

atitude positiva



- 5) Se existisse possibilidade de voltar a participar nestas sessões, tu querias? Porquê?
Sim porque acho que ajuda bastante mais a sermos unidos.
- 6) Se pudesses convidar um amigo(a) a frequentar estas sessões dizias-lhe para vir? Porquê?
sim para ele ter as boas sensações na atitude positiva. *toram os olhos mais divertidos para minha volta*
- 6) Se pudesses convidar um amigo(a) a frequentar estas sessões dizias-lhe para vir? Porquê?
Sim, porque acho que estas aulas são uma ajuda para uma pessoa ser melhor e ter uma melhor qualidade de vida.
- 6) Se pudesses convidar um amigo(a) a frequentar estas sessões dizias-lhe para vir? Porquê?
Sim, porque isto ajuda a resolver os nossos problemas, a comunicar, liderar, confiar nas pessoas.

Vítor Alexandre Belo de Moura Pereira Coelho

PROMOÇÃO DO SUCESSO E AJUSTAMENTO ESCOLAR: ESTUDOS SOBRE A EFICÁCIA E EFETIVIDADE DE PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL PARA ALUNOS DO 4º AO 9º ANO

Programa de Doutoramento Interuniversitário, especialidade de Psicologia da Educação, em regime de associação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

PROMOÇÃO DO SUCESSO E AJUSTAMENTO ESCOLAR: ESTUDOS SOBRE A EFICÁCIA E EFETIVIDADE DE PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL PARA ALUNOS DO 4º AO 9º ANO

Vítor Alexandre Belo de Moura Pereira Coelho

Doutoramento Interuniversitário, especialidade de Psicologia da Educação, em regime de associação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Tese Orientada pela Prof.^a Doutora Ana Paula Couceiro Figueira

Coimbra, 2014

AGRADECIMENTOS

Uma longa e fascinante caminhada, como foi a construção desta tese, só foi possível porque houve quem apoiasse a sua realização, quem acreditasse e confiasse. Espero que o resultado final faça jus ao vosso apoio.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Paula Couceiro Figueira, pela liberdade e autonomia que me concedeu (e de que eu bem necessitava) na construção desta tese, pelas interessantes conversas que mantivemos e pela sua rápida disponibilidade para responder às solicitações que lhe colocava.

À direcção, e restantes elementos do Académico de Torres Vedras, pelo apoio e confiança no desenvolvimento do Projeto Atitude Positiva, e por me permitirem a conciliação entre o trabalho necessário para a realização desta tese e o trabalho diário no projeto. Em especial à Marisa Miranda, com quem já colaboramos há 10 anos e que é tão parte da equipa como qualquer um de nós.

À Câmara Municipal de Torres Vedras, na pessoa da vereadora Ana Umbelino, por toda a confiança que depositaram no Projeto e pela aposta que fizeram na sua continuidade, criando uma colaboração duradouro como poucos projetos conseguem obter.

Aos Agrupamentos (alguns que já não o são) de Campelos, da Freiria, do Maxial, Padre Francisco Soares, Padre Vítor Melícias e São Gonçalo e às suas direcções, que acolheram e apoiaram o Projeto Atitude Positiva. Aos seus professores que diligentemente cumpriram a sua tarefa na avaliação das intervenções e se envolveram na implementação dos programas, nas suas turmas.

Um agradecimento especial às minhas colegas do Projeto Atitude Positiva, Ana Isabel Gomes, Bárbara Soares, Gonçalo Ribeiro, Marta Marchante, Patrícia Brás, Rute Freitas e Vanda Sousa, que aplicaram os programas diligentemente e empenhadamente, o que faz delas as grandes responsáveis pelos bons resultados alcançados. Mas também, porque coordenar esta equipa tem sido o trabalho mais fácil e prazeroso da minha “carreira”, face ao fantástico ambiente de equipa. Ao Francisco e ao Gonçalo pela confiança que depositaram em mim para fazer crescer este Projeto.

Particularmente só agradecimento muito especial ao Marta Marchante e à Vanda Sousa pelo enorme contributo que deram para a existência desta tese. À Marta pela estrutura e serenidade que absorvi e que, sem a qual, não teria terminado esta dissertação. À Vanda, que sempre foi a minha parceira em todas as fases que constituem esta dissertação, agradeço o teu apoio direto em todas as fases desta dissertação, desde a altura em que descobriste a área da Aprendizagem Socioemocional, até à capa fantástica que agracia esta tese. Boa parte do sucesso destes programas vem dos materiais criativos que os compõem e que são fruto do teu trabalho. Agradeço-te ainda o interesse comum e pesquisa conjunta sobre a promoção das competências socioemocionais em Portugal.

À minha família, pelo apoio que me deram durante os longos altos e baixos que constituíram este doutoramento. À minha mãe, por acreditar sempre em mim e me fazer acreditar em mim próprio, por estar sempre disposta a estar do meu lado.

À Sónia, por me ter dado a força e inspiração para o esforço final.

A todos os meus amigos que durante este processo me acompanharam e me levaram para longe da tese sempre que necessitei, especialmente para quando foi necessário viajar

para bem longe dela. Um agradecimento particular ao André, Cláudia, Margarida, Matilde, Mi, Pedro e Sónia por terem fornecido o apoio necessário no ano final e me irem empurrando na direção deste desfecho final. Um agradecimento especial ao Ventura que, tentou arduamente, em várias fases deste processo lembrar-me “uma boa tese é uma tese entregue” e criou as condições e o apoio para que tal sucedesse.

Esta tese acabou por ser feita um pouco por toda a Europa (mas não só), e como tal foi necessário estabelecer escritórios em vários cafés e esplanadas, para passar longas horas a trabalhar. Agradeço porque, na grande maioria dos sítios fui muito bem recebido, como símbolo disto deixo o meu agradecimento aos funcionários do Café do Mar (versão rústica e moderna), porque é sempre mais fácil espremer dados estatísticos durante longas horas quando se está a olhar para o mar.

Um agradecimento final a todas as crianças e jovens que participaram e “moldaram” o que é presentemente o Projeto Atitude Positiva, elas são o cerne desta dissertação. Espero que o que vos oferecemos seja similar ao que nos deram a nós.

RESUMO

As exigências da sociedade atual requerem que um indivíduo, para ser bem-sucedido, necessite de um leque de competências socioemocionais bem desenvolvidas para que se consiga adaptar aos desafios complexos do crescimento e desenvolvimento, tanto em meio escolar como, posteriormente, no mercado de trabalho. Desta forma, o espaço escolar deve também ser um elemento promotor destas competências, para além da natural promoção do conhecimento académico.

A presente dissertação visa analisar a eficácia e efetividade de um conjunto de programas destinados à promoção do sucesso e ajustamento escolar através do desenvolvimento de competências socioemocionais. Esta análise irá contemplar os resultados dos programas de desenvolvimento de competências socioemocionais para o quarto ano, e para o terceiro ciclo, bem como os resultados do programa de promoção do ajustamento escolar na transição para o segundo ciclo. Desta forma, procura-se preencher uma lacuna existente na investigação nacional sobre as competências socioemocionais, onde não existem estudos que abranjam um leque diversificados de faixas etárias, nem estudos que se debrucem sobre a efetividade das intervenções.

A dissertação é composta por um conjunto de artigos, que descrevem as várias intervenções e analisam os resultados das mesmas ao longo de várias faixas etárias. Os resultados, obtidos junto de múltiplos informantes, permitem concluir pela existência de impacto dos programas sobre as competências socioemocionais, com particularmente incidência sobre a autoestima. Adicionalmente, os resultados também permitem concluir que os programas apresentam resultados constantes ao longo de vários anos de implementação, mas que o impacto dos programas não é igual para ambos os géneros. O quinto estudo permite concluir pela importância da intervenção em contexto de transição escolar.

Os resultados dos vários artigos serão discutidos e integrados, procedendo-se a uma análise das suas implicações para a prática e investigação nesta área em contexto nacional.

Palavras-Chave: aprendizagem socioemocional; transição para o 2º ciclo; efetividade; autoconceito; ajustamento escolar.

ABSTRACT

The current demands of society require that individuals, to succeed, develop social and emotional competencies in order to adapt themselves to the complex challenges of growth and development, both in school and, later, in the workplace. So, schools must also be a space that allow for the promotion of these competencies besides the normal academic development.

The present dissertation aims to analyse the efficacy and effectiveness of a set of programs intended for the promotion of school success and adjustment through the development of social and emotional competencies. This analysis will include the results of the Social and Emotional Learning programs for the fourth grade and for the third cycle, as well as the results for the school adjustment program for the transition to middle school. In this way, there is attempt to fill a void presently existing in Portugal regarding this area, as there are no studies that include a wide age range nor studies regarding effectiveness.

The dissertation is composed by five articles that describe the various interventions and analyse their results along different age groups. The results, obtained from multiple informants, allow to conclude for the existence a positive impact of the programs upon social and emotional competencies, with special incidence upon self-esteem. Additionally, the results also allow concluding that the programs present constant results along several years of implementation, but that their impact is not the same for both genders. The results from the fifth study underline the importance of intervening in the transition to middle school.

The results from the various articles will be discussed and integrated, and an analysis of their implications to the research and practice of this are in Portugal is conducted.

Keywords: social and emotional learning; middle school transition; effectiveness; selfconcept; school adjustment

Índice

Introdução	1
CAPÍTULO 1 < COMPORTAMENTO SOCIAL	4
1.1 Introdução	5
1.2 Competência Humana	5
1.3 Competência Social.....	8
1.3.1 Integração entre competência social e competências sociais	12
1.3.2 Competências sociais	13
1.3.3 Problemas decorrentes da falta de Competência Social.....	15
1.4 Competência Emocional	18
1.5 O desenvolvimento das Competências Sociais e Emocionais em contexto escolar: Evolução dos Programas de Prevenção Universal	23
1.5.1 Treino de competências sociais (<i>Social Skills Training</i>).....	25
1.5.2 A eficácia do treino de competências sociais.....	27
1.5.3 Desenvolvimento dos programas de prevenção baseados na escola: do treino de competências sociais à aprendizagem socioemocional.....	32
1.5.4 Desenvolvimento dos programas de prevenção baseados na escola: Evolução da investigação.....	34
1.6 Síntese	38
CAPÍTULO 2 < DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL	40
2.1 Introdução	41
2.2 A necessidade do desenvolvimento de competências socioemocionais.....	41
2.3 Aprendizagem SocioEmocional (Social and Emotional Learning, SEL)	44
2.3.1 Programas de aprendizagem socioemocional (SEL).....	49
2.3.2. Foco da intervenção dos programas SEL.....	55
2.4 Investigação sobre Programas de Aprendizagem SocioEmocional	58
2.4.1 Questões actuais de investigação nos estudos sobre programas SEL	64
2.5 Modelo SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning)	69
2.5.1 Evolução do Modelo SEAL	71
2.5.2 Investigação realizada sobre o programa SEAL	74
2.6 Síntese	79
CAPÍTULO 3 < AUTOESTIMA E AUTOCONCEITO: DIFERENCIAÇÃO E AVALIAÇÃO.....	82
3.1 Introdução	83
3.2 Os conceitos de autoestima e de autoconceito	83

3.2.1. Autoestima	89
3.3 A evolução dos modelos de autoconceito e autoestima	91
3.3.1 Modelo multidimensional hierárquico (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976).....	95
3.4. Avaliação da autoestima e do autoconceito em contexto educativo	105
3.5. Investigação sobre o autoconceito e autoestima no contexto educativo	108
3.5.1.Diferenças em função do género.....	113
3.5.2.Diferenças em função da idade	125
3.5.3 Relação entre atribuições e autoestima	130
3.6 Síntese	135
CAPÍTULO 4 < TRANSIÇÕES ESCOLARES	138
4.1 Introdução	139
4.2. Transições ao longo da vida.....	139
4.3 Transições Escolares	141
4.3.1 Transições escolares: O papel do contexto escolar	142
4.3.2 A Transição Escolar do 1º para o 2º ciclo	145
4.4 Investigação sobre a Transição Escolar do 1º para o 2º ciclo.....	150
4.4.1 Stresse na transição escolar.....	156
4.4.2 Questões associadas ao género na transição escolar	159
4.5 Programa Transição Positiva.....	162
4.6 Síntese	169
CAPÍTULO 5 < ESTUDOS EMPÍRICOS	171
Estudos Empíricos – Descrição Geral.....	172
<i>Project "Atitude Positiva": Promoting school success through social and emotional abilities</i> <i>development. Design for elementary and middle school students, in Portugal.....</i>	174
<i>Abstract</i>	174
<i>Design</i>	175
<i>Present Design</i>	177
<i>Assessment and Evaluation.....</i>	179
<i>References</i>	180
<i>The effectiveness of a social and emotional learning program during five years of implementation</i> <i>in Portuguese elementary schools.....</i>	181
<i>Abstract</i>	181
<i>Method.....</i>	186
<i>Results</i>	190

Discussion.....	192
References.....	197
<i>The Impact of a Portuguese Middle School Social-Emotional Learning Program</i>	<i>206</i>
<i>Abstract</i>	<i>206</i>
<i>Method.....</i>	<i>211</i>
<i>Results</i>	<i>216</i>
<i>Discussion</i>	<i>219</i>
<i>References</i>	<i>224</i>
O impacto de um programa escolar de aprendizagem socioemocional sobre o autoconceito de alunos de 3º ciclo.....	231
Resumo.....	231
Introdução	232
Método	236
Resultados	239
Discussion	243
Referências.....	247
<i>Making a Positive Transition into middle school among Portuguese students: Analysis of the effects of a school adjustment program during five years.....</i>	<i>250</i>
<i>Abstract</i>	<i>250</i>
<i>Introduction.....</i>	<i>251</i>
<i>Method.....</i>	<i>258</i>
<i>Results</i>	<i>262</i>
<i>Discussion</i>	<i>266</i>
<i>References</i>	<i>270</i>
CAPÍTULO 6 < CONCLUSÕES.....	277
Conclusão.....	278
Síntese Integradora dos Resultados.....	279
Contributos para a Investigação	284
Limitações do Trabalho.....	287
Recomendações para futuras direções.....	290
Implicações Práticas.....	297
CAPÍTULO 7 < BIBLIOGRAFIA.....	303

Índice de Figuras

Figura 1.1 – Sistemas integrados e coordenados para apoiar o desenvolvimento de todos os alunos... 37	37
Figura 2.1 – Esquema lógico proposto pela CASEL	49
Figura 3.1 – Modelo hierárquico multidimensional, adaptado de Shavelson e colaboradores	97

Índice de Gráficos

Gráfico 4.1 – Taxa de retenção e desistência no ensino básico, por ano de escolaridade e natureza do estabelecimento em Portugal (2011/12).....	164
---	-----

Índice de Tabelas

Tabela 4.1 - Taxa de retenção e desistência (%) nos ensinos básico e secundário, por nível de ensino e ciclo em Portugal (2000/01 – 2011/12).....	163
Tabela 5.1 - Self-reports – Pre and Post-Test Means and Standard Deviations for Control and Intervention group, F Values and Effect Sizes for Interaction group*time.....	201
Tabela 5.2 – Teacher reports – Pre and Post-Test Means and Standard Deviations for Control and Intervention group, F Values and Effect Sizes for Interaction group*time	202
Tabela 5.3 – Self and teacher reports - F Values and Effect Sizes for Interaction group*time	203
Tabela 5.4 – Self-Reports – Means and standard deviation for control and intervention group, by gender .	204
Tabela 5.5 – Teacher Reports – Means and standard deviation for control intervention group, by gender..	205
Tabela 5.6 - Descriptive Statistics, F value for Group adjusted for Gender and previous level of competencies, and Effect Sizes.....	229
Tabela 5.7 - Descriptive Statistics, F Value for Group*TimeEffect Sizes, Lower Competencies Group	230
Tabela 5.8 - Self-Reports - Descriptive statistics control and intervention group, by gender and grade	274
Tabela 5.9 - Self-Reports - Descriptive statistics, F Value for interaction group*time and effect sizes for analyzed stress levels	275
Tabela 5.10 - Means and Standard Deviations for justified absences, unjustified absences, negatives and grades and rates of school success per group and gender	276

Introdução

A presente dissertação tem como principal objetivo analisar a eficácia e a efetividade de um conjunto de intervenções que, no seu todo, visam o desenvolvimento socioemocional dos alunos e o seu ajustamento escolar. Será necessário considerar que as intervenções de desenvolvimento de competências socioemocionais analisadas nesta dissertação estão integradas num projeto, denominado Atitude Positiva, ocorrem em contexto escolar e cobrem um leque alargado de idades (alunos do 4º ao 9º ano), cumprindo com o sugerido na literatura (como irá ser apresentado posteriormente), mas que é único no panorama nacional.

Existem efetivamente quatro lacunas na investigação em contexto nacional que esta dissertação tentará colmatar. A primeira e mais facilmente constatável é o reduzido número de publicações de autores(as) nacionais em publicações internacionais com fator de impacto que permitam analisar a eficácia ou efetividades das intervenções nesta área em Portugal. A segunda decorre da recomendação de que o desenvolvimento de competências socioemocionais seja promovido desde o início da escolaridade até ao seu fim, contudo os estudos publicados sobre intervenções em contexto nacional normalmente relatam intervenções num ano de escolaridade específico. A terceira é a inexistência de estudos de efetividade, habitualmente os estudos reportados derivam de investigações com fins académicos e que apenas duram um ano. A quarta é o reduzido número de estudos que reportam os resultados de eficácia e/ou efetividade da perspectiva de múltiplos informantes (como por exemplo, os alunos e os seus professores).

Desta forma, o seu principal contributo é o de aferir a utilidade destas intervenções, estabelecendo a sua adequabilidade, bem como a de uma metodologia

de avaliação que permita efetivamente analisar o impacto destas intervenções sobre as competências que estes programas supostamente deverão promover.

Estruturalmente, a dissertação cumpre a lógica da organização sob a forma de artigos já publicados ou submetidos para publicação, integrando um total de cinco artigos submetidos a revista internacionais com revisão por pares. A tese está organizada em três partes:

1) A primeira parte (primeiros quatro capítulos) apresenta as bases e o enquadramento teórico, bem como as questões que vão ser alvo de análise no quinto capítulo;

2) A segunda parte (capítulo cinco) é composta pelos cinco artigos submetidos a revistas internacionais com revisão por pares. Visto que estes se encontram em várias fases do processo de publicação, optou-se por apresentar aqueles que já foram publicados na sua forma final;

3) A terceira e última parte (capítulo seis) apresenta as conclusões da dissertação face às questões e problemáticas apresentadas na primeira parte, bem como uma reflexão sobre a contribuição da mesma para o avanço do conhecimento nesta área.

Cada um dos quatro capítulos que compõem a primeira parte aborda uma temática diferente que irá ser posteriormente analisada na parte empírica. Assim, o primeiro capítulo foca-se no comportamento social, o seu papel dentro da temática mais geral da competência humana, apresentando as definições de competência social e competências sociais, bem como o desenvolvimento das intervenções para a sua promoção. Enquanto o segundo capítulo se foca sobre o desenvolvimento socioemocional, apresentando a evolução do conhecimento nesta áreas, apresentando uma análise sobre a investigação recente mais relevante neste campo, bem como diferentes correntes que se desenvolveram recentemente e que estão na base da maioria

das intervenções que têm vindo a ser desenvolvidas. Naturalmente o maior destaque é reservado para a moldura teórica - *Social and Emotional Learning* - que fornece o enquadramento teórico às intervenções desenvolvidas e que serão apresentadas no capítulo cinco. O terceiro capítulo foca-se sobre o autoconceito e auto-estima, incluindo a apresentação do modelo teórico na qual são baseados os instrumentos utilizados nos estudos empíricos apresentados no capítulo cinco, assim como de investigação relevante sobre a importância destas variáveis no contexto das transições escolares. Finalmente, o quarto capítulo debruça-se sobre questões associadas às transições escolares, detendo-se particularmente na transição do 1º para o 2º ciclo. Inclui uma reflexão sobre os cuidados necessários relativamente à adaptação de intervenções que, apresentando bons resultados noutros países, podem não ser adequadas ao contexto nacional, face às diferentes idades em que esta transição se dá nos países onde a maioria das investigações sobre esta temática tem sido desenvolvida.

As conclusões são apresentadas no capítulo final (o sexto), juntando, às conclusões derivadas dos estudos empíricos, um conjunto de reflexões sobre as contribuições da presente dissertação para o desenvolvimento socioemocional em contexto nacional. Serão também enumeradas as limitações ao presente trabalho, as recomendações para investigações futuras e quais as implicações práticas dos resultados.

atitude positiva o projecto

CAPÍTULO 1



◀ COMPORTAMENTO SOCIAL

1.1 Introdução

O presente capítulo irá situar as competências socioemocionais dentro do espectro mais abrangente da competência humana. Para tal, será necessário analisar a evolução dos conceitos de competência social e competência emocional, tomando particular atenção aos desenvolvimentos ocorridos durante as últimas duas décadas.

Adicionalmente, iremos ponderar sobre a evolução ocorrida na intervenção em meio escolar desde a década de 80, passando pela análise do paradigma dominante durante as décadas de 80 e 90 (o treino de competências sociais), e a evolução na direção da predominância das intervenções universais de promoção de competência.

Finalmente, este capítulo irá analisar o crescente ênfase dos programas de promoção universal de competências baseados na escola, a investigação que suportou este crescimento e as características que marcaram esta alteração de paradigma.

1.2 Competência Humana

Segundo Candeias e Almeida (2005) a compreensão da competência humana é um dos desafios mais presentes na história da Psicologia. O comportamento social, considerado um aspeto fundamental da competência humana, é, em sentido lato, um conjunto de ações, atitudes e pensamentos que o indivíduo apresenta em relação à sociedade, à sua comunidade, aos indivíduos com que interage e a ele próprio (Matos, 2005). A qualidade desta interação resulta da conjugação de elementos inatos com processos de socialização, existindo, atualmente, uma tendência para o comportamento social ser, cada vez mais, visto como a interligação de vários subsistemas (Durlak & Wells, 1997).

Concomitantemente, este constructo, tão relevante para a compreensão da competência humana, esteve presente desde as primeiras tentativas de formulação do conceito de inteligência.

Já em 1920, Thorndike, sugeria três tipos de inteligência, um dos quais se reportaria à inteligência social ou competência social (Gresham & Elliott, 1987).

Na década de 70, Leland (1978) enfatizava uma sobreposição parcial entre os constructos de comportamento adaptativo e inteligência: um nível maior de inteligência estaria relacionado com o desenvolvimento precoce de competências adaptativas, maior ajustamento social e responsabilidade social. Segundo a conceptualização teórica deste autor, as competências sociais estariam relacionadas com a responsabilidade social; ou seja, os indivíduos adotam os comportamentos adequados em função das expectativas da sociedade. Mais tarde Elsknin e Elsknin (2004) defendem que a adoção de um comportamento social adequado será um dos elementos que mais contribuirá para a formulação de juízos sobre essa competência. Desta forma, tem existido uma tentativa de definição de um traço denominado geralmente inteligência social, apesar de lhe terem atribuído diversos nomes e de alguns autores (ex.: Routh & Schroeder, 2003) argumentarem que não tinha sido demonstrada claramente a existência deste constructo nem uma definição metodológica.

Greenspan (1979) apresentou (de uma forma heurística) um modelo hierárquico com 3 níveis: o 2º nível incluiria conceitos como a sensibilidade, comunicação e insight sociais, que incluiriam dois ou três subconceitos que formariam um 3º nível. Posteriormente, o autor realizou uma revisão de literatura, sobre cada um dos 7 subcomponentes do modelo, tendo sido ele próprio a admitir não ter conseguido estabelecer definitivamente este traço. Mathias e Nettelback (1992) encontraram suporte para o modelo de Greenspan (1979), extraindo os três fatores pressupostos. Particularmente crucial seria um fator denominado inteligência prática-interpessoal que combinava uma medida geral de comportamento adaptativo com 5 subdomínios da inteligência social: tomada de perspectiva, compreensão social, *insight* psicológico,

juízo moral e resolução de problemas sociais. No entanto, a tentativa de validar este conceito, através de medidas de auto-relato e de avaliações dos professores, não resultou (Routh & Schroeder, 2003).

Posteriormente, Greenspan e Driscoll (1997), sugeriram algumas alterações ao modelo original de Greenspan (1979) resultando num modelo holístico da Competência Humana. Este modelo concetual encontra-se estruturado em três níveis, desde um mais global (competência pessoal) até um mais molecular ou elementar (inteligência social e competência social). Será importante mencionar que, neste modelo, a competência social subdivide-se em quatro domínios de competência: física, afetiva, quotidiana e académica. No entanto, podemos encontrar algumas críticas a esta estruturação, por exemplo, Candeias e Almeida (2005) advertem para a arbitrariedade do agrupamento de alguns elementos intelectuais e sociais.

Efetivamente subsistem algumas dificuldades com o constructo de inteligência social que, neste modelo de competência social, seria um subdomínio de natureza cognitiva, na intersecção entre competência *social, intelectual e quotidiana*, colocando-se entre inteligência e personalidade (Greenspan & Driscoll, 1997). No entanto, em termos de avaliação, existe uma tendência para as provas que visam medir este constructo apresentarem uma maior incidência de itens sobre componentes não intelectivos da competência social, particularmente sobre os componentes emocionais (Candeias & Almeida, 2005).

Este debate mantém-se actual, existindo alguma indefinição sobre a definição de competência social (Elksnin & Elksnin, 2004). Os autores relembram e salientam que, para qualquer discussão ou análise sobre variáveis sociais e emocionais, é crucial a definição apropriada de termos e concluem que, na área da competência social, é

particularmente importante distinguir conceitualmente entre competência social e competências sociais, bem como estabelecer qual o enfoque do primeiro conceito.

1.3 Competência Social

Existem várias abordagens à definição e mensuração da competência social. A maioria das abordagens identifica um constructo multidimensional que inclui variáveis culturais, demográficas, de comportamento adaptativo e competências sociais (Gresham & Reschly, 1986).

No entanto, Candeias e Almeida (2005) consideram que as abordagens dominantes durante grande parte do século XX seriam “demasiado atomistas”, apesar de terem desempenhado um papel importante na identificação e caracterização dos diversos elementos inerentes à competência social. Estes autores assinalam que, nas últimas duas décadas, assistimos a um progressivo desenvolvimento de modelos mais holísticos e sistémicos (ex.: Gardner, 1999; Greenspan & Driscoll, 1997; Sternberg & Grigorenko, 2003), que melhor representam a complexidade e o dinamismo deste conceito, o que permite uma abertura progressiva a variáveis contextuais do desenvolvimento e desempenho cognitivo.

Efectivamente, ao longo das últimas três décadas, existiu um progressivo desenvolvimento e expansão do conceito de competência social. Enquanto alguns autores (Argyle, 1981) privilegiam as componentes observáveis do comportamento, (tanto as verbais como começar uma conversa, recusar, elogiar quanto as não verbais como o contacto visual, expressão facial e gesticulação), outros autores (Meichenbaum, Butler & Gruson, 1981), por seu turno, consideram sobretudo, aspetos cognitivos (crenças, expectativas, autoverbalizações), e aspetos situacionais (cada situação tem “necessidades” próprias).

McFall (1982), no entanto, opta por uma abordagem diferente definindo a competência social como um termo avaliativo geral que reflete o julgamento pessoal, com base em certos critérios, sobre a adequabilidade do desempenho de alguém em determinada interação social. Deste ponto de vista, a competência social é vista como dependente das consequências e resultados das interações sociais, sendo determinada pelas reações das outras pessoas.

Silva Moreno e Martorell Pallás (1983) defendiam que se devia traçar o perfil da competência social não só incluindo os aspetos positivos e facilitadores correspondentes ao comportamento adaptativos, mas também os aspetos negativos e inibidores da mesma.

Dodge e Murphy (1984) defendiam que precisamos de analisar as respostas sociais a várias situações sociais (por exemplo: lidar com um conflito, iniciar uma conversa com um desconhecido ou dizer não a um pedido pouco razoável), em vez de analisarmos a média de interações ou os comportamentos discretos que julgamos serem importantes globalmente ao longo de qualquer situação social.

Seguindo a linha de McFall (1982) e Dodge e Murphy (1984), Cavell (1990) menciona os muitos fatores que influenciam se uma pessoa é julgada pelos outros como sendo socialmente competente. Estes fatores relacionam-se com o contexto em que ocorre o comportamento, as características das pessoas que julga o comportamento e um conjunto de características não sociais da pessoa que emite o comportamento. Cavell (1990) irá concretizar esta conceção através de um modelo hierárquico da competência social baseado em três componentes: no topo da hierarquia está o ajustamento social, definido como o grau em que os sujeitos estão a atingir objetivos socialmente determinados e apropriados do ponto de vista do seu nível de desenvolvimento. Esses objetivos referem-se a várias áreas do funcionamento podendo referir-se a aspetos de

vida sociais, emocionais, familiares e relacionais. O autor realça que o ajustamento social, definido desta forma, é determinado por múltiplos fatores (por exemplo: género, etnicidade, aparência física, habilidade atlética, competências académicas e de trabalho), entre os quais se encontra a desempenho social o segundo nível do modelo é denominado “desempenho social”, definido como o grau de cumprimento de um critério de validade social das respostas do indivíduo em situações relevantes e primariamente sociais. Cavell (1990) defende assim uma distinção entre desempenho e competências, sendo o desempenho o que o indivíduo faz, mas implicando uma avaliação sobre se a resposta é considerada como socialmente apropriada a uma tarefa social específica, uma posição alinhada com Dodge e Murphy (1984). Cavell (1990) indica ainda um 3º nível, nomeadamente as competências sociais, que desenvolvermos posteriormente.

Peterson e Leigh (1990) defendem a ideia de que a competência social implica a soma de vários componentes, incluindo interações estreitas com a autoestima. Assim, um nível adequado de autoestima proporcionaria a confiança necessária para os jovens desenvolverem e expandirem de forma bem-sucedida a sua rede social. Esta atitude tem sido descrita como uma característica positivamente desejável e de extrema relevância na relação com a escola e no desenvolvimento de empatia com os professores e colegas, permitindo o desenvolvimento de competências de resolução de problemas efetivos (Fletcher, Darling, Seinberg, & Dornbusch, 1995)

É notório que, a partir da década de 90, o foco da definição de competência social começa a centrar-se na interação. Esta convergência estende-se ao domínio da avaliação com Gresham e Elliott (1990), a introduzirem o *Social Skills Rating System* (SSRS) sugerindo cinco domínios da competência social: cooperação, assertividade, responsabilidade, empatia e autocontrolo.

Spence e Donovan (1998) definem competência social como a capacidade de obter bons resultados nas interações com os outros, representando esta uma influência extensa sobre o funcionamento psicológico, acadêmico e adaptativo.

Também Gresham (1998), se foca nas interações, frisando que a essência da competência social é o grau em que a criança aprende a estabelecer, desenvolver e manter relações interpessoais com os seus pares e com os adultos. Assim, níveis elevados de competência social traduzem-se na capacidade de corresponder às exigências do funcionamento diário e de lidar com o bem-estar, próprio e dos outros, de forma participativa e responsável. Pelo contrário, as pessoas com baixa competência social têm dificuldades em lidar com exigências ambientais e em assumir responsabilidades pelo bem-estar próprio e dos outros (Gresham, 1998).

Bierman e Welsh (2000) conceitualizam a competência social como um construto organizacional que reflete a capacidade de integrar competências comportamentais, cognitivas e afetivas para se adaptar de forma flexível a diferentes contextos e exigências sociais. Na mesma linha Candeias e Almeida (2005) sublinham que não se deve negligenciar aspectos relacionados com os processos cognitivos considerando apenas os domínios relacionados com a competência afetiva.

Para Caballo (2002), a competência social seria o conjunto de comportamentos, emitidos por um indivíduo, num contexto interpessoal, que expressassem sentimentos, atitudes, desejos, opiniões, direitos, de modo adequado à situação, respeitando as condutas dos demais, e que, geralmente, resolva os problemas imediatos, minimizando a probabilidade de futuros problemas. Este autor considera competências gerais como a assertividade e a capacidade heterossocial como componentes da competência social, mas pressupunha que cada tipo de competência geral dependia do nível e forma de uma grande variedade de comportamentos, bem como de categorias moleculares de resposta,

como o contacto visual, o volume e a entoação da voz, a postura.

Em suma, uma definição atual de competência social pode ser traduzida como a efetividade nas interações sociais apropriadas à idade e inclui elementos como a cooperação, helpfulness e a capacidade de resolver conflitos (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria, & Knox, 2009).

1.3.1 Integração entre competência social e competências sociais. A concetualização de competência social foi se alargando em termos de âmbito durante década de 90, o que levou a uma progressiva de necessidade de definir os constructos subordinados deste conceito mais geral.

Já Gresham e Elliott (1987) tinham considerado que a competência social era um constructo de ordem superior que apresentava dois subdomínios: as competências sociais e o comportamento adaptativo. As primeiras representariam comportamentos que, em situações específicas, prediziam resultados sociais importantes para os jovens, enquanto o segundo seria a eficiência e o grau de correspondência do indivíduo aos padrões sociais e culturais de independência pessoal e responsabilidade social.

O modelo hierárquico de Cavell (1990) sugeria que a competência social incluía nos níveis mais elevados o ajustamento social e o desempenho social, mas apresentando ainda um terceiro nível onde se incluíam as respostas sociais simples (denominadas competências sociais).

Na mesma linha, Mathur e Rutherford (1996) definem competência social como sendo o compósito, ou a multitude, de competências sociais gerais que contribuem para o funcionamento social geral de um indivíduo, enquanto as competências sociais seriam padrões específicos de comportamento em situações identificáveis e definíveis. Deste modo as competências sociais seriam os ingredientes básicos da competência social.

Gresham (2002) vem clarificar a sua posição anterior referindo que a competência social é um termo avaliativo baseado no julgamento sobre o desempenho adequado de uma tarefa de natureza social, enquanto as competências sociais seriam os comportamentos exibidos na realização de tal tarefa. Um indivíduo socialmente competente deveria utilizar corretamente as competências sociais em várias e diversificadas situações sociais, ao longo de um período de tempo.

Enquadrando a discussão dentro dos domínios da inteligência, Elksnin e Elksnin (2004) sugerem que a competência social formaria um dos domínios da inteligência prática, reportando-se a um elemento avaliativo baseado no julgamento das competências sociais da criança pelos seus pares, professores, pais e outros. Esta concepção tem assumido recentemente uma importância crescente no estudo das aptidões e do funcionamento cognitivo. Desta forma, as competências sociais seriam competências específicas que a criança apresenta em situações sociais.

Podemos concluir que, durante as últimas duas décadas, parece existir uma convergência de opiniões no sentido de postular a existência de um constructo mais simples (as competências sociais) que formam parte integrante da competência mais geral: a competência social.

1.3.2 Competências sociais. Tomando como referências as concetualizações teóricas apresentadas anteriormente, existe um consenso entre os autores sobre a abrangência das competências sociais. Estas estão identificadas como pertencendo muito estritamente ao domínio dos comportamentos existindo, no entanto, algumas variações relativamente á sua definição.

Warger e Rutherford (1993) afirmam que as competências sociais são específicas, identificáveis, discretas, englobando os comportamentos aprendidos que

resultem em consequências positivas em situações sociais, formando estes comportamentos específicos a base do comportamento socialmente competente. As competências sociais são parte do constructo mais lato conhecido por competência social, que será o julgamento por parte do observador sobre o funcionamento social.

Mathur e Rutherford (1996) definem competências sociais como padrões de comportamento socialmente aceitáveis que permitem aos alunos receber reforços e aceitação social, bem como evitar situações socialmente aversivas. Para estes autores um indivíduo só seria socialmente competente se fosse capaz de gerir o seu ambiente social percebendo e respondendo às situações sociais de forma eficaz. Outra definição é fornecida por Gresham (2002) que define competências sociais como sendo comportamentos específicos que necessitariam de ser aprendidos e treinados e que o indivíduo utiliza para realizar adequadamente uma tarefa social, como por exemplo, escuta ativa, comunicação recíproca.

Spence (2003) defende que as competências sociais representam a capacidade de realizar os comportamentos que permitem ao indivíduo atingir a competência social. Estas competências incluem um repertório de respostas básicas e estratégias de resposta (verbais e não verbais), específicas em função de cada situação, que condicionam a perceção e a resposta dos outros, e visam permitir ao indivíduo obter resultados positivos de uma interação social, de forma socialmente aceitável e da qual não resultem danos para terceiros. A autora sublinha que é importante que os indivíduos sejam capazes de ajustar a quantidade e qualidade das respostas não-verbais (contacto visual, expressão, postura, distância social e utilização da gesticulação), de acordo com as exigências das diferentes situações sociais. Da mesma forma, também os elementos da comunicação verbal (tom de voz, volume, velocidade e clareza do discurso) influenciam significativamente a impressão que deixamos e as reações dos outros

relativamente a nós. O sucesso nas interações sociais seria determinado por muitos fatores relacionados com o indivíduo, as respostas dos outros e o contexto social.

Caballo (2002) e Spence (2003) convergem ao indicar como competências sociais: dar e aceitar elogios; a expressão de afeto; ser capaz de iniciar e manter conversas; ser capaz de tomar o lugar do outro; defender direitos; expressar de opiniões incluindo o desacordo e desagrado; desculpar-se; lidar com críticas. Ambos os autores sublinham ainda a importância do indivíduo possuir estratégias que lhes permitam analisar o comportamento social dos outros, para além dos aspetos comportamentais.

Desta forma, as competências sociais traduzem uma aprendizagem de comportamentos socialmente aceites que permitem experimentar relações positivas com os adultos e os grupos de pares (Gresham & Elliott, 1984). Mathur e Rutherford (1996) defendem mesmo que o desenvolvimento social adequado deve ser considerado a fundação do ajustamento pessoal e social na vida, constituindo as competências sociais fatores relevantes para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens.

1.3.3 Problemas decorrentes da falta de competência Social. Depreende-se da literatura apresentada anteriormente que, dado o papel central da competência social nas interações, a existência de problemas nesta competência irá ter repercussões sobre qualidade das interações sociais estabelecidas pelo indivíduo.

Os défices na competência social parecem estar relacionados com um leque de fatores de risco que colocam em causa o bem-estar: maior probabilidade de sofrer de depressão e isolamento social (Christoff, Scott, Kelley, Schlundt, Baer & Kelly, 1985), maior risco de se envolverem em comportamentos delinquentes (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2004; Dishion, Loeber, Stouthammer-Loeber & Patterson,

1984) e menor rendimento escolar (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; Catalano et al., 2004).

Hops e Greenwood (1988) sugerem que a falta de competência social provém de uma deficiência no repertório comportamental do indivíduo, situando assim as lacunas ao nível do comportamento, ou seja, das competências sociais. Os autores mencionam que défices nas competências sociais estariam relacionados com um ajustamento social pobre, problemas de saúde mental, delinquência, e baixo autoconceito. Também Deshler, Ellis e Lenz (1996) associam baixos níveis de competências sociais a oportunidades limitadas para a aprendizagem; autoconceito académico e social negativo; isolamento social. Outros autores associam o défice de competências sociais inclusive a várias formas de psicopatologia, como a fobia social (Spence, Donovan, & Brechman-Toussaint, 1999) e a depressão (Segrin, 2000).

Adicionalmente, Cavell (1990) sublinha que um indivíduo socialmente não competente pode ter um vasto repertório de competências sociais. Esta situação pode ser ilustrada com uma analogia fornecida por Elksnin e Elksnin (2004) sobre a relação similar entre literacia e capacidade de leitura. Isto é, os indivíduos com maior nível de literacia são capazes de recorrer a uma miríade de competências de escrita e leitura, como a descodificação, resumir e soletrar, enquanto os indivíduos socialmente competentes conseguem recorrer a uma gama alargada de competências sociais pertencentes ao seu repertório.

Parker e Asher (1993) sublinham que estabelecimento e a qualidade das relações criadas pelos jovens são descritos na literatura como grandes indicadores de bem-estar e ajustamento psicossocial e que, desta forma, as dificuldades de relacionamento interpessoal, identificadas pelos autores, desde os primeiros anos de escolaridade em crianças com baixo estatuto socioeconómico, constituíam um importante fator de risco

no ajustamento social posterior, visto que, desde cedo, existe uma necessidade de interagir e de ser aceite nesta interação com os demais (Parker & Asher, 1993). Outros autores (Coie, Terry, Lenox & Lochman, 1995) chegam a conclusões similares referindo que a dificuldade na aquisição das competências sociais e as dificuldades de relacionamento (com colegas, família e professores) que estas provocam estão associadas a um pobre desempenho académico.

Gresham (1997) vem aprofundar a questão elaborando uma distinção entre défices na aquisição de competências sociais e défices na utilização de competências sociais. No primeiro caso, a criança não tem a competência social específica no seu repertório comportamental, enquanto no segundo, o jovem possui essa competência, mas não é capaz de a aplicar em uma, ou mais, situações sociais. Gresham (1998) considera que, independentemente das causas para estes problemas de comportamento social, é comum que eles aconteçam porque o jovem tem um repertório muito limitado de comportamentos sociais que conhece ou que sabe usar.

Spence (2003) sugeria que os défices na utilização de competências sociais podem resultar de um conjunto de fatores afetivos, défices ou distorções cognitivas, ou de comportamentos problemáticos concorrentes. No entanto, também podem resultar de objetivos sociais desadequados como: falta de incentivo para procurar alternativas; indiferença emocional. A autora assinalava também que as carências de competências sociais provocam dificuldades em situações de interação social como: estabelecer novas amizades, aceitar críticas, lidar com provocações, resistir à pressão dos pares. A autora sugeria que jovens com competências sociais deficientes têm dificuldades em encontrar e aproveitar oportunidades sociais, o que pode levar não só à delinquência, como ao desajustamento familiar, desajustamento escolar, desmotivação em aprender, e abandono da escola. Spence (2003) sublinha que estas limitações poderiam ser

ultrapassadas através de programas de promoção de competências sociais, de intervenção direta sobre o indivíduo e sobre o seu envolvimento relacional, denominados treino de competências sociais.

De facto, estudos longitudinais realizados ao longo dos anos 90 (DeRosier, Kupersmidt & Patterson, 1994; Hymel, Rubin, Rowden & Lemare, 1990) corroboram a ideia de que a rejeição sentida face ao grupo de pares representa um preditor de problemas de interiorização e exteriorização, dificultando a integração social. Desta forma, ao longo das últimas décadas, a promoção da competência social, das competências sociais e da qualidade dos relacionamentos interpessoais tem sido um elemento crucial dos programas de prevenção, relativamente a vários problemas na área da saúde mental (Catalano et al., 2004).

1.4 Competência Emocional¹

Uma outra área da competência muito debatida na literatura recentemente é a área da competência emocional (Elsknin & Elsknin, 2003). Seguindo a definição fornecida por Saarni (1999, 2000), a competência emocional refere-se ao grau de consciência de um indivíduo sobre os sentimentos (seus e dos outros) e se é capaz de agir sobre esta consciência, bem como à capacidade para regular a experiência emocional e eficazmente navegar as relações interpessoais. Denham, Basset e Wyatt (2007) apresentam outra definição de competência emocional que traduz uma perspetiva diferente. Segundo estes autores, um indivíduo emocionalmente competente é capaz de experienciar e expressar de forma deliberada um conjunto alargado de

¹ Optámos pelo termo “competência” em vez de “inteligência” de acordo com as sugestões de Saarni (2000) e de Humphrey, Curran, Morris, Farrell e Woods (2007) devido ao debate relativo ao que deve ser considerado como uma inteligência (Mayer & Salovey, 1993) e às conotações que o termo apresenta quando é aplicado aos domínios social e emocional.

emoções, compreender as emoções dos outros, regular e ser capaz de lidar com as suas próprias emoções.

A competência emocional assume um papel fulcral entre as competências, visto que as formas mais precoces de aprendizagem social se baseiam na comunicação não verbal, primordialmente, através da contemplação da face humana (Nelson, Parker, Guthrie, & BEIP Core Group, 2006). Desta forma, o reconhecimento de emoções desempenha um papel fulcral no desenvolvimento da competência social (Rojahn & Zaja, 2007).

Sobre esta temática, Carron, Widmeyer e Brawley (1988) afirmam mesmo que, como espécie, evoluímos com a predisposição de nos tornarmos peritos em descodificar as expressões faciais dos outros. A capacidade de reconhecer expressões emocionais nos outros começa numa idade bastante precoce. Por exemplo, mesmo aos 5 meses, as crianças conseguem discriminar entre expressões de felicidade e tristeza. Esta capacidade de identificar e entender emoções desenvolve-se com a idade. Aos 3 anos, as crianças conseguem identificar tristeza, felicidade e medo, utilizando pistas não-verbais, tais como, expressão facial, gestualidade e tom de voz (Nabuzoka & Smith, 1995). Dificuldades nesta identificação podem revelar-se comprometedoras para a adequada adaptação a meio escolar, tendo Gumpel e Wilson, (1996) advertido que parte das crianças em risco de insucesso escolar apenas adquirem estas competências através de instrução direta.

A importância da competência emocional para uma adequada adaptação inicial ao meio escolar é sublinhada por Bodine e Crawford (1999) que realçam que a compreensão das emoções do próprio é um pré-requisito para o autocontrolo e controlo da agressividade. Compreender as emoções dos outros é ainda essencial para os alunos serem capazes de “ler” situações sociais de forma correcta e responder de forma

apropriada. Sem esta compreensão a nível emocional, os alunos não irão compreender os comportamentos dos outros. Uma forma de ajudar os alunos a aumentar a sua compreensão emocional é o ensino de formas de comunicação não-verbal. Isto assume particular importância visto que muitas crianças (e alguns adultos) podem necessitar de ajuda para perceber mudanças subtis de emoção agrupadas dentro da mesma família de emoções².

A competência emocional conquistou mais atenção desde o início da década de 90, com o aumento da proeminência das teorias sobre a inteligência emocional. O termo inteligência emocional, terminologia muito associada à competência emocional, foi cunhado por Salovey e Mayer, em 1990. A sua definição de inteligência emocional sugere que esta envolve a capacidade de perceber, adequadamente, avaliar e expressar emoções; a capacidade de aceder e gerar sentimentos, quando estes facilitam o pensamento, a capacidade de entender emoções e conhecimento emocional e a capacidade de regular as emoções, para que estas promovam o desenvolvimento emocional e intelectual.

A partir da publicação do livro *“Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ”*, Goleman (1995) popularizou ainda mais o constructo de inteligência emocional. Posteriormente, Bar-On (1997) instituiu o termo QE, ou Quociente Emocional, para diferenciar entre inteligência emocional e inteligência cognitiva, a qual é medida por testes de inteligência. Tanto Mayer e Salovey, como Goleman, identificaram 5 domínios na inteligência emocional: reconhecer as suas próprias emoções; gerir as próprias emoções, capacidade de automotivar-se, reconhecer emoções

² Bodine e Crawford (1999) apresentam dois exemplos: A palavra *anger* pode significar fúria, ressentimento, ira, exasperação, indignação, acrimónia, animosidade, irritabilidade, hostilidade; o sentimento Tristeza pode indicar mágoa, melancolia, auto-piedade, solidão, rejeição.

nos outros; e utilizar adequadamente as competências sociais na interação com os outros.

Segundo Elksnin e Elksnin (2004), a vantagem da inteligência emocional é derivar de uma matriz menos genética do que o QI, podendo ser ensinada e desenvolvida por pais e professores. Estes autores valorizam particularmente o facto dos domínios do Quociente Emocional apresentarem um efeito de contaminação, isto é, a aprendizagem num domínio do QE levaria a melhorias nos outros domínios de QE.

Elksnin e Elksnin (2003) sublinham o impacto do livro de Goleman, referindo que este teria alargado o interesse no desenvolvimento de programas que promoviam a aprendizagem não só de competências emocionais, mas também de competências sociais. Estes autores realçam que, nos dois anos após publicação do livro de Goleman (1995), mais de 700 distritos escolares implementaram programas de aprendizagem socioemocional, focados na promoção de competências socioemocionais dos alunos. Este tipo de programa foca-se sobre o desenvolvimento da consciência emocional, das competências sociais e sobre a resolução de problemas interpessoais.

Esta expansão de programas de desenvolvimento de competências socioemocionais deriva, segundo Denham e colaboradores (2009) de ser assumido, na literatura, que existe algum nível de sobreposição entre as competências sociais e emocionais, o que os autores adscvem ao facto de que simplesmente todos os aspectos da interacção social envolverem emoção. No mesmo sentido, vários autores (Denham et al., 2009; Saarni, 1999) sugerem que tanto a competência social como a emocional seguem uma via de desenvolvimento pré-estabelecida determinada pela constante interacção entre factores endógenos (ex.: identidade egóica) e exógenos (práticas escolares).

Na investigação desenvolvida em meio escolar tem existido, em anos recentes, um aumento do interesse sobre o contributo tanto da inteligência emocional, como das competências socioemocionais, para o sucesso académico dos alunos e sobre o seu ajustamento emocional na escola. Um número crescente de autores tem defendido que as presentes exigências da sociedade requerem competências adicionais nas áreas da consciência emocional, tomada de decisão, interação social e resolução de conflitos (Elias, 2006; Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik, Elias; 2003; Romasz, Kantor & Elias, 2004). De facto, alguns autores (Romasz et al., 2004) sugerem mesmo que a aquisição destas competências deveria ser um pré-requisito para os alunos antes de lidarem com o tradicional material académico apresentado nas aulas.

Alguns resultados da investigação sobre inteligência emocional apoiam esta noção, por exemplo, Petrides, Frederickson e Furnham (2004) relatam que as crianças com uma alta inteligência emocional tinham menos ausências não autorizadas e uma menor probabilidade de ser excluídas da escola. Estes autores também relatam que a inteligência emocional moderava a relação entre capacidade cognitiva geral e desempenho académico. Também Brackett, Mayer e Warner (2004), numa faixa etária muito diferente (num estudo com alunos universitários), sugerem que a inabilidade em perceber emoções e em utilizar as emoções para facilitar o pensamento estão associadas com comportamentos desviantes, entre os quais o uso de drogas ilegais. Ainda Petrides, Sangareau, Furnham e Frederickson (2006) relatam a existência de uma relação entre inteligência emocional e as relações das crianças com os seus pares na escola, com as crianças com maior nível de inteligência emocional a apresentarem uma maior probabilidade de serem nomeadas por pares como cooperantes ou bons líderes e uma menor probabilidade de serem nomeadas como disruptivas ou agressivas.

1.5 O desenvolvimento das Competências Sociais e Emocionais em contexto escolar: Evolução dos Programas de Prevenção Universal

Tal como demonstrado nos pontos anteriores, a importância do desenvolvimento da competência social e emocional nos anos escolares não deve ser subestimada. Para além da moldura social da família, a escola é o meio principal pelo qual as crianças aprendem a ser eficazes no mundo social (Eccles & Roeser, 2009), sendo há muito reconhecidas como locais-chave para a prevenção de problemas sociais, emocionais e comportamentais das crianças (Weare & Markham, 2005). As primeiras raízes da introdução sistemática de programas de prevenção universais na escola foram lançadas nos EUA, em 1976, quando o *Institute of Mental Health* defendeu que seria necessário maior destaque à prevenção (Klein & Goldston, 1977), tendo recebido apoio de outros organismos, tais como a *Task Panel on Prevention of the President's Commission on Mental Health*, em 1978 (Weissberg, Kumpfer & Seligman, 2003).

A investigação sugere que as competências delineadas acima podem ser centrais para o progresso numa série de domínios (Elias, 2006) e assim, dada a importância atribuída ao desenvolvimento da competência social e emocional nos anos escolares, os investigadores têm apresentado um interesse natural no grau em que estas competências podem ser “ensinadas” em intervenções baseadas na escola, já que estas são vistas como os locais ideais para determinar a efetividade deste tipo de intervenção (Zeidner, Roberts, & Matthews, 2002). No entanto, esta é uma área que se tem provado alvo de grandes discussões (Humphrey, 2009).

Catalano e colegas (2004) apresentam-nos um resumo histórico da evolução dos programas de prevenção: Os primeiros esforços de prevenção em contexto escolar (final dos anos 60, início dos anos 70) permitiram começar a identificar fatores preditivos de comportamentos de risco, mas apenas na segunda geração de programas de prevenção

de comportamentos problemáticos se começaram a tomar medidas para lidar com os processos associados aos fatores preditivos que levavam aos comportamentos problemáticos (prevenção de fatores de risco).

Durante a década de 80, identifica-se que os comportamentos problemáticos frequentemente co-ocorriam na mesma pessoa, e que os diferentes comportamentos de risco tinham fatores preditivos comuns (Weissberg & O'Brien, 2004), passando a existir maior atenção aos fatores ambientais, e à sua interação com os fatores individuais aquando da programação de atividades de prevenção (Catalano et al., 2004).

Várias revisões levadas a cabo durante a década de 90 (Durlak, 1995; Durlak & Wells, 1997; Weissberg & Greenberg, 1998) elencavam um conjunto de problemas presentes na maioria dos programas de prevenção baseados na escola, nomeadamente: a) serem tendencialmente fragmentados; b) focarem-se primariamente num domínio desenvolvimental específico; c) ser de curta duração; d) utilizar medidas de avaliação de fiabilidade e viabilidade desconhecida ou inadequada e, com muito raras exceções e) baseados em modelos vagos de desenvolvimento e mudança. Como consequência, existiam poucas avaliações extensivas de tais programas e destas, poucas apresentaram manutenção e generalização dos efeitos (Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001).

Os programas específicos para determinado comportamento começaram a ser substituídos por programas mais abrangentes, que focavam os diferentes factores de risco identificados, e começou a complementar-se os esforços de prevenção, com a promoção de comportamentos saudáveis (prevenção universal).

De facto, os programas de prevenção de problemas para crianças e jovens têm efeitos mais benéficos quando são coordenados com esforços explícitos para promover competências, aumentar a ligação aos outros e aumentar os contributos da comunidade (Eccles & Appleton, 2002; Greenberg et al., 2003). Esta linha de pensamento foi

fortalecida pela corroboração da investigação de que a presença de fatores de proteção era poderosa o suficiente para prevenir os comportamentos problemáticos, mesmo com exposição a fatores de risco (Catalano et al., 2004).

Assim, como analisamos anteriormente, durante as últimas 3 décadas existiu uma progressão relativamente ao tipo de programa desenvolvido para efetuar a prevenção. Esta diferença entre os vários tipos de programa é tão relevante que, para Elksnin e Elksnin (2004), na área da competência social, tão importante como distinguir conceitualmente entre competência social e competências sociais, será, distinguir, em termos práticos, entre treino de competências sociais, desenvolvimento pessoal e desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Desta forma, no próximo ponto iremos analisar os programas de treino de competências sociais (*Social Skills Training*, SST) remetendo a análise dos programas de desenvolvimento de competências socioemocionais (*Social and Emotional Learning*, SEL) para o 2º capítulo.

1.5.1 Treino de competências sociais (*Social Skills Training*). De acordo com Spence, Donovan e Brechman-Toussaint (2000) este tipo de programas destinavam-se prioritariamente a proporcionar um conjunto de experiências que não tendo ocorrido naturalmente ao longo do desenvolvimento do jovem, estiveram na base de uma limitação de seu repertório de comportamento. O objetivo destes programas seria desenvolver competências sociais que permitissem relações interpessoais satisfatórias para todas as pessoas implicadas, sendo crucial que as atividades não impusessem valores ou normas culturais. A abordagem era de natureza essencialmente cognitiva enfatizando, geralmente, o ensino de esquemas cognitivos de resolução de problemas sociais ou de estratégias de *coping* que os alunos poderiam utilizar quando necessitavam

de lidar adequadamente com problemas sociais que se lhes apresentavam nos seus contextos sociais (Kazdin, Siegel & Bass, 1992).

No entanto, Mathur e Rutherford (1996) crêem que o objetivo do treino em competências sociais não deve ser restrito a ensinar uma competência social específica, num só contexto, mas deverá ser promover o funcionamento social geral que inclui um vasto repertório de competências sociais que produzem respostas socialmente aceitáveis em diversas situações sociais. Desta forma, o objectivo final do ensino de competências sociais específicas deveria ser a promoção da competência social do indivíduo.

Gresham, Van e Cook (2006) alertam para o largo espectro de programas de competência social existentes. Segundo estes autores, existem alguns programas que se baseavam nos princípios da aprendizagem social (Bandura, 1977), focando-se na tutoria e na modelação, enquanto outros se apoiavam num paradigma do comportamento/aprendizagem operante (Skinner, 1953), focando-se mais no treino e reforço de respostas comportamentais adequadas.

Estes programas funcionavam, na maioria das vezes, com pequenos grupos, podendo incluir treino de forma individual (Spence, Donovan, & Brechman-Toussaint 2000), sendo que a maioria das intervenções incluía uma ou duas sessões semanais durante (e às vezes mais de) um ano (Lochman & Wells, 2003)³. Os alunos eram, na maioria das vezes, incluídos devido a défices específicos nas competências sociais, que os programas tentavam colmatar. Os programas eram tipicamente levadas a cabo por psicólogos e outros profissionais externos, em que o pessoal escolar era raramente utilizado, exceto quando lhes é pedido para avaliar o comportamento e o bem-estar das crianças (Shucksmith, Summerbell, Jones, & Whittaker, 2007).

Em termos de objetivos gerais, muitos programas visavam, segundo Cook,

³ Estas conclusões pode estar influenciada devido a ser relativamente raro existirem exemplos de avaliações de programas mais breves e menos intensivos (ex.: Liddle & Spence, 1990).

Gresham, Kern, Barreras e Dean Crews (2008), essencialmente, quatro objetivos: a) promover a aquisição de competências; b) permitir o ensaio dessas competências; c) reduzir ou eliminar comportamentos concorrentes problemáticos; e, d) facilitar a generalização e manutenção das competências sociais. Para atingir tais objetivos, os programas de treino de competências sociais preconizavam a utilização de um conjunto de atividades que visavam, entre outras, otimizar a comunicação interpessoal verbal e não-verbal; identificar e resolver problemas sociais; negociar e gerir conflitos; praticar a assertividade (Cook, et al., 2008). Kavale e Mostert (2004) por outro lado indicavam que as actividades desenvolvidas englobavam essencialmente: instrução directa, tutoria, treino comportamental, modelação, *roleplaying*, reforço.

Efectivamente, várias investigações (Metropolitan Area Child Study Research Group, 2002; Webster-Stratton & Reid, 2003) demonstram que intervenções que conjugam múltiplos componentes, oferecendo uma mistura de terapia cognitivo-comportamental, treino de competências sociais, retreino atribucional e treino dos pais e professores em questões disciplinares e de reforço podem ser eficientes, particularmente na promoção das competências sociais.

1.5.2 A eficácia do treino de competências sociais. Existem várias revisões de literatura sobre competências sociais (Cook et al., 2008; Gresham & Elliot, 1987; Spence, 2003) que fornecem um leque diversificado de conclusões sobre a eficácia do treino de competências sociais com crianças e adolescentes. Existe uma convergência sobre a noção de que as estratégias comportamentais (modelação, tutoria, treino comportamental, *role play*, *feedback* e reforço das competências usadas) têm demonstrado ser eficientes na produção de melhorias a curto prazo em competências sociais específicas (Gresham, 1985; McIntosh, Vaughn & Zaragoza, 1991; Spence,

2003). Menos convincentes têm sido os resultados do impacto das abordagens sociocognitivas, tais como a resolução de problemas, autopercepção e o treino de competências de percepção social sobre o funcionamento social (Cook et al., 2008; Gresham & Elliot, 1987; Spence, 2003).

Para além das extensas revisões de literatura, foram levadas a cabo várias meta-análises, também com resultados divergentes. Schneider e Byrne (1985), com base na sua meta-análise envolvendo 51 estudos, sugerem mesmo que pode existir um “período de latência” (durante o tempo correspondente aos anos intermédios do 1º ciclo em Portugal), em que as crianças não são suscetíveis aos efeitos do treino de competências sociais. Os mesmos autores indicam que a partir do meio da adolescência, a vantagem, em termos de impacto, pertencia aos programas baseados na aprendizagem social que fossem baseados na modelagem e/ou na tutoria.

A ideia de que o treino de competências sociais apresenta resultados superiores em termos de impacto, após um “período de latência”, foi apoiada em duas outras meta-análises, levadas a cabo por Durlak, Fuhrman e Lampman (1991) e Losel e Beelmann (2003), que também apresentam resultados superiores nas intervenções realizadas junto de alunos após esse período.

Beelmann, Pfingsten e Loesel (1994) relatam que o treino de competências sociais produz um efeito moderado para os resultados a curto prazo (.39), mas efeitos fracos a longo prazo (.11). Os autores referem também que o impacto das diversas abordagens de intervenção varia de acordo com a medida de avaliação utilizada. Programas que eram constituídos por atividades de resolução de problemas sociais apresentam um maior efeito sobre as competências sociocognitivas, mas efeitos fracos nas medidas comportamentais de competências de interação social (.11). Por outro lado, os programas focados exclusivamente sobre competências comportamentais

apresentavam um maior impacto sobre competências de interação social (.61) e um impacto fraco sobre medidas sociocognitivas (.13). Quando se analisava a idade, os efeitos eram maiores em crianças mais jovens, apesar do treino de competências sociais ter um efeito mínimo nas medidas sociocognitivas entre estes alunos, o que os autores atribuíram às limitações do desenvolvimento cognitivo da infância. Os autores concluem que as crianças mais jovens responderão melhor às abordagens comportamentais (mais diretas) do que às abordagens cognitivas, o que era coerente com os resultados já reportados na meta-análise levada a cabo por Schneider e Byrne (1985).

Quinn, Kavale, Mathur, Rutherford e Forness (1999), numa meta-análise envolvendo 35 estudos, encontraram apenas um efeito médio pequeno (.199) numa meta-análise de treino de competências sociais para crianças com problemas emocionais e comportamentais. Os autores concluíram que o treino de competências sociais com crianças individuais ou em pequenos grupos não é muito eficiente no aumento da competência social das crianças com dificuldades emocionais e comportamentais. Spence (2003) realça que este resultado ocorre apesar de os programas serem bastante intensivos (uma média de 2,5 horas de SST por semana ao longo de 12 semanas). Há que tomar em consideração que Cook e colaboradores (2008) criticam a inclusão, nesta meta-análise, de estudos em que se analisavam os resultados da aplicação de treino de competências sociais a alunos de forma individual, ao mesmo tempo que se contemplava também os resultados da aplicação do treino de competências sociais em pequenos grupos. Segundo estes autores, esta opção metodológica pode ser parcialmente responsável pelos resultados de Quinn e colaboradores (1999).

No entanto, também Kavale e Mostert (2004), ao relatarem os resultados de uma meta-análise englobando 53 estudos de intervenção em competências sociais de alunos

com dificuldades de aprendizagem, concluíram que os resultados dos grupos de intervenção eram modestos, sendo encontrado um efeito baixo, independentemente, do respondente (autorrelato, pares ou professores). Nesta meta-análise, apenas os efeitos da intervenção sobre o estatuto social e o autoconceito podiam ser considerados médios. Os autores apontam, como possíveis explicações para estes efeitos modestos das intervenções, a formação inadequada dos técnicos, a falta de continuidade das intervenções, a utilização de metodologias de avaliação desadequadas, para além de problemas de fidelidade e de validade dos constructos utilizados.

Estes autores concluem também ser particularmente surpreendente que, apesar de 75% dos alunos com dificuldades específicas de aprendizagem apresentarem igualmente défices nas competências sociais que os diferenciavam dos seus colegas⁴, os resultados do treino de competências junto destes públicos mais específicos são reduzidos. Isto apesar dos jovens com dificuldades de aprendizagem e perturbações emocionais e comportamentais serem um dos destinatários principais dos programas de treino de competências sociais. Cook e colaboradores (2008) realçam os resultados do *National Longitudinal Transition Study* (2006), que apontavam que 48% dos jovens classificados como tendo perturbações emocionais eram avaliados pelos seus professores e pais como apresentando competências sociais abaixo do percentil 16. Apesar de poucos questionarem a importância de ensinar competências sociais a crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem, os autores que analisaram esta área concluíram que os resultados dos estudos de eficácia, reportados por meta-análise, do treino de competências sociais não têm sido encorajadores (Forness & Kavale, 1996; Kavale & Forness, 1992; Mathur & Rutherford, 1991).

⁴ Kavale e Forness (1996) afirmavam mesmo que este resultado era independente de quem analisava a situação (professores, pares ou os próprios alunos com dificuldades de aprendizagem).

As meta-análises também demonstraram que a eficácia do treino de competências sociais parece variar em função dos problemas que a criança apresenta, apesar da falta de coerência entre os resultados das várias meta-análises. Schneider (1992) conclui que o treino de competências sociais seria mais eficaz com crianças retraídas do que impopulares ou agressivas. Por outro lado, Beelman e colegas (1994) concluíram que crianças em risco (isto é, aquelas que apresentam isolamento social e/ou foram confrontadas com eventos de vida críticos) beneficiavam muito mais do treino de competências sociais do que crianças normais e crianças com capacidade intelectual reduzida. Kavale, Mathur, Forness, Rutherford e Quinn (1997) relatam que os efeitos do treino de competências sociais eram mais altos em crianças ansiosas (.42), e mais baixos em crianças agressivas (.13).

Cook e colegas (2008) que, após analisarem os resultados de 5 meta-análises, focando-se no impacto do treino de competências sociais sobre alunos do “secundário” com perturbações emocionais e/ou comportamento⁵, concluíram que em nenhuma das meta-análises existe uma avaliação dos níveis de eficácia do treino de competências sociais quando transpostos para o contexto da vida real. As conclusões destes autores reiteram as de Beelman e colegas (1994), isto é, que não existem dados suficientes para serem retiradas conclusões firmes sobre o impacto do treino de competências sociais em termos da generalização das mudanças comportamentais aos contextos de vida real.

Esta revisão dos resultados de 15 anos de intervenção sublinha a inconsistência de resultados dos estudos que investigam a eficácia dos SST com crianças e adolescentes. Os resultados das meta-análises têm variado consideravelmente com a dimensão do efeito a depender do problema apresentado pela criança, a medida de avaliação utilizada (competências sociais de índole comportamental, competência social

⁵ Os autores consideraram como alunos do “Secundário” todos os alunos com mais do que 11 anos o que, notoriamente, é uma classificação bastante distante do que acontece no contexto nacional.

ou ajustamento emocional e comportamental geral), o tempo decorrido até ao *follow-up*, a localização da realização do treino (clínico, em casa ou na escola), e o respondente (jovem, pais, professores ou observadores treinados).

Os resultados inconsistentes obtidos com os programas de treino de competências sociais levaram a que a intervenção na área dos problemas de comportamento social se tenha deslocado de uma perspetiva de diminuição dos comportamentos considerados inadequados, focando-se mais em ajudar os indivíduos a desenvolver ao máximo as suas capacidades pessoais e relacionais, através da aquisição de competências sociais. Assim vários autores sublinham a necessidade de uma intervenção que inclua explicitamente estratégias de generalização das competências adquiridas ao contexto relacional do indivíduo (Cook et al., 2008; Elksnin & Elksnin, 2004; Spence, 2003;).

Atualmente considera-se que o treino de competências sociais é insuficiente como tratamento único para a maioria dos problemas emocionais, comportamentais e de aprendizagem, podendo ser um componente terapêutico importante em intervenções mais gerais que empreguem múltiplos métodos (Catalano et al., 2004; Elksnin & Elksnin, 2004; Greenberg, et al., 2003).

1.5.3 Desenvolvimento dos programas de prevenção baseados na escola: do treino de competências sociais à aprendizagem socioemocional. Como analisamos anteriormente⁶, durante a década de 90 solidificou-se a conjugação dos esforços de prevenção com a promoção de competências refletindo o reconhecimento de que estar livre de problemas não quer dizer estar completamente preparado, isto é, que a ausência de comportamentos de risco identificáveis não é suficiente para garantir uma integração produtiva e saudável na vida adulta (Pittman, Irby, Tolman, Yohalem, & Ferber, 2001).

⁶ No ponto 1.3

Por outras palavras, as escolas têm um papel importante a desempenhar no desenvolvimento saudável dos seus alunos, pela promoção não só do seu desenvolvimento cognitivo, mas também pelo seu desenvolvimento social e emocional.

De acordo com Greenberg e colegas (2003) existe um consenso alargado entre diretores de escolas, encarregados de educação e políticos de que os sistemas educacionais devem formar alunos que são proficientes nas disciplinas académicas centrais, capazes de trabalhar bem com os outros de diversos origens, apresentar comportamentos saudáveis e comportar-se de forma responsável e respeitadora. Desta forma, um desafio chave para as escolas do Século XXI será descobrir como responder às necessidades de alunos culturalmente diversos que apresentam diferentes níveis de competência e motivação para a aprendizagem (Zins & Elias, 2007).

Pianta (1999) alerta que, para além de existir uma maior atenção dos investigadores sobre as questões académicas, não é possível ignorar o facto que existe uma vida dentro da sala de aula ao nível social e emocional. Um exemplo desta ligação são as investigações que identificam que as crianças com redes sociais fortes e densas apresentam melhores resultados escolares (Elksnin, Elksnin, 2003; Marcus & Sanders-Reio, 2001). Ladd (1990, 1991) e Ladd, Kochenderfer e Coleman (1996) seguiram crianças durante o pré-escolar, reportando que as crianças que faziam e mantinham os amigos no início do ano apresentavam melhor desempenho académico do que as crianças que eram rejeitadas. O que é particularmente pungente sobre o trabalho de Ladd e colaboradores é o facto de ter sido o ajustamento social e não a inteligência nem a experiência escolar anterior que mostrou ser o melhor preditor do desempenho académico e das atitudes relativamente à escola. Berndt e Keefe (1995) relatam resultados semelhantes em crianças que estavam a realizar a transição da escola de 1º ciclo para a escola de 2º/3º ciclo.

1.5.4 Programas de prevenção baseados na escola: Evolução da investigação. No início do século 21 surgiram um conjunto de críticas ao funcionamento e resultados dos programas de prevenção baseado na escola. Payton e colaboradores (2000) classificavam como surpreendente os reduzidos resultados dado a vasto leque de currículo concebidos para a promoção da competência social e prevenção de comportamentos problemáticos que são utilizadas na educação primária. Greenberg, Domitrovich e Bumbarger (2001) criticavam o reduzido número de avaliações extensivas de tais programas e dentro destas, o facto de poucas apresentarem manutenção e generalização dos efeitos. Noutro artigo de análise de extensa parte deste corpo de investigação (Weissberg & O'Brien, 2004), elencam um conjunto de fragilidades, chamando à atenção para a natureza fragmentada dos mesmos e a não inclusão de variáveis como o contexto social que conduziu, por vezes, ao insucesso na obtenção dos resultados. Um conjunto de autores (Catalano et al., 2002; Durlak & Wells, 1997; Greenberg et al., 2003; Tobler, 2000) analisou como um todo, o já extenso corpo de investigação derivado da análise dos vários programas de prevenção que, desde os anos 70, tiveram como alvo comportamentos escolares específicos, como a violência e o consumo de drogas, produzindo um conjunto de meta-análises. No geral, os resultados das meta-análises revelam ainda que muitos programas simplesmente não apresentam eficiência na redução dos problemas específicos para os quais eram criadas.

Primeiramente, um conjunto de meta-análises, levada a cabo por Tobler e colaboradores (Tobler, 1986, 1992, 2000; Tobler & Stratton, 1997; Tobler, Roona, Ochshorn, Marshall, Streke & Stackpole, 2000), sobre programas de prevenção de consumos de substâncias, indicava que os programas eficazes incorporavam abordagens interactivas de promoção de competências interpessoais (e não apenas exposição à informação). Os programas mais abrangentes na promoção de competências de vida

eram também eficazes. Tobler e colaboradores (Tobler, 2000; Tobler et al., 2000; Tobler & Stratton, 1997) focam um aspecto ao qual será necessário prestar mais atenção. Em grande parte dos programas que foram analisados nas meta-análises anteriormente citadas, os profissionais responsáveis pela aplicação dos conteúdos foram professores. A sua meta-análise revelou que, apesar de os programas aplicados por professores obterem alguns resultados, maior eficácia era atingida quando os programas eram aplicados por pessoal especializado em saúde mental (como psicólogos). Estes resultados sugerem que os professores não serão os profissionais mais adequados para obter eficácia na aplicação deste tipo de programas (apesar dessa ser a prática mais comum actualmente nos EUA). Os autores referem ainda que o treino necessário para trazer os níveis de eficácia dos professores à altura da dos técnicos de saúde mental seria mais dispendioso e menos prático do que o recrutamento de pessoal especializado.

Noutra meta-análise, Durlak e Wells (1997) analisaram 177 programas de prevenção primária, concebidos para prevenir problemas comportamentais e sociais em jovens com menos de 18 anos, reportando que os programas que visavam tanto a promoção de competências pessoais e sociais (ex.: assertividade, competências comunicacionais, autoconfiança, *performance* académica), como a redução de comportamentos problemáticos apresentavam o maior impacto positivo na aprendizagem de competências sociais e emocionais várias e na redução de problemas de externalização. As estratégias identificadas mais eficazes foram as centradas na pessoa, na intervenção no ambiente escolar, e na educação afectiva e na resolução de conflitos interpessoais. A aplicação destes programas decorria em meio escolar em 73% dos estudos. Os autores concluíram que a maioria dos programas produziu resultados iguais ou de maior magnitude do que outras abordagens de prevenção ou terapêuticas no campo da medicina ou das ciências sociais. Também Greenberg, Domitrovich e

Bumbarger (2001), numa revisão sobre programas na área da saúde mental, apenas identificaram 34 programas (de uma amostra inicial de 130) que se revelaram eficazes e que cumpriam os critérios de seleção (em termos de metodologias de avaliação do programa e existência de manuais de aplicação). Segundo os autores os programas eficazes apresentavam um conjunto de fatores comuns: intervenção que se prolongava por vários anos, domínios múltiplos de intervenção (individual, escola, família), ênfase simultâneo na mudança de comportamentos dos alunos, professores e pais e nas relações positivas com a comunidade.

