



Aceitabilidade do Programa RAISE: Perceções
de educadoras e professoras portuguesas com
experiência com crianças dos 3 aos 8 anos

João Carlos Gomes da Silva

Orientadora de Dissertação:

Professora Doutora Carla Fernandes

Coorientadora de Dissertação:

Professora Doutora Maryse Guedes

Professora de Seminário de Dissertação:

Professora Doutora Maryse Guedes

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento

2024/2025

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Carla Fernandes e coorientação da Professora Doutora Maryse Guedes, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Psicologia na especialidade de Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento.

Agradecimentos

Professora Carla, dirijo-me a si diretamente porque foi minha mãe durante todo este processo. Seria impossível não ser a primeira a quem agradeço porque foi também a primeira a confiar em mim. Serei eternamente agradecido por a ter encontrado e por continuar a ser um exemplo. É das minhas pessoas favoritas no mundo.

Professora Maryse, disse-lhe uma vez e repito que ultrapassa o que é ser professora/orientadora. Grato por a ter tido como tal, mas especialmente por a ter conhecido. Todo o cuidado, profissionalismo e carinho serão sempre preservados na minha memória. Um obrigado do seu aluno mais caótico, brincalhão e chato.

Agradeço também à Professora Manuela pela confiança e leveza. Obrigado por confiar em mim, pelo conhecimento e por me dar a oportunidade de trabalhar lado a lado com a Equipa do Desenvolvimento do Centro da Criança. Foi e continua a ser uma experiência imensurável.

Nic, obrigado pela forma profunda como vês a vida. Encontrar-te foi a maior coincidência da minha vida e é também aquela que estou mais grato. Obrigado por seres meu namorado, por me amares e por fazeres questão de o demonstrar todos os dias. “As tuas emoções são tão delicadas e refinadas que devia ser considerado um talento”. Paris, amanhã?

Patrícia, não sei o que me farias se não te colocasse aqui, como se isso não fosse acontecer. Obrigado por me deixares ser eu e por me aceitares tal como sou. Amo-te mais do que alguma vez possas imaginar. Sofia, ver-te a ser feliz é das melhores sensações que posso experienciar. Obrigado por seres minha afilhada, por te orgulhares de mim e por seres, para sempre, a minha alegria. Pati, por todos os abraços e palavras de apoio. Que sorte te ter na minha vida. Carolina, por seres tão ambiciosa e divertida quanto eu, para sempre: de la fuente.

À Sofia que é e continuará a ser a minha parceira da investigação. Esta dissertação é tanto minha como tua e nunca te conseguirei agradecer o suficiente. Obrigado por todo o trabalho, por todos os risos e por todos os momentos em que me consideraste obsessivo. Fomos feitos para ser uma dupla no RAISE e, sinceramente, em todo o lado.

Daniel, foste quem me acompanhou no início desta jornada. É impossível agradecer-te sem começar a chorar. Espero que te orgulhes de mim. A todos os meus amigos: Porra pá, as minhas primeiras amigas e as melhores core memories. CORC, por trazerem o meu brilho e me darem as melhores pessoas que conheci. SÉREIOS, por serem loucos e me fazerem sempre rir. À VP (Anas e André) por terem sido os melhores companheiros nesta viagem.

Por fim, à minha mãe, pai, irmã, sobrinho e prima Joana, que olham para mim com o maior orgulho. Isto também é vosso. Do vosso resmungão, obrigado por tudo!

Acabei o mestrado genuinamente feliz. *It's so good to be alive.*

Resumo

A promoção de competências socioemocionais infantis está associada a contributos significativos, incluindo um maior bem-estar emocional e comportamentos sociais mais ajustados. Em Portugal, a implementação de programas de Aprendizagem Social (SEL) tem crescido substancialmente, porém, persiste a necessidade de programas cientificamente sustentados que promovam competências socioemocionais, envolvendo ativamente educadores e professores. O programa RAISE visa colmatar esta lacuna, capacitando agentes educativos de conhecimentos e estratégias para apoiar o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, assim como a sua própria saúde mental (Speidel et al., 2024). Neste sentido, o presente estudo explorou as perceções de aceitabilidade de educadoras/professoras portuguesas de crianças dos 3-8 anos sobre o programa RAISE. A amostra incluiu 12 profissionais, com idade média de 46 anos. As participantes foram distribuídas, por conveniência, em três grupos de foco, conduzidos seguindo um guião semiestruturado desenvolvido de acordo com as *guidelines* na literatura (Krueger, 1998; Vaughn et al., 1996). A análise temática indutiva conduziu à identificação de 16 temas e 17 subtemas. Através de triangulação metodológica, de forma geral, os resultados demonstram que as participantes consideraram os objetivos, os conteúdos, as atividades e os materiais como globalmente adequados. Quanto ao seu formato, metade da amostra sugeriu um formato híbrido (online e presencial). Sobre a estrutura, propuseram modificações relativamente à ordem dos módulos e periodicidade de sessões de follow-up. Os resultados obtidos são promissores quanto à aceitabilidade do programa em Portugal e serve como premissa para o desenvolvimento de futuros programas de aprendizagem socioemocional, apoiando agentes educativos na promoção de trajetórias desenvolvimentais adaptativas.

Palavras-chave: desenvolvimento socioemocional; educadores; professores; aceitabilidade; programa RAISE

Abstract

The promotion of children's socio-emotional competencies is associated with significant benefits, including enhanced emotional well-being and more adaptive social behaviors. In Portugal, the implementation of Social and Emotional Learning (SEL) programs has increased substantially, however, there remains a need for scientifically grounded initiatives that foster socio-emotional skills while actively engaging educators and teachers. The RAISE program aims to address this gap by equipping educational professionals with knowledge and strategies to support children's well-being and development, as well as their own mental health (Speidel et al., 2024). Accordingly, the present study explored the perceptions of Portuguese early childhood and primary educators working with children aged 3–8 years regarding the acceptability of the RAISE program. The sample comprised 12 professionals, with a mean age of 46 years. Participants were conveniently allocated to three focus groups, conducted using a semi-structured guide developed in accordance with established literature guidelines (Krueger, 1998; Vaughn et al., 1996). An inductive thematic analysis led to the identification of 16 themes and 17 subthemes. Through methodological triangulation, overall findings indicated that participants considered the program's objectives, content, activities, and materials to be generally appropriate. Regarding delivery format, half of the sample suggested a hybrid model (combining online and in-person sessions). As for structure, participants proposed adjustments to the order of modules and the scheduling of follow-up sessions. The results are promising concerning the program's acceptability in Portugal and provide a foundation for the future development of socio-emotional learning programs that support educators and teachers in promoting adaptive developmental trajectories.

Key Words: socio-emotional development; educators; teachers; acceptability; RAISE program

Índice

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	1
1. Desenvolvimento Socioemocional	1
1.1. Regulação Emocional	2
1.2. Empatia	4
2. O Papel dos Cuidadores Significativos — Pais e Professores — no Desenvolvimento Socioemocional Infantil	7
3. Programas de aprendizagem socioemocional	9
4. <i>Research and Practice Partnership: Building Awareness and Increasing Social-Emotional Capacity in the Early Years (RAISE)</i>	14
4.1. Público-alvo	15
4.2. Conteúdo e estrutura	16
4.3. Estudo piloto	16
5. Aceitabilidade	18
6. Objetivos	19
II. METODOLOGIA	20
1. Participantes	20
2. Instrumentos	22
3. Procedimento	24
4. Análise de Dados	25
III. RESULTADOS	26
1. Objetivos	30
2. Formato	31
3. Estrutura	32
4. Conteúdos	33
5. Atividades	34
6. Materiais	34
IV. DISCUSSÃO	35

V. REFERÊNCIAS.....	46
VI. ANEXOS.....	63
Anexo 1.....	63

Lista de tabelas

Tabela 1. <i>Características Sociodemográficas dos Grupos da Amostra</i>	20
Tabela 2. <i>Frequência, Extensão e Acordo Intercotadores (Kappas de Cohen) dos Temas e Subtemas em Cada Grupo de Foco e na Amostra Total</i>	27
Tabela 3. <i>Descrição dos Temas e Subtemas</i>	28
Tabela 4. <i>Estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) do questionário da aceitabilidade</i>	29

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Desenvolvimento Socioemocional

Globalmente, a estimativa é que entre 13% e 20% das crianças e adolescentes apresentem algum tipo de transtorno mental, como ansiedade e depressão (ver meta-análise de Vasileva et al., 2021). Além disso, aproximadamente metade dos transtornos mentais em fase adulta têm início antes dos 18 anos, o que reforça a importância de promover o bem-estar psicológico desde a infância (Solmi et al., 2022). Diante este cenário, torna-se essencial identificar domínios que exercem um papel protetor sobre a saúde mental. Na literatura científica, o desenvolvimento socioemocional (e, conseqüentemente, as competências socioemocionais) constitui-se como a base da saúde mental (Speidel et al., 2023).

O desenvolvimento socioemocional infantil representa uma dimensão integrada que articula as competências emocionais e sociais e pode ser compreendido como um processo fundamental para a capacidade de reconhecer e autorregular emoções, para construção da identidade, para o estabelecimento de relações interpessoais positivas, para aspectos de aprendizagem e para a tomada de decisões responsáveis (Malti & Song, 2018; Payton et al., 2008).

Sob o paradigma de desenvolvimento socioemocional infantil, as crianças passam por processos transacionais específicos. Inicialmente, o comportamento de um recém-nascido é explicado tendo por base ritmos endógenos e estados internos, no entanto, a partir dos 2 a 3 meses, as mudanças rápidas neurológicas características (como a maior concentração e organização cognitiva) têm impacto nas interações sociais, no envolvimento da criança (Rosenblum et al., 2009) e ajudam-na a organizar o ambiente à sua volta. Neste período, um bebê é capaz de sorrir e vocalizar face a envolvimento sociais, algo que os seus pais valorizam e interpretam como sendo um progresso na sua capacidade de resposta (Rosenblum et al., 2009).

Mais tarde, entre os 7 e os 9 meses, o bebê consegue discriminar, de forma inequívoca, os cuidados prestados pelas figuras de vinculação comparativamente com outros membros menos familiares (Rosenblum et al., 2009). É nesta fase que, devido ao avanço em aptidões cognitivas como a memória, os bebês não só têm capacidade de antecipação e de estabelecer expectativas relativamente a rotinas e interações sociais com os seus pais, como se incomodam face à sua ausência (podem igualmente revelar-se ansiosos em relação pessoas tidas como estranhas) (Rosenblum et al., 2009).

A partir de 1 ano e meio, surge a consciência de si, o aumento da representação simbólica e uma maior independência nas interações sociais. Nesse momento, a criança é sensível às expressões afetivas dos seus cuidadores e utiliza-as como forma de resposta a situações novas (Feinman et al., 1992). O processo de desenvolvimento da autonomia da criança face aos cuidadores é também evidente (Malik & Marwaha, 2022).

Durante os anos pré-escolares, a criança desenvolve competências de regulação emocional (mais detalhes na secção 1.1). Surge também o autoconceito, referindo-se a si mesma como “eu” ou “meu” (Malik & Marwaha, 2022). É neste período que se constroem as primeiras relações com pares e se desenvolve a internalização de papéis de género, onde a criança participa cada vez mais em brincadeiras interativas e são estimuladas habilidades socioemocionais como a cooperação, partilha e regulação de agressividade (Malik & Marwaha, 2022).

Dos 5 aos 9 anos, a criança começa a compreender plenamente regras e instruções, bem como demonstra um conhecimento mais profundo sobre si e sobre as relações com os outros (por exemplo, pedir desculpa quando entende que fez algo de errado).

Para compreender e explicar o desenvolvimento destas competências socioemocionais, a investigação sobre o desenvolvimento socioemocional tem sido sustentada por diferentes modelos teórico, entre eles Malti (2021). Segundo a autora, o desenvolvimento socioemocional envolve três componentes, a que se refere como os 3E's: a regulação emocional (*Emotion regulation*), empatia para o próprio (*Self-Empathy*) e empatia para os outros (*Empathy for others*) (Malti, 2021). Seguem-se algumas luzes sobre estas componentes.

1.1. Regulação Emocional

Na literatura científica, a regulação emocional dispõe de uma panóplia de conceptualizações. Segundo Thompson (1994), regulação emocional é classificada como um conjunto de processos extrínsecos e intrínsecos divididos em três componentes principais, nomeadamente a monitorização (identificação das emoções e dos estímulos que as suscitam), a avaliação (interpretação e significação das emoções e dos estímulos que a desencadeiam) e a modulação (modificação e capacidade de gerir a experiência emocional e a sua expressão). De forma complementar, Sacrey et al. (2020) define a regulação emocional como a capacidade de um indivíduo regular as suas respostas emocionais face a estímulos ambientais. Entre estas perspetivas, Eisenberg e Spinrad (2004) propõem uma definição que integra e sintetiza os pontos centrais das conceções anteriores. De acordo

com os autores, a regulação caracteriza-se como sendo a capacidade do ser humano para controlar a ocorrência, intensidade e expressão dos estados internos (emoções), com o propósito de alcançar objetivos e desenvolver comportamentos moralmente adequados.

Do mesmo modo, Gross (2015) procurou explicar o processo de regulação emocional através do Modelo de Processo da Regulação Emocional (*The Process Model of Emotion Regulation*) em cinco pontos: seleção da situação (i.e., escolher evitar ou não a situação); modificação da situação (i.e., modificar a situação de forma que esta não a impacte negativamente); mobilização atencional (i.e., redirecionar a atenção); mudança cognitiva (i.e., modificar a interpretação da situação); modulação da resposta (i.e., agir sobre a resposta emocional). Para que isto aconteça, o ser humano tende a utilizar estratégias adaptativas (que auxiliam a processar e encarar as emoções de forma saudável), como a reavaliação cognitiva e a aceitação de emoções, e estratégias desadaptativas (que, apesar de poderem ajudar momentaneamente, têm impacto negativo a longo prazo), como a ruminação, evitamento ou supressão emocional (Boehme et al., 2019; Eldesouky et al., 2021; Parmentier et al., 2019).

