

A intervenção do psicólogo escolar em contextos de risco

Susana Vilarinho

Carolina Carvalho

Resumo: Será que a intervenção de um psicólogo escolar, orientada por um Programa de Competências de Vida (PCV) numa escola com elevada taxa de insucesso escolar, pode alterar este cenário? No presente trabalho procura analisar-se o impacto do PCV nos comportamentos de 52 alunos de 13 anos ($M=12.94$, $DP=1.23$), bem como no desempenho académico. A metodologia adoptada foi de um estudo *quasi* experimental, onde os alunos do grupo de controlo ($n=39$), de 13 anos ($M=12.79$, $DP=0.98$), não foram alvo de intervenção. O PCV foi implementado durante um ano letivo pelo psicólogo escolar na presença do diretor de turma, consistiu em 30 sessões e assentou em atividades participativas, assembleias de turma mensais e trabalho de projeto. O programa foi parte integrante do currículo escolar dos alunos. Um Questionário de Competências de Vida foi aplicado aos alunos dos dois grupos, antes e após a intervenção. Compararam-se os resultados escolares e as competências de vida dos dois grupos. Os resultados indicam que o grupo de intervenção revelou maiores benefícios do que o grupo de controlo, nomeadamente no que diz respeito ao valor da média total de competências, bem como do raciocínio crítico, aprender a aprender, empatia e resiliência. Os participantes do grupo de intervenção registaram um maior sucesso académico (taxa de transição) do que os participantes do grupo de controlo. Enfatizamos as vantagens observadas para alunos em risco de trajetórias escolares de insucesso e a importância do psicólogo escolar em contextos de exclusão social.

Palavras-chave: Psicólogo escolar, Competências de vida, Prevenção.

Introdução

Portugal tem pela frente um grande desafio, segundo o relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico: a melhoria da qualidade e da equidade na educação (OECD, 2015a). A equidade refere-se a princípios de justiça e inclusão, e pretende que todos os indivíduos atinjam o seu potencial educacional, pelo menos num nível básico de competências, independentemente das suas características pessoais (como o género, a origem étnica ou o contexto familiar). A investigação revela que os alunos de contextos socioeconómicos

desfavorecidos tendem a ter uma maior probabilidade de apresentar baixo desempenho académico com consequências na sua trajetória escolar (Tavares, Carvalho & Santos, 2015). Uma consequência acaba por refletir-se no abandono precoce da escola, antes de completar o ensino secundário. De acordo com dados da OCDE (2013) um em cada cinco jovens adultos abandona em média o sistema educativo revelando a ausência de justiça e inclusão social para todos os alunos que frequentam o sistema de escolaridade obrigatório.

No que concerne ao insucesso escolar, apesar da notável redução nos últimos anos, Portugal parece ainda confiar grandemente na retenção como forma de apoiar os alunos com baixo desempenho. Em 2012 ficaram retidos pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar 34,3% da população estudantil portuguesa (OECD, 2013). Uma taxa bastante elevada quando comparada com a média de 12% dos países da OCDE.

Apesar dos esforços e melhoria nas últimas décadas, em 2013 Portugal continuava a registar uma taxa de abandono escolar precoce de 19%, a terceira mais elevada da Europa (OECD, 2015a), com maior incidência nos estudantes do sexo masculino (24%) do que do sexo feminino (14,5%). Este número significativo de jovens entre os 18 aos 24 anos que abandona a escola sem ter concluído o ensino secundário encontra-se em risco de exclusão social (Freire, Carvalho, Freire, Azevedo, & Oliveira, 2009), pelo que urge contrariar esta tendência, procurando caminhar para a meta de 10% estabelecida na Estratégia Europa 2020 (Comissão Europeia, 2010). O abandono escolar precoce tem um impacto relevante nas oportunidades de vida dos jovens adultos, tal como produz efeitos externos negativos para a sociedade e baixa a produtividade económica. Por estes motivos, e porque a tendência de descida considera-se bastante promissora, Portugal deve continuar o seu esforço para diminuir as taxas de abandono escolar precoce, nomeadamente através de iniciativas como o programa de Combate ao Insucesso Escolar e Abandono Escolar Precoce e o programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (OECD, 2015a).

O programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) é uma resposta governamental que surgiu da necessidade de

intervir prioritariamente em zonas geográficas onde existem crianças e jovens em risco de exclusão social e escolar (DGIDC, 2011). Neste âmbito, o psicólogo escolar é chamado a intervir nas áreas do insucesso, indisciplina e abandono escolar precoce. Para uma intervenção eficaz deve adoptar-se uma abordagem sistémica, ecológica, preventiva e enriquecedora (Machado, 2001), como pensamos ser o caso da implementação de programas de promoção e desenvolvimento de competências.

As competências de vida, ou seja, as capacidades para apresentar comportamentos positivos e adaptativos que permitem aos indivíduos lidar eficazmente com as exigências e desafios da vida quotidiana (WHO & UNICEF, 2003), são uma exigência da sociedade atual, e que se aplicam à generalidade dos contextos académico e profissional, pessoal e/ou social. Nas últimas duas décadas a investigação tem vindo a enfatizar o poder preditivo que as competências sociais e emocionais, como o autocontrolo e a automotivação, têm em diversos domínios da vida dos cidadãos (Kautz et al., 2014; OCDE, 2015b).

Weissberg, Durlak, Domitrovich e Gullota (2015) afirmam que com a implementação dos programas de Aprendizagem Socioemocional (ASE) esperam-se resultados a curto prazo, como o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, atitudes positivas em relação a si, aos outros e às tarefas que o indivíduo tem em mãos, comportamentos e relacionamentos interpessoais positivos, diminuição dos problemas de comportamento, redução do sofrimento emocional e melhoria do desempenho académico. Mais ainda, o impacto a longo prazo implica maior probabilidade de: conclusão do ensino secundário, preparação para o ensino superior e para a carreira profissional, relacionamentos saudáveis, redução do comportamento criminal e cidadania participativa.

As orientações das organizações com intervenção ao nível educativo indicam a necessidade de incluir a promoção de competências desde cedo no quotidiano escolar, tanto por constituírem uma estratégia preventiva de comportamentos de risco e de psicopatologia, como por corresponderem a necessidades da sociedade contemporânea do ponto de vista profissional. São exemplo a Coordenação Nacional para a Saúde

Mental (2008) e os Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho (2004), que incentivam a prevenção nas escolas através da implementação de programas de competências pessoais e sociais. A Organização Mundial de Saúde (WHO & UNICEF, 2003) encoraja as escolas e as comunidades a realizarem a educação para a saúde baseada na promoção e desenvolvimento de competências. Recentemente, o Ministério da Educação vem reconhecer a importância das competências de vida ao publicar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, através da homologação do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Desta forma, cria um quadro de referência desejável, necessariamente flexível para que possa ser partilhado numa ótica de educação para todos. Aqui as competências são “(...) entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efectiva acção humana em contextos diversificados” (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 9), e abrangem os domínios cognitivo e metacognitivo, social, emocional, físico e prático.

Weissberg et al. (2015) apresentam um modelo conceptual para a aprendizagem socioemocional (ASE) sistemática em contextos educativos. A ASE compreende cinco domínios, relacionados entre si, de competências cognitivas, afectivas e comportamentais que proporcionam alicerces/bases para navegar com sucesso na escola e na vida (Weissberg et al., 2015). São eles: (1) a competência no domínio do autoconhecimento consiste em compreender as próprias emoções, objetivos pessoais e valores; (2) a competência no domínio do autocontrolo requer habilidades e atitudes que facilitem a capacidade de regular as emoções e os comportamentos; (3) consciência social implica a capacidade de tomar a perspectiva de outros com diferentes *backgrounds* e culturas e para ser empático e solidário; (4) a capacidade de relacionamento interpessoal dão às crianças as ferramentas de que necessitam para estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes, e para agir de acordo com as normas sociais; (5) a tomada de decisão responsável é o domínio de competência que requer o conhecimento, as capacidades e as atitudes necessárias para fazer escolhas construtivas sobre comportamentos pessoais e interações sociais através de diversos contextos.