Em mais uma meta-análise, Catalano e colegas (2002), após analisarem um conjunto de 161 programas de desenvolvimento de competências destinados a jovens, apenas classificaram 25 como sendo eficazes, concluindo que estes estavam a ter um impacto significativo, quer nos objetivos de prevenção, quer na promoção de competências sociais e emocionais⁷: melhorias nas competências interpessoais, na qualidade das relações com os pares e com adultos, no desempenho académico e também reduções nos comportamentos problemáticos (absentismo e abandono escolar, consumos, agressividade, comportamentos sexuais de risco). Estes programas destinavam-se a jovens em idade escolar e focavam-se em um, ou mais, de 15 constructos associados ao desenvolvimento socioemocional dos jovens: criação de vínculos; resiliência; competências sociais, emocionais, cognitivas, comportamentais ou morais; autodeterminação; espiritualidade, autoeficácia, identidade positiva e clara; crença no futuro; reconhecimento de comportamentos positivos; oportunidades de envolvimento social; comportamento relativo a normas sociais ou de saúde. Os programas com duração de nove ou mais meses revelaram melhores resultados, bem como aqueles que, devido ao uso de manuais e currículos estruturados, mostraram

⁷ Greenberg et al. (2003), citando Catalano et al. (2002), consideram existir uma sobreposição total entre os construtos que definem os programas orientados para a promoção do desenvolvimento positivo e as competências SEL.

maior consistência. É de notar que os programas eram implementados em contexto escolar, familiar ou de comunidade, existindo uma predominância do contexto escolar entre os que foram considerados como eficazes (22 dos 25 programas classificados como eficazes).

Também Ringeisen, Henderson e Hoagwood (2003) defendem que, para que as crianças recebam serviços de saúde mental adequados, as escolas devem permitir a implementação consistente de programas, múltiplas intervenções (individuais e em grupo), integrar as aulas de saúde mental no currículo obrigatório, optar por componentes adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Como um todo, os resultados deste leque alargado de investigações apoia a sugestão concetual de Adelman e Taylor (2000), apresentada na figura 1 de que a programação de prevenção universal deve fornecer um conjunto de serviços, a três níveis, que permitam apoiar o desenvolvimento socioemocional e colmatar as necessidades de todos os alunos.

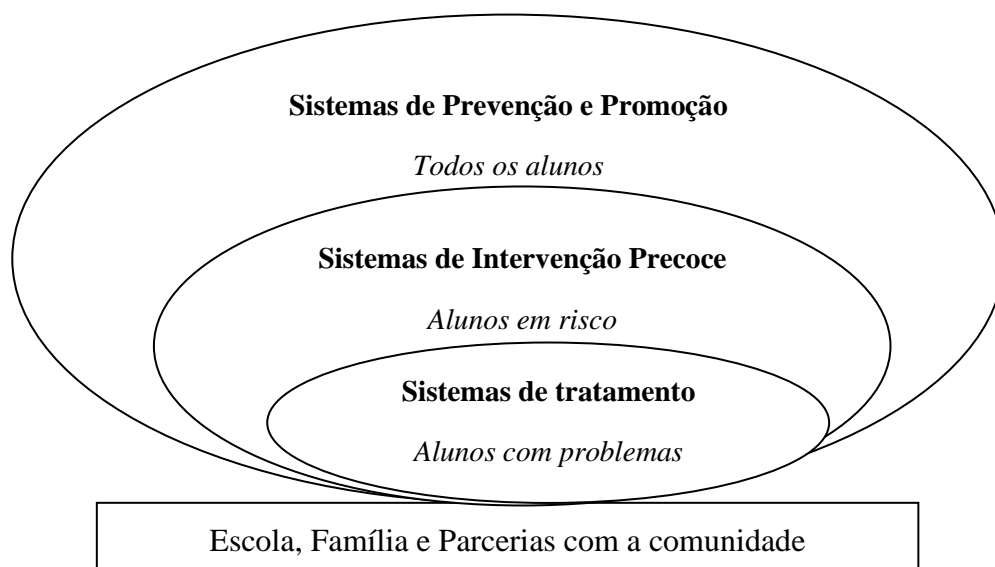


Figura 1.1 – Sistemas integrados e coordenados para apoiar o desenvolvimento de todos os alunos (retirado de Adelman & Taylor, 2000)

No entanto é necessário manter presente que qualquer escola apenas terá recursos limitados à sua disposição, recursos estes necessários para lidar com todas

estas áreas e que as escolas estarão ainda sujeitas a pressões intensas para apresentarem resultados acadêmicos. Dadas as restrições de tempo e os vários níveis de exigência, será necessário priorizar a implementação eficaz de programas baseados em evidências que produzam múltiplos benefícios (Greenberg et al., 2003).

1.6 Síntese

O comportamento social, aspecto fundamental da competência humana tem naturalmente sido alvo de extensa investigação. O desenvolvimento desta investigação gerou vários modelos de Competência Social, com um crescente ênfase sobre articulação entre competência social, como constructo mais lato e as competências sociais, como construtos mais operacionais próximas do nível do comportamento. Todo este desenvolvimento irá culminar no modelo holístico de Greenspan e Driscoll (1997), organizado em três níveis hierárquicos.

Desde o meio da década de 90 que muita atenção se focou no desenvolvimento das competências emocionais, em grande parte devido ao livro de Goleman (1995) sobre inteligência emocional, que impulsionou um conjunto muito extenso de intervenções, inclusive a nível escolar (Denham et al., 2009).

Relativamente à intervenção, durante as décadas de 80 e 90, o paradigma dominante era o treino de competências sociais, que era realizado em pequenos grupos, ou grupos de alunos com *deficits* nessas competências. No entanto no final da década de 90, vários autores (Beelman et al, 1994; Quinn et al., 1999) levantaram questões relativamente aos resultados apresentados que consideravam aquém do necessário. Estes resultados, bem como recentes desenvolvimentos dos programas universais baseados na escola levaram a que existisse um desvio no foco de prioridades na área da intervenção.

Assim, nas últimas duas décadas assistimos à emergência de um enorme interesse em intervenções universais baseadas na escola concebidas para promover as competências sociais e emocionais das crianças (Humphrey et al., 2007). Este interesse deriva da constatação de que ensinar e aprender nas escolas tem fortes componentes sociais, emocionais e académicas (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Os alunos tipicamente não aprendem sozinho, mas sim em colaboração com os seus professores, na companhia dos seus pares e com o apoio das suas famílias. As emoções podem facilitar ou impedir o envolvimento académico das crianças, o seu empenho, e efectivamente o seu sucesso escolar.

Adicionalmente, no geral, a investigação sobre os programas de prevenção universal focadas na escola baseados no desenvolvimento de competências e o seu efeito sobre a saúde mental avançou grandemente nos últimos 20 anos. Nos Estados Unidos, o relatório do Instituto de Medicina (2009) sobre a prevenção apresenta uma grande evolução no pensamento sobre esta. Baseados em estudos recentes, o relatório indica que a promoção da competência, autoestima e inclusão social podem servir como bases tanto para a prevenção como para o tratamento de perturbações mentais, emocionais e comportamentais enquanto o primeiro relatório (1994) tinha concluído não existirem evidências suficientes para considerar a promoção da saúde mental como uma intervenção preventiva.

Desta forma, as linhas de investigação, levadas a cabo durante os últimos 20 anos, concluíram que as competências sociais e emocionais são uma parte integrante do processo de aprendizagem académica, tendo um impacto significativo ao nível dos processos metacognitivos, dos comportamentos pró-sociais, do esforço e perseverança (motivação) e na gestão e clima da sala de aula (Wang, Haertel & Walberg, 1997).



CAPÍTULO 2



◀ **DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL**

2.1 Introdução

Após termos revisto brevemente o campo da prevenção de comportamentos de risco e da promoção de competências em geral, vamos agora debruçar-nos sobre a Aprendizagem SocioEmocional em particular.

Desta forma o presente capítulo irá abordar a necessidade do desenvolvimento de competências socioemocionais e descrever as duas abordagens mais disseminadas atualmente: Aprendizagem SocioEmocional (*Social and Emotional Learning - SEL*) e Aspectos Socioemocionais da aprendizagem (*Social and Emotional Aspects of Learning – SEAL*).

Relativamente à Aprendizagem SocioEmocional iremos adicionalmente descrever um conjunto de recomendações para uma implementação bem-sucedida deste tipo programas, bem como os principais obstáculos à adequada implementação de programas.

Iremos também analisar o presente estado e direção da investigação sobre competências socioemocionais, e identificar as principais linhas de investigação nesta área presentemente.

2.2 A Necessidade do Desenvolvimento de Competências Socioemocionais

Como vimos no capítulo anterior, o interesse pela promoção das competências socioemocionais desenvolveu-se a partir da consciência de que estas competências são essenciais para o sucesso na escola e na vida (Elksnin & Elksin, 2004). Infelizmente, a muitos alunos falta-lhes tais competências. Nos Estados Unidos, estima-se que entre 15 a 22% dos jovens apresentam dificuldades socioemocionais que requerem intervenção (Cohen, 2001; Mugno & Rosenblitt, 2001). O Departamento de Educação americano reporta que 29% dos jovens com dificuldades de aprendizagem requerem

desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais, mesmo depois do secundário (Elksnin & Elksnin, 2003). Adicionalmente, Benson (2006), utilizando uma amostra nacional bastante ampla (148.189), de alunos do 6º ao 12º ano, alertava que apenas 29 a 45% dos alunos apresentavam níveis adequados de competências como empatia, capacidade de tomar decisões, e competências de resolução de conflitos.

Presentemente existe uma maior consciência das consequências do impacto das competências sociais e emocionais sobre o percurso escolar. Os resultados sobre o abandono escolar nos Estados Unidos da América (reportados pelo National Center for Education Statistics, 2002) reflectem o impacto dos factores sociais e emocionais, mostrando que as principais razões para o abandono escolar estão associadas a estes factores (35% referem desentendimentos com professor, 20,1% com pares e 23,2% referiam sentir-se marginalizados).

Os alunos em risco de insucesso escolar são particularmente vulneráveis a problemas socioemocionais (Elksnin & Elksnin, 2003), a falta de competências socioemocionais contribui para que os alunos se vão tornando menos envolvidos com a escola à medida que progredem da escola primária para a escola de 2º e 3º ciclo e desta para a secundária. A falta de ligação à escola afeta negativamente o seu desempenho académico, o seu comportamento e a sua saúde (Blum & Libbey, 2004). Dryfoos (1997) mencionava que aproximadamente 30% dos alunos de secundário se envolviam em múltiplos comportamentos de alto risco (como utilização de substâncias ilegais, violência, tentativas de suicídio) que interferem com o seu desempenho escolar e põe em causa o seu sucesso na vida.

Em Portugal, tal como nos EUA, as turmas regulares têm vindo a incluir um número crescente de alunos considerados de risco. Neste sentido, os alunos com

necessidades educativas especiais estão presentes, se não em todas, na maioria das aulas em turmas regulares (Dias, Navio & Ferrão, 2008).

Greenberg e colaboradores (2003) salientam que as mudanças sociais, familiares e económicas, ocorridas durante o século XX (aumento das pressões económicas e sociais sobre as famílias, fragmentação da família tradicional, redução do tempo passado com os pais e aumento do tempo passado na escola, acesso facilitado a meios de comunicação que popularizam comportamentos de risco) acabaram por tornar a escola um espaço essencial para chegar às crianças e jovens actuais. Desta forma, devido ao elevado número de horas que as crianças passam na escola e à existência de recursos humanos (professores e psicólogos) indicados para a promoção de competências sociais e emocionais, a escola é um espaço privilegiado para a promoção destas competências (Avilés, Anderson, & Davila, 2006; Weissberg & O'Brien, 2004).

Tal perspectiva é reforçada devido à escola ser um espaço social, onde os alunos não aprendem sozinhos, mas em interação com professores, os colegas, os encarregados de educação (Zins et al., 2004). Na mesma linha, Avilés e colegas (2006) defendem a utilização da escola como principal contexto de intervenção ao nível socioemocional, lembrando que, do ponto de vista da psicopatologia do desenvolvimento, a criança e o seu desenvolvimento devem sempre ser vistos em contexto, o que significa que o desenvolvimento decorre da interacção da criança com os seus contextos internos e externos. Desta forma com o incremento dos esforços de prevenção universal, as intervenções passam a dirigir-se à população alargada, mesmo àquela que não apresenta comportamentos de risco.

Naturalmente, pelas razões apresentadas anteriormente, a escola apresentava-se como o local mais indicado para o fazer (Roeser, Eccles & Samoroff, 2000), visto esta ser a arena mais importante para a promoção da saúde, através da implementação de

programas de prevenção primária. No entanto, é preciso lembrar a conclusão de Benson (2006) de que apenas 29% de alunos de escolas secundárias indicavam que a sua escola fornecia um ambiente acolhedor e encorajador. Deste modo, a escola é um contexto de desenvolvimento que tem a possibilidade de atingir e moldar uma população alargada de estudantes que, ainda que tenham características individuais muito distintas, podem ser guiados no sentido do desenvolvimento de competências sociais e emocionais com um fim comum e com um poderoso impacto no rendimento académico (Avilés et al., 2006).

Este movimento teve início nos EUA, onde o sector público da saúde apresenta a promoção de competências socioemocionais como uma prioridade nacional, reconhecendo-a como um componente crítico de um desenvolvimento saudável da criança (U.S. Public Health Service, 2000), mas tem encontrado cada vez mais adesão em vários países, particularmente europeus (Avilés et al., 2006; Cava & Musitu, 2000; Coelho & Figueira, 2011; Gajdošová & Herényiová, 2007; Zeedyk, Gallacher, Henderson, Hope, Husband & Lindsay, 2003). Desta forma, podemos traçar presentemente duas grandes correntes: a aprendizagem socioemocional (*Social and Emotional Learning*) de origem norte americana e a SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*) de origem britânica.

2.3 Aprendizagem SocioEmocional (*Social and Emotional Learning*, SEL)

Aprendizagem socioemocional (SEL)⁸ é um termo com origem numa reunião promovida pelo Instituto Fetzer, em 1994 (Greenberg et al., 2003), que deriva de uma convergência dos esforços de prevenção universais com os esforços de promoção de competências específicas, dando origem a uma nova abordagem, que se foca sobre o

⁸ Alguns autores (Elksnin & Elksnin, 2003) defendem que as competências sociais e emocionais estão directamente relacionadas com o construto Inteligência Emocional, havendo grande sobreposição entre as competências SEL e a operacionalização de Inteligência Emocional.

processo pelo qual as crianças e os adultos desenvolvem competências emocionais e sociais essenciais ao sucesso na escola e, mais tarde, no posto de trabalho. Elias e colaboradores (1997, p.6) apresenta mesmo uma definição de Aprendizagem SocioEmocional como “a capacidade de compreender, gerir e expressar os aspectos sociais e emocionais da vida de cada um de forma a lidar adequadamente com situação interpessoais e a possibilitar a prossecução bem-sucedida de tarefas como a aprendizagem, o estabelecimento e manutenção de relações positivas, o tomar decisões responsabilmente, resolver problemas do dia-a-dia e a adaptar-se às exigências do crescimento e desenvolvimento”.

A Aprendizagem SocioEmocional foca-se em incentivar as crianças e jovens a descobrir e desenvolver as suas forças, as suas potencialidades e as suas qualidades (Elias, Zins, Grazyk & Weissberg, 2003), e tem existido um consenso crescente (Elias et al., 1997; Greenberg et al., 2003; Zins & Elias, 2006) de que apenas após as necessidades sociais, emocionais e físicas dos alunos terem sido colmatadas, é possível a realização de aprendizagens, existindo nessa altura uma maior probabilidade do aluno ser bem-sucedido na escola (Greenberg et al., 2003). Adicionalmente, o bem-estar e o sucesso geral na vida adulta será contingente sobre a aprendizagem de como empregar competências de aprendizagem sociais e emocionais que permitam lidar com os desafios de forma produtiva reduzindo o risco de problemas de saúde mental (Cherniss & Adler, 2000).

O *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2005) apresenta a Aprendizagem Socioemocional como uma abordagem promissora para promover o sucesso dos alunos na escola e na vida que tem como objectivo final apoiar os alunos a lidar de forma adequada com as exigências da complexa sociedade actual. Enquanto o treino de competências sociais (SST) foi desenvolvido para ensinar aos

alunos competências sociais que lhes faltavam, a aprendizagem socioemocional (SEL) foi desenvolvida para desenvolver competências socioemocionais gerais em qualquer aluno. Os programas de aprendizagem socioemocional são concebidos para promover competências sociais e emocionais, sendo implementados a nível escolar ou de agrupamento e focam-se sobre: a autoconsciência, consciência do outro, autorregulação emocional, comunicação, automotivação, resolução de problemas e tomada de decisão, colaboração e formação de um sentido de si mais positivo e realista (Cohen, 2001).

O aumento de interesse nesta área deriva da noção de que a mestria efetiva de competências socioemocionais está associada a maiores níveis de bem-estar e melhores desempenhos escolares enquanto o falhanço em atingir a competência nestas áreas pode levar a uma variedade de dificuldades pessoais, sociais e académicas (Guerra & Bradshaw, 2008; Weare & Gray, 2003; Weissberg & Greenberg, 1998). De facto, a introdução de programas de prevenção primária nas escolas tem sido apoiada por um corpo de investigação que identifica fortes ligações entre a promoção de competências sociais e emocionais e o desempenho académico (Caprara, Barbanelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; Catalano et al., 2004; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Greenberg, Domitrovich & Bumbarger 2001; Wang, Haertel & Walberg, 1997).

O desenvolvimento tem sido de tal forma rápido que Foster e colegas (2005), numa revisão sobre práticas escolares nos Estados Unidos relatam que 59% das escolas já tinham implementado programas para lidar com o desenvolvimento e apoio das competências sociais e emocionais das crianças. O estado americano do Illinois tornou-se no primeiro estado a requerer que todas as escolas desenvolvam um plano para a implementação da programação SEL. Desta forma, autores como Humphrey, Curran, Morris, Farrell e Woods (2007) consideram mesmo que a Aprendizagem

SocioEmocional se tem transformado uma das principais áreas de interesse para a investigação dentro da disciplina da Psicologia Educacional.

Desta forma, para promover o sucesso escolar, será importante analisar estratégias para promover competências socioemocionais, bem como de resolução de problemas interpessoais.

O objetivo final da aprendizagem socioemocional será ajudar os alunos a tornarem-se membros da sociedade totalmente funcionais, adultos responsáveis, com hábitos de trabalho, capacidade de estabelecer e manter boas relações sociais e familiares e serem pessoas saudáveis, envolvidas, interessadas e afectuosas (Weissberg & O'Brien, 2004). Tal perspectiva é apoiada por estudos que revelam que o futuro sucesso na vida é predito, em grande parte, pelas componentes socioemocionais da competência, sendo esta considerada tão, ou mais, importante que a inteligência cognitiva (Elksnin & Elksnin, 2003; Kress, Norris, Schoenholz, Elias & Seigle, 2004). Estas competências (denominadas “*soft skills*”) que, segundo Elias (2006), são cada vez vistas não como secundárias, mas como cruciais ao sucesso no local de trabalho e para os empregadores incluem, por exemplo: trabalho em equipa, motivação, a capacidade de estabelecer e perseguir objetivos, a capacidade de resolver diferenças de forma pacífica.

Para alcançar este objetivo, os programas de aprendizagem socioemocional propõem aumentar a eficácia da compreensão, gestão e expressão dos aspetos sociais e emocionais nas vidas dos alunos, desenvolvendo competências que providenciam uma fundação para o desenvolvimento global das crianças e jovens, bem como na promoção do ajustamento escolar e do desempenho académico através de: a) promoção de comportamentos pró-sociais e de comportamento mais adequado já que os alunos têm maior probabilidade de desenvolver crenças, padrões e comportamentos que levam a menos comportamentos antissociais (Blum et al., 2002; Elias et al., 2003; Weissberg &

Greenberg, 1998; Wilson, Gottfredson & Najaka, 2001), contribuindo para a melhoria do ambiente na sala de aula (Elias, 2006); b) da promoção de uma forte ligação à escola e motivação para a aprendizagem (Blum et al., 2002; Osterman, 2000; Zins et al., 2004), visto que os alunos envolvidos em atividades pró-sociais possuem mais competências para o sucesso e, se recompensados de forma apropriada, apresentam uma maior probabilidade de desenvolver uma forte ligação à escola (Elias et al., 2003) visto trabalharem melhor uns com os outros e, ao contribuírem para a sua turma, escola e comunidade, recebem a satisfação, sentido de pertença e motivação adicional que vem de tal envolvimento (Hawkins, Smith, & Catalano, 2004); c) menos problemas emocionais; d) promoção do rendimento académico e aprendizagem (Wang, Haertel & Walberg, 1997); e) da redução do abandono e absentismo escolar (Elias et al., 2003).

Um conjunto de estudos demonstra ainda que as competências socioemocionais se constituem como um fator de proteção contra fatores de risco individuais e do meio tais como: abandono escolar (Wilson et al., 2001), *bullying*, pressão de pares negativa e rejeição pelos pares (Mize & Ladd, 1990), comportamento de delinquência e de desrespeito relativamente a adultos (Zins et al., 2004), assunção de comportamentos de risco relativamente a comportamentos sexuais (O'Donnell et al., 1999; Kirby et al., 1994), consumo de tabaco, álcool e drogas, contribuindo para o atraso do início destes consumos (Botvin, Baker, Dusenbury, Botvin, & Diaz, 1995; Tobler, 2000; Wilson et al., 2001; Zins et al., 2004), isto é, em geral, a maioria dos comportamentos negativos que põem em risco o bem-estar dos alunos e o funcionamento ordeiro das escolas.

2.3.1 Programas de aprendizagem socioemocional (SEL). Vamos seguir de forma próxima as recomendações do CASEL, visto esta ser actualmente a linha que mais se destaca pela investigação na aplicação e eficácia dos programas de promoção de competências, bem como na sua relevância para as escolas e a sociedade.

Originalmente, as recomendações do CASEL (2003) indicavam 3 grandes objectivos para a Aprendizagem SocioEmocional: o desenvolvimento da consciência e do autocontrolo para atingir sucesso na escola e na vida; a utilização da consciência social e competências relacionais de forma a estabelecer e manter relações positivas; desenvolver competência de tomada de decisão responsável nos contextos pessoais, escolares e de comunidade. Foram estes 3 objectivos gerais de aprendizagem que o estado americano do Illinois incorporou como parte dos seus *standards* de aprendizagem para as competências socioemocionais (CASEL, 2005), o esquema lógico é apresentado na figura 2.1 abaixo.

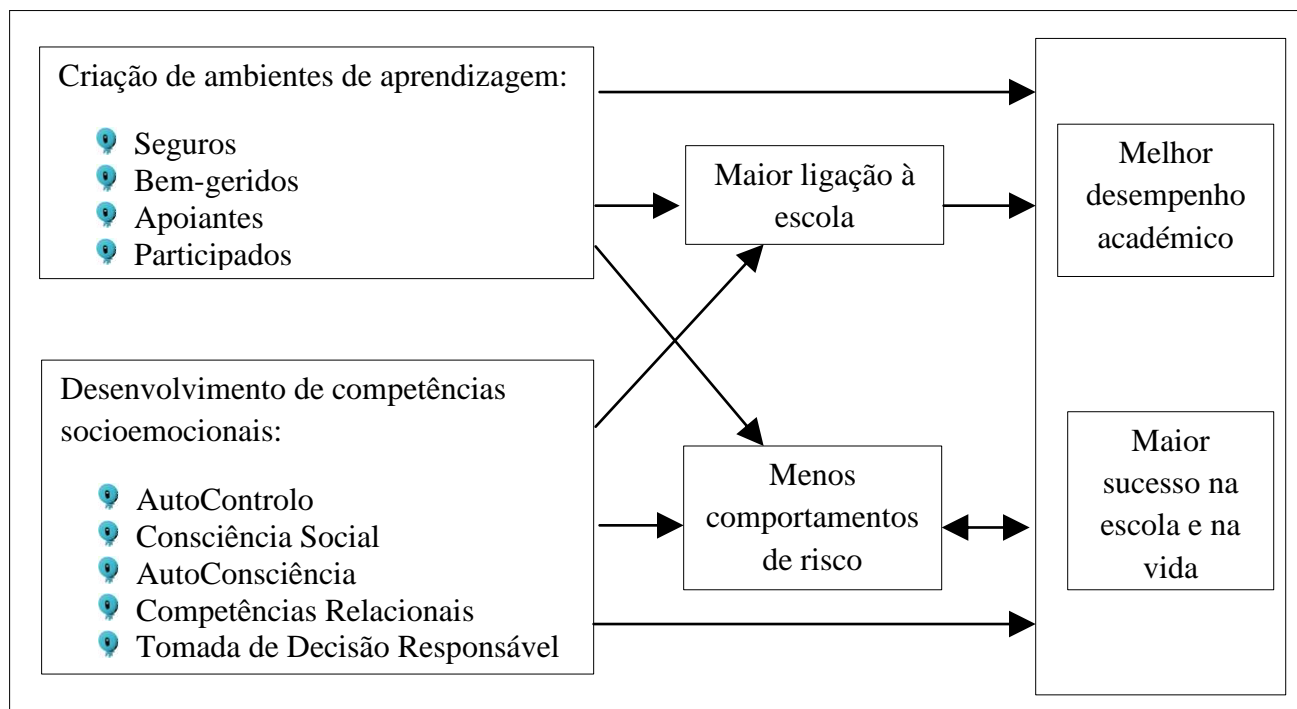


Figura 2. 1 – Esquema lógico proposto pela CASEL (2003)

Posteriormente o CASEL (CASEL, 2005; Weissberg & O'Brien, 2004) procedeu a uma maior sistematização e definição dos objectivos que os programas de aprendizagem socioemocional devem apresentar. Desta forma, actualmente, o CASEL (2005) recomenda que os programas SEL devem ter com objectivos directos o desenvolvimento de 5 conjuntos interrelacionados de competências cognitivas, sociais e emocionais nucleares com aplicação ao quotidiano dos jovens, nomeadamente:

- Autoconsciência: estar consciente dos nossos estados internos; saber identificar e reconhecer emoções, poder realizar uma avaliação realista das nossas capacidades, necessidades e valores e estabelecer um sentido bem fundamentado de autoconfiança, autoeficácia e autoestima;
- Consciência social: compreender e respeitar o que os outros estão a sentir, ser capaz de tomar mudar de perspectiva, apresentar respeito e consideração pelos outros; apreciar e interagir positivamente com diversos grupos;
- Autocontrolo: estabelecer o controlo dos impulsos e a gestão do stresse, gerir as emoções do próprio, de modo a facilitar em vez de interferir com a tarefa em mãos, gerir a automotivação e a disciplina, estabelecer objectivos e ser capaz de adiar gratificações para os atingir, persistência e resistência à frustração e adversidade;
- Competências relacionais: lidar com as emoções nas relações de forma eficaz, utilizar adequadamente a comunicação verbal e não-verbal, desenvolver trabalho de forma cooperativa, estabelecer e manter relações saudáveis e recompensadoras, baseadas na cooperação, resistência à pressão de pares negativa, gerir adequadamente conflitos, negociação de soluções e procura de ajuda, quando esta se percebe necessária;
- Tomada de decisão responsável: saber tomar decisões baseadas numa consideração adequada de todos os factores relevantes e das prováveis consequências

das diferentes possibilidades de acção, abarcando a identificação e resolução de problemas, assumindo a responsabilidade pessoal pelas próprias decisões.

Devido ao desenvolvimento progressivo da área da prevenção nos últimos anos, bem como do interesse da comunidade científica e educativa relativamente a iniciativas de prevenção primária nas escolas (CASEL, 2005; Greenberg et al., 2003; Payton et al., 2000), é possível identificar condições que promovem o sucesso dos programas de aprendizagem socioemocional, bem como os obstáculos mais frequentes, o que permite identificar quais as características dos Programas de Aprendizagem SocioEmocional mais eficientes. O CASEL (2005) apresenta um conjunto de recomendações para uma implementação bem-sucedida deste tipo de programas, que afirma serem baseados na teoria, investigação e boas práticas educacionais. Estas recomendações incluem:

- ✓ A aplicação preventiva universal, promovendo competências em estudantes saudáveis, não apenas nos alunos em risco, seguindo assim uma perspectiva de redução de factores de risco e de promoção dos factores de protecção (CASEL, 2005; Greenberg et al., 2003). É importante também contemplar a adequação em termos de idade e nível de desenvolvimento e socioculturais (Weissberg, Kumpfer & Seligman, 2003);

- ✓ Programas plurianuais. A aplicação disseminada por vários anos escolares, de preferência acompanhando os alunos em dois anos lectivos consecutivos, ou mais, aumenta a eficácia dos programas (CASEL, 2005; Greenberg et al., 2003; Payton et al., 2000). Se os programas começarem no pré-escolar, e acompanharem os alunos durante toda a escolaridade, apresentarão ainda maior eficácia (Greenberg et al., 2003);

- ✓ Os profissionais que aplicam os programas devem ter formação específica na área do desenvolvimento e promoção de competências e estar devidamente treinados para aplicar o programa (CASEL, 2005; Elias et al., 2003; Payton et al., 2000; Tobler, 2000; Tobler, & Stratton, 1997; Weissberg et al., 2003). Será ainda importante a

formação formal e informal contínua dos adultos envolvidos na promoção da SEL, com a participação de profissionais da área da saúde mental e focando as áreas do desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças e dos jovens (Elias, 2005; Tobler, 2000; Weissberg, et al., 2003);

- ✓ Inclusão global da comunidade escolar (Elias et al., 2003; Weissberg et al., 2003; Weissberg & O'Brien, 2004;) e coordenação dos esforços da escola com a família e a comunidade (Payton et al., 2000);

- ✓ Visibilidade elevada na escola e na comunidade (Elias et al., 2003). Será desejável que este envolvimento seja realçado através de um *marketing* social contínuo da responsabilidade dos seus organizadores. Desta forma, será necessário um apoio activo e público por parte dos líderes educacionais (no caso português, os Conselhos Executivos), visto que tal apoio tem impacto significativo na qualidade de implementação dos programas (Nataraj Kirby, Berends & Naftel, 2001).

- ✓ Uma coordenação forte e divulgação extensiva. Será também necessário obter apoio de toda a comunidade educativa – quanto mais integrados na escola estiverem os programas e princípios SEL, maior eficácia terão. Desta forma, é recomendada a presença de um coordenador do projecto que possa dar resposta aos obstáculos do dia-a-dia (Elias et al., 2003; Payton et al., 2000);

- ✓ Inclusão de componentes que promovam explicitamente o respeito e apoio mútuos entre alunos (Elias et al., 2003) e integração ou infusão dos princípios centrais da SEL nas actividades escolares sempre que possível, para ajudar os alunos a compreender a relevância dos conteúdos em todos os contextos da sua vida (CASEL, 2005; Elias et al., 2003);

- ✓ Metodologias activas de aprendizagem, variadas e interessantes (Elias et al., 2003). A utilização de tais metodologias maximiza o número de alunos que aprendem

com a aprendizagem socioemocional (CASEL, 2005). Será igualmente importante que a aprendizagem de competências socioemocionais inclua e adapte actividades eficazes, com aplicação ao quotidiano diário (Weissberg et al., 2003) e que exista consistência nas sessões e nas actividades pedagógicas propostas, com clara definição e comunicação dos objectivos (Payton et al., 2000);

✓ Apoiar a construção dos programas na teoria, em dados da investigação e numa perspectiva pragmática de acção-investigação (Elias et al., 2003). A investigação demonstra que este tipo de programas apresenta melhores resultados quando são planeados (e os manuais de aplicação são respeitados), sistemáticos, monitorizados, revistos e melhorados (Weissberg & O'Brien, 2004).

Finalmente, um programa necessita de uma avaliação continuada da sua implementação e resultados, utilizando instrumentos e metodologias de qualidade e comprovadas, bem como analisando a eficácia e revendo os elementos do programa (CASEL, 2005), através de medidas rigorosas, com a utilização de grupos de controlo, que permitam uma revisão continuada e a melhoria dos conteúdos e das práticas pedagógicas, de forma a determinar se estas realmente estão a ter um impacto sobre a vida das crianças (CASEL, 2005; Greenberg, et al, 2003; Payton et al., 2000; Zins, Travis, & Freppon, 1999). No plano mais concreto, Elias (2006) sugere que os aplicadores dos programas usem *checklists* para monitorizar quais as actividades planeadas que efectivamente se realizam, pedir comentários sobre os programas, que assinalem os pontos fortes e os pontos a melhorar, e que avaliem, igualmente, a satisfação por parte dos alunos, recolhendo expectativas iniciais.

O CASEL (2005) também identifica os obstáculos que são apresentados mais frequentes à correcta implementação de um programa, entre os podemos apontar:

1. Falta de liderança, falta de apoio dos órgãos de administração da escola ou falta de desenvolvimento e treino adequado dos técnicos que aplicam o programa (Greenberg et al., 2003; Tobler & Stratton, 1997; Tobler, 2000), ou ainda desinteresse, desmotivação e não renovação de conhecimentos do pessoal escolar (Elias et al., 2003);

2. Existência de diversas iniciativas de prevenção fragmentadas, que abordam cada problema ou factor de risco isoladamente (Greenberg et al., 2003; Zins et al., 2004). A existência de vários programas numa escola pode não ser contraproducente, se estes programas forem coordenados e unificados numa estratégia SEL comum (Weissberg & O'Brien, 2004) e se não disputarem entre si o tempo disponível, limitando-o para todos;

3. Preocupação de professores e órgãos de gestão sobre o tempo que os programas SEL vão “roubar” ao currículo académico e potenciais efeitos nefastos no aproveitamento dos alunos (Elksnin & Elksnin, 2003);

4. Subestimação dos custos dos programas: gestão, recursos e organização e consequente gestão e planeamento inadequado para a magnitude das mudanças a ser efectuadas, de forma a permitir a correcta aplicação do programa (CASEL, 2005);

5. Generalização dos modelos de projectos considerados “líder”, que têm muitos recursos, quer materiais, quer humanos, a contextos com menos recursos, sem efectuar as adaptações necessárias (Elias et al., 2003);

Será também importante tomar em conta que as competências sociais e emocionais devem permitir relações interpessoais satisfatórias para todas as pessoas implicadas, sendo crucial que as actividades não imponham valores ou normas culturais, particularmente, quando se trabalha com grupos minoritários.

Finalmente, Durkak e colegas (2011), após uma extensão meta-análise concluem que para os programas eficazes serem utilizados de forma alargada, serão necessários

esforços concertados para ajudar as escolas através dos múltiplos passos do processo difuso de selecção de programas. Estes passos incluem a disseminação da informação sobre os programas disponíveis, a adopção de programas que se adaptam melhor aos *settings* locais, implementação adequada, avaliação de programas eficaz relativamente aos objectivos estabelecidos, e métodos para manter os benefícios das intervenções a longo prazo (Wandersman & Florin, 2003). Devaney, O'Brien, Resnik, Keister e Weissberg (2006) alertam que é necessário financiamento adequado para fornecer as oportunidades de desenvolvimento profissional, e assistência técnica para promover o conhecimento e motivação do educador para promover as melhores formas de identificar, seleccionar, planear, implementar, e avaliar intervenções SEL eficazes.

Desta forma, é particularmente importante documentar os custos e os benefícios dos programas, com estudos recentes a sugerirem que alguns programas SEL (Hawkins et al., 2004; Knapp, Dadd, & Parsonage, 2011) são um bom investimento financeiro. No entanto, ainda é necessário que estudos futuros incluam análises custo/benefício na sua avaliação (Aos, Lieb, Mayfield, Miller, & Pennucci, 2004). Dar atenção a estas questões irá aumentar a probabilidade dos programas SEL baseados nas evidências serem implementados eficazmente e mantidos em mais escolas.

2.3.2. Foco da intervenção dos programas SEL. O foco das intervenções SEL baseadas na escola pode ser definido em função de dois conjuntos de estratégias educacionais, geralmente caracterizadas como “universais” ou “direccionadas” (CASEL, 2012; Humphrey, Curran, Morris, Farrell, & Woods, 2007). As intervenções universais são implementadas em toda a escola e envolvem a instrução no processamento, integração, e aplicação selectiva de competências SEL (CASEL, 2012), através de instrução sistemática, sendo as competências SEL ensinadas, modeladas,

praticadas e aplicadas em diversas situações para que os alunos as utilizem como parte do seu repertório diário de comportamentos. As intervenções direcionadas são especificamente orientadas para crianças que estão “em risco” de desenvolver (ou já tenham desenvolvido) dificuldades sociais e emocionais (Wells, Barlow, & Stewart-Brown, 2003), promovendo estes programas a aplicação de competências SEL na prevenção de problemas de comportamento específico, como a utilização de substâncias ilegais, violência interpessoal, *bullying* ou insucesso escolar (Zins & Elias, 2006).

Alguns autores (Domitrovich et al., 2010) parecem concordar que nesta área é necessário conjugar abordagens universais e direcionadas para maximizar resultados positivos. Ademais, Zins e Elias (2007) esclarecem que, apesar do foco dos programas SEL ser a prevenção universal e a promoção de comportamento social e emocionalmente competentes em vez de uma intervenção directa em grupos reduzidos, é importante ter atenção que, por vezes, um grupo reduzido de alunos pode necessitar um treino mais intensivo no sentido da aquisição de competência socioemocionais.

Adicionalmente, Shucksmith et al. (2007) relatam que as intervenções multicomponentes, compostas por uma mistura de terapia cognitiva-comportamental, treino de competências sociais, retreino atribucional e treino/formação de professores e encarregados de educação em disciplina e reforço compunham as intervenções direcionadas mais eficazes.

Concomitantemente, o *National Institute for Health and Clinical Excellence* (2008) sugere que, como o pessoal escolar desempenha papéis cruciais na identificação, avaliação e intervenção junto de crianças que apresentam dificuldades, será necessário conjugar abordagens universais e direcionadas para maximizar resultados positivos.

Shucksmith e colegas (2007), numa revisão sistemática, identificam um corpo substancial de literatura que aponta para o impacto positivo das intervenções

direccionadas para crianças com dificuldades sociais, emocionais e comportamentais, com as crianças a serem envolvidas em intervenções SEL direccionadas a apresentarem uma gama de perfis. Neste conjunto de estudos foram identificados vários factores susceptíveis de influenciar os resultados das intervenções, estes incluem: a) o perfil de dificuldades exibidos pelas crianças, com algumas crianças a serem escolhidas devido a problemas externalizantes (ex.: problemas de comportamento ou com os pares), enquanto outras o são devido a dificuldades internalizadas (ex.: ansiedade, problemas emocionais); b) o implementador do programa (psicólogo vs. professor), com as intervenções a serem habitualmente conduzidas por psicólogos e outros profissionais externos, e raramente por professores, que apenas contribuem para avaliarem o comportamento ou o bem-estar das crianças; c) as medidas de avaliação de resultados (resultados proximais vs. distais) que variam grandemente, com alguns estudos a utilizarem escalas estandardizadas de comportamentos problemáticos e sintomas (ex.: Child Behaviour Checklist – Achenbach, 1991), e outros utilizando outras medidas mais distais tais como resultados académicos, e ainda outros utilizando uma combinação destes. Um exemplo disto será o estudo de Weiss, Catron, Harris e Han (2003) que avaliaram a eficácia do programa RECAP destinado a crianças que apresentavam problemas tanto internalizantes e externalizantes utilizando as versões para crianças, pais e professores da Child Behaviour Checklist, mas também registos de médias e frequência escolar; d) a duração e intensidade da intervenção, com a maioria das intervenções a oferecerem sessões semanais aos alunos (Department for Children, Schools and Families, 2007; Shucksmith et al., 2007).

Os programas de prevenção de competências são classificados de diferentes formas pelos diversos autores, com base no foco da intervenção. Greenberg e colaboradores (2003) identificavam: a) intervenções centradas na pessoa, ensinando a

criança a tomar consciência de si mesma e dos seus estados, a tomar decisões responsáveis, a desenvolver o autocontrolo, e a promover o seu sucesso académico, e b) intervenções centrados no meio, criando um ambiente de apoio, reforçador de comportamentos saudáveis (quer académicos, quer socioemocionais) e favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências – estratégias que podem ser usadas em simultâneo; c) programas que conjugam múltiplas abordagens e componentes. Também Zins e colegas (2004) sugerem uma classificação similar, mas suprimindo a categoria c).

Outra questão que tem sido amplamente discutida tem sido o formato sob o qual devem decorrer os programas SEL na escola. Sobre este tópico, Zins e colegas (2004) identificam várias potencialidades de enquadramento que a escola permite em termos de promoção da aprendizagem social e emocional de diversas formas (formais e informais), indicando um conjunto de opções, nomeadamente: (1) Com um currículo SEL específico; (2) Com um currículo SEL inserido no currículo académico; (3) Pelo desenvolvimento de uma atmosfera segura e apoiante da aprendizagem; (4) Alterando os métodos de instrução de modo a integrarem SEL (por exemplo, aprendizagem cooperativa); (5) Nas actividades extracurriculares; (6) Com o estabelecimento de parcerias entre pais e professores; (7) Envolvendo os alunos de forma activa e experiencial no processo de aprendizagem.

2.4 Investigação sobre Programas de Aprendizagem SocioEmocional

Durante os últimos 15 anos têm sido publicadas muitas sínteses da investigação realizada sobre programas de prevenção universal e promoção de competências baseadas na escola. Entre estas revisões encontramos algumas avaliações de programas SEL universais, bem como uma diversidade de intervenções que têm como alvo uma

miríade de variáveis associadas: desempenho acadêmico (Avilés et al., 2006; Wang, Haertel, & Walberg, 1997; Zins, et al., 2004), comportamento agressivo e anti-social (Losel & Beelman, 2003; Wilson & Lipsey, 2007), sintomas depressivos (Horowitz & Garber, 2006), utilização de substâncias ilegais (Tobler et al., 2000), saúde mental (Durlak & Wells, 1997; Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001), problemas de comportamento (Wilson, Gottfredson, & Najaka, 2001), ou desenvolvimento positivo de jovens (Catalano et al., 2002). Apesar destes relatórios diferirem substancialmente em termos de estratégias de intervenção, população estudantil, e que resultados comportamentais são analisados, eles apresentam conclusões similares no sentido em que reportam que as intervenções baseadas na escola são geralmente eficazes.

O volume de investigação tem aumentado visto que os resultados de vários estudos (clínicos, de prevenção e desenvolvimento de jovens) sobre a importância dos factores sociais e emocionais mostram que alunos com competências sociais e consciência emocional adequadas apresentam melhores resultados académicos, melhor enquadramento social (Avilés et al., 2006; Zins, et al., 2004), uma atitude mais positiva face à escola e um comportamento mais adequado (Zins et al., 2004). Os resultados positivos têm estimulado a criação de muitas intervenções especificamente concebidas para promover as competências socioemocionais das crianças (Greenberg et al., 2003).

A questão da influência das competências socioemocionais sobre o desempenho académico em particular tem sido bastante estudada. Já em 1997, Wang, Haertel e Walberg, após analisarem 28 categorias de factores que influenciam a aprendizagem (baseados na revisão de 179 capítulos de livros), concluíram que 8 das 11 categorias mais influentes diziam respeito a factores sociais e/ou emocionais (ex.: densidades das redes sociais, interacção social entre professores e alunos, clima na sala de aula). Aronson (2002) conclui que os alunos que se tornam mais autoconscientes e confiantes

sobre as suas capacidades de aprendizagem são mais persistentes perante desafios académicos. Outros autores apresentavam mais dúvidas, Zeidner, Roberts e Matthews (2002) questionavam se o desenvolvimento de competências sociais e emocionais dos alunos irá melhorar os seus resultados académicos. Também Greenberg e Kusche (2003) não encontraram diferenças no desempenho na leitura e na matemática entre um grupo de alunos da primária que tinham recebido instruções com o currículo *Promoting Alternative THinking Skills* (PATHS), com o objectivo de promover as competências sociais e emocionais dos alunos e um grupo de controlo. No sentido oposto, Duckworth e Seligman (2005) concluíram que os alunos que almejam altos níveis académicos, têm autodisciplina, se automotivam, gerem o seu stresse, e organizam a sua abordagem ao estudo aprendem mais e apresentam melhores notas. Zins e Elias (2006) acrescentam que os alunos que utilizam competências de resolução de problemas para ultrapassar obstáculos e tomar decisões responsáveis sobre o estudo e a realização de trabalhos de casa apresentam melhores académicos.

Recentemente, a investigação sobre programas SEL tem produzido um conjunto de estudos alargados e meta-análises que tentam analisar os efeitos deste tipo de programas (Caprara et al., 2000; Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2001, 2003; Hahn et al., 2007; Payton et al., 2008; Zins et al., 2004).

Greenberg e colegas (2001) reviram 130 programas de prevenção destinados a crianças e jovens dos 5 aos 18 anos, seleccionando 34 programas, dos quais 14 programas universais, que cumpriam concomitantemente os seguintes critérios: um *design* quasi-experimental ou randomizado, com grupos de comparação adequados; avaliação pré e pós; um manual que explicitasse o modelo conceptual do programa, bem como os procedimentos de aplicação e uma descrição das características sociais e comportamentais da população-alvo. Posteriormente, Greenberg e colegas (2003),

concluem pelo impacto da promoção de competências sociais e emocionais no aproveitamento académico e ambiente das escolas, classificando a SEL como uma ferramenta importante na promoção de uma aprendizagem satisfatória e de um rendimento académico positivo. Os autores concluíam que o investimento compensa, quer a nível académico, quer a nível da formação de adultos saudáveis e totalmente funcionais, conclusão que é apoiada por outros autores (Zins & Elias, 2006; Zins, Payton, Weissberg & O'Brien, 2007), particularmente quando analisada a questão do *ratio* custo/benefício da implementação de programa de aprendizagem socioemocional.

Numa outra meta-análise Payton e colaboradores (2008) examinaram o impacto de 180 intervenções SEL, de prevenção universal baseadas na escola. Como critério de inclusão os autores seleccionaram programas com pelo menos 8 sessões, que incluíssem um grupo de controlo, e informação da dimensão dos efeitos. Os autores concluíram que a maioria dos estudos analisavam programas aplicados em escolas primárias, com alunos dos 5 aos 13 anos; implementados pelo professor(a) da turma; maioritariamente com uma duração de um semestre a um ano lectivo; não utilizavam *designs* randomizados; não reportavam problemas com a atrição; utilizavam instrumentos de avaliação com uma validade e fidelidade aceitável. Os autores realçam ainda que grande parte dos estudos não reportava características étnicas ou socioeconómicas dos alunos participantes nos programas. Os constructos avaliados incluíam competências sociais e emocionais, autopercepções, atitudes relativas à escola e aos outros, comportamentos sociais positivos, problemas de comportamento, problemas emocionais e indicadores do desempenho académico. Os autores concluíram ainda que os programas e intervenções que utilizavam uma sequência definida de actividades e que visavam explicitamente qual a competência social e emocional que visavam desenvolver eram mais eficientes. Estas conclusões corroboram as de Tobler e colaboradores (2000) que realçavam que os

melhores resultados eram apresentados pelos programas interactivos que integravam vários temas.

Outra meta-análise, realizada por Diekstra e Gravesteyn (2008), englobando 76 estudos sobre programas de aplicação universal baseados na escola publicados durante o período de 1997 a 2007, indica que os dois resultados mais vezes reportados eram o aumento das competências socioemocionais e a redução no comportamento anti-social. O autor indica que metade dos programas analisados tinha a duração de apenas um ano, apresentando uma média de 18 sessões. Quando comparados com os alunos nos grupos de controlo, aqueles que participam em programas SEL universal apresentam um aumento significativo de competências socioemocionais, atitudes mais cooperativas, mais comportamentos sociais positivos, uma redução dos problemas de comportamento, da ansiedade social e do isolamento social, bem como melhores *performances* académicas no pós-intervenção (Diekstra & Gravesteyn, 2008). Além disso, a investigação indica que a aprendizagem socioemocional é uma ferramenta essencial na redução do abandono e absentismo escolar (Zins et al., 2004).

Os resultados de uma extensa meta-análise levada a cabo por Durlak e colegas (2011), englobando resultados de 213 intervenções universais de prevenção baseada na escola e intervenções destinadas a promover o desenvolvimento positivo dos jovens vêm confirmar os resultados do conjunto de estudos mencionado anteriormente. Esta meta-análise explorou os efeitos dos programas SEL sobre vários constructos: competências sociais e emocionais; atitudes relativas ao próprio e aos outros; comportamento social positivo; problemas de comportamento; perturbações emocionais e desempenho académico. Estes autores incluíram estudos que visavam promover uma ou mais competências SEL em grupos de crianças e jovens dos 5 aos 18 anos, tendo concluído que estas intervenções resultavam num aumentos das competências sociais e

emocionais, numa diminuição do comportamento antissocial e agressivo e numa redução dos problemas disciplinares graves. Em termos académicos, os autores referem ainda que os alunos que tinham participado em programas SEL apresentam maior ligação à escola, apresentavam menor número de faltas, notas mais altas e melhor desempenho académico, medido através de testes de desempenho académico geral.

Os autores classificaram como assinalável o ganho de 11 percentis no desempenho académico conseguido nestes programas, apesar destes resultados serem baseados numa pequena subamostra (apenas 16% dos estudos recolhia informação sobre desempenho académico no pós-intervenção).

Durlak e colegas (2011) alertam ainda que duas variáveis moderaram os resultados positivos reportados pelos alunos: as práticas SAFE e os problemas de implementação. Assim, estes resultados são consistentes com outras revisões que concluem que os programas SEL mais bem-sucedidos são de natureza interactiva, utilizam o *coaching* e o *roleplay*, e empregam um conjunto de actividades estruturadas para guiar os jovens no atingir de objectivos específicos (DuBois, Holloway, Valentine, & Cooper, 2002; Tobler et al., 2000). Os resultados também indicam que os programas necessitam de ser bem concebidos e bem aplicados.

Um outro resultado relevante para os autores foi a não existência de benefícios dos programas com múltiplos componentes sobre os de componente único (isto é, apenas em sala de aula), que explicaram pelos programas de múltiplos componentes apresentarem uma maior probabilidade de ter problemas de implementação, visto outros autores já terem relatado que os programas mais complicados e extensos apresentam maior probabilidade de ter problemas de implementação (Durlak & Dupre, 2008; Wilson & Lipsey, 2007; Wilson et al., 2003).

Relativamente à investigação sobre programas SEL, o foco encontra-se presentemente na identificação das variáveis que interferem com os resultados (Hahn et al., 2007), quais os elementos mais comuns destes programas ou quais os que caracterizam os programas com melhores resultados. Um exemplo disto será a investigação longitudinal de Duncan e colegas (2007) que propõe que as competências socioemocionais podem prever outros mediadores do sucesso escolar tais como o autoconceito, ajustamento escolar, motivação para a aprendizagem, e as relações com os pares e professores.

2.4.1 Questões atuais de investigação nos estudos sobre programas SEL. No entanto, apesar do aumento de investigação sobre programas SEL e da definição de *standards* e da identificação de obstáculos, Humphrey (2009) afirma que as conclusões sobre a eficácia dos programas SEL são baseadas em evidências insuficientes e inconsistentes. Durlak e colegas (2011) concluem que será necessária mais investigação para aumentarmos a nossa compreensão sobre os impactos da programação SEL. Particularmente porque a compreensão existente sobre variáveis mediadoras e moderadoras que influenciam os efeitos dos programas ainda é limitada (Weissberg et al., 2003), visto estas terem sido pouco analisados (Greenberg et al., 2001; Payton et al., 2008).

Durlak e colegas (2011) elencam os factores que apresentam necessidade de investigação mais rigorosa, visto poderem influenciar quem beneficia mais ou menos com estas intervenções: género, nível desenvolvimental, nível inicial de competência, estatuto socioeconómico ou perfil de quem aplica o programa. Adicionalmente, os autores também recomendam a utilização de análises de subgrupos que possam

determinar se certas características dos participantes são relacionadas com os benefícios diferenciais dos programas.

Efetivamente, existe uma lacuna na análise da relação entre género e eficácia dos programas. Os poucos estudos que analisam esta relação apresentam conclusões variadas, com uns a reportarem que os efeitos variam consoante o género (Kress et al., 2004), enquanto outros referem que os efeitos não variam grandemente de acordo com o género (Wilson et al., 2003).

Uma outra questão em aberto diz respeito aos benefícios dos programas de promoção de competências socioemocionais serem universais. A questão apresentada por Kellam e Rebok (1992) sublinhava que, em teoria, os programas universais de aprendizagem socioemocional deveriam promover as competências pró-sociais de todas as crianças de uma turma, mas uma avaliação mais cuidadosa é necessária relativamente ao grau até ao qual estes programas afectam a aquisição de competências pró-sociais e reduzem os níveis iniciais de comportamentos problemáticos. Em geral, a maioria dos estudos (Hahn et al., 2007; Wilson & Lipsey, 2007; Wilson et al., 2003; Zeidner et al., 2002) sugere que os alunos que apresentam maior nível de risco beneficiam mais dos programas SEL do que outros alunos.

No entanto, muitas vezes também encontramos resultados mistos, mesmo quando analisamos a mesma variável. Um exemplo disto é o que acontece com intervenções focadas na redução da agressividade. Enquanto Kellam e colaboradores (1998), reportam efeitos mais fortes em rapazes das turmas que apresentam maiores níveis gerais de agressividade com a utilização do Jogo do Bom Comportamento. Aber, Jones, Brown, Chaudry e Samples (2002), na avaliação do programa *Resolving Conflict Creatively Program*, reportam resultados positivos apenas em turmas caracterizadas por crianças com baixos níveis de crenças relativas à agressão.

Hughes, Cavell, Meehan, Zhange e Collie (2005) sugerem que os climas disruptivos que caracterizam muitas das salas de aula de crianças de nível socioeconómico baixo podem afectar a utilidade das diferentes abordagens nas intervenções preventivas. O programa *Prime Time* (uma intervenção concebida para crianças agressivas que junta intervenções baseadas na escola e em casa) parecia ter reduzido a agressividades dos alunos, mas apenas nas escolas caracterizadas por um baixo nível de agressões nos recreios, bem como um baixo nível de desvantagem económica.

Também as conclusões de Cooke e colegas (2007) demonstraram que um programa SEL⁹ não se mostrava eficaz na redução de comportamentos problemáticos nos alunos que apresentavam os maiores problemas com o autocontrolo e piores relações com os colegas no pré-teste.

Durlak e colegas (2011) referem ainda que mais atenção deve ser prestada a outros potenciais moderadores dos resultados dos programas, como a idade dos alunos, alunos mais jovens podem requerer mais tempo para adquirir competências mais complexas.

Outro elemento crucial em discussão refere-se a quem deve aplicar o programa, visto existirem alguns indícios que os professores apresentam resultados menos eficientes em programas em que exista um alto nível de interação (Greenberg et al., 2003), possivelmente devido à sua dificuldade com certos componentes destes programas, como roleplays (Tobler et al., 2000), ou à dificuldade de gerir a relação pedagógica com os alunos resultantes dos diferentes papéis a desempenhar (Greenberg et al., 2003; Tobler et al., 2000). No mesmo sentido, Hughes e colegas (2005) sugerem que as exigências dos programas de aprendizagem socioemocional e gestão

⁹ *Second Step*

comportamental concebidos para serem implementados por professores podem sobrecarregar os recursos dos professores de escolas classificadas como “problemáticas”, resultando numa reduzida implementação dos programas e consequente pouco impacto.

Um outro aspecto a analisar são dúvidas existentes sobre a transferibilidade dos programas de intervenção SEL para além dos *settings* bem controlados: “os estudos-piloto de programas envolvem recursos a um nível que não é sustentável em circunstâncias normais e, desta forma, um desafio significativo será determinar quais os resultados expectáveis debaixo das condições do funcionamento normal” (Shucksmith et al., 2007). Assim, vários autores (Bramlett, Cates, Savina, & Lauinger 2010; Humphrey et al., 2010) consideram que, para os investigadores de programas de desenvolvimento socioemocional, o verdadeiro interesse deveria ser determinar a efectividade, em vez da eficácia das intervenções.

A utilização de vários informantes para reportar os resultados de eficácia dos programas SEL é também um elemento importante a desenvolver em futuras investigações de resultados de programas SEL (Wigelsworth et al., 2010). Não é incomum existir um desacordo entre os resultados reportados pelas crianças e os reportados pelos pais e professores (Adi, Killoran, Janmohamed & Stewart-Brown, 2007; Catalano et al., 2003). Achenbach e colegas (2008) consideravam que estas discrepâncias são expectáveis, dado o carácter único da informação que cada avaliador possui: “o acordo entre diferentes informantes pode ser limitado porque os informantes vêem as crianças em diferentes contextos, interagem de forma diferente com elas, e têm *mindsets* diferentes quando julgam e reportam diferentes aspectos das crianças”. Um desacordo entre informantes não quer, necessariamente, indicar um erro visto que “cada

informante, de forma fiável e válida, pode reportar diferentes aspectos do funcionamento da criança” (Achenbach et al., 2008).

No entanto, isto irá levantar uma questão, nomeadamente a qual perspectiva (criança, pais, professores) deve ser dada prioridade em avaliações com vários informantes. De acordo com Wigelsworth e colegas (2010), os investigadores necessitam de desenvolver um racional claro sobre qual perspectiva deve ser priorizada quando a avaliação triangulada é utilizada e existirem discrepâncias entre informantes. Convém recordar que muitas avaliações focam-se unicamente sobre a perspectiva do autorrelato, porque esta é a forma mais pragmática e directa forma de recolher dados (Adi et al., 2007), mas estes são limitados na informação que permitem recolher.

Talvez a crítica mais contundente relativamente à investigação levada a cabo nesta área esteja presente de forma velada na conclusão de Durlak e colaboradores (2011) na sua meta-análise. Os autores concluíram que, apesar de todos os estudos revistos se dirigirem ao desenvolvimento de competências sociais e emocionais, de uma forma ou de outra, apenas 32% efectivamente avaliavam as competências como resultado. Ou seja menos de 1/3 dos programas verificou o essencial, se o programa foi, ou não, eficaz em atingir os seus objectivos.

Um último aspecto referido por Durlak e colegas (2011) foi a necessidade da investigação futura sobre programação se focar sobre como as melhorias nas competências socioemocionais das crianças se podem traduzir em melhor ajustamento escolar e melhor desempenho académico, bem como sobre a relação temporal entre a promoção de competências socioemocionais e outros resultados positivos, aspecto sobre o qual os autores concluíram que existe um número reduzido de estudos.

2.5 Modelo SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*)

Em Inglaterra a abordagem mais utilizada para promover competências socioemocionais é denominada SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning* - Aspectos Sociais e Emocionais da Aprendizagem), que deriva de um método elaborado pelo Departamento para a Infância, Escolas e Famílias e posto à disposição dos centros educativos. O SEAL é uma abordagem extensa, universal que consiste na promoção da saúde emocional dos alunos através do desenvolvimento das suas competências sociais e emocionais as quais se depreende serem cruciais para uma aprendizagem eficaz, um comportamento positivo, uma assistência regular e para um bem-estar emocional (Department for Education and Skills, 2005).

O SEAL é a consubstanciação de um conjunto de desenvolvimentos políticos ocorridos no Reino Unido na área da juventude, nomeadamente a base na Lei da Infância e o programa “Cada criança importa” (Every child matters, 2003), que reconhece a necessidade que cada criança tem de ser saudável e sentir-se segura, disfrutar da sua infância, realizar uma contribuição positiva e alcançar o bem-estar económico. Esta lei estabelece a necessidade das escolas garantirem que os jovens são capazes de desenvolver competências e atitudes valorizadas pelas empresas, tais como o trabalho em equipa, serem capazes de comunicar de forma eficaz e serem flexíveis perante as dificuldades. Estas decisões refletem uma crescente consciência de que o desenvolvimento pessoal, emocional dos alunos não só apoia a aprendizagem cognitiva em sala de aula mas também que a complementa.

Tal como no caso americano, a sua aplicação tem como base a noção de que as escolas têm sido, há muito, reconhecidas como os locais chave para a prevenção de problemas sociais, emocionais e comportamentais das crianças, e são os *settings* ideais para determinar a efectividade dos tipos de intervenção identificados acima. Nas

palavras de Weare e Markham (2005) “a escola é potencialmente uma das importantes e eficazes agências na promoção da saúde mental”.

O desenvolvimento de um modelo próprio no Reino Unido deriva de três fatores: 1) Vários autores britânicos (Humphrey, 2009; Weare & Gray, 2003) consideram que a SEL está envolvida em controvérsia, com os seus proponentes (CASEL, 2005; Zins et al., 2004) a identificarem um conjunto de benefícios, enquanto os críticos da SEL sugerem que tais pretensões são baseadas em evidências insuficientes e inconsistentes (Humphrey, 2009); 2) O sistema educativo inglês difere do americano em algumas áreas-chave, como a dimensão e o crescimento da população escolar, o financiamento e a despesa, a estrutura curricular e a abordagem pedagógica (U.S. Department of Education, 2005). 3) Os programas e intervenções SEL norte-americanos baseados em escolas foram primariamente desenvolvidas enquanto abordagens preventivas em resposta aos níveis problemáticos de violência nas escolas (Mihalic, Irwin, Elliott, Fagan, & Hansen, 2001). Apesar da violência escolar ser um problema em algumas escolas inglesas, este problema é muito menos endémico (Humphrey et al., 2009).

O SEAL foi originalmente introduzido nas escolas primárias inglesas em 2005 e, posteriormente, e a sua implementação foi alargada às escolas secundárias em 2007 (Department for Education and Skills, 2007), na sequência de um anúncio oficial do Secretário de Estado para a Infância, Escolas e Famílias, de que todas as escolas públicas de Inglaterra beneficiariam da oportunidade de receber apoio para promover o desenvolvimento das competências socio-emocionais¹⁰. Segundo Humphrey e colegas

¹⁰ Este alargamento fazia parte de uma estratégia mais abrangente de melhorar aspectos relacionados com a saúde infantil que incluía desenvolver uma estratégia nacional para os jogos, construindo mais parques de jogos supervisionados e centro juvenis; e ampliar os cuidados infantis nas comunidades menos favorecidas (Clouder & Heys, 2008).

(2008) aproximadamente 80% das escolas primárias e 15% das escolas secundárias estão a aplicar recursos SEAL.

Desde a sua origem, o SEAL focou-se na orientação e apoio às escolas para que estas desenvolvessem as competências sociais e emocionais dos seus alunos tomando em consideração conta as características particulares de cada um, fornecendo publicações, assessores especiais e cursos de formação profissional para os professores em práticas SEAL, não existindo desta forma um programa central (Humphrey et al., 2008). O SEAL visava também construir uma nova relação entre os pais e a escola. As atividades utilizadas centravam-se em etapas e não em idades, reconhecendo que as crianças não se desenvolvem todas à mesma velocidade (Weare & Gray, 2003).

O SEAL está concebido para promover as competências sociais e emocionais propostas por Goleman (1995) no seu modelo de inteligência emocional. O SEAL visa especificar promover: autoconsciência, autocontrolo, a motivação a empatia e as competências sociais.

2.5.1 Evolução do modelo SEAL. O SEAL tomou como referência dois trabalhos de Katherine Weare, professora da Universidade de Southampton¹¹. Neles, a autora efetuou uma análise das principais revisões executadas nesta área, concluindo que os programas mais prometedores apresentavam várias características em comum, nomeadamente:

1. Incluem modelo e programas de ensino e aprendizagem explícitos que desenvolvem competências, atitudes e comportamentos-chave nos alunos e no pessoal docente;

¹¹ Nomeadamente “*What Works in Developing Children’s Emotional and Social Competence and Wellbeing*” (2003) e “*Developing the Emotionally Literate School*” (2004).

2. Adotam um enfoque escolar global e integram o trabalho previamente existente nos centros escolares, incluindo a promoção do bom comportamento e a aprendizagem sólida;

3. Envolvem os pais e a comunidade;

4. Contam com o apoio de organizações externas, com as quais trabalham de forma coerente e coordenada;

5. São coerentes e estão bem planeados;

6. Duram vários anos e não esperam resultados imediatos;

7. Fomentam climas apropriados, que promovem relações cordiais e estimulam a participação, desenvolvem a autonomia dos alunos e do professor, e promover uma maior clareza acerca dos limites, das regras e das expectativas reais;

8. Promovem a competência e o bem-estar emocional e social dos professores e facilitam um desenvolvimento adequado do pessoal docente.

Segundo Hallam, Rhamie e Shaw (2006), a disseminação do SEAL no ensino primário ocorreu de uma forma extraordinariamente rápida. Foram formados assessores para trabalhar com os professores e um conselho de assessores composto por cerca de 25 especialistas no campo da aprendizagem social e emocional, que orienta academicamente as equipas de direção e a equipa SEAL do departamento. Participar num programa SEAL deveria sensibilizar os professores, e assim estes identificassem adequadamente problemas emocionais e mentais e encaminhassem as crianças para especialistas apropriados.

A introdução da SEAL na educação secundária foi em parte resultante dos resultados da SEAL nas escolas primárias (Hallam et al., 2006). Esta expansão apresentava desafios adicionais devido à pressão para obter bons resultados nos exames e à tendência dos professores do secundário em centrar-se nas matérias que estão a

ensinar em detrimento do desenvolvimento da criança ou jovem como um todo (Humphrey et al., 2008). Para esta população o ênfase foi colocado na criação do ambiente adequado para apoiar o desenvolvimento das competências sociais e emocionais dos alunos. Para além dos materiais disponíveis, os professores e as escolas desenvolvem continuamente o currículo e os planos letivos. Assim, cada escola deve decidir o que se adapta melhor à sua situação particular.

O Manual de Orientação do Programa SEAL para o Ensino Secundário dirigido aos centros foi elaborado de acordo com a experiência de dois anos obtida nas escolas primárias e destaca as seguintes tarefas de implementação derivadas desta experiência:

- Criar uma visão clara e partilhada da importância, propósitos e resultados da colocação em prática do método SEAL, sensibilizar para a importância das competências sociais e emocionais enfatizando os vínculos com os processos ao nível de toda a escola;
- Identificar e celebrar o que a escola está realizando corretamente para promover as competências sociais e emocionais, o que poderiam reforçar e o que poderiam introduzir;
- Identificar os indivíduos e grupos apropriados para liderar a aplicação da SEAL tanto a nível estratégico como operacional, trabalhar com membros da comunidade escolar para criar uma visão partilhada do papel e da importância das competências sociais e emocionais dentro da comunidade escolar;
- Planificar as ações e registá-las no plano de desenvolvimento escolar;
- Envolver os alunos, professores, pais e os cuidadores
- Identificar as necessidades de desenvolvimento do pessoal docente, planificação e desenvolvimento profissional para todo o pessoal, utilizar uma variedade de estratégias incluindo a formação para toda a escola, tutoria por parte dos alunos.

Segundo Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth e Lendrum (2010a) o modelo de intervenção em pequeno grupo SEAL (Department for Education and Skills, 2006) baseia-se em várias teorias e princípios psicológicos extensamente estabelecidas. O “conteúdo” social e emocional das sessões provém de trabalhos realizados sobre o desenvolvimento da empatia (Eisenberg & Strayer, 1987), compreensão emocional (Dunn, 1995) e resolução de problemas sociais (Rose, Swenson, & Waller, 2004). Relativamente à dinâmica social dos grupos (em particular à inclusão de crianças que são modelos de comportamento e ao regime instrutório da intervenção, este deriva principalmente de trabalhos sobre a teoria da aprendizagem social (Bandura, 1977) e à aprendizagem cooperativa e ao trabalho em grupo (Slavin, 1990). Assim, a aprendizagem (neste caso, as competências sociais e emocionais) ocorre num contexto social, com crianças que são consideradas modelo do comportamento a modelar (ex.: crianças que são socialmente confiantes, bem comportadas e tipicamente apresentam resultados escolares elevados) a funcionarem como facilitadores da intervenção (Humphrey et al., 2010b).

2.5.2 Investigação realizada sobre o programa SEAL. Um primeiro estudo de viabilidade ao programa SEAL foi realizado em 2003 e constituiu o fundamento para a sua implementação e disseminação (Weare & Gray, 2003). Este estudo, da responsabilidade da Universidade de Southampton, englobava tanto temas de saúde como de escolarização, incluía uma experiência no campo em 5 autoridades locais escolares. O relatório resume os benefícios derivados da aprendizagem social e emocional como os esperados na literatura de investigação: melhor aprendizagem e aumento do sucesso educativo; melhorias no comportamento e na integração; maior coesão social; melhorias nos níveis de saúde mental.

O SEAL é aplicado nas escolas utilizando o modelo de “ondas de intervenção”. As ondas 1 e 2 do SEAL são aplicadas em 7 “temas”, cada um com a duração aproximada de meio período (7 a 8 semanas). A primeira onda de aplicação da SEAL foca-se no desenvolvimento universal de trabalhos que promovem o *ethos* e o clima necessário para que as competências sociais e emocionais possam ser efetivamente promovidas. O primeiro relatório de avaliação provisória sobre este elemento da SEAL foi publicado em 2006, enquanto parte do *Behaviour and Attendance Pilot* (Hallam, Rhamie & Shaw, 2006), tendo as autoras concluindo que o programa “teve um forte impacto sobre o bem-estar, a confiança, as competências sociais e comunicacionais das crianças, bem como sobre os seus relacionamentos, incluindo o *bullying*, o comportamento de jogo, o comportamento pró-social e as atitudes face à escola. No entanto, estas conclusões foram realizadas sem um grupo de controlo, sem um sistema de avaliação estandardizado e com as próprias autoras a admitirem que as intervenções levadas a cabo eram totalmente diferentes de escola para escolas. Desta forma as conclusões devem ser encaradas com precaução.

Relativamente ao estudo-piloto implementado em 11 escolas de ensino secundário, o maior impacto foi detetado na atitude dos professores (Developing Social, Emotional and Behavioral Skills in Secondary Schools, 2007). O relatório indica que “os professores ajustaram o seu método de ensino para ter em conta as necessidades específicas dos alunos dentro do currículo” e que o SEAL “teve menos êxito onde os professores declararam não ter tido orientação suficiente ou quando não haviam compreendido a filosofia subjacente”.

É notório, ao analisar as investigações sobre esta temática, que existem comparativamente muito menos investigações publicadas no Reino Unido, quando comparado com os EUA. Um exemplo disto foi mesmo referido por Wells e colegas

(2003) que lembravam que a então recente revisão de literatura do *Oxford Institute of Health* apresentava unicamente estudos americanos.

A onda 2 do SEAL envolve as intervenções para as crianças que requerem suporte adicional no desenvolvimento das suas competências sociais e emocionais (Department for Education and Skills, 2006). Estas intervenções breves, e que decorrem em pequeno grupo, tem como objetivo ajudar as crianças ao: a) Facilitar o seu desenvolvimento pessoal; b) Explorar questões-chave em maior profundidade; c) Permitir-lhes praticar novas competências num ambiente no qual se sentem seguros, podem correr risco e aprender mais sobre si mesmos; d) Desenvolver formas de se relacionar com os outros; e) Promover a reflexão.

Em 2010 foram publicados dois artigos (Humphrey et al., 2010a, Humphrey et al., 2010b) que analisavam algumas das unidades (*Going for Goals* e *New Beginnings*) utilizadas nas intervenções em pequeno grupo e verificavam se estas promoviam as competências sociais e emocionais, o comportamento e o bem-estar emocional das crianças da primária, e se o impacto reportado na questão anterior se mantêm no *follow-up* (que era realizado 7 semanas depois). Os autores estavam ainda interessados na comparação da perspectiva de vários avaliadores (alunos, professores, pais).

Estas intervenções eram curtas (7 a 8 semanas) e pouco intensivas (uma sessão por semana) certas características das intervenções em pequeno grupo SEAL na primária e distinguiam-se da maioria das intervenções reportadas na literatura por incluírem crianças selecionadas como modelos de comportamento, para além das crianças que estão identificadas como necessitando de apoio adicional (Humphrey et al., 2010b). Adicionalmente as intervenções de pequeno grupo no SEAL eram levadas a cabo por pessoal escolar após um breve treino pelos coordenadores locais da SEAL. Os

autores clamam que assim a avaliação representa um verdadeiro estudo de efetividade (distinto dos estudos de eficácia tradicionalmente reportados na literatura).

Em ambos os estudos de efetividade os resultados de autorrelato supostamente fornecem evidência do impacto positivo das intervenções sobre a competência social e emocional das crianças. No entanto, estes resultados não são apoiados nem pelos relatos dos professores¹², nem pelos relatos dos pais. Existem ainda dois problemas adicionais: a) no caso do *New Beginnings* os resultados do *follow up* após 7 semanas mostram que o aumento de competências se tinha dissipado, tendo estes diminuído de tal forma que deixaram de existir diferenças significativas entre o pré-teste e o *follow up*; b) Relativamente ao *Going for Goals* os autores admitem não existirem evidências de impactos em nenhuma das competências-chave alvo da intervenção (motivação e autoconsciência), sugerindo os autores (Humphrey et al., 2010a) que isto pode querer dizer que a intervenção produziu resultados diferentes do esperado, ou seja, que as intervenções SEAL provocam resultados a níveis mais genéricos (como por exemplo, a nível da autoestima e da confiança). É importante notar que estudos de *follow-up* foram realizados apenas 7 semanas após o fim de uma intervenção, o que não tem qualquer enquadramento no recomendado e implementado usualmente na área das competências socioemocionais (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003; Hahn et al., 2007).

Relativamente à inexistência de resultados obtidos junto dos pais, os autores atribuem-nos a uma falta de envolvimento parental, relatando a existência de poucas evidências de envolvimento parental o que, inclusive, contribui para um reduzido e problemático tamanho da amostra. No entanto também reconhecem que esta falta de

¹² Apesar dos autores (Humphrey et al., 2010b) afirmarem que os relatos dos professores permitem identificar resultados noutras medidas de comportamento e bem-estar emocional, o que sugere que a intervenção levou a uma pequena redução nas dificuldades gerais.

resultados levanta questões sobre quão extensivo foi a generalização do desenvolvimento das crianças que participaram no programa para além da escola.