O processamento e regulação emocional eficiente revela-se um fator fundamental para a promoção do bem-estar psicológico e social (Eldesouky et al., 2021). Eisenberg (2000) aborda o papel crucial que a regulação emocional desempenha no desenvolvimento de um ser humano, na medida em que permite que um indivíduo alcance um equilíbrio emocional, mantenha relacionamentos saudáveis e que compreenda, gere e expresse as suas emoções de forma adequada. Todavia, para a compreensão da regulação emocional na infância, é necessário ter em conta as suas conceptualizações divergentes na literatura, as mudanças contínuas de desenvolvimento deste processo e as diferentes variáveis que a ele podem ser associados (Eisenberg, 2000; Gross, 2015).

A regulação emocional é um processo desenvolvido ao longo da vida e é influenciada por fatores biológicos, emocionais e socioambientais (Sacrey et al., 2020). Inicialmente, as figuras de vinculação representam um papel fundamental para o desenvolvimento socioemocional das suas crianças (Cooke et al., 2019), visto que os bebés e crianças pequenas ainda não têm a capacidade para se autorregular emocionalmente, o que requer apoio externo (Ainsworth, 1985, 1989; Cooke et al., 2019). Este fenómeno denomina-se como hétero-regulação. A um certo momento, o apoio externo para a regulação emocional expande-se para outros adultos relevantes, como os educadores e professores, revelando-se também agentes fulcrais para o desenvolvimento (Luo, 2022; Thompson, 1994). Entre o nascimento e os 2 anos de idade, a regulação externa é

predominante, no entanto, algumas estratégias de autorregulação vão emergindo, tal como o desviar do olhar e o autoapaziguamento físico através de chuchar no dedo (Bernier et al., Carlson, 2010; Rosanbalm & Murray, 2017).

Progressivamente, a regulação emocional atravessa um processo de co-regulação (ou regulação diádica), que se refere a um processo de interação pais-bebés ao nível emocional e comportamental (Aureli et al., 2017). Durante este período, as crianças são emocionalmente reguladas por uma figura externa, mas estão a desenvolver a capacidade de distinguir os seus sentimentos dos sentimentos de outra pessoa (Taipale, 2016). São igualmente regulados de forma externa, quer ao nível comportamental (por exemplo, ensinar sobre o autocontrolo da criança), quer ao nível mental (Pauen & EDOS group, 2016). Assim sendo, o objetivo principal deste processo mútuo é que as crianças aprendam, de forma gradual, a regular as suas necessidades e emoções (Kiel et al., 2023). Aproximadamente entre os 3 e os 4 anos, as crianças começam a desenvolver algumas competências independentes de regulação, como a comunicação dos seus sentimentos, a persistência em tarefas difíceis, o adiamento a recompensa, entre outros (Rosanbalm & Murray, 2017).

É na idade pré-escolar que as crianças desenvolvem competências subjacentes à autorregulação. Segundo Eisenberg e Spinrad (2004), a autorregulação consiste na capacidade da criança para iniciar, evitar, inibir, manter ou modelar os seus estados internos, mecanismos fisiológicos e atencionais, estados motivacionais, ao nível da sua ocorrência, intensidade ou duração. Este processo tem como objetivo a adaptação a diferentes situações ou funciona como forma de alcançar uma determinada finalidade. Quando a criança adquire uma maior independência e consegue controlar o seu comportamento, deixa de precisar de supervisão e orientação por parte das pessoas do seu meio envolvente (Kochanska et al., 2001).

Paralelamente, a criança continua a aprender sobre as suas emoções (das básicas às complexas), as expectativas, as experiências internas e a tomada de perspetiva (Davis et al., 2010; Rosanbalm & Murray, 2017). Ainda, continua a ser desenvolvida a habilidade para reconhecer os estados emocionais dos outros, que são diferentes dos seus, e a responder-lhes apropriadamente – a Empatia (Davis et al., 2010; Kochanska et al., 2001; Pons et al., 2004; Rosanbalm & Murray, 2017; Yavuz et al., 2024).

1.2. Empatia

A empatia é descrita como uma componente e indicador essencial para promover o

desenvolvimento socioemocional e o bem-estar humano (Malti, 2020; Malti et al., 2016) e é definida como a capacidade individual para compreender a mente do outro, de sentir emoções, quer do próprio quer do outro, e responder com preocupação e gentileza face ao sofrimento (Kalisch, 1973; Pires et al., 2023; Stern & Cassidy, 2018).

A empatia é recorrentemente associada à simpatia, porém, são conceitos distintos. A simpatia é similar à empatia na questão de envolver um sentimento de preocupação genuíno pelo outro, no entanto, não requer que o indivíduo experiencie as mesmas emoções (Kalisch, 1973; Malti, 2021). Devido à semelhança conceptual, a empatia também tende igualmente a ser equivocada com o conceito de comportamento pró-social. O comportamento pró-social tanto pode ser uma componente da empatia como uma consequência da mesma (Zaki & Ochsner, 2016). Este refere-se à capacidade individual da criança de não só reconhecer as emoções do outro, como na habilidade de desenvolver uma resposta adequada (i.e., beneficiar o outro). Todavia, apesar do comportamento pró-social surgir em consequência do sofrimento do outro, pode ser ou não motivado pela empatia (p.e., uma criança que ajuda um colega que caiu, não somente por preocupação, mas também para ir de encontro com o educador que os observa) (Dunfield, 2014; Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Shaver et al., 2016).

Como sendo um construto complexo, a empatia assume-se sob duas orientações relevantes: os processos socioemocionais orientados para o outro (ou, em inglês, *other-oriented social-emotional processes*) e os processos socioemocionais orientados para o “Eu” (*self-oriented social-emotional processes*) (Malti, 2021).

Os processos socioemocionais orientados para o outro (*other-oriented social-emotional processes*), são, conforme a própria denominação sugere, aqueles direcionados a outra pessoa. Para tal, a pessoa deve ter desenvolvida a competência socioemocional da empatia, a par da tomada de perspetiva do outro no sentido de compreender a razão dos seus estados internos emocionais. Em contrapartida, os processos socioemocionais orientados para o *self* (*self-oriented social-emotional processes*) concerne em sentimentos do indivíduo em relação a si mesmo no contexto das suas interações sociais, exigindo que este atravessasse um processo de autorreflexão acerca da sua própria identidade, necessidades, ideais, relações interpessoais e questões de moralidade (Malti, 2021).

Para que uma criança sinta empatia e para que estes processos ocorram, é necessário que tenha a capacidade de distinguir as suas emoções e os seus pensamentos dos do outro (Zhou et al., 2003). Ou seja, a criança deve entender que a sua experiência emocional empática advém ou é reflexo daquilo que outra pessoa está a vivenciar (Zhou et al., 2003).

Para entender este fenómeno, e sendo um construto complexo e multidimensional, é necessário diferenciar a empatia nas suas três componentes: a empatia afetiva, cognitiva e comportamental (Davis, 1983; Tamayo et al., 2016; Zoll & Enz, 2010).

A empatia afetiva é a primeira componente da empatia a ser desenvolvida e diz respeito ao afeto que um indivíduo sente, internaliza e partilha face aos estados emocionais internos do outro (Davis, 1983; Fink & Rosnay, 2023; Tamayo et al., 2016). Esta dimensão está relacionada com a capacidade de reconhecer emoções, autorregulação e o desenvolvimento de vínculos interpessoais (Davis, 1983; Fink & Rosnay, 2023; Ştefan & Avram, 2018; Tamayo et al., 2016; Zoll & Enz, 2010).

Posteriormente, aproximadamente entre os 3 e 4 anos, começa a ser desenvolvida a empatia cognitiva (Frith & Singer, 2008). Esta dimensão concetualiza-se pelo reconhecimento e compreensão dos estados mentais e emocionais do outro, sem necessariamente experienciar as suas emoções (Fink & Rosnay, 2023; Frith & Singer, 2008; Tamayo et al., 2016). Ao contrário da empatia afetiva, o processo cognitivo da empatia está voltado para a tomada de perspectiva do outro e o entendimento dos seus sentimentos sem envolver uma partilha emocional (Fink & Rosnay, 2023; Frith & Singer, 2008; Zoll & Enz, 2010). Como tal, esta componente da empatia está intrinsecamente relacionada com a consciência do *self*, na medida em que permite que o indivíduo se perceciono como diferente dos outros (com características próprias, pensamentos, sentimentos) e o auxilie na capacidade de tomada de perspectiva (p.e., tentar compreender o estado emocional interno do outro, sem que projete nele as suas próprias emoções e pensamentos) (Fink & Rosnay, 2023; Frith & Singer, 2008; Ştefan & Avram, 2018; Tamayo et al., 2016).

Por fim, surge a empatia comportamental, a terceira componente da empatia, e classifica-se pela expressão externa dos processos internos emocionais e cognitivos. Oriunda das demais componentes, esta traduz-se pela sua orientação para a ação. Este tipo de empatia pode ser expresso através da comunicação não verbal (por exemplo, expressões faciais ou escuta ativa), da comunicação verbal (“estou aqui se quiseres falar”) e de ações práticas (um abraço) (Larson & Yao, 2005; Tamayo et al., 2016).

Em consonância com o que foi previamente mencionado, a emergência da empatia ocorre nos primeiros estágios do desenvolvimento humano (Davis, 1983). Um estudo conduzido por Roth-Hanania et al. (2011) aponta que os bebés entre os 8 e os 14 meses reagiram a simulações e vídeos de angústia da figura materna e dos pares com afeto negativo. Aproximadamente, crianças com 3-4 anos criam relações positivas com os seus

pares e respondem, por vezes, ao seu sofrimento com carícias ou “palmadinhas” (Knafo et al., 2008; McDonald & Messinger, 2012). Roth-Hanania et al. (2011) sugerem que os níveis de empatia (afetiva e cognitiva) se tornam gradualmente mais patentes, uma evidência que foi igualmente corroborada por Malti et al. (2013) e por Davidov et al. (2013). Em torno dos 5 anos, a criança aprende, por exemplo, a ler os estados internos dos outros a partir das suas ações, linguagem corporal, expressões faciais (Knafo et al., 2008; Roth-Hanania et al., 2011).

A estimulação da empatia é amplamente influenciada por diferentes fatores, como a presença de patologias (perturbação de conduta, por exemplo) (Zaki & Ochsner, 2016) e o papel das figuras de vinculação nas competências socioemocionais (Ainsworth, 1989; Bretherton, 1992; Veríssimo et al., 2003). Não obstante, a partir dos 3 anos de idade, as crianças iniciam a sua trajetória no jardim-de-infância (JI), etapa institucional que funciona como abertura ao mundo social da criança, pois permite que esta estabeleça relações positivas com pares e interaja com outros adultos à parte do seu núcleo familiar.

2. O Papel dos Cuidadores Significativos — Pais e Professores — no Desenvolvimento Socioemocional Infantil

Como mencionado anteriormente, os cuidadores primários (i.e., pais da criança) desempenham um papel central no desenvolvimento socioemocional infantil. À luz da Teoria da Vinculação, desenvolvida por John Bowlby e caracterizada como sendo a primeira relação afetiva (profunda, duradoura e seletiva) que uma criança estabelece com um prestador de cuidados (normalmente a mãe) e que funciona como modelo para a criação de futuras interações e relações (Ainsworth, 1985, 1989; Ainsworth et al., 2015; Bowlby, 1969-1982; Bretherton, 1992), a qualidade da relação entre a criança e os cuidadores influencia positiva ou negativamente a promoção das competências socioemocionais (Groh et al., 2014, 2017).

A título de exemplo, a qualidade do vínculo afetivo estabelecido com os cuidadores influencia significativamente as representações de vinculação da criança e a forma como a esta expressa e regula as suas emoções, compreende os estados emocionais dos outros e estabelece relações interpessoais positivas (Ainsworth, 1985, 1989; Bretherton, 1992; Tereno & Matos, 2017; Veríssimo et al., 2003).

À medida que a criança cresce e adquire maior autonomia, especialmente a partir da entrada na educação pré-escolar, o seu universo relacional expande-se progressivamente para além das figuras cuidadoras primárias. Neste processo, torna-se pertinente

complementar a perspectiva da Teoria da Vinculação com o enquadramento bioecológico proposto por Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Segundo Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano está associado a um processo dinâmico e interdependente entre o próprio indivíduo (i.e., características individuais), os processos proximais (i.e., interações recíprocas regulares e consistentes entre a pessoa e outros elementos do seu ambiente), o contexto ambiental (diferentes ambientes/sistemas do próprio indivíduo e o tempo (dimensão temporal da experiência do indivíduo) – *Process-Person-Context-Time (PPCT) model* (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Luo, 2022; Tudge et al., 2017).

Neste modelo, entende-se cinco sistemas que têm impacto (direta ou indiretamente) sobre os aspetos emocionais, cognitivos e comportamentais da criança ao longo da vida (Bronfenbrenner & Morris, 2006). O microssistema, onde estão patentes as interações mais diretas da criança com a sua família, escola, amigos (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Panopoulous & Drossinou-Korea, 2020; Woodland et al., 2024). Sob um ambiente afetivo e responsivo, é estimulado e promovido o desenvolvimento da criança (Veríssimo et al., 2003). O mesossistema, que se refere à interação entre os microssistemas, como a família e a escola (Panopoulous & Drossinou-Korea, 2020; Woodland et al., 2024). O exossistema, que, ainda que de forma indireta, influencia o desenvolvimento socioemocional, como é o exemplo do trabalho dos cuidadores (Panopoulous & Drossinou-Korea, 2020; Woodland et al., 2024). O macrossistema, representado através de crenças e normas culturais que moldam e afetam o desenvolvimento infantil (Panopoulous & Drossinou-Korea, 2020; Woodland et al., 2024). E o cronossistema que está associado às mudanças que ocorrem ao longo do tempo, como a doença infecciosa COVID-19 e consequente pandemia, o divórcio dos pais, entre outros (Panopoulous & Drossinou-Korea, 2020; Woodland et al., 2024).

O papel dos agentes autênticos (Luo, 2022), como os professores, é fulcral para a promoção de capacidades socioemocionais (Luo, 2022; Offer-Boljahn et al., 2019). Numa meta-análise conduzida por Blewitt et al. (2018) demonstrou-se a importância de programas que capacitem cuidadores e educadores para promover o desenvolvimento socioemocional e a saúde mental das crianças. Llorent et al. (2024) revelam adicionalmente uma correlação positiva entre a educação inclusiva dos professores (i.e., a criação de contextos que fomentem o respeito e o suporte emocional) e as competências socioemocionais dos alunos, que, por sua vez, tem impacto positivo nos resultados escolares e nas relações interpessoais na escola. Payton et al. (2008), Jennings e Greenberg (2009) e a *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]* (2020) indicam, de igual modo, que os educadores e professores são indubitavelmente relevantes

para o desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças.