O *Programa de Competências de Vida* (PCV) surge, por um lado, como uma possível resposta a um problema identificado numa escola TEIP do distrito de Lisboa (as elevadas taxas de indisciplina, insucesso e abandono escolar) e, por outro lado, como uma forma de potenciar a intervenção do psicólogo em contexto escolar, de forma preventiva e enriquecedora (Vilarinho, 2012). É um programa de intervenção *seletiva*, uma abordagem pouco explorada no panorama europeu (Weare & Nind, 2011), isto é, dirigido a alunos que frequentam escolas TEIP e que, por essa razão, apresentam fatores de risco associados, nomeadamente a maior probabilidade de uma trajetória de abandono escolar precoce e de comportamentos de risco. O fim último do *Programa de Competências de Vida* situa-se na linha da Educação Global (Silva, 2010), ou seja, contribuir para uma cidadania ativa, uma consciência global, através de uma aprendizagem transformativa.

O insucesso escolar, particularmente em escolas que integram o Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, enquadram a problemática do presente estudo: será que a intervenção do psicólogo escolar, baseada num programa de desenvolvimento de competências de vida, contribui para a promoção do sucesso escolar e para o desenvolvimento das competências? No presente artigo apresentam-se os resultados parciais de uma investigação mais alargada no âmbito de uma tese de doutoramento, concretamente os que procuram dar resposta a duas questões: (1) Existem diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo no que concerne às competências de vida, após a implementação do PCV? Em que competências se observam diferenças? e (2) Existem diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo no que diz respeito ao sucesso académico (transição/não transição), após a implementação do PCV?

Metodologia

O presente estudo consiste num design quasi-experimental 2x2, com pré e pós teste e grupos de intervenção e de controlo. A amostra é de

conveniência (os alunos a frequentar o 7º ano de escolaridade de uma escola constituem o grupo de intervenção e de outra escola da mesma freguesia o grupo de controlo). Foi assegurado que ambos os grupos fossem testados sob as mesmas condições.

Participantes

No início do ano letivo, a amostra era constituída por 101 alunos (60 do grupo de intervenção e 41 do grupo de controlo). No entanto, devido a ausências no momento da aplicação do pós-teste, transferências e/ou anulação de matrícula, a amostra final é constituída por 91 alunos.

A idade média do grupo de intervenção (13 anos) é praticamente idêntica à do grupo de controlo, sendo que no primeiro grupo ($M=12.94$, $DP=1.23$) a idade máxima é de 17 anos e no segundo ($M=12.79$, $DP=0.98$) é de 15 anos.

Os participantes frequentavam seis turmas de duas escolas públicas da zona da grande Lisboa (quatro no grupo de intervenção e duas no grupo de controlo), ambas inseridas no programa nacional de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Participaram também três docentes, nas assembleias de turma mensais do grupo de intervenção, dois lecionavam a disciplina de Matemática e um a disciplina de Físico-Química.

Instrumentos

O *Programa de Competências de Vida* (PCV) é um programa de intervenção seletiva que visa a promoção e o desenvolvimento de competências de vida de adolescentes a frequentar o 7º ano de escolaridade de escolas abrangidas pelo programa TEIP. A sua construção baseou-se na abordagem socioconstrutivista do desenvolvimento e em autores que sublinham a importância dos contextos culturais e das interações interpessoais no desenvolvimento do sujeito (Bruner, 1983; Rogoff, 1990; Vygotsky, 1934/1978). Tomou como referência a definição de competências de vida da Organização Mundial de Saúde: “(...) abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal

effectively with the demands and challenges of everyday life (WHO & UNICEF, 2003, p. 8).” Constituíram também referencial teórico e prático a aprendizagem socioemocional (CASEL, 2015) e o Movimento da Escola Moderna (MEM, 2018). As competências identificadas na revisão de literatura como relevantes para integrar o programa, e que encontram correspondência com os cinco domínios propostos pela Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2015) foram: aprender a aprender, assertividade, autoestima, cooperação, empatia, raciocínio crítico, resiliência e responsabilidade.