No geral, ambos os artigos produziram resultados mistos relativamente à efetividade das intervenções em pequeno grupo SEAL. Estes resultados, que os autores vêem como expectáveis, levantam questões relativamente ao modelo de intervenção em pequenos grupos SEAL, nomeadamente que estes apenas parecem produzir resultados salientes do ponto de vista da criança, e que perduram muito pouco tempo. Os autores explicam que as mudanças produzidas não serão observáveis através do comportamento, tornando-se apenas acessíveis através da introspeção (por exemplo, aumentos da empatia e autoconsciência). Os autores concluíram que futuras versões da intervenção em pequenos grupos deveriam incluir um envolvimento mais ativo dos pais e das famílias e necessitavam de ser mais longas (14 semanas) e intensivas (2 sessões por semana), de forma a conseguir resultados mais permanentes e alterações no comportamento possam ser mais facilmente observáveis e salientes aos professores e aos pais.

Clouder e Heys (2008) identificavam um dos problemas, que parece ser a formação recebida pelos professores, vista como demasiadamente rudimentar. Os autores referem ainda que existem críticas à dificuldade de conciliar os valores e as atitudes com as exigências do atual sistema de provas e exames.

Como um todo, podemos constatar que, enquanto tenha existido um aumento dos estudos ingleses nos últimos anos, o corpo de evidências continua a ser diminuto quando comparado com o publicado sobre os programas SEL.

2.6 Síntese

Durante as últimas duas décadas, os esforços de implementação de programas de prevenção na escola começaram a obter resultados consistentes, identificados num conjunto de meta-análises e estudos de âmbito muito alargado (Catalano et al., 2004; Durlak et al., 2011; Hahn et al., 2007), sendo, neste momento, apoiados pela teoria e investigação relativa à prevenção e fatores de risco e de proteção devidamente avaliados (Greenberg et al., 2003). Estes programas apresentam como principal objetivo o aumento da capacidade das pessoas para compreenderem, gerirem e expressarem os aspetos sociais e emocionais das suas vidas, de forma a desempenharem com sucesso as tarefas com que se confrontam ao longo da vida, tais como a aprendizagem, o desenvolvimento de relações sociais, a resolução dos problemas do dia-a-dia e a adaptação às exigências complexas do crescimento e do desenvolvimento (Kress et al., 2004).

As crianças e jovens que apresentam competências socioemocionais adequadas apresentam maiores probabilidades de obterem sucesso académico, ser aceite pelos outros, ser bem ajustado emocionalmente, terem níveis altos de autoestima e autoconfiança (Elksnin & Elksnin, 2003). Pelo contrário, as crianças e jovens que não possuem estas competências apresentam maiores probabilidades de serem rejeitadas, terem dificuldades na escola, abandonarem a escola, sofrerem de problemas de saúde mental, apresentando um maior risco de estarem desempregados ou sub-empregados quando chegam a adultos (Elksnin & Elksnin, 2001).

Podemos, assim, concluir que, atualmente, concomitantemente com o número crescente de investigações que permitem afirmar que há fatores sociais e emocionais que interferem com e medeiam o desempenho académico, existe uma moldura conceptual, no qual se basearam um conjunto de programas bem-sucedidos de

aprendizagem de competências sociais e emocionais, sob orientação da CASEL. O fator agregador destes programas é a dedicação ao estudo e à promoção destes três tipos de aprendizagens em simultâneo – a social, a emocional e a académica. Será assim importante o desenvolvimento de programas que cumpram os preceitos e a estrutura enunciada, de forma a potenciar os resultados.

Na criação destas respostas será necessário tomar em atenção certos aspetos específicos do contexto escolar, tais como: sistema de organização escolar; mecanismos de envolvimento parental, meio onde situam as escolas. Será também necessário identificar quais são as competências que mais são beneficiadas em cada tipo de intervenção. No contexto nacional, existe também uma grande necessidade da realização de estudos de avaliação deste tipo de programas, bem como da criação de instrumentos que se mostrem transversais na sua aplicação, ultrapassando o âmbito restrito dos programas para os quais eles foram criados. Visto não existir uma abordagem estandardizada na avaliação das competências sociais e emocionais, Durlak e colegas (2011) sugerem que existe uma necessidade de investigação guiada pela prática que ajude na avaliação precisa das várias competências.

Presentemente, existem várias questões atuais na investigação sobre programas SEL, Durlak e colegas (2011) na sequência de uma extensa meta-análise defendem que são necessários estudos que analisem como o género e os níveis iniciais de competências podem influenciar a eficácia dos programas, e como as melhorias nas competências socioemocionais das crianças se podem traduzir em melhor ajustamento escolar e melhor desempenho académico. Vários autores (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003; Wigelsworth et al., 2010) clamam pela necessidade da utilização de vários informantes para se compreender adequadamente os resultados da aplicação dos programas. Um último aspeto identificado por Carroll, Skinner, McClearey,

vonMizener e Bliss (2009) é a necessidade de analisar a efetividade de programas quando aplicados sob as condições quotidianas de aplicação visto que, segundo estes autores, apesar 85% dos psicólogos escolares estarem a exercer no terreno, estes eram responsáveis por apenas 10% dos estudos publicados em 4 importantes revistas do meio.



CAPÍTULO 3



◀ **AUTOESTIMA E AUTOCONCEITO: DIFERENCIAÇÃO E AVALIAÇÃO**

3.1 Introdução

Neste capítulo será abordada a evolução e diferenciação dos conceitos de autoestima e autoconceito. O capítulo apresentará também o modelo de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), que suporta os instrumentos utilizados neste trabalho. Assim, de início, irá ser analisado o longo percurso já existente na tentativa de delimitação dos conceitos autoestima e autoconceito. De seguida será analisada a evolução dos modelos explicativos do autoconceito e da autoestima, desde os modelos unidimensionais até ao modelo multidimensional hierárquico que suporta o instrumento aplicado neste estudo.

Este capítulo abarca, ainda, a análise da avaliação da autoestima e autoconceito físico, uma especial atenção aos instrumentos que se baseiam no modelo multidimensional hierárquico. Desta forma, para além dos instrumentos utilizados serão também analisados outros instrumentos de medida da autoestima frequentemente utilizados em contexto educativo. Para além disso, são revistas as investigações mais relevantes com estes constructos, em contexto educativo, dando-se maior ênfase à pesquisa realizada sobre as questões de género, ao impacto das transições escolares sobre as autopercepções e aos programas que promovem o aumento dos níveis de autoconceito e autoestima a relação entre atribuições e autoestima. Com este capítulo pretendemos, assim, descrever os fatores que podem influenciar o autoconceito e a autoestima em contexto escolar, bem como analisar as relações existentes entre autoconceito, autoestima e desajustamento pessoal e escolar.

3.2 Conceitos de Autoestima e de Autoconceito

Fox (1998) afirma que, no mundo ocidental, o *self* tem-se tornado o elemento central da existência individual. Tal seria a nossa necessidade de estabelecer e projetar uma identidade única e individual, que tenderia a dominar a maior parte da nossa vida

ativa. Assim, a importância atribuída ao autoconceito e à autoestima parece derivar do facto de ser uma variável importante para explicar muitas outras variáveis psicológicas. Numa área distinta da Psicologia encontramos uma perspetiva similar em Kohut (1977), que defende que o *self* constitui o elemento central do universo psicológico do indivíduo, sendo a estrutura psicológica responsável pelo ajustamento e bem-estar do indivíduo, este autor defende que os indivíduos que consigam desenvolver um sentido de *self* saudável serão capazes de desenvolver um conjunto de ideais e objetivos flexíveis, mas duradouros, que lhes permitem a exploração das alternativas, mantendo um sentido de direção e continuidade, particularmente durante períodos de transição durante a vida.

Neste sentido, vários investigadores (Marsh & Jackson, 1986; Marsh, Richards & Barnes, 1986; Shavelson et al., 1976) vêem a autoestima e o autoconceito como indicadores críticos do ajustamento à vida e ao bem-estar emocional, interferindo em outras formas de manifestação de um indivíduo sejam elas académicas, sociais ou desportivas. O autoconceito e a autoestima influenciam o modo como os indivíduos estão motivados, persistem, adquirem e atingem os níveis de sucesso desejados nas mais diversas áreas de atividade (Fontaine, 1991; Weiss, 1987).

A investigação do *self* tem uma longa tradição tendo-se iniciado nos finais do século passado. Combs e Snygg (1959, in Marsh & Jackson, 1986) chegam a afirmar que, para a maioria dos psicólogos, o *self* é o ponto central de todo o comportamento do ser humano. Para Willis e Campbell (1992), a maior parte da personalidade de um indivíduo pode ser inferida através da forma como ele se comporta consigo próprio, estando o comportamento dependente da forma como um indivíduo se percebe a si próprio, da forma como se avalia e se comporta consigo mesmo. Por exemplo, no caso da aptidão física, a percepção que possuímos da nossa aptidão física e da nossa saúde,

parece ser um indicador importante para que as pessoas reavaliem as suas atitudes e comportamentos relativamente à prática de atividade física (Fox, 2000).

O autoconceito e a autoestima são alvo de investigação desde o final do século passado (1890), com os trabalhos de William James (Epstein, 1973; Fox, 1998; Vaz Serra, 1986). No seu livro “*The Principles of Psychology*” (1890, in Epstein, 1973) este autor estabeleceu princípios que influenciam, ainda, algumas teorias atuais do autoconceito. Segundo James, a abordagem deste tema poderia ser conduzido de duas formas distintas: a) em que o *self* era entendido como conhecedor, ou como uma função executiva; b) em que o self visto como um objeto, aquilo que é conhecido.

William James distingue um grande número de *selves* (Harter, 1988), dos quais se destacam: (1) *Self* material, que é uma extensão do próprio sujeito, que contém para além dele a sua família e as suas posses; (2) *Self* social, que inclui aquilo que os outros pensam do próprio sujeito; (3) *Self* espiritual, que inclui os desejos e as emoções individuais. Estes diferentes aspetos do *self* seriam capazes de evocar sensações de autoestima elevadas e de bem-estar e, por outro lado, sensações de baixa autoestima e de insatisfação.

Uma outra perspetiva é oferecida por Rogers (1951, in Epstein, 1973) que afirma que o autoconceito de um indivíduo inclui somente as características sobre as quais o indivíduo pensa poder exercer controlo. Isto seria, aliás, uma das necessidades básicas para manter e melhorar o autoconceito, toda e qualquer ameaça à organização do autoconceito seria suscetível de produzir ansiedade.

Tal como James, também Vaz Serra (1986) defende a existência de três tipos de autoconceito distintos: a) autoconceito real, a forma como uma pessoa se percebe e se avalia tal como é na realidade; b) autoconceito ideal, aquilo a que a pessoa aspira, sente que deveria, ou gostaria, de ser; c) autoconceito aspirado, representa aquilo que uma

pessoa aspira, com uma percepção mais realista e ligada à situação das aspirações da própria pessoa.

Assim, são vários os termos utilizados para fazer referência ao *self* na investigação, ao longo dos tempos (Arndt, 1974). Termos como autoconceito, autoestima, autoimagem, autoavaliação, autojulgamento e autoconfiança têm surgido na literatura. Esta grande variedade de termos, e a forma como são utilizados, representam um dos maiores problemas para o estudo e compreensão do *self*. Atualmente parece que se assiste a uma tendência para a utilização de dois termos: autoconceito e autoestima (Fleming & Courtney, 1984; Fox, 1998). Apesar desta concordância, relativa aos termos mais utilizados, a tentativa de uma delimitação conceptual, quer do autoconceito, quer da autoestima, não tem sido fácil, nem consensual.

Apesar da longa tradição de investigação, só nos últimos 25 anos se começou a tomar uma consciência progressiva da importância que o autoconceito se reveste em diferentes domínios da actividade humana, assistindo-se a um ressurgimento da investigação ao nível do autoconceito e da autoestima a partir dos anos 80 (Marsh & Hattie, 1996). Isto deveu-se, segundo Marsh (1997) ao facto da autoestima e do autoconceito, tal como outros constructos psicológicos, apresentarem um grande problema, que se refere a "toda a gente parecer saber o que são", e assim não fornecem uma definição teórica inequívoca e consensual daquilo que se pretende medir. Tal como Marsh, também Berger e McInman (1993), salientam a dificuldade em chegar-se a um modelo teórico de referência que apresente uma definição teórica clara e precisa destes constructos, e os defina operacionalmente. Assim, muitos dos estudos realizados são afetados pelo facto de muitos investigadores não terem fornecido qualquer definição teórica do que estavam a medir. Segundo estes autores, isto constituiu um sério

problema, visto que se os investigadores não conseguem definir esses constructos com segurança, não terão a certeza de que os estão a medir com precisão.

Para alguns autores (Faria & Fontaine, 1990; Marsh, Parker & Smith, 1983; Rosenberg, 1986; Shavelson et al., 1976; Willis & Campbell, 1992) esta imprecisão implica que o autoconceito ainda não tenha sido totalmente entendido. No entanto, e devido à sua influência em outros constructos distintos, torna-se indispensável tentar definir e avaliar o autoconceito (Faria & Fontaine, 1990). Da mesma forma, a relação entre autoestima e autoconceito é muito próxima, levando a que sejam, muitas vezes, utilizados de uma forma indistinta e indiferenciada por vários autores. Esta situação levou a que, em anos recentes, vários investigadores se tivessem preocupado em definir e delimitar ambos os constructos. De seguida, são apresentadas interpretações distintas fornecidos por diferentes autores relevantes, relativamente ao autoconceito e à autoestima.

Epstein (1973) reviu as definições oferecidas por um conjunto de autores e listou as seguintes características comuns a todas elas: o autoconceito é um conjunto de conceitos internamente consistentes e hierarquicamente organizados; é uma realidade complexa, integrada por diversos autoconceitos mais concretos, como o físico, o social, o emocional e o académico; é uma realidade dinâmica que se vai modificando com a experiência, integrando novos dados e informações; desenvolve-se a partir das experiências sociais, especialmente com as pessoas significativas.

No contexto nacional, Vaz Serra (1986, 1988) considera que a autoestima é uma faceta do autoconceito, considerando o autoconceito como um constructo mais abrangente, que está relacionado com a percepção que o indivíduo tem de si próprio, e com as bases adjacentes à avaliação que efetua do seu próprio comportamento. O autor refere que, entre os constituintes intrínsecos do autoconceito, se realça a autoestima, e

que esta deriva dos processos de avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades ou dos seus desempenhos. Nesta perspetiva, autoestima consiste no processo avaliativo que o indivíduo faz das suas capacidades ou dos seus desempenhos, virtudes ou valor moral, podendo ser concetualizada como a componente avaliativa do autoconceito, e ser considerada a sua faceta mais importante.

Weiss (1987) descreve o autoconceito como descrições, ou etiquetas, que um indivíduo confere a si mesmo, referentes a atributos físicos, qualidades emocionais ou características do comportamento. Para este autor, a autoestima seria a componente avaliativa e afetiva do autoconceito, referindo-se aos julgamentos qualitativos e às sensações que estão ligadas à descrição do eu.

Também Fox (1988) distingue claramente estes dois constructos. Para este autor, quando um indivíduo produz afirmações de identidade do tipo “sou estudante” ou “sou branco”, está a utilizar uma capacidade descritiva e, como tal, refere-se ao domínio do autoconceito. Desta forma, o autoconceito refere-se à autodescrição de uma pessoa, à autodescrição de competências, atributos, traços e de papéis desempenhados na vida. Por outro lado, quando um indivíduo produz afirmações como “sou o melhor corredor da minha turma”, fala de autoestima, entendida como a avaliação do *self*. Assim, a autoestima poderia ser considerada como um elemento avaliativo do autoconceito, em que os indivíduos formulam um julgamento do seu próprio valor.

Para Baumeister (1994), a autoestima é a dimensão avaliativa do autoconhecimento, referindo-se à forma como uma pessoa se autoavalia. A autoestima pode ser usada para se referir à autoavaliação de um indivíduo como um todo (autoestima global), ou em relação à avaliação do *self* em determinada dimensão, ou domínio. Por sua vez, Harter (1998) reserva o termo autoconceito para julgamentos avaliativos de atributos em domínios como competência cognitiva, aceitação social ou

aparência física, considerando a autoestima como a componente avaliativa do autoconceito, numa vasta parte do *self* que inclui aspectos cognitivos e comportamentais, sociais e afetivos.

Para Arndt (1974), o autoconceito é a percepção e conceção de uma pessoa a respeito dela própria. Para Shavelson e colaboradores (1976) é a percepção que um indivíduo tem de si mesmo, ou seja, da sua aparência, competência, atitudes, valores, grau de aceitação social, constituindo um elemento central da personalidade. Estas percepções são formadas através das experiências com o envolvimento, com outros significativos e com as atribuições do seu próprio comportamento. Desta forma, a manutenção da organização do autoconceito de si mesmo é essencial para o funcionamento do indivíduo, ao proporcionar-lhe um sentimento de segurança e integridade (Fierro, 1981). Byrne (1984) afirma que é a percepção de nós próprios envolvendo as nossas atitudes, sensações e conhecimentos sobre as nossas habilidades, capacidades, aparência e aceitação social. Faria e Fontaine (1990) referem que, em termos gerais, o autoconceito é a percepção que o sujeito tem de si próprio. Em termos específicos, o autoconceito é o conjunto de atitudes, sentimentos e conhecimentos acerca das capacidades, competências, aparência sociais próprias.

3.2.1. AutoEstima. Coopersmith (1967) define a autoestima como o julgamento pessoal das suas próprias capacidades, significação, sucesso e valorização que cada um transporta para os outros em palavras e ações. Para Fleming e Courtney (1984), Vaz Serra (1986) e Weiss (1987), a autoestima é uma faceta do autoconceito, é a sua componente avaliativa. É, possivelmente, a sua faceta mais importante (Vaz Serra, 1986). Rosenberg, Schooler, Schoenbach e Rosenberg (1989) definem a autoestima como o conjunto de cognições e emoções de cada indivíduo, incluindo elementos relacionados com a identidade social que derivam em parte de processos de avaliação

refletida. Segundo Wells e Marwell (1976), grande parte da investigação sobre o autoconceito diz respeito, também, à investigação sobre autoestima.

Em resumo, atualmente podemos destacar uma certa congruência, senão mesmo um consenso, relativamente à delimitação dos conceitos de autoestima e de autoconceito: o autoconceito consiste nas percepções ou imagens que o indivíduo tem de si próprio, das suas qualidades e características¹³. Um extenso conjunto de estudos realizados durante os anos 80 (Harter 1982, 1983, 1985; Marsh, Barnes, Cairns, & Tidman, 1984; Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988; Marsh & Jackson, 1986; Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson & Bolus, 1982) demonstraram como aspetos específicos do autoconceito se referem essencialmente às qualidades e capacidades pessoais em diferentes áreas da vida dos indivíduos. Por sua vez, a autoestima é a avaliação, julgamento ou sentimento do indivíduo acerca de si próprio, numa visão global do *self*, sem referência a competências específicas, ligando sentimentos positivos e negativos às suas diferentes qualidades e características, dos quais resultam sentimentos de satisfação, ou insatisfação, consigo próprio (Harter & Marold, 1994; Marsh, Seaton, Trautwein, Ludtke, Hau, O'Mara & Craven, 2008; Rosenberg et al., 1995). É de referir que apesar, dos estudos mencionados, distinguirem diferentes dimensões do autoconceito, eles incluem a autoestima nos seus instrumentos e modelos teóricos, tratando-a como uma dimensão separada dos aspetos específicos do autoconceito. Contudo, segundo Perry e Marsh (2000), dada a aparente natureza inseparável da autoestima e do autoconceito, estes termos são ainda, infelizmente, usados de forma permutável na literatura.

No entanto, há que referir que uma perspetiva diferente é defendida por Weiss (1987). Este autor refere que, na maioria dos casos, os termos autoconceito e autoestima

¹³ Byrne (1984) salienta que, apesar do amplo consenso à volta desta definição geral, existem divergências relativamente à sua tradução em termos operacionais, claros e unívocos.

são usados de forma indistinta porque a avaliação e afeto parecem ser uma consequência natural da autodescrição, defendendo que o autoconceito seria simultaneamente avaliativo e descritivo. Outros autores (Beane & Lipka, 1980) defendem claramente a diferenciação entre ambos os termos, optando por restringir o uso do termo autoconceito aos aspetos cognitivos ou descritivos de si mesmo, e utilizar o termo autoestima relativamente aos aspetos avaliativos e afetivos.

Já Rogers (1951), na sua definição de autoconceito, refere a atribuição de valores positivos e negativos que uma pessoa faz das suas características, existindo um certo nível de avaliação das suas características. Com efeito, de forma mais consensual, vários autores (Byrne, 1984; Fox, 1998; Haywood, 1993; Marsh & Jackson, 1986; Shavelson & Bolus, 1982; Shavelson et al., 1976; Weiss, 1987) defendem que o autoconceito é formado através das experiências e interpretações do envolvimento do indivíduo, e através das interações sociais. O grupo, ao qual um indivíduo pertence, pode influenciar o seu autoconceito, bem como a aceitação ou punição dos comportamentos pelo grupo (Shavelson et al., 1976; Weiss, 1987). As autoperceções são influenciadas especialmente pela avaliação de pessoas significativas, em especial nas crianças (Vaz Serra, 1986; Smith, 1986), através do reforço e das atribuições do seu próprio comportamento, e através da comparação com os colegas da mesma idade e do mesmo sexo (Haywood, 1993; Marsh, 1993; Weiss, 1987).

3.3 Evolução dos Modelos de Autoconceito e Autoestima

Segundo Fox (1997), podem-se distinguir várias fases na investigação contemporânea da autoestima e do autoconceito. No início, os investigadores lidaram com a autoestima e com o autoconceito como entidades unidimensionais. Os investigadores avaliavam a autoestima como uma medida global sem atenderem às

diferentes percepções do *self* que compõem este constructo (Mutrie & Biddle, 1995). Assim, a posição unidimensional sugere que existe só um fator geral ou global, que esse fator geral domina fatores mais específicos e que os diversos fatores não poderiam ser adequadamente diferenciados (Marsh, 1997). São defensores desta perspectiva investigadores como Piers e Harris (1977) ou Coopersmith (1967) que, segundo Marsh e Hattie (1996), foi o maior proponente desta visão.

Fox (1997) afirma que, apesar de terem existido várias tentativas, durante os anos 60 e 70, para produzir modelos conceituais do *self*, estes foram raramente adotados na pesquisa empírica. O resultado disto foi, segundo o autor, o aparecimento de instrumentos simplistas cujos resultados, obtidos em centenas de estudos, registam um valor muito limitado. Instrumentos usados regularmente como o *Coopersmith Self-Esteem Inventory* (Coopersmith, 1967) e o *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (Piers, 1984), pediam aos participantes que se avaliassem a si próprios numa grande variedade de situações gerais e específicas da vida com base em qualidades e características pessoais. As respostas aos itens nestas escalas (por vezes simples escalas dicotómicas, de tipo sim/não), eram depois somados para produzir um único resultado de autoestima. Assim, a abordagem unidimensional podia ser caracterizada como um somatório de autodescrições positivas e negativas. Assumia-se que o indivíduo atribuía a mesma importância a todos os elementos específicos do autoconceito, ou da autoestima presentes no questionário (Fox, 1998), e que a cotação total podia ser interpretada como o nível individual de autoestima (Baumeister, 1994). Logo, a principal crítica que se pode apontar a esta perspectiva é a de que ao combinar as respostas a diferentes itens de diferentes domínios, se ignoram as distinções importantes que os indivíduos fazem na percepção da sua adequação em vários aspetos da sua vida (Harter, 1996).

Durante os anos 70, foram vários os autores que se referiram a inadequação dos modelos teóricos utilizados nas investigações sobre o autoconceito, às limitações na qualidade dos instrumentos e às carências metodológicas na obtenção de resultados empíricos (Shavelson et al., 1976; Wells & Marwell, 1976; Wylie, 1974). Desta forma, existe desde há algum tempo um consenso sobre a ideia de que a abordagem unidimensional na avaliação da autoestima é limitada. Marsh e Hattie (1996) dizem que a avaliação destes estudos revelou que as conclusões refletiam problemas de mensuração e de análise estatística que não suportavam a unidimensionalidade do autoconceito e da autoestima. Fox (1997) defende que a operacionalização do autoconceito e da autoestima revelou-se pouco satisfatória, não permitindo investigar os mecanismos subjacentes às mudanças da autoestima, o autor diz também que não existiu uma tentativa sistemática para medir autopercepções nos vários domínios da vida. Ferreira (1997) refere que esta abordagem não contempla o facto de cada indivíduo ter sentimentos distintos sobre si próprio, em diferentes aspetos da sua vida, e que essa contribuição pode fazer variar a sua autoestima global. Em suma, parece não existir suporte para a perspetiva unidimensional do autoconceito e da autoestima. Além disso, poucos aspetos relativos às componentes específicas do autoconceito puderam ser analisados nesta abordagem, que impedia o reconhecimento dos autoconceitos académico, social ou físico como elementos distintos e mensuráveis.

Alguns investigadores estavam interessados há algum tempo em aspetos isolados e específicos do autoconceito, como o académico (Marsh & Hocevar, 1985; Skaalvik, 1990), ou o físico (Fox, 1997; Sonstroem, 1976)

Atualmente, podemos considerar que predominam os modelos multidimensionais, nos quais se considera a avaliação de autoconceitos específicos de diferentes áreas como sendo a que melhor descreve as percepções e as avaliações

personais (Byrne & Shavelson, 1996). Estudos empíricos de instrumentos de avaliação do autoconceito que abrangem diferentes domínios têm confirmado, através de procedimentos de análise fatorial exploratória e confirmatória, a natureza multidimensional do autoconceito (Harter, 1998; Marsh & Holmes, 1990; Marsh & Redmayne, 1994; Shavelson & Bolus, 1982).

Marsh e Shavelson (1985) advogam mesmo que o autoconceito não pode ser adequadamente entendido se a sua multidimensionalidade for ignorada. São numerosos os estudos (Fox, 1988; Fox & Corbin, 1989; Harter, 1988, 1996; Marsh, Perry, Horsely, & Roche, 1994; Marsh & Redmayne, 1994; Willis & Campbell, 1992) que colocaram a ênfase da investigação sobre o autoconceito na multidimensionalidade. A investigação privilegia a utilização de modelos multidimensionais porque estes se revelam mais adequados na descrição das autoavaliações, dando um maior relevo a aspetos particulares e específicos, contrariamente a uma atenção mais centrada na generalidade deste conceito (Marsh, 1994).

Segundo Fox (1997), esta segunda fase na investigação da autoestima inicia-se aquando da operacionalização dos modelos multidimensionais, com o surgimento do modelo multidimensional de fatores independentes e não correlacionados que requeria que todos os fatores sejam absolutamente não correlacionados. Se é possível afirmar que existem uma série de estudos que fornecem apoio a um modelo multidimensional de autoconceito e de autoestima, Marsh e Hattie (1996) reportam que, aparentemente, não existe suporte para este modelo de fatores independentes. Para Marsh e Redmayne (1994), apesar de existirem vários modelos de estrutura de autoconceito, o mais importante é o multidimensional hierárquico. A operacionalização deste modelo deu origem a diversos instrumentos, espelhando as diferentes concepções dos diferentes autores que têm vindo a abordar esta temática (Correia, 1989).

Desta forma, podemos concluir que o debate mais recente incide não sobre a multidimensionalidade do autoconceito mas sobre organização hierárquica deste constructo, e a relação de independência ou oposição entre as suas dimensões, a sua estabilidade relativa e os seus aspetos evolutivos. Marsh e Redmayne (1994) acrescentam que a estas divergências na operacionalização do constructo corresponde uma multiplicidade de instrumentos cujas qualidades psicométricas são raramente comprovadas.

Um conjunto de autores (Muller, Gullung, & Bocci, 1988; Shavelson et al., 1976; Wylie, 1974, 1979) considerava que a literatura no domínio do autoconceito revelava a ausência de definição clara, concisa e universal do conceito, apesar de algumas definições se sobreporem entre si, o que levou Shavelson e colaboradores (1976) a realizarem um trabalho de integração dos vários aspetos comuns às diferentes definições, identificando 17 dimensões concetuais nas quais podiam ser classificadas as múltiplas definições do autoconceito. Foi com esta tentativa de clarificar o funcionamento do autoconceito que se deu início a uma terceira fase na investigação, com o enfâse a ser dado aos mecanismos da mudança envolvidos no sistema do *self*, como acontece no caso do modelo hierárquico multidimensional (Fox, 1997). Este modelo incorpora elementos de cada um dos outros modelos (Marsh & Hattie, 1996). Assim, preconiza um fator geral, tal como no modelo unidimensional, que neste modelo hierárquico dimensional é colocada como uma componente global no cume do modelo hierárquico. Neste sentido, o suporte para o modelo de fator global (unidimensional) pode ser interpretado como suporte também para o modelo hierárquico dada a sua consistência neste aspeto. Os modelos hierárquicos de autoestima sugerem, ainda, que as autoavaliações em domínios específicos estão, de algum modo, agregadas para formar a autoestima global. Evidência a respeito deste processo de agregação, segundo

(Berndt & Burgy, 1996), pode ser obtida pela correlação de subescalas específicas de autoconceito com medidas de autoestima global.

Esta nova perspectiva no estudo do autoconceito levou Shavelson e colaboradores (1976) a investigarem a validade de constructo de cinco instrumentos existentes (*Brookover's Self-Concept of Ability Scale; Coopersmith's Self-Esteem Inventory, Gordon's How I See Myself Scale; Piers-Harris Children's Scale e Sears Self-Concept Scale*) que pretendiam medir o autoconceito, de forma a verificar se estes instrumentos respondiam de uma forma adequada a esta nova interpretação. Os resultados obtidos demonstram que nenhum destes instrumentos abrangia a interpretação de que os diferentes domínios do autoconceito poderiam ser diferenciados do autoconceito geral.

O modelo hierárquico multidimensional de Shavelson, Hubner e Stanton (1976) foi a base teórica dos instrumentos utilizados nos estudos empíricos desta dissertação. Desta forma, considerámos o autoconceito como um constructo multifacetado e organizado hierarquicamente, cujo desenvolvimento se opera no sentido duma progressiva diferenciação das suas facetas.

3.3.1 Modelo multidimensional hierárquico (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Shavelson e colaboradores (1976) formularam um modelo hierárquico e multidimensional do autoconceito, definindo-o como a percepção que o indivíduo tem, em termos gerais, de si próprio, e que é baseada no conjunto de atitudes, sentimentos e conhecimentos acerca das suas capacidades, competências, aparência e desejabilidade social que se formam através das suas experiências nos vários contextos de vida, da relação com os outros e nas atribuições que ele mesmo faz da sua própria conduta. Neste modelo propõem-se como integrantes do constructo, componentes académicos, emocionais (os mais subjectivos e internos), sociais (relacionados com o significado que

a conduta do indivíduo tem para os outros), físicos (onde têm uma incidência fundamental a aptidão física e a aparência do indivíduo). Destaca-se, além disso, a importância que a variável idade tem nos seus componentes, apesar deste tipo de interação e influência não ser ainda totalmente claro (Faria & Fontaine, 1990).

A evolução para a multidimensionalidade, com a noção de que os indivíduos podem ter um variado leque de diferentes auto percepções em aspetos separados das suas vidas (relações sociais, desempenho académico ou aparência corporal), tinha levantado questões sobre a estrutura organizacional das diferentes dimensões. Em 1976, Shavelson, Hubner e Stanton propõem um modelo que contemplava a multidimensionalidade do *self* regido por uma estrutura hierárquica. Este modelo serviu de base para a conceção de vários instrumentos de autoconceito e de autoestima e vários autores consideram-no responsável, em parte, pelo ressurgimento da investigação em torno do autoconceito (Fox, 1988; Marsh et al., 1994, 1996; Sonstroem, 1984).

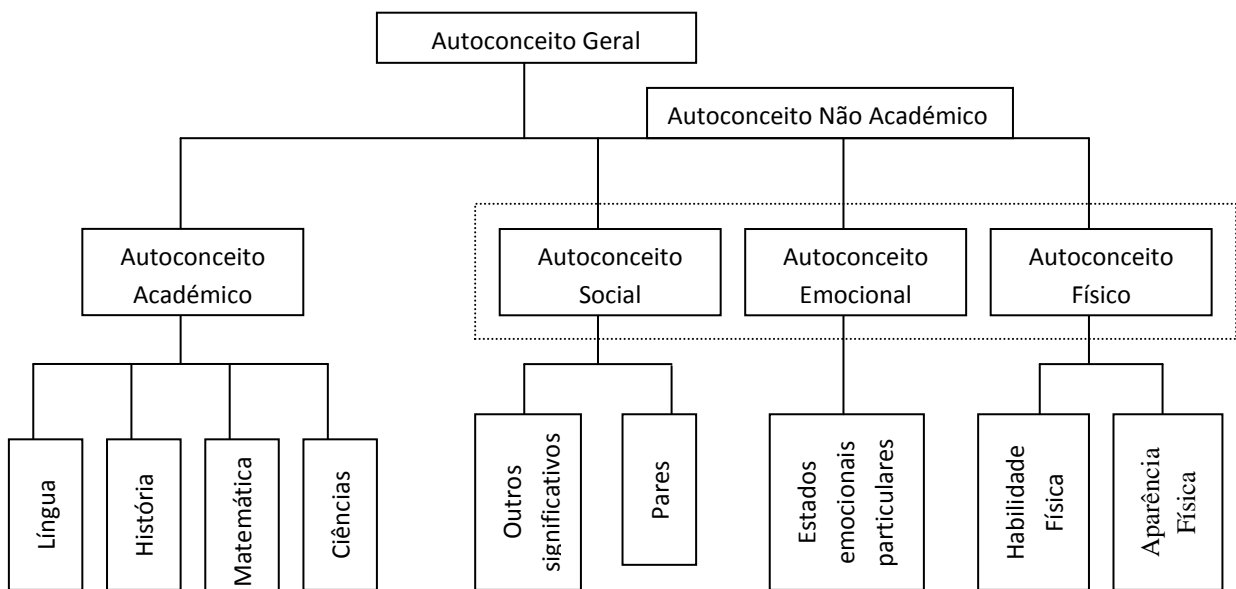


Figura 3. 1 – Modelo hierárquico multidimensional, adaptado de Shavelson e colaboradores (1976)

Este modelo apresenta o formato de raiz, obedecendo à ideia de um autoconceito global no seu topo e a dimensionalidade representando subníveis. Assim,

encontramos no topo da hierarquia o autoconceito global, depois descendo na hierarquia encontramos duas categorias de leque alargado: o autoconceito acadêmico e não acadêmico (figura 3.1). O autoconceito acadêmico é subdividido em assuntos de tipo escolar, como Matemática, Ciências, História e aspetos relacionados com a língua materna. O autoconceito não-acadêmico é subdividido nos componentes social, emocional e físico (que se subdivide depois em habilidade física e aparência física). Cada domínio é considerado como representando os efeitos combinados de percepções de um nível inferior da hierarquia, numa série de subdomínios de maior especificidade. Isto é, à medida que descemos em termos hierárquicos, passamos a encontrar a avaliação do comportamento e atributos em situações cada vez mais específicas e diferenciadas (autónomas entre si).

Os autores identificam, a partir das suas revisões da literatura (Shavelson et al., 1976), sete características fundamentais na definição do autoconceito: organizado e estruturado, multifacetado, hierárquico, estável, desenvolvimental, avaliativo e diferenciável. Será importante analisar mais cuidadosamente cada uma destas características:

(1) *Organizado e Estruturado*, as pessoas tendem a construir categorias mais simples da grande quantidade de informação que têm a seu próprio respeito e a relacioná-las umas com as outras, de forma a reduzir a complexidade e multiplicidade destas experiências e a atribuir-lhes um sentido. Estas informações derivam das inúmeras experiências que as pessoas têm no seu dia-a-dia nas mais diversas situações, o que leva a que os sistemas particulares de categorização adotados pelo indivíduo serem, de certo modo, um reflexo da sua cultura em particular.

(2) *Multifacetado*, as experiências do sujeito organizam-se em áreas mais abrangentes que representam facetas específicas do autoconceito. Essas facetas que o

constituem refletem o sistema de categorias adotado por um dado indivíduo e/ou partilhado por um determinado grupo. É importante notar que embora essas facetas possam diferir de acordo com indivíduos ou grupos particulares, existem algumas áreas consensuais, como por exemplo, como as relativas à escola, à aceitação social, à aparência física e às aptidões. Para Marsh (1994) as relações entre o autoconceito geral e os domínios específicos do autoconceito, devem ser analisadas em função da importância que o indivíduo coloca em cada um dos domínios. Estes podem ter uma importância diferente para cada indivíduo na construção do autoconceito global. A forma de avaliar este tipo de situações pode ser realizada de três formas distintas: média simples - a média é igual para os indivíduos e para os diferentes domínios; b) média ponderada constante - a média tem diferentes pesos consoante o domínio se refere. No entanto, o peso a atribuir a cada domínio deve ser igual de indivíduo para indivíduo; c) média ponderada individual – cada domínio apresenta diferentes pesos, com a atribuição de peso a cada domínio a estar dependente do indivíduo;

(3) *Hierárquico*, isto significa que as diferentes facetas do autoconceito podem organizar-se hierarquicamente, desde as experiências individuais e situações particulares, situadas na base da hierarquia, até ao autoconceito geral situado no seu topo. Desta forma a definição do autoconceito neste modelo tem em conta a especificidade das situações (que se encontram na base da hierarquia) com as quais o sujeito se confronta, sendo a este nível mais fácil fazer inferências quanto ao autoconceito que o sujeito apresenta e intervir no sentido da sua mudança. Faria e Fontaine (1990) realçam que a estrutura hierárquica do autoconceito proposta por Shavelson e colaboradores (1976) foi empiricamente apoiada por Shavelson e Bolus (1982); Marsh et al., (1983) e Byrne (1984). No entanto, posteriormente Marsh, Byrne e Shavelson (1988) questionaram o papel e a definição do autoconceito académico geral, postulando dois

autoconceitos primordiais (o verbal e o matemático)¹⁴.

(4) *Estável*, o cume da hierarquia, o autoconceito geral, é estável, sendo necessário um conjunto considerável de experiências dissonantes e inconsistentes com o autoconceito geral para provocar mudanças neste. Pode-se considerar que as mudanças nos níveis mais baixos da hierarquia são provavelmente atenuadas pelos níveis mais elevados, tornando o autoconceito mais resistente à mudança, (Cava & Musitu, 2000). No entanto, ao descer-se na hierarquia dá-se um aumento de situações específicas, e consequentemente o autoconceito torna-se menos estável (Marsh & Shavelson, 1985; Marsh et al., 1986; Shavelson & Bolus, 1982; Sonstroem, Speliotis, & Fava, 1992). Convém lembrar, no entanto, que a maior parte dos estudos estão relacionados com as alterações do autoconceito (Marsh et al., 1983; 1986).

(5) *Desenvolvimental*: o autoconceito torna-se mais multifacetado à medida que o indivíduo cresce, isto é, desenvolve-se à medida que os indivíduos crescem e se tornam mais capazes de abandonar as categorias indiferenciadas e gerais, para passarem a usar categorias diferenciadas e específicas centradas em diferentes domínios da sua experiência para se descrever e avaliar. Os autoconceitos das crianças são globais, indiferenciados, sem relação com a situação específica (Cava & Musitu, 2000), não se diferenciando o indivíduo do seu meio ambiente. Com o aumentar da idade e da experiência (especialmente ao desenvolver o nível verbal), o autoconceito diferencia-se relativamente ao meio ambiente e a criança começa progressivamente a coordenar e integrar as partes do seu autoconceito, que se desenvolve à medida que os indivíduos amadurecem e aprendem. Assim, com o desenvolvimento, o autoconceito dos indivíduos toma-se mais diferenciado, multifacetado e estruturado.

6) *Avaliativo*: O indivíduo não desenvolve unicamente uma descrição de si mesmo

¹⁴ A escala que escolhemos utiliza apenas um só factor académico tal como nos trabalhos iniciais com pré-adolescentes, seguindo o modelo de Shavelson e colaboradores (1976) e a maioria dos dados resultados de investigações nesta faixa etária (Cava & Musitu, 2000).

numa situação particular ou conjunto de situações (componente descritiva), mas também produz avaliações de si próprio nestas situações (componente avaliativa). Estas avaliações podem ser feitas comparando-se com padrões absolutos, como um "ideal" a que o indivíduo aspira atingir ou, por outro lado, através da comparação com padrões relativos considerados importantes no seu grupo de referência e avaliações percebidas de "outros significativos". A dimensão avaliativa irá variar em importância e significado consoante os indivíduos e também consoante as situações, dependendo provavelmente a importância das diferentes dimensões avaliativas da experiência passada do indivíduo numa cultura particular. Shavelson e colaboradores (1976) apontam a componente avaliativa do autoconceito como sendo a autoestima, reservando o termo autoconceito para designar a componente descritiva.

7) *Diferenciável*: O autoconceito é diferenciável de outros constructos com os quais está teoricamente relacionado, podendo ser influenciado por experiências específicas (Fox, 1998; Marsh, 1989; Marsh et al., 1994; Marsh & Peart, 1988). Consequentemente, quanto mais intimamente relacionado estiver o autoconceito com essas experiências, maior será a relação encontrada. Desta forma, as diferentes dimensões do autoconceito, estabelecem relações com determinadas variáveis específicas: o autoconceito académico deverá estar mais relacionado com o sucesso escolar do que com a capacidade para lidar com situações sociais ou a aptidão física, ou que o autoconceito académico no domínio da Matemática está mais relacionado com o sucesso escolar em Matemática do que com o sucesso na Língua Materna.

Este modelo multidimensional e hierárquico pretende solucionar as limitações teóricas e metodológicas de modelos anterior, insistindo na especificidade do autoconceito, embora reconhecendo um constructo geral. Byrne e Shavelson (1996) classificam este modelo como um dos primeiros no âmbito do autoconceito passível de

ser testado empiricamente. No entanto, este modelo só passou a ser amplamente investigado a partir do início dos anos 80, tendo sido validado por diferentes autores que o tomaram como ponto de partida. Fleming e Watts (1980) confirmaram o modelo de Shavelson e obtiveram três fatores que denominaram: autorrespeito, confiança social e aptidões escolares e que demonstraram ser paralelos às dimensões acadêmica, social e emocional do modelo. Do mesmo modo, Zorich e Reynolds (1988) examinaram a validade convergente e discriminante de uma medida de autoconceito social baseada no modelo hierárquico, confirmando que uma faceta social pode ser adequadamente diferenciada do autoconceito geral e do acadêmico.

Cava e Musitu (2000) realçam que a diferença entre estas investigações e outras anteriores nas quais este tipo de resultados não tinha sido encontrado está no tipo de design utilizado. Enquanto os instrumentos mais antigos consistiam em itens de autoavaliação e a utilizavam análise fatorial exploratória para localizar fatores significativos, os instrumentos mais recentes designam à priori fatores implicitamente baseados no modelo de Shavelson, e utilizam a análise fatorial para os confirmar.

Fox (1998) considera que a investigação sobre este modelo cresceu quando Marsh, Barnes, Cairnes e Tidman (1984) desenvolveram os vários *Self-Description Questionnaire* (SDQ-I para pré-adolescentes, o SDQ-II para adolescentes e o SDQ-III para jovens adultos). Estes instrumentos foram desenvolvidos de forma a dar corpo ao modelo de Shavelson e colaboradores (1976), isto é, considerando os aspetos particulares e específicos do autoconceito, e relegando para um plano secundário a noção de um autoconceito geral. Marsh e Hattie (1996) referem que os resultados obtidos com estes instrumentos fornecem relativo suporte ao modelo, visto que comprovam a estrutura hierárquica do autoconceito¹⁵, mas revelam algumas

¹⁵ Em diversos estudos (Byrne & Shavelson, 1986; Marsh, 1989, 1990b; Marsh et al., 1988; Marsh & Hocevar, 1985; Shavelson et al., 1976).

divergências relativamente ao número de fatores de segunda ordem necessários para explicar os dados. Enquanto uns suportam a existência de dois fatores de 2ª ordem: conceito académico e não académico (Shavelson et al., 1976), outros suportam a existência de três: conceito académico verbal, conceito académico matemático e conceito não académico (Byrne & Shavelson, 1986; Marsh, 1990b, 1999; Marsh et al., 1988; Marsh & Hocevar, 1985).

Assim, apesar de vários estudos suportarem este modelo, encontrando evidência da estrutura multidimensional do autoconceito em adolescentes e pré-adolescentes (Marsh & Smith, 1987), os resultados obtidos também têm sugerido algumas modificações. De facto, a estrutura hierárquica do autoconceito, proposta por Shavelson e colaboradores (1976) com dois fatores de segunda ordem, pressupõe a existência de uma forte correlação entre os autoconceitos académicos matemático e verbal, enquanto a existência de três fatores, é apoiado por estudos (Byrne & Shavelson, 1986; Marsh, 1989, 1990b; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Hocevar, 1985) nos quais os autores sugerem a relativa independência desses dois autoconceitos.

Adicionalmente, o valor reduzido das correlações encontradas levam a crer que esta estrutura hierárquica não seja tão forte como inicialmente foi proposto (Marsh & Shavelson, 1985; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988). Numa proposta de revisão apresentada por Marsh e Shavelson (1985), o autoconceito académico é dividido em várias componentes que não contribuem diretamente para o autoconceito global já que as intercorrelações são diminutas, mas cada uma das componentes é regulada pelo seu próprio autoconceito (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988).

As facetas particulares do autoconceito podem ser modificado através de uma intervenção efetiva e estas alterações podem ser mantidas (Marsh et al., 1986; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988). De facto, vários têm sido os estudos que mostram a

possibilidade de modificar aspetos particulares no sentido de o tornar mais positivo. Já em 1967, Ludwig e Maehr tinham demonstrado que o sucesso ou insucesso numa prova desportiva alterava o autoconceito relativo à aptidão física dos sujeitos, não alterando o seu autoconceito geral. Marsh e colaboradores (1983), examinando as alterações do autoconceito em pré-adolescentes, verificaram o seguinte: (1) As facetas do autoconceito são relativamente estáveis; (2) as alterações que ocorrem no autoconceito são seguras e sistemáticas; (3) as alterações são específicas para as dimensões particulares do autoconceito e não generalizáveis para todas as dimensões. Ou seja, é possível que existam grandes alterações numa faceta particular, sem alterações no autoconceito geral. Posteriormente, Marsh e Jackson (1986) demonstraram que a participação de jovens adultos em atividades físicas tem um efeito positivo no autoconceito das capacidades físicas, mas pouco ou nenhum efeito nas áreas que não estão ligadas à parte física do mesmo, apoiando a noção de que o autoconceito é situacionalmente específico. Também Anshel, Muler e Owens (1986) reportaram que os fatores que influenciam o autoconceito são mais específicos numa área do que globalmente. Este conjunto de resultados sugere que, para avaliar os efeitos de uma intervenção sobre o autoconceito, este deve ser medido relativamente a áreas específicas e que o instrumento utilizado se deve focar na mesma área sobre a qual se intervém, recomendando-se, além disso, que se avaliem também outras dimensões do autoconceito (Marsh & Jackson, 1986; Marsh et al., 2008).

Musitu, Garcia e Gutierrez (1991) alertam ainda para o facto de que outros investigadores desenvolveram modelos multidimensionais diferentes, partindo do modelo de Shavelson e colaboradores (1976) pelo menos na forma, ainda que não no conteúdo. Assim, McIntire e Drummond (1976) defendem um autoconceito multidimensional que inclui dimensões como um *self* geral, um *self* familiar, um *self*

escolar e um *self* de motivação. E, posteriormente, Harter (1982) elaborou a Escala de Competência Percebida para Crianças (ECPS), centrando-se na percepção de autocompetência em três domínios de aptidões: social, físico e cognitivo. Ou seja, postulando a existência de três domínios específicos do *self* e de um geral, embora não se baseie formalmente no modelo de Shavelson e colaboradores (1976).

3.4. Avaliação da Autoestima e do Autoconceito em Contexto Educativo

O aumento da atenção por parte da escola com a promoção de competências socioemocionais e com o desenvolvimento moral dos alunos foi acompanhado pelo aumento de estudos centrados no desenvolvimento de variáveis como o autoconceito (Elias, Gara, & Ubriaco, 1985). Adicionalmente, o autoconceito e a autoestima apresentam-se como variáveis importantes em conteúdos de realização escolar, já que vários estudos apoiam a sua relação com o rendimento escolar dos alunos (Byrne, 1986; Calsyn e Kenny, 1977; Marsh, 1983, 1984; Muller, et al., 1988), defendendo estes autores que a melhoria do autoconceito pode conduzir à melhoria da realização dos sujeitos em áreas escolares (Burns, 1979; Calsyn e Kenny, 1977; Shavelson e Bolus, 1982).

O progressivo reconhecimento da importância do constructo e a existência de abundantes estudos empíricos que demonstram o seu carácter preditivo relativamente a variáveis como a realização escolar, tornam importante a questão da avaliação do autoconceito, fazendo com que nos últimos anos a avaliação do autoconceito e da autoestima se tenha tornado objecto de estudo em diversos contextos e situações (Byrne, 1984; Fleming & Courtney, 1984; Fox, 1998; Fox & Corbin, 1989; Marsh et al., 1983).

Wylie (1974) avaliou quinze instrumentos que se propunham medir o autoconceito, concluindo que a maioria apresentavam como objetivo a medição do

autoconceito global, ou autoestima, sendo atribuída maior importância ao autoconceito geral, do que aos aspetos específicos. Posteriormente, durante os anos 80, seria a percepção de competência pessoal a receber grande atenção. Para Bandura (1981), as autoavaliações devem incluir percepções de autoeficácia, ou seja, as crenças na nossa capacidade para organizar e executar as ações necessárias à gestão de novas situações. Estas crenças sobre a competência pessoal irão afetar o comportamento de diversas formas, nomeadamente, as pessoas tendem a envolver-se em tarefas nas quais se sentem competentes e a evitar aquelas em que não sintam confiança nas suas capacidades.

Segundo Baumeister (1994) convém lembrar que a investigação sobre o autoconceito, e sobre a autoestima, sofreu de diversos problemas metodológicos. Este autor, assim como Berger e McInman (1993), associa tais problemas à ausência de bases teóricas claras, aos procedimentos estatísticos inapropriados, às técnicas amostrais vagas, ao uso de fraca instrumentação (com recurso frequente a instrumentos não validados) e à generalização inadequada de resultados. Baumeister (1994) refere mesmo que estas práticas criam problemas de interpretação e fazem com sejam encontradas inconsistências entre os vários estudos.

Desta forma, durante os anos 80 verificaram-se vários avanços na avaliação da autoestima (Fox, 1998). Com os avanços teóricos registados em termos de modelos, ficou claro que, para compreender completamente a autoestima de um indivíduo, é necessário aceder às suas autopercepções em domínios diferentes e específicos da vida, tais como o físico, o social, o emocional ou aspectos relacionados com o trabalho de cada indivíduo (Fox, 2000). Marsh (1997) salienta, por outro lado, que foi conseguido um considerável progresso ao nível do desenvolvimento de instrumentação ao longo dos anos mais recentes, o que permitiu que as autopercepções pudessem ser avaliadas em situações específicas, além das globais. A evolução da instrumentação durante a década

de 1980 está bem patente quando analisamos outro estudo de Wylie realizado em 1989. Neste estudo, a autora identificou vários instrumentos que avaliam o autoconceito de uma forma multidimensional. São exemplos o *Self-Description Questionnaire* (Marsh et al., 1984) e o *Self-Perception Profile for Children* (Harter, 1985). Estes instrumentos encontram-se adaptados e/ou validados para o contexto nacional: o *Self-Description Questionnaire*, por Faria e Fontaine (1990); e o *Self-Perception Profile for Children*, por Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995). Ambos têm um *design* multidimensional, e as suas subescalas permitem avaliar o autoconceito em dois níveis de especificidade. Veiga (2006) identifica o SDQ como um dos dois instrumentos mais utilizados no contexto nacional.

No contexto nacional existe também um conjunto de instrumentos criadas em Espanha, um contexto cultural mais similar ao português, que foram adaptadas e validadas posteriormente. Um exemplo destes instrumentos é a escala Auto-Conceito Forma A (AF-A; Musitu, García, & Gutiérrez, 1997), cuja versão portuguesa é comercializada e aplicada há mais de uma década (Musitu, García, Gutiérrez, 2001).

Assim, já desde meados dos anos 90, que existe um consenso de que a avaliação do autoconceito é uma tarefa complexa e problemática que exige uma base teórica sólida como ponto de referência para a avaliação, existindo segundo Baumeister (1994) já nessa altura várias medidas de autoconceito e autoestima válidas e fiáveis, acompanhados de vários instrumentos que avaliam aspetos particulares sejam eles académicos, sociais, etc. (Almeida, Maia & Fontoura, 1995). É de salientar que a utilização do autorrelato é crucial para a avaliação da autoestima e outras autoperceções (Repetti, McGrath, & Ishikawa, 1999).

3.5. Investigação sobre o Autoconceito e Autoestima no Contexto Educativo

A escola representa um contexto especialmente relevante no qual as crianças continuam o processo de desenvolvimento do seu autoconceito e autoestima (Hargreaves, 1978), ao mesmo tempo que expandem a sua esfera de relações sociais (Cava & Musitu, 1999). Por um lado, um aspeto importante deste contexto é a relação com o professor, visto que para a maioria dos alunos ele é um “outro significativo” e o seu *feedback* influencia a autoestima da criança, o seu desempenho e, possivelmente, as suas relações sociais com os seus pares (Cava & Musitu, 1999). Por outro lado, a relação da criança com os seus colegas constitui outro elemento essencial nos processos de interação dentro da turma. Os colegas, ou pares, têm níveis semelhantes de maturidade e desenvolvimento, o que influencia tanto a socialização, como o desenvolvimento da identidade (Hartup, 1985). Um exemplo da importância destas relações sobre o autoconceito e autoestima é fornecido por Coie (1990) que relata que as crianças rejeitadas pelos seus pares percebem esta rejeição como um stressor poderoso, interiorizando o seu estatuto social como parte da sua identidade e modificam os seus comportamentos em relação ao seu grupo de pares.

Como exemplo demonstrativo do crescente interesse dos estudos sobre o autoconceito podemos apresentar o caso de Espanha, onde García Torres em 1983 não identificava mais do que dez trabalhos em Espanha relativos ao autoconceito ou à autoestima, mas García Gómez (1999) numa revisão bibliográfica que abrangia os anos 1976 a 1998 constatou a existência de mais de cem trabalhos que se focavam no estudo do autoconceito ou da autoestima e da sua relação com outras variáveis. Atualmente existe um conjunto extenso de estudos sobre as relações entre o autoconceito e a autoestima e as variáveis do contexto escolar. Será particularmente importante analisar os resultados de vários estudos longitudinais apresentados de seguida.

Um dos principais estudos longitudinais sobre esta temática é o *Michigan Study of Adult Life Transitions* (MSALT), conduzido por Eccles e colaboradores, que começaram a recolher dados para este estudo em 1983, junto de uma grande amostra de alunos de 5º e 6º ano (predominantemente brancos, das classes baixa e média) que foram acompanhados até ao início da vida adulta, fornecendo uma importante fonte de dados relativamente ao desenvolvimento adolescente.

Num dos estudos associados, Eccles, Midgley e Adler (1984) reportam que o autoconceito académico de competência relativa à Matemática diminui desde o 5º até ao 12º ano, enquanto o mesmo não ocorria com o autoconceito académico de competência relativo à língua materna (neste caso, o Inglês). Noutro artigo, Eccles e colegas (1989) abordaram a questão das transições escolares no final do 6º ano, reportando que estas apresentavam um impacto significativo sobre os níveis de autoconceito académico, físico, social e a própria autoestima¹⁶. Ainda noutro artigo relativo a este estudo, Lord, Eccles, and McCarthy (1994) relatam que níveis superiores de confiança nas competências académicas, sociais e atléticas no 6º ano estavam associados a aumentos na autoestima global ao longo das 3 ondas posteriores de recolha de dados no 6º e no 7º ano. Estes autores reportam que os preditores mais salientes de uma evolução positiva da autoestima são o autoconceito académico relativo à Matemática, a atratividade física, e competência social para lidar com os pares. Em contraste, preocupações e a autoconsciência sobre a matemática, e a (falta de) aceitação social eram os preditores mais salientes de declínios na autoestima.

Outra linha, seguida por vários autores (Block, Gjerd, & Block, 1991; Block & Robins, 1993; Keefe & Berndt, 1996), investigou a estabilidade e a mudança na autoestima e competência percebida durante a adolescência em investigações longitudinais que se focavam sobre as características individuais que predizem a

¹⁶ Iremos desenvolver a análise sobre estes resultados e as suas implicações no próximo capítulo.

afectividade positiva e negativa e sobre os antecedentes das diferenças individuais na autoestima e competência percebida. Especificamente, um dos estudos indica que os autoconceitos positivos relativos à matemática, a atratividade física, e a competência social com pares podem prever a autoestima positiva, e que os autoconceitos negativos relativamente à matemática, a capacidade de cumprir com os prazos escolares, e a aceitação social estavam associados com diminuições na autoestima. O estudo longitudinal sobre a personalidade e desenvolvimento cognitivo levado a cabo por Block e colaboradores (Block et al., 1991; Block & Robins, 1993) identifica uma consistência substancial na autoestima aos 14, 18 e 23 anos, apesar de várias diferenças devidas ao género. Keefe e Berndt (1996) também encontraram correlações significativas entre medidas concorrentes da qualidade de amizade e autoestima e competência social e comportamental percebida numa amostra de 297 alunos de 7º e 8º ano em dois semestres consecutivos. Os autores relatam ainda que tão elevadas eram correlações nas duas avaliações, que o elevado nível de estabilidade nestas medidas deixava pouca variabilidade a ser explicada por outros fatores. Desta forma, todos estes estudos (Block et al., 1991; Block & Robins, 1993; Keefe & Berndt, 1996) encontram uma consistência substancial nas diferenças individuais ao longo do tempo.

Em dois estudos, Rosenberg e colegas (Rosenberg et al., 1989; Rosenberg et al., 1995) analisaram os resultados do estudo longitudinal *Youth in Transition* conduzido por Bachman, sobre 1,886 rapazes que nos primeiros 2 anos do estudo se encontravam no 10º ano (em 1966). No primeiro destes estudos, Rosenberg e colaboradores (1989) analisaram as relações recíprocas entre autoestima e afeto depressivo, notas escolares, e delinquência, relatando que a autoestima e o afeto depressivo se afetavam mútua e significativamente, mas que esta relação negativa entre as duas medidas se devia mais aos efeitos do afeto depressivo sobre a autoestima do que ao inverso. Pelo contrário, as

relações entre notas escolares e autoestima eram primordialmente atribuíveis aos efeitos dos resultados escolares sobre a autoestima. Finalmente, os resultados que envolviam a autoestima e delinquência eram algo mais complexas, enquanto uma baixa autoestima parecia promover o comportamento delinquente, ao mesmo tempo que existia uma associação positiva entre o comportamento delinquente e a autoestima entre os rapazes de níveis socioeconómico mais baixo. Estes resultados foram interpretados pelos autores como indicativos de que, em certas circunstâncias, o comportamento delinquente pode potenciar a autoestima.

Num segundo estudo, Rosenberg e colaboradores (1995) examinaram mais profundamente as associações entre autoestima global, autoconceito e medidas de cariz afetivo e comportamental. Estes investigadores reportam que, conforme esperavam, a autoestima está mais associada a medidas de afeto positivo e negativo, enquanto os domínios específicos do autoconceito, nomeadamente o autoconceito académico, apresentava correlações mais elevadas com as médias escolares do que a autoestima.

Outro estudo longitudinal relevante é o *Maryland Adolescent Growth in Context Study* (MAGICS), visto apresentar algumas características únicas, como a identificação de fatores contribuintes para as diferenças individuais nos níveis e alterações do bem-estar emocional ao longo da adolescência, e a dimensão da amostra ser bastante grande (mais de 1.200 alunos). Os participantes eram recrutados em escolas localizadas num distrito escolar que incluía comunidades urbanas, suburbanas, e rurais, com a amostra a refletir a diversidade económica e étnica¹⁷ da comunidade. A informação sobre os adolescentes era obtida de múltiplas fontes, incluindo os próprios, os seus pais ou outros encarregados de educação, pessoal escolar, irmãos mais velhos, registos escolares, e mesmo resultados dos censos de 1990. Num estudo baseado no MAGICS que se focava especificamente sobre os antecedentes pessoais do bem-estar emocional, Roeser, Eccles

¹⁷ Abrangendo uma gama alargada de NSE, e com 61% dos participantes sendo Afro-Americanos.

e Sameroff (1998) relatam que o funcionamento emocional no 8º ano (nomeadamente, sintomas reportados de depressão e níveis reportados de ira) era predito pelo funcionamento emocional no 7º ano, bem como pelas autoperceções de competência académica e pelos valores académicos (isto é, a adopção de razões intrínsecas para ir à escola, como gostar e querer aprender, apreciar as aulas, etc.).

Kurman e Sriram (1997) relatam que o *self-enhancement* (a tendência para exagerar as características positivas — neste caso notas e desempenho escolar do aluno), autoestima, optimismo, afetividade positiva e negativa estavam todas *interrelacionadas* de forma similar em duas amostras de alunos de 8º ano proveniente de 2 culturas distintas - 302 alunos Chineses de Singapura e 330 alunos Israelitas.

Por outro lado, foi encontrada uma relação significativa entre a baixa autoestima e a rejeição pelos pares na infância (Cava, 1998; Musitu & Molpeceres, 1992;), apresentando o estatuto de “rejeitado” uma prolongada estabilidade (Musitu, Román, Clemente, & Estarells, 1984) com consequências negativas da rejeição para o ajustamento psicossocial da criança, se refletem não só a curto, como a longo prazo (Kupersmidt, Coie & Dodge, 1990). De facto, todas estas circunstâncias levaram a que as crianças rejeitadas pelos seus pares sejam consideradas como um “grupo de risco” e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de vários programas de intervenção desenhados para facilitar a sua integração social (Parker & Asher, 1987).

A autoestima também tem sido tradicionalmente considerada como um indicador de ajustamento social e mental, bem como uma mediadora do comportamento (Harter, 1989; Marsh, 1993; Marsh et al., 2008). De facto, as autoperceções nos vários domínios contribuem para um sentido geral e global de autoestima (Harter, 1989). A investigação tem demonstrado que a autoestima no contexto educativo está associada a muitos resultados positivos bem como a comportamentos sociais adaptativos, incluindo a

capacidade de liderar, a satisfação, diminuição da ansiedade e um aumento do desempenho acadêmico e físico (Fox & Corbin, 1992).

3.5.1.Diferenças em função do gênero. Uma consideração importante no estudo do autoconceito e autoestima são as diferenças entre gêneros. Vários autores (Hayes, Crocker & Kowalski, 1999; Schwalbe & Staples, 1991) argumentam que as diferenças entre gêneros no autoconceito e autoestima são expectáveis devido a diversas razões incluindo: expectativas culturais sobre qual o comportamento que poderá ser considerado competente; a socialização do papel de gênero nas competências que promovem as autopercepções, e a disponibilidade de oportunidades para demonstrar um comportamento competente. Amezcua e Pichardo (2000) lembram que a perspectiva multidimensional do autoconceito trouxe particular interesse ao estudo das diferenças de gênero, principalmente quando se considera em termos de desenvolvimento a transição para a adolescência.

No entanto, se no caso das diferenças relativas à idade encontramos consistência nos resultados, relativamente às diferenças entre gêneros, os resultados não são tão consistentes, visto os estudos serem diversos e a sua validade empírica muito variada (Marsh, 1989). Este autor chega mesmo a classificar como confusas as conclusões de muitas investigação prévias sobre a influência do gênero nos níveis de autoconceito e autoestima, especialmente sendo utilizadas medidas de autoconceito que utilizam a soma dos vários autoconceitos para a criação de um autoconceito global. Harter (1999) adianta ainda que diferentes amostras apresentam o mesmo padrão de resultados, com os rapazes a revelarem menor variação entre os diferentes domínios do que as raparigas.

Desta forma será importante analisar a evolução das investigações relativas ao impacto do género, bem como distinguir os efeitos encontrados sobre as várias dimensões do autoconceito.

No final da década de 70, Miller (1979) após rever vasta bibliografia elaborada entre 1960 e 1970 relativa às diferenças de género no autoconceito, concluiu que as raparigas tendiam a mostrar menores níveis de autoconceito geral do que os rapazes. Utilizando um *design* longitudinal, Simmons e Blyth (1987) identificaram uma diminuição da autoestima durante o início da adolescência, mas apenas nas raparigas. Outros estudos sobre a autoestima na adolescência têm encontrado consistentemente níveis de autoestima mais elevados entre os rapazes do que entre as raparigas ao longo da adolescência (Block & Robins, 1993; Chubb, Fertman, & Ross, 1997). Posteriormente, Wilgenbusch e Merrell (1999) numa meta-análise sobre esta temática, analisaram 22 estudos selecionados em função da sua validade empírica, e constataram que existem diferenças significativas entre géneros, mas que estas variavam consoante a idade dos sujeitos. Os estudos realizados com crianças de idades compreendidas entre um e seis anos sugerem que os rapazes têm pontuações mais elevadas em várias dimensões do autoconceito, nomeadamente: global, académico geral, matemática, familiar e coordenação motora, enquanto as raparigas apresentam resultados mais elevados no autoconceito verbal e musical. Nas amostras compostas por alunos dos sete aos doze anos, os rapazes apresentam um maior nível de autoconceito em várias dimensões: global, académico matemático, competência académica, musical, aparência física, coordenação psicomotora, emocional. Por sua vez as raparigas apresentavam níveis mais elevados em quatro dimensões: académico verbal, amizade, honestidade e religiosidade-moralidade.

Num estudo longitudinal sobre a personalidade e desenvolvimento cognitivo de Block e colaboradores reportado em vários artigos (Block et al., 1991; Block & Robins, 1993) identificam várias diferenças devidas ao género. Block e Robins (1993) reportaram que a autoestima tendia a aumentar durante a adolescência para os rapazes, enquanto diminuía para as raparigas, apresentando estas uma maior consistência temporal.

Também em Espanha, Vereau (1998) após aplicar a AFA a 500 estudantes do 7º ao 11º ano refere que os rapazes apresentavam valores de autoconceito superiores às raparigas. Amezcua e Pichardo (2000) realçam que os resultados da *Valoración Nacional de Progreso Educativo* sugerem que, para as raparigas, os níveis escolares intermédios são o momento em que se inicia a diminuição da autoestima e desempenho académico (American Association of University Women, 1991 in Amezcua & Pichardo, 2000). Assim, após os 12 anos, Amezcua e Pichardo (2000) referem que a maioria dos estudos concluem pela existência de claras diferenças de género em termos de autoconceito, com as raparigas, a apresentarem tendencialmente níveis mais baixos de autoconceito do que os rapazes. Desta forma, existem evidências claras de que as raparigas têm uma autoperceção positiva mais positiva durante os estudos primários, apesar de aos doze anos, aproximadamente, sofrerem uma diminuição na sua autoestima e também na aceitação da sua imagem física (Orenstein, 1994), devendo-se esta diminuição a vários fatores.

Desta forma podemos afirmar que, no geral, quando são encontradas diferenças em medidas de autoconceito global ou de autoestima, estas são tipicamente favoráveis aos rapazes (Harper & Marshall, 1991; Gabelko, 1997, in Elosua & Muñiz, 2011; Jackson, Hodge & Ingram, 1994; Vereau, 1998). No entanto, nem todos os estudos encontram este padrão, Marsh (1990) refere que tais diferenças têm sido encontradas

essencialmente em estudos que utilizam medidas mais globais do autoconceito (Richman, Clark, & Brown, 1985; Rosenberg & Simmons, 1975). Na mesma linha, Marsh, Walker e Debus (1991) afirmam que as diferenças entre géneros aparecem essencialmente quando se consideram dimensões específicas do autoconceito, que se podem por vezes traduzir em termos de diferenças significativas no autoconceito global, caso não haja total compensação entre elas. Skaalvik e Valás (1999) explicam esta inconsistência afirmando que, ao estudarmos diferenças relativas ao género no autoconceito, os resultados podem depender dos instrumentos utilizados. Já anteriormente alguns autores (Marsh, 1989; Skaalvik, 1986) alertavam para o facto de nos estudos em que os rapazes apresentam valores mais elevados de autoestima do que as raparigas serem utilizados instrumentos independentes do contexto como, por exemplo a Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965). Enquanto os estudos em que a autoestima é medida através do somatório de autodescrições em diferentes áreas, como é o caso do *Coopersmith Self-Esteem Inventory* (Coopersmith, 1967) apresentam resultados menos convincentes¹⁸ (Skaalvik, 1986). Marsh (1990) concluiu ainda que algumas das diferenças entre géneros em áreas mais específicas do autoconceito são geralmente consistentes com os estereótipos sexuais.

3.5.1.1 Diferenças em função do género – Autoconceito Físico. As diferenças encontradas entre géneros mais consistentes são as relativas à dimensão física do autoconceito, onde os rapazes apresentavam níveis mais elevados do que as raparigas. Em alguns dos primeiros estudos realizados com apoio no modelo multidimensional hierárquico, tanto Marsh e colaboradores (1983, 1984) como Harter (1982, 1983)

¹⁸ Um exemplo disto é o estudo de Rodríguez (1982), que utilizou uma forma reduzida da *Self-Esteem Inventory (SEI) de Coopersmith*, com alunos do 6º ao 8º ano não encontrando diferenças significativas entre géneros relativamente ao autoconceito global.

reportam que os rapazes apresentam níveis superiores às raparigas, tanto relativamente à competência atlética, como relativamente à aparência física. Existem outros estudos posteriores (Crain & Bracken, 1994; Gabelko, 1997, in Elosua & Muñiz, 2011; Hagborg, 1993; Wilgenbusch & Merrell, 1999) que confirmam estas diferenças. Várias investigações que utilizaram um instrumento de avaliação específico, o *Physical Self Perception Profile* (Fox & Corbin, 1989; Sonstroem et al., 1992), também confirmam este padrão, com os homens a apresentarem resultados consistentemente superiores aos das mulheres em todos os aspectos das autoperceções físicas. No entanto, Fox e Corbin (1989) relatam ter encontrado estruturas fatoriais semelhantes em ambos os géneros para os quatro subdomínios, interpretando os resultados inferiores apresentados pelas raparigas na aparência física como consequência da maior dificuldade que têm em corresponder aos padrões sociais de beleza, que seriam mais exigentes para as raparigas.

3.5.1.2 Diferenças em função do género – Autoconceito Social. Relativamente à dimensão social do autoconceito, encontramos resultados muito divergentes: por um lado vários estudos (Amezcuca & Pichardo, 2000; Herrera Clavero, Ramírez, Roa & Herrera Ramírez, 2004; Marsh, 1990; Musitu, Garcia & Gutierrez, 1991) não encontraram diferenças entre os géneros no autoconceito social¹⁹, por outro lado Gabelko (1997) ao examinar as diferenças de idade e género em termos de autoconceitos globais, académicos, físicos e sociais num grupo de alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, reporta que as raparigas apresentavam resultados mais altos no autoconceito social, resultado também mencionado por outros autores (Hagborg, 1993; Jackson et al., 1994). No contexto nacional, também Fontaine (1991) reporta níveis superiores de autoconceito social dos rapazes numa amostra de

¹⁹ Os três estudos espanhóis utilizavam a AutoConcepto Forma-A (AFA, Musitu, Garcia e Gutierrez, 1994) junto de grandes amostras (890 alunos do 6º ao 11º ano, 1315 alunos de 2º e 3º ciclo e 1235 alunos dos 11 aos 14 anos respectivamente). No mesmo sentido apontava também a adaptação portuguesa da mesma prova (Musitu et al., 2001).

alunos de 5º, 7º e 9º ano. Noutras áreas relativas à dimensão social do autoconceito, Richman, Clark e Brown (1985) assinalam que os rapazes apresentam níveis superiores de “popularidade” no final da adolescência.

3.5.1.3 Diferenças em função do género – Autoconceito Emocional. Quando consideramos a dimensão emocional do autoconceito encontramos um número mais reduzido de estudos. Utilizando a AFA, Musitu, Garcia e Gutierrez (1991); com uma população de 890 alunos do 6º ao 11º ano não encontraram diferenças significativas, enquanto Musitu, García e Gutiérrez (2001), na adaptação portuguesa da prova, realizada com 1043 alunos do 9º e do 12º ano, reporta que os rapazes, comparando com as raparigas, apresentam níveis muito superiores de autoconceito emocional.

3.5.1.4 Diferenças em função do género – Autoconceito Familiar. No Autoconceito Familiar, Barros (2001) reporta que as raparigas apresentam resultados superiores ao dos rapazes. Utilizando o mesmo instrumento, Musitu, Garcia e Gutierrez (1991) não encontraram diferenças significativas entre géneros.

3.5.1.5 Diferenças em função do género – Autoconceito Académico. De longe a dimensão do autoconceito mais analisada em termos de diferenças entre géneros é o autoconceito académico. No entanto os estudos sobre diferenças de género nesta dimensão do autoconceito são particularmente inconsistentes. Muitos estudos (Amezcuá & Pichardo, 2000; Calsyn & Kenny, 1977; Chapman & Boersma, 1983; Gabelko, 1997; Marsh, Smith, & Barnes, 1985; Rusillo & Arias, 2000; Skaalvik, 1990) reportam não terem encontrado de diferenças significativas. Outro número considerável de estudos indica a existência diferenças significativas entre géneros no autoconceito académico

geral, mas variam sobre qual dos géneros apresenta níveis superiores. Desta forma, existem estudos que indicam que os rapazes apresentam níveis mais altos (Hilke & Conway, 1994; Richman et al., 1985; Skaalvik, 1986), e outros que indicam que as raparigas apresentam níveis mais elevados do que os rapazes (Brookover, Paterson, & Thomas, 1962; Fontaine, 1991; Herrera et al., 2004). Uma possível explicação para esta discrepância é avançada por Bong e Skaalvik (2003), que sugerem que estas diferenças nos resultados podem, aparentemente, corresponder à época em que os estudos foram levados a cabo.