Os processos socioemocionais dos cuidadores e dos educadores/professores atuam também sobre os seus alunos. Jennings e Greenberg (2009) revelaram que as capacidades socioemocionais dos professores têm impacto no ambiente em sala de aula e no desenvolvimento socioemocional dos alunos. Na ótica dos autores, quando os professores apresentam competências socioemocionais desenvolvidas, maior a tendência para a criação de ambientes de aprendizagem positivos, promovendo o desenvolvimento socioemocional dos educandos.

Não obstante ao papel fundamental de educadores e professores, a complexidade e exigências da sua profissão tornam-nos mais vulneráveis ao *burnout* e à exaustão. Jennings e Greenberg (2009) abordam o conceito de “cascata de burnout” que ocorre quando os educadores e professores não dispõem de recursos para enfrentar e gerir desafios socioemocionais no seu local de trabalho. Evidentemente, a exaustão extrema e pressão dos profissionais têm influência nas competências socioemocionais dos alunos (Archer, 2024). Zarra-Nezhad et al. (2023) evidenciam esta problemática e sugerem que o nível de *stress* por parte do educador/professor tem impacto nas intervenções que visam promover o comportamento pró-social na infância.

Nesta ótica, sucede a necessidade de fomentar e desenvolver programas de aprendizagem socioemocional que não só promovam o desenvolvimento socioemocional das crianças como, simultaneamente, incidam sobre as competências dos próprios educadores e professores. Além disso, torna-se imprescindível que estes abordem fatores protetores e fatores de risco para a saúde mental que contemple cuidadores, educadores/professores e crianças.

3. Programas de aprendizagem socioemocional

A aprendizagem socioemocional, em inglês, *Social and Emotional Learning* (SEL), diz respeito a um modelo de desenvolvimento de competências emocionais e sociais, tendo em vista os conhecimentos, atitudes e aptidões que cada ser humano necessita de adquirir ou consolidar (Direção-Geral da Saúde, 2016; Payton et al., 2008).

O SEL caracteriza-se como sendo um processo multidimensional, interativo e gradual de aprendizagem socioemocional que segue uma abordagem sistémica e que inclui fatores cognitivos, emocionais, sociais e interpessoais – Modelo CASEL. Segundo este modelo, existem cinco competências fundamentais do SEL: autoconhecimento/autoconsciência, autorregulação/autogestão, consciência social,

competências relacionais e tomada de decisão responsável (Direção-Geral da Saúde, 2016; CASEL, 2020).

O primeiro domínio – autoconhecimento – diz respeito à capacidade da criança de aprofundar o conhecimento sobre si em diferentes níveis, como as suas emoções, pensamentos, sentimentos e a forma como estes têm impacto no seu comportamento. O segundo, – autorregulação –, tal como o nome indica, respeita à habilidade para expressar e regular emoções, pensamentos e comportamento de forma socialmente ajustável. Neste domínio, integram-se circunstâncias desde a adaptação a situações de *stress* e controlo de impulsos até à capacidade de se auto motivar e se esforçar para atingir objetivos pessoais e académicos. O terceiro – consciência social – relaciona-se com a aptidão para desenvolver empatia, bem como assumir a perspetiva do outro, tendo por base as normas sociais e éticas orientadoras. O quarto domínio – competências relacionais – reflete a competência para estabelecer e manter relações positivas que surge da comunicação clara com pares, escuta ativa dos mesmos, resistência a possíveis pressões e capacidade para intervir e resolver conflitos. Por fim, o quinto domínio – tomada de consciência responsável – concerne na qualidade de realizar escolhas construtivas e positivas em diferentes matérias, tal como o ajustamento do comportamento e das interações sociais mediante os padrões éticos, segurança, normas, consequências e bem-estar pessoal ou geral (Direção-Geral da Saúde, 2016).

No contexto educativo, segundo Clarke (2019), as intervenções com o objetivo de promover o desenvolvimento socioemocional, englobadas no conceito macro de SEL, podem ser categorizadas em três tipos: 1) intervenção dirigida à escola considerando um todo, incluindo as parcerias da mesma com as famílias e com a comunidade; 2) intervenção universal para a promoção de competências de todos os alunos na sala de aula; 3) intervenção dirigida a alunos que apresentam fatores de risco que possam comprometer a sua saúde mental e bem-estar.

A implementação do modelo de aprendizagem socioemocional em programas em contexto escolar não só aparenta ser relevante como se revela profundamente positivo. Na meta-análise de Durlak et al. (2011), que agrupava 213 estudos sobre programas de aprendizagem socioemocionais em contexto escolar, os autores concluíram que o SEL tem impacto positivo no desempenho académico, atitudes e comportamentos na escola, bem como se traduz em menos comportamentos disruptivos e na redução de stress emocional. Esta ideia permanece sendo corroborada por outros estudos de revisão sistemática mais recentes, tais como os de Taylor et al. (2017), Corcoran et al. (2018) e Cipriano et al.

(2023).

Atualmente existe um investimento para desenvolver programas SEL que têm como objetivo capacitar educadores e professores para os implementar em contexto de JI, tais como o *The Incredible Years® Teacher Classroom Management* (IY-TCM) e o *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS *curriculum*).

O IY-TCM foi desenvolvido por Webster-Stratton e é direcionado a professores de crianças entre os 3 e os 8 anos (Reinke et al., 2012). O objetivo do programa é auxiliar o público-alvo a gerir os comportamentos disruptivos em contexto de sala de aula, e paralelamente, promover a aprendizagem socioemocional (Reinke et al., 2012). Dando especial enfoque na qualidade da relação entre professores e as suas reações, este programa SEL foi baseado essencialmente nas teorias de aprendizagem social e de coerção (McClelland et al., 2017), bem como na teoria da vinculação (Tveit et al., 2020).

Para a formação profissional e no sentido de aumentar a probabilidade de sucesso da implementação, a autora do IY-TCM procurou formar os facilitadores (i.e., aqueles que vão ajudar os professores) com o auxílio e supervisão de outros mentores com experiência prévia de participação no programa (Gaspar et al., 2024). No que diz respeito ao método de formação dos professores, em termos de conteúdo, alguns dos temas envolvidos são a gestão em sala de aula, ensino proativo, resolução de problemas em sala de aula, ensino de competências sociais, treino social e emocional com os alunos, entre outros (Webster-Stratton, 2000). Para cada formação, os participantes são convidados a partilhar experiências e ideias com outros professores, a definir objetivos pessoais e a preencher um inventário sobre autorreflexão (Gaspar et al., 2024; Webster-Stratton, 2011).

Conforme mencionado anteriormente, o PATHS *curriculum* constituiu outro programa SEL e foi desenvolvido por Greenberg com o objetivo de desenvolver e promover competências socioemocionais (Greenberg & Kusche, 1998; Greenberg et al., 1995). Este programa baseia-se no modelo de desenvolvimento ABCD (*affective-behavioral-cognitive-dynamic*), atuando nos seguintes domínios e respetivas competências: afetivo (identificação e regulação de emoções); comportamental (por exemplo, estratégias de autocontrolo ou de relações interpessoais positivas); cognitivo (resolução e tomada de decisões conscientes e responsáveis); dinâmico (i.e., perceber que o desenvolvimento e reforço dos domínios em contexto escolar e não só, é contínuo e não estático) (Greenberg & Kusche, 1998; Greenberg et al., 1995).

No sentido de atuar com crianças em idade pré-escolar, o PATHS *curriculum* foi elaborado para ser utilizado por educadores/professores em sala de aula e a sua intervenção

passa pela dinamização de atividades práticas como jogos, histórias ilustradas, debate entre pares, entre outras (Greenberg & Kusche, 1998; Greenberg et al., 1995). Similarmente ao IY-TCM, os educadores/professores recebem formação e mentoria semanal prévia à implementação do programa (Greenberg et al., 1995).

O PATHS *curriculum* tem demonstrado ser eficaz na promoção de competências socioemocionais. Por exemplo, Greenberg et al. (1995) evidenciaram que a intervenção obteve sucesso no desenvolvimento do vocabulário, fluência e compreensão de crianças com necessidades especiais para abordarem as suas experiências emocionais, bem como na melhoria da sua capacidade de regulação emocional. Greenberg & Kusche (1998) tornaram igualmente evidente que o PATHS *curriculum* tem impacto positivo na resolução de problemas, no comportamento das crianças e nos resultados académicos. Kam et al., (2003) revelaram também que crianças que são alvo desta intervenção apresentam uma redução de comportamentos de agressividade na escola.

A implementação dos programas SEL têm vindo a crescer substancialmente em Portugal (ver revisão bibliométrica de Cristovão et al., 2017). Especificamente, alguns investigadores têm procurado adaptar programas internacionalmente reconhecidos, nomeadamente o IY-TCM (Gaspar et al., 2023; Seabra-Santos et al., 2018; Vale & Gaspar, 2024). Investigações no panorama nacional revelam que as crianças cujos educadores/professores receberam formação no IY-TCM apresentaram melhorias ao nível das habilidades sociais e comportamentos disruptivos (Gaspar et al., 2023; Seabra-Santos et al., 2018; Vale & Gaspar, 2024). Além disso, os educadores/professores revelaram um aumento de estratégias positivas de gestão de sala de aula, promovendo um melhor aproveitamento dos seus alunos (Gaspar et al., 2023; Seabra-Santos et al., 2018).

Em continuidade com esta temática, outros investigadores têm procurado desenvolver programas SEL para o contexto nacional, como o “*Devagar se vai ao longe*” (Raimundo et al., 2013) ou a *Atitude Positiva* (Coelho et al., 2015).

“*Devagar se vai ao longe*” é um programa universal baseado nos quadros teóricos do modelo de desenvolvimento ABCD (Greenberg et al., 1995) e do modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 2006) com o objetivo de promoção de competências socioemocionais, do desempenho académico e do bem-estar psicológico (Raimundo et al., 2013). Integrado no currículo escolar, este programa SEL é implementado em contexto de sala de aula, por um psicólogo escolar e na presença dos professores (Raimundo et al., 2013). Durante 21 sessões semanais (45-60 minutos cada) e direcionado a crianças do 1º ciclo, o “*Devagar se vai ao longe*” incide, através atividades dinâmicas, interativas e

reflexivas, sobre cinco domínios principais, nomeadamente a autoconsciência, a consciência social, o autocontrolo, os relacionamentos interpessoais e a tomada de decisão (Raimundo et al., 2013).

Raimundo et al. (2013) testaram o “*Devagar se vai ao longe*”, a partir de um delineamento quase-experimental, numa amostra de 213 alunos portugueses do 4º ano de escolaridade. Com recurso a questionários de autorrelato (dos alunos) e de hétero-relato (dos professores) antes e após a intervenção, verificou-se que os alunos que participaram no “*Devagar se vai ao Longe*” apresentaram melhorias relativamente às suas competências socioemocionais, em especial nas competências e relações sociais por comparação com os alunos da condição de controlo (Raimundo et al., 2013). No entanto, o mesmo não se observou nos problemas internalizantes e externalizantes (Raimundo et al., 2013).

Por sua vez, a “*Atitude Positiva*” de Vítor Coelho (Coelho et al., 2015; Coelho & Figueira, 2011) foi criada pela associação “Académico de Torres Vedras” (ATV) e solicitada pelo município de Torres Vedras. Em conformidade com os programas anteriormente descritos, a “*Atitude Positiva*” procura promover o desenvolvimento socioemocional, atuando, em competências como a regulação emocional, autoestima e resolução de conflitos (Coelho et al., 2015; Coelho & Figueira, 2011).

A “*Atitude Positiva*” é implementada por psicólogos previamente treinados, em sala de aula, e está integrada no currículo escolar (Coelho et al., 2015; Coelho & Figueira, 2011). Desta forma, o programa é constituído por 12 sessões semanais, com a duração aproximada de 60 minutos, nos quais cada aluno participa em atividades, tais como *role-plays*, exercícios de comunicação, de cooperação, entre outras (Coelho et al., 2015).

No estudo quase-experimental de Coelho et al. (2015), os autores implementaram o programa em jovens entre os 12 e os 15 anos. Com uma amostra de 1091 participantes, os alunos na condição de tratamento (ou seja, que fizeram parte do programa “*Atitude Positiva*”) demonstraram efeitos positivos da intervenção nas suas em competências socioemocionais, como o autocontrolo e consciência social, bem como melhorias ao nível do isolamento e ansiedade social e da autoestima, por comparação com os alunos que se encontravam na condição de controlo (Coelho et al., 2015).

Conquanto ao desenvolvimento e validação de programas SEL em Portugal, estes caracterizam-se por um envolvimento menos ativo dos educadores/professores, atuando como co dinamizadores das sessões de intervenção. No entanto, Schlesier et al. (2019) apontam que são necessárias investigações e formações que se debrucem sobre o apoio socioemocional dos alunos, mas direcionados para professores. Na mesma ótica, do

presente conhecimento, a maior parte destes programas dirige-se a crianças mais velhas. Contudo, Speidel et al. (2024), com base num estudo realizado entre 2021 e 2022, evidenciam a necessidade de intervenção junto de crianças mais novas, especificamente na faixa etária dos 3 aos 8 anos, em virtude do risco identificado ao nível do bem-estar infantil.

Neste contexto, a perspetiva desenvolvimental do “*Kindness*” (em português, gentileza) emerge como um paradigma útil para colmatar as lacunas identificadas nos programas SEL atualmente disponíveis (Malti, 2020). O “*Kindness*” alberga componentes como o afeto, a cognição e o comportamento e tem duas principais orientações, nomeadamente a orientação para o outro e a orientação para o próprio. Segundo a autora, este paradigma reconhece a importância de estratégias de intervenção que não só promovam uma aprendizagem mais holística (i.e., que não se foca somente na aprendizagem académica e que inclui aspetos afetivos), mas também equilibrem a orientação para o *self* e para os outros por via de pensamentos, sentimentos e ações.

É sob este racional que se desenvolve o *Research and Practice Partnership: Building Awareness and Increasing Social-Emotional Capacity in the Early Years* (RAISE) e a formação para educadores e professores em formato online.