O programa é constituído por 30 sessões, dezasseis das quais se destinam a atividades estruturadas para a promoção e desenvolvimento de competências de vida, através de métodos participativos (discussão em grupo, dinâmicas de grupo, *role-play*) e do recurso a materiais diversificados (como fichas de trabalho ou materiais audiovisuais). As restantes catorze sessões são divididas na realização de assembleias de turma e de um projeto final de turma.

As assembleias de turma, de periodicidade mensal, permitem o treino de competências pessoais e relacionais, e constituem um momento de discussão de assuntos importantes do grupo e/ou da escola e consequente resolução de problemas e tomada de decisões cooperativas. Já o projeto final de turma apela ao direito (e correspondente dever) de participação cívica ativa, seja na vida da escola, seja na comunidade local. Os alunos são incentivados a desenvolver um pequeno projeto, cuja definição do tema deverá emergir da motivação e necessidades dos participantes. Com a conjugação de atividades estruturadas e momentos menos diretivos, procura-se promover a prática, a transferência e a generalização das competências de vida, sob a orientação da psicóloga escolar e dos diretores de turma.

O *Questionário de Competências de Vida* (QCV) foi construído para avaliar as competências de vida selecionadas para integrar o PCV. Foi realizado um estudo-piloto com indivíduos semelhantes aos da população-alvo, para identificar possíveis problemas inerentes à formulação dos itens. Posteriormente o instrumento foi validado com uma amostra nacional representativa do universo de escolas TEIP. Após a

análise factorial, na versão final, o questionário encontra-se estruturado em duas partes. Os 35 itens da primeira parte correspondem às competências em estudo, numa escala tipo Likert de quatro pontos (*1 – nunca, 2 – poucas vezes, 3 – muitas vezes, 4 – sempre*). Na segunda parte colocam-se algumas questões relativas a dados sociodemográficos (idade, género, percurso escolar, contexto familiar). O seu preenchimento ronda os 20 minutos. Obtém-se um resultado total das Competências de Vida (CV total), bem como resultados parcelares para cada Competência de Vida (Subescalas). Obtivemos uma boa medida de fidelidade, tanto no pré-teste ($\alpha=.901$) como no pós-teste ($\alpha=.903$).

Procedimento

Realizaram-se entrevistas com as diretoras de duas escolas que aceitaram participar no estudo, explicitando o seu objetivo. O Programa de Competências de Vida foi apresentado ao Conselho Pedagógico da escola do grupo de intervenção, tendo sido aprovada a sua implementação. Por questões essencialmente éticas, todas as turmas da escola beneficiaram do mesmo. Foi solicitado o consentimento informado ativo aos encarregados de educação dos alunos. Foi realizada uma reunião com os diretores de turma participantes no PCV, explicitando o modo de funcionamento das assembleias de turma e os objetivos do programa.

O programa foi implementado durante um ano letivo em três turmas do 7º ano de escolaridade de uma escola secundária com 3º ciclo do ensino básico do distrito de Lisboa (grupo de intervenção), com uma periodicidade semanal, em sessões de 45 minutos, em horário escolar, como parte integrante do currículo (Vilarinho & Carvalho, 2013). A psicóloga escolar implementou todas as sessões às três turmas, em colaboração com o/a diretor/a de turma, que participava também nas atividades propostas. As sessões decorreram numa sala preparada para o efeito, com as cadeiras dispostas em U. O grupo de controlo não usufruiu de qualquer programa.

Solicitou-se aos alunos de ambos os grupos que respondessem ao questionário QCV durante o primeiro período escolar e no final do ano

letivo, com um intervalo de cerca de oito meses. Após a leitura das instruções em voz alta, os alunos responderam ao questionário sem tempo limite. Antes de os recolher, solicitou-se que verificassem se tinham respondido a todas as questões. A psicóloga procedeu também a essa verificação.