Em Espanha, um conjunto de estudos relatam resultados bastante diversos: Rodriguez (1982) utilizando o *Self-Concept of Ability General* (Brookover, Erickson & Joiner, 1967) encontrou diferenças, mas apenas entre alunos de anos diferentes, nomeadamente o grupo de rapazes de sexto e o de raparigas de sétimo e oitavo ano. Rusillo e Arias (2000) num estudo com 521 alunos de 9º e 10º ano utilizando o *AutoConcepto Forma A* (AF-A; Musitu, Garcia & Gutierrez, 1997) não encontraram diferenças significativas. Com o mesmo instrumento, numa amostra multicultural composta por 1315 alunos de 2º e 3º ciclo, outros autores (Herrera et al., 2004) encontraram diferenças no autoconceito académico, com vantagem para as raparigas.

Feldhusen e Nimolos (1992) encontraram uma relação mais forte entre autoconceito e a taxa de sucesso entre os rapazes do que entre as raparigas. Hamachek (1995) sublinha a correlação positiva entre o autoconceito académico dos alunos e o seu desempenho académico e que as relações com o autoconceito académico serão mais fortes com o progresso educacional. O autor reporta um conjunto de variáveis que parecem ter um efeito direto sobre o autoconceito académico e que apresentam diferenças consoante o género²⁰. Hilke e Conway (1994) referem diferenças

²⁰ Nomeadamente: Expectativas parentais, revisão do desempenho pelos professores, o papel dos alunos. A esta lista Donahue, Perry e Weinstein (2003) acrescentam o *feedback* (positivo e negativo) dos professores.

significativas entre géneros no autoconceito académico e aspirações educativas, apresentando as raparigas níveis mais baixos do que os rapazes. Na mesma linha, Craven, McInerney e Marsh (2000) relatam a existência de uma relação significativa entre altos níveis de autoconceito, autoestima e desempenho académico em alunos de secundário.

Quando olhamos para as dimensões verbal e matemática do autoconceito académico, encontramos diferenças no desenvolvimento entre ambos os géneros. Vários estudos (Hagborg, 1993; Jackson et al., 1994; Marsh, 1987; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Meece, Parsons, Kaczala, Goff & Futterman, 1982) indicam que as raparigas apresentam um autoconceito académico relativo à matemática inferior aos rapazes, particularmente após a saída da escola primária²¹ (Meece et al., 1982; Sá, 2004), mas um autoconceito académico na área verbal superior, assim como níveis ligeiramente superiores no autoconceito académico global (Jackson et al., 1994; Marsh et al., 1984; Skaalvik, 1983; Wilgenbusch & Merrell, 1999).

Meece e colaboradores (1982) realizaram uma revisão dos estudos sobre diferenças entre géneros no desempenho e autoconceito relativo a matemática, reportando a existência de poucas e reduzidas diferenças entre ambos os géneros durante a escola primária, mas relatando que as raparigas tendiam a apresentar níveis mais baixos de autoconceito relativo a Matemática (e também de desempenho) no ensino secundário²².

Marsh, Byrne e Shavelson (1988) tinham observado que os estereótipos de género influenciavam diretamente os autoconceitos académicos relativos a matemática e na área verbal, para além de também apresentarem efeitos específicos sobre o rendimento. No mesmo sentido, vários estudos, revistos por Marsh (1990), apoiam a

²¹ Algo que, como já vimos, ocorre no mais tarde no contexto americano e espanhol do que no português.

²² *Junior High School*, que se inicia no ano correspondente ao nosso 7º ano de escolaridade.

conclusão de que as diferenças entre géneros são geralmente consistentes com os estereótipos sexuais. Adicionalmente, outros estudos (Fennema & Peterson, 1985; Marsh, 1989) referem também o contributo das diferenças nos padrões de socialização para cada género, sublinhando Marsh (1999) que as diferenças nos padrões de socialização podem fazer com as atitudes positivas, as expectativas, os autoconceitos e o rendimento dos rapazes não sejam adequadamente reforçados nas áreas verbais, o mesmo ocorrendo com as raparigas na área de matemática. Marsh (1989) postulava mesmo uma direcção causal entre os padrões diferenciados de socialização que causariam diferenças nos autoconceitos académicos na área de matemática e verbal que, por sua vez, causariam diferenças no rendimento nessas áreas, no entanto o autor refere que existe uma progressiva redução dos estereótipos relativos às áreas verbal e matemática no contexto escolar. As diferenças de género nos autoconceitos académicos na área matemática e verbal deveriam assim ser maiores do que as explicáveis por diferenças objectivas de rendimento (Marsh et al., 1988). Existe um conjunto de estudos que apoiam esta hipótese (Marsh, 1999; Marsh et al., 1988; Marsh, Smith, & Barnes, 1985; Pallas & Alexander, 1983).

Na Noruega, os vários estudos levados a cabo por Skaalvik e colaboradores (Skaalvik, 1990; Skaalvik & Rankin, 1990) exemplificam bem a diversidade de resultados que encontramos na literatura. Num deles (Skaalvik, 1990), em que aplicou o Self-Description Questionnaire I (Marsh, 1988) a uma amostra composta por 231 alunos noruegueses provenientes de 10 turmas de 6º ano de uma grande cidade norueguesa, encontrou resultados superiores das raparigas relativamente aos rapazes nas dimensões verbais do autoconceito académico (língua materna e Inglês), bem como maiores expectativas de sucesso nessas áreas. No entanto, nesse estudo não encontrou diferenças relativas ao género, nem no desempenho, nem nas expectativas de sucesso

relativas a matemática, o que contraria resultados de estudos anteriores (Skaalvik, 1986), nos quais tinha identificado que os rapazes apresentavam autoconceitos relativos a matemática mais baixos. O autor ressalvava ainda que as expectativas de sucesso mais elevadas das raparigas em Norueguês e Inglês não eram maiores do que as possivelmente explicáveis pelas diferenças existentes no desempenho [contrariando as sugestões de Marsh (1989), sobre estereótipos sexuais], e sugerindo que os estereótipos sexuais não influenciariam diretamente as expectativas de sucesso. Skaalvik (1990, 1999) sugeriu duas possíveis explicações para os diferentes resultados que encontrou: a) a falta de diferenças poderia resultar da amostra ser composta por alunos de 6º ano, podendo a consciência sobre os estereótipos sexuais aumentar durante a adolescência; b) os estereótipos relativamente à competência matemática e verbal já não serem particularmente fortes na sociedade norueguesa. No entanto, não existem provas da existência de diferenças nos estereótipos entre outros países e a Noruega.

Rothenberg (1995) sugere que, para as raparigas, os anos intermédios são uma ocasião para uma diminuição significativa da sua autoestima e desempenho académico. A autora realça ainda que, quando comparadas com os rapazes, as adolescentes apresentam maiores níveis de stresse, maiores probabilidades de ser depressivas e de cometer suicídio. A depressão entre as jovens estaria associada aos sentimentos negativos acerca do seu corpo e da sua aparência.

Assim, em termos gerais, podemos concluir que a literatura internacional indica que a maioria das investigações analisadas tendem a indicar que as raparigas obtêm pontuações mais baixas que os rapazes na maioria das dimensões de autoconceito avaliadas entre as quais se encontram: autoconceito físico, emocional, académico relativo à matemática, apresentando, no entanto níveis superiores nas dimensões relativas ao autoconceito académico relativo a áreas verbais. Contudo, a literatura está

repleta de estudos com conclusões contraditórias sobre a diferença entre géneros relativamente à maioria das dimensões do autoconceito (particularmente académica, social e emocional).

3.5.1.6 Diferenças em função do género – Investigação em Portugal. A nível nacional, na sua análise, Sá (2004) afirma que os resultados de várias investigações (Castro, Monteiro, Sá & Rebelo, 1992; Faria & Fontaine, 1995; Fontaine, 1991; Sá, 2004) são consistentes com a literatura internacional (Eccles, 1993; Harter, 1985; Marsh, 1989; Parsons, Adler & Kaczala, 1982) indicando que, quando existem diferenças significativas entre os géneros nas auto-avaliações, as perceções dos rapazes são mais positivas do que as das raparigas, particularmente na dimensão física (aparência física e competência atlética) do autoconceito. No entanto, a autora conclui que a tendência dos rapazes se avaliarem de forma mais positiva do que as raparigas é acentuada até aos 12 anos e diminui a partir desta idade.

Porém, este padrão de resultados não foi encontrado por Veiga (1989), que também não encontrou diferenças na dimensão social, num conjunto de alunos do ensino secundário. O que pode levar a supor que se pode tratar de um fenómeno específico do início da adolescência.

Fontaine (1991) realizou um estudo que visava analisar as diferenças de desenvolvimento do autoconceito aplicando o *Self Description Questionnaire I* (SDQ I; Marsh, 1988) a 516 alunos do 5º, 7º e 9º ano, concluindo que existiam diferenças entre géneros, que a autora considera consistentes com os estereótipos tradicionais e com os resultados de Marsh (1989)²³. Assim, neste estudo os rapazes apresentavam níveis superiores nas dimensões físicas e sociais do autoconceito e as raparigas apresentavam

²³ Apesar de existirem algumas exceções que a autora identifica, como os resultados superiores dos rapazes na dimensão social e a inexistência de diferenças no autoconceito académico matemático.

níveis superiores no autoconceito académico geral e no autoconceito académico relativo à língua materna. Não foram encontradas diferenças significativas no autoconceito académico relativo à matemática. As diferenças encontradas apresentam uma forte relação com a idade: no autoconceito académico relativo à língua materna devia-se ao facto de não existir nas raparigas uma redução com a idade, enquanto os rapazes apresentavam uma redução regular do 5º ao 9º ano; a diminuição dos níveis de autoconceito físico é constante nas raparigas até ao 9º ano, enquanto nos rapazes só ocorre até ao 7º ano. Estas interações parecem indicar uma influência dos estereótipos que se manifesta precocemente e se mantém durante a primeira metade da adolescência.

A autora explica a vantagem das raparigas no autoconceito académico como efeito de uma valorização social do sucesso escolar sobre a eficácia dos mecanismos de proteção do autoconceito neste domínio: a excessiva importância atribuída ao sucesso escolar tornaria difícil, em casos de insucessos repetidos, a desvalorização do domínio académico que reduziria o impacto negativo destes resultados sobre o autoconceito.

Em Portugal foram também realizados vários estudos utilizando o *Self-Perception Profile for Children* (SPPC; Harter, 1985). Num desses estudos, utilizando uma amostra composta por alunos do 4º ao 7º ano, Castro, Monteiro, Sá e Rebelo (1992) relatam que os rapazes apresentam níveis de autoconceito académico e físico mais elevados do que as raparigas, mas que esta diferença parece atenuar-se ao nível do 7º ano. Também Faria e Fontaine (1995), num estudo com alunos do 5º e do 7º ano, utilizando o mesmo instrumento, encontraram resultados semelhantes no domínio físico, relatando ainda que as raparigas se viam como mais bem comportadas. Relativamente ao autoconceito académico, os rapazes do 5º ano apresentavam os valores mais elevados e os do 7º ano os valores mais baixos.

Sá (2004) também relata que a percepção que as raparigas têm da sua competência escolar parece ressentir-se marcadamente da transição do 1º para o 2º ciclo, enquanto tal não acontece com os rapazes, levando a que exista uma superioridade dos níveis de autoestima nos rapazes, mas apenas a partir do 6º ano de escolaridade. Os resultados indicam uma existência de trajectórias desenvolvimentistas diferentes entre géneros: na autoestima a atenuação das diferenças entre géneros deve-se à diminuição dos resultados reportados pelos rapazes, enquanto no autoconceito académico são as raparigas que passam a apresentar resultados mais elevados.

A autora sugere que a diminuição da autoestima nos rapazes pode corresponder à tendência descrita na literatura para as autoavaliações se tornarem mais realistas com a idade (Harter, 1982, Marsh et al., 1984), que pode ocorrer mais cedo nas raparigas do que nos rapazes, sugerindo que seria necessária mais investigação junto de grupos etários mais jovens, nomeadamente do 1º ciclo de escolaridade, para esclarecer esta questão. A autora sugere ainda que o aumento do autoconceito académico nas raparigas se pode dever a processos de socialização diferenciados, com os pais e educadores a apresentarem expectativas e critérios de avaliação do trabalho escolar diferentes para os dois sexos.

3.5.2.Diferenças em função da idade. As percepções que os estudantes têm do seu valor pessoal, bem como da sua competência na escola influenciam significativamente a motivação na aprendizagem e o sucesso escolar (Harter & Connell, 1984), sendo importante, desta forma, analisar como se desenvolvem estas autopercepções durante a infância e a adolescência e como estas são influenciadas pelas experiências de sucesso e insucesso.

A investigação sobre as variações do autoconceito e da autoestima já tem uma longa história, Simmons, Rosenberg e Rosenberg (1973) utilizando um estudo transseccional com aproximadamente 1000 alunos dos 8 aos 17 anos, relatavam que o período do início da adolescência (dos 11 aos 14 anos) era o momento em que as autopercepções das crianças se apresentavam como mais negativas. Quando comparada com crianças mais jovens ou mais velhas, as crianças desta idade eram mais autoconscientes e apresentavam uma autoestima mais baixa, com os resultados mais baixos a ocorrerem nas crianças que tinham acabado de realizar a transição para o *junior high school*. De facto, as conclusões de vários estudos (Harter, 1982, 1985; Marsh, 1989; Ruble, Grosovsky, Frey & Cohen, 1992; Stipek & MacIver, 1989; Weisz, 1983; Wigfield & Karpathian, 1991) que versam o desenvolvimento do autoconceito e da autoestima convergem na noção de que as percepções das crianças sobre as suas capacidades e competências se tornam mais modestas e precisas no início da adolescência.

Assim, quando o autoconceito é analisado ao longo de vários anos de escolaridade são observadas diferenças significativas em várias dimensões consideradas. Sá (2005) considera que, dentro de uma perspetiva piagetiana, existe uma tendência da criança para a equilibração, procurando ultrapassar lacunas e contradições, conduzindo a uma noção da realidade que é cada vez menos um reflexo dos seus desejos e cada vez mais um reflexo da realidade objetiva.

A redução dos níveis de autoconceito com a idade pode ser interpretada à luz da premissa da introdução progressiva de um maior realismo no processo da sua construção. Desta forma, no início da infância, o autoconceito das crianças é extremamente positivo e insensível às informações externas dissonantes. Contudo, dois mecanismos vão influir alterando esta situação: A incorporação progressiva de

informações externas relevantes (comparação social, *feedback* de pais, pares, professores) e, paralelamente, a comparação interna entre competências, em diferentes áreas, levam a uma diferenciação progressiva das várias dimensões do autoconceito (Marsh, 1989, 1990). O autoconceito vai aproximar-se da realidade, o que em várias áreas implica uma redução dos níveis anteriores (Marsh 1989, 1990; Marsh et al., 1988).

No entanto, Block e Robins (1993) referem que os níveis de autoestima aumentam ao longo da adolescência, mas classificam este resultado como pouco consistente e alertam que as alterações associadas à idade são, frequentemente, diferentes entre ambos os géneros.

Assim, um aspeto importante a ser analisado decorre da evolução da importância dada pelos indivíduos aos outros que os rodeiam. Noller (1994) refere que os pares assumem uma crescente importância para o adolescente, passando as relações com os pares a ser as mais importantes na adolescência. A adolescência será assim um período em que a preponderância do grupo aumenta, provocando uma diminuição na influência da família (Coleman & Hendry, 1999), o que aumenta a saliência do autoconceito social e tem implicações sobre o autoconceito familiar, académico, emocional e sobre a autoestima.

Outros autores (Lord, Eccles, & McCarthy, 1994; Marsh & Craven, 1991) consideram que a qualidade da relação com a família continua a ter um impacto importante em vários aspectos da vida durante este período do desenvolvimento continuando a desempenhar um papel crucial no bem-estar e equilíbrio e influenciando o ajustamento académico, particularmente a satisfação com a escola, bem como o autoconceito académico, emocional e a autoestima (Harter, 1996; Lord, Eccles, & McCarthy, 1994; Noller, 1994; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993). Assim, a qualidade do funcionamento familiar, nas famílias com melhor relacionamento, torna possível a

construção de sentimentos de competência e valor que contribuem decisivamente para o desenvolvimento positivo da autoestima (Cava & Musitu, 2000).

O impacto que a família exerce na construção do autoconceito e da autoestima é sentido a vários níveis: as avaliações que os diferentes membros da família fazem relacionam-se com as representações que o adolescente constrói sobre si mesmo (Eccles, 1993; Marsh & Craven, 1991). As diferentes práticas educativas dos pais determinam, em grande medida, o esquema de valores e o nível de autoconceito dos seus filhos, que, por sua vez podem determinar o repertório de comportamentos pró-sociais nas crianças e o seu nível de integração escolar (Gutiérrez, 1989). Adicionalmente, as próprias dinâmicas das relações familiares vão influenciar as diferentes dimensões do autoconceito. Connel, Spencer e Aber (1994) indicam que o suporte emocional e social fornecido pelos pais está positivamente associado ao autoconceito académico, e também à motivação escolar. Wenz-Gross, Siperstein, Untch, e Widaman (1997) também encontraram evidências de que um baixo suporte emocional da família está relacionado com um baixo autoconceito académico.

Para além de afectar as diferentes dimensões do autoconceito, vários autores (Bishop & Inderbitzen, 1995; Harter, 1990, 1993, 1996, 1999; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994) referem que as dinâmicas estabelecidas no seio da família parecem, igualmente, associar-se à autoestima, sendo o suporte sob a forma de aprovação o tipo de suporte que mais se relaciona com a autoestima (Harter 1996, 1999).

As premissas do modelo multidimensional hierárquico do autoconceito (Shavelson et al., 1976, 1982) implicam a existência de correlações mais estreitas dentro de cada domínio específico (físico, social, académico) do que entre os vários domínios. A variação dessas correlações com o nível de escolaridade indica a diferenciação progressiva do autoconceito com a idade (Marsh, 1990; Marsh et al.,

1988; Skaalvik, 1999). Três estudos levados a cabo por Marsh e colaboradores (Marsh, 1985; Marsh & Hocevar, 1985; Marsh, Parker & Barnes, 1985) identificam uma redução progressiva, com o nível de escolaridade, das correlações entre as dimensões académicas e não académicas do autoconceito até ao 5º ano de escolaridade.

A progressão da construção do autoconceito está também relacionada com a realização escolar (Marsh et al., 2008). Esta relação torna-se progressivamente mais específica com a idade, durante a escola primária, um autoconceito positivo nas várias dimensões está associado a melhores níveis de realização escolar, no 9º ano de escolaridade, esta associação observa-se essencialmente para os domínios mais académicos do autoconceito (Marsh et al., 2008). Desta forma, o aumento de realismo na construção do autoconceito com a idade implica que a intensidade das correlações entre os conceitos de competência académica e os resultados escolares deve aumentar com o nível de escolaridade (Marsh et al., 2008). As diferenças encontradas no autoconceito em função da idade irão ter importantes consequências sobre a relação entre o autoconceito e o rendimento escolar, como iremos analisar posteriormente.

3.5.2.1 Diferenças em função da idade – Investigação nacional. As conclusões de vários estudos nacionais apoiam a noção de um progressivo realismo na construção do autoconceito (Sá, 2004). Encontramos um padrão idêntico de resultados em vários estudos nacionais (Castro, Monteiro, Sá & Rebelo, 1992; Faria & Fontaine, 1995; Sá, 2004). Assim, as crianças mais novas apresentam autoperceções mais elevadas, tendendo com a idade a desenvolverem avaliações mais realistas das suas capacidades e fraquezas relativas sendo esta experiência, aparentemente, incorporada no seu autoconceito tal como sugerido por Marsh, Craven e Debus (1998). A maior experiência de vida, a capacidade de se comparar com os seus pares e ponderar as avaliações que os outros fazem do seu nível de competência leva a uma maior precisão

relativamente às competências e dificuldades reais da criança (Sá, 2004).

Outro estudo (Fontaine, 1991) também identifica uma diferenciação progressiva das várias dimensões do autoconceito com a idade (tal como proposto por Shavelson e colaboradores, 1976), a intensidade das correlações entre as várias dimensões do autoconceito é mais forte no 5º ano e vai-se dissipando até ao 9º ano, altura em que se observa uma quase total independência entre os autoconceitos académicos e não académicos. Esta autora identificou ainda uma redução regular dos níveis do autoconceito com a idade do 5º ao 9º ano de escolaridade. No entanto, esta redução não se manifesta necessariamente em todas as dimensões e para todos os sujeitos, não tendo este estudo encontrado redução do autoconceito académico verbal nas raparigas com a progressão na escolaridade, enquanto na dimensão aparência física apenas existe um decréscimo do 5º ao 7º ano, seguido de uma estabilização.

Adicionalmente, Peixoto (2004) relata que a qualidade do relacionamento com a família, percebida pelos adolescentes, se relaciona com a autoestima e com diferentes dimensões do autoconceito, nomeadamente as dimensões interpessoais e a Aparência Física, apoiando assim a existência de uma relação entre o suporte social fornecido pela família e as relações estabelecidas com os pares.

3.5.3 Relação entre atribuições e autoestima. As perceções que os alunos têm do seu valor pessoal e da sua competência na escola são influenciadas pelas suas experiências de sucesso e de fracasso, e estas traduzem-se nas avaliações que os professores fazem do seu desempenho e da progressão ao longo da escolaridade. No entanto é precisa tomar em conta que tanto as crianças, como os adultos, gostam de se sentir bem sobre si mesmos, o que levam a que se defendam evitando ou racionalizando experiências que as façam sentir inadequados ou mal sobre si próprias (Fox, 2000). Este autor realça que esta necessidade é tão forte que, por vezes, os indivíduos dedicam

quantidades imensas de tempo à procura de indicadores materiais, sociais, intelectuais ou profissionais do seu valor, e que podem até ignorar ou distorcer informação acerca de si próprios de modo a verem-se da forma mais positiva possível.

Uma atribuição causal, feita diretamente a um indivíduo, pode levar a que os sucessos sejam atribuídos ao próprio, e os insucessos a fatores exteriores ao indivíduo. O inverso pode igualmente ocorrer, isto é, os insucessos serem atribuídos à pessoa, e os sucessos a circunstâncias alheias ao indivíduo. Desta forma, um aluno, perante um resultado baixo, pode concluir que não se esforçou, ou pode concluir que não é capaz de obter sucesso naquele teste ou exame (Weiner, 1985). Na base de todas estas situações está uma mesma necessidade atributiva. Só que, no primeiro caso, aplica-se ao acontecimento, no segundo caso, atinge-se diretamente a autoestima do aluno (Fox, 2000).

Perante este tipo de situações, indivíduos com diferentes níveis de autoestima irão reagir de formas diferentes. Vários autores (Fox, 1990; Fox & Corbin, 1989; Haywood, 1993; Marsh et al., 1983; 1994a; Vaz Serra, 1986) referem que um indivíduo que evidencia um elevado nível de autoestima, tende a encarar as situações que se lhe deparam no dia-a-dia de uma forma mais positiva do que os indivíduos que possuem um baixo nível de autoestima. Os primeiros efetuam, tendencialmente, atribuições causais mais internas, estáveis e controláveis por eles para resultados positivos, em oposição ao verificado com indivíduos com baixos níveis de autoestima (Ames, 1978; Dweck & Elliot, 1983; Frieze, 1981; Harter, 1983). Estas atribuições serão consistentes com a opinião que cada indivíduo tem de si próprio. Assim, dois sujeitos com os mesmos níveis de aptidão para uma determinada tarefa, mas tendo expressões distintas da sua autoestima, poderão diferir na forma como percecionam os seus resultados.

Existem dois elementos que serão particularmente importantes quando analisamos a relação entre autoestima e atribuição causal e as suas implicações para o contexto educativo (Coelho, 2004): Um deles é o enviesamento denominado *self-serving bias* (traduzido para português como egoísmo atribucional por Fonseca, 1993). Este enviesamento leva a que os indivíduos tendão a efectuar atribuições aos seus resultados de modo a manter, ou a aumentar a sua autoestima; o outro é a relação entre estes conceitos e as expectativas de sucesso futuro, visto que estas expectativas se baseiam parcialmente em desempenhos passados, podem tender a perpetuar-se, pois quando a criança atinge um certo nível de compreensão sociocognitiva, a conclusão de que é incompetente num domínio pode levá-la a evitar as tarefas desse domínio, ou a não se esforçar em atividades semelhantes, aumentando a probabilidade de fracassar (Weiner, 1985). O mesmo autor relata que o aluno, quando se vê como incompetente ou incapaz de realizar determinadas atividades, tenderá a interpretar a informação de uma forma que reforça essa conclusão, tal como atribuir o sucesso ao esforço e o fracasso à falta de capacidade.

Markus (1977) salienta que o autoconceito tem a propriedade de organizar o processamento de toda a informação relevante para o indivíduo, o que leva a que o indivíduo se torne progressivamente resistente à informação que é inconsistente. Podemos, então, supor que as atribuições, em relação a resultados com êxito ou fracasso, possam variar em função do autoconceito do indivíduo. A própria noção de egoísmo atribucional tem evoluído de acordo com resultados de investigação. Hewstone (1989) define egoísmo atribucional como a propensão para os sujeitos atribuírem os seus sucessos a disposições internas, enquanto atribuem as causas dos seus fracassos a factores situacionais. Também Vallerand (1994) o define como relativo apenas a uma dimensão causal, o *locus* de causalidade, para este autor este enviesamento seria a

tendência a atribuir os nossos sucessos a causas internas e os insucessos a causas externas.

Rusillo e Arias (2000) consideram o autoconceito como uma das mais importantes variáveis dentro do quadrante motivacional, o que González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, e García (1997) atribuem à influência que este tem sobre os padrões atribucionais dos alunos, e também devido à influência sobre a ativação de várias estratégias cognitivas e à autorregulação da aprendizagem escolar. Outros autores (Diener & Dweck, 1978; Dweck & Elliot, 1984) alertam ainda que, apesar da experiencição do sucesso ser fundamental para a constituição de uma autoestima positiva, esta vivência pode não ser suficiente para o incremento dos níveis de autoestima de cada um. O factor determinante será a perceção que os indivíduos têm da sua responsabilidade nesses mesmos sucessos. No mesmo sentido, Arkin e Baumgardner (1985) referem que é pela negação de responsabilidade pessoal que, nos insucessos, a qualidade negativa dos maus resultados é substancialmente reduzida minimizando as implicações sobre a aptidão do indivíduo. Assim, atribuindo um resultado de fracasso a uma causa externa e estranha, uma pessoa pode separar o elo causal entre o desempenho e a avaliação. Por outro lado, ao assumir responsabilidade pessoal pelos resultados de sucesso, pode aumentar a qualidade positiva dos sucessos. Desta forma, ao ser afirmada a ligação entre o desempenho e a avaliação, está a ser maximizado o nível de aptidão dos indivíduos. Neste caso, uma atribuição causal feita em relação ao indivíduo, tem uma finalidade protetora, não só do autoconceito, mas fundamentalmente da autoestima.

Outras investigações parecem confirmar esta hipótese. Weiss, McAuley, Ebbeck e Wiese (1990), ao analisarem a relação existente entre a autoestima e as atribuições causais efectuadas por crianças (com idades entre 8 e 13 anos), em contextos

desportivos e sociais, relatam que os resultados obtidos evidenciavam a existência de uma relação significativa entre os níveis de autoestima das crianças e as suas atribuições causais, em ambos os contextos. As crianças com índices elevados de autoestima diferenciavam-se das suas colegas, com níveis mais reduzidos de autoestima, ao percepcionarem as atribuições que efetuavam para o sucesso como mais internas, estáveis e controláveis por elas. Além disso, estas crianças apresentavam expectativas mais elevadas em relação a futuras atividades do mesmo contexto. Ruble (1987), num estudo com alunos da primária, reportam que as raparigas comparativamente aos rapazes referiam com maior frequência a falta de capacidade como uma razão para o fracasso. Outro estudo realizado por Au (1995) sobre a relação entre o insucesso académico e as atribuições causais no desenvolvimento do desamparo aprendido de alunos que apresentam um baixo desempenho académico, identificou o mesmo padrão do estudo de Weiss e colaboradores (1990), mas com os rapazes a apresentarem mais experiências de insucesso académico e de desamparo aprendido do que as raparigas.

Biddle (1993) acrescenta ainda que este tipo de enviesamento apresenta maiores hipóteses de ocorrer em situações tidas como importantes, identificando a tentativa dos indivíduos encontrarem estratégias que resultem na proteção dos seus níveis de autoestima como estando na base da ocorrência. O autor refere ainda que a sua importância parece não só relacionar-se com a influência que exerce no tipo de atribuições que elícita, mas também como o modo como é influenciada por eles.

Na mesma linha, Skaalvik, um autor norueguês, identificou fortes correlações negativas entre a autoestima e algo que denominou de orientação de ego autoderrotista (Skaalvik, 1993; Skaalvik, Válas, & Sletta, 1994). Desta forma, quando os alunos receiam parecer pouco inteligentes, a sua autoestima é afetada negativamente, além de que alunos com um baixo nível de autoestima podem apresentar maior preocupação sobre a forma como

são percebidos pelos outros, particularmente no caso de serem julgados de forma negativa. Este padrão atribucional, identificado por Covington (1984, 1992,) no qual o insucesso devido a baixo esforço é visto como menos ameaçador do que o insucesso devido a baixa competência, para alguns alunos seria tão importante que os podia levar a evitar trabalhos, numa tentativa de proteger a autoestima. Para outros alunos, no entanto, a orientação de ego autoderrotista pode levar ao aumento dos esforços, numa tentativa de evitar ser o menos bem-sucedido. Skaalvik e colaboradores mencionavam também que a relação entre a orientação de ego autoderrotista e o evitar de tarefas podia depender do autoconceito académico do aluno, visto que tanto este como a autoestima eram negativamente previstas pela estilo de orientação de ego. Também Harter (1987, 1999) relata que as avaliações que as pessoas fazem de si próprias dependem, em grande parte, da forma como os outros a veem e da importância que cada indivíduo atribui a cada área do autoconceito.

Para saber quando e como intervir na prevenção ou remediação do insucesso escolar será importante conhecer os valores e a relevância das diferentes áreas do autoconceito dos alunos, bem como compreender o impacto que os sucessos e insucessos escolares prévios apresentam sobre as suas autopercepções.

3.6 Síntese

A definição e a delimitação dos conceitos de autoestima e de autoconceito são um tema antigo e extenso na literatura, no qual já intervieram bastantes autores. Actualmente parece existir um consenso sobre ambos os conceitos, mesmo que não possamos falar em total sintonia entre os autores. Este longo processo também transparece na evolução dos modelos, desde modelos unidimensionais, que não permitiam análise nos vários domínios da vida de um indivíduo, passando pelos

modelos multidimensionais de fatores independentes e não correlacionados, até ao modelo multidimensional hierárquico (Shavelson et al., 1976), utilizado como base dos vários estudos sobre esta temática nesta dissertação. O modelo permite a análise do autoconceito e autoestima em domínios como o social, o emocional e o académico.

Também a avaliação do autoconceito e da autoestima em contexto educacional é realizada, essencialmente, com instrumentos baseados neste modelo, o qual permite a análise de várias dimensões deste constructo simultaneamente. O Autoconceito Forma A (Musitu, García, & Gutiérrez, 1997) e o Self-Description Questionnaire (Marsh et al., 1984), utilizado nos estudos empíricos, são alguns desses instrumentos e permitem a análise das dimensões académica, social, emocional e familiar do autoconceito, bem como da autoestima.

A investigação que utiliza instrumentos multidimensionais tem fornecido um conjunto de resultados contraditórios relativamente às diferenças de género nas várias dimensões do autoconceito. É de salientar ainda o reduzido número de estudos que analisou o impacto de programas de desenvolvimento de competências socioemocionais sobre as várias dimensões do autoconceito (O'Mara et al., 2006).

Outra conclusão que se pode retirar da investigação é a de que alunos com diferentes níveis de autoestima irão reagir de formas diferentes aos seus sucessos e insucessos. As atribuições realizadas relativamente a estes resultados irão ser também diferentes consoante os diferentes níveis de autoestima. As conclusões de vários estudos nacionais apoiam a noção de um progressivo realismo na construção do autoconceito que irá ter impacto na adaptação escolar (Sá, 2004).

Desta forma, para prevenir o insucesso escolar será importante conhecer a relevância das diferentes áreas do autoconceito dos alunos, a sua autoestima, e

promover, pelo menos, a manutenção dos níveis de autoconceito nessas áreas durante as transições de ciclo.

atitude positiva
o projecto

CAPÍTULO 4

◀ TRANSIÇÕES ESCOLARES

4.1 Introdução

O presente capítulo visa apresentar a importância que as transições escolares apresentam sobre a vida dos alunos, bem como analisar os fatores que as influenciam. Será dado particular ênfase à transição do 1º para o 2º ciclo de escolaridade, que vai ser alvo da intervenção descrita nos estudos empíricos.

Até chegar à vida adulta, todos os jovens necessitam de lidar com um conjunto de mudanças (Haley & Zeig, 2001), entre as quais podemos identificar as sucessivas transições escolares. O presente capítulo analisa algumas das variáveis que são cruciais na adaptação durante essas transições, como o stress, o autoconceito e a autoestima. Serão discutidos brevemente os resultados da investigação sobre as transições, nomeadamente sobre a transição para o 2º ciclo, com um foco sobre o papel de variáveis pessoais como o género e a idade.

Atenção adicional será prestada à situação concreta do contexto português, onde a transição do 1º ciclo para o 2º ciclo, apresenta um conjunto de características únicas, como a sua precocidade e o súbito aumento do insucesso que ocorre após a transição. No final do capítulo será apresentado o programa de promoção do ajustamento escolar na transição para o 2º ciclo (Transição Positiva) utilizado nos estudos empíricos.

4.2. Transições ao Longo da Vida

Ao longo da vida todos passamos por um conjunto de mudanças, podendo a mudança ser classificada como uma realidade incontornável na vida (Haley & Zeig, 2001). A ocorrência de vários acontecimentos ao longo da vida constitui uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento, exigindo a mobilização e utilização de um conjunto de recursos necessários para fazer face às exigências impostas pelos mesmos (Haley & Hoffman, 1994). Muitas vezes, as mudanças são encaradas como

inevitáveis e positivas, mas também podem ser difíceis, stressantes e prejudiciais uma vez que implicam o abandono de um esquema de funcionamento ao qual estamos acostumados (Haley & Hoffman, 1994).

Enquanto algumas transições são função do crescimento e maturação dos indivíduos (Haley & Zeig, 2001), outras refletem mudanças na relação entre o indivíduo e o seu ambiente social. Estas últimas foram apelidadas por Bronfenbrenner (1979) de transições ecológicas, visto envolverem mudanças de papéis ou ajustamento ambiental. Felner, Rowlison e Terre (1986) referem que estas transições ocorrem quando existem eventos marcantes na vida de um indivíduo utilizando o termo *evento de vida transicional* para refletir o que consideram ser a natureza única destes eventos. A forma como os indivíduos lidam com as tarefas e desafios associados à adaptação a estas transições será influenciada tanto pelas suas próprias competências e capacidades, como pelas características dos contextos nos quais as transições ocorrem, podendo estas transições constituir oportunidades para a adopção de estratégias de *coping* adequadas (Felner, Farber & Primavera, 1983; Felner, Rowlison & Terre, 1986). Quando um indivíduo experiencia uma grande transição de vida também apresenta um maior risco de sofrer dificuldades de adaptação psicológica.

De qualquer forma, as alterações no funcionamento que ocorrem enquanto os indivíduos tentam realizar as tarefas adaptativas das transições podem ter consequências duradouras. A mudança positiva pode tornar os indivíduos mais resilientes perante o stress e dificuldades de vida futura, enquanto mudanças negativas no funcionamento durante as transições podem persistir e precipitar espirais descendentes adicionais no funcionamento psicológico e comportamental (Felner, Farber & Primavera, 1983). Pelas razões apresentadas é particularmente crucial adoptar estratégias preventivas relativamente às transições de vida, especialmente relativamente àquelas que são

normativas e que podem ter consequências para aqueles que as experienciam (Akos & Galassi, 2004).

4.3 Transições Escolares

Um acontecimento que faz parte do percurso normal da criança é a mudança de ciclo escolar e/ou de escola. Em vários momentos das suas vidas, praticamente todas as crianças e adolescentes irão passar por transições escolares normativas como, por exemplo no caso português, quando transitam da escola de 1º ciclo para a escola de 2º/3º ciclo, ou quando transitam da escola de 2º/3º ciclo para a escola Secundária (Akos & Galassi, 2004).

Investigação anterior (Eccles & Midgley, 1989; Harter, Whitesell, & Kowalski, 1992; Pereira & Mendonça, 2005; Sá, 2004) demonstrou que as transições escolares são momentos de vida críticos para os alunos em termos da sua adaptação pessoal e ao contexto escolar, sendo, muitas vezes, acompanhadas por alterações significativas no ajustamento psicológico, social e académico. Como referido anteriormente, estas alterações podem ter consequências positivas ou negativas, resultantes da adequação entre as exigências dos novos contextos e as características (competências e vulnerabilidades) dos alunos.

Relativamente às consequências negativas, estão são sublinhadas por vários autores. Dryfoos (1998) refere que os anos que os alunos passam no 2º e 3º ciclo escolares são igualmente os anos em que existe um maior nível de encaminhamentos para serviços de apoio à saúde mental. O autor refere que cerca de 35% dos alunos de 14 anos deve ser considerado em risco “elevado” ou “muito elevado”, além de outros 25% deverem ser considerados com estando em risco “moderado”. Estas conclusões são similares à de alguns estudos realizados em países europeus, como por exemplo, o

Reino Unido (Zeedyk et al., 2003), Espanha (Luengo, Carrillo-de-la-Peña, Otero & Romero, 1994) ou Portugal (Lourenço & Paiva, 2006).

Outros autores (Blyth, Simmons & Carlton-Ford, 1983; Simmons, Burgeson, Carlton-Ford, & Blyth, 1987) referem que a transição para a escola de 2º/3º ciclo pode ser acompanhada por uma diminuição significativa no ajustamento psicológico e por um aumento de sintomatologia. Neste período, muitas raparigas começam a sofrer declínios, que muitas vezes se tornam permanentes, na sua autoestima (Elias, Gara, & Ubriaco, 1985; Simmons et al., 1987). Outra transição, a que ocorre para o secundário, é muitas vezes acompanhada por uma diminuição significativa do desempenho académico e por aumentos do absentismo escolar, declínios substanciais no bem-estar psicológico, bem como um aumento do potencial para o abuso de substâncias, para a delinquência e outros problemas comportamentais e sociais (DuBois, Felner, Brand, Adan & Evans, 1992; Felner, Ginter & Primavera, 1982). Felner e Adan (1988) justificam mesmo o interesse especial de programas preventivos, nos anos de transição da escolaridade considerando a vulnerabilidade que esta transição acarreta no ajustamento social dos jovens, favorecendo situações como o absentismo, o comportamento aditivo, as perturbações no âmbito da saúde mental e a delinquência.

4.3.1 Transições escolares: O papel do contexto escolar. Durante épocas de transição podem ocorrer importantes reorganizações, ruturas e descontinuidades que muitas vezes afectam o ajustamento pessoal e interpessoal dos indivíduos envolvidos (Ruble, 1994). Eccles e colegas (1993) utilizaram o termo “ajustamento estádio-ambiente” para descrever o reduzido ajustamento entre as necessidades de desenvolvimento dos pré-adolescentes e ambiente das escolas de 2º/3º ciclo (ex: aumento da competitividade, e consciência do estatuto pessoal no grupo de referência).

Os autores sugerem que o envolvimento na escola pode servir como um factor de proteção contra problemas transicionais.

Mullins e Irvin (2000) realçam que o contexto é uma variável que deve ser contemplada adequadamente, apontando como exemplo os trabalhos de Rutter (1983) que identificavam que as crianças que apresentavam níveis elevados de comportamentos problemáticos de risco e entravam na escola com baixos recursos (que serviam uma grande percentagem dos estudantes com baixos recursos económicos), apresentavam uma maior probabilidade de obter resultados fracos do que aquelas que frequentam escolas com bons recursos com populações de vários níveis socioeconómicos.

Osterman (2000) reporta que a ligação dos alunos à escola se relaciona com um conjunto de outras variáveis incluindo a atitude académica, o desempenho, a assiduidade, a participação em atividades escolares, e o abandono escolar. Assim, a ligação à escola é uma variável que pode afetar a probabilidade da ocorrência de uma transição escolar bem-sucedida. No contexto nacional esta ligação à escola pode ser condicionada pela natureza difusa dos agrupamentos que compõem a unidade organizacional escolar. Neste sentido, a forma estrutural como é composto um agrupamento pode condicionar a forma como os alunos se integram na escola de 2º/3º ciclo, particularmente devido a diferenças existentes em termos de autoconceito, autoestima e competências sociais entre alunos que frequentam escolas inseridas em meios rurais e meios urbanos (Cava & Musitu, 2001; Coelho & Sousa, 2007; Coelho, Sousa, & Soares, 2008; Maclin & Monteiro-Leitner, 2004).

Um conjunto de estudos realizados em Espanha (Carrillo-de-la-Peña, Otero-Lopez, Mirón e Luengo, 1989; Otero & Romero, 1994) reporta várias conclusões salientes: os comportamentos antissociais apresentam uma correlação significativa e

negativa com a Satisfação Escolar, o compromisso com a escola está relacionado inversamente com a delinquência, e a falta de interesse pela escola aumenta a probabilidade de revolta e conduta delitiva, sendo a variável Professores aquela que apresenta uma maior influência na conduta delitiva em adolescentes.

Vários autores sugeriram intervenções para diminuir os impactos negativos da transição. Eccles e colaboradores (1993) sugerem estratégias concebidas para criar um contexto escolar adequado ao nível de desenvolvimento dos pré-adolescentes que incluem a criação de comunidades mais pequenas de aprendizagem dentro da escola, a utilização de trabalho em grupo e aprendizagem cooperativa, e a melhoria das relações professor/alunos. Da mesma forma, Felner e colaboradores (1993) relatam que equipas de professores e programas de transição são importantes intervenções preventivas para os alunos em transição. Mullins (1997) relata que, no geral, os alunos que participavam em várias atividades de transição realizavam uma boa transição para a escola de 2º e 3º ciclo mantendo o seu sentido de competência académica e níveis de competência social percebida durante a transição. O autor identificou, no entanto, um declínio que classificou como perturbador na autoestima dos sujeitos no início do ano após a transição.

Da mesma forma, alguns estudos sintetizaram resultados relativamente à melhoria da aprendizagem de competências sociais e emocionais, após a implementação deste tipo de programas (Kress et al., 2004; Lochman & Wells, 2002; Zins et al., 2004). Faz-se necessário notar que, contudo, estas avaliações são ainda escassas, existindo uma importante lacuna relativamente ao impacto destes programas a médio e longo prazo (Greenberg et al., 2003; Taylor et al., 2002). Outra questão que necessita de ser contemplada é que, apesar da importância crescente dada às variáveis de processo (Zins et al., 1997), a compreensão das variáveis mediadoras e moderadoras que afetam a

eficácia destes programas é ainda limitada (Weissberg, Kumpfer & Seligman, 2003). Torna-se também relevante a abordagem de algumas das questões levantadas pela investigação, bem como a integração de elementos relevantes provenientes desta como: a análise da estrutura de rede; dimensão das turmas e das escolas; meio no qual se situa escola; género.

4.3.2 A Transição escolar do 1º para o 2º ciclo. Será importante realçar que, entre as várias transições que os alunos têm de realizar durante o seu trajeto escolar, a transição para a escola de 2º e 3º ciclo é considerada por muitos autores (Cleto, & Costa, 2000; Elias, Patrikakou, & Weissberg, 2007; Pereira e Mendonça, 2005) como a mais difícil e complexa. Esta transição pode ser especialmente desafiadora visto que, muitas vezes, envolve mudanças significativas ao nível escolar e pessoal (Akos, 2000) e que, por outro lado, o 2º ciclo é um período crítico para a aprendizagem de competências sociais e emocionais que possam prevenir comportamentos de risco que surgem nesta fase (Lochman & Wells, 2002). Desta forma, a transição do 1.º para o 2.º ciclo constitui uma experiência de mudança que pode contribuir para a aprendizagem da mobilização e utilização de recursos pessoais, podendo influenciar a forma como serão vivenciadas futuras transições ao longo da vida (Akos & Galassi, 2004). É de notar que, nesta faixa etária, existem ainda poucas experiências anteriores de transição, o que torna ainda mais complexo o processo de transição (Papalia & Olds, 1998).

As dificuldades associadas a esta transição escolar normativa são resultante dos múltiplos stressores que acompanham a complexidade do novo ambiente social e escolar (Taylor, Liang, Tracy, Williams & Seigle, 2002) que difere significativamente do ambiente escolar das escolas de 1º ciclo (Akos & Galassi, 2004; Blyth et al., 1983; Eccles, Midgley, & Adler, 1984; Eccles & Midgley, 1989; Perkins & Gelfer, 1995;

Simmons et al., 1973, 1979; Simmons & Blyth, 1987), passando os alunos de um ambiente mais familiar e protetor, com maior atenção pessoal e individual, para um ambiente, muitas vezes, mais impessoal, onde é dado mais ênfase à relação entre os alunos, bem como ao sentimento de pertença a um grupo de pares. A transição acarreta também uma profunda alteração em termos de cultura escolar, com uma mudança da orientação para o cumprimento dos programas escolares e um aumento da diferenciação entre alunos baseada no sucesso escolar derivada do maior ênfase relativamente à avaliação e comparação social entre alunos (Feldlaufer, Midgley, & Eccles 1988; Harter et al., 1987), o que pode levar a experiências de insucesso e isolamento (Hargreaves, Earl & Ryan, 1996), o que contribui para a conclusão de Klem e Connell (2004) de que quando chegam à escola secundária 40 a 60% dos alunos estão cronicamente “desligados” da escola.

A transição pode estimular dúvidas e ansiedades tanto na criança como na família, devido à série de alterações que têm que ser integradas pela criança. Estas alterações incluem: a adaptação a colegas novos e desconhecidos com um leque mais alargado de idades levando a um padrão diferente de interação social, onde a pertença a redes sociais e a pressão de pares assumem maior importância (Taylor et al., 2002), mas na sequência de uma disrupção das redes sociais anteriores dos alunos (Berndt, 1987); um aumento do número de disciplinas, do rigor, expectativas e exigência académica (Akos & Galassi, 2004; Blyth, Simmons & Bush, 1978; Hargreaves, et al., 1996); mudanças de método de ensino (Hargreaves, et al., 1996); necessidade de adaptação comportamental a múltiplos registos de comportamento (Elias, Gara, & Ubriaco, 1985), necessidade da utilização de um horário e a adaptação a escolas com maior número de salas; aumento do número de salas de aula; aumento no número de manuais escolares utilizados; adaptação ao novo pessoal escolar; adaptação a regras diferentes (Akos,

2000; Akos & Galassi, 2004) e, no caso português, um grande aumento do número de professores devido a uma mudança mais pronunciada de um regime mais marcadamente de monodocência para um de pluridocência.

Outra forma de olhar para as transições é-nos fornecida pela Psicossociologia das Organizações, Louis (1990) apresenta-as como tarefas envolvidas num processo de integração e socialização numa nova realidade organizacional. No caso presente, encontramos uma transição de papel com as inerentes tarefas de socialização:

1) Relacionadas com a tarefa: materiais escolares diferentes (livros e cadernos para diversas disciplinas) cuja organização e gestão passa a ficar sob a responsabilidade dos alunos, ao mesmo tempo que os alunos passam de uma sala de aula única no 1º ciclo (onde cada aluno tem o seu espaço próprio e definido) para uma troca constante de salas no 2º ciclo;

2) Relacionadas com as relações interpessoais: os alunos transitam de uma escola onde são as mais velhas para uma onde são as mais novas, alterando consideravelmente os poderes e os papéis entre pares (isto numa fase do desenvolvimento em que a relação entre pares ganha uma nova significância e centralidade (Papalia & Olds, 1998). Devido à procura de proximidade no desenvolvimento emocional dos jovens, é necessário que esta ocorra em conjunto com a rede social próxima do jovem, proporcionando-lhe sentimentos de segurança, a partir da qual podem explorar o mundo (Paterson, Field & Pryor, 1994); as turmas são maiores e não só é necessário a integração com novos alunos, como muitas vezes lidar com a desagregação das redes sociais anteriores; a interação com os adultos também se altera, visto que o aumento do número de professores exige capacidade de adaptação a diferentes estilos pedagógicos.

3) Relacionadas com a aculturação: a definição das regras sobre o que é aceitável no novo ambiente; definição das expectativas dos próprios alunos, relativamente a um conjunto de desempenhos específicos.

Estas mudanças podem ainda resultar numa exposição a modelos negativos de comportamento e uma diminuição na acessibilidade às fontes de apoio emocional e social (Elias, Gara, & Ubriaco, 1985), o que contribui para que esta transição tenha sido associada com um aumento do stresse, tanto para rapazes como para raparigas (Taylor et al., 2002). Adicionalmente, este contexto escolar com uma avaliação mais saliente, com competição mais frequente entre alunos e orientado por normas leva a que as autoavaliações dos alunos possam diminuir devido a estas mudanças para contextos sociais mais amplos (Eccles & Midgley, 1989; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1997; Wigfield, Eccles, McIver, Reuman, & Midgley, 1991). Todas estas dificuldades aumentam a importância de procurar prevenir dificuldades de adaptação ao novo cenário escolar.

Concomitantemente, a mudança contextual que ocorre aquando da transição para a escola de 2º/3º ciclo pode ser ampliada por um conjunto de mudanças biológicas, emocionais e sociais associadas à puberdade, que se podem refletir num aumento da emocionalidade, do conflito, bem como dos comportamentos desafiadores perante os adultos. Além disso a variedade do *timing* do desenvolvimento preadolescente²⁴ torna as situações mais difíceis para os alunos (Berk, 1993). A nível físico, estas alterações pubertais trazem uma maior preocupação com a aparência do corpo em desenvolvimento. Além das transformações externas e visíveis, também se processam internamente várias modificações de ordem psicossocial apresentando os jovens um maior desejo de autonomia, uma maior consciência pessoal, podendo desenvolver

²⁴ As alterações pubertais ocorrem de forma distinta e em alturas diferentes entre ambos os sexos, e mesmo entre os alunos do mesmo sexo ocorrem com uma velocidade diferenciada para alunos que se encontram na mesma turma (Berk, 1993).

comportamentos rebeldes, provocadores ou por vezes agressivos, sobretudo dirigido às figuras de autoridade (Fenwick & Smith, 1993). A nível relacional, os amigos começam a ter uma maior importância, existindo maior preocupação com as relações com os colegas do mesmo sexo e do sexo oposto (Akos & Galassi, 2004; Sá, 2004)²⁵.

Assim, os efeitos das mudanças contextuais (regras diferentes de conduta na escola e no grupo social, aumento do número de professores e disciplinas, modificação da rede social, novas atividades extracurriculares) serão particularmente acentuados quando coincidirem com processos de mudança pessoal. Desta forma, a entrada num mundo social e escolar desconhecido terá maior impacto se ocorrer durante o período da adolescência. É de salientar, no entanto que, no caso português, que a altura em que se dá a transição decorre normalmente antes da entrada na puberdade para a maioria dos alunos. Também será importante referir que as mudanças associadas à puberdade são vistas por alguns autores mais como uma oportunidade do que uma crise (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Podemos desta forma afirmar que a maioria das investigações sugere que as transições escolares desempenham um papel importante no desenvolvimento dos alunos (Akos, 2000; Berk, 1993; Eccles et al., 1993; Simmons & Blyth, 1987; Taylor, et al., 2002; Wigfield et al., 1991). As transformações pessoais ou individuais que os alunos experienciam e as mudanças escolares são extensas e, frequentemente disruptivas. Para fazer face a isto, Elias, Gara e Ubriaco (1985) sugerem que existe a necessidade de reorganizar recursos pessoais e sociais; apoiar reestruturação da forma como se vê o mundo e apoiar a gestão do stress resultante da incerteza sobre expectativas, objetivos e capacidades para cumprir tarefas.

²⁵ Silva (2004) refere que, nesta fase, os jovens formam, muitas vezes, grupos monossexuais nos quais se processa um jogo ambivalente de provocação entre rapazes e raparigas, com utilização de um afastamento aparente e troca.

No contexto nacional poucos estudos existem sobre transições escolares (Coelho & Figueira, 2011). Pereira e Mendonça (2005) referem que o impacto da transição será ampliado por 2 fatores: a) quebra das redes sociais ao mesmo tempo que aumenta a importância das relações com os colegas; b) redução das oportunidades de estabelecer relações próximas com os adultos, em função do grande aumento do número de professores num período em que os adolescentes precisam de modelos adultos fora da família para adquirir maior independência dos pais. Sobre este tema Taylor e colaboradores (2002) sublinham a importância de se analisar o impacto destas mudanças sobre as autopercepções dos alunos. Os mesmos autores salientam para a circunstância de ser dada importância excessiva à avaliação do rendimento escolar dos alunos, em detrimento de outros aspetos e processos relevantes para a aprendizagem, e da avaliação formativa.

Podemos ainda (no caso português) lembrar a declaração do anterior Secretário de Estado Valter Lemos (2007) sobre este assunto: "Temos o problema de ter provavelmente as mais duras transições de ciclo da maior parte dos países. De um ano para o outro, os alunos mudam de espaço físico, de número de professores, de organização de tempo de estudo. Estamos a pagar os efeitos de uma série de opções feitas ao longo de muitos anos, em que o sistema foi organizado em função dos professores e de outras razões e não dos alunos e da sua continuidade educativa".

4.4 Investigação sobre a Transição Escolar do 1º para o 2º ciclo

Pelo exposto anteriormente será importante analisarmos mais detalhadamente a investigação sobre intervenções em transições escolares, bem como a investigação realizada sobre riscos que acompanham as transições escolares, visto que as mudanças adaptativas que acompanham as transições escolares podem também ter consequências

mais abrangentes e duradouras: tanto os baixos resultados escolares como o absentismo aparecem relacionados consistentemente com futuros insucessos escolares e saída precoce da escola (National Center for Education Statistics, 2002), bem como formas mais graves de disfunção emocional durante a adolescência e a vida adulta (Galloway, Martin, & Wilcox, 1985).

No entanto, apesar de existirem associações consistentes entre transições escolares normativas e o desenvolvimento de problemas de ajustamento académico, social e psicológico, deve ser notado que tais transições não apresentam o mesmo nível de risco para todos os alunos sendo (o nível de consequências negativas após a transição) influenciado tanto pelas características pessoais, como pelos atributos do contexto escolar. Consequentemente, nem todos os estudantes irão sofrer diminuições do seu rendimento escolar ou no seu autoconceito e autoestima após a transição escolar. No entanto, é importante compreender quais os fatores que caracterizam os alunos cujos desempenho e autopercepções são mais afetados pela transição escolar de modo a poder elaborar e implementar estratégias preventivas de posteriores desajustamentos.

De facto, a investigação tem sublinhado as dificuldades de desenvolvimento e académicas muitas vezes associadas com a transição da escola de 1º ciclo para as escolas de 2º/3º ciclo, sendo este tópico um dos mais abordados quando se investiga esta transição (Akos & Galassi, 2004). Assim, para um grande número de estudantes, é aparentemente difícil lidar com estas transições, tendo os investigadores identificado uma série de efeitos negativos associados tais como: diminuições no rendimento académico (Alspaugh, 1998; Blyth, Simmons, & Carlton-Ford, 1983); diminuição da motivação académica (Anderman, 1999; Anderman, Maehr, & Midgley, 1999; Eccles et al., 1993); redução da autoestima (Blyth, Simmons, & Carlton-Ford, 1983; Eccles et al., 1989; Simmons & Blyth, 1985; Wigfield et al., 1991), redução da participação em

atividades extracurriculares (Seidman, Allen, Aher, Mitchell, & Feinman, 1994), redução da percepção do apoio recebido por parte do pessoal escolar (Seidman et al., 1994), e aumento de stress (Chung, Elias, & Schneider, 1998; Crocket, Peterson, Graber, Schulenberg, & Ebata, 1989), bem como aumentos dos problemas diários (Seidman et al., 1994), e em geral, um aumento dos problemas que conduzem ao insucesso e abandono escolar cujos efeitos se manifestam até ao Ensino Secundário (Mizelle, & Irvin, 2000).

Os potenciais efeitos negativos desta transição são demonstrados por alguns estudo que encontraram diferenças entre alunos que realizam a transição e alunos que não a realizam. Simmons e Blyth (1987) encontraram um declínio mais acentuado da motivação dos alunos e do empenho, bem como mais consequências negativas nos alunos que realizam uma transição no final do 5º ano²⁶ quando comparados com os alunos que se mantêm na mesma escola do 1º ao 8º ano.

Um dos efeitos negativos mais investigados (para além do impacto sobre o rendimento académico) refere-se ao impacto sobre o autoconceito e, particularmente, sobre a autoestima. Ao longo do desenvolvimento as crianças revelam um declínio associado à idade (Eccles et al., 1983; Eccles, Adler, & Meece, 1984, Marsh, 1989). No início da escolaridade, os alunos apresentam autopercepções mais elevadas, acreditam que conseguem executar a maioria das tarefas e que estão entre os melhores da sua classe em tarefas escolares (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1997; Harter, 1998). Com a idade, os estudantes tornam-se mais negativistas nas avaliações sobre as suas capacidades e a sua percepção de competência apontando alguns autores (Blyth, Simmons, & Carlton-Ford, 1983; Eccles, Midgley, & Adler, 1984; Hill & Lynch, 1983) a mudança para o 2º e 3º ciclo de escolaridade como momento-chave desse declínio,

²⁶ Será importante distinguir entre duas transições possíveis no sistema educativo americano: os alunos podem transitar da *Elementary School* no final do 5º ano - para a *Middle School* onde frequentam do 6º ao 8º ano; ou no final do 6º ano - para a *Junior High School* onde frequentam apenas o 7º e 8º ano).

apesar deste padrão nem sempre ser encontrado em todas as investigações (Harter, 1982). Esta diminuição tem sido explicada de duas formas: a) Devido ao desenvolvimento de competências cognitivas que aumentam a capacidade de compreensão e interpretação de informação avaliativa relativa ao desempenho; b) O novo contexto escolar proporcionar oportunidade para uma comparação mais sistemática do desempenho com os seus pares. Deste modo, os alunos tornar-se-iam mais precisos ou realistas nas suas autoavaliações, sendo que algumas delas se tornam mais negativas (Dweck & Elliot, 1984; Eccles, Midgley, & Adler, 1984).

Simmons, Rosenberg e Rosenberg (1973) num estudo transeccional com cerca de 2000 alunos do 3º ao 12º ano documentaram que, após a transição para a escola de 2º e 3º ciclo²⁷, a autoestima dos alunos era mais baixa e menos estável, enquanto a sua autoconsciência era mais alta. Os níveis mais baixos de autoestima eram encontrados nos alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. O maior declínio dos níveis de autoestima ocorria entre os alunos do 6º ano da escola primária quando comparados com os alunos de 7º ano na escola de 2º e 3º ciclo. Um outro conjunto de estudos indica que as raparigas parecem sofrer maiores diminuições na autoestima se uma transição para uma nova escola tivesse lugar durante o 6º ou o 7º ano, enquanto os rapazes não (Blyth et al., 1983; Blyth, Simmons, & Bush, 1978; Crockett et al., 1989; Simmons, Blyth, VanCleave, & Bush, 1979). Estes dados eram amplificados pelos resultados das raparigas que se mantinham numa escola até ao 8º ano, visto que estas apresentavam níveis mais altos de autoestima do que as raparigas que realizavam uma transição escolar. Esta discrepância mantinha-se até aos anos mais avançados da secundária (Blyth et al., 1983; Crockett et al., 1989) e era ampliada se ocorressem duas transições escolares (Crockett et al., 1989). Desta forma existia uma diferença em termos de autoestima para alunos da mesma idade consoante o contexto escolar em que

²⁷ Neste caso *Junior High School*

se encontravam inseridos, alunos de 12 anos em escolas de 2º e 3º ciclo apresentavam maior instabilidade em termos de autoimagem do que os alunos de 12 anos ainda numa escola básica.

No entanto, Simmons e colaboradores (1979) apresentam um estudo longitudinal que parece contrariar os resultados reportados no estudo transseccional (1973), concluindo que a autoestima aumenta durante a adolescência para a maioria, apesar de neste estudo as raparigas que realizam a transição para a escola de 2º e 3º ciclo²⁸ continuarem a apresentar um declínio consistente na autoestima. Também Nottelmann (1987) sugere que algumas destas mudanças são mais positivas mesmo após uma transição escolar. Estes resultados, aliados ao facto de existirem poucos estudos longitudinais sobre como as dimensões específicas do autoconceito se alteram com a transição para a escola de 2º e 3º ciclo, têm gerado algum debate sobre a magnitude e generalização do impacto negativo destas mudanças, apesar da existência de evidências de que o autoconceito dos alunos se torna mais negativo aquando da entrada na adolescência.

Harter (1982) relata que as correlações entre as perceções das crianças e as avaliações dos professores sobre o rendimento escolar aumentam entre o 3º e o 6º ano, mas diminuem acentuadamente no 7º ano de escolaridade, voltando a aumentar daí em diante.

Eccles, Midgley e Adler (1984) referem que muitos jovens adolescentes apresentavam um sentimento mais negativo em relação à escola e a eles mesmos após a transição para a escola de 2º e 3º ciclo²⁹. Harter, Whitesell e Kowalski (1987) referem ainda que os alunos se tornam mais ansiosos relativamente à escola e apresentam menor motivação académica intrínseca. Posteriormente, Harter, Whitesell e Kowalski (1992)

²⁸ *Idem*

²⁹ Neste caso *Junior High School*

clarificam afirmando que os autorrelatos sobre a competência acadêmica declinam após a transição, mas os autores relataram que os alunos cujos autorrelatos de competência acadêmica eram baixos antes da transição sofriram as maiores diminuições na competência percebida após a transição. No entanto, os alunos com maiores níveis de competência eram capazes de melhor mediar o stresse da transição e assim reduzir ou anular as ameaças à autoestima (Fenzel, 1989). Os resultados reportados por Eccles, Lord e Midgley (1991) e Harter (1982), sugerem que embora a mudança de escola do 1º para o 2º ciclo possa ter um efeito negativo provavelmente o seu impacto é moderado pelo desempenho escolar.

Noutro estudo, Eccles e colegas (1989) relatam que as transições escolares no final do 6º ano impactam significativamente os níveis de autoconceito acadêmico, físico, social e a própria autoestima. Este estudo englobava um total de 1450 alunos, de 2 grupos em 2 anos consecutivos, avaliados antes e após a transição, e estes apresentavam níveis mais baixos de autoestima logo após a transição, bem como uma descida linear no ano após a transição (acompanhadas de uma descida semelhante na importância atribuída a estas atividades) nos níveis de autoconceito acadêmico, físico e social.

Um outro argumento favorável à abordagem do tema da autoestima é-nos fornecido por Otero-Lopez, Mirón e Luengo (1989) que sublinham que as vivências negativas na escola reduzem a autoestima, podendo provocar nos jovens uma recusa da cultura formal da escola e a adoção da cultura anti-escola dos colegas com tendências delitivas, realçando a interferência do autoconceito dos jovens nas situações escolares.

4.4.1 Stresse na transição escolar. Outro fator a ter em conta na transição é o aumento do stresse relativo a várias áreas. Apesar de muita da investigação ter apontado para os efeitos negativos da transição escolar, poucas investigações procuraram recolher as perceções dos elementos mais relevantes (alunos, professores e encarregados de educação durante a transição para a escola de 2º/3º ciclo (Akos & Galassi, 2004). Arowosafe e Irvin (1992) entrevistaram alunos sobre a transição no final do 6º ano, e os alunos relataram níveis ampliados de stress relacionados com preocupações de segurança na escola, referindo os amigos e a informação que eles receberam de outros como fatores críticos que afetam a experiência de transição. Akos e Galassi (2004) classificam como cruciais as seguintes questões: Como é que os alunos vêm estas transições? Que aspeto destas transições é que eles consideram difíceis ou preocupantes? Existem aspetos destas transições que eles antecipem de forma positiva? Quem os pode apoiar nestas transições? Será que as perceções de professores e encarregados de educação são diferentes das dos alunos?

Os resultados de várias investigações (Akos, 2002; Akos & Galassi, 2004; Mizelle, 1995; Odegaard & Heath, 1992) permitem identificar 3 categorias principais de preocupações sobre a transição: académicas, sociais e relacionadas com as regras. As preocupações académicas focam-se sobre a forma de lidar com o aumento dos trabalhos de casa e aulas mais difíceis. Preocupações sobre as regras envolvem como se orientar na nova escola, bem como lidar com um grande número de aulas dados por diferentes professores, enquanto as preocupações sociais incluem a inserção e o fazer novos amigos, como se dar bem com os colegas e como lidar com *bullies* e colegas mais velhos. Akos e Galassi (2004) afirmam que tem variado de estudo para estudo (Diemert, 1992; Mitman & Packer, 1982) a categoria que se mostra mais saliente.

Num estudo nacional, Pereira e Mendonça (2005) analisaram o stresse nestas três diferentes áreas, utilizando uma amostra de 300 alunos, da área metropolitana de Lisboa, que transitaram do 1º para o 2º Ciclo, e concluíram que os acontecimentos indutores de stresse que ocorrem com maior frequência são os relacionados com o domínio académico, existindo uma elevada percentagem de alunos que percecionam dificuldades em lidar com as exigências e tarefas escolares, tanto por dificuldades de concretização, como pela necessidade de ter de lidar com várias solicitações em simultâneo, que implica uma maior capacidade de organização. No entanto, as autoras referem também que os acontecimentos que são mais indutores de stresse são os relativos ao domínio da relação com as regras da escola e professores, nomeadamente os relativos a possíveis incidentes de violência na escola e situações de incumprimento das regras na sala de aula. O relacionamento com os professores também se constitui como um elevado elemento indutor de stresse.

Podemos assim concluir que, em diferentes estudos nacionais e internacionais realizados sobre esta temática, foram identificadas três áreas passíveis de se constituírem como focos de preocupação para os alunos – a área académica, a área da relação com o professor e/ou regras da escola e a área social, relativa à relação entre pares (Akos & Galassi, 2004; Pereira & Mendonça, 2005).

Dada a natureza interpessoal dos stressores do ajustamento à escola de 2º/3º ciclo, alguns estudos têm revelado a importância das competências de resolução de problemas sociais durante o processo de adaptação (Elias & Clabby, 1992; Elias et al., 1986; Greene & Ollendick, 1993; Leonard & Elias, 1993). Desta forma, para os alunos que realizam uma transição para uma nova escola, essas competências constituem-se com uma importante componente do comportamento adaptativo durante os anos em que irão frequentar essa escola (Elias et al., 1986; Greene & Ollendick, 1993). Será assim

importante promover a capacidade dos alunos resolverem problemas em contextos sociais, adotando um estilo assertivo, orientado para o alcançar de objetivos e para um assumir de uma maior responsabilidade sobre as suas decisões. A promoção de competências deve incluir atividades que desenvolvam a capacidade de interpretar situações sociais, procurar alternativas apropriadas perante determinado problema, avaliar as consequências, a curto e longo prazo, de cada uma, e a planificar os passos para atingir os objetivos, identificar barreiras ao rumo de ação definido, demonstrar consciência que o atingir dos objetivos não é imediato, e identificar o tempo e local apropriado para empreender certas ações (Battistich, Elias & Branden-Muller, 1992; Elias et al., 1986). Também será útil e positivo e incentiva a criança a identificar corretamente e a expressar as suas emoções positivas e negativas (Elias et al., 1986).

Desta forma, podemos argumentar que os programas de promoção e desenvolvimento de competências sociais e emocionais poderiam, no caso de serem eficazes, ajudar no ajustamento académico social e escolar à escola de 2º/3º ciclo. Alguns programas baseados nas teorias da aprendizagem socioemocional apresentam bons resultados na criação de uma fundação sólida de competências sociais e emocionais dirigidas a apoiar as crianças e jovens a lidar com este tipo de desafios nas suas vidas (Elias, 1995; Elias et al., 1997). Promover o desenvolvimento social e emocional das crianças e jovens contribui para aumentar a sua dedicação a objetivos académicos, melhorar a sua saúde psicológica em geral, e reduzir a frequência de perturbações comportamentais e atos delinquentes (Hawkins & Catalano, 1992; Solomon, Watson, Battistich, Schaps, & Delucchi, 1992). Estas conclusões são apoiadas pelos resultados da avaliação de vários programas de competências sociais (e também de prevenção da violência) que fornecem evidências de que estes programas apresentam resultados relativos à redução do comportamento antissocial (Elias et al., 1991),

melhorando o ajustamento social e as relações entre pares (Battistich et al., 1991), e facilitando a gestão dos sentimentos (Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995), sendo ainda promissores na perspectiva da prevenção da violência (Grossman et al., 1997; Hausman, Spivak, & Prothrow-Stith, 1995). Desta forma, uma das potencialidades deste tipo de programas é a possibilidade de utilização no apoio à transição escolar (Zins, et al., 2004) para o 2º ciclo, dada a natureza essencialmente interpessoal do processo de ajustamento escolar.

Para além das questões relativas às autoperceções e o stresse associado às transições algumas pesquisas (Lourenço & Paiva, 2006; Veiga, 1989) têm salientado a importância dos efeitos ocasionados por algumas variáveis sociodemográficas.

4.4.2 Questões associadas ao Género na transição escolar. Apesar de existirem indícios das diferenças na adaptação à transição entre géneros apenas um número reduzido de investigadores analisaram a influência das variáveis demográficas nas transições escolares. Ambos os géneros apresentam um aumento significativo no stresse psicológico e uma diminuição do rendimento académico durante a transição para a escola de 2º/3º ciclo (Chung et al., 1998; Crockett et al., 1989), mas os rapazes tendem a apresentar uma maior diminuição no desempenho académico, enquanto as raparigas parecem experienciar um maior nível de stresse após a transição (Chung et al., 1998). A investigação também demonstrou que as raparigas experienciam mais depressões (Blyth et al., 1983; Hirsch & Rapkin, 1987), bem como maior diminuições na sua autoestima durante a transição para a escola de 2º/3º ciclo (Blyth et al., 1983; Eccles et al., 1993), sendo que este declínio é ainda amplificado se outras alterações significativas ocorrerem na vida das alunas tais como: o início da puberdade, início de namoros, mudança de residência ou alteração na situação conjugal dos pais (Simmons et al., 1987).

Outra diferença entre géneros ocorre ao nível da identificação de stressores, durante a transição, as raparigas consideram as relações com os pares como o elemento mais stressante, enquanto os rapazes consideram como stressores do mesmo nível as relações com os pares, conflito com a autoridade e as pressões académicas (Elias et al., 1992). Além disso, Diemert (1992) relata que as raparigas relatam uma falta de apoio relativamente às suas necessidades sociais durante esta transição, enquanto os rapazes reportam uma falta de apoio relativamente às suas necessidades académicas.

Alguns autores (Eccles, 1987; Hill & Lynch, 1983) sugerem também que as mudanças sociais e biológicas associadas à puberdade, e que são responsáveis por algumas das mudanças no autoconceito dos jovens, podem ser influenciadas por atividades mais apropriadas, particularmente à medida que eles se tentam adaptar às normas próprias de comportamento para cada género. Hill e Lynch (1983) denominaram este efeito de “intensificação do papel de género”, que se caracteriza pelos jovens se envolverem menos em atividades que vêm como menos apropriadas para o seu género, e por terem menos crenças positivas sobre essas atividades. Dentro desta linha de investigação, vários autores (Eccles et al., 1983, 1989; Eccles, Adler, & Meece, 1984; Harter, 1982; Marsh, 1989) identificam um conjunto de outras diferenças: os rapazes apresentam níveis de autoestima, bem como níveis de autoconceito académico (matemática) e físicos mais elevados relativamente às raparigas, e estas, por sua vez, apresentam níveis de autoconceito social e académico (a inglês) mais elevados.

A combinação de mudanças a nível físico e social que as raparigas experienciam na transição da escola de 1º ciclo para a de 2º/3º ciclo pode também contribuir para o aumento de stresse. No entanto, a explicação apresentada por alguns investigadores (Eccles et al., 1993; Hill & Lynch, 1983) não parece ter aplicação direta ao caso português, já que estes sugerem que as raparigas tipicamente amadurecem mais cedo do

que os rapazes passando simultaneamente por uma transição fisicamente distintiva para a puberdade e uma transição escolar tendo a combinação das duas transições um efeito amplificador dos resultados negativos que algumas raparigas experienciam quando entram na escola de 2º/3º ciclo.

Outra explicação possível é oferecida por Akos & Galassi (2004) que afirmam que relativamente à ligação à escola parece provável que o impacto das transições escolares possa diminuir o sentido de ligação do aluno à escola, podendo este impacto ser diferente para cada género. Segundo eles as raparigas sentem-se mais ligadas à escola do que os rapazes após a transição, sugerindo uma adaptação mais positiva destas à escola de 2º/3º ciclo, o que parece incongruente com a investigação prévia que afirmava que as raparigas sofrem maiores diminuições na autoestima (Blyth et al., 1983; Eccles et al., 1993). Esta maior ligação seria assim devida a fatores contextuais da escola de 2º/3º ciclo como a presença de múltiplos modelos femininos. Tomando em consideração que Osterman (2000) tinha demonstrado a existência de uma relação entre ligação e pertença com os resultados académicos, Akos e Galassi (2004) sugerem que as dificuldades académicas dos rapazes associadas à transição podem estar relacionadas a sentimentos de ligação à nova escola. Os rapazes podem sentir-se menos ligados à nova escola e, como tal, não se aplicarem academicamente de forma tão empenhada como as raparigas. É de notar, no entanto, que existem estudos que não encontram resultados diferenciados relativamente ao género (Seidman et al., 1994; Wampler, Munsch, & Adams, 2002).