4. *Research and Practice Partnership: Building Awareness and Increasing Social-Emotional Capacity in the Early Years* (RAISE)

O número de formações/atividades direcionadas a educadores e professores em formato online têm crescido nas últimas décadas (Meyer et al., 2023). Apesar das vantagens de formações de cariz presencial, estudos empíricos demonstram que formações online são igualmente eficazes (Meyer et al., 2023). Recentemente, Yoon et al. (2020) demonstraram que formações online são igualmente percecionadas, por professores, como qualitativamente positivas em comparação com as formações tradicionais presenciais. Estes resultados haviam sido igualmente verificados anteriormente por Fishman et al. (2013) e por Russell et al. (2009).

Neste contexto, surge, sob o contexto pandémico da doença infecciosa COVID-19 que atualmente ainda se verifica, o *Research and Practice Partnership: Building Awareness and Increasing Social-Emotional Capacity in the Early Years* (RAISE), um programa que se centra fundamentalmente na promoção do desenvolvimento socioemocional infantil e da saúde mental, quer das crianças, quer das suas famílias, através de uma formação centrada nos cuidadores e nos profissionais de educação de crianças entre os 3 e 8 anos (Speidel et al., 2021, 2023, 2024).

O RAISE foi desenvolvido com base na evidência científica, nomeadamente na condução de uma análise de necessidades com uma metodologia de investigação mista (Speidel et al., 2021). Entre 2021 e 2022, por meio de questionários e entrevistas *online*, demonstrou-se a necessidade de incidir sobre as competências socioemocionais infantis (como a regulação emocional, capacidade para gerir conflitos, entre outros; Speidel et al., 2024). Ainda, verificou-se a importância de formações que se debrucem sobre a saúde mental das crianças, percecionada, por parte dos seus cuidadores, como estando em risco. Sobre estes últimos, os resultados apontam índices de risco no que se refere a ansiedade ou depressão (Speidel et al., 2024).

Consequentemente à identificação de pontos fortes e às áreas onde é necessário intervir, desenvolveu-se a formação RAISE, baseada no modelo de desenvolvimento socioemocional de Malti (2021) anteriormente descrito. A formação está orientada sob o estímulo de três pilares fundamentais: o conhecimento, a prática e a rotina. No que toca ao primeiro pilar, os cuidadores e educadores devem adquirir conhecimentos desenvolvimentais, relacionais e clínicos sobre o crescimento socioemocional infantil e de estratégias de apoio ao mesmo. Por sua vez, a componente prática abarca a criação de oportunidades para que os participantes possam partilhar experiências, refletir sobre as suas aprendizagens, aplicar conhecimento e praticar estratégias não só em situações hipotéticas como em exemplos do mundo real. Por fim, no pilar da rotina, procura-se desenvolver diferentes modalidades de aprendizagem, nomeadamente as sessões de acompanhamento virtual, a provisão de folhetos com estratégias e outros recursos de leitura para fomentar a prática em contexto natural (Speidel et al., 2024).

4.1. Público-alvo

Tal como enunciado anteriormente, a formação RAISE é direcionada a cuidadores e profissionais de educação de crianças entre os 3 e os 8 anos. A decisão de intervir com este intervalo de idades decorre das mudanças rápidas do desenvolvimento socioemocional que ocorrem durante este período e da necessidade de se manter um maior grau de consistência nas estratégias desenvolvidas patentes na formação. Ainda que seja orientada para cuidadores e educadores, a formação tem duas versões consoante o público-alvo, a fim de assegurar que cada uma delas é exequível nos diferentes contextos (Speidel et al., 2021, 2023, 2024).

4.2. Conteúdo e estrutura

O conteúdo da formação RAISE foi elaborado pela equipa do *Centre for Child Development, Mental Health, and Policy* e consiste em três módulos administrados semanalmente durante três semanas. Cada módulo divide-se em dois tipos de sessões: uma sessão assíncrona (individual, de ritmo próprio, i.e., o participante assiste à sessão ao seu próprio compasso) seguida de uma sessão síncrona (virtual, em grupo, i.e., em conjunto com outros participantes). Cada sessão assíncrona compreende três vídeos (15 minutos cada) em que estão patentes diversos conteúdos, nomeadamente definições, exemplos práticos do desenvolvimento infantil normativo e estratégias a utilizar em casa. Por outro lado, cada sessão síncrona, de aproximadamente 90 minutos, tem especial enfoque na prática, incluindo exercícios de *mindfulness*, discussão e reflexão grupal e atividades dinâmicas em pequenos ou grandes grupos (Speidel et al., 2021, 2023, 2024).

Cada módulo abrange temas particulares. O primeiro módulo, denominado como “*Desenvolvimento Socioemocional*”, aborda os 3E’s, i.e., a regulação emocional, a empatia pelo eu e a empatia direcionada aos outros. O segundo módulo debruça-se sobre a temática das relações precoces e a importância das mesmas para promover um desenvolvimento socioemocional saudável. Repartido em três sessões, este módulo abrange três componentes das relações precoces (3C’s das relações precoces), particularmente a conexão (ou vinculação), cuidar e *coaching*. O terceiro módulo aprofunda indicadores de desenvolvimento como o bem-estar, aludindo a fatores de proteção na infância (por exemplo, a resiliência), bem como se refere a fatores que afetam o desenvolvimento, como o *stress*. Ao contrário dos pais, os educadores beneficiam de conteúdos adicionais que abordam ferramentas de avaliação como forma de monitorizar, analisar e compreender as capacidades socioemocionais na infância (Speidel et al., 2021, 2023, 2024).

Posteriormente à formação, são realizadas sessões virtuais (uma semana após a formação e ao fim de dois meses) com o objetivo de dar oportunidade aos participantes de se reunirem e refletirem sobre as suas aprendizagens (*follow-up*). Ainda que terminada a formação, os pais e educadores permanecem com acesso *online* ilimitado a todos os materiais (Speidel et al., 2023, 2024).

4.3. Estudo piloto

Em 2021, foi conduzido um estudo no sentido de testar a formação RAISE antes da sua implementação, por parte de três membros do *Centre for Child Development, Mental*

Health, and Policy project team. Como mote, foram formuladas algumas questões de investigação: 1) será que a formação demonstrará uma elevada satisfação por parte do público-alvo, tendo em vista as intenções de utilizar as estratégias aprendidas?; 2) será que as evidências preliminares sugerem que cuidadores e profissionais de educação irão expandir o seu conhecimento socioemocional e irão, de facto, utilizar as estratégias apresentadas na formação?; 3) será que a expansão do conhecimento socioemocional e o aumento da utilização das estratégias aprendidas estão relacionados com o aumento das capacidades socioemocionais e com a melhoria da saúde mental das crianças?; 4) será que a expansão do conhecimento socioemocional e o aumento da utilização das estratégias aprendidas estão associados com melhoria da saúde mental dos formandos? (Speidel et al., 2023, 2024).

Assim sendo, neste estudo de delineamento quase-experimental, foram selecionados 50 adultos (24 pais e 26 educadores) para participar no estudo piloto. Os participantes responderam a três questionários (antes da formação, assim que terminada e 2 meses após) sobre os seus conhecimentos acerca de conceitos socioemocionais, a utilização das estratégias, saúde mental, entre outros parâmetros. Em termos de resultados, após a formação, 95% dos pais e 100% dos educadores demonstraram estar satisfeitos ou muito satisfeitos com a formação. A maioria da amostra relatou um aumento do seu conhecimento sobre questões socioemocionais no período pós-intervenção imediato, aumento esse que se manteve até dois meses após a formação. Ainda, quase na totalidade, os participantes afirmaram que usam, bastantes vezes, as estratégias aprendidas. No que se refere às evidências preliminares, os resultados obtidos indicaram que o aumento dos conhecimentos socioemocionais e a utilização das estratégias aprendidas estão associados não só às melhorias nas capacidades socioemocionais das crianças e à melhoria da saúde mental das mesmas, como também estão relacionados com a melhoria da saúde mental dos pais e educadores (Speidel et al., 2023, 2024).

Os resultados obtidos no estudo piloto do RAISE revelam-se promissores e justificam a necessidade de examinar a aceitabilidade do programa noutros contextos culturais que carecem de programas de promoção de competências socioemocionais baseados na evidência da psicologia do desenvolvimento para capacitar os cuidadores/educadores de crianças na faixa etária dos 3 aos 8 anos, como é o caso de Portugal.

5. Aceitabilidade

A aceitabilidade refere-se às percepções por parte de pessoas não-profissionais, leigos, clientes ou outros consumidores em relação aos procedimentos de um programa ou tratamento (Kazdin, 1980). Por outras palavras, remete para o grau em que o público-alvo considera que os objetivos, formato, estrutura, conteúdos, atividades e materiais de um programa de intervenção são adequados e se estão, de facto, dispostos a segui-los (Calvert & Johnston, 1990; Carter & Wheeler, 2019; Reimers et al., 1987).

Segundo o modelo distributivo de aceitabilidade da intervenção (Carter, 2008), a aceitabilidade de uma intervenção pode ser avaliada com base em três níveis: (1) o nível da influência social, (2) o nível da influência dos consultores, e (3) o nível de influência dos consumidores (Carter, 2008; Carter & Wheeler, 2019). O primeiro nível diz respeito às opiniões, avaliações e ações da comunidade, como organizações legislativas, organizações de profissionais, grupos de pais, entre outros, não se restringindo somente àqueles que estão diretamente envolvidos no desenvolvimento ou implementação da intervenção. Estes grupos têm influência na elaboração de leis ou na promoção da implementação da intervenção que, conseqüentemente, impactam o desenvolvimento de programas (Carter, 2008; Carter & Wheeler, 2019).

O segundo nível diz respeito aos indivíduos ou às equipas que desenvolvem, recomendam e avaliam as intervenções. Neste nível, existem vários fatores que podem influenciar a aceitabilidade de uma intervenção (ou mesmo o impedimento da sua implementação), nomeadamente a formação profissional dos consultores, a sua experiência com certas intervenções e as suas competências individuais (Carter, 2008; Carter & Wheeler, 2019). O terceiro nível refere-se aos fatores associados ao público-alvo da intervenção ou que estão intimamente ligados à mesma (Carter, 2008; Carter & Wheeler, 2019), tais como os educadores/professores que são capacitados para promover as competências socioemocionais das crianças por via de programas SEL. Do nosso conhecimento, são, contudo, poucos os estudos que avaliaram as percepções dos educadores/professores acerca da aceitabilidade dos programas SEL, fazendo-o maioritariamente, após a participação dos profissionais de educação na intervenção (e.g., Allen et al., 2022; Marlow et al., 2015).

Por exemplo, Marlow et al. (2015) avaliaram a aceitabilidade do programa IY-TCM, através de grupos de foco conduzidos com professores/educadores no Reino Unido. De acordo com os participantes do estudo, a estrutura do grupo — incluindo a dimensão do grupo, a orientação por um líder treinado e o tempo dedicado à construção de vínculos

entre os professores — contribuiu positivamente para a sua aprendizagem. A maioria dos participantes manifestou apreço pelas sessões e relatou que as estratégias aprendidas e aplicadas na prática contribuíram significativamente para o seu desempenho profissional, especialmente por estarem teoricamente fundamentadas. Essa articulação entre teoria e prática proporcionou-lhes maior autonomia e confiança para responder de forma adequada aos comportamentos das crianças.

Mais recentemente, Allen et al. (2022) replicaram a avaliação da aceitabilidade do programa IY-TCM com uma metodologia semelhante. Globalmente, os resultados obtidos mostraram que os professores elogiaram a estrutura da formação (em grupo, um dia por mês durante seis meses com a presença de um líder), bem como os métodos utilizados e o tempo extra-sessões disponibilizado para refletir e discutir sobre a sua prática profissional. Os materiais do programa (manual, folhetos, vídeos) foram avaliados como úteis, embora considerados extensos, desatualizados e difíceis de assimilar, devido às limitações de tempo disponível. Como facilitadores da implementação do programa na sala, os professores apontaram a abordagem informada e estruturada proporcionada pela teoria e a natureza flexível das estratégias. Contudo, os participantes destacaram barreiras à implementação do programa, nomeadamente o facto de a formação não abordar os comportamentos mais desafiantes em sala de aula, de os conteúdos estarem somente direcionados a crianças mais novas e de as políticas do contexto escolar e as estratégias aplicadas na sala por outros colegas (e.g., auxiliares de ação educativas) serem inconsistentes com os princípios do programa.

6. Objetivos

Em resumo, a literatura tem mostrado, de forma consistente, que a implementação de programas SEL reveste-se de um impacto positivo, quer no rendimento académico e nos comportamentos escolares, quer na melhoria da saúde e bem-estar das crianças (CASEL, 2020; Durlak et al., 2011; Malti & Song, 2018; Payton et al., 2008).

Embora se tenha observado um aumento de programas SEL que envolvem ativamente os educadores e os professores (Reinke et al., 2012), até ao momento, não foram identificadas formações a eles dirigidas implementadas em formato *online*. Igualmente, do nosso conhecimento, a perceção de professores e educadores portugueses sobre a aceitabilidade deste tipo de programas antes da sua implementação parece inexplorada. Os grupos de foco constituem um método útil para a avaliação da aceitabilidade de programas de intervenção. De facto, esta técnica qualitativa de recolha de dados reúne um grupo de

peessoas a fim de discutir as percepções, experiências e opiniões sobre um determinado tema, serviço ou produto em desenvolvimento, sob orientação de um moderador especializado (Powell & Single, 1996; Vaughn et al., 1996). Por conseguinte, este método revela-se particularmente relevante em contextos de investigação aplicada com um carácter exploratório, sobretudo quando se pretende aferir a aceitabilidade de novos programas de intervenção em contextos culturais distintos (Powell & Single, 1996; Vaughn et al., 1996).

Face às necessidades de intervenção identificadas e às lacunas na investigação existente, a presente dissertação teve como objetivo geral explorar as percepções de educadores e professores portugueses de crianças entre os 3 e os 8 anos sobre o programa RAISE. Constituíram-se como objetivos específicos da dissertação explorar as percepções dos educadores e professores portugueses em relação à aceitabilidade: (1) dos objetivos da formação RAISE, (2) do seu formato, (3) da sua estrutura, (4) dos seus conteúdos, (5) das suas atividades e (6) dos seus materiais.