Resultados

Uma primeira leitura dos resultados revela que o grupo de controlo tem, na sua constituição, uma percentagem ligeiramente superior de participantes do sexo feminino (59%). O número médio de retenções (uma retenção) e das habilitações académicas da mãe (oito anos de escolaridade), por aluno, é semelhante nos dois grupos. Relativamente às habilitações académicas do pai, são ligeiramente superiores no grupo de intervenção (nove anos). O grupo de controlo tem um maior número de participantes de nacionalidade portuguesa. Esta foi a única diferença estatisticamente significativa [$\chi^2(1)=5.469, p=.019$], nas restantes características os grupos consideraram-se equivalentes.

Tabela 1

Caraterização dos participantes

	Grupo intervenção		Grupo controlo	
Nº alunos	52		39	
Nº turmas	3		2	
Idade (<i>M/DP</i>)	12,94 / 1,23		12,79 / 0,98	
Retenções (<i>M</i>)	0,90		0,74	
Habilitações pai	8,72		7,56	
Habilitações mãe	8,08		7,82	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Sexo (%)	46,2	53,8	41	59
	Portuguesa	Estrangeira	Portuguesa	Estrangeira
Nacionalidade (%)	69,2**	30,8**	89,7**	10,3**

Nota. ** $p=.019$.

O estudo mais aprofundado dos dados com base numa análise exploratória revelou estarem cumpridos os pré-requisitos necessários à utilização de testes paramétricos, nas subescalas raciocínio crítico, empatia, responsabilidade e competências total. Para analisar a significância dos resultados do ponto de vista estatístico, recorreu-se ao teste ANOVA de medições repetidas. Para as subescalas cooperação, resiliência, autoestima e aprender a aprender, os resultados foram analisados recorrendo ao teste Wilcoxon.

A primeira questão do estudo procurava analisar o impacto da implementação do PCV nas Competências de Vida, analisando se existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo, e em que competências se observam diferenças. Apresentam-se os resultados do índice total de Competências de Vida (Tabela 2) e das Subescalas (Tabela 3).

Tabela 2

Índice total de competências de vida dos grupos de intervenção e controlo nos pré e pós testes

Competências	Grupo de intervenção		Grupo de controlo	
	Pré	Pós	Pré	Pós
Total (M)	3,20	3,24**	3,35	3,34**

Nota. ** $p=.05$.

Tabela 3

Médias das subescalas dos grupos de intervenção e controlo nos pré e pós testes

Subescalas	Grupo de intervenção		Grupo de controlo	
	Pré	Pós	Pré	Pós
Raciocínio crítico	3,17	3,28**	3,22	3,30**
Aprender a aprender	3,05	3,09	3,26	3,21
Empatia	3,36	3,41	3,48	3,43
Responsabilidade	2,87	2,83	2,91	3,04
Cooperação	3,23	3,10	3,57	3,54
Resiliência	3,14	3,18	3,14	3,05
Autoestima	3,63	3,68	3,67	3,73

Nota. ** $p=.05$.

O grupo de intervenção, na globalidade, aumentou o valor da média total de competências, enquanto o grupo de controlo diminuiu. Esta diferença revelou-se estatisticamente significativa.

O grupo de intervenção aumentou o resultado médio de todas as subescalas, à exceção da responsabilidade e da cooperação. O grupo de controlo aumentou o valor da média das subescalas raciocínio crítico, responsabilidade e autoestima.

Ambos os grupos aumentaram o valor da média da subescala raciocínio crítico, do pré para o pós-teste. No entanto, o aumento do grupo de intervenção revelou-se estatisticamente significativo.

Tabela 4

Taxa de sucesso (transição) dos grupos de intervenção e controlo

	Transitou	Não transitou
Grupo de intervenção	80,8%**	19,2%
Grupo de controlo	61,5%	38,5%

Nota. ** $p=0.05$.

Em relação à segunda questão colocada, se a implementação do PCV teria impacto na taxa de transição dos alunos, observam-se diferenças significativas entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo no que concerne ao sucesso académico. No grupo de intervenção transitou uma maior percentagem de participantes (81%) do que no grupo de controlo (62%). Esta diferença revelou ser estatisticamente significativa.