Assim, o género é uma variável influente nas transições escolares, mas Akos e Galassi (2004) sugerem que ainda é necessário examinar mais extensamente as necessidades dos rapazes nesta transição de forma a poder promover maiores sentimentos de ligação à escola (ex: atividades extracurriculares, modelos masculinos),

que possam ajudar a prevenir diminuições de rendimento. Apesar de ainda existirem muitas questões, a investigação existente parece indicar que o género influencia as perceções e os resultados das transições escolares permanecendo, no entanto, por clarificar as razões para tal. Desta forma, os programas de transição podem fornecer os procedimentos adequados (ex: ler um horário) e ajustamento organizacional (ex: orientar-se na nova escola) e apoio a todos os alunos, mas podem necessitar de lidar com diferenças de género relativamente às necessidades específicas de ajustamento pessoal, social e académico.

4.5 Programa Transição Positiva

O Programa Transição Positiva é um programa de promoção do ajustamento escolar e social para os alunos que experienciam um evento de vida transicional (i.e., uma transição normativa de escola). A nossa intervenção centra-se tanto sobre características dos alunos como sobre elementos do ambiente escolar que são suscetíveis de influenciar a adaptação dos alunos, visto que estes programas são concebidos para apoiar a criação de climas escolares que apoiem a promoção e desenvolvimento social e emocional das crianças e jovens (Taylor et al., 2002).

O Programa Transição Positiva surgiu como resposta a um dos problemas mais referidos pelos Conselhos Executivos e pelos professores durante o 1º ano de funcionamento do Projecto Atitude Positiva, nomeadamente a dificuldade de adaptação dos alunos do 1º ciclo ao 2º ciclo, particularmente dos alunos provenientes de escolas mais pequenas e distantes da sede do agrupamento, o que se traduziu num nível elevado de insucesso escolar (Coelho & Figueira, 2011).

O problema identificado pelo Projeto Atitude Positiva e pelos Conselhos Executivos é consistente com dados fornecidos pelo Ministério da Educação. Enquanto

no 1º ciclo, as taxas de retenção são baixas e têm vindo a diminuir (ver tabela 4.1), o 2º ciclo apresenta uma taxa de retenção bastante superior que tem, por vezes, como consequência a criação de turmas com alunos em idade superior à idade regular de frequência. Assim, os dados a nível nacional permitem caracterizar a transição do 1º para o 2º ciclo, como uma fase de aumento de risco, relativamente ao insucesso escolar. Apesar do abandono escolar ter decrescido continuamente desde a década de noventa, o abandono escolar existente está diretamente relacionado com o insucesso escolar, o Ministério da Educação refere que a grande fatia de abandonos (cerca de 70%) se referem a alunos com 14 e 15 anos, com repetências, sobretudo no 2º ciclo (DGEEC, 2014).

Tabela 4.1

Taxa de retenção e desistência (%) nos ensinos básico e secundário, por nível de ensino e ciclo em Portugal (2000/01 – 2011/12). Fonte: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2014).

Ano letivo \ Nível de ensino		2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09 (1)	2009/10 (1)	2010/11 (1)	2011/12 (1)
		Portugal	Ensino básico	12,7	13,6	13,0	12,0	11,8	10,7	10,1	7,9	7,8	7,9
1.º Ciclo	8,8		8,5	7,8	6,7	5,5	4,4	4,0	3,7	3,6	3,7	3,3	4,8
2.º Ciclo	12,7		15,6	14,8	13,9	13,0	10,7	10,6	8,0	7,6	7,7	7,4	11,2
3.º Ciclo	18,2		19,2	19,1	17,8	19,7	19,2	18,4	14,0	14,0	13,8	13,3	15,6
Ensino secundário	39,4		37,4	33,7	33,8	32,1	31,1	24,8	21,0	19,1	19,3	20,8	20,1

(1) Inclui Ensino profissional

A lista das variáveis relacionadas com o rendimento académico é muito extensa; encontramos explicações que vão desde as pessoais às não pessoais e que envolvem tanto o familiar como o educativo e o social (Urquijo, 2002). Mesmo assim, é possível pensar que o sucesso escolar consiste no equilíbrio entre o sucesso académico, o social e o pessoal. Isto pode ser conseguido mediante o trabalho conjunto de pais, professores e alunos em torno de um projecto comum, que desenvolva capacidades, hábitos e atitudes (intelectuais, volitivas e sociais). A opinião que os alunos têm sobre a sua competência é fundamental para obter um bom rendimento académico. As experiências de sucesso

ou fracasso, influenciadas pelo julgamento sobre a capacidade ou incapacidade, criam no aluno atitudes que favorecem ou obstam ao desenvolvimento ótimo das suas capacidades e potencialidades (Rosenberg et al., 1995).

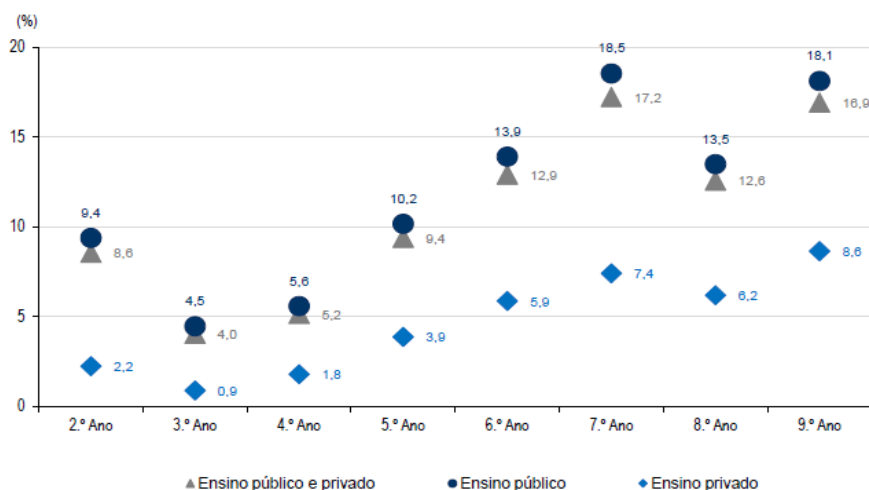


Gráfico 4.1 – Taxa de retenção e desistência no ensino básico, por ano de escolaridade e natureza do estabelecimento em Portugal (2011/12). Fonte: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2014)

O Gráfico 4.1. mostra que ainda, actualmente, podemos concluir que os períodos de transição escolar estão diretamente relacionados com as taxas de insucesso escolar no ensino público, pois é nos anos posteriores à transição (5.º, 7.º) que encontramos o maior crescimento da taxa de reprovação em cada ciclo. Desta forma, para preparar o aluno para o papel que tem de desempenhar no 2.º ciclo, optámos por elaborar um programa de prevenção do insucesso escolar no 5.º ano, centrando-nos na transição entre o 1.º e o 2.º ciclo.

Desta forma, o programa Transição Positiva tem por objetivo apoiar as crianças que se encontram em fase de transição escolar do 4.º para o 5.º ano escolar, sendo estes alunos provenientes das escolas de reduzida dimensão, mais afastadas da escola sede do agrupamento, maioritariamente de meios socioeconómicos baixos, apresentando os pais níveis educativos muito baixos, originando desta forma uma maior vulnerabilidade a comportamentos e situações de risco como o insucesso, absentismo escolar, falta de

motivação e a ausência de um projeto de vida (Akos, 2000; Maclin & Monteiro-Leitner, 2004; Musitu & Cava, 2000; Pereira & Mendonça, 2005). Esse insucesso e potencial abandono escolar originam, diversas vezes, comportamentos agressivos e antissociais, que podem acarretar consequências muito graves na vida do adolescente (Lourenço & Paiva, 2006). Estes autores alertam que pode existir a tendência para os jovens se agruparem em grupos de desajustados que, ao atingirem a adolescência, já desenvolveram uma forma de comportamento e uma autoimagem que desagradam aos professores, e mesmo aos colegas. Estes adolescentes evidenciam-se pelo mau comportamento de forma a evitarem serem esquecidos e largados, considerando os professores que a mera repetência de ano os ajudará a recuperar.

Como vimos anteriormente, os programas de prevenção do desajustamento escolar e social dos alunos devem contemplar, não só um enfoque no jovem, mas também uma modificação do envolvimento escolar (Matos, 2004), visto que as características do envolvimento têm o seu papel como agentes precipitantes do desajustamento pessoal e social dos jovens (Akos & Galassi, 2004; Pereira & Mendonça, 2005). Desta forma, os conteúdos do programa foram criados para amenizar as dificuldades da transição (familiarizando os alunos em relação às mudanças inerentes à transição, além de os munir de ferramentas capazes de otimizar a integração destas no seu novo mundo escolar), aumentar o sentido de pertença da criança enquanto parte de uma comunidade escolar maior e cooperante (dentro e fora da sala de aula), o que passa por lhes fornecer oportunidades estruturadas de desenvolverem competências relacionais, praticar a comunicação e impedir a diminuição dos níveis de autoestima e autoconceito.

As atividades foram escolhidas com um objetivo preventivo e um carácter lúdico-pedagógico, pretendendo-se que os alunos aumentem as suas competências

interperssoais, facilitando e desenvolvendo a assertividade, autoconsciência e o autocontrole, para que sejam capazes de identificar, expressar e gerir sentimentos e diminuir os sentimentos de stresse e isolamento social, bem como lidar com a ansiedade social, de um modo cooperante e construtivo, promovendo desta forma o bem-estar psicológico e permitindo reduzir comportamentos de risco. Este critério de escolha de actividades corresponde assim ao que alguns autores (Elias, Gara & Ubriaco, 1985; Felner et al., 1982) classificam como necessário para que os programas apresentem um efeito de cariz preventivo.

Desta forma, as actividades foram também escolhidas de forma a cobrir as diferentes áreas identificadas pelas crianças como as maiores causadoras de stresse na transição (Akos & Galassi, 2004; Pereira & Mendonça), nomeadamente: a área académica, a área procedimental (relação com as regras e comportamentos esperados na escola) e a área social (relativa à relação entre pares). Pereira e Mendonça (2005) sugerem que a área procedimental deve ainda contemplar a relação com os professores.

Relativamente à área académica, dado que a partir do 2º Ciclo existe uma maior exigência académica e maior pressão para a obtenção de bons resultados, é necessária a compreensão e o cumprimento de horários, a capacidade de compreender os critérios de avaliação elevadas, bem como competências de organização e gestão do estudo, incluindo a organização de diferentes materiais, prioritização e realização de trabalhos das diferentes disciplinas. Ao mesmo tempo que é necessária a adaptação ao funcionamento e regras da escola a criança é confrontada com horários irregulares e com inúmeros professores que a conhecem muito pouco. Desta forma optamos por actividades que permitem estabelecer uma certa familiaridade com os horários e com as novas pautas de avaliação escolar, com o estudo e análise de horários e pautas de 5º ano. No mesmo sentido, encontra-se a nossa opção pela realização de um *peddy paper*

aquando da visita à escola, durante o qual os alunos têm de seguir o horário de um dia de 5º ano, ao mesmo tempo que respondem a várias questões sobre o funcionamento escolar no 5º ano. Seguimos também as sugestões de Pereira e Mendonça (2005), que sugerem que uma das formas de diminuição do stresse na área académica passa pela prática da gestão de tempo e de horários.

Relativamente à diminuição do stresse relacionado com a adaptação às regras da nova escola uma das atividades que é recomendada é levar a criança a visitar a nova escola anteriormente à transição (Akos & Galassi, 2004; Maclin & Monteiro-Leitner, 2005). Os autores realçam que tal visita, além de familiarizar o aluno com o espaço, permite reduzir a quantidade de receios e crenças infundadas que possam criar. A visita pode, ainda, proporcionar a oportunidade de conhecer elementos que possam vir a funcionar como elementos de suporte.

Pereira e Mendonça (2005) consideram que, nesta área, será necessário contemplar as relações professor-aluno, que podem assumir-se como potencialmente conflituosas, visto que os alunos começam, progressivamente, a procurar maior autonomia e os professores, por seu turno, necessitam de ser mais rigorosos com as questões das regras e da disciplina. Inclusive no seu estudo (Pereira & Mendonça, 2005) as autoras identificam, entre os alunos, que o maior nível de perturbação está relacionado com a área da relação com o professor e com as regras da escola, nomeadamente quando ocorrem incidentes relacionados com a pressão para o incumprimento às regras na escola ou na sala de aula e problemas na relação com os diversos professores. Desta forma, para um programa de prevenção do desajustamento escolar e social será importante envolver os professores, particularmente os diretores de turma, proporcionando-lhes contacto directo com os alunos de 4º ano numa sessão informativa, sensibilizando-os e confrontando-os com as expectativas e preocupações

dos alunos pré-transição, envolvendo-os na seleção de alunos que irão contactar com os alunos de 4º ano.

A terceira área a ter em consideração será a área social, nomeadamente a relação entre pares, onde imperam dois receios principais: não ser aceite pelos colegas (o que é principalmente notório a partir da adolescência); e como lidar com alunos mais velhos, particularmente quando estes pressionam no sentido de quebrar regras escolares, ameaçam ou agridem. Convém lembrar que os alunos provêm do 4º ano, onde eram os alunos mais velhos e, neste momento, encontram-se na nova escola como os alunos mais novos, além de que vêm de escolas cujos ambientes escolares eram altamente familiares e securizantes. Neste contexto, as estratégias de *coping* que utilizavam eficazmente para lidar com os problemas no 4º ano podem ser particularmente desajustadas no 5º ano. Esta situação enfatiza a necessidade de desenvolver nestes alunos competências socioemocionais, bem como de lhes providenciar treino de resolução de problemas e privilegiar a adoção de competências de *coping* adequadas.

Na intervenção dirigida à área da relação entre pares pretende-se que alunos do 5º ano³⁰, participem de uma forma direta em sessões de informação, em que partilhem experiências e estratégias por eles utilizadas. Ao envolver os alunos da nova escola, está-se a contribuir para um contacto inicial positivo entre o grupo alvo e os seus pares da nova escola, fornecendo atividades de orientação e experimentação (num ambiente controlado e seguro), bem como reflexão posterior que desmistifiquem as novas rotinas antes do primeiro dia de escola. As atividades desenvolvidas podem incluir atividades de início de ano, onde os alunos mais jovens são apresentados aos mais velhos, com o objectivo de criar uma rede de suporte benéfica ao novo contexto escolar. Um exemplo disso é o estabelecimento de cinco sessões de *follow up*, duas das quais no início do ano letivo de 5º ano em que se apenas se integram alunos que, estando na mesma turma de

³⁰ Estes alunos de 5º ano devem provir das escolas onde os alunos estudam actualmente no 4º ano.

5º ano, tenham realizado o programa no 4º, auxiliando os alunos a manter ligações com os colegas, ao mesmo tempo que desenvolvem novas relações com os seus novos pares.

Consideramos importante também a inclusão de atividades que possam atravessar as 3 áreas de preocupações e que nos permitam aferir quais são as prioridades específicas para cada grupo específico. Neste campo, entre as atividades que integram o programa, destacam-se a recolha de expectativas e preocupações dos alunos de 4º ano relativas ao 5º ano, bem como reuniões com os encarregados de educação, que visam envolvê-los ativamente na rotina académica.

4.6 Síntese

A transição é um acontecimento normativo, já que faz parte do percurso normal da criança. No entanto, no contexto português as mudanças de ciclo escolar e/ou de escola são habitualmente acompanhada de grandes aumentos dos níveis de absentismo e insucesso escolar.

A transição escolar para o 2º ciclo será tanto mais conseguida quanto os alunos desenvolverem uma autoeficácia positiva face a essa transição. Isto ocorre quando as observações de outros, as experiências de sucesso e as influências sociais se combinam e capacitam o aluno para se perceber como capaz do desempenho específico exigido no 2º ciclo. Adicionalmente, no caso português a precocidade da transição, no final do 4º ano, introduz dificuldades adicionais, visto que os alunos apresentam uma experiência reduzida neste tipo de experiência (Papalia & Olds, 1998). Estes fatores fazem com que seja necessária investigação e programação específica para promover o ajustamento escolar durante esta mudança.

Desta forma, a intervenção, com aumento da responsabilização e da autonomização que se pretende que o jovem adquira através de um programa de

desenvolvimento de competências socioemocionais e de um programa de promoção do ajustamento escolar deverão constituir-se como uma mais-valia na passagem da infância para a pré-adolescência. Esta é considerada uma etapa evolutiva no contexto do desenvolvimento, na qual ocorrem reorganizações de identidade, a diversos níveis.



CAPÍTULO 5



◀ ESTUDOS EMPÍRICOS

Estudos Empíricos – Descrição Geral

O presente capítulo é constituído por cinco trabalhos publicados ou submetidos a revistas internacionais com revisão por pares. Cada um dos artigos foca-se sobre resultados de diferentes programas do Projeto Atitude Positiva, sendo o primeiro artigo uma apresentação geral, como se descreve de seguida.

O primeiro estudo, publicado na *Revista Interamericana de Psicologia* em 2011, foca-se sobre a metodologia empregue, com uma descrição geral do Projeto Atitude Positiva, bem como dos vários programas que o compõem e vão ser alvo dos estudos apresentados (Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais – 4º ano; Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais – 3º ciclo; Transição Positiva – Programa de Promoção do Ajustamento Escolar na Transição para o 2º ciclo).

O segundo estudo, submetido para publicação no *Journal of Primary Prevention* (Fator de Impacto 2012 = 1.533), configura um estudo de efetividade relativo à aplicação do Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais para o 4º ano, ao longo de 5 anos letivos. Os resultados são analisados a partir de autorrelatos e relatos dos professores. Adicionalmente, também foi analisada a consistência dos resultados durante os 5 anos, bem como as diferenças nos resultados encontrados em função do género.

Tanto o terceiro estudo, submetido para publicação na revista *Health Promotion International* (Fator de Impacto 2012 = 1.377), como o quarto estudo, já publicado na revista *Psicodidactica* em 2014 (Fator de Impacto 2012 =1.514), se focam sobre os efeitos do Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais para o 3º ciclo durante os dois primeiros anos letivos em que este programa foi aplicado. O terceiro estudo analisa este impacto sobre várias competências socioemocionais,

enquanto o quarto estudo analisa o impacto do programa sobre várias dimensões do autoconceito. Ambos os estudos também se debruçam sobre a possível existência de efeitos diferenciais do programa consoante o género dos alunos e os níveis iniciais de competência.

Finalmente, o quinto estudo reporta outro estudo de efetividade. Neste caso, sobre a aplicação do programa de promoção do ajustamento escolar para o 2º ciclo, denominado Transição Positiva, ao longo de 6 anos letivos. O estudo analisa o impacto do programa sobre índices de ajustamento e sucesso escolar, realizando ainda uma análise aos níveis de stresse em várias dimensões consoante o ano em que os alunos se encontram (pré ou pós-transição). Este estudo apresenta-se submetido para publicação no *Journal of Early Adolescence* (Fator de Impacto 2012 =1.686).

Project “Positive Attitude”: Promoting school success through social and emotional abilities development. Design for elementary and middle school students, in Portugal

Vitor Alexandre Belo de Moura Pereira Coelho
Ana Paula Couceiro Figueira¹
Universidade de Coimbra, Portugal

Resumo

En este artículo se pretende analizar y estudiar el desarrollo del Proyecto “actitud positiva” durante los tres primeros años de funcionamiento. El objetivo principal de este proyecto es la promoción de habilidades sociales, autoestima y el auto-concepto social y emocional de los estudiantes de primaria y secundaria. Por ello, el proyecto implica a toda la comunidad escolar.

Palabras claves: habilidades sociales, autoestima, auto-concepto social y emocional, actitud positive, programa

Projecto “actitud positiva”: Promoviendo el éxito escolar a través del desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Diseño para estudiantes de primaria y secundaria, en Portugal

Abstract

This article aims to analyze and explore the development of the Project “Positive Attitude” during the first three years of functioning. This project’s main objective is the promotion of social skills, self-esteem and the social and emotional self-concept of elementary and middle school students. For doing so, the project involves all the school community.

Keywords: social skills, self-esteem, social and emotional self-concept, Positive Attitude, program

The present article presents and describes the design and premises of Project Atitude Positiva. This project has been active in a medium size municipality north of Lisbon, implementing strategies to promote school success in an area that still has a lot of rural characteristics. Since 2007, as part of the Doctoral studies of the project’s coordinator, the project has been linked to a thesis carried out at the University of Coimbra. These circumstances have led to a continuous presentation of yearly results in a series of national and international congresses and symposiums, numbering more than communications presented, as well as to the collaboration with other national projects. However as the Project is now striving to widen its area of implementation, it is useful to look back at the premises and evolution of this project in order to extract lessons for the future.

Project Atitude Positiva was born from a request made by the municipality of Torres Vedras to an association named Académico de Torres Vedras (ATV, at the time a youth association with a municipal scope of action). In 2003, there were 3 different projects who

were being proposed by 3 different school groupings and associated partners to get municipal and national funding (from a national institute for prevention, IDT). Each project identified needs and problems that were quite similar², but not a unified response on how to deal with such needs and problems.

So ATV was brought as a partner in order to unify the 3 projects and to create unified responses and mechanisms that were more probable to fulfil the conditions for funding from the national institute. This unified response was thought out and researched during a 6-month period and it followed the suggestions presented in a (then) recent article about that type of interventions (Greenberg, Weissberg, O’Brien, Zins, Fredericks, Resnik, & Elias, 2003), advocating the use of Social and Emotional Learning. Social and Emotional Learning (SEL) is the process of developing fundamental social and emotional competencies in children (Weissberg, Resnik, Payton, & O’Brien, 2003). These authors propose that SEL programming

² The main identified problems were high dropout levels, premature abandonment of school, high failure rates, difficulties in social adaptation and self-management, as well as low levels of information about the consequences of alcohol abuse and drug use.

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal; email: Apouceiro@fpce.uc.pt

is based on the understanding that (1) many different kinds of problem behaviors are caused by the same or similar risk factors, and (2) the best learning emerges from supportive relationships that make learning both challenging and meaningful.

Further negotiations followed and the project could only be put into practice during the 2004/2005 school year. The main goals included the improvement in social and emotional competencies of the school's students, as well as the promotion of their well being. The initial project was composed of 4 actions:

1. Information, half hour sessions were created for presenting the project. 33 of these sessions were carried out in schools and meetings with other associations and services. The 28 sessions carried out in schools were directed at different target populations: 18 for students, 4 for teachers, 3 for auxiliary staff and 3 for parents;
2. Evaluation and assessment procedures for the SEL program, as well as a continuing needs evaluation. Individual interventions like counseling were included (even though they are the exception and not the rule);
3. A Social and Emotional Learning program for middle school students (composed by 10 sessions, 1 hour each) which was carried out in 18 classes, training for teachers (25 hours), auxiliary staff (42 hours) and parents (18 hours);
4. Atitude Positiva Website, this site included information about several areas of adolescent's life, as well as means of direct contact with project's staff if need.

These actions followed the logic that enhancing student strengths and preventing problems such as violence, drug use, or dropping out is most effective when multiyear, integrated efforts develop children's social and emotional skills (Greenberg et al., 2003). These authors concluded that this is best done through effective classroom instruction, student engagement in positive activities in and out of the classroom, and broad parent and community involvement in program planning, implementation, and evaluation.

In the end of the school year the results from this year were presented in a series of venues (schools, meetings and reports). During the meeting for the analysis of results made for all 5 municipal projects being funded by the national institute, a request was made for the project to be amplified to all 6 of the Torres Vedras Municipality school groupings. However the Torres Vedras

municipality decided to become the primary funder for the project, guaranteeing up to 80% of its budget. The Project's team was enlarged from 1 to 4 psychologists (even though they split up 3 full time schedules). This is in line with recommendation by CASEL that if a school hasn't adopted a SEL program before, it is best to start with a smaller effort and then try to build on that sketch if it is successful (CASEL, 2005).

At next school year (2005/2006) 3 further programs were approved, created and applied: these were the Social and Emotional Learning Program for 4th graders; the program for the promotion of school adjustment in the transition to the middle school named *Transição Positiva* (Positive Transition); and the program for the promotion of school adjustment in the transition to secondary school named *Transição Positiva para o Secundário* (Positive Transition - Secondary School). The basis for this enlarged project were the guidelines suggested by the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2005), that include the notions that: a) programs or teaching methods can be piloted in one school, or in one or several grades in several schools; b) program is school-based and has sequenced lessons intended for a general student population; c) There are at least eight lessons in one of the program years; d) There are either lessons for at least two consecutive grades or grade spans, or a structure that promotes lesson reinforcement beyond the first program year.

Further goals were drawn: the reduction of school failure and absenteeism in the 5th grade (the year after a transition occurs) and a reduction in the difference in school adjustment between student that came from rural and urban schools.

Design

Rationale

It is widely accepted that an SEL program that is seen as just another prevention program will not have the same impact as one that is chosen intentionally, purposefully, and effectively and then fully integrated into the school (CASEL, 2005; Greenberg, Domitrovich & Bumbarger, 2001; Greenberg et al., 2003; Weissberg, Kumpfer & Seligman, 2003a; Weissberg, Resnik, Payton, & O'Brien, 2003). CASEL (2005) defends the use of systematic, well-designed SEL programs, starting in preschool and extending through high school, in order to create the framework for addressing children's academic and social-emotional needs in a safe, healthy, and caring school community. However, for the successful implementation of SEL programming requires certain basic pre-requisites, we will elaborate on how Project Atitude Positiva tried to fulfil these requirements:

Leadership. Active and public support from the school principal and other educational leaders has a significant impact on the quality of program implementation (Nataraj Kirby, Berends & Naftel, 2001). Project Atitude Positiva was born from requests made by the school ruling body of the time (Executive Council), and has since maintained a strong cooperation to the school's ruling structures³. In the present the Project has not only maintained direct connections to the principal's cabinet in but as been recognized as an important partner by some school groupings, as can be exemplified by the fact that Project is a part of the General Council in 2 of the school groupings as representatives of the local community.

Integration of core SEL concepts with all school activities. Bringing an SEL lens to all school-related activities helps students to see the relevance of SEL lessons to many aspects of their lives. Project Atitude Positiva is integrated with school disciplines, being offered in collaboration with schools in the curriculum of Civic Formation. In other schools (mainly primary schools) the project's activities are integrated with other activities or a part of the regular schedule.

Professional development. To be truly effective, professional development needs to be on going, collaborative, reflective, and based on knowledge about the adult learning. The psychologists who work at Project Atitude Positiva continue to try to develop their skills, taking part in congress and symposiums annually as well as pursuing further academic degrees. Some of the present staff interned at Project Atitude Positiva as a part of their requirement to obtain a University Psychology Degree, and the coordinator of the project has been pursuing doctoral studies since 2007 in the University of Coimbra.

Infrastructure. High-quality SEL programs are supported by on-going social marketing of the effort to stakeholders, a strong financial or resource base, and school-family-community connections. The Project is founded on sound *financial* (the main source is municipal funding, analyzed and renewed every 2 years) and its resource base has been constructed since 2004.

Assessment and evaluation. On-going evaluation enables schools to improve SEL instructional practices and determine if they are actually making a difference in children's lives. There is a continuous effort to assess and evaluate the impact of the Project upon the students. Assessment instruments have been created when needed, other have been improved upon, and there has been a continuous renewal of evaluation procedures in order to more adequately assess the impacts the programs have.

³ There have been a lot of changes happening in the structure of the Portuguese school administration. Presently the executive body for the school is the principal, assisted by his cabinet.

CASEL (2005) emphasizes that, for most schools, it takes three to five years to choose and implement a program to build SEL skills, integrate SEL with academic programming, and forge supportive school-family community partnerships. So, for a program to succeed there is a need for stability but, at the same time, for improving procedures and methodology. For the balance between these two needs to be achieved great attention was paid to following guidelines that permit effective SEL programming. The guidelines followed are recommended by CASEL (2005) and listed below:

1. The programs are grounded in theory and research incorporating approaches that demonstrate beneficial effects on children's attitudes and behavior through scientific research.
2. The programs are supposed to teach children to apply SEL skills and ethical values in daily life, by developing responsible and respectful attitudes and values about self, others, work, health, and citizenship.
3. Project Atitude Positiva focuses on building connection to school through engaging classroom; it uses diverse training methods to engage students in an atmosphere of responsibility with a commitment to learning thrive. It tries to nurture students' sense of emotional security and safety, and it creates opportunities to strengthen relationships among students, teachers, other school personnel, and families.
4. Project Atitude Positiva provides developmentally and culturally appropriate instruction. It offers developmentally appropriate classroom instruction, including clearly specified learning objectives, for each grade cycle. It also emphasizes cultural sensitivity and respect for diversity.
5. The programs try to enhance school performance by addressing the affective and social dimensions of academic learning. It promotes student's social and emotional competencies that encourage classroom participation and positive interactions with teachers. It uses training methods, such as problem-solving approaches and cooperative learning, intended to motivate students to learn and succeed academically.
6. Project Atitude Positiva tries to involves families and communities as partners by involving school staff, parents, and community members in applying and modeling SEL-related skills and attitudes at school and at home.

7. The staff of Project Atitude Positiva is involving in establishing organizational supports and policies that foster success. The psychologists working in Project Atitude Positiva have an active participation in program planning, in guaranteeing adequate time and resources, and always strive to be aligned with school grouping policies.
8. Provides high-quality staff development and support. It offers well-planned professional development for all school personnel. This includes basic theoretical knowledge, modeling and practice of effective teaching methods, regular coaching, and constructive feedback from colleagues. Project Atitude Positiva offers, every year, 72 hours of training for parents, 50 for teachers and over 100 hours of training for auxiliary staff.
9. Incorporates continuing evaluation and improvement. It began with an assessment of needs to establish a good fit between the school's concerns and SEL programs. It continues gathering data to assess progress, ensure accountability, and shape program improvement. As established earlier, Project Atitude Positiva started as response to needs felt by the school. Those needs were further analyzed and this led to the creation of 3 new programs in the Project's second year.

According to Elias (2006), effective SEL programs begin at an early age and continue through high school. They also work to develop five core social and emotional competencies in students (CASEL, 2009); we took these competencies as a basis for creating the programs. The competencies below have been proposed by several authors (CASEL 2005, 2009; Elias, 2006; Greenberg et al., 2003; Weissberg et al., 2003a) with relatively similar definitions:

Self-Awareness. Knowing what we are feeling in the moment; Identifying and cultivating one's strengths and positive qualities having a realistic assessment of our own abilities and a well grounded sense of self-confidence;

Social Awareness. Identifying and understanding the thoughts and feeling of others; being able to take their perspective; appreciating and interacting positively with diverse groups.

Self-Management: Monitoring and regulating emotions so they facilitate rather than interfere with the handling of situations; establishing and working toward

the achievement of short- and long-term pro-social goals; being conscientious and delaying gratification to pursue goals; persevering in the face of setbacks and frustrations.

Relationship Skills. Using verbal and nonverbal skills to express oneself and promote positive and effective exchanges with others; Handling emotions in relationships effectively; establishing and maintaining healthy and rewarding relationships based on cooperation, resistance to inappropriate social pressure, negotiating solutions to conflict, and seeking help when needed.

Responsible Decision Making. Making decisions based on an accurate consideration of all relevant factors and the likely consequences of alternative courses of action, respecting others, and taking responsibility for one's decisions. Generating, implementing, and evaluating positive and informed solutions to problems.

Present Design

The project is presently composed by 5 actions that encapsulate several activities:

1. Presentation and Information – The main activity are the 1/2 hour sessions designed to present the project and its staff to the school population (and others). During a school year at least 54 sessions take place in the school setting⁴ and other 3 or 4 sessions in municipal events. Another activity is the presentation of the results of the different programs that compose the project in 2 congresses annually.
2. Evaluation and assessment – This action encapsulates the assessment and evaluation procedures for the SEL programs, and the school adjustment program, as well as the continuing yearly needs evaluation. Individual interventions like counseling are also included (even though they are the exception and not the rule), spanning about 35 children each year;
3. Two Social and Emotional Learning programs: one for 4th graders (composed by 12 sessions) and the other one for middle school students (composed by 13 sessions) which was carried out in 48 classes spanning 6 school groupings. This action also covers training for teachers (25 hours), auxiliary staff (84 hours) and parents (42 hours);

⁴ Presentation and information sessions are arranged for different audience: parents, teachers, auxiliary staff.

4. Transição Positiva (Positive Transition) the school adjustment promotion program, created to support the transition from primary school to middle school (composed by 15 sessions) which was carried out in 20 classes that come from small primary schools out of the city;
5. Atitude Positiva Website (www.atitudepositiva.org), this site includes news about the program, information about several areas of adolescent's life, as well as means of direct contact with project's staff if need.

The focus of the project is the 3 main programs. These programs, although they target different populations, are always directed at full classes and not only children with difficulties. They were created in order to compose a multiyear, multilayered intervention. Taking this into consideration, these programs include various activities and were composed from several sources. Modules were developed with specific goals in mind, and have been modified continuously during the first 2 years of Project Atitude Positiva.

Activities used in the 3 programs, have mostly, been adapted from other national and international programs. Only about 25% to 30% of the activities are completely new. However, almost all activities have been adapted and fitted to the program's objectives. The main used sources of reference for the Social and Emotional Learning Programs were: Crescer a Brincar (Moreira, 2001); I Can Problem Solve (Shure, 1999); the ARISCO handbook (ARISCO, 2002), Salto Gigante (which they identify as being based on the Galatea program, Musitu, 1999); Programa de Promoção de Competências Sociais (Matos, 1997).

Each program has a different structure as listed below:

I. Social and Emotional Learning Program
4th Grade (2005-2010)

This program is composed of 12 weekly 1 hour sessions:

- 1st Session - Presentation of the psychologists, participants and the program;
- 2nd session - Initial evaluation;
- 3rd session - Focuses on the development of Self-Awareness and Social Awareness through the recognition, identification and expression of emotions);
- 4th, 5th and 6th sessions are focused on the promotion of Relationship Skills and Self-Management;
- 7th and 8th sessions are dedicated to enhance-

ment of Self-Esteem thus, being more focused in Self-Awareness;

9th, 10th and 11th Sessions are more focused in Responsible Decision Making, but also have activities more related to the promotion of Social Awareness.

12th Session is last and is devoted to the final evaluation.

II. Social and Emotional Learning Program Middle School (6th to 9th Grade, 2004-10)

This program is presently composed of 13 sessions⁵.

1st session is dedicated to the presentation of the psychologists, participants and the program;

2nd session is the initial evaluation.

After the 2nd session the results obtained are analyzed, conjointly with the data gathered in the needs evaluation in the beginning of the year. After this analysis and a talk with the class director 2 (out of 5) possible modules are chosen. This choice reflects the class's profile and should reflect the best answer to those specific needs. 13th session is the last and it is where the final evaluation takes place.

III. There are 5 possible modules possible to be chosen:

- a. Promotion of Self-Management and Relationship Skills (5 sessions)
- b. Promotion of Relationship Skills (5 sessions)
- c. Promotion of Social Awareness (5 sessions)
- d. Responsible Decision Making (4 sessions)
- e. Enhancement of Self-Awareness (5 sessions, only offered since 2006)

Each of the possible modules are more focused in one (or two) of the core social and emotional competencies in students, but also have more general activities combining all 5 competencies. There are also more basic and more advanced modules prepared for the three first modules mentioned above in order to cover different ages and also to provide more options for classed who have already taken part of the program.

Relatively to the Transição Positiva (Positive Transition) – Program for School Adjustment Promotion in the Transition to Middle School the main sources of references were the program Salto Gigante (Sousa, 2003, in Coelho, V., Soares, B., & Sousa, V., 2009), as well as suggestions for activities proposed by Akos and Galassi (2004) and Maclin and Hunter (2004).

⁵ Originally, in Project's first year there were only 10 sessions. From 2005 onward there were 12 sessions, and since 2009 there are 13 sessions.

IV. Programa Transição Positiva – Transition to Middle School 2006-10.

This program is presently composed of 20 sessions⁶, 1 hour each:

- 1st Session - Presentation of the psychologists, participants and the program;
- 2nd session - Initial evaluation;
- 3rd session – Discussion of what’s going to change in the 5th grade, in 5 big areas: friends, school space, teachers, disciplines and rules;
- 4th and 5th Session - Identification, discussion and activities about causes for concern and positive anticipation of changes;
- 6th – Training to use schedules and evaluation sheets;
- 7th and 8th sessions – Talk with colleagues that are in the 5th grade about their experiences;
- 9th, 10th session – Talk with a 5th grade class;
- 11th, 12th, and 13th sessions - Visit to the middle school. Pedy paper and other activities
- 14th Session Promotion of Social and Emotional Competencies
- 15th Session – Final Evaluation.

Assessment and Evaluation

There has been a continuous effort in improving evaluation procedures. This effort has led us to try to find the more appropriate instruments that were available. The initial choice favored instruments that were adapted to the Portuguese context had been used in similar investigations and were available for purchase in Portugal. Gradually, during the last years some instruments have been abandoned in favor of others more relevant, recent or more adequate to the goals of the project.

A balance had to be struck between having an evaluation system that permits comparisons between the various years of application of the programs and finding the best current evaluation procedures available. A compromise between these two factors was established by re-evaluating and possibly changing evaluation instruments only once in every three years.

We have followed the suggestions emitted by CASEL (2005), that to find evidence of effectiveness their main interest in a program’s evaluations was to find evidence that the program produced positive outcomes in student behaviors as shown by well-designed studies. CASEL (2005) criteria for well-designed studies included: a) Pre-test and post-test assessment; b) A comparison group; c) Measures of student behavior

change (not just changes in student attitudes).

The instruments used during this period are listed below, organizing by which program they were used with. SEL program 4th grade:

Self-Concept (AF5, AutoConcepto Forma 5 - Garcia & Musitu, 2001); 30 items, 5 dimensions of self-concept;

Self-Esteem (SDQ – Self-Description Questionnaire I, General Self Scale – Marsh, 1992), 8 items;

Social and Emotional Competencies (BAS-3 – Bateria de Socialización - Silva & Martorell, 1995), 75 items, 5 dimensions.

Questionnaire for Evaluating Social and Emotional Competences –Teacher’s version (Coelho, Ribeiro & Sousa, 2006) which has been substituted by the reduced version (Coelho & Sousa, 2009) since 2009;

Satisfaction Scale (Coelho, Freitas & Sousa, 2006), 9 items.

SEL program 6th – 9th grade:

Self-Concept (AFA, AutoConcepto Forma A – Musitu, Garcia & Gutierrez, 2004); 36 items, 4 dimension of Self-Concept;

Self-Esteem (SDQ – Self-Description Questionnaire II, General Self Scale – Marsh, 1992), 10 items;

Social and Emotional Competencies (BAS-3 – Bateria de Socialización - Silva & Martorell, 1995), 75 items, 5 dimensions. Which has been substituted since 2009 by the Questionnaire for Evaluating Social and Emotional Competences (Coelho, Sousa and Soares, 2008) which has 50 items and 6 dimensions;

Questionnaire for Evaluating Social and Emotional Competences –Teacher’s version (Coelho, Ribeiro & Sousa, 2006) which has been substituted by the reduced version (Coelho & Sousa, 2009) since 2009;

Satisfaction Scale (Coelho, Freitas & Sousa, 2006), 9 items.

School Adjustment Promotion Program – Transição Positiva:

Self-Concept (AF5, AutoConcepto Forma 5 - Garcia & Musitu, 2001); 30 items, 5 dimensions of self-concept;

Self-Esteem (SDQ – Self-Description Questionnaire I, General Self Scale – Marsh, 1992), 8 items;

Stress Associated to the Transition (QASE – Siperstein & Wenz-Gross, 1997, adapted by Pereira & Mendonça, 2005) – 49 items, measures 3 dimensions of school stress;

Self-Efficacy and Worries (EPTE – Coelho, Gomes & Sousa, 2005), 13 items, measures self-efficacy and specific worries about the transition;

Evaluation and attendance sheets (emitted by the schools);

Satisfaction Scale Transição Positiva (Coelho, Freitas & Sousa, 2006), 8 items.

⁶ Of which 5 take place in the 5th grade after the transition.

Brief conclusive notes

As noted above there has been a continuous effort made in order to try and improve evaluation procedures.

References

- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and High School Transitions as Viewed by Students, Parents, and Teacher. *Professional School Counseling, 7*(4), 212-212.
- Arisco (2002). A ARISCO - Instituição para a Promoção Social e da Saúde lançou, em Maio de 1993, o Projecto Prevenir em Coleção, no âmbito de um trabalho articulado de intervenção comunitária no Concelho de Loures (não publicado).
- Coelho, V. & Sousa, V. (2008). Adaptation of a Socialization Questionnaire - Teacher's version. Poster presented at the 30th International School Psychology Association Conference. Utrecht, Netherlands, July 9th, 2008.
- Coelho, V., Freitas, M. & Sousa, V. (2006). Satisfaction Scale Transição Positiva (not published)
- Coelho, V., Gomes, M. & Sousa, V. (2005). EPTE. Self-Efficacy and Worries (EPTE -, measures self-efficacy and specific worries about the transition (not published)
- Coelho, V., Ribeiro, M & Sousa, V. (2006). Questionnaire for Evaluating Social and Emotional Competences -Teacher's version (not published)
- Coelho, V., Soares, B., & Sousa, V. (2009). Promoting success in transition to middle school: combining social and emotional learning programs with school adjustment programs in a Portuguese rural setting. Poster presented at the II Congresso Internacional de Inteligencia Emocional. Santander, September 16th, 2009.
- Coelho, V., Sousa, V & Soares, B. (2008). Questionnaire for Evaluating Social and Emotional Competences. (not published).
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL (2009). *What is SEL? Skills and competencies*. Retrieved April 30, 2009, from <http://www.casel.org/basics/skills.php>
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In J. Elias & H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom* (pp.4-14). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- García, F., & Musitu, G. (2001). *AF5: Autoconcepto Forma 5 [AF5: Self-concept form. 5]* (2nd ed.). Madrid, Spain: Tea.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M.J. (2003). School-based prevention: Promoting positive social development through social and emotional learning. *American Psychologist, 58*, 466-474.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention and Treatment, 4*(1). Available: <http://journals.apa.org/prevention/volume4pre0040001a.html>
- Kirby, S.N., Berends, M., & Naftel, S. (2001). *Implementation in a Longitudinal Sample of New American Schools Four Years into Scale-Up*. Santa Monica, CA: Rand
- Maclin, C., & Monteiro-Leitner, J. (2004). Planning for the elementary to middle school transition: An experience in progress in a rural Midwest middle school. *National Forum of Applied Educational Research Journal, Electronic, 17*(3), 4-8.
- Marsh, H. W. (1992). *Self-Description Questionnaire (SDQ) I: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self concept. An interim test manual and research monograph*. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Marsh, H. W. (1992). *Self-Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept. A test manual and research monograph*. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Matos, M.G. (1997). *Programa de Promoção de Competências Sociais: Manual de Utilização*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, P. (2001). *"Crescer a Brincar – Bloco de actividades para a Promoção do Ajustamento Psicológico"*. Coimbra: Quarteto Editora
- Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención Psicosocial, 8*(3), 369-383.
- Musitu, G., García, F., & Gutierrez, M. (2004). *AFA – Auto-Concepto (Forma A)*. Lisboa: Edições CEGOC/TEA.
- Nataraj Kirby, S., Berends, M. & Naftel, S. (2001). *Implementation in a longitudinal sample of New American Schools: four years into scale-up*. USA: Rand.
- O'Mara, A.J. Marsh, H.W., Craven, R.G., & Debus, R.L. (2006). Do Self-Concept Interventions Make a Difference? A Synergistic Blend of Construct Validation and Meta-Analysis. *Educational Psychologist, 41*(3), 181-206
- Pereira, A.I., & Mendonça, D. (2005). O stress escolar na transição de escolas do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: a versão portuguesa do questionário de avaliação do stress escolar. *Psicologia, Educação e Cultura, 9*(1), 89-107.
- Shure, M.B. (1999). *Preventing Violence the Problem-Solving Way*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs.
- Silva Moreno, F. & Martorell Pallás, M.C. (2004). *BAS 3 – Bateria de Socialização (Auto-Avaliação)*. Lisboa: Edições CEGOC/TEA.
- Silva, F. & Martorell, Mª C. (1995). *BAS-3 – Bateria de Socialización*. Madrid, Spain: Tea.
- Tobler, N.S., Roona, M.R., Ochshorn, P., Marshall, D.G., Streke, A.V., & Stackpole, K.M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *Journal of Primary Prevention, 20*, 275-336.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research, 63*, 249-294.
- Weissberg, R. P., Resnik, H., Payton, J., & O'Brien, M. U. (2003). Evaluating social and emotional learning. *Educational Leadership, 60*(6), 46-50.
- Weissberg, R.P., Kumpfer, K.L., & Seligman, M.E.P. (2003a). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist, 58*(6/7), 425-432.

Received 17/12/2010
Accepted 31/04/2011

Vitor Alexandre Belo de Moura Pereira Coelho. Universidade de Coimbra, Portugal
Ana Paula Couceiro Figueira. Universidade de Coimbra, Portugal

The effectiveness of a social and emotional learning program during five years of implementation in Portuguese elementary schools

Abstract

This study examines the effectiveness of a social-emotional learning program (Program Positive Attitude) in improving social and emotional competencies and self-esteem among Portuguese elementary school students from the perspectives of two different respondents: students and their teachers. Participants were 1237 4th grade students from 37 schools in a Portuguese municipality, with a mean age of 9.24 (SD=0.72), of which 970 (86 classes) participated in Program Positive Attitude and 267 (21 classes) took part of the control groups. Students and their teachers filled in questionnaires before and after the intervention. A 2×2 mixed-model design was used: group (intervention group vs. control group) × 2 time points (pre- vs. post-intervention) with repeated measures on the time factor. Both students and their teachers report significant intervention gains in social awareness, self-control, and social anxiety. Self-reports also identify improvements in self-esteem and social isolation for students in the intervention groups. An analysis by gender reveals that only girls show benefits from the program in social awareness and social anxiety and also had greater gains in self-control. Program results are constantly effective during the five years analysed. These findings support both the effectiveness of the program, and the cross-cultural effectiveness of social-emotional learning programs.

Keywords: Social and emotional learning; self-esteem, health promotion, elementary school

Social and emotional competencies are crucial to children's adaptation to the current demands of society, in order to adapt themselves to the complex challenges of

growth and development as well as achieving successful adult lives (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Greenberg et al., 2003). As such, in several countries there has been a steady increase in interventions that promote the development of these competencies (Sklad, Diekstra, deRitter, Ben, and Gravesteyn, 2012; Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth & Lendrum, 2010).

Additional attention to this area arose from studies demonstrating that these interventions have the best cost/benefit ratio in the promotion of mental health (Knapp, McDaid & Parsonage, 2011). Several authors report that these benefits are achieved through different outcomes, such as the enhancement of students' social, emotional, academic and behavioral competence (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003; Payton et al., 2008), the prevention of substance abuse (Tobler et al., 2000), the reduction of disruptive behaviour and interpersonal violence (Catalano, Berglung, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2002; Greenberg et al., 2003).

Social and Emotional Learning (SEL) framework

The SEL conceptual framework targets a combination of behaviours, emotions and cognitions, and most SEL programs are focused on universal prevention – that is, preventing behavioral problems by promoting social-emotional competence (Greenberg et al., 2003). CASEL (2012) defines Social and Emotional Learning as “the processes through which children and adults acquire and effectively apply the knowledge, attitudes, and skills necessary to understand and manage emotions, set and achieve positive goals, feel and show empathy for others, establish and maintain positive relationships, and make responsible decisions

Durlak and colleagues (2011), in a meta-analysis focused on SEL programs, concluded that students after participating in universal SEL programs presented an extensive lot of benefits: increases in their social and emotional competencies, pro-

social behaviors, better attitudes about self, others, and school, while also displaying reduced conduct and internalizing problems. Academic performance also improved with reports identifying an improvement of 11 to 17 percentile points (Payton et al., 2008), which is coherent with the findings of Wang, Haertal and Walberg (1997) who had concluded that eight of the 11 most influential categories impacting learning involved socio-emotional factors. The results from this meta-analysis are consistent with previous similar studies (Diekstra & Gravesteyn, 2008; Payton et al., 2008) that shared a lot of the same characteristics, but it presented higher effect sizes than reported in previous reviews of universal interventions (Catalano et al., 2002).

This growing evidence base is the main reason for the growth in number and diversity of school-based programs that directly address children's social and emotional skills development (Durlak et al., 2011). However, this growth places a difficult challenge for school leaderships, who have limited resources and competing demands, when they must choose the appropriate program to implement (Coelho & Figueira, 2011; Greenberg et al., 2003). CASEL (2012) suggests that successful programs should be based on a strong research framework, be developmentally and culturally appropriate, include active forms of learning, and include a written manual specifying the conceptual model, intervention procedures and specific SEL objectives thereby maintaining a high level of structure. Humphrey and colleagues (2010) add that they must also be carefully monitored to ensure that they are delivered as intended by their developers.

The fast advances in the field have also left some important issues that need addressing in SEL research. Some authors ((Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Zeidner, Roberts, & Matthews, 2002) warn about the need to analyze if the SEL framework is appropriate for students in diverse national or cultural contexts since the

majority of studies about the implementation of SEL programs have been done in the United States rendering it unclear if they are culturally specific. Zeidner and colleagues (2002) further suggest that programs may only be effective for some students, some schools or that their effectiveness may vary according to the number of students in the groups where the program is being applied. This is a particular important issue in Portugal as, even though there some programs being applied, studies analyzing the efficacy or effectiveness of SEL programs are scarce (Coelho & Figueira, 2011).

Several authors (Diekstra and Gravejstein, 2008; Durlak et al., 2011) raise another important issue: the lack of data on the relationship between gender and the efficacy of SEL programs, classifying as remarkable that several meta-analysis don't even mention the ratio of boys and girls. Additionally, studies that analyze this relationship present mixed results. While Adi, Kiloran, Janmohamed and Stewart-Brown (2007) concluded that there was not sufficient evidence for the differential effects of gender in the effectiveness of SEL programs, other studies reported effects from these programs varying in accordance to gender. Shapiro, Burgoon, Welker and Clough (2002) reported that after the application of the *Peacemakers* program violent behavior had decreased among boys, among late elementary students. A broader study conducted by the Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG, 2010), involving 2937 elementary students, presented mixed results: teachers did not report differences according to gender, while peers identified a decrease in aggressiveness after the intervention, but only for boys. In Portugal, Raimundo and colleagues (2013) reported that only boys had improved in self-management, aggressiveness and social problems after participation in a SEL program for late elementary school; however boys at pre-test presented higher levels of aggressiveness and lower levels of self-management.

Another important issue regarding the evaluation of social and emotional learning programs is the use of several informants. Studies carried out in elementary school usually have results reported only by a single observer. Those involving younger children (1st or 2nd grade) have teachers as the most common informant (Adi et al., 2007), while, for older children, the results are mostly reported by self-report (Durlak et al., 2011). However, Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka and Lendrum (2010) point out the advantages of triangulating measures to overcome limitations of self-report, which is more informative for internalized dimensions, like anxiety, while hetero-reports are more precise otherwise (Merrell, 2001; Rimm-Kaufman & Chiu, 2007). Some authors identify some problems associated with only using self-reports, Denham (2005) claims that students with higher self-awareness make for better judges, and warns that self-report measures can underrate the presence of difficulties if students are unwilling to divulge that their behavior causes problems in school. For studies where two different informants are used, Wigelsworth and colleagues (2010) recommend the combination of self-report and teacher's report, as the rate of response by parents is lower and the dropout rate is higher. Also, Humphrey and colleagues (2010) claim that teacher-rated measure of Social and Emotional Skills can have greater discriminative validity than other approaches.

Finally, a fourth important issue raised in the literature (CPPRG, 2010) is that most studies regarding the results of SEL programs are efficacy studies and, as such, do not report results obtained under the normal day-to-day circumstances of implementation. Some authors (Hahn et al., 2007) claim that to fully understand there is a need for further studies reporting on the effectiveness of SEL interventions.

Present study

The main purpose of this research was to examine the effectiveness of a social-emotional learning (SEL) program on the social and emotional competencies and self-esteem of Portuguese elementary school students. It was hypothesized that students who participated in the program (intervention groups) would improve their social and emotional competencies and self-esteem when compared with students in the control groups (Hypothesis one), that these improvements would be noticeable by their teachers (Hypothesis two), and that program results would be stable along the five cohorts of program implementation (Hypothesis three). Based on the contradicting results found in the literature a research question was also formulated: (a) Is the program equally effective for both genders?

Method

Participants

One thousand two hundred and thirty seven (659 boys, 578 girls) 4th grade students ($M_{\text{age}} = 9.24$; $SD=0.72$) from 37 Portuguese public elementary schools belonging to six school groupings (in the district of Lisbon) participated in this study; 970 in the intervention groups (86 classes) and 267 in the control groups (21 classes). Seventy two teachers (58 from intervention classes and 14 from control classes) evaluated their pupils regarding social and emotional competencies. The total number of students per class ranged between eight and 23 ($M = 11.56$). Schools were extremely homogeneous in terms of ethnicity (less than 3% of students were South American or East European). Intervention and control groups were comparable in terms of gender [$X^2(1) = 2.22$; $p >.05$].

In three intervention classes, the teacher was replaced during the school year, so those questionnaires were removed ($n=26$). In five control classes, teachers did not fill in the post-test questionnaires, so the pre-test data was withdrawn ($n=58$).

Questionnaires that were not delivered up to the 2nd session (pre) or up to 3 weeks after the end of the program (post) were also eliminated (n=18).

Instruments

Social and Emotional Competencies were assessed with *Bateria de Socialização-3* (BAS-3; Silva & Martorell, 1993; Portuguese adaptation by Ferreira & Rocha, 2004), a self-report Spanish instrument, containing 75 items answered in a yes or no format was used. It measures 5 dimensions: self-control, a dimension that regards mutual respect, accepting social rules, as well as undisciplined behaviors ($\alpha=.78$); social awareness referring to concern for others, understanding others' feelings, establishing interactions with others, particularly with those who are rejected ($\alpha=.82$); leadership regards the popularity and pro-activeness, capability to influence others ($\alpha=.73$); social isolation refers to being set aside in an active or passive way, or refraining from participating in regular school events ($\alpha=.81$); and social anxiety which regards experiencing feelings of anxiety in social situations and the capacity to deal with these feelings ($\alpha=.78$).

Self-esteem was assessed with the General Self scale from the Self-Description Questionnaire I - (SDQ I; Marsh, Parker & Smith, 1983; Portuguese adaptation by Faria & Fontaine, 1990). The scale has 8 items (Cronbach's $\alpha=.70$), that are related to general self-esteem (e.g.: "In general, I like the way I am"), answered on a five-point scale (1 – False; 5 – True)

The teacher's perception of students Social and Emotional Competencies was assessed through the *Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire – Teachers Version* (QACSE-P; Coelho, Sousa, & Marchante, in preparation), composed by 56 items responded in a four-point rating scale (1 = Never to 4 = Always). This

instrument measures the same five dimensions (Cronbach's α from .77 to .86) as the self-report instrument.

Procedure

Research design

This research is a quasi-experimental design as sampling was not totally random, and not all school/class effects could be controlled for. However data was being collected as part of a larger longitudinal study using a cohort-sequential design. The research design used was a 2 (intervention vs. control) X 2 (pre vs. post intervention) as the present study, due to space constraints, will only examine program effects after the implementation, as reported by two informants (students and their teachers). Test and re-test for both groups were carried out under the same conditions.

Implementation procedure

After one year of implementation of a SEL program for middle school, the municipality (Torres Vedras) requested the development of a 4th grade (the last year in Portuguese elementary schools) SEL program for application in its six public school groupings, none of which were committed to other SEL programs. Meetings with school grouping directors and teachers were conducted in order to better understand the functioning and the social characteristics of each school. During the first year of implementation, several activities were developed or adapted in order to ascertain their developmental and cultural suitability, and to create a respective training manual. Since then, every year, the psychologists are present in parent meetings in the beginning of school year meeting to explain the program and to answer any questions. Only one of the school groupings utilized active informed consent, because the program was already part of the school curriculum, following national legislation.

Presently, the “Positive Attitude” program for 4th graders is a universal program composed by 13 weekly 60 minutes sessions, delivered by a trained psychologist (in the presence of the class teacher) following the program manual which contains a detailed plan for each session. The program is based upon the framework proposed by CASEL (2005) for social and emotional learning. As such, it is classroom-based including all students, infused into the school curriculum and integrated into a multi-annual project (Project Positive Attitude) aimed at developing social and emotional competencies. The main theoretical basis, methodologies and activities used in the construction and development of the program are described in detail in Coelho and Figueira (2011).

Experimental procedure

Self and teacher reports were gathered at baseline, post-test and six months after the program for follow-up, while demographic data was recorded at baseline. Questionnaire instructions were read out loud to the students, class teachers were also asked to read the questions individually for students whose reading skills might impair their understanding of the items. Only questionnaires filled by the same teachers’ pre and post program were accepted.

The school groupings didn’t accept to randomly assign participants to the intervention or control groups, even though they accepted the establishment of control groups, these groups were chosen by matching as much as possible school with same characteristics (such as class size and socio-economic status).

Data analysis

Sample characteristics were appropriate for the use of parametric statistical analysis. Since dropout was low, attrition was not susceptible of distorting treatment effects. Given the large size of the sample, significance levels were set at .01 for all the tests. *T* tests were used, for single comparisons regarding initial levels of social and

emotional competencies and self-esteem between groups. Two-way mixed repeated measures analyses of variance (ANOVA) were employed to explore pre-post gains and group conditions. The measure of effect size used was derived from ANOVA as partial eta-squared (η_p^2). As the main purpose of this study was to test the effectiveness of the program intervention effects are reported first.

Results

Preliminary analysis

There were significant differences between the intervention and control groups in self-control [$t(466) = 3.26; p = .001$] and social isolation [$t(472) = -4.37, p < .001$] with intervention group students presenting lower levels of self-control and higher levels of social isolation. There were no significant differences between intervention and control students in the teacher reports.

Regarding gender self-reports indicated the existence of significant differences between the intervention and control groups in social awareness [$t(1163) = 8.07; p < .001$]; self-control [$t(1227) = 8.54; p < .001$]; social anxiety [$t(1196) = 3.68; p < .001$] and social isolation [$t(1235) = -4.86, p < .001$] with girls presenting higher levels of social awareness, self-control and social anxiety, as well as lower levels of social isolation. Teacher reports also identified significant differences between intervention and control students in social awareness [$t(640) = 7.26 p < .001$] and self-control [$t(640) = 4.30; p < .001$], again with the girls presenting higher levels of competence.

Program effects on social and emotional competencies and self-esteem

Repeated measures ANOVA with 'time' (pre-test vs. post-test) as a within-subjects factor and 'group' (intervention vs. control) as a between-subjects factor were

conducted for both self and teacher reports. Table 1 summarizes the descriptive data and the difference in gains in all the variables studied for self-reports, while Table 2 reflects the same information regarding teacher reports.

Self-report results presented a significant interaction effect, with significant gains for the intervention group in social awareness, self-control, social isolation, social anxiety and self-esteem. The effect sizes were all small. There were no significant main effects of group and only one dimension had main effect due to time: self-esteem [$F(1, 1235) = 6.81, p < .009, \eta_p^2 = .005$].

Insert Table 1

Teacher results (presented in Table 2) showed a significant interaction effect, with a significant advantage for the intervention group in social awareness, self-control and social anxiety. The effect sizes were small. No significant time or group main effects were found.

Insert Table 2

Stability of the effects of the program along five years of implementation

In order to analyze whether there were differences in post-test mean ratings, a mixed 2 X 2 X 2 ANOVA was conducted with ‘time’ (pre-test vs. post-test) as a within-subjects factor and ‘group’ (intervention vs. control) and ‘Year of Implementation’ (year one vs. year two vs. year three vs. year four vs. year five) as between-subjects factors. There were no significant three way interactions nor were there any main effects of year of implementation. The only significant interactions found were two-way interactions between group (intervention and control) and time (pre and post) in five dimensions: social awareness [$F(1, 1227) = 14.38, p < .001, \eta_p^2 = .012$]; self-control [$F(1, 1227) = 25.15, p < .001, \eta_p^2 = .020$]; social isolation [$F(1, 1227) = 19.70, p < .001,$

$\eta_p^2 = .016$]; social anxiety [$F(1, 1227) = 10.13, p = .001, \eta_p^2 = .008$]; self-esteem [$F(1, 1227) = 16.49, p < .001, \eta_p^2 = .013$].

As such, intervention gains in social and emotional skills were irrespective of year of implementation. This suggests the results were stable during the 5 years of implementation analyzed, and therefore intervention was stably effective during the 5 years analyzed in increasing social awareness, self-control and self-esteem while reducing social isolation and social anxiety.

Analysis of the results of the program by gender

As initial T-Test results showed that there were initial differences in four dimensions of social and emotional competencies further analysis were necessary in order to understand if the program had a similar pattern of results upon the social and emotional competencies of students from both genders. As such, separate two-way mixed 2x2 ANOVAs (within-subjects 'time', between-subjects 'group'), were conducted in those dimensions where there were significant differences between gender in self-reports. Given the smaller size of the samples, significance levels were set at .05.

Insert Table 3

The results displayed in Table 3 indicate that in self-reports only girls presented a significant interaction effect between time and group in social anxiety. However in social awareness and self-control the effect size of the intervention for girls was more expressive than for boys. In contrast, teacher reports show that only boys present significant interaction effects in two dimensions, namely social awareness and self-control.

Discussion

The results showed that the universal SEL Program Positive Attitude 4th grade significantly improved several social and emotional competencies. As such, the

program is effective in improving social and emotional competencies as well as self-esteem in 4th grade elementary students. Altogether, these results are consistent with the latest meta-analysis exclusively focused on SEL programs (Durlak et al., 2011) which demonstrate that these programs usually have significant effects (but small or moderate effect sizes) on social competencies.

One of the strengths of the present study is that intervention impact was assessed using data from multiple respondents and both self and teachers reports indicate that students who participated in the program experienced a positive impact, increasing their levels of social awareness and self-control, as well as decreasing their levels of social anxiety. The coincidence of perspectives regarding improvements between self and teacher reports is particularly important for self-control, since self-reports showed that intervention groups presented lower levels of this competence at pre-test. These results could also mean that the program may have enhanced the teachers' perceptions about their students as suggested by Rimm-Kaufman and Chiu (2007), allowing for a more positive perspective about them.

The stability of the results along five years of implementation permits to conclude positively regarding the third hypothesis. The fact that the study is an effectiveness study allows for more confidence in the results presented and to address concerns raised by some authors about the specificity of results achieved because they were conducted with few groups (Zeidner et al., 2002), over one single year (Greenberg et al., 2003) or carried out under unique conditions (Hahn et al., 2007).

The increase in self-esteem is a particularly promising result as Adi and colleagues (2007) defend that the promotion of self-esteem seems to be less easy to achieve than the reduction of anxiety or of problem behaviors and Diekstra and

Gravestejn (2008) claim that universal interventions have less effect on internalizing dimensions.

The self-report data also showed that there were differential results by gender, both boys and girls from the intervention group increased their levels of social awareness, self-control (even though girls had a bigger increase) and self-esteem while reducing their levels of social isolation, however further data analysis revealed that only girls from the intervention group improved their levels of social anxiety when compared to controls. The difference of results in social anxiety can be partly attributed to the fact that girls presented higher levels of social anxiety at pre-test. Studies that report better results of SEL programs among girls are uncommon; the exception being those presented by Taylor, Liang, Tracy, Williams and Seigle (2002). These results also reflect the need for improvements in the activities in order to make them more effective with boys. Teacher reports also show differential results of the program by gender, with only boys benefitted from the program in social awareness and self-control, again boys presented lower levels of these competencies at pre-test. As a whole, the results support the importance of analyzing differential results of these programs according to gender, following the suggestions Durlak and colleagues (2011). Gender should be taken into account when developing school-based universal social and emotional learning programs, as it directly affects how much a child profits from these programs.

The use of data from multiple respondents (the participants themselves and teachers) amplifies the reliance in the dimensions where positive impacts of the program were encountered and reduces common method and source biases (Wigelsworth et al., 2010).

Furthermore, the level of acceptance of the program “Atitude Positiva”, by the teachers, was very positive; which was translated into the high percentage of teachers

who delivered their reports on time. It is important to remember that the teachers who collected ratings did not deliver the intervention, which lends credibility to the findings, reducing the probability of an expectancy effect that Rimm-Kaufman and Chiu (2007) consider to be a threat to internal validity.

Our study lends some supports to the notion of cross-cultural generalization of the SEL programs' efficacy (Sklad et al., 2012) when programs are designed taking into account cultural differences.

Limitations of the Study

A better understanding of the results would be possible if we were able to further triangulate the assessments involving parents in the evaluation, through parent reports. This would allow to analyze if the positive results detected by self and teacher reports are noticeable in the home setting. However, the low level of qualifications for the parents of students in this sample prevented their involvement, around 45% of parents possessed less than the standard for minimum schooling at the time (9 years of schooling).

Future Directions

In future studies further analysis is necessary regarding how the initial levels of competence influence results, i.e., if students with lower levels of competence improved more than students who presented higher levels of that competence. A recent study by the CPPRG (2010) indicated that their intervention only had an effect among those at highest initial risk.

Particularly important to analyze is if there is a time prevalence of the positive results identified in this study, especially among the students who present lower levels of competence. This will be achieved with a follow-up 6 months after the implementation, however an interesting future direction would be to analyze if there are

cumulative results of the program when it is applied over several years, with students in higher graders, complying with suggestions made by Greenberg and colleagues (2003) that SEL programs should be longitudinal.

It would also be important to analyze the role of the experience of those who are applying the program, as experience and mastery in applying the program could have a prominent role in the results achieved.

References

- Adi, Y., Killoran, A., Janmohamed, K. & Stewart-Brown, S. (2007). *Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in children in primary education*. Warwick: University of Warwick.
- Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H., & Hawkins, J. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5, Article 15. doi: 10.1037/1522-3736.5.1.515a.
- Coelho, V., & 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., Sousa, V. & Marchante, M. (2013). *Development and validation of the Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire – Teachers version*. Manuscript submitted for publication.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2010). The effects of a multiyear universal social–emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 156-168. doi: 10.1037/a0018607
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2005). *Safe and sound: An educational leader’s guide to evidence-based social and emotional learning programs—Illinois edition*. Chicago: Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs (Preschool and elementary*

- school edition*). Chicago, IL: Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C., & Dusenbury, L.
- Diekstra, R., and Gravesteyn, C. (2008). A review of meta-analytic literature reviews in social and emotional education. In C. Clouder, B. Heys (eds.), *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 258-284). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-106.
- Ferreira, C. and Rocha, A. (2004). *BAS-3: Bateria de Socialização (Auto-Avaliação)*. Lisboa: CEGOC.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474, doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466.
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., et al. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2, Suppl. 1), S114–S129.
- Humphrey, N., Kalamouka, A., Wigelsworth, M., & Lendrum, A. (2010). Going for goals: An evaluation of a short, social-emotional intervention for primary school

- children. *School Psychology International*, 31(3), 250–270. doi: 10.1177/0143034309352578
- Knapp, M., McDaid, D. & Parsonage, M. (2011). *Mental health promotion and mental illness prevention: The economic case*. London: Department of Health.
- Marsh, H. W., Parker, J. W., & Smith, I. D. (1983). Pre-adolescent self-concept: Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 60-78.
- Merrell, L. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9, 3-18. doi:10.1080/09362835.2001.9666988.
- Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, L. (2013). The effects of social-emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*, 50, 165-180. doi: 10.1002/pits.21667
- Rimm-Kaufman, S. & Chiu, Y. (2007). Promoting social and academic competence in the classroom: An intervention study examining the contribution of the Responsive Classroom approach. *Psychology in the Schools*, 44, 397-413. doi:10.1002/pits.20231
- Shapiro, J., Burgoon, J., Welker, C., & Clough, J. (2002). Evaluation of the Peacemakers program: School-based violence prevention for students in grade through eight. *Psychology in the Schools*, 39, 87-100. doi: 10.1002/pits.10040

- Sklad, M., Diekstra, R., DeRitter, M., Ben, J. & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior and adjustment? *Psychology in the Schools, 49*, 892-909. doi: 10.1002/pits.21641
- Taylor, C., Liang, B., Tracy, A., Williams, L., & Seigle, P. (2002). Gender differences in middle school adjustment, physical fighting, and social skills: Evaluation of a social competency program. *Journal of Primary Prevention, 23*, 259–272. doi:10.1023/A:1019976617776
- Tobler, N., Roona, M., Ochshorn, P., Marshall, D., Streke, A., & Stackpole, K. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *Journal of Primary Prevention, 30*, 275–336. doi:10.1023/A:1021314704811.
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 199–211). Berkeley, CA: McCatchan.
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Lendrum, A. & Kalambouka, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice, 26*, 173-186. doi: 10.1080/02667361003768526
- Zeidner, M., Roberts, R., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist, 37*, 215–231. doi:10.1207/S15326985EP3704_2

Table 1. Self-reports – Pre and Post-Test Means and Standard Deviations for Control and Intervention group, F Values and Effect Sizes for Interaction group*time

	Control Group (N= 267)		Intervention Group (N= 970)		<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
	Pre-test <i>M (SD)</i>	Post-test <i>M (SD)</i>	Pre-test <i>M (SD)</i>	Post-test <i>M (SD)</i>			
Social awareness	12.66 (2.00)	12.44 (2.07)	12.44 (2.10)	12.74 (1.85)	16.18	<.001	0.013
Self-control	11.30 (2.20)	10.97 (2.43)	10.79 (2.47)	11.22 (2.38)	24.62	<.001	0.020
Social isolation	2.37 (1.99)	2.63 (2.08)	2.99 (2.26)	2.59 (2.18)	19.41	<.001	0.015
Social anxiety	4.17 (2.73)	4.30 (2.97)	4.46 (2.92)	4.00 (2.86)	11.72	.001	0.009
Leadership	7.63 (2.13)	7.68 (2.18)	7.65 (2.25)	7.88 (2.23)	1.48	.224	0.001
Self-esteem	30.31 (4.71)	30.11 (4.87)	29.82 (4.58)	30.78 (4.81)	16.06	<.001	0.013

Table 2. Teacher reports – Pre and Post-Test Means and standard deviations for Control and Intervention group, F Values and effect sizes for interaction group*time

	Control Group (N= 83)		Intervention Group (N= 559)		<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
	Pre-test <i>M (SD)</i>	Post-test <i>M (SD)</i>	Pre-test <i>M (SD)</i>	Post-test <i>M (SD)</i>			
Social awareness	15.11 (5.49)	14.32 (5.04)	14.32 (5.17)	15.25 (5.22)	7.81	.005	0.012
Self-control	20.40 (6.90)	19.46 (6.98)	20.76 (5.94)	21.33 (6.61)	7.46	.006	0.012
Social isolation	5.16 (5.08)	5.07 (4.43)	5.06 (5.81)	4.58 (5.20)	0.99	.319	0.002
Social anxiety	8.06 (4.62)	8.64 (4.74)	8.13 (5.21)	7.66 (4.94)	8.35	.004	0.013
Leadership	16.75 (7.80)	16.82 (6.40)	15.52 (7.31)	16.57 (7.49)	3.45	.064	0.005

Table 3. Self-Reports and teacher reports - F Values and Effect Sizes for Interaction group*time

		<i>N</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Self-Reports					
Social awareness	Boys	659	4.92	.027	0.007
	Girls	578	15.73	<.001	0.027
Self-control	Boys	659	9.25	.002	0.014
	Girls	578	17.74	<.001	0.030
Social isolation	Boys	659	10.55	.001	0.016
	Girls	578	9.38	.002	0.016
Social anxiety	Boys	659	16.06	<.001	0.013
	Girls	578			
Teacher Reports					
Social awareness	Boys	347	10.39	.001	0.029
	Girls	295	0.32	.571	0.001
Self-control	Boys	347	6.13	.014	0.013
	Girls	295	1.72	.191	0.006

Table 4. Self-Reports – Means and standard deviation for control and intervention group, by gender

	Control Group (N= 267)				Intervention Group (N= 970)			
	Boys (N=153)		Girls (N=114)		Boys (N=464)		Girls (N=506)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Social awareness	12.22 (2.37)	12.09 (2.26)	13.25 (1.11)	12.90 (1.67)	12.02 (2.34)	12.32 (2.15)	12.91 (1.68)	13.19 (1.31)
Self-control	10.81 (2.31)	10.68 (2.60)	11.96 (1.87)	11.36 (2.14)	10.24 (2.64)	10.75 (2.52)	11.39 (2.12)	11.73 (2.10)
Social isolation	2.54 (2.10)	2.73 (2.09)	2.14 (1.82)	2.49 (2.06)	3.32 (2.36)	2.73 (2.30)	2.63 (2.10)	2.32 (2.02)
Social anxiety	3.89 (2.75)	3.82 (2.84)	4.55 (2.66)	4.94 (3.04)	4.18 (2.82)	3.79 (2.75)	4.76 (3.00)	4.24 (2.97)
Leadership	7.60 (2.11)	7.80 (2.03)	7.67 (2.16)	7.52 (2.37)	7.80 (2.30)	8.10 (2.26)	7.48 (2.19)	7.63 (2.18)
Self-esteem	30.23 (4.79)	30.29 (4.91)	30.43 (4.64)	29.88 (4.82)	29.96 (4.64)	30.63 (4.74)	29.66 (4.52)	30.93 (4.89)

Table 5. Teacher reports – Means and standard deviation for control and intervention group, by gender

	Control Group (N= 83)				Intervention Group (N= 559)			
	Boys (N=35)		Girls (N=48)		Boys (N=299)		Girls (N=260)	
	Pre-test <i>M (SD)</i>	Post-test <i>M (SD)</i>	Pre-test <i>M (SD)</i>	Post-test <i>M (SD)</i>	Post-test <i>M (SD)</i>	Post-test <i>M (SD)</i>	Post-test <i>M (SD)</i>	Post-test <i>M (SD)</i>
Social awareness	15.35 (5.92)	14.31 (4.61)	14.77 (4.91)	15.20 (5.61)	13.34 (4.95)	14.33 (5.00)	15.45 (5.20)	16.30 (5.27)
Self-control	20.19 (7.11)	19.08 (5.91)	20.69 (6.71)	19.97 (6.02)	18.75 (6.81)	19.49 (6.66)	23.08 (6.44)	23.44 (5.88)
Social isolation	5.81 (5.26)	5.56 (4.58)	4.26 (4.76)	4.40 (4.17)	5.45 (6.10)	4.67 (5.41)	4.1 (5.43)	4.47 (4.95)
Social anxiety	7.79 (4.99)	8.16 (4.92)	8.43 (4.10)	9.34 (4.47)	8.16 (5.40)	7.80 (5.18)	8.11 (4.99)	7.49 (4.64)
Leadership	16.90 (7.94)	16.58 (6.01)	16.54 (7.71)	17.14 (6.98)	14.72 (7.20)	15.81 (7.41)	16.44 (7.34)	17.45 (7.51)

The Impact of a Portuguese Middle School Social-Emotional Learning Program

Abstract

This controlled pre-post study investigated whether a universal, school-based, social-emotional learning program implemented in two consecutive school years in two distinct cohorts, would promote gains in the social-emotional competencies of Portuguese middle school students. Moreover, it also analyzed the moderating role of students' characteristics, such as gender and baseline levels, on the impact of the intervention. Program "Positive Attitude" was applied to 472 7th to 9th grade students (25 classes). 156 students in control groups (8 classes) also participated in this study. Overall, there were 628 participants aged from 11 to 17 years ($M_{age} = 13.54$; $SD = 1.36$). Self-report questionnaires were administered before and after the intervention. There were significant intervention gains in 4 out of 5 social-emotional competencies, namely increases in social awareness and self-control as well as decreases in the levels of social isolation and social anxiety in the first cohort. The positive effects were stably effective in the second cohort, except for social anxiety. Girls revealed greater gains in social awareness and greater reductions of the levels of social isolation and social anxiety when compared with boys. Intervention pupils with lower social awareness pre-test scores profited more than controls. These results indicated that the intervention improved the social and emotional competencies of middle-school students, supporting the cross-cultural generalization of social-emotional learning programs' effectiveness.