II. METODOLOGIA

1. Participantes

A amostra foi composta por 12 educadoras e professoras, da Área Metropolitana de Lisboa (AML). Constituíram-se como critérios de inclusão: 1) independentemente da sua situação profissional atual, ter trabalhado com crianças entre os 3 e 8 anos de idade, nos últimos três anos; e 2) ter capacidade para compreender, ler e falar o idioma português.

A Tabela 1 apresenta as características sociodemográficas dos grupos da amostra.

Tabela 1.

Características Sociodemográficas dos Grupos da Amostra

	Grupo 1 (n = 3)	Grupo 2 (n = 4)	Grupo 3 (n = 5)	Total (N=12)
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)
Idade (anos)	49.33 (1.33)	39.25 (5.06)	42.67 (5.21)	46.08 (10.55)
Experiência profissional (anos)	27.00 (1.53)	15.25 (5.66)	19.67 (5.49)	22.83 (11.46)
Nº de crianças a seu cargo	23.67 (0.33)	22.00 (2.27)	25.00 (3.53)	23.50 (4.17)
Tempo de atuação com o grupo atual (meses)	27.67 (10.40)	16.50 (6.65)	18.67 (8.74)	20.50 (14.40)
	n (%)	n (%)	n (%)	N (%)
Grau académico				
Licenciatura	3 (100)	1 (25)	3 (60)	7 (58)
Mestrado	0 (0)	2 (50)	2 (40)	4 (33)
Outro	0 (0)	1 (25)	0 (0)	1 (8)

Tabela 1. (continuação)

	Grupo 1 (n = 3)	Grupo 2 (n = 4)	Grupo 3 (n = 5)	Total (N = 12)
	n (%)	n (%)	n (%)	N (%)
Modelo pedagógico¹				
Científico-Analítico	0 (0)	1 (25)	0 (0)	1 (8)
Movimento da Escola Moderna	0 (0)	2 (50)	2 (22.22)	4 (33)
Projetos	1 (33)	0 (0)	1 (11)	2 (17)
João de Deus	1 (33)	0 (0)	0 (0)	1 (8)
Reggio Emilia	0 (0)	0 (0)	2 (22)	2 (17)
Tradicional	0 (0)	0 (0)	1 (11)	1 (8)
Waldorf	0 (0)	0 (0)	1 (11)	1 (8)
Sem Modelo específico/Outro	1 (33)	1 (25)	2 (22)	4 (33)
Instituição de trabalho²				
Público	2 (66.66)	2 (50)	3 (75)	7 (58)
Privado	0 (0)	2 (50)	1 (25)	3 (25)
Instituição de solidariedade social	1 (33.33)	0 (0)	0 (0)	1 (8)
Faixa etária das crianças atualmente a cargo³				
3-5 anos	1 (33)	2 (50)	3 (43)	6 (50)
6-8 anos	1 (33)	2 (50)	3 (43)	6 (50)
> 8 anos	1 (33.33)	1 (25)	1 (14)	3 (25)
Formação complementar sobre desenvolvimento socioemocional				
Sim	2 (67)	0 (0)	5 (100)	7 (58)
Não	1 (33)	4 (100)	0 (0)	5 (42)
Conhece programas SEL				
Sim	0 (0)	2 (50)	1 (20)	3 (25)
Não	3 (100)	2 (50)	4 (80)	9 (75)
Recebeu formação de programas SEL				
Sim	0 (0)	2 (50)	1 (20)	3 (25)
Não	3 (100)	2 (50)	4 (80)	9 (75)
Implementou algum programa SEL				
Sim	0 (0)	1 (25)	1 (20)	2 (17)
Não	3 (100)	3 (75)	4 (80)	10 (83)

Nota.

¹N > 12 porque existem participantes que relataram identificar-se com mais do que um modelo pedagógico, pelo que as percentagens excedem os 100%.

²N < 12 porque uma das participantes não se encontra atualmente a trabalhar.

³N > 12 porque existem participantes que relataram trabalhar atualmente com mais do que uma faixa etária, pelo que as percentagens excedem os 100%. Uma das participantes foi excluída desta análise por não estar atualmente a trabalhar.

A média de idades das participantes foi de, aproximadamente, 46 anos. A maioria referiu ter uma licenciatura e trabalhar em estabelecimentos de ensino do setor público. Com aproximadamente 24 crianças ao seu encargo, as participantes relataram que o tempo de atuação com os seus grupos atuais foi, em média, de 21 meses. Atualmente, a maior parte as participantes referiu exercer a sua profissão com crianças dos 3-5 anos ou dos 6-8 anos, sendo o modelo pedagógico mais utilizado o Movimento da Escola Moderna ou nenhum modelo em específico/outro.

No total, sete participantes (58%) relataram que, para além da sua formação base, receberam formações complementares sobre o desenvolvimento socioemocional. Três

profissionais de educação relataram conhecer algum programa SEL (25%), três afirmaram ter recebido formação num programa desse tipo (25%) e dois participantes relataram ter feito parte da implementação de um programa (17%).

As participantes foram distribuídas em três grupos de foco, cujas características sociodemográficas se encontram sumariadas na Tabela 1. Tal como indica a tabela, a média das idades do grupo de foco 1 foi mais elevada do que nos restantes grupos, com aproximadamente 49 anos, bem como a experiência profissional, cerca de 27 anos, e o tempo de atuação com o grupo atual, 28 meses. A maioria das participantes que receberam formações complementares sobre o desenvolvimento socioemocional, mais precisamente cinco participantes (71%), são elementos do grupo de foco 3. No grupo de foco 2 estão presentes dois dos três participantes que conhecem algum programa SEL (67%) e que receberam formação desse tipo (67%). No que se refere aos participantes que referiram ter implementado anteriormente um programa SEL, um fez parte do segundo grupo e outro do terceiro grupo.

2. Instrumentos

2.1. Ficha de dados sociodemográficos

A ficha de dados sociodemográficos teve como objetivo de proceder à caracterização da amostra. Foi pedido às participantes para fornecer informações relativas à sua idade, sexo, habilitações académicas (nível ou grau de ensino mais elevado que concluíram) e o respetivo ano de conclusão. Além disso, as participantes foram inquiridas acerca do número de anos de experiência profissional no desempenho das funções enquanto educadora ou professora, bem como acerca do tipo de estabelecimento de ensino onde exercem a sua atividade (i.e., público, privado, instituição de solidariedade social, outro). Foi ainda pedido às participantes para indicarem o(s) modelo(s) pedagógico(s) com que se identificam na sua prática educativa, o número de crianças que têm atualmente a seu cargo, o tempo de atuação com o grupo de crianças com quem trabalham atualmente e as idades das referidas crianças. Por último, foi solicitado às participantes que indicassem se tinham frequentado alguma formação complementar no domínio do desenvolvimento socioemocional infantil, bem como se tinham conhecimento sobre, recebido formação em ou implementado programas SEL.

2.2. Guião de entrevista semiestruturado

O guião de entrevista semiestruturado para a condução do grupo de foco foi

desenvolvido e estruturado pela equipa de investigação, seguindo as *guidelines* estabelecidas na literatura (Krueger, 1998; Vaughn et al., 1996). Após explicação dos objetivos do grupo de discussão, das regras de funcionamento, dos respetivos procedimentos e da obtenção da autorização para a gravação áudio, as participantes foram convidadas a apresentarem-se aos restantes elementos do grupo.

O guião iniciou-se com uma pergunta introdutória em que foi solicitado às participantes para definirem o que, na sua perceção, consideram ser uma criança social e emocionalmente competente. De seguida, as participantes foram convidadas a refletir sobre a forma como os educadores e professores podem promover as competências socioemocionais infantis (pergunta de transição).

Após esta reflexão inicial e partindo de uma breve apresentação em PowerPoint sobre as características-chave do RAISE, foram introduzidas as questões-chave destinadas à avaliação da aceitabilidade da referida formação. Especificamente, as participantes foram inicialmente convidadas a partilhar as suas impressões relativamente aos objetivos (e.g., quais são as vossas impressões acerca dos objetivos do programa?), ao formato (e.g., algumas pessoas dizem que o formato online tem mais vantagens em relação ao presencial, outras acham que tem mais desvantagens. Qual é a vossa perspetiva em relação a este assunto?), à estrutura (e.g., quais são as vossas impressões em relação ao nº de módulos e à sua ordem?) e aos conteúdos (e.g. quais são as vossas impressões sobre os conteúdos?) do programa.

De seguida, foi proposta uma atividade de simulação de cenários, isto é, a realização de uma das atividades de reflexão do programa RAISE (i.e., atividade do Calvin). Esta atividade serviu de base para a exploração das perspetivas dos profissionais de educação acerca da aceitabilidade das atividades do programa (e.g. quais são as vossas impressões sobre este tipo de atividade?).

Foi ainda realizada uma breve demonstração dos procedimentos das sessões assíncronas e facultado um exemplo de um dos folhetos do RAISE. Estes materiais fundamentaram a discussão relativamente à aceitabilidade dos materiais do RAISE (e.g., o que vos parece deste tipo de material? [folheto]; sentir-se-iam confortáveis com esta parte da formação ou sentiriam necessidade de alguns ajustes? [sessões assíncronas]). Os primeiros dois grupos de foco tiveram acesso a um tipo de folheto. Em decorrência do *feedback* recebido, procedeu-se à substituição do folheto por uma versão mais completa no último grupo de foco.

Por último, foi introduzida uma pergunta de fecho, onde as participantes foram

convidadas a partilhar as suas perspetivas acerca dos pontos fortes e a melhorar do programa para a sua implementação no contexto português. Foi ainda dada a possibilidade de as participantes realizarem outros comentários finais, caso o considerassem oportuno.

Antes da sua aplicação com as participantes, o guião foi testado no âmbito de um estudo piloto com dois grupos de estudantes do Mestrado em Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento do Ispa, tendo sido corroborada a compreensibilidade das perguntas.

2.3. Questionário das perceções de aceitabilidade

A equipa de investigação desenvolveu um questionário para avaliar as perceções individuais de aceitabilidade dos educadores e professores sobre o programa RAISE. Este questionário, composto por 29 itens, encontra-se organizado em quatro secções: (1) Características Gerais (11 itens) que avalia as perceções das participantes acerca da adequação dos objetivos, do formato (e.g., número total de sessões assíncronas) e da estrutura (e.g., intervalo entre sessões assíncronas - uma semana) do programa, (2) Conteúdos (9 itens) que se foca na adequação percebida de cada um dos conceitos-chave abordados em cada um dos três módulos do programa, (3) Atividades (7 itens) que remete para a adequação percebida das atividades (e.g., visualização de vídeos) do programa; e (4) Materiais (2 itens) que aborda a adequação percebida dos materiais (e.g., *PowerPoints* de formação).

Cada um dos itens foi respondido numa escala de Likert de cinco pontos (1 = *nada adequada* a 5 = *extremamente adequada*). Scores mais elevados em cada item indicam uma maior aceitabilidade percecionada pelo participante. O contrário verifica-se com pontuações mais baixas.

3. Procedimento

A presente investigação adotou um delineamento transversal, cumprindo os padrões de ética da *American Psychological Association* (APA), da Organização dos Psicólogos Portugueses (OPP) e do Regulamento Europeu de Proteção de Dados (RGPD).

A recolha de dados ocorreu de 17 de março a 15 de abril de 2025, no ISPA – Instituto Universitário. O recrutamento dos participantes fundamentou-se num método de amostragem não-probabilístico por conveniência. Especificamente, o estudo foi apresentado, por e-mail, às direções de 11 escolas/colégios e um agrupamento de escolas da Área Metropolitana da Grande Lisboa no. Paralelamente, o estudo foi divulgado por via da rede de contactos da equipa de investigação e/ou dos contactos institucionais dos

participantes, por e-mail. No convite à participação endereçado por e-mail, os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos do grupo de discussão, sobre a natureza voluntária da participação e as questões relativas à necessidade de gravação áudio e à salvaguarda da confidencialidade dos dados recolhidos. Um total de 50 participantes foram convidados a participar (taxa de adesão: 24%).

A recolha de dados foi realizada com recurso a grupos de foco. Os grupos de foco foram agendados, de acordo com a disponibilidade das participantes. No momento do agendamento, a constituição de cada grupo de foco procurou respeitar os critérios estabelecidos na literatura quanto ao número mínimo (i.e., 4) de participantes por grupo quando estes têm o estatuto de especialistas e quanto ao equilíbrio entre a homogeneidade e a heterogeneidade das suas características (Krueger, 1998) para garantir a qualidade dos dados recolhidos.

As participantes foram divididas em três grupos de foco, em função da data e do horário mais convenientes para a sua participação. Foi também respeitado o número mínimo de grupos de foco (i.e., três) necessários para alcançar a saturação temática (Guest et al., 2017). Cada grupo de foco durou aproximadamente duas horas e foi moderado por dois investigadores previamente treinados, num local neutro, livre de interferências, que garantisse a confidencialidade (Powell & Single, 1996). Antes de iniciar o grupo de discussão, foi pedido aos participantes para assinarem um termo de consentimento informado (Anexo 1), para completarem a ficha de dados sociodemográficos e para autorizarem a gravação áudio dos grupos de foco. Os investigadores conduziram o grupo de discussão, seguindo o guião de entrevista semiestruturado especificamente desenvolvido para o efeito (cf. Instrumentos). Após o término da discussão, as participantes foram convidadas a preencher o questionário de aceitabilidade com o propósito de obter a triangulação de dados e, assim, alcançar uma avaliação mais robusta das perceções de aceitabilidade sobre o programa RAISE. No final, as participantes foram recompensadas com a oferta de materiais da instituição de acolhimento do estudo (e.g., canetas, fitas, *tote bags*).

4. Análise de Dados

Os grupos de foco foram integralmente transcritos. As análises quantitativa e qualitativa dos dados foram conduzidas, recorrendo ao *IBM SPSS* versão 29.0 e ao *Lumivero NVivo* 12, respetivamente.

Para a caracterização da amostra e das respostas dos participantes ao questionário

de aceitabilidade, foram calculadas estatísticas descritivas para as variáveis contínuas (médias e desvios-padrão) e categoriais (frequências e percentagens)

As transcrições integrais dos grupos de foco foram analisadas com recurso a uma análise temática indutiva, seguindo os princípios de Braun e Clarke (2006). Foi considerado tema um conjunto de palavras ou frases sobre um tópico relevante para as questões de investigação. A análise temática centrou-se no conteúdo manifesto (i.e., naquilo que é dito pelos participantes), em consonância com uma posição epistemológica de realismo crítico.