Conclusão

No presente estudo, a psicóloga escolar implementou o Programa de Competências de Vida ao longo de um ano letivo, em colaboração com os/as diretores/as de turma. Os resultados sugerem que a intervenção resultou em maiores benefícios para o grupo de intervenção do que para o grupo de controlo. No que diz respeito às Competências de Vida, esta diferença demonstrou ser significativa do ponto de vista

estatístico no índice de Competências Total e no Raciocínio Crítico. Pensamos que a descida da média das subescalas Responsabilidade e Cooperação, no grupo de intervenção, poderá estar associado ao facto de este grupo ser constituído por uma maior percentagem de alunos de nacionalidade estrangeira e, possivelmente, enfrentar algumas dificuldades de inclusão. Relativamente à taxa de transição, o grupo de intervenção obteve também melhores resultados, significativos do ponto de vista estatístico, tendo apresentado mais sucesso académico.

Os psicólogos escolares reconhecem que a implementação de programas de promoção de competências socioemocionais são uma forma de promover um desenvolvimento integral equilibrado, e apostam cada vez mais neste tipo de intervenção (Marques Pinto & Raimundo, 2016).

Finalizamos recordando que atingir níveis elevados de qualidade e equidade na educação resulta em indivíduos com mais competências a entrar no mercado de trabalho e promove oportunidades educacionais para todas as crianças, enquanto previne que os contextos socioeconómicos sejam fatores determinantes de desempenho académico (OECD, 2015a).

Referências

- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2015). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Middle and high school edition*. Chicago: CASEL.
- Comissão Europeia. (2010). *Estratégia Europa 2020*. Retirado em setembro de 2013 de http://ec.europa.eu/portugal/comissao/destaques/20100303_europa_2020_pt.htm
- Coordenação Nacional para a Saúde Mental. (2008). *Plano nacional de saúde mental 2007-2016* (Resumo Executivo). Retirado em julho de 2018 de <https://www.adeb.pt/files/upload/paginas/Plano%20Nacional%20de%20Saude%20Mental.pdf>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC. (2011). *Relatório TEIP 2009/2010*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Freire, S., Carvalho, C., Freire, A., Azevedo, M., & Oliveira, T. (2009). Identity construction through schooling: listening to students' voice. *European Educational Research Journal*, 8(1), 80-88.
- Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., Weel, B., Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. OECD Education Working Papers, No. 110. OECD Publishing, Paris. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>
- Machado, G. (2001). O papel do psicólogo em contextos escolares e avaliação das suas práticas. In L. Neves & R. Carvalho (Coords.), *O psicólogo em contexto escolar* (pp. 17-32). FSE/PRODEP.
- Marques Pinto, A., & Raimundo, R. (2016). *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho. (2004). *Eu não desisto. Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Movimento da Escola Moderna. (2018). *Movimento da Escola Moderna: Modelo pedagógico*. Retirado em julho de 2018 de <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA, OECD Publishing, Paris. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- OECD. (2015a). *Skills strategy diagnostic report: Portugal*. Retirado em julho de 2018 de <http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Portugal.pdf>
- OECD. (2015b). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Silva, M. (2010). *Guia prático para a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.
- Tavares, D., Carvalho, C., & Santos, J. (2015). A influência das variáveis sociais e das variáveis escolares nas trajetórias dos estudantes: Uma leitura sociológica dos resultados de um inquerito. In C. Carvalho & J. Conboy (Eds.), *Feedback, identidade, trajetórias escolares: Dinâmicas e consequências*. Disponível em www.ie.ulisboa.pt
- Vilarinho, S. (2012). O psicólogo educacional em contexto escolar: Uma experiência numa Escola TEIP. In *Atas do 12º Colóquio Internacional Psicologia e Educação*. Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.

- Vilarinho, S., & Carvalho, C. (2013). *Práticas de cidadania*. Poster apresentado no Seminário “Psicologia e Orientação em Meio Escolar” da Direção-Geral de Educação, Lisboa.
- Vygotsky, L. S. (1934/1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- 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.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, present and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York: The Guilford Press.
- WHO & UNICEF. (2003). *Skills for health – Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School. The World Health Organization’s Information Series on School Health – Document 9*. Geneva: WHO.