There is a growing number of authors that support the notion that the current demands of society require that children be socially and emotionally competent, in order to adapt themselves to the complex demands of growth and development (Day and Koorland, 1997) and achieve successful adult lives (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor and Schellinger, 2011; Greenberg et al., 2003). Since mental ill-health is one of the two most important public health problems worldwide the World Health Organization (WHO) also recommends the use of mental health promotion strategies as one of the means to achieve mental disorder prevention (WHO, 2004). Thus, the development of social and emotional competencies is an area that has receiving increased attention in several countries (Sklad, Diekstra, deRitter, Ben, and Gravesteyn,

2012), with studies presenting these interventions as having the best cost/benefit ratio in the promotion of mental health (Knapp, McDavid and Parsonage, 2011) by enhancing students' social, emotional and behavioral competence (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003), while simultaneously, contributing to prevent substance abuse (Tobler et al., 2000), reducing interpersonal violence and also mental health risks (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak and Hawkins, 2002; Greenberg et al., 2003).

The main purpose of this controlled pre-post investigation was to analyze the efficacy of a social-emotional learning (SEL) program on social-emotional competencies of Portuguese middle school students, as well as the moderating role of pupils' characteristics (such as gender and baseline levels) in two distinct cohorts.

SEL Programs

The SEL conceptual framework targets a combination of behaviors, emotions and cognitions, and most SEL programs are focused on universal prevention:, preventing behavioral problems by promoting social-emotional competence (Zins and Elias, 2006). Payton and colleagues define Social and Emotional Learning as:

the process through which children and adults acquire the knowledge, attitudes, and skills to: recognize and manage their emotions; set and achieve positive goals; demonstrate caring and concern for others; establish and maintain positive relationships; make responsible decisions, and handle interpersonal situations effectively (2008, p. 6).

A meta-analysis focused exclusively on SEL programs (Durlak et al., 2011) concluded that students (aged from five to 18) who had participated in universal SEL programs, improved significantly more (than students in the control groups) in their social and emotional competencies, attitudes about self, others, and school, pro-social

behaviors, and they also presented reduced conduct and internalizing problems. The benefits are also extended to the promotion of academic performance, with reports stating an improvement of 11 to 17 percentile points (Payton, et al., 2008). Some authors attribute this beneficial impact to the notion that eight of the 11 most influential categories that impact learning involve socio-emotional factors (Wang, Haertal and Walberg, 1997). The results from this meta-analysis were consistent with, but higher, than previous studies about universal interventions (e.g. Catalano et al., 2002), including studies with many of the same characteristics: inclusion of only school-based programs; implemented at least during one school semester; having pre-post assessment and control conditions; and using either design randomized trials or quasi-experimental studies (Diekstra and Gravesteyn, 2008; Payton et al., 2008).

However, the growth in number and diversity of school-based interventions creates a difficult challenge for school leaderships when they must choose the adequate program to implement, since they have limited resources and competing demands (Weissberg, Kumpfer and Seligman, 2003). The CASEL framework (CASEL, 2005) posits that successful programs must be based upon a strong research framework, possess a high level of structure (i.e. sequenced), should be delivered consistently (including a written manual specifying the conceptual model and the intervention procedures, and identifying clear and specific SEL objectives), and be carefully monitored to ensure that they are delivered as intended by their developers. They must also be developmentally and culturally appropriate, promote generalization of newly-learned skills and include active forms of learning (CASEL, 2005; Greenberg et al., 2003).

Despite the advances in the field some important issues still remain to be addressed in SEL research. Studies about the implementation of SEL programs have

mainly been done in the United States (Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008). As such, the cultural specificity renders unclear the extent to which the SEL framework is appropriate for students in other national or cultural contexts (Diekstra et al., 2008; Weare and Nind, 2011). The WHO (2004) even considers that priority needs to be given to replication studies across communities and countries. In Portugal, even though there are some school-based programs being applied, very few are based on theoretical basis and even fewer analyze their efficacy or effectiveness. Among SEL programs such analysis is even scarcer (Coelho and Figueira, 2011).

A second issue that needs to be addressed is the fact that, while CASEL (2005) recommends that SEL programming should be carried out from preschool to high school, the majority of studies analyzed in recent reviews involve program application with elementary school students (Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008). An exception is a meta-analytical review of 75 recently published studies by Sklad, Diekstra, deRitter, Ben and Gravestijn (2012) about the effects of universal, school-based social and emotional programs on social and emotional competencies, where the majority of studies (48) was conducted with secondary students. This meta-analysis concluded that these programs have beneficial effects in variables such as social skills and prosocial behavior. Intervention during middle school is crucial, like Klem and Connell (2004) remind us, students become more disengaged from school as they progress from elementary to middle and to high school, estimating that 40 to 60% of high school students become chronically disengaged from school during that period. There are also programs with an established pattern of good results among elementary school students, but that lack effectiveness in middle school settings (Carroll et al., 2009; Orpinas et al., 2000). In Portugal, the revision conducted for the Fundación Botín about social and emotional education experiences in several countries by Faria (2011) referred only one

study in the Portuguese chapter, regarding an intervention that, however, took place in elementary school (Raimundo, Pinto and Lima, 2013).

Another important issue is that there are few studies in the literature analyzing the impact of variables, like student's characteristics, that influence the effects of the programs (Payton et al., 2008) and some, such as gender or baseline levels of problems or competencies present mixed results.

Regarding gender, while neither Adi, Kiloran, Janmohamed and Stewart-Brown (2007), in their review, nor Diekstra and Gravestijn (2008), in their review of meta-analytic literature reviews, concluded that there was sufficient evidence for the differential effects of gender in the effectiveness of SEL programs, there are some studies where effects from these programs vary in accordance to gender. Farrell and Meyer (1997) reported that after the application of a program (*Richmond Youth against Violence*) for 6th grade students violent behavior had decreased, but only among boys. Also, Taylor, Liang, Tracy, Williams and Seigle (2002), reporting on results of the implementation of the *Reach out to Schools – Social Competency Program* with same grade students, found that after the intervention boys had increased levels of self-concept while girls had developed assertiveness and better middle school adjustment overall.

A broader study conducted by the Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG, 2010), involving 2937 elementary students, presented mixed results: teachers did not report differences according to gender, while peers identified a decrease in aggressiveness after the intervention, but only for boys.

Zeidner, Roberts and Matthews (2002) claim that programs effectiveness may vary according to the pre-existing levels of the competencies worked. In a meta-analysis, regarding programs for preventing or reducing aggressive behavior (of which 27% were

applied in middle schools). Wilson, Lipsey and Derzon (2003) reported that higher risk youth showed greater reductions in aggressive behavior. Also, two large longitudinal studies carried out by the CPPRG (2010, 2011) evaluating the Fast Track PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) curriculum reported that effects were larger in early elementary students who, at baseline, showed higher baseline levels of aggression (CPPRG, 2010) and that intervention prevented the lifetime prevalence of all internalizing and externalizing disorders, but only amongst students who presented higher initial risk (CPPRG, 2011). On the other hand, in an evaluation study of the *Second Step* program among late elementary school students, Cooke and colleagues (2007) reported that the program was not efficient in reducing behavioral problems in students with lower levels of self-control at pre-test.

We hypothesized that students who participated in the program (intervention groups) would improve their levels of social and emotional competencies when compared with students in the control group, and that this improvement would be constant in both cohorts of program implementation (Hypothesis one). We also formulate the following research questions (a) Do boys reveal more gains than girls? (b) Do pupils with lower social-emotional competencies profit better?

Method

Research Design

The research reported here reflects a quasi-experimental design as sampling was not random, and not all school and class effects could be controlled for. However the data was being collected as part of a larger longitudinal study using a cohort-sequential design. The research design used was a 2 (intervention vs. control) X 2 (pre vs. post intervention). Due to space constraints the present study will only examine program effects after the implementation. Test and re-test for both groups were carried out under

the same conditions (by the same evaluators, with equal instructions, and equivalent time differences).

Participants

Six hundred and twenty eight (318 girls, 310 boys) 7th to 9th grade students, aged from 11 to 17 years ($M_{\text{age}} = 13.54$; $SD = 1.36$), from six Portuguese public middle schools from the municipality of Torres Vedras participated in this study: 472 in the intervention groups (25 classes) and 156 in the control groups (eight classes). The total number of pupils per class ranged between 16 and 25 ($M = 19.03$). The attrition rate was low: seven students (five from the intervention groups and two from the control groups) initially took part in the program and filled the pre-test questionnaires changing schools before its end and six other students (from the intervention group) were excluded from the sample since they did not meet the criteria in the sincerity subscale (a result of two or higher). Schools were extremely homogeneous in terms of ethnicity (1.3% of students were Brazilian and 0.9% were Eastern European). Intervention and control groups were homogeneous in terms of gender [$X^2(1) = 1.32$; $p > 0.05$] and age [$t(626) = -2.19$; $p > 0.01$].

Procedure

The program was conceived as part of the municipal health promotion and risk behavior prevention plan, in partnership with three schools. In its first year of implementation it was funded by the municipality (Torres Vedras) and Portuguese agency for the prevention of drug use (*Instituto da Droga e da Toxicodependência*). After one year of implementation the municipality and the three other schools of the same municipality asked for the extension of the project to the remaining middle schools. So, in the second year, all six public schools elected to have the program and

none were committed to other SEL programs. Meetings with schools principals and teachers were conducted in order to better understand the behavioral and social characteristics of the school, as well as school functioning. During the first year of implementation, several activities and program contents were developed and tried in order to ascertain their developmental and cultural suitability, and to create a preliminary prototype program and respective training manual (as suggested by CASEL, 2005).

After the first year more evaluation procedures were established and the sample broadened. All six schools elected to keep receiving the program; however they did not accept to randomly assign participants to the intervention or control groups, although in the second year they agreed to establish a bigger number of control groups. These groups were chosen by matching as much as possible, classes and schools with the same characteristics (e.g. rural vs. urban, class size, grade and gender distribution).

The implementers explained the program and answer any questions posed by parents in mandatory meetings at the beginning of the school year. Of the six middle schools just one utilized active informed consent (and only for 7th graders) while the other five utilized passive informed consent, because the program was already part of the school curriculum, following national legislation.

Self-reports were gathered at baseline, post-test and at six months after the program ended (follow-up). Demographic data was recorded at pre-test. The questionnaires applied to the students were administered by the psychologist who was conducting the program in the second (after a first session for presentation) and last sessions of the program. Questionnaire instructions were read out loud to the students. When needed, class directors were also asked to read the questions individually for students whose reading skills might impair their understanding of the items. If a student

was not present in the class during evaluation the questionnaires were administered in another class within a week.

Program

“Positive Attitude” is a universal program for middle school students (7th to 9th grade), based upon the SEL framework proposed by CASEL (2005) and composed by 13 weekly 45 minutes sessions. It is classroom-based, infused into the school curriculum (mainly in a discipline called *Civic Formation*) including all students in that class, and integrated into a pluriannual project (Project “*Atitude Positiva*”, since 2005) aimed at developing social and emotional competencies, specifically by increasing self-control, enhancing self and social awareness, promoting relationship skills, responsible decision making competencies, as well as reducing social and emotional problems in students. The program is based on the notion that, just like academic competencies, social and emotional competencies require explicit instruction which may be taught and learned in school (Zins and Elias, 2006).

The sessions are delivered by a trained psychologist, in the presence of the Class Director (responsible for the coordination of all the teachers of that class and communication with the parents). The main theoretical basis, methodologies and activities used in the construction and development of the program are described in detail in Coelho and Figueira (2011). The first session is dedicated to ice-breaking activities allowing for the presentation of the psychologist, program and students. The second and last sessions are focused on the evaluation of the program. In the other ten sessions two (out of four) possible themes are developed, according to initial assessment of each class profile, and after a meeting with the Class Director. The four possible modules (five sessions each) are: self-awareness and self-management; social awareness; relationship skills and conflict management and responsible decision-

making. Therefore, each unit is more explicitly focused in one or two competencies, despite the fact that all of them are developed within that unit (as recommended by Domitrovich et al., 2010). The program manual contains a detailed plan for each module, session by session, including instructions for the activities and the materials to be used, SEL learning objectives, techniques and strategies to be implemented (detailed in Coelho and Figueira, 2011).

Measures

Social and emotional competencies were assessed with Bateria de Socialização-3 (BAS 3; Silva and Martorell, 1989; Portuguese adaptation by Ferreira and Rocha, 2004), a self-report Spanish instrument, containing 75 items that are answered in a yes or no format, was used. It measures five dimensions: self-control, a dimension that regards mutual respect, accepting social rules, as well as undisciplined behaviors (14 items; $\alpha=.78$); social awareness refers to the concern for others, understanding others' feelings, establishing interactions with others, particularly with those who are rejected (14 items; $\alpha=.82$); leadership regards the popularity and pro-activeness, capability to influence others (12 items; $\alpha=.73$); social isolation refers to being set aside in an active or passive way, or refraining from participating in regular school events (14 items; $\alpha=.81$); and social anxiety which regards experiencing feelings of anxiety in social situations and the capacity to deal with these feelings (14 items; $\alpha=.78$). Higher scores of each subscale reflect higher levels of each dimension.

Program satisfaction was evaluated through a five-item (e.g. did you like the program "*Positive Attitude*"?) self-report questionnaire (Cronbach's $\alpha=.87$) using a five-point scale (1 = *not at all* to 5 = *very much*) and four qualitative information questions (e.g. Would you like to participate again? Why?).

Results

Preliminary Analysis

Sample characteristics were appropriate for the use of parametric statistical analysis. Given the large size of the sample, significance levels were set at 0.01 for all tests. Since the dropout was very low, the attrition was not susceptible of distorting treatment effects, a situation some authors warn about (e.g. Payton et al., 2008). *T* tests were used, for comparisons regarding initial levels of social and emotional competencies between intervention and control groups, and between genders. No differences were found in any dimension: social awareness [$t(626)=1.20$; $p>.01$]; self-control [$t(626)=-.94$; $p>.01$]; leadership [$t(626)=-.62$; $p>.01$]; social isolation [$t(626)=-1.60$; $p>.01$]; social anxiety [$t(626)=-1.60$; $p>.01$]. Regarding gender three dimensions presented significant differences: social awareness [$t(626)=-8.62$; $p<.001$]; social isolation [$t(626)=3.13$; $p<.01$]; and social anxiety [$t(626)=-5.08$; $p<.001$], with girls presenting higher levels of social awareness and social anxiety and lower levels of social isolation.

An analysis of covariance (ANCOVA) was performed to explore program effects, while controlling for gender and initial levels of competence. Two-way mixed repeated measure analyses of variance (ANOVA) were employed to analyze the stability of effects by cohort (year one and two of implementation). These results are reported first since the main purpose of this study was to test the efficacy of the program, complemented by findings regarding potential differences in the program effects according to gender and on students who presented lower initial levels of competencies. The measure of effect size (ES) used was derived from ANOVA as partial eta-squared (η_p^2). Cohen (1988) suggests that values of .01, .06, and .14 should be interpreted as small, medium and large effects, respectively.

Program Effects on Social and Emotional Competencies

Insert Table 1

. The effect of group on posttest scores was tested using analysis of covariance (ANCOVA).with gender and previous levels of competencies as covariates. The results (summarized in Table 1, along with descriptive data) showed that after adjusting for pre-intervention levels and gender there was significant differences in post-intervention competencies between the groups with advantages sfor intervention groups in social awareness, self-control, and social anxiety.The effects on social isolation were close to the adopted level of significance. All effects encountered were small.

Program Effects by Cohort on Social and Emotional Competencies

To analyze whether there were differences in post-test mean ratings in both cohorts, a mixed 2 X 2 X 2 ANOVA was conducted with ‘time’ (pre-test vs. post-test) as a within-subjects factor and ‘group’ (intervention vs. control) and ‘year of implementation’ (cohort one vs. two) as a between-subjects factors. There were no significant main effects by cohort, but there was a three-way interaction effect between time, group and year of implementation in the dimension of social anxiety [$F(1, 617)=14.05, p<.001, \eta_p^2=.022$]. Additionally, there was a main effect of time in this dimension, meaning that the pattern of results was distinct between year one and year two. Control groups showed a non-significant increase in social anxiety in year one and a non-significant decrease in year two, while the intervention groups presented a significant decrease in the levels of social anxiety in year 1 and a non-significant decrease in year two.

Effects of Student Gender

We also wanted to analyze if the program had a similar pattern of results upon the social and emotional competencies of students from both genders. Three-way mixed

2 X 2 X 2 ANOVAs with ‘time’ (pre-test vs. post-test) as a within-subjects factor and ‘group’ (intervention vs. control) and ‘gender’ (boys vs. girls) as between-subjects factors showed a main effect of gender upon three dimensions: social awareness [$F(1, 617)=59.60, p<.001, \eta_p^2=.079$], social isolation [$F(1, 617)=8.70, p=.003, \eta_p^2=.014$], and social anxiety [$F(1, 617)=16.68, p<.001, \eta_p^2=.026$]. To better clarify these results we ran separate two-way mixed 2x2 ANOVAs analyses (between-subjects ‘group’, within-subjects ‘time’) for each gender regarding these three dimensions. The analysis indicated that only girls from the intervention groups presented significant gains over the girls in the control groups in social awareness [$F(1, 314)=20.21, p<.000, \eta_p^2=.060$], social isolation [$F(1, 314)=8.36, p=.004, \eta_p^2=.026$] and social anxiety [$F(1, 314)=8.51, p=.004, \eta_p^2=.026$], while no differences were found between boys from both groups [$F(1, 303) = 5.97, p = .015, \eta_p^2 = .019$; $F(1, 303) = 1.38, p = .24, \eta_p^2 = .005$; $F(1, 303) = 1.94, p = .165, \eta_p^2 = .006$, respectively].

Therefore the program significantly increased the levels of self-control for both genders when compared with the control groups, but only increased significantly social awareness and reduced social isolation and social anxiety of girls. The effects encountered were all small or medium.

Effects of the Program on Students with Lower Initial Levels of Competencies

Another purpose of this study was to analyze whether there were differences in intervention gains among students with lower levels of competencies, namely if these would profit more from the program. For such effect, we divided the intervention groups into three groups: “low”, which included students in the lowest quartile of the sample for that competency; “middle” students in the 2nd and 3rd quartiles; and “high” which included the students ranked in the 4th quartile. Following this procedure we conducted a mixed 2 X 2 ANOVA with ‘time’ (pre-test vs. post-test) as a within-

subjects factor and ‘group’ (intervention vs. control) as between-subjects factor among students of the “low” group. Interaction effects are summarized in Table 2.

Insert Table 2

Results showed only one significant interaction effect between time and group. The students with the lowest levels of competencies only benefited more from the intervention than controls in the dimension of social awareness.

Discussion

Generally speaking, the results support the notion that the SEL program “Positive Attitude” improved the social and emotional competencies of middle-school students. The students, who participated in the program, when compared with the students in the control groups, presented significantly bigger gains in three of the five competencies analyzed, namely increases in social awareness and self-control as well as decreases in the levels of social anxiety, as intended. Altogether, these results are consistent with the meta-analysis conducted by Durlak and colleagues (2011) that focused exclusively on SEL programs which concluded that these interventions usually have significant effects (but small or medium effect sizes) on social competencies. The results support SEL programs with clearly defined goals, sequenced activities, that use attractive materials and employ active forms of learning, as well as devote sufficient time to the promotion of competencies positively impact social and emotional competencies.

Our study also lends some support to the notion of cross-cultural generalization of the SEL programs’ efficacy, addressing the concerns raised by Diekstra and colleagues (2008) and to the proposition that programs are most effective if they conform to the cultural, community, and developmental norms of program participants (Weissberg et al., 2003). The results reported here have additional importance because the majority of

the studies included in most reviews (Diekstra and Gravestijn, 2008; Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008) are conducted with elementary school students.

The effects of participating in the program were stably effective during the two years analyzed, in increasing social awareness and self-control, and in reducing social isolation among middle school students. However, the program was only effective in reducing social anxiety in year one. This pattern of results partly lends support to the concern expressed by the CPPRG (2010), who warn that the additional levels of attention and resources allocated to the first year of implementation of a program may influence the results obtained.

Results also revealed that, even though students from both genders of the intervention group experienced gains in self-control when compared to the students in the control groups, that was not the case for the increase of the levels of social awareness and the decrease in the levels of social isolation and social anxiety where we only found significant decreases for girls, not boys. There are different explanations for these results as girls presented higher levels of social anxiety than boys at pre-test in both groups (intervention and control), so there was more potential for improvement. This pattern of results with wider gains for girls over boys contrasts with other studies where differential results were found according to gender (CPPRG, 2010; Farrell and Meyer, 1997), in which boys usually presented bigger benefits from these types of programs. It also should be taken into consideration that, those studies, boys presented higher levels of aggressiveness at pre-test, so the initial level of social anxiety might be more relevant than gender itself.

The differential gains for girls in the other two dimensions (increase in social awareness and the decrease in social isolation) are more difficult to explain as girls already presented higher levels of these competencies at pre-test. The simplest

explanation is that Program Positive Attitude is more appropriate for girls, another possible, but troublesome explanation is that maybe SEL programs need a certain level of initial competence in order to achieve gains. This pattern of results should be the subject of increased attention in future analysis of the program.

Another important finding was that the students with lower levels of competencies only benefited more from the intervention than the others in social awareness. This pattern of results reinforces the universal character of the program and raises the question if there should be additional units, defined according to the initial profiles of each group to better support those students with lower levels of competence. These results are similar to some other studies of universal approaches in schools, which had less effect on internalizing problems than targeted interventions (CPPRG, 2011; Diekstra and Gravesteyn, 2008).

The general improvement in most competencies in the intervention groups lends support to the method used to select the units developed with each group, following an adaptive approach where a set of specific pattern of needs were identified and matched with the various components of the intervention (Domitrovich et al., 2010). Furthermore, the level of acceptance of the program “Positive Attitude” by the teachers was very positive, making it possible for every group to reach the end of the program within the timeframe established. Another argument for its social validity is the high level of satisfaction with the program and its activities reported by the students. Moreover, this study also addresses the concerns raised by Carroll and colleagues (2009) constituting a good example of collaboration between practitioner’s work and university work, as the work started out at the practitioner level, was evaluated and originated a doctoral thesis at the university level.

Limitations

All the results were originated by self-report measures, since it was not possible to use information from different respondents. Several authors (e.g. CPPRG, 2010, 2011; Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka and Lendrum, 2010) report the advantages of triangulating information from various respondents to generate useful input and to add validity to the results reported. There is also a claim that, for many dimensions, hetero-reports are more precise than self-reports (such as Merrell, 2001). However, self-report seems to be more informative for internalized dimensions, like anxiety (Wigelsworth et al., 2010) and in studies involving older children, the results tend to be mostly reported this way (Durlak et al., 2011). The study also lacked a measure of self-awareness, in order so that we could analyze the five main competencies identified by CASEL (2005) as the crucial social and emotional competencies.

Future directions

Bearing in mind the warning made by Greenberg and colleagues (2003) that “short-term preventative interventions produce short-lived results”, we need to develop further research that includes follow-up analysis, including in deep qualitative data. Namely we need to understand if those who benefit the most retain these benefits at follow-up or if they need further participation in other editions of the program in order to consolidate their improvement. Larger samples would also allow us to better examine developmental differences.

There is also a need to keep tracking the results of the program during the next years to see if it is possible to obtain the results achieved in Year one, or if, as the CPPRG (2010) warn the level of resources and attention allocated to the first year of implementation are not likely to be repeated, and as such, the results in the next years of

implementation tend to wane. Along this, as the number of psychologists applying the program increases we should look how their characteristics may influence outcomes.

Another interesting future direction is the adaptation of the program to a full urban setting, this would also allow to appropriately analyze the role of socio-economic status on the outcomes. This would clarify the ecological validity of the strategies used when developing Program “Positive Attitude”.

References

- Adi, Y., Killoran, A., Janmohamed, K. and Stewart-Brown, S. (2007). *Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in children in primary education*. Warwick: University of Warwick.
- Carroll, E., Skinner, C., McCleary, D., vonMizener, B., and Bliss, S. (2009). Analysis of author affiliation across four school psychology journals from 2000 to 2008: Where is the practitioner research? *Psychology in the Schools*, 46, 627-635. doi: 10.1002/pits.20403
- Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H., and Hawkins, J. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention and Treatment*, 5, Article 15. doi: 10.1037/1522-3736.5.1.515a.
- Coelho, V. and 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, 185-192.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader’s guide to evidence-based social and emotional learning programs—Illinois edition*. Chicago, IL: Author.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2010). The effects of a multiyear universal social–emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, 156-168. doi: 10.1037/a0018607

- Conduct Problems Prevention Research Group (2011). The effects of the “fast track” preventive on the development of conduct disorder across childhood. *Child Development, 82*, 331-345. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01558.x
- Cooke, M., Ford, J., Levine, J., Bourke, C., Newell, L., and Lapidus, G. (2007). The effects of city-wide implementation of “second step” on elementary school students’ prosocial and aggressive behaviors. *Journal of Primary Prevention, 28*, 93-115. doi: 10.1007/s10935-007-0080-1
- Day, S., and Koorland, M. (1997). The future isn’t what it used to be: Competencies for the 21st Century. *Contemporary Education, 69*, 34–40.
- Diekstra, R., and Gravesteyn, C. (2008). A review of meta-analytic literature reviews in social and emotional education. In C. Clouder, B. Heys (eds.), *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 258-284). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Greenberg, M. T., Embry, D., Poduska, J. M., and Ialongo, N. S. (2010). Integrated models of school-based prevention: Logic and theory. *Psychology in the Schools, 47*, 71-88.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. and Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Farrell, A. D., and Meyer, A. L. (1997). The effectiveness of a school-based curriculum for reducing violence among sixth grade students. *American Journal of Public Health, 87*, 979–984.

- Faria, L. (2011). Social and emotional education in Portugal: Perspectives and prospects. In B. Heys (Ed.), *Social and emotional education. An international analysis. Fundación Botín Report 2011* (pp. 31-65). Santander: Fundación Botín
- Ferreira, C. and Rocha, A. (2004). *BAS-3: Bateria de Socialização (Auto-Avaliação)*. Lisboa: CEGOC.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., and Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466.
- Klem, A., and Connell, J. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x
- Knapp, M., McDaid, D. and Parsonage, M. (2011). *Mental health promotion and mental illness prevention: The economic case*. London: Department of Health.
- Merrell, L. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9, 3-18. doi: 10.1080/09362835.2001.9666988
- Orpinas, P., Kelder, S., Frankowski, R., Murray, N., Zhang, Q., and McAlister, A. (2000). Outcome evaluation of a multicomponent violence prevention program for middle schools: The students for peace project. *Health Education Research*, 15, 45–58. doi: 10.1093/her/15.1.45
- Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R, Schellinger, K., and Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, L. (2013). The effects of social-emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools, 50*, 165-180. doi: 10.1002/pits.21667
- Silva, F., and Martorell, M.C. (1989). *BAS-3. Bateria de Socialización*. Madrid: TEA.
- Sklad, M., Diekstra, R., DeRitter, M., Ben, J. & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior and adjustment? *Psychology in the Schools, 49*, 892-909. doi: 10.1002/pits.21641
- Taylor, C., Liang, B., Tracy, A., Williams, L., and Seigle, P. (2002). Gender differences in middle school adjustment, physical fighting, and social skills: Evaluation of a social competency program. *Journal of Primary Prevention, 23*, 259–272.
doi:10.1023/A:1019976617776
- Tobler, N., Roona, M., Ochshorn, P., Marshall, D., Streke, A., and Stackpole, K. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *Journal of Primary Prevention, 30*, 275–336. doi:10.1023/A:1021314704811.
- Wang, M., Haertel, G., and Walberg, H. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg and G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 199–211). Berkeley, CA: McCatchan.
- Weare, K., and Nind, M. (2011). *Promoting mental health of children and adolescents through schools and school based interventions: Evidence outcomes*. Southampton, United Kingdom: University of Southampton.
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K., and Seligman, M. E. P. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist, 58*, 425–432. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.425.

- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Kalambouka, A. and Lendrum, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*, 26, 173-186. doi: 10.1080/02667361003768526
- Wilson, S., Lipsey, M., and Derzon, J. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136–149. doi: 10.1037/0022-006X.71.1.136.
- World Health Organization (2004). *Prevention of Mental Disorders: Effective interventions and policy option*. Geneva: World Health Organization.
- Zeidner, M., Roberts, R., and Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37, 215–231. doi:10.1207/S15326985EP3704_2.
- Zins, J., and Elias, M. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear and K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1–13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Table 1

Descriptive Statistics, F value for Group adjusted for Gender and previous level of competencies, and Effect Sizes

Social and Emotional Competencies	Control Group (N=154)		Intervention Group (N=467)		<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test			
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>			
Social Awareness	12.59 (1.76)	12.26 (1.53)	12.37 (2.03)	12.72 (1.73)	17.77	<.001**	.028
Self-Control	9.88 (2.52)	9.68 (2.47)	9.67 (2.66)	10.21 (2.43)	13.94	<.001**	.022
Social Isolation	1.98 (1.83)	2.15 (1.86)	2.27 (2.21)	2.02 (2.08)	4.44	.036	.007
Social Anxiety	4.52 (2.78)	4.57 (2.44)	4.92 (2.86)	4.37 (2.68)	7.43	.007*	.012
Leadership	6.69 (2.32)	6.54 (2.14)	6.80 (2.46)	6.76 (2.45)	1.08	.299	.002

Note. * $p < .01$, ** $p < .001$

Table 2

*Descriptive Statistics, F Value for Group*Time and Effect Sizes, on the Lower Competencies Group*

	Control Group		Intervention Group		<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test			
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>			
	N=50		N=110				
Social Awareness	10.48 (1.54)	11.12 (1.72)	9.41 (2.01)	11.15 (2.25)	7.84	.006	.047
	N=25		N=142				
Self-Control	5.60 (1.38)	6.80 (2.04)	6.44 (1.61)	8.21 (2.54)	1.22	.271	.007
	N=45		N=121				
Social Isolation	4.20 (1.71)	3.40 (2.12)	5.36 (1.81)	3.88 (2.31)	3.77	.054	.022
	N=37		N=133				
Social Anxiety	8.35 (1.38)	7.05 (1.73)	8.51 (1.41)	6.85 (2.32)	.89	.348	.005
	N=47		N=145				
Leadership	3.98 (1.24)	4.72 (1.49)	3.94 (1.17)	4.93 (2.13)	.59	.445	.003

O impacto de um programa escolar de aprendizagem socioemocional sobre o autoconceito de alunos de 3º ciclo

Vítor Coelho*, Vanda Sousa**, e Ana-Paula Figueira*

*FPCE - Universidade de Coimbra, **Académico Torres Vedras

Resumo

Este estudo investiga se um programa escolar universal de aprendizagem socioemocional, implementado em dois anos escolares consecutivos, promove melhorias no autoconceito académico, social e emocional de alunos de 3º ciclo. O estudo também analisa a influência do género e dos níveis iniciais de competência sobre os resultados. No total, 630 alunos participaram no estudo: 474 alunos (25 turmas) integrados no programa «Atitude positiva» e 156 (8 turmas) como parte dos grupos de controlo. Foram aplicados questionários de autorrelato antes e depois do Programa. Os resultados mostram ganhos significativos no autoconceito social, emocional e total, que foram estáveis nos dois anos de intervenção e para ambos os géneros, com exceção do autoconceito emocional, no qual apenas os rapazes apresentam ganhos. Adicionalmente, os alunos com níveis mais baixos de autoconceito beneficiam mais da intervenção no autoconceito académico e social. Estes resultados apoiam a efetividade dos programas de aprendizagem socioemocional.

Palavras-chave: Autoconceito, aprendizagem socioemocional, 3º ciclo

Abstract

This controlled pre-post study investigates whether a universal, school-based, socio-emotional learning program implemented in two consecutive years, would promote an increase in *academic, social and emotional autoconceito* of Portuguese middle school students. It also analyzes if there are differential results by gender and among students with lower autoconceito. There were 630 participants ($M_{age} = 13.54$; $SD = 1.36$), 474 students (25 classes) integrated program «Positive Attitude» and 156 (8 classes) in control groups. Self-report questionnaires were administered before and after intervention. There are significant intervention increases in *social, emotional and total autoconceito*, which are stable along the two years and across genders, *except for emotional autoconceito* where only boys show benefits. Intervention students with initial lower levels of autoconceito profit more than their colleagues in *academic and social autoconceito*. These results indicate that the intervention positively impacts the autoconceito of middle school students, supporting the effectiveness of socio-emotional learning programs.

Keywords: Self-Concept, social and emotional learning, middle school.

Correspondência: Vítor Coelho, Académico de Torres Vedras, Largo Eugénio Trigueiros, 17-21, 2560-937 Torres Vedras. E-mail: vitorpcoelho@gmail.com

Introdução

Existe um amplo consenso internacional entre educadores, decisores políticos, e o público em geral de que os sistemas educativos devem formar alunos que sejam proficientes não só ao nível académico, mas que sejam também capazes de trabalhar adequadamente com outros, de diferentes proveniências, que se envolvam em comportamentos saudáveis e que se comportem com responsabilidade e respeito, de uma forma social e emocionalmente ajustada (Coelho e Figueira, 2011; Greenberg et al., 2003; Inglés, Martínez-González, García-Fernández, Torregrosa, e Ruiz-Esteban, 2012).

Knapp, McDaid e Parsonage (2011) apresentaram um estudo que identificava os programas de Aprendizagem SocioEmocional (*Social and Emotional Learning*, SEL) como as intervenções com um melhor rácio custo/benefício na área da promoção da saúde mental. Os programas SEL conduziam a efeitos positivos nas competências socioemocionais alvo, mas também nas atitudes sobre o próprio, os outros e a escola. Estes também promoviam o ajustamento comportamental dos alunos, sob a forma de aumentos do comportamento pró-social e da redução dos problemas internalizados de comportamento, e uma melhoria do desempenho académico, medido por testes de desempenho e por notas (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, e Schellinger, 2011; Greenberg et al., 2003).

Também, presentemente, a investigação sobre o autoconceito e au-

toestima tem ganho relevância dentro do contexto da identificação de fatores protetores contra o desenvolvimento de problemas psicológicos (Garaigordobil, Pérez, e Mozaz, 2008; O'Mara, Marsh, Craven, e Debus, 2006). De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), o autoconceito «apresenta benefícios importantes para a motivação e para a forma como os alunos abordam as tarefas de aprendizagem» (OCDE, 2003, p. 11).

Numa meta-análise, Haney e Durlak (1998) reportaram que mesmo os programas de prevenção primária que não sejam focados sobre o autoconceito podem ainda ter impacto sobre esta variável. Assim, o objetivo deste estudo será analisar a eficácia de um programa de prevenção baseado na escola, cujo objetivo é a promoção do *autoconceito académico, social e emocional* de forma a facilitar a integração social dos alunos envolvidos, especialmente daqueles com menores níveis de autoconceito no pré-teste.

Autoconceito

O autoconceito, definido por Shavelson, Hubner e Stanton (1976) como um conjunto de percepções que um indivíduo apresenta sobre si mesmo, baseadas na avaliação pessoal e no *feedback* de outros significativos, reforços e atribuições sobre o comportamento do próprio, tem sido amplamente estudado no campo da Psicologia devido ao seu envolvi-

mento direto na autorregulação individual dos comportamentos presentes e futuros (Delgado, Inglés, e García-Fernández, 2013). Estes autores consideram-nos um elemento central na formação da personalidade, bem como um indicador da satisfação pessoal e do bem-estar psicológico.

O autoconceito é amplamente reconhecido como um construto importante, particularmente na área da Psicologia Educacional (Marsh e Craven, 2006), devido à sua contribuição para a explicação do comportamento ajustado e adaptativo na adolescência (Fuentes, García, Gracia, e Lila, 2011a) e a sua relação de proximidade com o ajustamento psicossocial na adolescência (Fuentes, García, Gracia, e Lila, 2011b; Rodríguez-Fernández, Droguett, e Revuelta, 2012). Como tal, tem sido associado, através de vários estudos empíricos, a variáveis comportamentais, académicas e psicológicas. Desta forma, o autoconceito influencia uma diversidade de respostas sociais adaptativas, como a competência social (Cava e Musitu, 2000; Fuentes et al., 2011b), o envolvimento escolar (Guay, Marsh, e Boivin, 2003), o comportamento pró-social (Inglés et al., 2012) e os estilos de vida saudáveis (Pastor, Balaguer, e García-Merita, 2006), e é um indicador importante da qualidade das relações entre pais e filhos (Rodríguez, Veiga, Fuentes, e García, 2013; Rodríguez-Fernández et al., 2012). Outros autores afirmam que níveis mais altos de autoconceito estão relacionados com uma menor expressão de

sintomas psicopatológicos, de impulsividade e de agressividade face aos pares (Garaigordobil et al., 2008). Adicionalmente, a promoção do autoconceito está associada a muitos benefícios educacionais, como um aumento do envolvimento escolar (Cava e Musitu, 2000), melhorias no desempenho académico e redução do abandono escolar (Marsh e Craven, 2006). Assim, a promoção do autoconceito é frequentemente sugerida como um objetivo da educação (O'Mara et al., 2006).

Alguns autores (Marsh e Craven, 2006; O'Mara et al., 2006) advertem que muitos investigadores empíricos tipicamente não disponibilizavam, nem seguiam uma definição teórica de autoconceito e adotavam uma perspetiva unidimensional na qual as autoconceções eram vistas como relativamente consistentes e indiferenciadas nos domínios social, académico, físico entre outros (Byrne, 1984). Presentemente, a maioria dos investigadores utiliza uma perspetiva multidimensional do autoconceito (Marsh e Craven, 2006). O modelo hierárquico multidimensional do autoconceito, proposto por Shavelson et al. (1976), sugere que as perceções do comportamento em situações específicas estão localizadas na base da hierarquia, as inferências sobre o *self* em domínios mais gerais (social, emocional e académico) encontram-se a meio da hierarquia, enquanto um autoconceito global, geral ou autoestima pode ser encontrado no topo. Mesmo assim, existe alguma discussão sobre se o construto do autocon-

ceito geral existe e se pode ser identificado com a autoestima. Marsh e Hattie (1996) argumentam que tanto a conceção teórica, como os instrumentos baseados nestes, enfatizam um autoconceito geral, ou global, construto que implicitamente incorpora vários componentes específicos. De acordo com Cava e Musitu (2000), este construto dependerá dos componentes secundários, que seriam determinados pelos componentes de nível inferior, representando competências mais específicas.

No contexto escolar o *autoconceito académico* é um componente central do sucesso educativo, constituindo um preditor direto e indireto do desempenho académico (Miñano e Castejón, 2011), e com uma influência particularmente forte sobre o ajustamento escolar (Rodríguez-Fernández et al., 2012; Guay et al., 2003), suportado na noção de que o desempenho tem um efeito sobre o autoconceito e de que o *autoconceito académico* tem um efeito sobre o desempenho. No entanto, outros estudos demonstraram que a promoção não só do *autoconceito académico*, mas também da dimensão social do autoconceito contribuem para um melhor envolvimento com a escola (Cava e Musitu, 2000), particularmente entre os alunos que eram rejeitados pelos seus pares.

Nas últimas duas décadas tem existido um aumento do número de estudos empíricos sobre diferenças de género nas várias dimensões do autoconceito (Amezcuca e Pichardo, 2000). No entanto, Haney e Durlak

(1998) reportaram não ter existido o mesmo desenvolvimento na elaboração de estudos relativamente à análise dos efeitos diferenciais do género nos resultados de eficácia dos programas criados para a promoção do autoconceito. Estes autores relembram que poucos estudos sobre intervenções reportam resultados separados por género, o que impede uma análise adequada relativamente a se estes programas apresentam efeitos diferenciais entre rapazes e raparigas.

Apesar de existirem estudos que não encontraram quaisquer diferenças significativas entre géneros em qualquer dimensão do autoconceito (Musitu, Garcia, e Gutiérrez, 1997), a maioria deles concluem que existem diferenças de género em várias dimensões do autoconceito (Amezcuca e Pichardo, 2000; Rodrigues et al., 2013).

Existem estudos que analisam as diferenças no autoconceito entre géneros em vários contextos e populações utilizando o mesmo instrumento do presente estudo, alguns dos quais apresentam resultados contrastantes. Musitu e colegas (1997), nos estudos de validação do *Auto-Concepto Forma-A* não encontraram quaisquer diferenças significativas entre géneros, em qualquer das dimensões analisadas. No entanto, Musitu, Garcia e Gutiérrez (2001), na adaptação Portuguesa do mesmo instrumento, relatam que as raparigas apresentam níveis mais altos de *autoconceito académico* e *familiar*, enquanto os rapazes apresentam níveis mais altos de *autoconceito emocional*. Também,

Amezcu e Pichardo (2000), ao aplicar o mesmo instrumento a uma população com uma idade similar à do presente estudo, relatam resultados similares com raparigas a apresentarem níveis mais altos de *autoconceito familiar* e os rapazes a apresentarem níveis mais altos *autoconceito emocional*.

Apoio adicional para a necessidade de se considerarem as diferenças autoconceito pode ser encontrado em Fuentes e colegas (2011a). Estes autores reportam que, apesar de existir uma correlação positiva entre *autoconceito social* e o uso de drogas, a significância desta relação deixa de existir assim que se controla estatisticamente a idade e o género dos adolescentes.

Outra questão que necessita de ser analisada é de que forma os níveis iniciais de autoconceito influenciam os resultados das intervenções de promoção do autoconceito, visto que Haney e Durlak (1998) advertem que os alunos que neles participam não beneficiam igualmente da intervenção, apesar de todos apresentarem algumas melhorias. Intervenções que se dirigem a participantes com problemas identificados (i.e., aqueles diagnosticados com problemas prévios como baixa autoestima, problemas comportamentais e dificuldades de aprendizagem) são mais eficazes do que intervenções preventivas. O'Mara e colegas (2006) também identificaram este padrão e consideram que os grupos de «maior risco» apresentam um maior potencial de aumento do au-

toconceito, enquanto os grupos sem problemas prévios identificados não beneficiam tanto das intervenções de promoção do autoconceito. Estes autores também argumentaram que, dada a relação recíproca entre autoconceito e desempenho académico, seria útil garantir que os grupos «de risco» experienciem, simultaneamente, o desenvolvimento do autoconceito e de competências socioemocionais de forma a reduzir o desfasamento.

Em teoria, os programas SEL universais deveriam promover as competências socioemocionais de todos os alunos numa turma. No entanto, dois estudos de grande dimensão realizados pelo *Conduct Problems Prevention Research Group* (2010, 2011) para avaliar o programa *Fast Track* do curriculum PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) relatam que os efeitos eram maiores entre os alunos que apresentavam níveis mais altos de agressividade no pré-teste (CPPRG, 2010) e que a intervenção preveniu a prevalência ao longo da vida de todos os problemas internalizados e externalizados, mas apenas entre os grupos de alunos que apresentavam níveis mais altos de risco inicial (CPPRG, 2011). Assim, será necessária uma avaliação mais cuidada sobre os efeitos destes programas já que eles, por vezes, podem apresentar efeitos diferenciados nos alunos dependendo dos seus níveis iniciais de competência.

Desta forma, o principal objetivo desta investigação será analisar a efetividade de um programa de desen-

volvimento socioemocional (SEL) sobre o *autoconceito académico, social e emocional* de alunos do 3º ciclo, dado que a maioria dos estudos sobre resultados de programas SEL são estudos de eficácia e, como tal, não reportam resultados obtidos sob as circunstâncias de implementação quotidianas normais (CPPRG, 2010). A falta de estudos de efetividade é particularmente notória entre alunos de 3º ciclo porque a maioria dos estudos publicados foram conduzidos com alunos da primária (Durlak et al., 2011). De facto, em Portugal não existem estudos de efetividade de programas SEL entre alunos de 3º ciclo. Neste contexto, uma questão importante a ser analisada neste estudo será quais são os efeitos do programa entre os alunos com níveis mais baixos de autoconceito, já que são aqueles que mais necessitam da intervenção, apesar de a intervenção envolver toda a turma. Outro objetivo do estudo será a tentativa de clarificar se o programa apresenta resultados diferentes em função do género, dados os resultados contraditórios presentes na literatura.

Dados estes objetivos, este estudo propõe as seguintes hipóteses: (a) os alunos dos grupos de intervenção, quando comparados com os alunos do grupo de controlo, irão melhorar o seu *autoconceito académico, social e emocional* (Hipótese um); (b) que esta melhoria é constante em ambos os *cohorts* de implementação do programa (Hipótese dois); (c) alunos com menores níveis de autoconceito irão beneficiar mais da inter-

venção (Hipótese três). Foi também formulada uma questão de investigação: Serão os benefícios da intervenção iguais para ambos géneros?

Método

Participantes

Participaram neste estudo 630 alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade, dos quais 319 eram raparigas e 311 rapazes, com idades entre os 11 e os 17 anos ($M_{idade} = 13.54$; $DP = 1.36$), que pertenciam a seis escolas do ensino público Português, no Concelho de Torres Vedras. Os grupos de intervenção eram compostos por 474 alunos (25 turmas; 228 rapazes e 246 raparigas) e os grupos de controlo por 156 alunos (8 turmas; 83 rapazes e 73 raparigas). Em Portugal, o 9º ano é o último ano do 3º ciclo. O número total de alunos por turma variava entre os 16 e os 25 ($M = 19.03$). A taxa de *dropout* foi baixa, apenas 11 estudantes (seis do grupo de intervenção, dos quais cinco eram rapazes; e cinco do grupo de controlo, dos quais dois eram rapazes) que preencheram os questionários no pré-teste, saindo de escola antes do fim do programa. As escolas eram extremamente homogéneas relativamente à etnicidade (1.3% de estudantes brasileiros e 0.9% da Europa de Leste). Os grupos de intervenção e de controlo são homogéneos relativamente ao género [$\chi^2(1) = 1.32$; $p > .05$] e à idade [$t(628) = -2.19$; $p > .01$].

Instrumentos

As variáveis foram analisadas através de questionários de autorrelato, antes e depois da implementação dos programas. Merrell (2001) considera que os instrumentos de autorrelato são mais úteis para a avaliação do autoconceito, dado que este construto depende totalmente da perspectiva do próprio sujeito.

Autoconceito. A avaliação do autoconceito foi realizada através do Auto-Conceito Forma - A (AFA; Musitu et al., 1997; Musitu et al., 2001), instrumento composto por 36 itens, que avalia o *autoconceito total* (Cronbach's $\alpha = .82$ para a versão original; $.73$ na presente amostra; o coeficiente de correlação de Pearson é de $.66$ para o teste-reteste com três meses de intervalo), e quatro das suas dimensões: *Académico* (11 itens; ex: «Sou lento(a) a acabar os trabalhos escolares»); *Social* (5 itens; ex: «Faço amigos facilmente»); *Emocional* (9 itens; ex: «Preocupo-me muito com tudo») e *Familiar* (6 itens; ex: «A minha família está decepcionada comigo»). Na presente amostra a consistência interna foi adequada para todas as dimensões com o α de Cronbach a situar-se entre $.66$ (para o *autoconceito familiar*) e $.76$ (para o *autoconceito emocional*). Os itens são apresentados em frases declarativas e respondidos numa escala de três pontos (1 - sempre; 2 - às vezes; 3 - nunca). O resultado de cada dimensão é dado pela soma da pontuação dos seus itens. O autoconceito total é calculado pela

soma dos resultados das quatro dimensões.

Procedimento

Plano de investigação

A presente investigação utiliza um plano quasi-experimental, dado que as escolas não aceitaram a randomização da amostra, e assim nem todos os efeitos de escola e de turma puderam ser controlados. No entanto, no segundo ano de implementação do programa, as escolas aceitaram o estabelecimento de um maior número de grupos de controlo. Tanto os grupos de controlo como os de intervenção foram selecionados entre as turmas que apresentavam menores níveis de envolvimento e gosto pela escola. As turmas foram escolhidas tendo em consideração a semelhança de características (meio rural ou urbano, dimensão da turma, distribuição de género e as notas escolares).

O plano de investigação utilizado consiste num plano 2 (pré vs. pós-intervenção) X 2 (intervenção vs. controlo), com os dados a serem recolhidos como parte um estudo longitudinal mais abrangente utilizando-se um plano por *cohorts* sequenciais. O teste e reteste para ambos os grupos foram realizados sob as mesmas condições.

Procedimento de implementação

O Projeto Atitude Positiva foi concebido como parte do Plano Mu-

nicipal de Promoção para a Saúde e Prevenção de Comportamentos de Risco, em parceria com três agrupamentos de escolas. Após um ano de implementação, a autarquia e os outros agrupamentos de escolas solicitaram ao Projeto Atitude Positiva a sua extensão aos restantes três agrupamentos. Nesta altura, foram criados outros programas dirigidos ao 1º ciclo. Estes também se baseiam no referencial teórico proposto pelo *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2005) para a Aprendizagem Socioemocional. Desta forma, no segundo ano de implementação (2006), Todos os seis agrupamentos de escolas públicas abrangidos aderiram ao programa para o terceiro ciclo e nenhum deles estava a aplicar qualquer outro programa SEL.

Como sugerido pelo CASEL (2005), foram realizadas reuniões com diretores e professores dos agrupamentos de escolas de forma a melhor compreender as características sociais e comportamentais de cada escola. No sentido de corresponder aos aspetos desenvolvimentistas e culturais, e criar um protótipo de programa e respetivo manual de formação, no primeiro ano de implementação (2005) foram desenvolvidos e testados vários conteúdos e atividades.

Atualmente, o programa «Atitude Positiva» para o 3º ciclo é um programa universal, composto por 13 sessões semanais de 60 minutos, aplicado por um psicólogo com treino específico na sua aplicação

(e na presença do diretor de turma), segundo o manual que contém os planos detalhados de cada sessão. A sua aplicação inclui todos os alunos da turma, sendo embebido no currículo escolar e estando integrado num projeto multi-anual (Projeto Atitude Positiva). As principais referências teóricas, metodologias e atividades utilizadas na construção e desenvolvimento do programa estão descritas detalhadamente em Coelho e Figueira (2011).

Procedimento experimental

O programa foi aplicado como parte integrante do currículo escolar de uma disciplina denominada *Formação Cívica*. Não foram abordados conteúdos SEL nos grupos de controlo.

Os psicólogos que implementavam o programa estavam presentes nas reuniões de pais de início de ano, de forma a explicar o programa e a responder a questões. Apenas uma escola utilizou o consentimento ativo (e apenas para o 7º ano), e as outras cinco usaram o consentimento informado passivo, dado que o programa fazia parte do currículo escolar, indo ao encontro da legislação nacional.

Os autorrelatos foram recolhidos no início do programa, no fim do programa e seis meses depois, enquanto os dados demográficos foram recolhidos no pré-teste. Os questionários foram aplicados na segunda (depois de uma primeira sessão de apresentação) e última sessão do programa. As instruções eram lidas em voz alta para os

alunos. Quando necessário, os diretores de turma (professores que coordenam o grupo de professores para cada turma específica), liam os questionários para aqueles alunos cujas competências de leitura podiam impedir a sua compreensão dos itens. Se um aluno não estava presente aquando da avaliação, esta era realizada no espaço máximo de uma semana.

Resultados

Análise preliminar

Dada a grande dimensão da amostra, os níveis de significância foram fixados em .01 para todos os testes. O *dropout* foi muito baixo, desta forma a atribuição não era susceptível de distorcer os efeitos da intervenção.

Testes T de Student para amostras independentes foram utilizados para comparar os níveis iniciais das várias dimensões do autoconceito nos grupos de intervenção e de controlo. Observaram-se diferenças estatisticamente significativas nas dimensões do *autoconceito social* [$t(628) = 2.86; p < .01; d = 0.28$], *autoconceito emocional* [$t(628) = 3.55; p < .001; d = 0.32$] e do autoconceito total [$t(628) = 3.60; p < .001; d = 0.33$]. Não se observaram diferenças significativas nas dimensões do *autoconceito académico* [$t(628) = 0.73; p > .01$] e *familiar* [$t(628) = 1.40; p > .01$]. Cohen (1988) sugere que valores d de .20, .50 e .80 devem ser interpretados como pequenos, médios e grandes

efeitos. Desta forma, todos os efeitos encontrados podem ser considerados pequenos.

Two-way mixed repeated measures analyses of variance (ANOVA) were employed to explore pre-post intervention increases according to the group conditions. First, intervention effects are reported, followed by findings regarding the consistency of the results during the first two years of implementation. Finally, the analysis about differences according to gender and initial levels of skills are presented. The measure of effect size (ES) used was derived from ANOVA as partial eta-squared (η_p^2). Cohen (1988) suggests that eta-squared values of .01, .06, and .14 should be interpreted as small, medium and large effects, respectively.

Foram utilizadas análises de variância (ANOVA) de medidas repetidas 2×2 , para se analisar as diferenças entre o pré e pós-teste derivadas da intervenção, em função dos grupos. Serão primeiramente apresentados os efeitos da intervenção, seguidos dos dados relativos à consistência dos resultados durante os dois primeiros anos de implementação. Por fim, serão apresentadas as análises das diferenças no resultados da intervenção em função do género e dos níveis iniciais de competências. A medida do tamanho do efeito usada foi o eta quadrado parcial (η_p^2) derivado da ANOVA. Cohen (1988) sugere que os valores de .01, .06 e .14 devem ser interpretados como efeitos pequenos, médios e grandes, respectivamente.

Efeitos do programa sobre o autoconceito

Foram realizadas ANOVAs de medidas repetidas com o «tempo» (pré-teste vs. pós-teste) como fator intrasujeitos e o «grupo» (intervenção vs. controlo) como fator intersujeitos. As diferenças nos aumentos em todas as variáveis estudadas foram analisadas separadamente e estão sumariadas na Tabela 1, juntamente com as estatísticas descritivas. Os resultados demonstram um efeito de interação significativo, com uma vantagem significativa para o grupo de

intervenção no *autoconceito social e emocional*. Verifica-se, igualmente, uma interação significativa no *autoconceito total*. Os tamanhos dos efeitos encontrados podem ser considerados pequenos para o *autoconceito emocional e total*, e médios para o *autoconceito social*. Foi encontrado também um efeito principal de tempo relativamente ao *autoconceito académico*, significando que ambos os grupos diminuíram no seu *autoconceito académico* do pré-teste para o pós-teste. Não foram encontrados outros efeitos principais significativos de grupo ou tempo.

Tabela 1

*Médias e Desvios-Padrão das Medidas Pré e Pós-Teste do Grupo de Controlo e de Intervenção, Valores F e Tamanhos do Efeito para a Interação Tempo*Grupo*

	Grupo de Controlo (N = 151)		Grupo de Intervenção (N = 468)		F	p	η_p^2
	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)			
Autoconceito académico	19.26 (2.54)	18.97 (2.44)	19.07 (2.51)	18.86 (2.34)	0.18	.676	.000
Autoconceito social	18.62 (2.16)	17.91 (2.21)	18.05 (2.34)	18.50 (2.09)	36.19	<.001	.055
Autoconceito emocional	18.81 (2.47)	18.56 (2.18)	18.03 (2.46)	18.31 (2.34)	7.17	.008	.011
Autoconceito familiar	17.22 (2.36)	17.03 (2.25)	16.88 (2.24)	16.95 (2.05)	2.47	.116	.004
Autoconceito total	73.95 (5.96)	72.48 (6.11)	72.07 (5.56)	72.66 (5.62)	28.15	<.001	.044

Consistência dos efeitos do programa sobre o autoconceito ao longo dos 2 anos de implementação

De forma a analisar se houve diferenças nas classificações médias no pós-teste, foi realizada uma ANOVA de medidas repetidas $2 \times 2 \times 2$, com «tempo» (pré-teste vs. pós-teste) como fator intrasujeitos e «grupo» (intervenção vs. controlo) e «ano de implementação» (0 vs. 1) como fatores intersujeitos. Os resultados encontram-se na Tabela 2.

Não foram encontrados efeitos de interação significativos entre tempo, grupo e ano de imple-

mentação. Contudo, foi encontrado um efeito principal do ano de implementação, no autoconceito familiar [$F(1, 615) = 23.39; p < .001; \eta_p^2 = .037$], o que significa que o padrão de resultados foi distinto entre o Ano 0 e o Ano 1, com os grupos de intervenção e de controlo a seguir diferentes trajetórias durante os dois anos de implementação. Nomeadamente, o grupo de controlo apresentou um aumento não significativo no Ano 0 e uma diminuição não significativa no Ano 1, enquanto o grupo de intervenção apresentou uma diminuição não significativa no Ano 0 e um aumento não significativo no Ano 1.

Tabela 2

Médias e Desvios-Padrão das Medidas Pré e Pós-Teste para os Grupos de Controlo e de Intervenção, por Ano de Implementação

	Ano 0 (N = 182)				Ano 1 (N = 437)			
	Grupo de Controlo (n = 61)		Grupo de Intervenção (n = 121)		Grupo de Controlo (n = 90)		Grupo de Intervenção (n = 347)	
	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)
Autoconceito académico	19.54 (2.45)	19.31 (2.19)	19.09 (2.16)	18.60 (1.90)	19.07 (2.60)	18.73 (2.58)	19.06 (2.63)	18.95 (2.47)
Autoconceito social	18.67 (2.32)	18.16 (1.92)	18.50 (2.11)	18.84 (1.88)	18.59 (2.06)	17.73 (2.38)	17.89 (2.40)	18.38 (2.16)
Autoconceito emocional	18.64 (2.58)	18.18 (1.85)	17.70 (2.66)	18.42 (2.04)	18.92 (2.40)	18.81 (2.35)	18.14 (2.37)	18.27 (2.44)
Autoconceito familiar	17.80 (2.44)	17.90 (2.00)	17.44 (2.13)	17.35 (1.84)	16.82 (2.24)	16.43 (2.22)	16.69 (2.24)	16.81 (2.10)
Autoconceito total	74.66 (6.35)	73.56 (6.04)	72.71 (5.53)	73.28 (5.04)	73.47 (5.67)	71.74 (6.09)	71.85 (5.57)	72.44 (5.80)

Análise dos resultados do programa sobre o autoconceito, por género

Para analisar se a participação no programa apresenta um padrão de resultados similar no autoconceito em ambos os géneros, conduziu-se, para cada uma das variáveis do autoconceito, uma ANOVA de medidas repetidas com três factores ($2 \times 2 \times 2$), sendo ‘tempo’ (pré-teste vs. pós-teste) o fator intrasujeitos, ‘grupo’ (intervenção vs. controlo) e ‘género’ (masculino vs. feminino) os fatores intersujeitos. As estatísticas descritivas encontram-se na Tabela 3.

Observou-se um efeito de interação significativo entre os fatores ‘tempo’ e ‘grupo’ em três di-

mensões: *autoconceito social* [$F(1, 615) = 35.32$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .054$], *autoconceito emocional* [$F(1, 615) = 7.18$; $p < .01$; $\eta_p^2 = .012$] e *autoconceito total* [$F(1, 615) = 27.13$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .042$].

Também foi encontrado um efeito principal de género para duas dimensões do autoconceito: *autoconceito emocional* [$F(1, 615) = 21.86$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .034$] e *autoconceito familiar* [$F(1, 615) = 11.92$; $p = .001$; $\eta_p^2 = .019$]. Estes resultados identificam diferenças nestas duas dimensões em função do género. Para melhor clarificar estes resultados, foram realizadas ANOVAs de medidas repetidas a dois fatores, num plano misto 2×2 (intrasujeitos: ‘tempo’; intersujeitos: ‘grupo’), para cada um

Tabela 3

Médias e Desvios-Padrão para os Grupos de Controlo e de Intervenção, por Género

	Grupo de Controlo (N = 151)				Grupo de Intervenção (N = 468)			
	Rapazes (n = 70)		Raparigas (n = 81)		Rapazes (n = 223)		Raparigas (n = 245)	
	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)
Autoconceito académico	19.30 (2.73)	18.74 (2.61)	19.21 (2.33)	19.23 (2.21)	18.91 (2.53)	18.70 (2.54)	19.22 (2.49)	19.00 (2.14)
Autoconceito social	18.56 (2.10)	17.77 (2.23)	18.70 (2.24)	18.07 (2.18)	18.16 (2.08)	18.49 (1.99)	17.95 (2.55)	18.51 (2.19)
Autoconceito emocional	19.15 (1.87)	18.89 (1.98)	18.41 (2.29)	18.17 (1.85)	18.57 (2.40)	18.91 (2.35)	17.54 (2.41)	17.76 (2.31)
Autoconceito familiar	17.09 (2.51)	16.80 (2.40)	17.37 (2.19)	17.29 (2.04)	16.41 (2.26)	16.50 (2.08)	17.31 (2.13)	17.36 (1.94)
Autoconceito total	74.09 (6.43)	72.22 (6.49)	73.79 (5.41)	72.77 (5.68)	72.07 (5.37)	72.62 (5.60)	72.07 (5.75)	72.69 (5.65)

dos géneros no *autoconceito emocional*, dado que para esta variável encontrou-se um efeito principal de género e um efeito de interação entre ‘grupo’ e ‘tempo’.

No pré-teste encontraram-se diferenças significativas entre ambos os géneros e entre ambos os grupos, com os rapazes do grupo de controlo a apresentarem níveis significativamente mais altos de *autoconceito emocional* que as raparigas do grupo de controlo e do que os rapazes do grupo de intervenção, enquanto as raparigas do grupo de intervenção apresentavam níveis significativamente mais baixos de *autoconceito emocional* do que tanto as raparigas dos grupos de controlo como os rapazes dos grupos de intervenção. No grupo de intervenção, apenas nos rapazes se observou um aumento significativo dos níveis de *autoconceito emocional* [$F(1, 302) = 3.80; p = .05; \eta_p^2 = .012$].

Análise dos resultados do programa sobre os alunos com níveis mais baixos de autoconceito

Um dos propósitos deste estudo era analisar se existiam diferenças resultantes da intervenção em função dos níveis iniciais de autoconceito. Para este efeito, o grupo de intervenção foi dividido em três grupos: (a) baixo, composto pelos alunos que se situaram no quartil mais baixo para aquela dimensão do autoconceito; (b) médio, que incluía alunos que se encontrava no 2º e 3º quartil para aquela dimensão do autoconceito;

e (c) alto, que incluía os alunos situados no quartil mais elevado para aquela dimensão do autoconceito.

Após este procedimento, foi realizada, para o grupo ‘baixo’, uma ANOVA de medidas repetidas com um plano misto 2 X 2 com ‘tempo’ (pré-teste vs. pós-teste) como fator intrasujeitos e ‘grupo’ (intervenção vs. controlo) como fator intersujeitos. As estatísticas descritivas e efeitos de interação encontram-se sintetizados na Tabela 4.

Como pode ser observado na Tabela 4, os alunos com os níveis mais baixos de autoconceito do grupo de intervenção beneficiaram mais da intervenção do que os alunos do grupo de controlo no *autoconceito social and académico*. O aumento nestas duas dimensões do autoconceito foi suficiente para também desencadear um aumento significativo do *autoconceito total*. Quando comparados com a amostra total, observou-se um aumento significativo no *autoconceito académico* nos alunos do grupo ‘baixo’ que não se observou na amostra total e, adicionalmente, o tamanho do efeito é maior para o *autoconceito social*, o qual é considerado um grande efeito para o grupo ‘baixo’ ($\eta_p^2 = .164$) e um efeito médio para a amostra total ($\eta_p^2 = .055$).

Discussão

Este estudo analisou o impacto de um programa de Aprendizagem SocioEmocional sobre o autoconceito de alunos de 3º ciclo, nomeada-

Tabela 4

*Médias e Desvios-Padrão Pré e Pós-Teste para o nível de competência 'Baixo' nos Grupos de Controlo Intervenção Group, valores de F e Tamanho do Efeito para a Interação Grupo*Tempo*

	Grupo de Controlo		Grupo de Intervenção		F	p	η_p^2
	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)	Pré-teste M (DP)	Pós-teste M (DP)			
	n = 37		n = 116				
Autoconceito académico	16.30 (0.78)	16.54 (1.41)	16.14 (1.07)	17.13 (1.83)	4.96	.027	.032
	n = 43		n = 106				
Autoconceito social	15.79 (1.28)	15.95 (1.59)	14.58 (1.66)	17.01 (2.34)	28.76	.000	.164
	n = 43		n = 115				
Autoconceito emocional	15.81 (1.20)	16.86 (1.91)	14.81 (1.37)	16.22 (2.08)	.92	.338	.060
	n = 33		n = 114				
Autoconceito familiar	13.70 (1.08)	14.58 (1.77)	13.82 (1.36)	15.09 (1.88)	1.06	.305	.007
	n = 32		n = 123				
Autoconceito total	65.84 (2.59)	66.47 (3.99)	65.05 (2.90)	67.54 (4.37)	5.00	.027	.032

mente no *autoconceito social, emocional e académico*. Igualmente importante era a clarificação das questões levantadas na literatura sobre resultados diferenciais deste tipo de programas por género e se este tipo de programas apresenta resultados mais potentes entre os alunos que apresentavam níveis mais baixos de competência inicial (CPPRG, 2010; O'Mara et al., 2006) no caso específico do autoconceito.

Os resultados permitem concluir que a primeira hipótese é parcialmente confirmada. A implementação do programa SEL «Atitude Positiva» levou a um aumento do *autoconceito social e emocional* nos alunos de 3º ciclo, mas não do *autoconceito académico*.

Pode concluir-se que os alunos que participaram no programa, quando comparados com os alunos dos grupos de controlo, apresenta-

ram aumentos similares em ambos os anos de implementação. Assim, a segunda hipótese é confirmada visto que os resultados positivos do programa (aumentos no grupo de intervenção significativamente superiores ao ocorrido no grupo de controlo) nas dimensões social e emocional do autoconceito foram estáveis durante os dois anos de implementação analisados. Adicionalmente, como a intervenção foi eficaz de forma estável durante ambos os anos no aumento do *autoconceito social e emocional*, este aumento traduziu-se num aumento do *autoconceito total*. A dimensão dos efeitos encontrados pode ser considerada pequena no *autoconceito emocional e autoconceito total*, e média no *autoconceito social*.

Relativamente ao *autoconceito académico*, ambos os grupos apresentaram diminuições não significativas. Os resultados do presente estudo são consistentes com as considerações de Guay e colegas (2003) de que existe uma análise constante sobre o desempenho escolar ao longo do ano escolar, que frequentemente leva a uma diminuição do *autoconceito académico* ao longo do ano escolar. Não existiram alterações significativas no *autoconceito familiar*. Será importante notar que o programa promoveu um aumento no *autoconceito total* apesar de terem existido decréscimos no *autoconceito académico* em ambos os grupos, o que significa que o efeito da intervenção foi suficiente para afetar o *autoconceito total*.

Para analisar o impacto do programa de acordo com o género é ne-

cessário tomar em consideração os níveis iniciais de autoconceito, nos quais os rapazes apresentavam níveis superiores de *autoconceito emocional* e as raparigas níveis superiores de *autoconceito familiar*. Estes resultados estão de acordo com outros estudos em que foi utilizado o mesmo instrumento (Amezcu e Pichardo, 2000; Musitu et al., 2001), excepto que no presente estudo não foram encontradas diferenças no *autoconceito académico*. Mesmo com níveis iniciais superiores de *autoconceito emocional*, apenas os rapazes apresentaram aumentos nesta dimensão com a participação no programa, o que leva à conclusão de que será necessário ajustar o programa para melhor promover o *autoconceito emocional* nas raparigas. Desta forma, a participação no programa produz um aumento de *autoconceito social* em ambos os géneros, do *autoconceito emocional* nos rapazes, e também contribui para impactar positivamente os níveis de *autoconceito total*, que apresentou um aumento significativo para ambos os géneros.

Os resultados da intervenção entre os alunos no quartil mais baixo do autoconceito apresentaram alguns efeitos de maior dimensão do que os da amostra total, o que significa que estes alunos beneficiaram mais da intervenção no *autoconceito académico e social* do que a amostra total. No *autoconceito académico* observaram-se aumentos significativos para os alunos do grupo de intervenção que se encontrava no quartil mais baixo, apesar de não

ter existido um aumento significativo para o grupo de intervenção sobre o grupo de controlo como um todo, enquanto no *autoconceito social* a dimensão do efeito da intervenção foi grande, quando para a amostra total foi médio. Como um todo, os resultados apoiam as conclusões de Haney e Durlak (1998) de que nem todos os participantes nas intervenções de promoção de autoconceito beneficiam igualmente destas, sendo que quanto maior a evolução que as crianças necessitam de atingir em termos de autoconceito e ajustamento socioemocional, maior a evolução observada. Embora os alunos com níveis mais altos de autoconceito não tenham beneficiado diretamente do programa, estes, todavia, podem ter beneficiado indiretamente do programa, visto que agora estão a lidar com colegas que apresentam níveis mais elevados de autoconceito.

O aumento do autoconceito concentrou-se nas dimensões onde era expectável que estas ocorressem, já que não existiam atividades no programa diretamente direcionadas à promoção do *autoconceito familiar*. Estes resultados diferenciais apoiam a importância de contemplar a multidimensionalidade do autoconceito (Marsh e Hattie, 1996; O'Mara et al., 2006) e que esta multidimensionalidade deve ser tida em conta aquando da criação de programas para a promoção do autoconceito (Cava e Musitu, 2000; Coelho e Figueira, 2011).

Os resultados também confirmam a conclusão de Haney e Durlak (1998)

de que os programas, mesmo não sendo dirigidos directamente à promoção do autoconceito, podem efetivamente promovê-lo. Assim sendo, este estudo ajuda a compreender o impacto de um programa SEL na promoção de várias dimensões do autoconceito e de como algumas características pessoais dos alunos (género e níveis iniciais de autoconceito) influenciam os resultados dos programas.

Limitações do estudo

Neste estudo faltou uma medida da dimensão física do *autoconceito*. Apesar de não ser suposto que este programa influencie o *autoconceito físico*, isto permitiria aprofundar a análise sobre se o programa está a promover dimensões específicas do autoconceito ou se está a atingir uma melhoria geral, que depois vai promover melhorias nas dimensões específicas do autoconceito.

Também a validade dos resultados poderia ser melhorada pela utilização de uma escala com um formato de resposta mais diversificado. Desta forma, seria importante a utilização da versão do questionário atualmente disponível, que tem sido amplamente utilizada devido à sua boa fiabilidade, validade e invariância transcultural, comprovada em vários estudos empíricos realizados em Portugal (García, Musitu, e Veiga, 2006), Espanha (Fuentes et al., 2011a, 2011b), Chile (García, Musitu, Riquelme, e Riquelme, 2011) e nos Estados Unidos da América (García, Gracia, e Zeleznova, 2013).

Direções futuras

Futuras investigações deveriam debruçar-se sobre a prevalência temporal dos resultados positivos identificados neste estudo, especialmente entre os alunos que apresentavam níveis mais baixos de autoconceito.

Esta análise permitiria analisar se existem efeitos cumulativos da participação no programa quando este é aplicado ao longo de vários níveis escolares, como defendido por Greenberg e colegas (2003), na sua sugestão de que estes programas devem ser longitudinais.