Procedeu-se a uma triangulação de investigadores, por via da codificação das transcrições por dois investigadores independentes, tendo sido calculados os kappas de Cohen. O coeficiente de kappa varia entre -1 e 1, em que os valores próximos de 1 indicam uma alta concordância entre os cotadores. De acordo com McHugh (2012), a interpretação dos valores pode ser formalizada desta forma: valores inferiores a 0.40 sugerem uma concordância fraca, ou seja, baixa fiabilidade na avaliação entre os cotadores; valores entre 0.40 e 0.75 indica uma concordância satisfatória a boa; e, por fim, valores superiores a 0.75 refletem uma concordância excelente, i.e., alta fiabilidade na avaliação entre cotadores.

Durante a análise de dados, foi considerada a análise qualitativa de resultados de Krueger e Casey (2014), de onde foram extraídas informações tais como a frequência, a extensão (i.e., nº de participantes que referem os temas), a intensidade, a especificidade, a consistência interna e a importância percebida de cada (sub)tema.

Efetuuou-se também uma triangulação de métodos, tendo sido calculadas as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) das respostas das participantes ao questionário de perceções de aceitabilidade.

III. RESULTADOS

A análise temática indutiva conduziu à identificação de 16 temas e 17 subtemas, cujos kappas de Cohen variaram entre 0.41 e 0.99. A Tabela 2 sumaria a frequência, a extensão e os kappas de Cohen dos (sub)temas em cada grupo de foco e na totalidade da amostra.

Tabela 2.

Frequência, Extensão e Acordo Intercotadores (Kappas de Cohen) dos Temas e Subtemas em Cada Grupo de Foco e na Amostra Total

(Sub)temas	GF1		GF2		GF3		Amostra Total		Acordo
	Nº part	Freq	Nº part	Freq	Nº part	Freq	Nº part	Freq	k
Objetivos	3	18	4	9	4	9	11	36	0.79
Promoção de competências socioemocionais infantis	3	5	2	1	3	4	8	10	0.47
Capacitação dos agentes educativos	3	6	2	1	3	4	8	11	0.76
Bem-estar infantil	2	1	3	3	0	0	5	4	0.94
Bem-estar dos agentes educativos	3	5	2	1	4	5	9	11	0.88
Bem-estar das figuras parentais	0	0	4	4	2	1	6	5	0.54
Capacitação das famílias	2	2	3	2	2	1	7	5	0.54
Formato	3	19	4	16	5	12	12	47	0.97
Vantagens	3	15	4	11	3	4	10	30	0.78
Ritmo próprio	2	1	2	2	2	1	6	4	0.72
Gestão de tempo	3	5	2	1	0	0	5	6	0.66
Desinibição	0	0	2	4	0	0	2	4	0.95
Alcance	3	6	2	2	2	1	7	9	0.47
Curta duração	2	1	0	0	2	1	4	2	0.41
Acessibilidade	3	4	3	2	2	1	8	7	0.69
Formato híbrido	0	0	3	3	3	3	6	6	0.99
Desvantagens	3	4	4	3	2	3	9	10	0.83
Relações interpessoais	3	3	3	2	2	3	8	8	0.85
Inibição	2	1	2	1	0	0	4	2	0.59
Estrutura	3	23	4	19	5	17	12	59	0.76
Ordem dos módulos	2	12	2	4	2	5	6	21	0.76
Follow-up	3	11	4	15	5	12	12	38	0.76
Periodicidade	3	11	4	13	5	8	12	32	0.78
Formato	0	0	3	2	4	4	7	6	0.51
Conteúdos	3	2	3	6	4	5	10	13	0.63
Psicoeducação	0	0	3	4	4	5	7	9	0.61
Valorização	0	0	2	3	3	4	5	7	0.47
Excesso	0	0	2	1	2	1	4	2	0.84
Estratégias práticas	3	2	3	2	3	2	9	6	0.76
Materiais	3	11	4	19	5	5	12	35	0.63
PowerPoint	2	1	3	2	2	1	7	4	0.88
Formato	3	8	3	5	3	2	9	15	0.64
Físico	0	0	3	5	3	2	6	7	0.73
Digital	3	8	0	0	0	0	3	8	0.44
Estrutura	2	3	4	12	2	2	8	17	0.86
Síntese	0	0	2	1	0	0	2	1	0.87
Orientação	2	2	4	11	0	0	6	13	0.76
Densidade	2	1	2	1	2	2	6	4	0.92

Nota. Nº part. refere-se ao nº de participantes. Freq. refere-se à frequência do (sub)tema. GF refere-se a Grupo de Foco.

A Tabela 3 sumaria a descrição dos (sub)temas identificados pela análise temática.

Tabela 3.*Descrição dos Temas e Subtemas*

(Sub)temas	Descrição
Objetivos	Referências à aceitabilidade dos objetivos.
Promoção de competências socioemocionais infantis	Valorização atribuída à promoção de competências socioemocionais de crianças entre os 3 e os 8 anos de idade.
Capacitação de agentes educativos	Relevância do processo de capacitação da prática e qualidade pedagógica de pessoas que atuam na área da educação, incluindo educadores, professores e auxiliares.
Bem-estar infantil	Valorização do bem-estar físico, mental, emocional e social de crianças entre os 3 e 8 anos de idade.
Bem-estar dos agentes educativos	Valorização do bem-estar físico, mental, emocional e social de pessoas envolvidas no processo educativo, nomeadamente educadores, professores e auxiliares.
Bem-estar das figuras parentais	Valorização do bem-estar físico, mental, emocional e social de pessoas que exercem o papel de cuidadoras principais da criança.
Capacitação das famílias	Relevância do processo de orientação e apoio às figuras parentais, com o objetivo de fortalecer as suas competências e promover o desenvolvimento das crianças sob seu cuidado.
Formato	Referências à aceitabilidade do formato.
Vantagens	Aspectos positivos percecionados pelas participantes relativamente ao formato online.
Ritmo próprio	Gerir a aprendizagem e envolver-se na formação ao seu compasso.
Gestão de tempo	Capacidade de organizar e planear o tempo de forma eficaz.
Desinibição	Redução do condicionamento comportamental ou emocional que impede que as participantes colaborem na formação devido ao formato online.
Alcance	Capacidade de a formação atingir um número alargado e diversificado de pessoas, superando barreiras geográficas, sociais ou institucionais.
Curta duração	Brevidade do tempo de duração da formação.
Acessibilidade	Facilitação na logística e condições de acesso para participar na formação.
Formato híbrido	Preferência pela implementação de um formato que integre componentes online e presencial na formação RAISE.
Desvantagens	Aspectos negativos percecionados pelas participantes relativamente ao formato online.
Relações interpessoais	Interações sociais estabelecidas entre os participantes.
Inibição	Condicionamento comportamental ou emocional que impede que as participantes colaborem na formação devido ao formato online.
Estrutura	Referências à aceitabilidade da estrutura.
Ordem dos módulos	Sequência estruturada em que os conteúdos da formação RAISE são organizados e apresentados.
Follow-up	Perceções acerca das sessões de follow-up contempladas na formação RAISE.
Periodicidade	Referências relativamente ao número de sessões de follow-up (duas sessões) e ao seu intervalo de tempo das sessões (uma semana e dois meses após o término do programa).
Formato	Referências relativamente ao formato online das sessões de follow-up.

Tabela 3. (continuação)

(Sub)temas	Descrição
Conteúdos	Referências à aceitabilidade dos conteúdos.
Psicoeducação	Abordagem psicoeducativa que explica e orienta os conteúdos programáticos
Valorização	Reconhecimento da importância e utilidade da abordagem psicoeducativa em contextos educativos.
Excesso	Utilização desproporcional da abordagem psicoeducativa em contextos educativos, nomeadamente no foco excessivo da componente teórica.
Estratégias práticas	Presença de estratégias práticas, isto é, ações, metodologias ou abordagens concretas e aplicáveis no dia a dia em contextos educativos.
Materiais	Referências à aceitabilidade dos materiais.
PowerPoint	Valorização do conteúdo apresentado através da componente auditiva.
Formato	Aspetos relativamente ao formato do folheto/flyer.
Físico	Valorização do folheto no formato físico.
Digital	Valorização do folheto no formato digital.
Estrutura	Aspetos relativos à densidade ou síntese da informação, bem como a orientação do folheto.
Síntese	Aspetos relativos à síntese da informação.
Orientação	Recomendações para a organização e orientação dos folhetos/flyers.
Densidade	Aspetos relativos à densidade da informação.

A Tabela 4 apresenta as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) dos relatos dos participantes acerca da aceitabilidade do programa de intervenção em cada grupo e na totalidade da amostra.

Tabela 4.

Estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) do questionário da aceitabilidade

	GF1	GF2	GF3	Total
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>
Objetivos	5.00 (0.00)	5.00 (0.00)	4.20 (0.45)	4.67 (0.49)
Formato	4.33 (0.58)	2.75 (0.50)	4.20 (0.84)	3.75 (0.97)
Formato de sessões assíncronas	5.00 (0.00)	3.75 (1.26)	4.00 (0.71)	4.17 (0.94)
Formato de sessões síncronas	4.67 (0.58)	3.00 (0.82)	4.00 (1.00)	3.75 (0.97)
Carga horária das sessões assíncronas	5.00 (0.00)	4.50 (1.00)	3.80 (0.84)	4.33 (0.89)
Carga horária das sessões síncronas	4.67 (0.58)	3.75 (0.50)	4.00 (0.00)	4.08 (0.52)
Estrutura				
Nº total de sessões assíncronas	4.33 (0.58)	3.75 (0.50)	3.50 (0.58)	3.82 (0.60) ¹
Nº total de sessões síncronas	4.33 (0.58)	4.00 (0.00)	3.80 (0.45)	4.00 (0.43)

Tabela 4.
(continuação)

	GF1	GF2	GF3	Total
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>
Estrutura				
Intervalo entre sessões assíncronas	4.67 (0.58)	2.50 (0.58)	4.20 (0.84)	3.75 (1.14)
Intervalo entre sessões síncronas ¹	4.33 (0.58)	3.35 (0.50)	4.00 (0.82) ¹	3.82 (0.75) ²
Periodicidade do follow-up	3.67 (0.58)	2.25 (0.58)	3.60 (0.89) ¹	3.17 (0.94) ²
Conteúdos				
Módulo 1				
Regulação emocional	5.00 (0.00)	5.00 (0.00)	4.60 (0.55)	4.83 (0.39)
Empatia para os outros	5.00 (0.00)	5.00 (0.00)	4.60 (0.55)	4.83 (0.39)
Empatia para o próprio	5.00 (0.00)	5.00 (0.00)	4.60 (0.55)	4.83 (0.39)
Módulo 2				
Conexão (vinculação)	5.00 (0.00)	5.00 (0.00)	4.60 (0.55)	4.83 (0.39)
Cuidar	5.00 (0.00)	5.00 (0.00)	4.60 (0.55)	4.83 (0.39)
Coaching	5.00 (0.00)	5.00 (0.00)	4.40 (0.55)	4.75 (0.45)
Módulo 3				
Crescimento e Bem-estar	5.00 (0.00)	5.00 (0.00)	4.40 (0.55)	4.75 (0.45)
Stress	5.00 (0.00)	5.00 (0.00)	4.40 (0.55)	4.75 (0.45)
Avaliação	5.00 (0.00)	5.00 (0.00)	4.60 (0.55)	4.83 (0.39)
Atividades				
Visualização de vídeos	4.67 (0.58)	4.00 (0.82)	4.40 (0.55)	4.33 (0.65)
<i>Role-plays</i>	4.67 (0.58)	4.50 (0.58)	4.40 (0.55)	4.50 (0.52)
Casos hipotéticos	4.67 (0.58)	5.00 (0.00)	4.40 (0.55)	4.67 (0.49)
Casos reais	5.00 (0.00)	5.00 (0.00)	4.40 (0.55)	4.75 (0.45)
<i>Mindfulness</i>	5.00 (0.00)	3.75 (1.89)	4.40 (0.55)	4.33 (1.16)
Perguntas de reflexão	5.00 (0.00)	5.00 (0.00)	4.40 (0.55)	4.75 (0.45)
Experiências de casa	4.67 (0.58)	5.00 (0.00)	4.40 (0.55)	4.67 (4.92)
Materiais				
Powerpoints	4.67 (0.58)	4.00 (1.41)	4.40 (0.55)	4.33 (0.89)
Folhetos	4.33 (1.16)	3.50 (1.00)	4.40 (0.55)	4.08 (0.90)

¹*n* = 4 devido a dados omissos.

²*N* = 11 devido a dados omissos.

1. Objetivos

Os três grupos de foco perceberam os objetivos da formação RAISE como globalmente aceitáveis. Durante todos os grupos de foco, observou-se um processo de discussão coletiva, manifestando concordância com os objetivos do programa. A *capacitação das famílias* foi o tema menos frequente na totalidade da amostra, abordado por sete das doze participantes.

A Tabela 2 demonstra que todas as participantes do grupo de foco 1 (GF1) abordaram a *promoção de competências socioemocionais infantis*, afirmando ser uma

instância necessária de intervir e trabalhar com as crianças, e debruçaram-se sobre a *capacitação dos agentes educativos* e o seu bem-estar. A maioria dos participantes deste grupo discutiu o *bem-estar dos agentes educativos*, tendo sido este o tema referido com maior frequência. A título de exemplo, Isabela (GF1, nome fictício, educadora de infância) explicitou o seguinte sobre o *bem-estar dos agentes educativos*:

“[Saúde mental] muito pouco falada e agora sim começa a surgir um bocadinho porque vê-se professores desgastados, professores a desistir, professores que já não aguentam [...]”.

Em contrapartida, todas as participantes do grupo de foco 2 (GF2) deram mais ênfase ao *bem-estar das figuras parentais* e a maioria delas abordou o *bem-estar infantil*. Neste grupo, Sandra (nome fictício, professora do ensino básico) afirmou o seguinte sobre o bem-estar das figuras parentais:

“Acho que isto é importante até começar pelos pais, às vezes começar mesmo por trás. E depois chegar à criança, porque é o que nós dizemos, enquanto os que estão a cuidar não estiverem bem, não conseguem transmitir às crianças, não é?”

A Tabela 4 demonstra que as estatísticas descritivas apresentadas convergem com a elevada aceitabilidade percebida dos objetivos durante as discussões em cada um dos três grupos.