Referências

- Amezcuá, J. A., e Pichardo, C. (2000). Diferencias de género en autoconceito en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic autoconceito nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54(3), 427-456.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programas—Illinois edition*. Chicago: Author.
- Cava, M., e Musitu, G. (2000). Evaluation of an intervention programme for the empowerment of self-esteem. *Psychology in Spain*, 4(1), 55-63.
- Coelho, V., e 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.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 156-168. doi: 10.1037/a0018607
- Conduct Problems Prevention Research Group (2011). The effects of the «fast track» preventive on the development of conduct disorder across childhood. *Child Development*, 82, 331-345. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01558.x
- Delgado, B., Inglés, C. J., e García-Fernández, J. M. (2013). Social anxiety and autoconceito in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 179-194. doi: 10.1387/RevPsicodict.6411
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., e Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., e Lila, M. (2011a). Autoconceito and drug use in adolescence. *Adicciones*, 23, 237-248.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., e Lila, M. (2011b). Autoconceito y

- ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Garaigordobil, M., Pérez, J. I., e Mozaz, M. (2008). Autoconceito, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123.
- García, F., Gracia, E., e Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the Five-Factor Autoconceito Questionnaire. *Psicothema*, 25, 549-555. doi: 10.7334/psicothema2013.33
- García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E., e Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the «Autoconceito Forma 5» questionnaire in young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology*, 14, 648-658. doi: 10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.13
- García, J. F., Musitu, G., e Veiga, F. (2006). Autoconceito in adults from Spain and Portugal. *Psicothema*, 18, 551-556.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., e 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, doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466.
- Guay, F., Marsh, H. W., e Boivin, M. (2003). Academic autoconceito and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.124
- Haney, P., e Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 423-433.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., e Ruiz-Esteban, C. (2012). Prosocial behaviour and autoconceito of Spanish students of Compulsory Secondary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135-156.
- Knapp, M., McDaid, D., e Parsonage, M. (2011). *Mental health promotion and mental illness prevention: The economic case*. London: Department of Health.
- Marsh, H. W., e Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of autoconceito and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163.
- Marsh, H. W., e Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of autoconceito. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of autoconceito* (pp. 38-90). New York: Wiley & Sons, Inc.
- Merrell, L. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9(1-2), 3-18. doi: 10.1080/09362835.2001.9666988
- Musitu, G., García, F., e Gutiérrez, M. (1997). *A.F.A - Autoconceito forma A: Manual*. [AFA - Autoconceito form A: Manual]. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G., García, F., e Gutiérrez, M. (2001). *AFA: Auto-conceito forma A [AFA: Autoconceito form A]* (3rd ed.). Lisbon, Portugal: CEGOC-TEA.
- Miñano, P., e Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2003). *Learners for Life: Student Approaches to Learning*. Paris: OECD.
- O'Mara, A. J., Marsh H. W., Craven, R. G., e Debus, R. (2006). Do autocon-

- ceito interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181-206.
- Pastor, Y., Balaguer, I., e Garcia-Merita, M. (2006). Relaciones entre el autoconceito y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: Un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18(1), 18-24.
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., e García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 395-416. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6842
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., e Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic autoconceito and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.3002
- Shavelson, J., Hubner, J. J., e Stanton, G. C. (1976). Autoconceito: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-442.

Vítor Coelho é aluno de Doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Na sua tese de doutoramento a principal linha de investigação tem sido o desenvolvimento de competências socioemocionais e a promoção do ajustamento escolar na transição para o 2º ciclo. Anteriormente, desenvolveu investigação na área do estilo atribucional e sua relação com o autoconceito. Também apresenta vários artigos publicados sobre o desenvolvimento profissional dos psicólogos em Portugal.

Vanda Sousa é mestre em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Realizou investigação sobretudo na área do stresse e bem estar. Atualmente tem pesquisado sobre programas de desenvolvimento de competências socioemocionais, bem como sobre o desenvolvimento de instrumentos de avaliação para intervenções nessa área. Também tem vários artigos publicados sobre o desenvolvimento profissional dos psicólogos em Portugal.

Ana P. Figueira, é Professora de Psicologia Educacional na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tem 65 artigos e 4 livros publicados no campo da Psicologia Educacional. O seu foco de investigação é a avaliação e intervenção com crianças e adolescentes nos seus diferentes domínios e contextos de desenvolvimento.

Fecha de recepción: 14-01-2014

Fecha de revisión: 18-03-2014

Fecha de aceptación: 28-05-2014

Making a Positive Transition into middle school among Portuguese students:

Analysis of the effects of a school adjustment program during five years

Abstract

This study investigates the impact of a school adjustment program designed to support the transition to middle school during five school years. It also analyzes differential results by gender. There were 1147 students participating ($M_{age} = 10.62$; $SD = 0.30$), 825 (59 classes) in intervention groups and 322 (20 classes) in control groups. Self-report questionnaires were administered in the end of the 4th and 5th grades, 5th grade school records were also collected. Students present higher levels of school stress in the year after transition to middle school, but those in the intervention groups present lower levels in every dimension of school stress. Boys from intervention groups present bigger decreases in teacher/rules stress than girls. The results also indicate that the intervention contributes to lower levels school absenteeism as well as more school success in the 5th grade, thereby supporting the implementation of these programs among Portuguese 4th graders.

Keywords: school stress, school absenteeism and school success, transition to middle school.

Introduction

Stress is present in the everyday life of children and adolescent, much like as it happens in adult life and it may bear negative consequences for their physical, cognitive and socio-emotional well-being (Lazarus, 2000). Psychological stress “is a relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being” (Lazarus & Folkman, 1984, p. 21). It is well documented that a long-term exposure to stress is associated with maladaptative emotional or social adjustment and an increased vulnerability to somatic illness (Lazarus, 2000; Sharrer & Ryan-Wenger, 2002).

To deal with stress we must consider the interaction of multiple factors, such as personal resources (as coping strategies), social support, environmental demands, but also the stressful event and the personal reaction to that event. Consequently it is impossible to totally eliminate every source of stress from the lives of children, and as such it is desirable that they deal effectively with stress, in a way that reduces negative consequences for their health and well-being. Periods of transition are often stressful and as such can exert effects on psychological adjustment and well-being (Rice, Frederickson & Seymour, 2011). This is particularly the case when children are faced with an ecological transition, which will require simultaneous adjustment in school environments, social interactions, and academic expectations (Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittgerber, 2000). School transition is such a life event, it can cause disturbances in the adaptive functioning of the children and it requires that the parents, teachers and children themselves learn to manage stress levels.

The transition from primary to middle school, and its equivalent elsewhere, has been considered (in the United Kingdom) as ‘one of the most difficult in pupils’ educational careers’ (Zeedyk et al. 2003, p.67) as, in this early age, students have few

previous transition experiences (Pereira & Mendonça, 2005). International data is consistent in identifying a decrease in grades (Akos, 2002; Gutman & Midgley, 2000, Pereira & Mendonça, 2005; West, Sweeting & Young, 2010) following transfer to middle school, even if it occurs at different ages in different educational systems. Therefore the potential importance of this transition is greatly increased because of the impact it may have on educational success (West et al., 2010). Developing programs to help navigating this transition is important because a poor transition can set in motion a chain of events that can impact upon future adjustment and academic success (Fenzel, 2000; Rice et al., 2011).

There is near universal agreement that the majority of pupils report some concerns and anxieties prior to transition. Overall the most commonly concerns reported in the transition to middle school are: bullying, getting lost, and an increased workload, making new friends, and dealing with new environments and routines (Akos & Galassi, 2004; Rice, Frederickson & Seymour, 2011; Qualter, Whiteley, Hutchinson, & Pope, 2007; Zeedyk et al., 2003).

Students express concerns that can be divided into organizational issues (e.g., the size of the school) and social issues (e.g., making friends). Organizational discontinuities include a range of issues relative to the school environment: West and colleagues (2010) highlight that the “move from the smaller, more personal environment of the primary school to the larger, impersonal world of the secondary school”, while Rice and colleagues (2011) focuses on the changes in school size, getting lost, travelling to and from school and new educational demands that lead to higher academic expectations. Social discontinuities include being separated from current friends as well changes in the social role and expectations of middle school pupils, including changes in the diversity of the student population with exposure to many more

(older) pupils, relationships with teachers, bullying (Lucey & Reay, 2000; Smith et al., 2008; Zeedyk et al., 2003) and pressures, poses a more fundamental challenge to identity (Measor & Fleetham, 2005).

The specific negative effects have been widely studied since the eighties (Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittberger, 2000; Zeedyk et al., 2003), Hirsch and Rapkin (1987) reported an increase in psychological symptoms (particularly among girls) accompanied by a 'dramatic' decline in the quality of school life. Several studies identified the negative effect of this transition on pupils' self-concept and global self-esteem (Fenzel, 2000; Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman, & Midgley, 1991), on their subjective evaluation in core curriculum subjects (Elias, Gara, & Ubriaco, 1985; Simmons, Burgeson, Carlton-Ford, & Blyth, 1987), and overall in terms of their grade point average (Gutman & Midgley, 2000). Most pupils also experience a degree of anxiety and/or depression (Wigfield et al., 1991) that manifests into school behaviours that include poor attendance, lower grades, and behavioural problems (Anderson et al., 2000; Galton, Morrison, & Pell, 2000; Smith, Akos, Lim, & Wiley, 2008). West and colleagues (2010) in a longitudinal study, involving 2000 Scottish students, concluded that at age 15, a poorer school transition predicted higher levels of depression and lower school results. Rice and colleagues (2011) emphasize those students who do not adjust to the new challenges of middle school risk becoming de-motivated and potentially disengaged from school.

Thus, the research confirms that the transition to middle school brings changes that are likely to have a negative impact and that successful outcome relies, in part, on the coping strategies available to each individual student. The academic and social problems that adolescents encounter challenge these coping skills and are a main source of adolescent stress (Elias, 2001). However, it is important to note that some authors

(Stradling & MacNeil, 2000) claim that for the majority of pupils, worries about transition appear to be relatively short lived and decline during the first term of middle school.

Present research points towards areas for intervention, if students are supported in their development of appropriate coping strategies, they may be better equipped to cope with the academic and social changes that accompany the transition process (Qualter et al., 2007). Three domains of school life have been identified as the main concern areas for students: academic, teacher relations/school rules and peer relations.

Academic concerns such as increased homework, pressure to do well, and potential drops in achievement are crucial for students and parents (Akos & Galassi, 2004). Graham and Hill (2001) consider the increase in homework (with different subjects and additional tests), as the most troubling academically school work aspect. In Portugal, there is a fragmentation of the curriculum into a great number of subjects (eleven) that requires good organization and study management skills that students usually do not possess (Pereira & Mendonça, 2005).

Regarding the second domain (relation with the teachers and school rules) there is also added pressure, since there are more rules to abide by. In middle school children are asked to be more autonomous in managing their increasingly more complex schedules, finding classrooms and bringing the appropriate materials to class. Students also need to adapt to a bigger number of teachers with different educational styles and demands, which brings potentially more conflicting student-teacher relationships for three reasons: a) the need for the students to adapt to different methodologies and teaching styles with teachers who they spend much less time with than elementary school teachers (Coelho & Figueira, 2011); b) teachers place a bigger emphasis on control and discipline while, at the same time demanding more autonomous behaviours

(Wenz-Gross, Siperstein, Untch & Widaman, 1997); c) teacher perceptions of pupils may impact on teacher–child interactions and, consequently, the amount of time and effort that teachers invest in supporting and encouraging each student (Wampler et al., 2002).

As this transition brings changes to the social experience of students, peer relations are a third domain of school associated stress important to analyze, with several studies identifying a range of changes in peer relations following transition. Hirsch and duBois (1992) claim that peer support seems to act as protective effect during the period of transition. Wigfield and colleagues (1991) claim that self-perceptions of social ability are reduced following transition. Pellegrini and Long (2002) demonstrated that the move to high school brings new social roles and they also suggested that bullying and aggression increases with the transition from primary to high school, and as such are a focus of concern for many students. Concerns regarding peer relations during school transitions are quite commonly reported in diverse countries. Studies carried out in Nordic countries (Finland and Norway) even place the stress related to peer relation as the most pervasive source of stress with the loss of status and the worries accompany this loss and unpleasant initiation rituals as the most common sources for stress (Pietarinen, 2000; Kvalsund, 2000). West and colleagues (2010) add that a poorer peer transition is associated with lower self-esteem and more depression. In Portugal, Pereira and Mendonça (2005) reported concerns about not being accepted by classmates and the fear of being rejected by peers due to their physical appearance as major causes for concern among students transitioning to middle school.

Individual differences in school transitions

While school transitions are sources of stress for all students, it is widely acknowledged that there are individual differences in transition-related concerns and adjustment, making some students more vulnerable than others to school disengagement and adjustment problems during the transition to middle school (Qualter et al., 2007; Rice et al., 2011; West et al., 2010; Wigfield et al., 1991).

Among sociodemographic factors, age is systematically mentioned as influencing this transition with younger students are consistently identified as making poorer transitions (Anderson et al., 2000; Galton, Morrison, & Pell, 2000). Regarding gender the literature is not entirely consistent, with some authors suggesting that girls are more vulnerable to stress associated with transition (Anderson et al., 2000), especially with regard to peer relations (Blyth, Simmons, & Carlton- Ford 1983), while some authors suggests the reverse identifying higher levels of teacher/rules related stress among boys (Pereira & Mendonça, 2005). Some other authors find no difference in this transition according to gender (Lippold, Powers, Syvertsen, Feinberg & Greenberg, 2013).

West and colleagues (2010) in their longitudinal study reports that individual characteristics were much more important predictors than school characteristics; and among individual characteristics, personal attributes were more important than sociodemographic, family or other factors.

A different conclusion was drawn by Lippold and colleagues (2013) who claim that it is possible that the transition may have different impacts in urban and rural communities youth behavioral outcomes due to differences in school structure, since rural communities have a smaller number of elementary schools, making it more likely that youth will be transitioning into a new school with their same cohort of friends and, as such school transitions may be less likely to disrupt existing friendship networks than

transitions in larger communities. The authors also alerted that more studies were needed to explore the potential differences of transition by community characteristics.

There is also some consensus among researchers that students of lower ability, that present lower self-esteem or are less prepared for middle were particularly vulnerable to poorer school transitions (Anderson et al. 2000; Galton, Morrison, & Pell, 2000). Additionally, West and colleagues (2010) report that students with higher anxiety, who had been victimized or had attended more primary schools reported more peer concerns, but not more school concerns. However, those who had an older friend in secondary pre-transition, were more likely to experience a positive transition (West et al., 2010).

With such overwhelming data supporting the need to support in the transition to middle school it is surprising that, in Portugal, the majority of students who make this transition are not supported by formal programs to prepare for the transition to middle school (Pereira & Mendonça, 2005). In fact, the most common support provided to students during this transition is a one-day visit to the new school (Coelho & Figueira, 2011). This scenario has substantial implications for students ability to fulfil their academic and personal potential, especially since, in Portugal, unlike the other countries (e.g., in the UK where the transition from primary school is made at the age of 11 years), this transition is made quite early (around 9 years) for the majority of pupils.

Nevertheless, despite evidence suggesting the potential short and long-term benefits in promoting positive transition, important questions remain to be addressed. Thus, there is need to develop intervention and research related to the elementary to middle school transition in Portugal since there are substantial differences in sociodemographic characteristics involved.

The present study

The study reported here was carried out in six school groupings in the district of Lisbon, as part of a program designed to support student transition from Year 4 (the final year in elementary school) to Year 5 (first year in middle developed by Académico de Torres Vedras and supported by the Torres Vedras municipality).

This study aims to explore (1) whether students present higher levels of school stress before or after the transition to middle school; (2) if there are differences according to gender regarding school stress; (3) whether the introduction of an intervention program to support the transition to middle school can reduce the transition related stress levels and so ease its negative effects; (4) on the levels of school absenteeism (total absences and unjustified absences) and school success (retention, number of negative grades, average grades); (5) if gender impacts on the effects of the intervention program.

Method

Participants

One thousand one hundred forty seven students (524 girls, 623 boys) 5th grade students, aged from 10 to 14 years ($M_{\text{age}} = 10.62$; $SD = 0.30$), from six Portuguese public school groupings from the district of Lisbon participated in this study: 825 in the intervention groups (59 classes) and 322 in the control groups (20 classes). As students were evaluated at the end of the 4th and 5th grade, mean age of the students corresponds to the end of the intervention (5th grade), when the measures of school absenteeism and school success were also registered. Intervention and control groups were homogeneous in terms of gender [$\chi^2(1) = .872$; $p > .05$]; $p > 0.05$ and age [$t(1145) = .65$; $p > .05$]. Three middle schools were situated in a rural setting and they included 41.9 percent of the

sample. Data was gathered during from five different cohorts, each spanning 2 school years (from 2006/2007 to 2011/2012).

The total number of pupils per class ranged between six and 22 ($M = 10.17$). There was some attrition, as 148 students were excluded after taking part in the program during the 4th grade: 49 students (43 from the intervention groups and six from the control groups) initially took part in the program in the 4th, but were retained at the 4th grade and 99 students (82 from the intervention group and 17 from the control group) transitioned into private middle schools or to middle schools outside the municipality. Schools were extremely homogeneous in terms of ethnicity (0.9% of students were of Brazilian descent and 0.6% were Eastern European descent).

Procedure

The program “Positive Transition” is a program for the promotion of school adjustment in the transition to middle school. This program is part of a larger project, named “Positive Attitude”, which aims to promote school success and healthy behaviours through social and emotional learning (detailed in Coelho & Figueira, 2011). This particular program was developed in response to solicitation from the Boards of Schools Groupings who asked for interventions, regarding high levels of school retention in the 5th grade from student who studied in rural elementary school in those school groupings. A group of elementary schools belongs to a school grouping, headed by a middle school (5th to 9th grade).

Each year the classes selected to participate in the program are chosen by Board of School Grouping, with the main criteria being the setting of elementary school (rural settings), but also the higher levels of school retention of students in 5th grade and the distance to the middle school. Control groups are established in schools that followed the same criteria. The vast majority of students remain in the same school grouping

when they make the transition to 5th grade and, as such, the psychologist that works with students is the same in along the entire program.

Data was collected at the end of the 4th grade (after the end of program in the 4th grade for interventions groups) and at the end of 5th grade (in the last session for the interventions groups). Excluded from the sample were the students who went to study in a school grouping out of our area of intervention in the 5th grade, as this would introduce very different conditions (number of known colleagues that accompany the student, specific space settings and activities of the new schools space, etc.). Also excluded were the students that were retained at the end of the 4th grade, as such didn't go into the 5th grade and the new school.

Program

The “Positive Transition” program is composed by 20 sessions. Fifteen of these sessions take place twice weekly during the 2nd half of 4th grade; the sessions are resumed during the 5th grade with 5 follow-up sessions that take place in the beginning of the year, the end of 1st term and the end of the 5th grade. The program is implemented in the school context, embedded during school hours.

During the 4th grade, sessions include exploration of expectations regarding 5th grade; analysis of schedule and evaluation sheets, a visit of two 5th grade students, sessions conducted by former colleagues who are now in the 5th grade, and a 5th grade Class Director (the main teacher of a class, starting at 5th grade, a role that does not exist at primary school), a visit to the middle school, among others. At 5th grade, two sessions are made at the beginning of the school year, two at the end of first term and two at the end of year. In these sessions are discussed the differences experienced, analyzed the

difficulties and promoted adequate coping strategies. More information about the program is available in Coelho and Figueira (2011).

Measures

School Stress Survey

The School Stress Survey (Wenz -Gross et al., 1997), is an instrument that assesses the occurrence of disturbing events in schools and the level of stress that students attribute to these events. While the original version was composed by 53 items, the Portuguese version (named *Questionário de Avaliação de Stresse Escolar*, QASE; Pereira & Mendonça, 2005) is composed by 49 items with a similar factor structure, each item represents an event of potential stress. Pereira and Mendonça (2005) established this version's good construct validity and adequate internal consistency and temporal stability.

This questionnaire has the advantage of evaluating different sources as it consists of three subscales: academic stress (15 items; Cronbach's $\alpha=.88$; e.g., having low grades), stress associated with peer relations (14 items, Cronbach's $\alpha=.86$ e.g., being ashamed of my appearance), and stress associated with the relationship with teachers and school rules (20 items; Cronbach's $\alpha=.90$; e.g., being shamed by a teacher). The questionnaire also measures the total stress level (by summing the scores from other scales; Cronbach's $\alpha=.95$).

Firstly, the student decides whether a particular event occurred during that academic year. If the event did not occur, a score of 0 is attributed, however if such an event happened, the student must indicate the level of stress associated with said event on 4 point Likert type scale (from 1 - It happened but he/she was not concerned about it to 4 it happened and he was very concerned about it).

School records

School records are official records containing both the grades and the absences obtained by each student in each subject he/she attends during a school term (in Portugal there are 3 school terms per year). School records are mainly quantitative (in subjects like mathematics or history), in which case they vary between 1 and 5 (with grades 1 and 2 corresponding to negatives and grades 3, 4 or 5 corresponding to adequate, good or very good achievement) or qualitative (in non-curricular subjects such as study support or civic training), in which the levels are not satisfying (negative grade), satisfactory and very satisfactory. School records also contain justified and unjustified absences for each student. School records for the 3rd term are final for that school year and also contain information if the student is transiting to a higher grade on the next school year.

School records were used to obtain information about: Negative Scores: Number of disciplines that at the end of the year had negative grade; Grades: Sum of grades at the five main areas of study (mathematics, mother language, history and geography, english and natural sciences); Total Absences: Number of classes that the student did not attend; Unjustified Absences: Number of classes that the student did not attend and wasn't able to provide an acceptable explanation (these include disciplinary sanctions).

Results

Preliminary Analysis

Sample characteristics were appropriate for the use of parametric statistical analysis. Significance levels were set at .05 for all tests. *T* tests were performed to analyze differences in stress levels pre and post-transition in the control group, and also to analyze difference in gender and group conditions post-transition in school absenteeism and school success. Univariate (ANOVA) and multivariate (MANOVA)

analysis of variance were used to analyze if there were gender differences in the levels of stress pre and post-transition and on school absenteeism and school success. Additionally, two-way mixed repeated measures ANOVAs were employed to explore interactions between pre-post differences and group conditions, in stress levels followed by similar analyses in order to analyze the effect of gender. The measure of effect size (ES) used was derived from ANOVA as partial eta-squared (η_p^2). Cohen (1988) suggests that eta-squared values of .01, .06, and .14 should be interpreted as small, medium and large effects, respectively.

The comparisons regarding initial levels of stress between intervention and control groups, using *T* tests, showed no differences in any dimension: academic stress [$t(714) = -0.07; p > .05$]; peer stress [$t(698) = -0.61; p > .05$]; teacher/rules stress [$t(775) = -1.09; p > 0.05$]; total stress [$t(742) = -0.70; p > .05$]. Regarding gender, the *T* tests revealed that one dimension presented a significant difference: teacher/rules stress [$t(1156) = 2.41; p < .05$] with boys presenting higher levels teacher/rules stress, whereas the other two dimensions did not present significant differences between genders: academic stress [$t(1156) = -1.40; p > .05$] and peer stress [$t(1156) = -1.26; p > .05$] nor in total stress [$t(1156) = 0.27; p > .05$].

Additionally, *T* tests were performed to analyze differences in school success and school absenteeism in girls and boys (post-transition). The results shows that girls had less negative scores [$t(1055) = 6.85; p < .05$], higher grades [$t(1145) = -5.73; p < .05$] and fewer unjustified missed classes [$t(937) = 4.79; p < .05$] than boys. No differences were found in the total number of missed classes [$t(1145) = 1.93; p > .05$] between genders.

Levels of Stress pre and post-transition

T tests were performed, for comparisons regarding levels of stress between 4th and 5th grade in the control groups and all dimension presented significant differences: academic stress [$t(322) = -9.20; p < .001$]; peer stress [$t(322) = -2.38; p < .05$]; teacher/rules Stress [$t(322) = -4.83; p < .001$] and total levels of stress [$t(322) = -6.16; p < 0.001$] with the levels of stress increasing in the year after the transition to middle school has taken place.

Gender Differences in Levels of Stress pre and post-transition

We also wanted to analyze if both genders program had a similar pattern of results in the transition. A two-way mixed 2 X 2 ANOVAs with ‘time’ (4th grade vs. 5th grade) as a within-subjects factor and ‘gender’ (boys vs. girls) as between-subjects factor showed no main significant interaction effect of time and gender in any dimension: academic stress [$F(1,321) = 0.001, p > .05$], peer stress [$F(1,321) = 0.22, p > .05$], and teachers/rules stress [$F(1,321) = 0.93, p > .05$] and total level of stress [$F(1,321) = 0.10, p > .05$]. Therefore both genders follow the same pattern of evolution regarding school stress when no intervention takes place.

Program Effects on Stress Levels

Insert Table 1

Differences in gains in all the variables studied were analyzed separately and are summarized in Table 2. A two-way mixed ANOVA with ‘time’ (4th grade vs. 5th grade) as a within-subjects factor and ‘group’ (intervention vs. control) as a between-subjects factor showed a significant interaction effect, with the intervention group presenting significantly academic less stress, peer-related and teacher/rules stress, as well as total stress in the 5th grade than the control group. No significant main effects, of neither group nor time, were found and the effects sizes were all small.

Analysis of School Absenteeism and School Success

Descriptive statistics for school absenteeism and school success are displayed in Table 3. A Pearson Chi-Square test was conducted to analyze differences in school transition (5th to 6th grade) between control and intervention group. The results showed that the students in the intervention group had significantly less academic failure than students from control group [$\chi^2(1) = 16.95; p < .001$]. *T* tests were performed to analyze differences in school absenteeism and school success between control and intervention group. The results shows that students from the intervention group had less negative grades [$t(436) = 4.41; p < .001$], higher average grades [$t(1145) = -4.92; p < .001$] and were also absent in fewer classes [$t(428) = 5.33; p < .001$] than students from the control group. However, no differences were found in number of unjustified missed classes between control and intervention group [$t(1145) = -0.07; p > .05$].

Gender Influence on School Absenteeism and School Success

We also wanted to analyze if the program had a similar pattern of results upon the stress levels associated with transitions of students from both genders. Descriptive statistics organized by gender are displayed in Table 1. Two-way mixed 2 X 2 X 2 ANOVAs with ‘time’ (4th grade vs. 5th grade) as a within-subjects factor and ‘group’ (intervention vs. control) and ‘gender’ (boys vs. girls) as between-subjects factors showed a main effect of gender upon one dimension: teacher/rules stress [$F(1, 1154) = 7.37, p < .01, \eta_p^2 = .006$]. To better clarify these results we ran a separate two-way mixed 2x2 ANOVA analysis (between-subjects ‘group’, within-subjects ‘time’) for each gender regarding this dimension. The analyses indicated effects sizes were greater among boys [$F(1, 621) = 22.94, p < .001, \eta_p^2 = .035$] than girls [$F(1, 522) = 7.32, p < .01, \eta_p^2 = .014$]. Therefore the program resulted in a significant reduction of teacher/rules stress for both genders when compared with the control groups, but there was a greater reduction in boys than girls.

To analyze the impact of gender on school absenteeism and school success a 2 x 2 MANOVA with 'group' (intervention vs. control) and gender (boys vs. girls) as a between-subjects factors. No interaction effects were found between group and gender in any of the four dimensions: number of negative scores [$F(1,1143) = 2,87; p > .001, \eta_p^2 = .003$], grade average [$F(1,1143) = .048; p > .001, \eta_p^2 < .001$], total of missed classes [$F(1,1143) = 0.072; p > .001, \eta_p^2 < .001$] and number of unjustified missed classes [$F(1,1143) = 0.03; p > .001, \eta_p^2 < .001$].

Discussion

The results from the present study suggest that the school adjustment program Positive Transition had a positive impact upon the stress levels of students who were making the transition into middle school, contributing to less school retention, less negative grades, higher average grades and less absences. The results are particularly important since transition in Portugal is made at much earlier age than most other countries from whence most of the research on this subject was developed (e.g., United Kingdom or United States of America).

These results reveal that it is in the post-transition year (i.e. 5th grade) that stress levels are higher and this pattern is equivalent in both genders, which means that both boys and girls in our study presented higher levels of stress in the year post-transition. They also partly confirm what Lucey and Reay (2000) propose, namely that a period of apprehension around the transition from primary to middle school can be part of a normative response to change. However, this study demonstrates that only the students who benefitted from the program were able to take advantage of this normative response to change to promote positive adaption to new environments, something that Stradling and MacNeil (2000) claim happens to most students. This pattern of results

also reinforces the notion proposed by Zeedyk and colleagues (2003) that the transition to middle school is one of the most difficult for students to make. They also support the authors (Anderson et al., 2000; Pereira & Mendonça, 2005) who claim that earlier the transition to middle school is made, the more difficult this transition becomes which is amplified in the Portuguese context due to the early nature of this transition (Pereira & Mendonça, 2005).

The program Positive Transition was effective in reducing the levels of transition related stress in every dimension. These results highlight the importance of intervening, since as Rice and colleagues (2011) suggest the importance of developing programs that promote a positive transition to middle school derives from the fact that poor transitions can trigger a chain of events that can impact upon future adjustment and academic success. As we can observe from the control groups, without intervention, transition into middle school would lead to an increase in stress manifested into poor attendance and lower grades (Wigfield et al., 1991).

Students who participated in program “Positive Transition” had fewer retentions, fewer negative grades, higher grades and less class absences than students in the control groups. No differences were found between groups in unjustified absences from class. This last result is unexpected since the program places some emphasis on the importance of delivering on time justification for absences, and as such it would be likely to have a significant contribution to this variable. The explanation may be found in the significant decreases in the various dimensions of stress associated with transition (academic, peer-related and teacher/rules) that led to fewer general absences in the intervention group. This indicates that after the intervention students, are probably using more appropriate coping strategies by not engaging in unauthorized school absence (as

suggested by Qualter et al., 2007). As such, there is also less absences to be justified which can account for inexistence of differences in unjustified absences.

The results also support the idea that the use of more appropriate coping strategies when faced with an initial drop in grades probably motivates students to work harder. Subsequent improvement in grades not only reinforces their generally positive self-perception but also fuels their academic motivation (Wampler et al., 2002). It also shows that the program was able to mitigate the drop in school results that Gutman and Midgley (2000) report and that is apparent in the control groups. This pattern of results demonstrates the program has promoted school success in the 5th grade and it has helped to set in motion the conditions for future school success.

The improvement in the levels of stress is common to both genders, but intervention had a bigger impact in teacher/rules for boys, this may be due to the fact that boys initially presented higher levels of teacher/rules stress than girls. An important factor to take into account is that, in Portugal, boys have more unjustified missed classes, bigger levels of disciplinary incidents and more retentions in the 5th grade. As such, it is encouraging that the program has more results in this dimension among boys.

Limitations

The control group, even though sizeable, is much smaller than the intervention group. This is mostly due to the perceived success of the program in the first year, consequently school boards strive for their schools to be receiving the intervention and taking part in the control groups.

The number of students moving out of their school grouping in the 5th grade and into a private school or other parts of the country reduced the number of students who were part of the 5th grade program. It would be possible to reduce this number if we

reached an agreement with the private school that accounts for more than 60% of students who do not proceed to the middle school heading the school grouping.

Future Directions

It would now be important to complement the results of this study with an in-depth analysis about the specific concerns that students present on the 4th grade, how they relate to levels of stress pre-transition and how the program impacts upon them.

An interesting future direction would be to start analyzing how this school adjustment program works in conjunction with the SEL program that our project develops. This would also permit to analyze if students who were supported during a stressful event, such as transition to high school are more likely not to experience the drop in self-esteem, social and academic self-concept predicted by previous research (Elias et al., 1985; Wigfield et al., 1991). Also a lengthier and more general approach might add to the results achieved.

It would also be important to take a closer look upon how the results fluctuate along the five cohorts of implementation of the program to try to isolate sources of variances in the results along the different year. Following the suggestion of Rice and colleagues (2012) that clear, empirically derived findings have the potential to improve effectiveness and to refine the content and delivery of interventions.

In Portugal it is well established that the risks of getting retained increases when the students have a previous retention (Coelho & Figueira, 2011). As such if it is possible to delay retention, we are preventing repeated retentions. Therefore it would be interesting to follow up the levels of school success of the students who take part in the program on the next school years, to analyze if the increased levels of school success may be contributing to a lower level of retention along their whole school path.

References

- Akos, P. (2002). Students Perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling, 5* (5), 339-345.
- Akos, P., & Galassi, J.P. (2004). Middle and High School transitions as viewed by students, parents and teachers. *Professional School Counseling, 7* (4), 212-222.
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittberger, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research, 33*, 325–339. doi:10.1016/S0883-0355(00)00020-3
- Blyth, D., Simmons, R. & Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transitions. *Journal of Early Adolescence, 3*, 105–120.
- Coelho, V. & 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.
- Elias, M. (2001). Easing transitions with social-emotional learning. *Principal Leadership, 1*(7), 20–25.
- Elias, M.; Gara, M. & Ubriaco, M. (1985). Sources of stress and support in children’s transition to middle school: An empirical analysis. *Journal of Clinical Child Psychology, 14*, 112–118.
- Fenzel, L.M. (2000). Prospective study of changes in global self-worth and strain during transition to middle school. *Journal of Early Adolescence, 20*, 93–116.
- Galton, M., Gray, J.M., & Ruddock, J. (2003). *Transfer and transitions in the middle years of schooling (7–14). Continuities and discontinuities in learning*. London: Department for Education and Skills.

- Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: Reviewing the evidence. *International Journal of Education Research*, 33, 341–363. doi:10.1016/S0883-0355(00)00021-5
- Graham, C., & Hill, M. (2003). *Negotiating the transition to secondary school*. Glasgow: Glasgow Centre for the Child and Society, University of Glasgow.
- Gutman, L., & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 223–48.
- Hirsch, B., & DuBois, D. (1992). The relation of peer support and psychological symptomatology during the transition to junior high school: A two-year longitudinal analysis. *American Journal of Community Psychology*, 20, 333–47.
- Hirsch, B. & Rapkin, B. (1987). The transition to Junior High School: a longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life and social support. *Child Development*, 58, 1235-1243.
- Kvalsund, R. (2000). “The Transition from Primary to Secondary Level in Smaller and Larger Rural Schools in Norway: Comparing Differences in Context and Social Meaning”. *International Journal of Educational Research*, 33, 401-424.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. (2000). Evolution of a model of stress, coping, and discrete emotions. In V.H. Rice (Ed.), *Handbook of stress, coping and health: Implications for nursing research, theory and practice* (pp. 195-222). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lucey, H., & Reay, D. (2000). Identities in transition: Anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education*, 26(2), 191–205. doi:10.1080/713688522

- Measor, L., & Fleetham, M. (2005). *Moving to secondary school – advice and activities to support the transition*. London: Network Continuum Education.
- Pelligrini, A. D., & Long, J. D. (2002). “A Longitudinal Study of Bullying, Dominance and Victimization During the Transition from Primary School through Secondary School”. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Pereira, A. & Mendonça, D. (2005). O Stresse escolar na transição de escolas do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: a versão portuguesa do questionário de avaliação do stress escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9 (1), 89-107.
- Pietarinen, J. (2000). “Transfer to and Study at Secondary School in Finish School Culture: Developing Schools on the Basis of Pupils’ Experiences”. *International Journal of Educational Research*, 33, 383-400.
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., & Pope, D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, 23, 79–95. doi:10.1080/02667360601154584
- Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 244–263
- Sharrer, V. & Ryan-Wenger, N. (2002). School-age children’s self-reported symptoms. *Pediatric Nursing*, 28 (1), 21-27.
- Simmons, R., Burgeson, R., Carlton-Ford, D., & Blyth, D. (1987). The impact of cumulative change in early adolescence. *Child Development*, 58, 1220-1234. doi:10.2307/1130616
- Smith, J., Akos, P., Lim, S., & Wiley, S. (2008). Student and stakeholder perceptions of the transition to high school. *High School Journal*, 91(3), 32–42.

- Stradling, R., & MacNeil, M. (2000). *Moving on: The emotional well-being of young people in transition from primary to secondary school*. Report published by Highland Health Board of Scotland, Inverness, UK.
- Wampler, R., Munsch, J., & Adams, M. (2002). Ethnic differences in grade trajectories during the transition to junior high. *Journal of School Psychology, 40*, 213-237.
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N., Untch, A. S., & Widaman, K. F. (1997). Stress, social support, and adjustment of adolescents in Middle School. *Journal of Early Adolescence, 17* (2), 129-151.
- West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary–secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education, 25*, 21-50.
doi: 10.1080/02671520802308677.
- Wigfield, A., Eccles, J., MacIver, D., Reuman, D., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology, 27*, 552–565. doi:10.1037/0012-1649.27.4.552
- Zeedyk, M., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents, and teachers. *School Psychology International, 24*(1), 67-79.
doi:10.1177/0143034303024001010

Table 1

Self-Reports - Descriptive statistics for control and intervention group, by gender and grade

	Control Group (N=323)				Intervention Group (N=835)			
	Boys (N=181)		Girls (N=142)		Boys (N=449)		Girls (N=386)	
	4 th Grade	5 th Grade	4 th Grade	5 th Grade	4 th Grade	5 th Grade	4 th Grade	5 th Grade
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Academic stress	20.55 (10.52)	24.07 (12.20)	21.82 (10.31)	25.36 (11.47)	20.74 (12.66)	21.48 (11.85)	21.65 (13.00)	23.49 (12.52)
Peer-related stress	13.50 (9.59)	14.27 (10.89)	14.77 (8.91)	15.92 (19.21)	14.18 (11.26)	13.53 (10.24)	14.77 (11.09)	14.33 (10.83)
Teacher/Rules stress	21.17 (13.54)	24.60 (16.92)	18.78 (12.98)	21.04 (14.29)	22.27 (17.60)	18.90 (14.84)	19.89 (17.86)	17.91 (16.16)
Total	55.22 (31.01)	62.94 (37.32)	55.37 (28.87)	62.32 (31.42)	57.19 (38.31)	54.86 (33.54)	56.31 (38.45)	55.78 (35.17)

Table 2

*Self-Reports - Descriptive statistics, F Value for interaction group*time and effect sizes for analyzed stress levels*

	Control Group (N=323)		Intervention Group (N=835)		<i>F</i>	<i>P</i>	η_p^2
	4 th Grade	5 th Grade	4 th Grade	5 th Grade			
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>			
Academic stress	21.11 (10.43)	24.64 (11.88)	21.16 (12.82)	22.41 (12.07)	10.94	.001	0.009
Peer-related stress	14.06 (9.30)	14.99 (10.61)	14.45 (11.18)	13.90 (10.52)	5.51	.019	0.005
Teacher/Rules stress	20.12 (13.33)	23.04 (15.89)	21.17 (17.75)	18.93 (15.48)	27.89	< .000	0.24
Total	55.29 (30.04)	62.67 (34.80)	56.78 (38.35)	55.29 (34.29)	18.63	< .000	0.16

Table 3

Means and Standard Deviations for justified absences, unjustified absences, negatives and grades and rates of school success per group and gender

	Control Group			Intervention Group		
	Boys (N=182)	Girls (N=140)	Total (N=322)	Boys (N=441)	Girls (N=384)	Total (N=825)
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Rate of school success	84.6%	92.9%	88.2%	92.3%	98.2%	95%
Negative Grade	1.54 (2.27)	0.71 (1.49)	1.18 (2.01)	0.88 (1.56)	0.38 (0.94)	0.64 (1.33)
Grade Average	15.57 (3.57)	16.75 (3.28)	16.08 (3.49)	16.66 (3.28)	17.75 (3.23)	17.17 (3.30)
Total absences	12.92 (20.76)	11.04 (16.22)	12.10 (18.92)	6.68 (13.65)	5.31 (10.03)	6.04 (12.11)
Unjustified absences	6.53 (17.34)	3.44 (8.03)	5.18 (14.01)	6.81 (14.14)	3.44 (7.19)	5.24 (11.56)



CAPÍTULO 6



◀ CONCLUSÕES

Conclusão

Na génese da presente dissertação esteve a necessidade de avaliar um conjunto de intervenções que versavam a implementação de programas universais de promoção de competências socioemocionais para diversas faixas etárias e de um programa de ajustamento escolar, relativamente à sua eficácia, bem como à sua efetividade. Desta forma, foram realizados quatro estudos, três dos quais abrangiam a análise dos resultados obtidos com a aplicação de programas, ao longo de 5 anos. Correspondendo à estratégia de disseminação de resultados adotada, os dados relativos a estes estudos foram apresentados no capítulo 5. Deste modo, efetuada a apresentação e a discussão dos resultados obtidos nos estudos, as presentes conclusões almejam realizar uma síntese integradora dos mesmos, identificando os principais contributos da investigação realizada, elencando e analisando algumas limitações do presente trabalho, bem como a forma como essas limitações poderão ser ultrapassadas, em estudos futuros. Finalmente, estas conclusões descrevem possíveis direções futuras para os programas descritos anteriormente, e, adicionalmente, congrega os principais contributos desta dissertação para a prática profissional e investigação científica na área do desenvolvimento das competências socioemocionais e do ajustamento escolar na transição de ciclo.

Importa realçar que esta tese constitui um bom exemplo de colaboração entre trabalho prático e trabalho universitário, tal como sugerido por Carroll e colegas (2009), visto que o trabalho se iniciou ao nível da prática, foi avaliado, e originou uma tese de doutoramento a nível académico. A contínua atenção prestada à avaliação de resultados permitiu o estabelecimento de novos programas dentro do Projecto Atitude Positiva, levando, por sua vez, à necessidade da elaboração de novos estudos de investigação.

Síntese Integradora dos Resultados

De uma forma geral, é possível concluir que os resultados derivados dos estudos empíricos que integram a presente dissertação indicam, maioritariamente, que os vários programas analisados, que integram o Projecto Atitude Positiva (Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais Atitude Positiva – 4º ano; Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais Atitude Positiva – 3º ciclo e Programa Transição Positiva, de promoção do ajustamento escolar na Transição para o 2º ciclo), evidenciaram diversos resultados positivos.

De forma mais concreta, pode afirmar-se que os programas dirigidos ao 4º ano apresentaram, longitudinalmente, evidências da sua efetividade, já que os resultados reportados correspondem a 5 anos de aplicação dos mesmos. Assim, encontramos resultados positivos generalizados nos grupos de intervenção, após a implementação do programa, os quais se situaram, especificamente, no aumento dos níveis de autoconceito social e emocional, na promoção e manutenção dos níveis de autoestima, apesar da transição para o 2º ciclo, e na redução dos níveis de isolamento social, de acordo com os autorrelatos, bem como aumentos dos níveis de consciência social e autocontrolo, e numa redução nos níveis de ansiedade social, relatada tanto pelos alunos como pelos seus professores.

Os resultados derivados da participação no programa de ajustamento escolar Transição Positiva permitem, ainda, identificar, no médio prazo (final do 5º ano), efeitos positivos no ajustamento escolar, como manutenção dos níveis de autoestima e autoconceito social, apesar da transição para o 2º ciclo, mas também a nível de absentismo escolar (menos faltas totais) e melhores indicadores de sucesso escolar (menos negativas, menos reprovações), no final do 5º ano, comparativamente aos alunos do grupo de controlo.

A estabilidade dos resultados ao longo de cinco anos de implementação do programa permite aumentar a confiança nos resultados apresentados. Adicionalmente, como se tratou de um estudo de efetividade, com um número elevado de alunos, permite-nos dissipar algumas preocupações levantadas por vários autores que consideram que os resultados de alguns programas são demasiados específicos porque foram conduzidos com um número reduzido de grupos (Zeidner et al., 2002), apenas ao longo de um ano (Greenberg et al., 2003), ou sob condições excecionais de alocação de recursos (CPPRG, 2010; Hahn et al., 2007).

Relativamente ao programa Atitude Positiva de desenvolvimento de competências socioemocionais de 3º ciclo, cujos resultados estão descritos em dois estudos no capítulo anterior, pode considerar-se que contribuiu para uma melhoria das competências socioemocionais dos alunos de 3º ciclo que frequentaram o programa. Especificamente, os alunos que participaram no programa apresentam aumentos significativos no autoconceito social e emocional, no autocontrolo e na consciência social, bem como uma redução nos níveis de ansiedade social, quando comparados com os alunos do grupo de controlo. A dimensão do efeito no autoconceito social foi médio, enquanto nas restantes dimensões foi pequena. É de notar que a implementação do programa não teve impacto sobre o autoconceito académico, nem sobre a liderança.

No 3º ciclo, os efeitos positivos da participação no programa foram estáveis durante os dois anos analisados, ou seja, o nível de eficácia foi similar nos aumentos do autocontrolo e da consciência social. No entanto, o programa apenas apresentou eficácia na redução da ansiedade social durante o 1º ano de implementação, o que confere um apoio parcial aos pressupostos do CPPRG (2010) relativamente à existência de níveis adicionais de atenção e recursos alocados no 1º ano de implementação de um programa, que podem influenciar os resultados obtidos.

Coletivamente, estes resultados são consistentes com os reportados na meta-análise de Durlak e colegas (2011), focada em programas SEL, que tinha concluído que estas intervenções apresentam efeitos significativos (mas de dimensão pequena ou média) sobre as competências sociais. Os resultados apoiam também a generalização transcultural da eficácia dos programas SEL, uma questão levantada recentemente por vários autores (Diekstra et al., 2008; Sklad et al., 2012).

É importante lembrar que os programas seguiram as proposições recomendadas por vários textos originais da CASEL (CASEL, 2005; Greenberg, 2003) de que os programas SEL devem apresentar objetivos bem definidos, atividades sequenciadas, utilizar materiais atrativos e empregar formas ativas de aprendizagem, bem como a sugestão de que os programas SEL são mais eficientes quando estão conformes às normas culturais, comunitárias e de desenvolvimento dos participantes no programa (Weissberg et al., 2003).

Para além das conclusões que podemos traçar sobre a eficácia e a efetividade, os estudos apresentados no capítulo anterior também permitiram analisar o papel de duas variáveis identificadas na literatura como potenciais influências sobre a eficácia dos programas nesta área, mas que merecem maior investigação, nomeadamente o género (CPPRG, 2010; Durlak et al., 2011) e o nível inicial de competência (CPPRG, 2011; Hahn et al., 2011).

Relativamente ao género, de uma forma geral, podemos concordar com o CPPRG (2010), relativamente a esta ser uma variável crucial a tomar em consideração permanentemente na conceção e implementação de programas universais de desenvolvimento de competências socioemocionais, dado que irá afetar diretamente o quanto um aluno beneficia deste tipo de programas. Em todos os estudos relatados no capítulo anterior foi possível identificar alguma variação dos resultados em função do

gênero dos alunos, com vantagens para cada gênero, mas mais constantemente para as raparigas. Relativamente aos programas de desenvolvimento de competências socioemocionais (1º e 3º ciclo), é possível concluir que apenas as raparigas do grupo de intervenção, em ambos os níveis, apresentaram uma diminuição significativa da ansiedade social. Adicionalmente, no 3º ciclo, apenas as raparigas aumentaram a consciência social e diminuíram os seus níveis de isolamento social. Existirão também vantagens para os rapazes, relativamente ao aumento do autoconceito emocional, no programa para o 3º ciclo.

É de salientar, no entanto, que, no caso da Ansiedade Social (tanto no 1º, como no 3º ciclo), as raparigas apresentavam, no pré-teste, maiores níveis de Ansiedade Social, logo existiria mais potencial para progressão. Este padrão de resultados apoia a preposição de Haney e Durlak (1998) de que nem todos os participantes em intervenções de promoção do ajustamento do autoconceito e ajustamento socioemocional beneficiam igualmente das intervenções, sendo que quanto maior é a margem de progressão, mais os alunos tendem a evoluir.

Os ganhos diferenciais das raparigas, nas dimensões da Consciência Social e Isolamento Social, no 3º ciclo, são mais difíceis de explicar, visto que em todas estas dimensões já apresentavam, no pré-teste, níveis mais altos nesta dimensão. Potencialmente, nesta faixa etária, será necessário já apresentar um certo nível de competência inicial para poder beneficiar com a participação neste tipo de programas.

Dois dos estudos apresentados no capítulo anterior permitem-nos analisar a influência dos níveis iniciais de competência sobre a eficácia ou efetividade deste tipo de programa, variável identificada por vários autores (CPPRG, 2011; Sklad et al., 2012) como bastante importante, mas sobre a qual existem ainda poucos trabalhos. Adicionalmente, os poucos estudos que abordam esta variável apresentam resultados

divergentes (CPPRG, 2010; CPPRG, 2011). Na presente investigação, efetivamente, foram encontrados alguns resultados mais expressivos junto dos alunos com níveis mais baixos de competência. O mais notório foram os resultados nas várias dimensões do autoconceito, em que apenas os alunos do grupo de intervenção, com níveis mais baixos de autoconceito académico, apresentaram um resultado significativo não existente para a amostra total. Também no autoconceito social e na consciência social, os alunos de 3º ciclo, do quartil mais baixo que frequentaram o programa beneficiaram mais do que outros alunos do grupo de intervenção.

No entanto, nesta faixa etária, o padrão de resultados aponta para um carácter de prevenção universal do programa, e fornece apoio ao método utilizado para escolher as unidades temáticas para cada grupo, que segue as sugestões de Domitrovich e colegas (2010), com uma abordagem adaptativa, na qual os vários componentes da intervenção são escolhidos em função do padrão específico de necessidade identificado. O aumento registado na autoestima é um resultado particularmente promissor, dado que Adi e colegas (2007) defendem que a promoção da autoestima é mais difícil de atingir do que a redução da ansiedade. No entanto, a não existência de resultados diferenciais que favorecem os alunos com níveis mais baixos de competência, no pré-teste, levanta a questão se devem existir unidades adicionais, para melhor desenvolver as competências dos alunos com este perfil (CPPRG, 2011; Diekstra & Gravesteijn, 2008). Ainda, os resultados fornecem algum apoio à proposição de Haney e Durlak (1998) de que mesmo os programas que não se dirigem diretamente à promoção do autoconceito podem, efetivamente, promovê-lo.

Finalmente, será importante referir que os programas têm apresentado um alto nível de validade social, o que pode ser verificado pelo alto nível de satisfação com os vários programas, reportado pelos alunos (público-alvo), com uma média de 4,6 (em 5),

para as sessões, e 4,7, para as atividades do programa Atitude Positiva 1º ciclo, e de 4,0 e 4,1 respetivamente, para o Programa Atitude Positiva 3º ciclo (Coelho, Marchante, Brás, & Sousa, 2013), mas também pela forte aceitação dos programas pelos professores, o que se tem traduzido, em termos práticos, pela alta percentagem de professores que entregou os questionários de avaliação atempadamente, e que permitiu que todos os grupos alcançassem o final do programa dentro da moldura temporal estabelecida.

Contributos para a Investigação

O contributo da presente dissertação para a investigação científica situa-se a vários níveis, que iremos descrever de seguida:

1) Diversidade de programas: Esta dissertação apresenta mais-valias, por contribuir com resultados de dois tipos de programas e dois níveis de avaliação de resultados: tanto com uma avaliação da efetividade (programa de competências socioemocionais para o 1º ciclo), como da eficácia a médio prazo (programa de promoção de ajustamento escolar na transição para o 2º ciclo), e a curto prazo (programa de competências socioemocionais para o 3º ciclo). Desta forma, abrange um leque diversificado de idade, enquanto a maioria dos estudos reportados nas meta-análises (Diekstra & Gravesteyn, 2008; Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008; Sklad et al., 2012) são conduzidos apenas com alunos de 1º ciclo ou de 3º ciclo, sendo reduzido o número de programas que reporta resultados entre vários níveis etários, e derivam exclusivamente do contexto norte-americano (CPPRG, 2011).

2) Análise da efetividade: Os resultados de dois dos programas foram analisados relativamente à sua efetividade, como sugerido por vários autores (Bramlett et al., 2010; Hahn et al., 2007; Sklad et al., 2012), com a implementação dos vários programas ao

longo de período alargado de tempo, com os recursos disponíveis numa aplicação quotidiana. A metodologia empregue também permite estar de acordo com o proposto por Carroll e colegas (2010), com os programas a serem desenvolvidos como respostas a solicitações provenientes do terreno e respondendo a problemas concretos identificados, mas sendo os programas sustentados num quadro teórico de referência (CASEL, 2005), e na aplicação de programa rigorosamente planeado e que seguem o referencial SAFE (Durlak, Weissberg & Pachan, 2011).

3) Múltiplos informantes: A análise da efetividade do programa Atitude Positiva de desenvolvimento de competências socioemocionais – 1º ciclo foi realizada com recurso a uma metodologia que incluía múltiplos informantes, o que vários autores recomendam do ponto de vista metodológico (CPPRG, 2011; Wigelsworth et al., 2010), por incrementar a validade dos resultados obtidos. Apesar de recomendada a utilização de múltiplos informantes, esta é relativamente rara. Sklad e colegas (2012) referem que apenas 20% dos estudos citados na sua meta-análise recorria a múltiplos informantes. Efetivamente, vários são os autores (e.g. CPPRG, 2010, 2011; Wigelsworth, Humphrey, Kalamouka & Lendrum, 2010) que referem as vantagens de triangular informação de vários informantes, de modo a obter informação relevante. O aumento da validade dos resultados obtidos deriva de, para muitas dimensões, os heterorrelatos serem mais precisos do que os autorrelatos (Merrell, 2001). Todavia, para dimensões internalizadas, como a ansiedade, os autorrelatos são mais informativos (Wigelsworth et al., 2010). Nos resultados apresentados, podemos identificar um bom exemplo disto, relativamente ao programa Atitude Positiva de desenvolvimento de competências socioemocionais para o 3º ciclo, em que os professores apenas identificam aumentos significativos da consciência social e autocontrolo entre os rapazes. Outra ilustração de que a utilização de vários informantes é uma mais-valia na compreensão sobre a efetividade do

programa de promoção de competências socioemocionais - 1º ciclo foi a existência de uma discrepância entre os autorrelatos e os relatos dos professores sobre a dimensão do isolamento social, com os professores a não identificarem a existência de resultados significativos. A concordância entre autorrelatos e relatos de professores sobre o impacto positivo nas dimensões consciência social, autocontrolo e ansiedade social amplifica a confiança nos resultados positivos obtidos, reduzindo potenciais enviesamentos comuns associados aos métodos de avaliação empregues (Wigelsworth et al., 2010).

4) Clarificação do papel do género e dos níveis iniciais de competência: Como podemos ver na secção anterior, os estudos constantes desta dissertação contribuem para clarificar questões levantadas na literatura, relativamente a resultados diferenciais deste tipo de programas por género e níveis iniciais de competência. Neste último caso, concretamente, apresentam-se resultados mais expressivos junto dos alunos com níveis mais baixos de competência (como proposto pelo CPPRG, 2010; O'Mara et al., 2006).

5) Aplicação de programas diferentes aos mesmos alunos e integração de resultados de desempenho académico: A presente investigação apresenta um componente de integração de um programa universal de desenvolvimento de competências socioemocionais com um programa de ajustamento escolar na transição para o 2º ciclo, o que vem responder a recomendações formuladas recentemente sobre o desenvolvimento da investigação nesta área (Sklad et al., 2012). A integração de resultados de desempenho académico é particularmente importante, porque além de pouco habitual, Durlak e colegas (2011), na sua meta-análise, referem que apenas 16% dos autores reportavam dados desta natureza no final da intervenção, sendo crucial para o desenvolvimento de estudos custo/benefício, aconselhados por vários autores (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012).

6) Validação de um programa para o 3º ciclo: A investigação desenvolvida constitui uma mais-valia relativamente a uma faixa etária que, se é menos estudada a nível internacional (Diekstra et al., 2008; Durlak et al., 2011), está completamente abandonada em Portugal, não existindo presentemente estudos publicados sobre programas de desenvolvimento de competências socioemocionais para o 3º ciclo.

7) Transculturalidade da eficácia dos programas SEL: Os estudos apresentados no capítulo anterior fornecem apoio à noção de eficácia e efetividade transcultural dos programas de desenvolvimento de competências socioemocionais, desde que construídos tomando em conta diferenças culturais, tal como proposto por Sklad e colegas (2012).

Limitações do Trabalho

Durante o capítulo anterior, em cada um dos estudos apresentados, foram elencadas algumas limitações específicas, inerentes aos mesmos. No entanto, será importante sistematizar as principais limitações desta dissertação, de forma a enquadrar, da forma mais fidedigna possível, os resultados obtidos.

Existem limitações inerentes à estrutura dos vários programas e do próprio projeto. A limitação mais notória é a sua implementação num único concelho, o que pode limitar a generalização dos resultados. É de notar, no entanto, que o concelho apresenta características bastante diferenciadoras, com escolas em contexto urbano e rurais, uma variável importante de tomar em consideração, tal como proposto por Lippold e colegas (2013), ao sugerirem que a transição para o 2º ciclo, num contexto rural pode ser menos disruptiva para as redes sociais dos alunos do que a transição num meio urbano onde existem mais ofertas de escolas que os alunos poderão frequentar.

Desta forma, seria importante testar a efetividade do programa de ajustamento escolar em meio urbano e, se necessário, desenvolver uma versão do programa para este meio.

Outra limitação estrutural reporta-se a ambos os estudos focados no programa Atitude Positiva de desenvolvimento de competências socioemocionais para o 3º ciclo apenas relatarem a implementação ao longo de 2 anos letivos, ao contrário dos outros dois programas, onde foi possível analisar os resultados de 5 anos de implementação. Desta forma, existe uma limitação na compreensão da manutenção dos resultados.

Adicionalmente, no programa Transição Positiva, devido à sua implementação no final do 1º ciclo (4º ano de escolaridade) levar a um natural atrito impedindo que uma parte substancial de alunos que inicia o programa no 4º ano integre as sessões de *follow-up* no 5º ano. A transição escolar para o 2º ciclo traz como consequência que alguns alunos que reprovam no 4º ano, optem por prosseguir estudos numa escola privada, ou numa escola fora do concelho.

No entanto, a maioria das limitações são metodológicas e apresentam uma ligação à forma de implementação do programa. Em primeiro lugar, a validade dos resultados seria ampliada se tivesse sido possível alargar o leque de informantes incluindo os pais dos alunos. Este alargamento permitiria analisar se os resultados identificados nos autorrelatos e nos relatos dos professores são transferíveis e observáveis em casa. No entanto, o baixo nível de qualificações dos pais dos alunos desta amostra impediu a sua participação.

Também teria sido importante ter a perspetiva dos professores enquanto informantes no programa Atitude Positiva - desenvolvimento de competências socioemocionais – 3º ciclo, situação que deve ser revista em futuras implementações do programa. No entanto, tal não foi possível visto o instrumento de avaliação para essa faixa etária ainda se encontrar em desenvolvimento à data da aplicação do programa

relatado no artigo do capítulo anterior. Assim, no caso do programa Atitude Positiva de desenvolvimento de competências socioemocionais - 3º ciclo, todos os resultados derivaram de medidas de autorrelato. Esta limitação na compreensão dos resultados é notória quando comparamos os resultados do Programa Atitude Positiva de desenvolvimento de competências socioemocionais para o 1º ciclo, onde resultados diferentes foram reportados por diferentes informantes.

Metodologicamente, uma limitação deriva de todos os estudos serem quasi-experimentais, visto que motivos práticos e éticos impediram que fosse possível distribuir as turmas, de forma aleatória, pelos grupos de intervenção e de controlo. Será necessário realçar que os vários programas foram, em parte, vítimas do seu próprio sucesso percebido, com o avançar dos anos letivos e a sucessiva apresentação de resultados levou a que vários agrupamentos fossem pressionando para que a cobertura dos grupos de intervenção fosse alargada, reduzindo o leque de turmas para possíveis grupos de controlo e impossibilitando a randomização das condições. Foi, no entanto, possível utilizar o mesmo método de seleção para as turmas de controlo do utilizado nas turmas de intervenção, o que fazia com que estas partilhassem muitas das mesmas características (número de alunos por turma, distribuição por género, níveis iniciais de competência).

Uma limitação metodológica menor deriva do reduzido formato de resposta do instrumento de autoconceito utilizado (AF-A, Musitu, Garcia & Gutiérrez, 1997), o que motivou algumas reclamações por parte dos alunos de 3º ciclo. A sua escolha derivou de se tratar de um instrumento bem estabelecido a nível ibérico, com ampla utilização, bem como se apresentar adaptado e validado para a população portuguesa (Musitu, Garcia & Gutiérrez, 2001). No entanto, presentemente, já se encontram disponíveis outros instrumentos que apresentam vantagens em termos do seu formato de resposta,

número de dimensões avaliadas (incluindo a dimensão física do autoconceito) e validação internacional (García, Gracia, & Zeleznova, 2013; García, Musitu, Riquelme, & Riquelme, 2011).

Ainda a nível metodológico, as análises estatísticas foram realizadas tomando em consideração unicamente o nível individual (aluno), quando será importante também considerar analisar variáveis do nível grupal (como turma, escola ou meio), o que requer a utilização de modelos multi-nível de análise de dados.

Recomendações para futuras direções

No final de um trabalho de investigação será importante considerar direções futuras para a investigação, bem como questões que foram emergindo ao longo do processo de investigação. Desta forma, nesta secção serão apresentadas algumas ideias para estudos futuros. Começaremos por realizar algumas reflexões relativamente aos vários programas que são parte do Projeto “Atitude Positiva” e, posteriormente, iremos apresentar reflexões sobre aspetos relativos à implementação e avaliação de programas SEL, no contexto nacional.

Programa “Atitude Positiva”

Em primeiro lugar, será importante publicar estudos que analisem a prevalência temporal dos resultados obtidos, após a aplicação dos vários programas, tomando em consideração o aviso de Greenberg e colegas (2003) de que “intervenções preventivas de curto prazo produzem resultados efémeros”. Isto será realizado através de estudos de *follow-up* com dados recolhidos 6 meses após o final da intervenção. Esta análise deve focar-se especificamente sobre se aqueles que beneficiaram mais da intervenção retêm esses ganhos no *follow-up*, e prestar uma especial atenção relativamente aos alunos que

apresentavam níveis mais baixos de competência. Naturalmente, que este aspeto só apresenta relevância para ambos os programas de desenvolvimento de competências socioemocionais (1º e 3º ciclo). Futuramente, uma direção interessante passará por analisar a existência de efeitos cumulativos do programa quando este é aplicado aos mesmos alunos ao longo de vários anos lectivos e ainda se os alunos que apresentam benefícios do programa necessitam de participações adicionais em outras edições do programa, de forma a consolidarem essa evolução. Será importante ainda analisar mais concretamente as vantagens da aplicação conjunta à mesma população (4º ano) do Programa Atitude Positiva de desenvolvimento de competências socioemocionais e do Programa Transição Positiva de ajustamento escolar.

Um outro aspeto a desenvolver relaciona-se com as recomendações da CASEL (2012) de que devem existir programas que cubram todo o espectro da educação do pré-escolar ao secundário. No Projeto Atitude Positiva, uma progressão importante seria a construção e validação de um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais para o 2º ciclo do Ensino Básico, bem como o desenvolvimento de edições do programa de promoção de competências socioemocionais para anos mais precoces do 1º ciclo do ensino básico, com particular ênfase sobre o desenvolvimento das áreas de autoconsciência e relacionamento interpessoal.

Para que seja possível generalizar a validade dos programas, será necessário que os programas possam ser aplicados em outros *settings*, particularmente o urbano. Desta forma, será crucial a disseminação do programa, com replicação em contexto nacional, seguindo as indicações de Weissberg e colegas (2003) sobre a importância de desenvolver estratégias para melhorar a adaptabilidade dos programas às comunidades locais sem comprometer os seus princípios fundamentais. Este desenvolvimento permitiria compreender a validade ecológica das estratégias utilizadas no

desenvolvimento dos programas que integram o Projecto Atitude Positiva, tal como sugerido por Lippold e colegas (2013).

Adicionalmente, o aumento do número e, particularmente da diversidade de participantes, deverá permitir analisar variáveis de outros níveis (turma, escola e meio) sobre a efetividade dos programas, além das características dos alunos já analisadas, através da utilização de modelos multi-nível de análise de dados, modelos esses que já estão a ser empregues atualmente em alguns estudos com amostra de maiores dimensões (CPPRG, 2010). O alargamento das amostras também permitirá analisar de forma mais adequada diferenças relativas à etapa desenvolvimentista em que se encontram os alunos.

No caso do programa de competências socioemocionais para o 3º ciclo, será importante manter a implementação e avaliação de resultados durante os próximos anos, de modo a permitir uma clarificação sobre a efectividade do programa, tomando em consideração o que Carroll e colegas (2010) avisam de que o elevado nível de recursos alocados num primeiro ano de implementação não é passível de ser mantido, o que se pode traduzir numa dissipação dos resultados alcançados nesse primeiro ano. Este aspeto adquire maior relevância quando a maioria das avaliações de resultados de programas de promoção de competências socioemocionais são avaliações de eficácia (Bramlett, Cates, Savina, & Lauinger, 2010).

Os resultados demonstram ainda a necessidade de existirem alguns ajustes nas atividades, de forma a aumentar a eficácia do programa Atitude Positiva de desenvolvimento de competências socioemocionais - 1º ciclo, junto dos rapazes, de modo a que estes possam vir a beneficiar mais dele. Se no programa de 3º ciclo existem vantagens para ambos os géneros, relativamente a diferentes dimensões, tal não acontece com o programa de 1º ciclo.

Estudos futuros deverão analisar a influência das características dos psicólogos que aplicam o programa (ex: género, nível de experiência), sobre a eficácia dos resultados obtidos, visto que a literatura identifica que a experiência e a mestria na aplicação dos programas podem ter uma influência importante nos resultados obtidos. Particularmente, porque com o aumento do número de psicólogos que aplicam o programa, melhores condições existirão para analisar a influência destas características, visto que, num primeiro momento, a maioria dos programas são implementados por investigadores mais identificados com os programas e as variáveis sobre as quais estes supostamente irão impactar (Greenberg et al., 2003).

Programas SEL em contexto nacional

É importante considerar o avanço que o presente conjunto de estudos apresenta para o panorama dos programas SEL, no contexto nacional, que atualmente é marcado pelo reduzido número de estudos sobre eficácia, e pela inexistência de estudos sobre a efetividade dos programas de promoção de competências na área das competências socioemocionais e dos programas de ajustamento escolar na transição de ciclo (Coelho & Figueira, 2011). No que diz respeito à construção de programas SEL, as recomendações da CASEL (2012) apontam para a importância de programas que contemplem intervenção em vários anos letivos, no entanto, em Portugal, a revisão de Faria (2011) sobre programas SEL, realizada para o manual da Fundación Botín sobre implementação deste programas em vários países europeus, apenas identifica um programa (“Devagar se vai ao longe”, Raimundo, Marques-Pinto & Lima, 2012), que decorreu, num único ano (o 4º ano do 1º ciclo). Desta forma, os resultados de vários anos de implementação dos programas de promoção de competências socioemocionais

Atitude Positiva para o 1º e 3º ciclo permitem-nos apontar direções na construção deste tipo de programas a nível nacional.

Será importante sublinhar que os resultados da aplicação dos vários programas apoiam os alertas sobre a importância da utilização de intervenções manualizadas que implementem o referencial SAFE (*Sequenced, Active, Focused and Explicit*), proposto por Durlak, Weissberg & Pachan (2010). Mais recentemente, num estudo com um maior número de intervenções, que decorriam fora de um contexto norte-americano, também Sklad e colegas (2012) defendem, no geral, procedimentos muito similares.

No caso concreto do programa de promoção de ajustamento escolar Transição Positiva, será importante desenvolver um ponto já presente em Coelho e Figueira (2011): a adequação das atividades do programa à faixa etária dos alunos que estão a realizar a transição para o 2º ciclo. Como a maioria da literatura sobre este tópico provém do contexto norte-americano (Akos & Galassi, 2002; Eccles & Roeser, 2009; Lippold et al., 2012) ou inglês (Qualter et al., 2007; Rice et al., 2012; West et al., 2010), a investigação nele constante reflete um momento desenvolvimentista diferente do contexto português. Assim, nos Estados Unidos, a transição ocorre maioritariamente no final do 5º ou do 6º ano e no Reino Unido, no final do 6º ano. Adicionalmente, também em outras fontes citadas do norte da Europa, como a Finlândia (Pietarinen, 2000) e a Noruega (Kvalsund, 2000), a transição ocorre quando os alunos apresentam uma idade mais avançada.

Os resultados apresentados anteriormente também permitem identificar vantagens adicionais na implementação em conjunto de diversos tipos de programa à mesma população (programas de desenvolvimento de competências socioemocionais e programa de ajustamento escolar), na senda do que propõem vários autores (Domitrovich et al., 2010; Greenberg et al., 2003), quando sugerem a integração de intervenções universais e intervenções mais focadas.

Presentemente, existem ainda questões necessárias serem esclarecidas relativamente à estratégia de aplicação dos programas de desenvolvimento de competências socioemocionais. Na introdução da meta-análise sobre resultados de eficácia deste tipo de programa, Durlak, Weissberg e Pachan (2010) reconheciam que os estudos citados, que provavam o impacto positivo dos programas, tinham sido conduzidos com uma estratégia de infusão no horário letivo (estratégia defendida pela CASEL). Também existem autores (Hahn et al., 2007) que consideram que a adoção de uma estratégia de infusão é difícil e receiam que vá diminuir a probabilidade de um programa ser implementado, já que as escolas tenderão a priorizar matérias mais académicas (Hahn et al., 2007). A nossa experiência indica que, para o 1º ciclo, a infusão dos programas em horários letivos permitiu efectivamente a sustentabilidade dos programas, ao longo de um período de 5 anos. Adicionalmente, o facto da aplicação do programa ser realizado por psicólogo(a)s permitiu manter a sua estrutura e continuidade.

Em Portugal, esta questão apresenta uma atualidade reforçada, dado que recentes alterações curriculares no 2º e 3º ciclo levaram à extinção (na maioria dos agrupamentos) das áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), apesar de ser permitido aos agrupamentos continuarem a oferecer Formação Cívica, adotando esta, muitas vezes, outras designações. Estas alterações terão como consequência que, em alguns agrupamentos, o Programa passe a ser oferecido fora do horário letivo, enquanto em outros irá manter-se a infusão no currículo. Desta forma, será relevante, no futuro, analisar as diferenças de eficácia entre a implementação do programa que passe por uma estratégia de infusão, e outra por uma colocação fora do horário letivo, que poderá influenciar a eficácia dos resultados do programa, visto que Granger (2008) nota que, apesar de alguns programas realizados

fora do horário letivo apresentarem resultados positivos, muitos outros não obtêm tais resultados.

Por último, apesar de vários desenvolvimentos ocorridos nos últimos anos (Coelho, Sousa, & Marchante, 2013; Mota, Matos, & Lemos, 2011; Raimundo et al., 2012), relativamente ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação de intervenções SEL, será necessário referir que, no contexto nacional, ainda existe um leque confrangedoramente reduzido de instrumentos de avaliação validados, que sejam desenhados especificamente para a avaliação de competências socioemocionais, sendo que a escassa avaliação que está publicada sobre programas de treino de competências sociais opta por utilizar instrumentos de avaliação de sintomas problemáticos ou psicopatológicos (Merrell, 2001; Wigelsworth et al., 2010). Durante a implementação do Projecto Atitude Positiva já foi possível desenvolver instrumentos de avaliação, especialmente focados na avaliação de competências socioemocionais. No entanto, seria crucial desenvolver uma versão para pais e encarregados de educação, de forma a permitir uma triangulação adicional dos resultados de programas de competências socioemocionais, tal como aconselhado por Wigelsworth e colegas (2010), até porque permitiria avaliar adequadamente intervenções que contemplem módulo de intervenção junto dos pais, como por exemplo a descrita por Romero, Villar, Luengo e Gómez-Fraguela (2009).

Adicionalmente, e no seguimento do referido pelos mesmos autores, será importante o desenvolvimento de instrumentos de avaliação que cubram diferentes idades e que permitam uma avaliação mais adequada aos diferentes estádios do desenvolvimento, como sugerido por Durlak e colegas (2011).

Implicações Práticas

Para além dos contributos para a investigação científica neste campo de estudo, a mais-valia do presente conjunto de estudos inclui a diversidade de intervenções disponibilizadas e validadas empiricamente, bem como a análise de variáveis importantes para a tomada de decisão por parte de decisores políticos nacionais e/ou locais. O conjunto de investigações apresentadas permite elencar várias questões importantes de serem tomadas em conta pelos investigadores, profissionais e decisores que se debrucem sobre assuntos relativas ao sucesso escolar.

Particularmente importante é a constatação de uma relação bastante relevante entre a participação em programas de ajustamento escolar na transição para o 2º ciclo, acompanhados de um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais, e a redução do absentismo e insucesso escolar no 5º ano. Adicionalmente, a presente dissertação inclui um conjunto de estudos que permitem concluir pela efetividade de programas de desenvolvimento de competências socioemocionais, num formato que corresponde às recomendações de Carroll e colegas (2009) não se reportando unicamente ao teste de um programa desenvolvido em contexto de investigação, aplicado apenas durante um ano lectivo, não voltando a ser aplicado posteriormente. Infelizmente a situação descrita acima marca o desenvolvimento deste tipo de programas em contexto nacional.

A importância deste conjunto de estudos pode ser compreendida à luz do alerta de vários autores (Carroll et al., 2009; Durlak et al., 2011; Hahn et al, 2007) sobre uma certa descontinuidade entre a investigação e prática, relativamente à promoção de competências em ambiente escolar no contexto norte-americano. Carroll e colegas (2009), após uma análise a jornais científicos da área de Psicologia Escolar, reportam que menos de 10% dos estudos publicados tinham-no sido por quem está no terreno.

Também no Reino Unido, Weare e Nind (2011) referem a existência de pouca articulação entre investigadores na área e os psicólogos e professores que implementam os programas, o que resulta numa reduzida utilização de avaliação da eficácia dos programas e numa falta de disseminação dos resultados gerados com a implementação dos mesmos. Em Portugal podemos identificar o mesmo cenário, esta separação pode ser atribuída à reduzida publicação de resultados por parte dos psicólogos que exercem no contexto escolar. Tal tendência deriva da reduzida valorização da publicação dos resultados, mas, particularmente, do reduzido número de profissionais que efetivamente realiza uma avaliação sistemática da sua intervenção em contexto escolar.

No entanto, seria crucial, como advogam Denham e Brown (2010), o estabelecimento de uma comunicação e articulação mais direta entre investigadores, técnicos e decisores políticos, o que aumenta a relevância da difusão das conclusões da investigação, que identifique intervenções que se mostrem eficazes. No caso concreto do Projeto Atitude Positiva, são efetivamente os resultados alcançados e a sua constante apresentação, particularmente junto do poder político local, que têm permitido o seu financiamento e a sua continuidade até ao atual 10º ano de implementação.

A importância da disseminação dos resultados da investigação, e das suas consequências, é amplificado pelos presentes limites existentes para a implementação de intervenções de cariz mais estrutural. Como exemplo, Cook e colegas (2008) concluíram que existem vantagens como a redução das infrações disciplinares no 7º ano, derivadas da manutenção dos alunos na escola de 1º ciclo até ao 6º ano. Será naturalmente impossível, no nosso país, defender a implementação de tal política educativa, o que nos remete para o papel de desenvolver investigação que permita identificar quais as variáveis que podem ser promovidas pelos programas de ajustamento escolar, bem como quais os contextos nos quais eles são mais eficazes, de

forma a disponibilizar às escolas as soluções mais adequadas para a promoção do sucesso escolar e a redução do absentismo.

A importância de disponibilizar informação que permita aos decisores orientar as escolas para que façam escolhas informadas sobre a seleção, implementação e avaliação de programas de grupo universais é amplificada pelo registado aumento do número de crianças e adolescentes que apresentam problemas ao nível da saúde mental, que Burnett-Zeigler e Lyons (2012) situam entre os 12% e os 32%, o que demonstra a impossibilidade dos serviços darem resposta individual a todas as solicitações. De facto, este aumento levou a que Merrell (2010) concluísse que, nos anos mais recentes, as escolas se tenham transformado em centros de saúde mental *de facto*. Ademais, como identificam Duchnowski e Kutash (2011), alunos que apresentem problemáticas emocionais apresentam, concomitantemente, baixo rendimento académico, altas taxas de abandono escolar, revelando um risco acrescido de problemas de foro judicial até dois anos após desistirem da escola. Também em Portugal a tendência das escolas para procurarem soluções de nível individual é notória (Coelho & Marchante, 2013), e tem sido agravada pelo aumento do nível de escolaridade obrigatória.

Será, assim, importante notar que é necessário que todos os alunos possam usufruir de intervenções universais, por forma a reduzir o número de alunos que irão requerer intervenção individualizada ao longo do seu percurso escolar (CASEL, 2012; Greenberg et al., 2003). A meta-análise conduzida por Sklad e colegas (2012) demonstrou que intervenções preventivas universais de desenvolvimento socioemocional não só promovem as competências socioemocionais e o comportamento pró-social, como também apresentam resultados na redução do comportamento antissocial e de problemas de saúde mental, como a depressão e a ansiedade excessiva.

Os resultados dos vários programas confirmam a redução dos níveis de ansiedade e isolamento social, bem como de stresse associados à transição.

De facto, vários autores (CASEL, 2012; Greenberg et al., 2003; Hahn et al., 2007; Sklad et al., 2012) sugerem que a promoção da saúde mental será a única via economicamente viável em contexto escolar. Existem, presentemente, estudos (Knapp, Dadd & Parsonage, 2011) que identificam este tipo de programas como um dos mais benéficos, numa perspetiva económica. Desta forma, a presente ênfase sobre a necessidade de criação de índices fiáveis para a realização de estudos custo/benefício apresenta-se como uma oportunidade para os programas universais (Durlak et al, 2011), visto que a criação destes indicadores de cariz económico será crucial para a tomada de decisão a nível dos decisores políticos, a nível local ou nacional. Os resultados relativos à eficácia da implementação do programa “Transição Positiva” são promissores relativamente ao estabelecimento de uma relação custo/benefício que inclua indicadores de cariz económico associados à poupança inerente à redução do insucesso escolar no 5º ano.

Uma questão que está presente de forma constante na literatura (Greenberg et al., 2003; Hahn et al., 2007; Sklad et al., 2012; Tobbler et al., 2000) refere-se à tentativa de identificar qual o perfil profissional mais adequado para implementar este tipo de programa. Sklad e colegas (2012), num estudo de meta-análise, tinham concluído que programas aplicados por professores apresentavam os mesmos níveis de eficácia do que quando os mesmos são implementados por psicólogos e outros técnicos, enquanto outros autores (Greenberg et al., 2003; Tobler et al., 2000) identificaram uma vantagem quando aplicados por psicólogos, quando os programas requeressem uma forte componente interativa (como por exemplo *roleplays*).

Desta forma, será importante refletir sobre quais os contributos da presente investigação para esta questão. Os resultados dos sucessivos estudos apresentados no capítulo anterior apoiam a noção de que os psicólogos são técnicos adequados para a aplicação eficaz, tanto de programas de desenvolvimento de competências socioemocionais, como de programas de ajustamento escolar (fornecendo algum apoio aos pressupostos de Tobler et al., 2000). No entanto, a metodologia empregue nos sucessivos estudos não permite traçar conclusões comparativas entre a implementação deste tipo de programas por psicólogos e professores.

Todavia, os estudos de efetividade realizados, como parte desta dissertação, permitem concluir pela validade dos programas implementados por profissionais, correspondendo aos avisos expressos pelo CPPRG (2010), de afetação de recursos adicionais no 1º ano de implementação dos programas, ou, por Hahn e colegas (2007), de que existirá uma maior afetação de recursos quando estes são implementados por investigadores ou apoiados a nível da universidade.

Efetivamente, concordamos com a conclusão de Raimundo (2013) de que a formação neste campo deve ser integrada na formação inicial dos psicólogos, bem como com as conclusões formuladas por Durlak e colegas (2011) de que a formação deve ser complementada com desenvolvimento profissional, com uma forte componente prática e interativa que permita uma permanente atualização sobre os mais recentes desenvolvimentos teóricos e práticos neste campo de estudos.

Seria desta forma importante que fossem disponibilizados os meios para agregar e disseminar o conhecimento existente sobre este tipo de intervenções, colmatando a necessidade de informação que os decisores a nível da educação apresentam na altura de escolher uma intervenção (tal como sugerido por Durlak et al., 2011). Nesse sentido, um contributo importante seria a construção de um guia que identificasse os programas

baseados em evidência científica existentes nesta área, os seus objetivos, métodos e resultados, para que diretores de agrupamento ou serviços de psicologia em âmbito escolar, que desejem implementar programas de promoção de desenvolvimento de competências socioemocionais ou de ajustamento escolar e o desempenho académico possam confrontar as várias opções e tomar a decisão mais adequada. Um trabalho de sistematização deste género também permitiria que quem desenvolvesse programas nesta área tivesse acesso a uma panóplia de metodologias de implementação e avaliação que poderia ser utilizada no desenvolvimento e melhoria dos respetivos programas. Em suma, seria necessário que em Portugal fosse criado um guia similar ao americano CASEL Guide 2013 e que esta informação estivesse disseminada junto dos decisores a nível escolar (diretores de agrupamento) e político (Ministério da Educação).

Como conclusão final, dado que a passagem pelas escolas é uma oportunidade crítica para o desenvolvimento de competências que irão contribuir para a inserção dos alunos na sociedade, podemos afirmar que os resultados obtidos com os programas de desenvolvimento de competências socioemocionais e de promoção de ajustamento escolar do Projeto Atitude Positiva vêm apoiar a existência de bons argumentos para a introdução de programas de promoção de ajustamento escolar nas transições de ciclo (com ênfase na transição para o 2º ciclo) e programas universais de desenvolvimento de competências socioemocionais validados e fiáveis devido ao impacto positivo nas competências socioemocionais e no desempenho académico das crianças e adolescentes, bem como pelos benefícios obtidos do ponto de vista económico.



CAPÍTULO 7



◀ BIBLIOGRAFIA

- Aber, J. L., Brown, J., & Jones, S. M. (1999). *Resolving conflict creatively: Year 1 impact on teacher-reported aggressive and prosocial behavior and child academic achievement*. New York, NY: Columbia University, National Center for Children in Poverty.
- Aber, J. L., Jones, S. B., Brown, J. L., Chaudry, N., Samples, F. (2002). Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and Psychopathology*, 187–213.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist / 4-18 and the 1991 profile*. Unpublished manuscript, Department of Psychiatry, University of Vermont.
- Achenbach, T. M., Becker, A., Dopfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., Steinhausen, H-C., et al. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: Research findings, applications, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 251-275.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2000). Promoting mental health in schools in the midst of reform. *Journal of School Health*, 70, 171–178.
- Adi, Y., Killoran, A., Janmohamed, K. & Stewart-Brown, S. (2007). *Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in children in primary education*. Warwick: University of Warwick.
- Akos, P. (2000). Building empathic skills in elementary school children through group work. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25(2), 214-223.
- Akos, P. (2002). Students Perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling*, 5(5), 339-345.

- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and High School transitions as viewed by students, parents and teachers. *Professional School Counseling, 7*(4), 212-222.
- Alsbaugh, J. W. (1998), Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *Journal of Educational Research, 92*, 20-25.
- Ames, C. (1978). Children's achievement attributions and self-reinforcement: Effects of self-concept and competitive reward structure. *Journal of Education Psychology, 70*, 345-355.
- Amezcuca, J. A., & Pichardo, C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología, 16*(2), 207-214.
- Anderman, E., Maehar, M., & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research and Development in Education, 32*, 131-147.
- Anderman, L.H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research and Development in Education, 32*, 89-103.
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittberger, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research, 33*, 325–339. doi:10.1016/S0883-0355(00)00020-3
- Anshel, M. H.; Muller, D. & Owens, V. L. (1986). Effect of a sports camp experience on the multidimensional self-concept of boys. *Perceptual and motor skills, 63*, 363-366.
- Aos, S., Lieb, R., Mayfield, J., Miller, M., & Pennucci, A. (2004). *Benefits and costs of prevention and early intervention programs for youth*. Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy.

- Argyle, M. (1981). Methods of social skills training. In M. Argyle (Ed.), *Social skills and work*. New York: Methuen.
- Arkin, R. M., & Baumgardner, A. H. (1985). Self-handicapping. In J. H. Harvey & G. Weary (Eds.), *Attribution: Basic issues and applications*. Orlando, FL: Academic Press.
- Arndt, W. B. (1974). *Theories of personality*. New York: MacMillan.
- Aronson, J. (Ed.) (2002). *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. New York: Academic Press.
- Arowosafe, D., & Irvin, J. (1992). Transition to a middle level school: What kids say. *Middle School Journal*, 24, 15-19.
- Aviles, A. M., Anderson, T. R., Davila, E. R. (2006). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. *Child & Adolescent Mental Health*, 11(1), 32-39.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 200-239). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Battistich, V. A., Elias, M. J., & Branden-Muller, L. R. (1992). Two school-based approaches to promoting children's social competence. In G. W. Albee & L. A. Bond, et al. (Eds.), *Improving children's lives: Global perspectives on prevention* (pp. 217-234). Newbury Park, CA, USA: Sage Publications, Inc.
- Baumeister, R. F. (1994). Self-esteem. In V.S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 83-87). New York: Wiley.

- Beane, J. A., & Lipka, R. P. (1980). Self-concept and self-esteem: A construct differentiation. *Child Study Journal*, *10*, 1-6.
- Beelmann, A., Pfingsten, U., & Loesel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, *23*, 260–271.
- Benson, P. L. (2006). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents* (2nd ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Berger, B. G. & McInman, A. (1993). Exercise and the quality of life. In R. Singer, M. Murphey & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 729-760). New York: MacMillan.
- Berk, L. (1993). *Infants, Children, and Adolescents*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Berndt, T. (1987). Obtaining support from friends during childhood and adolescence. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and supports* (pp. 308-331). New York: Wiley.
- Berndt, T. J., & Burgy, L. (1996). Social self-concept. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 171-209). New York: Wiley.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, *66*, 1312–1329.
- Biddle, S. J. (1993). Attributional research and sport psychology. In R.N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 437-464). New York: MacMillan.
- Bierman, K. L., & Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology*, *29*, 526-539.

- Bishop, J. A., & Inderbitzen, H. (1995). Peer acceptance and friendship: An investigation of their relation to self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 15*, 476-489.
- Block, J., Gjerde, P. F., & Block, J. H. (1991). Personality antecedents of depressive tendencies in 18-year-olds: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 726-738.
- Block, J., & Robins, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development, 94*, 909-923.
- Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). School connectedness - Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health, 74*, 229-299.
- Blum, R. W., McNeely, C. A., & Rinehart, P. M. (2002). *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Minneapolis: Center for Adolescent Health and Development, University of Minnesota. Retrieved from <http://www.sfu.ca/cfrj/fulltext/blum.pdf>
- Blyth, D. A., Simmons, R. G., & Bush, D. (1978). The transition into early adolescence: A longitudinal comparison of youth in two educational contexts. *Sociology of Education, 51*, 149-162.
- Blyth, D., Simmons, R., & Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transitions. *Journal of Early Adolescence, 3*, 105-120.
- Bodine, R. J., & Crawford, D. (1999). *Developing emotional intelligence: A guide to behaviour management and conflict resolutions in schools*. Illinois: Research Press.
- Bong, M., & Skaalvik E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review, 15*, 1-40.

- Botvin, G. J., Baker, E., Dusenbury, L., Botvin, E. M., & Diaz, T. (1995). Long-term follow-up results of a randomized drug abuse prevention trial in a white middle-class population. *Journal of the American Medical Association*, 273, 1106–1112.
- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional Self-Concept Scale*. Austin, TX: Pro-ed.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387–1402.
- Bramlett, R., Cates, G. L., Savina, E., & Lauinger, B. (2010). Assessing effectiveness and efficiency of academic interventions in school psychology journals: 1995–2005. *Psychology in the Schools*, 47, 114–125. doi: 10.1002/pits.20457
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brookover, W. B., Paterson, A., & Thomas, S. (1962). *The relationship of self-images to achievement in junior high school subjects* (Cooperative Research Project No.845). U.S. Office of Education, East Lansing Office of Research and Publications, Michigan State University.
- Burnett-Zeigler, I., & Lyons, J. S. (2012). Youth characteristics associated with intensity of service use in a school-based mental health intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 963–972. doi: 10.1007/s10826-011-9555-z
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: theory, measurement, development and behaviour*. London: Longman.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54(3), 427–456.
- Byrne, B. M. (1986). Self-concept/academic achievement relations: an investigation of

- dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 18, 173-186.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. (1996). On the structure of social self-concept for pre, early and late adolescents: A test of the Shavelson, Hufner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 599-613.
- Caballo, V. E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Calsyn, R., & Kenny, D. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.
- Candeias, A. A., & Almeida, L.S. (2005). Competência Social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9, 359-378.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302 - 306.
- Carroll, E., Skinner, C., McCleary, D., vonMizener, B., & Bliss, S. (2009). Analysis of author affiliation across four school psychology journals from 2000 to 2008: Where is the practitioner research? *Psychology in the Schools*, 46, 627-635. doi: 10.1002/pits.20403
- Carron, A. V., Widmeyer, W. N., & Brawley, L. R. (1988). Group cohesion and individual adherence to physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 127-138.
- Castro, T., Monteiro, M., Sá, I., & Rebelo, M. (1992). *Perfil de auto-percepção para crianças: Estudo do instrumento de avaliação da auto-estima*. Comunicação

- apresentada no 3º Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H., & Hawkins, J. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment, 5*, Article 15. doi: 10.1037/1522-3736.5.1.515a.
- Cava, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención* (Tesis doctoral). Universitat de València.
- Cava, M. J., & Musitu, G. (1999). Percepción del profesor y estatus sociométrico en el grupo de iguales. *Informació Psicològica, 71*, 60-65.
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2000). Evaluation of an intervention programme for the empowerment of self-esteem. *Psychology in Spain, 4*(1), 55-63.
- Cava, M., & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, 54*, 297-311.
- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Child Clinical Psychology, 19*, 111-122.
- Chapman, J. W., & Boersma, F. J. (1983). A cross-national study of academic self-concept using the Student's Perception of Ability Scale. *New Zealand Journal of Educational Studies, 18*, 69-75.
- Cherniss, C. & Adler, M. (2000). *Promoting emotional intelligence in organizations*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.

- Christoff, K. A., Scott, W. O., Kelley, M. L., Schlundt, D., Baer, G., & Kelly, J. A. (1985). Social skills and social problem-solving training for shy young adolescents. *Behavior Therapy, 16*, 468-477.
- Chubb, N. H., Fertman, C. I., & Ross, J. L. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence, 32*, 113–129.
- Chung, H., Elias, M., & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology, 36*, 83-101.
- Cleto, P. M. & Costa, M.E. (2000). A mobilização de recursos sociais e de coping para lidar com a transição de escola no início da escolaridade. *Inovação, 13*, 69-88.
- Clouder, C., & Heys, B. (2008). Aspects of Social and Emotional Learning in the United Kingdom. In C. Clouder, & B. Heys (eds.), *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 43-81). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín.
- Coelho, V. A. (2004). *Estilo atribucional e sua relação com Auto-Estima: Um estudo com atletas de elite portugueses e eslovenos* (Tese de Mestrado não publicada). Universidade do Minho.
- Coelho, V., & 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., & Sousa, V. (2008, July). *Promoting social and emotional competences: Differences in rural and urban schools*. Paper presented at the 29th International School Psychology Association Conference, Tampere, Finland.

- Coelho, V., Sousa, V. & Soares, B. (2008, July). *Project Atitude Positiva: Analysis of the first three years*. Poster presented at the 30th International School Psychology Association Conference, Utrecht, Netherlands.
- Coelho, V., Sousa, V. & Marchante, M. (2013). *Development and validation of the Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire – Teachers version*. Manuscript submitted for publication.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (Ed.). (2001). *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children*. New York: Teachers College Press.
- Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. In S. R. Asher, & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Coie, J., Terry, R., Lenox, K., & Lochman, J. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology*, 7, 697–713.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs—Illinois edition*. Chicago, IL: Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs (Preschool and elementary school edition)*. Chicago, IL: Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C., & Dusenbury, L.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. (1999). *The nature of adolescence* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Combs, A., & Snygg, D. (1959). *Individual behaviour*. New York: Harper.

- Conduct Problems Prevention Research Group (2010). The effects of a multiyear universal social–emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*, 156-168. doi: 10.1037/a0018607
- Conduct Problems Prevention Research Group (2011). The effects of the “fast track” preventive on the development of conduct disorder across childhood. *Child Development, 82*, 331-345. doi:10.11117/j.1467-8624.2010.01558.x
- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development, 65*, 493–506.
- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S., & Dean Crews, S. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 16*, 131-144. doi:10.1177/1063426608314541
- Cooke, M., Ford, J., Levine, J., Bourke, C., Newell, L., & Lapidus, G. (2007). The effects of city-wide implementation of “second step” on elementary school students’ prosocial and aggressive behaviors. *Journal of Primary Prevention, 28*, 93-115. doi: 10.1007/s10935-007-0080-1
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Correia, M. L. (1989). *Crianças que repetem o ano na escola primária: Como se auto-percepcionam e auto-avaliam* (Tese de mestrado não publicada). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Covington, M. V. (1984). The motive of self-worth. In: R. E. Ames, & C. Ames (Eds.), *Motivation in education: student motivation* (Vol.1, pp. 77-113). San Diego: Academic Press.

- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New Jersey: Cambridge University Press.
- Crain, R. M., & Bracken, B. A. (1994). Age, race, and gender differences in child and adolescent self-concept: Evidence from a behavioral-acquisition, context-dependent model. *School Psychology Review*, 23, 496–511.
- Craven, R. G., McInerney, V., & Marsh, H. W. (2000). *The structure and development of young children's self-concept and relation to academic achievement*. Paper presented at the conference of the American Education Research Association on 24-28 April 2000.
- Crockett, L. J., Petersen, A. C., Graber, J. A., Schulenberg, J. E., & Ebata, A. (1989). School transitions and adjustment during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 9, 181-210.
- Day, S., & Koorland, M. (1997). The future isn't what it used to be: Competencies for the 21st Century. *Contemporary Education*, 69, 34–40.
- Delgado, B., Inglés, C. J., & Garcia-Fernández, J. M. (2013). Social anxiety and self-concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 179-194. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6411
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *The handbook of socialization* (pp. 614-637). New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., Wyatt, T., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63, 37-52. doi: 10.1136/jech.2007.070797
- Department for Education and Skills (2003). *Every child matters*. London: HMSO.

- Department for Education and Skills (2005). *Excellence and enjoyment: social and emotional aspects of learning - guidance*. London: DfES Primary National Strategy.
- Department for Education and Skills (2006). *Excellence and enjoyment: Social and emotional aspects of learning: Key stage 2 small group activities*. Nottingham: DfES.
- Department for Education and Skills (2007). *Social and Emotional Aspects of Learning for secondary schools: guidance*. London: DfES Secondary National Strategy for School Improvement.
- DeRosier, M., Kupersmidt, J. B., Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799–1813.
- Deshler, D. D., Ellis, E. S., & Lenz, B. K. (1996). *Teaching the adolescent with learning disabilities: Strategies and methods*. Denver: Love.
- Devaney, E., O'Brien, M. U., Resnik, H., Keister, S., & Weissberg, R. P. (2006). *Sustainable schoolwide social and emotional learning (SEL): Implementation guide and toolkit*. Chicago, IL: CASEL.
- Dias, V. M., Navio, V. M., & Ferrão, M. E. (2008). 3EM – Eficácia Escolar no Ensino da Matemática, um projecto de investigação. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*. 6(1), pp.42-57.
- Diekstra, R., & Gravesteyn, C. (2008). A review of meta-analytic literature reviews in social and emotional education. In C. Clouder, & B. Heys (eds.), *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 258-284). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín.
- Diemert, A. (1992). *A needs assessment of fifth grade students in a middle school*. Acton, MA.

- Diener, C. & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2014). *Educação em números 2013*. Lisboa: DGEEC.
- Dishion, T. J., Loeber, R., Stouthamer-Loeber M., & Patterson, G. R. (1984). Skill deficits and male adolescent delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 37-54.
- Dodge, K. A., & Murphy, R. (1984). The assessment of social competence in adolescents. In P. Karoly & J. J. Steffen (Eds.), *Adolescent behavior disorders: Foundations and contemporary concerns* (pp. 61-96). Lexington, MA: Lexington Books.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Greenberg, M. T., Embry, D., Poduska, J. M., & Ialongo, N. S. (2010). Integrated models of school-based prevention: Logic and theory. *Psychology in the Schools*, 47, 71-88.
- Donohue, K. M., Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 91- 118.
- Dryfoos, J. G. (1997). The prevalence of problem behaviors: Implications for programs. In R. P. Weissberg, T. P. Gullotta, R. L. Hampton, B. A. Ryan, & G. R. Adams (Eds.), *Healthy children 2010: Enhancing children's wellness* (pp. 17-46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dryfoos, J. G. (1998). *Safe passage: Making it through adolescence in a risky society*. New York: Oxford University Press.

- DuBois, D. L., Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., & Evans, E. G. (1992). A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child Development, 63*(5), 542–557.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology, 30*, 157–198.
- Duchnowski, A.J., & Kutash, K. (2011). School reform and mental health services for students with emotional disturbances educated in urban schools. *Education and Treatment of Children, 34*, 323-346. doi: 10.1353/etc.2011.0020
- Duckworth, A. S., & Seligman, M. E. P. (2005). Selfdiscipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science, 16*, 939–944.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*, 1428–1446.
- Dunn, J. (1995). Connections between emotion and understanding in development: Introduction. *Cognition and Emotion, 9*, 113–116.
- Durlak, J. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- 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*, 327–350.
- Durlak, J. A., Fuhrman, T., Lampman, C. (1991). Effectiveness of cognitive-behavior therapy for maladapting children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 110*, 204-214.

- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115–152.
- Dweck, C. S. and Elliott, S. (1983). Achievement motivation. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. 4, pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., & Elliot, E. (1984). Achievement motivation. In H. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed., Vol. 4: *Socialization, personality and social development*, pp. 643-691). New York: John Wiley & Sons.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic choice: Origins and changes. In J. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 87–134). San Francisco: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., Adler, T., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 26-43.

- Eccles, J., & Appleton, J. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., Harold, R. D., Yoon, K. S., Arbreton, A., Freedman-Doan, C. (1993). Parents and gender-role socialization during the middle childhood and adolescent years. In S. Oskamp & M. Costanzo (Eds.), *Gender issues in contemporary society*, (pp. 59-83). Newbury Park: Sage.
- Eccles, J., Lord, S., & Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impacts of educational contexts on early adolescents. *American Educational Journal*, 99, 521-542.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage–environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3.: *Goals and cognitions*, pp. 13–44). New York: Academic Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., & Adler, T. F. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. In J. G. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 283-331). Greenwich, CT: JAI Press.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Schiefele, U. (1997). Motivation to Succeed. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychiatry*, (5th ed., Vol. 3, pp. 1017-1095). New York.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57, 283-310
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elias, M.J. (1995). Primary prevention as health and social competence promotion. *Journal of Primary Prevention*, 16, 5-24.

- Elias, M. (2001). Easing transitions with social-emotional learning. *Principal Leadership, 1*(7), 20–25.
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M. J. Elias and H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom* (pp. 4–14). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Elias, M. J., & Clabby, J. F. (1992). *Building social problem solving skills: Guidelines from a school-based program*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elias, M. J., Gara, M. A., Schuyler, T. F., Branden-Muller, L. R., & Sayette, M. A. (1991). The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventive school-based program. *American Journal of Orthopsychiatry, 61*, 409–417.
- Elias, M., Gara, M., & Ubrico, M. (1985). Sources of stress and support in children's transition to middle school: An empirical analysis. *Journal of Clinical Child Psychology, 14*, 112–118.
- Elias, M. J., Gara, M., Ubraico, M., Rothbaum, P. A., Clabby, J. F., & Schuyler, T. (1986). Impact of a preventive social problem solving intervention on children coping with middle-school stressors. *American Journal of Community Psychology, 14*, 259-275.
- Elias, M.J., Ubrico, M., Reese, A.M., Gara, M.A., Rothbaum, P.A., & Haviland, P. (1992). A measure of adaptation to problematic academic and interpersonal tasks of middle school. *Journal of School Psychology, 30*, 41–57.
- Elias, M. J., Weissberg, R. P., & Patrikakou, E. N. (2007). A competence-based framework for parent-school-community partnerships in secondary schools. *School Psychology International, 58*, 540-554.

- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social–emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review, 32*, 303–319.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. *Education, 124*, 63-75.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 27*, 1-6.
- Elksnin, N., & Elksnin, L. K. (2001). Adolescents with disabilities: The need for occupational social skills. *Exceptionality, 9*(1 & 2), 93-107.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist, 28*, 405-416.
- Faria, L. (2011). Social and emotional education in Portugal: Perspectives and prospects. In B. Heys (Ed.), *Social and emotional education: An international analysis* (Fundación Botín Report 2011, pp. 31-65). Santander: Fundación Botín.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica, 6*, 97-106.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1995). Análise das atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares e suas dimensões em função do género e do nível sócio-económico. *Psychologica, 14*, 27-37.

- Farrell, A. D., & Meyer, A. L. (1997). The effectiveness of a school-based curriculum for reducing violence among sixth grade students. *American Journal of Public Health, 87*, 979–984.
- Feldlaufer, H., Midgley, C., & Eccles, J. (1988). Student, teacher, and observer perceptions of the classroom before and after the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence, 8*, 133-156.
- Feldhusen, J. F., & Nimolos, A. L. (1992). Exploratory study of self-concept and depression among the gifted. *Educational International, 8*, 138-153.
- Felner, R., & Adan, A. (1988). The school transitional environment project: An ecological intervention and evaluation. In R. H. Price, E. L. Cowen, R. P. Lorion & J. Ramos-McKay (Eds.), *Fourteen ounces of prevention: A casebook for practitioners* (pp. 111-122). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Felner, R., Farber, S., & Primavera, J. (1983). *Transition and stressful life events: A model for Primary Prevention*. New York: Pergamon Press.
- Felner, R. D., Ginter, M., & Primavera, J. (1982). Primary prevention during school transitions: Social support and environmental structure. *American Journal of Community Psychology, 10*, 277–290.
- Felner R. D., Rowlison R. T., & Terre L. (1986). Unraveling the Gordian knot of life change events: A critical examination of crisis, stress, and transitional frameworks for prevention. In S. M. Auerbach & A. L. Stolberg (Eds), *Children's life crisis events: Prevention and intervention strategies* (pp. 39–63). Washington, DC: Hemisphere.
- Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., Mulhall, P. F., Flowers, N., Sartain, B., & DuBois, D. L. (1993). Restructuring the ecology of the school as an approach to prevention during school transitions: Longitudinal follow-ups and extensions of the

- School Transitional Environment Project (STEP). *Prevention in Human Services*, 10, 103-136.
- Fenzel, L. (1989). Role strains and the transition to middle school: Longitudinal trends and sex differences. *Journal of Early Adolescence*, 9, 211-226
- Fenzel, L.M. (2000). Prospective study of changes in global self-worth and strain during transition to middle school. *Journal of Early Adolescence*, 20, 93–116.
- Fennema, E., & Peterson, P. (1985). Autonomous learning behaviour: A possible explanation of gender-related differences in Mathematics. In L. Wilkinson and C. Marrett (Eds.), *Gender related differences in classroom interaction* (pp. 17-35). New York: Academic Press.
- Fenwick, E., & Smith, T. (1993) *Adolescence: the survival guide for parents and teenagers*. London: Dorling Kindersley.
- Ferreira, J. P. L. (1997). *A influência de variáveis biossociais e de aptidão física na evolução do auto-conceito/imagem corporal em jovens entre os 14/16 e os 17/19 anos de idade com e sem sucesso escolar* (Tese de mestrado não publicada). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Ferreira, C., & Rocha, A. (2004). *BAS-3: Bateria de Socialização (Auto-Avaliação)*. Lisboa: CEGOC.
- Fierro, A. (1981). *Lecturas de psicología de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fleming, J. S., & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 404-421. doi: 10.1037/0022-3514.46.2.404
- Fleming, J. S., & Watts, W.A. (1980). The dimensionality of self-esteem: Some results of a college sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 921-929. doi: 10.1037/0022-3514.39.5.921

- Fletcher, A. C., Steinberg, L., Darling, N. E., & Dornbusch, S. M. (1995). The company they keep: Impact of authoritative parenting in the adolescent's social network on individual adjustment and behavior. *Developmental Psychology, 31*(2), 300-310.
- Fonseca, A. M. (1993). Atribuições causais no futebol. In S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira & A. Paula-Brito (Eds.). *Actas do 8th World Congress of Sport Psychology. Psicologia do desporto: Uma perspectiva integrada* (pp. 352-355). Lisboa: ISSP, Sociedade Portuguesa de Psicologia Desportiva, Faculdade de Motricidade Humana.
- Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica, 5*, 13-31.
- Forness, S. R., & Kavale, K. A. (1996). Treating social skill deficits in children with learning disabilities: A meta-analysis of the research. *Learning Disabilities Quarterly, 19*, 2-13.
- Foster, S., Rollefson, M., Doksum, T., Noonan, D., Robinson, G., & Teich, J. (2005). *School mental health services in the United States, 2002-2003*. DHHS Pub. No. (SMA) 05-4068. Rockville, MD: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest, 40*, 230-246.
- Fox, K. R. (1997). The physical self and processes in self-esteem development. In K. R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp. 27-58). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fox, K. R. (1998). Advances in the measurement of the physical self. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 295-310). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Fox, K. R. (2000). Self-Esteem, self-perceptions and exercise. *International Journal of Sport Psychology, 31*, 228-240.

- Fox, K. R., & Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*, 408-430.
- Frieze, I. H. (1981). Children's attributions for success and failure. In S. S. Brehm, S. M. Kassin & F. X. Gibbons (Eds.), *Developmental social psychology: Theory and research* (pp. 51-71). New York: Oxford University Press.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Lila, M. (2011a). Self-concept and drug use in adolescence. *Adicciones, 23*, 237-248.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., & Lila, M. (2011b). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema, 23*(1), 7-12.
- Gabelko, N. H. (1997). *Age and gender differences in global, academic, social and athletic self-concepts in academically talented students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Gajdošová, E.; & Herényiová, G. (2007). Second Step: Social-emotional learning program against violence at Slovak elementary schools and kindergartens. Communication presented at the international conference “Personality in the context of Cognition, Emotionality and Motivation”, Bratislava.
- Galloway, D., Martin, R., & Wilcox, B. (1985). Persistent absence from school and exclusion from school: The predictive power of school and community variables. *British Educational Research Journal, 11*, 51-61.
- Galton, M., Gray, J.M., & Ruddock, J. (2003). *Transfer and transitions in the middle years of schooling (7–14): Continuities and discontinuities in learning*. London: Department for Education and Skills.
- Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: Reviewing the evidence. *International Journal of Education Research, 33*, 341–363. doi:10.1016/S0883-0355(00)00021-5

- Garaigordobil, M., Pérez, J. I., & Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, *20*(1), 114-123.
- García, F., Gracia, E., & Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire. *Psicothema*, *25*, 549-555. doi:10.7334/psicothema2013.33
- García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E., & Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the "Autoconcepto Forma 5" questionnaire in young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology*, *14*, 648-658. doi:10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.13
- García, J. F., Musitu, G., & Veiga, F. (2006). Self-concept in adults from Spain and Portugal. *Psicothema*, *18*, 551-556.
- García Gómez, A. (1999). Panorama de la investigación sobre el autoconcepto en España (1976-1998). *Revista Electrónica de Psicología*, *3*(1). Retirado de <http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psicologiacom/article/viewFile/638/613/>
- García Torres, B. (1983). *Análisis y delimitación del constructo autoestima*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., & García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, *9*, 271-289.
- Graham, C., & Hill, M. (2003). *Negotiating the transition to secondary school*. Glasgow: Glasgow Centre for the Child and Society, University of Glasgow.
- Granger, R. C. (2008). After-school programs and academics: Implications for policy practice, and research. *Social Policy Report*, *22*(3-11), 14-19.

- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment, 4*, Article 1.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology, 7*, 117–136.
- Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1998). Preventive intervention for school-age deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 3*, 49-63.
- 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. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466.
- Greene, R. W., & Ollendick, T. H. (1993). Evaluation of a multidimensional program for sixth-graders in transition from elementary to middle school. *Journal of Community Psychology, 21*, 162–176.
- Greenspan, S. (1979). Social intelligence in the retarded. In N. R. Ellis (Ed.), *Handbook of mental deficiency: Psychological theory and research* (2nd ed.). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Greenspan, S. & Driscoll, J. (1997). The role of intelligence in a broad model of personal competence. In D. P. Flanagan, J. Genshaft & P. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (pp. 131-150). New York: Guilford.
- Gresham, F. M. (1985). Behavior disorder assessment: Conceptual, definitional, and practical considerations. *School Psychology Review, 14*, 495-509.

- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavioral disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children, 20*, 233-249.
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training with children: Social learning and applied behavior analytic approaches. In T. S. Watson & F. M. Gresham (Eds.), *Handbook of child behavior therapy* (pp. 470-492). New York: Plenum Press.
- Gresham, F. M. (2002). Teaching social skills to high-risk children and youth: Preventive and remedial strategies. In M. Shinn, H. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 403-432). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C.R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders, 31*, 363-377.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *Journal of Special Education, 21*, 167-181.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: AGS Publishing.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1986). Social skill deficits and low peer acceptance of mainstreamed learning disabled children. *Learning Disability Quarterly, 9*, 23-32.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsell, T. D., Liu, P.Y., Asher, K.N., Beland, K., Frey, K., & Rivara, F.P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of American Medical Association, 277*, 1605-1611.

- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 124-136. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.124
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development, 122*, 1-17.
- Gumpel, T. & Wilson, M. (1996). Application of a Rasch analysis to the examination of the perception of facial affect among persons with mental retardation. *Research and Interventions in Developmental Disabilities, 17*, 161-171.
- Gutman, L., & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 223–48.
- Gutiérrez, M. (1989). *Interacción familiar, autoconcepto y conducta prosocial*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología: Universitat de València.
- Hagborg, W.J. (1993). The Rosenberg Self-Esteem Scale and Harter's Self-Perception Profile for adolescents: A concurrent validity study. *Psychology in Schools, 30*, 132-136.
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., et al. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine, 33*(2, Suppl. 1), S114–S129.
- Haley, J., & Zeig, J. (2001). *Changing directives: The strategic Haley*. Arizona: The Milton H. Erickson Press.

- Haley, J., & Hoffman, L. (1994). *Techniques of family therapy*. New York: Basic Books. (1994 printing – Northvale, NJ: Aronson.)
- Hallam, S., Rhamie, J., & Shaw, J. (2006). *Evaluation of the primary behaviour and attendance pilot*. London: DCSF.
- Hamachek, D. (1995). Self-concept and school achievement: Interaction dynamics and a tool for assessing the self-concept component. *Journal of Counseling & Development*, 73, 419-425.
- Haney, P., & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 423–433.
- Hargreaves, A. (1978). The significance of classroom coping strategies. In L. Barton & R. Meighan (Eds.), *Sociological interpretation of schooling and classrooms*. Driffield: Naferton.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1996). *Schooling for Change: Reinventing education for early adolescents*. London: Falmer Press.
- Harper, J. F., Marshall, E. (1991). Adolescents problems and their relationship to self-esteem. *Journal of Adolescence*, 55(4), 64-70.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-esteem. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (vol. 4, pp 275-385). New York: John Wiley and Sons.

- Harter, S. (1985). Competence as dimensions of self-avaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R.L. Leahy (Ed.). *The development of the self* (pp. 55-122). New York: Academic Press.
- Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology* (pp. 219-242). New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1989). Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. Montemayor (Ed.), *Advances in adolescent development, vol. 2: The transition from childhood to adolescence* (pp. 205-239). New York: Sage.
- Harter, S. (1990). Developmental differences in the nature of self-representations: Implications for the understanding and treatment of maladaptive behaviors. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 113-142.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 1-37). New York: Wiley.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and, personality development*. (vol.3, pp. 553-618). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York: Wiley.
- Harter, S., & Connell, J. P. (1984). A model of the relationship among children's academic achievement and their self-perceptions of competence, control, and

- motivational orientation. In J. Nichols (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 219–250). Greenwich, CT: JAI Press.
- Harter, S., & Marold, D. B. (1994). The directionality of the link between self-esteem and affect: Beyond causal modeling. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.), *Disorders and dysfunctions of the self: Fifth edition* (pp. 333-369). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Harter, S., Whitesell, N., & Kowalski, P. (1987). *The effects of educational transitions on children's perceptions of competence and motivational orientation*. Manuscript submitted for publication.
- Harter, S., Whitesell, N.R., & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29 (4), 777-807
- Hartup, W. W. (1985). Relationships and their significance in cognitive development. In R. A. Hinde, A. Perret-Clermot, & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Social relationship and cognitive development* (pp. 66-82). New York: Oxford University Press.
- Hausman, A.J., Spivak, H., & Prothrow-Stith, D. (1995). Evaluation of a community-based youth violence prevention project. *Journal of Adolescent Health*, 17, 353–359.
- Hawkins, J.D., & Catalano, R.F. (1992). *Communities that care: Action for drug abuse prevention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H., & Catalano, R. F. (2004). Social development and social and emotional learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 135–150). New York: Teachers College Press.
- Haywood, K.M. (1993). *Life span motor development*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Hewstone, M. (1989). *Causal attribution: From cognitive processes to collective beliefs*. Oxford, England: Blackwell.
- Hayes, S. D., Crocker, P. R. E., & Kowalski, K. C. (1999). Gender differences in physical self-perceptions, global self-esteem and physical activity: Evaluation of the physical self-perception profile model. *Journal of Sport Behavior*, 22, 1-14.
- Herrera Clavero, F., Ramírez, M.I., Roa, J.M., & Herrera Ramírez, I. (2004). Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto educativo pluricultural? *Revista Iberoamericana de Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos*. Retrieved from <http://www.campus-oei.org/revista/investigacion6.htm>
- Hill, J. P., & Lynch, M. E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. In J. Brooks-Gunn & A. Petersen (Eds.), *Girls at puberty: Biological and psychosocial perspectives* (pp. 201- 228). New York: Plenum.
- Hilke, E. V., & Conway, C. (1994). Gender equity in education. *Phi Delta Kappa Educational Foundation*, 7-17.
- Hirsch, B., & DuBois, D. (1992). The relation of peer support and psychological symptomatology during the transition to junior high school: A two-year longitudinal analysis. *American Journal of Community Psychology*, 20, 333-47.
- Hirsch, B. & Rapkin, B. (1987). The transition to Junior High School: a longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life and social support. *Child Development*, 58, 1235-1243.
- Hops, H. & Greenwood, C.R. (1988). Social skills deficits. In E. J. Mash & L.G. Terdal (Eds.), *Behavioral assessment of childhood disorders* (pp. 263-316). New York: Guilford Press.

- Horowitz, J. L., & Garber, J. (2007). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74*, 401–415.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., Meehan, B., Zhang, D., Collie, C. (2005). Adverse school context moderates the outcomes of two selective intervention programs for aggressive children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*, 731–736
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology, 27*, 233–252.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Bolton, J., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Lennie, C., & Farrell, P. (2008). *Primary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) Evaluation of Small Group Work*. London: DCSF
- Humphrey, N. (2009). Critical role of self-evaluation for SEAL. *Social and Emotional Learning Update*, September 2009, 8-11.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., & Lendrum, A. (2010). Going for goals: An evaluation of a short, social-emotional intervention for primary school children. *School Psychology International, 31*(3), 250–270. doi: 10.1177/0143034309352578
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Lennie, C., & Farrell, P. (2010b). New Beginnings: Evaluation of a Short Social–Emotional Intervention for Primary-Aged Children, *Educational Psychology, 30*, 513-532.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & Lemare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle childhood. *Child Development, 61*, 2004 -2021.

- 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.
- Jackson, L. A., Hodge, C. N. & Ingram, J. M. (1994). Gender and self-concept: A reexamination of differences and the role of gender attitudes. *Sex Roles*, *30*, 615-630.
- Kazdin, A. E., Siegel, T. C., & Bass, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *60*, 733–747.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: a meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, *29*, 226-237.
- Kavale, K. A., Mauthur, S. R., Forness, S. R., Rutherford, R. B., & Quinn, M. M. (1997). Effectiveness of social skills training for students with behavior disorders: A meta-analysis. In T.E. Scruggs & M.A Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (vol. 11, pp. 1–26). Greenwich, CT: JAI.
- Kavale, K.A., & Mostert, M.P. (2004). Social skill interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *27*, 31-43.
- Keefe, K., & Berndt, T.J. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, *16*, 110–129.
- Kellam, S. G., Mayer, L. S., Rebok, G. W., & Hawkins, W. E. (1998). The effects of improving achievement on aggressive behavior and of improving aggressive behavior on achievement through two prevention interventions: An investigation of causal paths. In B. Dohrenwend (Ed.), *Adversity, stress, and psychopathology* (pp. 486-505). Oxford: Oxford University Press.
- Kellam, S. G., & Rebok, G. W. (1992). Building developmental and etiological theory through epidemiologically based preventive intervention trials. In J. McCord & R. E.

- Tremblay (Eds.), *Preventing anti-social behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 162-195). New York: Guilford Press.
- Kirby, D., Short, L., Collins, J., Rugg, D., Kolbe, L., Howard, M., Miller, B., Sonenstein, F., & Zabin, L.S. (1994) School-based programs to reduce sexual risk behaviors: a review of effectiveness. *Public Health Reports* 109(3), 339-60.
- Klein, D. C., and Goldston, S. E. (1977). *Primary prevention: An idea whose time has come*. Department of Health, Education and Welfare, Publication No. (ADM) 77-447. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Klem, A., and Connell, J. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x
- Knapp, M., McDaid, D. & Parsonage, M. (2011). *Mental health promotion and mental illness prevention: The economic case*. London: Department of Health.
- Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. New York: International Universities Press.
- Kress, J. S., Norris, J. A., Schoenholz, D. A., Elias, M. J., & Seigle, P. (2004). Bringing together educational standards and social emotional learning: Making the case for educators. *American Journal of Education*, 111, 68-89.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Kurman, J., & Sriram, N. (1997). Self-enhancement, generality of self-evaluation and affectivity in Israel and Singapore. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28, 421-441.

- Kvalsund, R. (2000). The transition from primary to secondary level in smaller and larger rural schools in Norway: Comparing differences in context and social meaning. *International Journal of Educational Research*, 33, 401-424.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Ladd, G. W. (1991). Family-peer relationships during childhood: Pathways to competence and pathology? *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 307-314.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. (2000). Evolution of a model of stress, coping, and discrete emotions. In V.H. Rice (Ed.), *Handbook of stress, coping and health: Implications for nursing research, theory and practice* (pp. 195-222). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leland, J.M. (1978). Theoretical consideration of adaptive behavior. In A. Coulter & H. Morrow (Eds.), *Adaptive behavior: Concepts and measurements*. New York: Grune & Statton.
- Leonard, C. P., & Elias, M. J. (1993). Entry into middle school: Student factors predicting adaptation to an ecological transition. *Prevention in Human Services*, 10, 39-57.
- Liddle, B., & Spence, S. H. (1990). Cognitive-Behaviour Therapy with depressed primary school children: A cautionary note. *Behavioural Psychotherapy*, 18, 85-102. doi:10.1017/S0141347300018218.

- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2002). The Coping Power Program at the middle school transition: Universal and indicated prevention effects. *Psychology of Addictive Behaviors, 16*(4S), S40-S54.
- Lochman, J.E., & Wells, K.C. (2003). Effectiveness study of Coping Power and classroom intervention with aggressive children: Outcomes at a one-year follow-up. *Behavior Therapy, 34*, 493-515.
- Lord, S. E., Eccles, J. S., & McCarthy, K. A. (1994). Surviving the junior high school transition: Family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of Early Adolescence, 14*, 162-199.
- Losel, F. & Beelman, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: a systematic review of randomised evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 587*, 84-109.
- Louis, M. R. (1990). Acculturation in the workplace: Newcomers as lay ethnographers. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 85–129). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2006). Comportamentos anti-sociais dos adolescentes: influência da satisfação escolar. *Psicologia, Educação e Cultura 10*, 159-181.
- Lucey, H., & Reay, D. (2000). Identities in transition: Anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education, 26*(2), 191–205.
doi:10.1080/713688522
- Luengo, M. A., Carrillo-de-la-Peña, M. T., Otero, J. M., Romero, E. (1994). A short-term longitudinal study of impulsivity and antisocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 542-548.

- Ludwig, D. J., & Maehr, M. J. (1967). Changes in self-concept and stated behavioral references. *Child Development, 38*, 453-469.
- Maclin, C., & Monteiro-Leitner, J. (2004). Planning for the elementary to middle school transition: An experience in progress in a rural Midwest middle school. *National Forum of Applied Educational Research Journal, Electronic volume 17(3)*, 3-8.
- Marcus, R. F., & Sanders-Reio, J. (2001). The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly, 16*, 427-444.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 63-78.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish–little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 79*, 280–295.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of educational psychology, 81*, 417-430.
- Marsh, H. W. (1990a). *Self-Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept. A test manual and research monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation
- Marsh, H.W. (1990b). Influences of internal and external frames of reference on the formation of math and English self-concepts. *Journal of Educational Psychology, 82*, 107–116.
- Marsh, H.W. (1990c). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology, 82*, 623–636.
- Marsh, H. W. (1993). The multidimensional structure of physical fitness: Invariance over gender and age. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 64*, 256-273.

- Marsh, H. W. (1994). Sport motivation orientations: Beware of jingle-jangle fallacies. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16* (4), 365-379.
- Marsh, H. W. (1996). Construct validity of Physical Self-Description Questionnaire responses: Relations to external criteria. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18*, 111-131.
- Marsh, H. W. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. In K. R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp. 27-58). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Marsh, H. W. (1999). *Academic Self-Description Questionnaire - I: ASDQ I*. University of Western Sydney, Self-concept Enhancement and Learning Facilitation Research Centre. Macarthur, Australia.
- Marsh, H.W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). The Self-Description Questionnaire (SDQ): Age effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology, 76*, 940-956.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 80*, 366-380.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (1991). Self-other agreement on multiple dimensions of preadolescent self-concept: Inferences by teachers, mothers, and fathers. *Journal of Educational Psychology, 83*, 393-404.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 133-163.

- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First and higher order factor models and their invariance across groups. *Psychological Bulletin*, *97*, 362-582.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 38–90). New York: Wiley & Sons, Inc.
- Marsh, H.W., & Holmes, I. W .M. (1990). Multidimensional self-concepts: Construct validation of responses by children. *American Educational Research Journal*, *27*(1), 89-117.
- Marsh, H. W. & Jackson, S. A. (1986). Multidimensional self-concepts, masculinity and femininity as a function of women's involvement in athletics. *Sex Roles*, *15*, 391-415.
- Marsh, H. W., Parker, J. W., & Smith, I. D. (1983). Pre-adolescent self-concept: Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology*, *53*, 60-78.
- Marsh, H. W., & Peart, N. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training programs for girls: Effects on physical fitness and on multidimensional self-concepts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *10*, 390-407.
- Marsh, H. W., Perry, C., Horsely, C., & Roche, L. (1994). Multidimensional physical self-concepts of elite athletes: How do they differ from the general population? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *17*, 70-83.
- Marsh, H. W. & Redmayne, R. S. (1994). A multidimensional physical self-concept and its relation to multiple components of physical fitness. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *16*, 45-55.

- Marsh, H. W., Richards, G. & Barnes, J. (1986). Multidimensional self-concepts: A long term follow-up of the effect of participation in an Outward Bound program. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *12*, 475-492.
- Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J., & Craven, R. G. (2008). The big-fish-little-pond-effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology, and future research. *Educational Psychology Review*, *20*, 319-350. doi:10.1007/s10648-00890756
- Marsh, H. W., Smith, I. D. (1987). Cross-national study of the structure and level of multidimensional self-concepts: An application of confirmatory factor analysis. *Australian Journal of Psychology*, *39*, 61-77.
- Marsh, H. W., Smith, I. D., & Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relations with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *77*, 581-596.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*. *20*, 107-125.
- Marsh, H. W., Walker, R., and Debus, R. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, *16*, 331-345.
- Martins, M. A., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). Escala de auto-conceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. M. Gonçalves (Eds.), *Provas psicológicas em Portugal* (Vol. 1, pp. 79-89). Braga, Portugal: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Mathias, J. L., & Nettelbeck, T. (1992). Reliability of seven measures of social intelligence in a sample of adolescents with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, *13*, 131-143.

- Mathur, S. R., & Rutherford, R. B. (1991). Peer-mediated interventions promoting social skills of children and youth with behavioral disorders. *Education and Treatment of Children, 14*, 227-242.
- Mathur, S., & Rutherford, R. (1996). Is social skills training effective for students with emotional or behavioural disorders? Research issues and needs. *Behavioral Disorders, 22*, 21–28.
- Matos, M. (2005). *Comunicação, Gestão de conflitos e Saúde na escola*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*, 433-442.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment, 8*, 3–10.
- McIntire, W.G., & Drummond, R. J. (1976). Stability of self-concept in field-dependent and field-independent children. *Perceptual and Motor Skills, 42*, 1279-1282. doi: 10.2466/pms.1976.42.3c.1279
- McIntosh, R., Vaughn, S., & Zaragoza, N. (1991). A review of social interventions for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 451-458.
- Measor, L., & Fleetham, M. (2005). *Moving to secondary school – advice and activities to support the transition*. London: Network Continuum Education.
- Meece, J. L., Eccles, J. S., Kaczala, C., Goff, S. B., & Futterman, R. (1982). Sex differences in math achievement: Toward a model of academic choice. *Psychological Bulletin, 91*, 324-348.
- Meichenbaum, D., Butler, L., & Gruson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence. In J. D. Wine & D. Smye (Eds.), *Social competence* (pp. 36-60). New York: Guilford Press.

- Merrell, L. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality, 9*(1-2), 3-18. doi:10.1080/09362835.2001.9666988.
- Merrell, K.W. (2010). Linking prevention science and social and emotional learning: The Oregon Resiliency Project. *Psychology in the Schools, 47*, 55-70. doi: 10.1002/pits.20451
- Metropolitan Area Child Study Research Group (2002). A cognitive-ecological approach to preventing aggression in urban settings: Initial outcomes for high-risk children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*, 179-194.
- Mihalic, S., Irwin, K., Elliott, D., Fagan, A., & Hansen, D. (2001). Blueprints for violence prevention. *Juvenile Justice Bulletin*, July, 1–15.
- Miller, P. (1979). Sex of subject and self-concept variables. In R. C. Wylie (Ed.), *The self-concept* (Vol. 2, pp. 241–328). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Miñano, P., & Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas. *Revista de Psicodidáctica, 16*(2), 203-230.
- Mitman, A., & Packer, M. (1982). Concerns of seventh-graders about their transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence, 2*, 319-338.
- Mize, J. & Ladd, G.W. (1990). A cognitive-social learning approach to social skill training with low status pre-school children. *Developmental Psychology, 26* (3), 388-397.
- Mizelle, N. B. (1995). *Transition from middle school into high school: The student perspective*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Mizelle, N. B., Irvin, J. L. (2000). Transition from middle school to high school: What

- research says. *Middle School Journal*, 31(5), 57-61.
- Mota, C. P., Matos, P. M., Lemos, M. S. (2011). Psychometric properties of the Social Skills Questionnaire Portuguese adaptation of the student form (grades 7 to 12). *Spanish Journal of Psychology*, 14, 486-499.
- Mugno, D. & Rosenblitt, D. (2001). Helping emotionally vulnerable children: Moving toward an empathic orientation in the classroom. In J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children* (pp.59-76). New York: Teachers College Press.
- Muller, J. L., Gullung, P. & Bocci, V. (1988). Concept de soi et performance scolaire: une metaanalyse. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. 17, 53-69.
- Mullins, E. R. (1997). *Changes in young adolescents' self-perceptions across the transition from elementary to middle school*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens.
- Mullins, E. R. & Irvin, J. L. (2000). What research says: Transition to middle school. *Middle School Journal*, 31, 1-4.
- Musitu, G., García, F., & Gutiérrez, M. (1997). *A.F.A - Autoconcepto forma A: Manual*. [AFA - Self-concept form A: Manual]. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G., García, F., & Gutiérrez, M. (2001). *AFA: Auto-conceito forma A [AFA: Self-concept form A]* (3rd ed.). Lisbon, Portugal: CEGOC – TEA.
- Musitu, M., & Molpeceres, M. A. (1992). Estilos de socialización, familismo y valores. *Infancia y Sociedad*, 16, 67-101
- Musitu, G., Román, J. M., Clemente, A., & Estrelles, R. (1984). Variables psicosociales que discriminan a los escolares bien adaptados de los rechazados. *Universitas Tarraconensis*, VI(1), 59-70.

- Mutrie, N. & Biddle, S. J. H. (1995). The effects of exercise on mental health in nonclinical populations. In S. J. H. Biddle (Ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (pp. 50-70). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nabuzoka, D. & Smith, P.K. (1995). Identification of expressions of emotions by children with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 10, 91-101.
- Nataraj Kirby, S., Berends, M. & Naftel, S. (2001). *Implementation in a longitudinal sample of New American Schools: four years into scale-up*. USA: Rand.
- National Center for Education Statistics (2002). *Dropout rates in the United States 2000*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Offices of Educational Research and Improvement.
- Nelson, C. A., Parker, S. W., Guthrie, D., & the BEIP Core Group. (2006). The discrimination of facial expressions by typically developing infants and toddlers and those experiencing early institutional care. *Infant Behavior and Development*, 29, 210-219.
- Noller, P. (1994). Relationships with parents in adolescence: Process and outcome. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta, (eds.). *Personal relationships during adolescence* (Vol. 6, pp. 37-77). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nottelmann, E. D. (1987). Competence and self-esteem during the transition from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 23, 441-450.
- Odegaard, S. L., & Heath, J. A. (1992). Assisting the elementary school student in the transition to a middle level school. *Middle School Journal*, 24(2), 21-25.
- O'Donnell, L., Stueve, A., San Doval, A., Duran, R., Haber, D, Atnafou, R., et al., (1999). The effectiveness of the Reach for Health Community Youth Service

- learning program in reducing early and unprotected sex among urban middle school students. *American Journal of Public Health*, 89, 176-81.
- O'Mara, A. J., Marsh H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181–206.
- Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L. (1993a). Development of the self-concept: How children perceive their own and others' ideas about themselves. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 443–460.
- Orenstein, P. (1994). *Schoolgirls: Young women's self-esteem and the confidence gap*. New York, NY: Doubleday.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2003). *Learners for Life: Student Approaches to Learning*. Paris: OECD.
- Orpinas, P., Kelder, S., Frankowski, R., Murray, N., Zhang, Q., and McAlister, A. (2000). Outcome evaluation of a multicomponent violence prevention program for middle schools: The students for peace project. *Health Education Research*, 15, 45–58. doi: 10.1093/her/15.1.45
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Otero-Lopez, J. M., Miron, L. & Luengo, A. (1989). Influence of family and peer group on the use of drug by adolescents. *The International Journal of Addictions*, 24, 1065-1082.
- Pallas, A. M., & Alexander, K. (1983). Sex differences in quantitative SAT performance: New evidence on the differential coursework hypothesis. *American Educational Research Journal*, 20, 165-182.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. (1998). *O mundo da criança*. São Paulo: Markon Brooks.

- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Parker, J. G., & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children "at risk"?. *Psychological Bulletin*, *102*, 357-389.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, *29*, 611–621.
- Parsons, J. E. , Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, *53*, 310-321.
- Pastor, Y., Balaguer, I., & Garcia-Merita, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: Un modelo exploratorio. *Psicothema*, *18*(1), 18-24.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., Weissberg, R. P. (2000). Social and Emotional Learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, *70*, 179-185
- Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, *22*, 235-244.
- Pelligrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, *20*, 259-280.

- Pereira, A. I. F. & Mendonça, D. (2005). O stress escolar na transição de escolas do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: a versão portuguesa do questionário de avaliação do stress escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9 (1), 89-107.
- Perkins, P.G., & Gelfer, J.I. (1995). Elementary to middle school: Planning for transition. *The Clearinghouse*, 68, 171-173.
- Perry, C. Jr., & Marsh, H. W. (2000). Listening to self-talk, hearing self-concept. In M.B. Anderson (Ed.), *Doing sport psychology* (pp. 61–76). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Peterson, G. W., & Leigh, G. K. (1990). The family and social competence in adolescence. Gullotta, T. P., Adams, G. R., Montemayor, T. (eds.). *Developing social competency in adolescence* (pp. 97-138). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15, 537-547.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Piers, E. V. (1984). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Revised manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Piers, E., & Harris, D. (1977). *The Piers-Harris Children's Self Concept Scale* (2nd Ed.). Nashville, TN : Counselor Recordings and Tests.

- Pietarinen, J. (2000). Transfer to and study at secondary school in Finnish school culture: Developing schools on the basis of pupils' experiences. *International Journal of Educational Research*, 33, 383-400.
- Pittman, K. J., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N., & Ferber, T. (2001). *Preventing problems, promoting development, encouraging engagement: Competing priorities or inseparable goals?* Retrieved March 31, 2008, from <http://www.forumforyouthinvestment.org/preventproblems.pdf>
- President's Commission on Mental Health (1978). *Report to the President from the President's Commission on Mental Health*. 4 vols. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., & Pope, D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, 23, 79–95. doi:10.1080/02667360601154584
- Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford, R. B., & Forness, S. R. (1999). A meta-analysis of social skills interventions for students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7, 54–64.
- Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, A. I., Marques-Pinto, A., Lima, L., & Ribeiro, T. (2012). School social behavior scales (SSBS2): An adaptation study of the portuguese version of the social competence scale. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 1473-1484. doi: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39431
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, L. (2013). The effects of social-emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*, 50, 165-180. doi: 10.1002/pits.21667

- Repetti, R. L., McGrath, E. P., & Ishikawa, S. S. (1999). Daily stress and coping in childhood and adolescence. In A. J. Goreczny & M. Hersen (Eds.), *Handbook of pediatric and adolescent health psychology* (pp. 343-360). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, *81*, 244–263
- Richman, C.L., Clark, M.L., Brown, K.P. (1985). General and specific self-esteem in late adolescent students: Race x gender x SES effects. *Adolescence*, *20* (79), pp. 555–566).
- Rimm-Kaufman, S. & Chiu, Y. (2007). Promoting social and academic competence in the classroom: An intervention study examining the contribution of the Responsive Classroom approach. *Psychology in the Schools*, *44*, 397-413. doi:10.1002/pits.20231
- Ringeisen, H., Henderson, K., & Hoagwood, K. (2003). Context matters: Schools and the “research to practice” gap in children’s mental health. *School Psychology Review*, *32*, 153-168.
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., & García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context. *Revista de Psicodidáctica*, *18*(2), 395-416. doi:10.1387/RevPsicodidact.6842
- Rodríguez, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Oikos-tau: Barcelona
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., & Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, *17*(2), 397-414. doi:10.1387/Rev.Psicodidact.3002

- Roeser, R. W., Eccles, J.S., & Sameroff, A.J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology* 10, 321-352.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Samoroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Rogers (1951). *Client centered therapy*. Boston : Houghton Mifflin.
- Rojahn, J., & Zaja, R. H., (2007). The emotion specificity hypothesis in intellectual disabilities. *Psychology in Intellectual and Developmental Disabilities*, 33 (2), 4-6.
- Romasz, T. E., Kantor, J. H., & Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban-wide social emotional-learning programs. *Evaluation & Program Planning*, 27, 89-103.
- Rose, A. J., Swenson, L. P., & Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40, 378-387.
- Rosenberg, F. R., & Simmons, R. G. (1975). Sex differences in the self-concept in adolescence. *Sex Roles*, 1, 147-159.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ : Princeton University.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Melbourne, FL : Academic Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C. & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54, 1004-1018.

- Rosenberg, M., Schooler, C. Schoenbach, C. & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156.
- Rothenberg, D. (1995). *Supporting girls in early adolescence*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 386 331).
- Routh, D. K., & Schroeder, S. R. (2003). A history of psychological theory and research in mental retardation since World War II. In L.M. Glidden (Ed.), *International Review of Research in Mental Retardation*. Vol. 26 (pp. 1-59). San Diego: Academic Press.
- Ruble, D. N. (1987). The acquisition of self-knowledge: A self-socialization perspective. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology* (pp. 243-270). New York: Wiley.
- Ruble, D. N. (1994). A phase model of transitions: Cognitive and motivational consequences. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 163-214). New York: Academic Press.
- Ruble, D. N., Grosovsky, A. H., Frey, K. S., & Cohen, R. (1992). Developmental changes in competence assessment. In A. K. Boggiano & T. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 138-164). New York: Cambridge.
- Rusillo, M. T. C., & Arias, P. F. C. (2000). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 97-112.
- Rutter, M. (1983). Cognitive deficits in the pathogenesis of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 513-531.

- Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 14*, 226-249.
- Sá, I. (2004). O desenvolvimento das percepções de valor pessoal e de competência escolar em estudantes do 2.º e do 3.º ciclos. *Psicologia, 18* (1), 125-145.
- Sá, I. (2005). Características da terapia com crianças e adolescentes: implicações para a prática clínica. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1*, 5-18.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). The social context of emotional development. In M. Lewis & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 306–322). New York: Guilford Press.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.
- Schneider, B. H. (1992). Didactic methods for enhancing children's peer relations: A quantitative review. *Clinical Psychology Review, 12*, 363–382.
- Schneider, B. H., & Byrne, B. M. (1985). Children's social skills: A meta-analysis. In B. H. Schneider, K. H. Rubin, & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 175-192). New York: Springer-Verlag.
- Schwalbe, M. L., & Staples C. L. (1991). Gender differences in sources of self-esteem. *Social Psychology Quarterly, 54*, 158-168.
- Segrin, C. (2000). Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review, 20*, 379–403.

- Seidman, E., Allen, L., Aber, J., Mitchell, C., & Feinman, J. (1994). The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child Development, 65*, 507-522.
- Shapiro, J., Burgoon, J., Welker, C., & Clough, J. (2002). Evaluation of the Peacemakers program: School-based violence prevention for students in grade through eight. *Psychology in the Schools, 39*, 87-100. doi: 10.1002/pits.10040
- Sharrer, V. & Ryan-Wenger, N. (2002). School-age children's self-reported symptoms. *Pediatric Nursing, 28* (1), 21-27.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology, 74*, 3-17.
- Shavelson, J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-442.
- Shucksmith, J., Summerbell, C., Jones, S., and Whittaker, V. (2007). *Mental wellbeing of children in primary education (targeted/indicated activities)*. London: National Institute of Clinical Excellence.
- Silva Moreno, F. y Martorell Pallás, M. (1983). *BAS 1-2, batería de socialización (para profesores y padres)*. Manual. Madrid: TEA.
- Silva, F., and Martorell, M.C. (1989). *BAS-3. Batería de Socialización*. Madrid: TEA.
- Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorne, NJ: Aldine.
- Simmons, R. G., Blyth, D. A., vanCleave, E. F., & Bush, D. (1979), Entry into early adolescence: The impact of school structure, puberty, and early dating on self-esteem. *American Sociological Review, 44*, 948-967.

- Simmons, R., Burgeson, R., Carlton-Ford, D., & Blyth, D. (1987). The impact of cumulative change in early adolescence. *Child Development*, 58, 1220-1234. doi:10.2307/1130616
- Simmons, R. G. , Rosenberg, F. & Rosenberg, M. (1973). Disturbance in the self-image at adolescence. *American Sociological Review*, 38, 553-568.
- Skaalvik, E. (1983). Academic achievement, self-esteem and valuing of the school: Some sex differences. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 299-306.
- Skaalvik, E. M. (1986). Age trends in male and female self-esteem in Norwegian samples. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 30, 107-119.
- Skaalvik, E. M. (1990). Gender differences in general academic self-concept and success expectations on defined academic problems. *Journal of Educational Psychology*, 82, 591-598.
- Skaalvik, E. M., & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personal and Social Psychology*, 58, 292–307.
- Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1990). Math, verbal, and general academic self-concept: The internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology*, 82, 546–554.
- Skaalvik, E. M., Valás, H., (1999). Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and Language Arts: A longitudinal study. *Journal of Experimental Education*; 67, 135-149.
- Skaalvik, E. M., Valás, H., & Sletta, O. (1994). Task involvement and ego involvement: Relations with academic achievement, academic self-concept and self-esteem. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 231-243.
- Skaalvik, S. (1993). Ego-involvement and self-protection among slow learners: Four

- case studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 37, 305-315.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Sklad, M., Diekstra, R., DeRitter, M., Ben, J. & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49, 892-909. doi: 10.1002/pits.21641
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Smith, J., Akos, P., Lim, S., & Wiley, S. (2008). Student and stakeholder perceptions of the transition to high school. *High School Journal*, 91(3), 32-42.
- Smith, T. L. (1986). Self-concepts of youth sport participants and nonparticipants in grades 3 and 6. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 1145-1146.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1992). Creating a caring community: A school-based program to promote children's prosocial competence. In J.P. Oser & A. Dick (Eds.), *Effective and responsible teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sonstroem, R. J. (1976). The validity of self-perceptions regarding physical and athletic ability. *Medicine and Science in Sports*, 8, 126-132.
- Sonstroem, R. J. (1984). Exercise and self-esteem. *Exercise and Sports Science Review*, 12, 123-155.
- Sonstroem, R. J., Speliotis, E. D. & Fava, J. L. (1992). Perceived physical competence in adults: An examination of the Physical Self-Perception Profile. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 207-221.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.

- Spence, S. H., & Donovan, C. (1998). Interpersonal problems. In Graham, Philip Jeremy (Ed.), *Cognitive behaviour therapy for children and families* (pp. 217–245). New York: Cambridge University Press.
- Spence, S. H., Donovan, C., & Brechman-Toussaint. (1999). Social skills, social outcomes, and cognitive features of childhood social phobia. *Journal of Abnormal Psychology, 108*, 211–221.
- Spence, S. H., Donovan, C., & Brechman-Toussaint, M. (2000). The treatment of childhood social phobia: The effectiveness of a social skills training-based, cognitive-behavioural intervention, with and without parental involvement. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*, 713–726.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (Eds.) (2003). *The psychology of abilities, competencies, and expertise*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stipek, D. J., & MacIver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development, 60*, 521-538.
- Stradling, R., & MacNeil, M. (2000). *Moving on: The emotional well-being of young people in transition from primary to secondary school*. Report published by Highland Health Board of Scotland, Inverness, UK.
- Taylor, C., Liang, B., Tracy, A., Williams, L., & Seigle, P. (2002). Gender differences in middle school adjustment, physical fighting, and social skills: Evaluation of a social competency program. *Journal of Primary Prevention, 23*, 259–272. doi:10.1023/A:1019976617776
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harpers' Magazine, 140*, 227-235.
- Tobler, N. S. (1986). Meta-analysis of 143 adolescent drug prevention programs: quantitative outcome results of program participants compared to a control or comparison group. *Journal of Drug Issues, 16*, 537-567.

- Tobler, N. (1992). Drug prevention programs can work: Research findings. *Journal of Addictive Diseases, 11*(3), 1-28.
- Tobler, N. S. (2000). Lessons learned. *Journal of Primary Prevention, 20*, 261–274.
- Tobler, N., Roona, M., Ochshorn, P., Marshall, D., Streke, A., & Stackpole, K. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *Journal of Primary Prevention, 30*, 275–336. doi:10.1023/A:1021314704811.
- Tobler, N. & Stratton, H. (1997). Effectiveness of school-based drug prevention programs: A meta-analysis of the research. *Journal of Primary Prevention, 18*(1), 71-128.
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes: Relaciones con sexo, edad e institución. *PsicoUSF, 7*, 211-218.
- U.S. Department of Education. (2005). *Comparative indicators of education in the United States and other G8 countries*. Washington, DC: NCES.
- U.S. Public Health Service. (2000). *Report of the Surgeon General's Conference on Children's Mental Health*. Washington, DC: Department of Health and Human Services.
- Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica, 7* (2), 57-66.
- Vaz Serra, A. (1988). Atribuição e Auto-conceito. *Psychologica, 1*, 127-141.
- Vallerand, R. J. (1994). Les attributions en psychologie sociale. In R.J. Vallerand (Ed.), *Les fondaments de la psychologie sociale* (pp. 259-326). Québec: Gaetan Morin Éditeur.
- Veiga, F. H. (1989). Escala de autoconceito: Adaptação portuguesa do Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, *Psicologia, 3*, 275 - 284.
- Veiga, F. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale.

- Vereau, J. E. (1998). *Relación entre el autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima*. Tesis de Licenciado en Psicología. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Levine, P., & Garza, N. (2006). *An Overview of Findings From Wave 2 of the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. (NCSEER 2006 3004). Menlo Park, CA: SRI International.
- Wampler, R., Munsch, J., & Adams, M. (2002). Ethnic differences in grade trajectories during the transition to junior high. *Journal of School Psychology, 40*, 213-237.
- Wandersman, A., & Florin, P. (2003). Community interventions and effective prevention. *American Psychologist, 58*, 441-448.
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 199-211). Berkeley, CA: McCatchan.
- Warger, C. L., & Rutherford, R. B. (1993). Co-teaching to improve social skills. *Preventing School Failure, 37*(4), 21-28.
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. London: Paul Chapman
- Weare, K., & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* Research Report RR456. Nottingham: DfES Publications.
- Weare, K. & Markham, W. (2005). What do we know about promoting mental health through schools? *Promotion & Education, XII* (3-4), 118-122.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). *Promoting mental health of children and adolescents through schools and school based interventions: Evidence outcomes*. Southampton, United Kingdom: University of Southampton.

- Webster-Stratton, W., & Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The dina dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11*, 130-146.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92* (4), 548-573.
- Weiss, B., Harris, V., Catron, T., & Han, S. S. (2003). Efficacy of the RECAP intervention program for children with concurrent internalizing and externalizing problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 364–374.
- Weiss, M. R. (1987). Self-esteem and achievement in children's sport and physical activity. In D. Gould & M. R. Weiss (Eds.), *Advances in pediatric sport sciences* (vol.2, pp. 87-119). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M. R., McAuley, E., Ebbeck, V., & Wiese, D. M. (1990). Self-esteem and causal attributions for children's physical and social competence in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 12*, 21-36.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. In I. E. Siegel & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (5th ed., pp. 877–954). New York: Wiley.
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K., & Seligman, M. E. P. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist, 58*, 425–432. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.425.
- Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*, 86-97.

- Weisz, J. R. (1983). Can I control it? The pursuit of veridical answers across the life span. In P. B. Baltes & O. G. Grim (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol. 3, pp. 233-300). New York: Academic Press.
- Wells, J., Barlow, J., & Stewart-Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools, *Health Education Journal*, 103, 197 - 220
- Wells, L. E, & Marwell, G. (1976). *Self-esteem, its conceptualization and measurement* (vol. 20). Sage Library of Social Research.
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N., Untch, A. S., e Widaman, K. F. (1997). Stress, social support, and adjustment of adolescents in Middle School. *Journal of Early Adolescence*, 17 (2), 129-151.
- West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary–secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25, 21-50. doi: 10.1080/02671520802308677.
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Lendrum, A. & Kalambouka, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*, 26, 173-186. doi: 10.1080/02667361003768526
- Wigfield, A., Eccles, J., MacIver, D., Reuman, D., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552–565. doi:10.1037/0012-1649.27.4.552
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement solutions. *Educational Psychologist*, 26, 233–261.

- Wilgenbusch, T., & Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly, 14*, 101–120.
- Willis, J. D. & Campbell, L. F. (1992). *Exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- World Health Organization (2004). *Prevention of Mental Disorders: Effective interventions and policy option*. Geneva: World Health Organization.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: a meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology, 17*, 247–72.
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine, 33*(Suppl. 2S), 130–143.
- Wilson, S., Lipsey, M., & Derzon, J. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 136–149. doi: 10.1037/0022-006X.71.1.136.
- Wylie, R. C. (1974). *The self-concept (vol. 1)*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wylie, R. C. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Zeedyk, M., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents, and teachers. *School Psychology International, 24*(1), 67-79. doi:10.1177/0143034303024001010
- Zeidner, M., Roberts, R., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist, 37*, 215–231. doi:10.1207/S15326985EP3704_2

- Zins, J., & Elias, M. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear and K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1–13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, *17*(2), 233-255. doi:10.1080/10474410701413152
- Zins, J., Travis, L. F., & Freppon, P. A. (1997). Linking research and educational programming to promote social and emotional learning. In Salovey P.; Sluyter D.J (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence*,(pp. 255-277). New Iork: Basic Books, 1997.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.) (2004). *Building academic success through social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Zorich, S., & Reynolds, W. M. (1988). Convergent and discriminant validation of a measure of social self-concept. *Journal of Personality Assessment*, *52*, 441-453. doi: 10.1207/s15327752jpa5203_5