2. Formato

As vantagens do formato online foram o tema mais frequentemente abordado e desenvolvido, em termos de frequência e extensão, em comparação com as suas desvantagens, na totalidade da amostra. Todas as participantes do GF1 focaram-se sobre a *gestão de tempo*, a *acessibilidade* e o *alcance* do formato online, sendo este último subtema referido com maior frequência. A título de exemplo sobre a acessibilidade do formato online, no GF2, Aurora (nome fictício, educadora de infância) explicitou:

“A parte do online é bom, lá está, pelo facto de não ter a deslocação, por ser ao nosso ritmo [...] nós fazemos quando temos tempo, quando podemos [...]”.

A Tabela 2 evidencia que o subtema *ritmo próprio* foi abordado por um número comparável de participantes nos três grupos. No entanto, a *desinibição* foi unicamente abordada pelo GF2, sugerindo que, por vezes, o formato online permite que os agentes educativos se expressem mais livremente. Pelo contrário, a *curta duração* foi o único subtema que não foi abordado pelo GF2, sendo que a sua extensão e frequência foram

comparáveis nos restantes grupos de foco.

Ao nível das desvantagens, tanto o GF1 como o GF2 debruçaram-se sobre a *inibição*, afirmando que o formato online poderia contribuir como um entrave à participação dos agentes educativos. No mesmo sentido, a maioria das participantes da amostra mencionou que o formato online compromete o estabelecimento de *relações interpessoais*. Este subtema foi referido com maior frequência no GF1 e no GF2. Contudo, a maioria das participantes preferiu o formato online em detrimento do formato presencial, tal como indica a elevada aceitabilidade percebida na Tabela 4.

Tendo em vista as vantagens e desvantagens discutidas pelas participantes nos três grupos de foco, metade da amostra total (mais precisamente, três participantes do GF2 e do grupo de foco 3 - GF3) sugeriam um *formato híbrido*. A título de exemplo, no GF3, Vera (nome fictício, educadora de infância) expressou:

“Eu gosto de misto. Algumas assíncronas, que é para a pessoa realmente ler e refletir e tomar as suas notas [...]. Algumas sessões online também penso que é interessante, mas não deixar de haver uma ou duas sessões presenciais para compor o ramalhete”.

As estatísticas descritivas vão de encontro à aceitabilidade percebida nos grupos de discussão, sendo as opiniões mais díspares em relação ao formato das sessões síncronas em grupo e mais consensuais em relação às sessões assíncronas. A Tabela 4 aponta também que a carga horária das sessões assíncronas e síncronas foram globalmente percebidas como muito adequadas, apesentando valores mais baixos no GF3 e GF2, respetivamente.

3. Estrutura

As participantes não só abordaram a ordem dos módulos, como também questões relacionadas às sessões de follow-up, nomeadamente a periodicidade e formato das mesmas.

O tema da *ordem dos módulos* surgiu com maior frequência no GF1, porém, metade da amostra total sugeriu trocar a ordem do primeiro (Desenvolvimento Socioemocional) e segundo módulo (Relações Precoces), dando primazia a questões de vinculação e, posteriormente, ao desenvolvimento socioemocional, mantendo-se o terceiro módulo, tal como está. Somente uma participante no GF3 sugeriu iniciar a formação abordado o terceiro módulo (Crescimento e Bem-estar). Por exemplo, Lídia (nome fictício, educadora de infância), no GF3 relatou:

“Eu acho que começava com as relações precoces, nomeadamente com a vinculação e o cuidar, acho que faz mais sentido começar pelo início”.

No que toca ao follow-up, a discussão centrou-se na *periodicidade das sessões*, tal como indica frequência e extensão do tema na Tabela 2. Nos três grupos, a maioria das participantes afirmou ser inviável avaliar os efeitos da formação nas suas práticas pedagógicas (e, conseqüentemente, na promoção de competências socioemocionais das suas crianças), com apenas uma semana de intervalo entre a última sessão síncrona e a primeira sessão de follow-up. Por exemplo, Francisca (nome fictício, professora do ensino básico), no primeiro grupo de foco, sugeriu uma sessão por trimestre e afirmou o seguinte:

“Se o objetivo é que as pessoas adaptem ou adotem para si, para a sua prática letiva, este projeto, então se calhar é importante haver mais [sessões de follow-up]”.

Tal como demonstra a Tabela 4, o GF2 foi o grupo que apresentou níveis de aceitabilidade percebida em relação à periodicidade do follow-up abaixo da média total. Sobre o *formato das sessões follow-up*, o GF1 não abordou este tema durante a discussão em grupo. Os restantes grupos dividiram-se entre o formato online e o presencial, não chegando a um consenso. Face à ausência de consenso, uma das participantes do GF2 sugeriu que o formato das sessões de follow-up poderia ser flexível, tendo em conta a vontade do grupo em formação.

Embora não tenham emergido *insights* qualitativos sobre o número total de sessões, as respostas das participantes no questionário individual demonstraram que a aceitabilidade foi moderada a elevada, quer para as sessões assíncronas, quer para as sessões síncronas. As perceções das participantes relativamente à periodicidade das sessões assíncronas e síncronas também foram abonatórias de uma aceitabilidade moderada a elevada. O GF2 destacou-se por apresentar valores mais baixos por comparação com os restantes grupos no questionário de aceitabilidade em relação a estes parâmetros.

4. Conteúdos

Mais de metade dos participantes da amostra abordaram a *vertente psicoeducativa* inerente aos conteúdos da formação. No total, cinco participantes (mais precisamente, dois do GF2 e três do GF3) reconheceram a *importância da psicoeducação* na formação. Por exemplo, Inês (GF2, nome fictício, professora do ensino básico), referiu que é importante assegurar que os agentes educativos possuam o mesmo nível de conhecimento sobre os conteúdos na formação, ainda que haja alguns que considerem que sabem, à partida, determinados conceitos. Mais precisamente, disse o seguinte:

“Eu sou mesmo professora do ensino básico [...]. Eu acho que é bom explicar tudo para ficar tudo muito

bem definido e só depois trabalharmos sobre. O problema muitas vezes é quando nós ultrapassamos as etapas e depois temos de trabalhar sobre situações que não foram bem resolvidas. Eu acredito que muitos daqueles termos para nós, de forma geral, são fáceis [...]. Mas nós já somos professores há 25 anos e que nada disto era trabalhado porque a saúde mental é [só] agora trabalhada e nós estamos a trabalhar sobre coisas que não trabalhámos. Nós não demos, nós não trabalhamos nada dessa verdade, absolutamente nada. Eu acho que é muito bom fazer um *refresh* e é quase como organizar e perceber se nós temos os conceitos corretos [...]

Em contrapartida, quatro participantes (dois no GF2 e no GF3) consideraram a *psicoeducação excessiva*. No mesmo sentido, a relevância da partilha de *estratégias práticas* foi discutida por um número de participantes e com uma frequência comparáveis em todos os grupos. Este subtema foi mesmo o único que emergiu no GF1.

A Tabela 4 mostra que a aceitabilidade percebida dos conteúdos por parte dos participantes foi consensualmente considerada extremamente adequada (i.e., valor máximo de 5) no GF1 e no GF2. No GF3, os valores médios de aceitabilidade dos conteúdos foram ligeiramente inferiores, embora classificados como muito a extremamente adequados.

5. Atividades

Embora tenha sido realizada uma atividade de simulação de cenários (i.e., Calvin) que mereceu boa adesão e recetividade por parte dos participantes, não emergiram *insights* qualitativos quanto aos (sub)temas relativos à aceitabilidade das atividades na discussão dos três grupos. Todavia, o questionário de aceitabilidade, preenchido individualmente, mostrou que as atividades (i.e., visualização de vídeos, *role-plays*, aplicação de conhecimentos em casos hipotéticos e em casos do mundo real, *mindfulness*, perguntas de reflexão e experiências de casa) foram globalmente consideradas como adequadas pelas participantes dos três grupos.

6. Materiais

As participantes da amostra abordaram tanto o *PowerPoint* disponibilizado como forma de assistir às sessões assíncronas, como o folheto (*flyer*) disponibilizado no final de cada sessão de grupo.

No total da amostra, a maioria das participantes reconheceram a utilidade da componente auditiva (ou narração) nos *PowerPoints*. O número de participantes que abordou o tema dos *PowerPoints* no GF2 (cf. Tabela 2) foi ligeiramente superior por comparação com os restantes grupos. Por exemplo, Aurora (GF2, nome fictício, educadora

de infância) referiu:

“Não é presencial, mas tem sempre a voz por detrás que sempre torna aquilo um bocadinho mais dinâmico [...]”.

Os relatos individuais das participantes no questionário parecem ir de encontro à aceitabilidade percebida dos *PowerPoints* identificada na discussão dos três grupos.

Embora o folheto apresentado nos primeiros dois grupos e no último grupo tenham sido diferentes, a maior parte das participantes da amostra convergiu no sentido de valorizar a utilidade do folheto. Estes *insights* qualitativos são consistentes com os relatos das participantes no questionário de aceitabilidade (cf. Tabela 4). No entanto, em geral, as participantes do GF2 demonstraram a sua preferência por um *folheto orientado para a prática*, em detrimento da síntese dos conteúdos teóricos abordados. Contudo, duas participantes do GF2 valorizaram o *carácter sintético do folheto*, enquanto recurso de consolidação dos conteúdos apreendidos. Porém, duas participantes de cada grupo apontaram os folhetos como *muito densos*.

Quanto ao formato do folheto, todas as participantes do GF1 revelaram preferir o folheto em *formato digital*, enquanto a maior parte dos elementos do GF2 e do GF3 preferem-no em *formato físico*. Por exemplo, Gabriela (GF2, nome fictício, professora de ensino básico) apontou o seguinte:

“Eu não vou ver. Talvez veja naquele dia e provavelmente irei. Se tiver isto em formato de papel sou capaz de encarar isto várias vezes. Agora em suporte digital, confesso que não vou lá, não vou ver”.

IV. DISCUSSÃO

O presente estudo é pioneiro na análise das perceções de educadores e professores portugueses relativamente à componente de agentes educativos da formação do programa RAISE, antes da sua implementação em Portugal. De forma geral, os resultados demonstram que as participantes consideraram os objetivos, os conteúdos, as atividades e os materiais como globalmente adequados. Metade das participantes propuseram o formato híbrido em detrimento da formação exclusivamente online como forma de fomentar as relações interpessoais. As participantes sugeriram algumas modificações no que diz respeito à ordem dos módulos com o intuito de iniciar a formação com questões relacionadas à vinculação e, posteriormente, abordar o desenvolvimento socioemocional e as suas componentes. E, no mesmo âmbito, defendem mudanças relacionadas com a periodicidade das sessões de follow-up, de modo a ser viável avaliar os efeitos da formação

nas suas práticas pedagógicas.

Tal como mencionado anteriormente, constituíram-se como objetivos específicos da dissertação explorar as percepções dos educadores e professores portugueses em relação à aceitabilidade: (1) dos objetivos da formação RAISE, (2) do seu formato, (3) da sua estrutura, (4) dos seus conteúdos, (5) das suas atividades, e (6) dos seus materiais. A discussão subsequente debruçar-se-á sobre cada um dos parâmetros.

Objetivos

No tocante aos objetivos, os resultados apontam que as educadoras e professoras portuguesas parecem estar conscientes da importância de intervir em crianças entre os 3 e os 8 anos de idade. Em consonância com a meta-análise de Durlak et al. (2011), as participantes reconhecem a importância de desenvolver programas que se debrucem sobre o desenvolvimento socioemocional infantil e como estes têm impacto positivo no bem-estar das crianças e na promoção das suas competências socioemocionais.

Tal como em estudos anteriores (e.g., Llorent et al., 2024) e refletido na meta-análise de Blewitt et al. (2018), as participantes indicam ainda pertinência de programas que capacitem, tanto os cuidadores como os agentes educativos, para promover o desenvolvimento socioemocional infantil. Estes adultos são reconhecidos como figuras-chave das crianças, desempenhando e tendo um papel direto e determinante na forma como as competências socioemocionais são desenvolvidas (CASEL, 2020; Jennings & Greenberg, 2009; Payton et al., 2008).

Para além disso, salientaram a necessidade de intervir sobre o bem-estar dos agentes autênticos durante as discussões nos grupos de foco. Segundo as participantes, o bem-estar dos educadores/professores tem influência na forma como este desempenha as suas funções e na qualidade para apoiar o desenvolvimento socioemocional das crianças. Este tema vai de encontro com a literatura, que evidencia como o *burnout* face ao *stress*, à exaustão extrema e à pressão dos profissionais têm influência negativa nas competências socioemocionais infantis (Archer, 2024; Jennings & Greenberg, 2009; Zarra-Nezhad et al., 2023).

Neste sentido, observou-se diferenças na frequência de temas, sendo que as participantes se focaram maioritariamente na capacitação dos agentes educativos e no seu bem-estar, em detrimento de outros temas como a capacitação das famílias. Uma hipótese plausível da diferença de frequência e extensões entre temas poderá residir sobre o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2006), na medida em que os

docentes se focaram nestes temas porque é esse o seu nível de realidade mais próximo. As suas experiências profissionais e perspetivas sobre o programa poderão estar moldadas pelas exigências do seu nível mais próximo e com impacto direto, em detrimento de se focarem em detalhes à parte do seu microsistema, como a capacitação das famílias.

No presente estudo, o GF1 foi o grupo que abordou a capacitação e bem-estar dos profissionais com maior frequência e é também aquele que apresenta uma média de idades superior (mais elevada que a média de idades da docência em Portugal, segundo a OECD, 2019) e mais anos de experiência profissional. Estes resultados vão de encontro com as conclusões de Dias et al. (2021), que identificaram uma associação positiva entre idade dos docentes e os anos de experiência com níveis elevados de *burnout*.

Por outro lado, o GF2 foi o grupo que se debruçou com maior frequência sobre o bem-estar das figuras parentais. Uma hipótese plausível para este resultado poderá advir do facto de que metade das participantes indicaram ter tido contacto prévio com programas SEL, bem como recebido formação nessa área. Esta experiência pode ter aumentado a sensibilidade para incluir os cuidadores em questões relacionadas com o desenvolvimento socioemocional infantil, demonstrando importância de programas que os capacitem, como verificado em Bletwitt et al. (2018).

Formato

No que se refere ao formato, os resultados qualitativos e quantitativos demonstram que a maioria das participantes perceciona o formato online como um indicador positivo, nomeadamente ao nível da gestão de tempo, acessibilidade, alcance, curta-duração e ritmo-próprio. Segundo as mesmas, o formato online permite uma maior flexibilidade em comparação com o formato tradicional presencial. Estas evidências estão em conformidade com estudos recentes (eg., Meyer et al., 2023 e Yoon et al., 2020) os quais demonstram que as formações online são igualmente eficazes e estão alicerçadas a inúmeras vantagens, incluindo as mencionadas. No entanto, todos os grupos abordaram a incapacidade de estabelecer relações interpessoais com os outros participantes como sendo uma desvantagem. Este resultado vai de encontro com a literatura, em que, por exemplo, Meyer et al. (2023) e Sims et al. (2021) refletem sobre a necessidade das educadoras e professoras de criarem e desenvolverem relações interpessoais e de como as formações online podem constituir-se como um entrave.

Nesta ótica, as participantes do estudo abordam a possibilidade da formação RAISE decorrer num formato híbrido, mantendo as sessões assíncronas em formato online, mas

alterando as sessões em grupo para o formato presencial. A eficácia do formato híbrido, combinando as duas modalidades, foi comprovado por Hunter-Mullis et al. (2024), na implementação do programa SEL *Second Step*®, direcionado para jovens do 7º e 8º ano. No estudo de Guedes et al. (2023) sobre a aceitabilidade de um programa sobre comportamentos de inibição e retraimento, o formato híbrido também surgiu como uma recomendação.

Tendo em conta o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (macro-tempo) (Bronfenbrenner & Morris, 2006), os resultados obtidos podem ter sido concorridos pelo facto do RAISE ter sido originalmente desenvolvido na fase da crise pandémica em que existiam restrições de contacto interpessoal e o presente estudo ter sido conduzido num momento distinto.

Estrutura

No que diz respeito à estrutura, mais precisamente ao número total de sessões (assíncronas e síncronas) e à periodicidade das mesmas, os resultados da aceitabilidade demonstraram valores enquadrados entre moderados e elevados. Sobre estas questões, no estudo de Speidel et al. (2023), ao nível da satisfação, esta estrutura foi bem recebida pelos participantes. Estudos de aceitabilidade de outros programas de intervenção como Allen et al. (2022) e Marlow et al. (2015) referem também a valorização do número e periodicidade das sessões. Estes resultados poderão também estar relacionados com as vantagens anteriormente relacionadas com o formato online.

No mesmo parâmetro, as participantes deram o seu parecer relativamente à ordem dos módulos da formação e os resultados apontam para metade da amostra total preferir trocar o segundo módulo – Relações Precoces – com o primeiro – Desenvolvimento Socioemocional. Embora a temática principal da formação se assente sobre o desenvolvimento socioemocional, as participantes acreditam que se deva começar pelos primeiros anos de vida da criança e, posteriormente, alargar o conhecimento para competências que se vão desenvolvendo, tais como a empatia. Esta perspetiva poderá alinhar-se com o modo como os indivíduos, de forma em geral, constroem conhecimento sobre do desenvolvimento humano, frequentemente associado à Teoria da Vinculação (Ainsworth, 1985, 1989; Ainsworth et al., 2015; Bowlby, 1969-1982) e aos primeiros anos de vida. Segundo as mesmas, só numa fase posterior, se tende a considerar a expansão do universo relacional das crianças para além das figuras primárias, e a forma como os primeiros anos de vida são fulcrais para o desenvolvimento socioemocional (corroborado

pela literatura, Bretherton, 1992; Groh et al., 2014, 2017; Tereno & Matos, 2017).

O GF1 foi aquele cujo tema surgiu com maior frequência ao longo da discussão e é também o grupo cujos elementos não tiveram qualquer contacto com programas SEL. Uma possível explicação para a maior frequência de menções poderá prender-se com a ausência de contacto com outros programas SEL, tornando a discussão sobre a estrutura do programa mais saliente, em articulação com as razões anteriormente descritas.

Sobre o follow-up, os resultados na presente dissertação apontam que as participantes consideram que seria inviável avaliar os efeitos da formação nas suas práticas pedagógicas com apenas uma semana de intervalo após a última sessão síncrona. As participantes não se referiam ao conhecimento apreendido, mas sim à aplicação concreta das estratégias fornecidas e os eventuais resultados positivos decorrentes da implementação.

Em semelhança, no estudo de Allen et al. (2022), ainda que os participantes não se tenham referido ao follow-up, afirmam que o facto de as sessões acontecerem uma vez por mês lhes permite ter tempo para praticar. Estes resultados poderão ser explicados à luz do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2006) e do conceito de meso-tempo, que se traduz na perspetiva das participantes sobre o número e intervalo entre sessões para assegurar a consolidação de estratégias. Todavia, Speidel et al. (2023) demonstraram que o conhecimento dos educadores/professores aumentou significativamente no momento pós-formação e que esses ganhos se mantiveram na segunda sessão de follow-up, realizada dois meses depois. Ainda, a amostra total de educadores do mesmo estudo reportou predisposição para experimentar as estratégias integradas no programa.

O GF2 é o grupo onde ocorreu mais desacordo mostrou em relação à periodicidade do follow-up. O facto de que metade dos seus elementos conhecerem e já terem anteriormente recebido formação de outro programa SEL poderá ter contribuído para que possuam conceções prévias relativamente a este (sub)tema, influenciando assim a sua opinião.

Adicionalmente sobre o follow-up, não se revelou consensual a discussão sobre o formato das sessões. Segundo Speidel et al. (2024), as sessões de follow-up permitem que os participantes se voltem a encontrar e que reflitam sobre a formação e as suas aprendizagens e, em Speidel et al. (2023) essas reuniões foram bem recebidas pelos participantes. No entanto, mobilizando o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2006) (macro-tempo), o período de estudos de Speidel et al.

(2023, 2024) ocorreu durante a pandemia COVID-19, que impossibilitava o contacto presencial entre participantes. Ainda que se atualmente se verifique a doença infecciosa, o presente estudo foi conduzido após a suspensão das restrições de contacto, possibilitando que as participantes não se restrinjam, por questões como a saúde pública, somente ao formato online.

Conteúdos

Os conteúdos programáticos foram entendidos como globalmente adequados, tal como indicam os resultados obtidos. As profissionais de educação, em consonância com os estudos de Marlow et al. (2015) e Allen et al. (2022) e com os princípios do Modelo de Aprendizagem socioemocional (CASEL, 2020; Payton et al., 2008), refletiram e valorizaram o equilíbrio entre a teoria e a prática. Embora parte de as participantes valorizar a psicoeducação como forma de colocar todos os elementos ao mesmo nível de conhecimento, outras participantes consideraram mais importante a presença de estratégias práticas.

Este debate não se estendeu a todos os grupos, uma vez que o GF1 se debruçou somente sobre o (sub)tema das estratégias práticas. Tendo em vista as suas características sociodemográficas, a explicação para este resultado poderá residir na média de idades superior e na maior experiência profissional do grupo, cujo domínio teórico podem assumir como consolidado, mas carecem de estratégias de aplicação práticas.

Atividades

Tal como descrito anteriormente, os resultados quantitativos das atividades foram globalmente considerados aceitáveis por todos os grupos de discussão. Estes resultados vão de encontro com estudos anteriores como Marlow et al. (2015, *Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management (TCM)*), cujas atividades são similares, nomeadamente a visualização de vídeos, debate sobre casos práticos, entre outros.

Apesar das diferenças sociodemográficas nomeadamente uma média de idades superior (GF1), experiências prévias com programas SEL (GF2) ou um maior de crianças a seu encargo (GF3), as atividades parecem revelar-se relevantes e enriquecedoras. Além disso, segundo a percepção das participantes, as atividades demonstram ser aplicáveis mesmo em contextos educativos marcados por modelos pedagógicos distintos.

Materiais

CASEL (2020) e Durlak et al. (2011) enfatizam a importância de materiais de apoio na implementação de programas SEL. No presente estudo, as participantes reconheceram a utilidade da componente auditiva (ou narração) nos PowerPoints (sessões assíncronas), tal como indicam os dados obtidos através do questionário de percepções de aceitabilidade. Estes resultados vão de encontro às evidências de Speidel et al. (2023), os quais os participantes demonstraram níveis elevados de satisfação face à estrutura destas sessões.

Relativamente aos folhetos disponibilizados no final de cada sessão síncrona, que permanecem disponíveis por tempo ilimitado, à semelhança de Allen et al. (2022), as participantes mostraram-se positivas, descrevendo-os como úteis. No entanto, manifestaram a sua preferência por estes estejam orientados para estratégias práticas, em substituição de uma síntese. Esta valorização da componente prática é consistente com a discussão dos seus participantes relativamente aos conteúdos.

O formato dos folhetos estende-se ao debate entre a formação online-presencial, mobilizando o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2006) e as questões temporais anteriormente descritas na secção do formato do programa. Tendo em vista os resultados obtidos, a preferência do GF1 pelos folhetos em formato digital é congruente com a elevada percepção de aceitabilidade ao formato online do programa quando comparado com os restantes grupos.

Limitações e Estudos futuros

A primeira limitação debruça-se sobre o facto de que os grupos de discussão decorreram no contexto universitário, o que poderá explicar a taxa de adesão de 24%. Os participantes (e potenciais participantes) podem encarar o programa de intervenção em contexto universitário como estando "sujeitos de investigação" e, nesta ótica, estratégias de *Community Endorsement* são tidas como benéficas (Irby et al., 2021). Estratégias de *Community Endorsement* funcionam como forma de envolver a comunidade como objeto de estudo, mas também como parceira na investigação (Irby et al., 2021). Para contornar esta limitação, recomendar-se-ia, por exemplo, estabelecer parcerias com contextos comunitários de forma a conduzir os grupos de foco ou intervenção nestes locais.

Por outro lado, a homogeneidade da amostra, constituída exclusivamente por educadoras e professoras do sexo feminino, poderá ter condicionado a diversidade das perspetivas obtidas. Ainda que este detalhe não invalide a riqueza das percepções recolhidas, importa reconhecer que a participação de elementos de outros géneros poderia ter expandido a variedade de respostas face à formação do programa RAISE.

É igualmente necessário considerar outras características sociodemográficas das participantes que podem ter concorrido o interesse pelo programa e, conseqüentemente, para a aceitabilidade do RAISE. Por exemplo, alguns modelos pedagógicos associam-se a uma maior sensibilidade em relação ao desenvolvimento socioemocional da criança, nomeadamente Reggio-Emília, Waldorf e o Movimento da Escola Moderna, o que poderá ter influenciado a participação nos grupos. Além disso, a maioria das participantes indicaram já ter tido formação complementar sobre o desenvolvimento socioemocional, porém, somente uma minoria conhece/recebeu formação de programas SEL. Ainda, a área geográfica, como acesso à modalidade online, e a necessidade de deslocação das participantes ao local do estudo, também poderão constituir-se como fatores de influência de resultados.

Adicionalmente, um dos critérios de inclusão no estudo foi “independentemente da sua situação profissional atual, ter trabalhado com crianças entre os 3 e 8 anos de idade, nos últimos três anos”. Tal como presente na descrição da amostra, uma das participantes encontrava-se atualmente reformada e outra a trabalhar com crianças mais velhas (9 e 10 anos). Estes dois elementos, ao contrário dos restantes, fizeram uma apreciação da aceitabilidade com base numa perspetiva retrospectiva da sua interação com crianças dos 3 aos 8 anos. Este fator é, também, reconhecido como uma limitação.

Inicialmente, um dos objetivos específicos foi analisar as perceções de aceitabilidade de agentes educativos no que diz respeito às atividades do programa, porém, por efeitos de moderação dos grupos de foco, no processo de análise temática indutiva, não foi possível conduzir à identificação de (sub)temas. Esta circunstância resultou na obtenção de somente dados quantitativos. Para efeitos futuros, ainda que a simulação de uma das atividades tenha sido bem recebida pelas participantes, espera-se que esta limitação seja ultrapassada, revendo o guião semiestruturado descrito e tendo-a em conta previamente à execução de outros grupos de discussão.

Além desta questão, por efeitos de moderação, as perceções sobre alguns tópicos, nomeadamente o número de sessões e a sua periodicidade só foram possíveis por via do questionário de aceitabilidade. Ainda que tenha existido um treino preliminar com pares, é importante reforçar a importância do treino, supervisão e feedback contínuos para contornar estas limitações que ocorreram na moderação e que foram um obstáculo ao aprofundamento dos insights qualitativos dos participante. Estratégias de *prompting* e o facto de o moderador ser mais ativo para realizar perguntas de aprofundamento aos participantes são fulcrais.

Salienta-se também que, tal como referido anteriormente, ainda que as perspetivas dos participantes tenham sido relativamente convergentes, houve uma alteração procedimental. Tendo em conta a alteração do folheto apresentado nos dois primeiros grupos em relação ao último, este tipo de procedimento deverá ser evitado em estudos futuros para assegurar a comparabilidade dos resultados.

Outra limitação a considerar debruça-se sobre a composição do primeiro grupo de foco. Como previamente dito, no momento de agendamento e constituição de cada grupo de foco, procurou-se respeitar os critérios na literatura quanto ao número mínimo de participantes (i.e., 4) por grupo quando estes têm o estatuto de especialistas (Krueger, 1998). No entanto, por meio de duas desistências, o primeiro grupo de foco constituiu-se por três elementos. O número reduzido de participantes num grupo de foco revela-se como uma limitação na medida em que poderá haver uma menor diversidade de perspetivas (ou heterogeneidade de experiências/opiniões), mais consenso e uma tendência para a concordância. Para colmatar esta limitação, recomenda-se, futuramente, a integração de um número superior de participantes em cada grupo para evitar que possíveis desistências comprometam os resultados obtidos.

Como potencial limitação metodológica, duas das participantes do segundo grupo de foco mantinham uma relação prévia. Esta situação foi devidamente considerada no planeamento do segundo grupo, tendo sido optado por manter ambas as participantes devido à limitação no número de participantes disponíveis. Ainda que a moderação do presente grupo tenha tido em conta esta decisão, o conhecimento prévio das participantes poderá ter condicionado a expressão de opiniões ou enviesamento nas respostas, podendo haver uma tendência para a conformidade do grupo ou desejabilidade social. Em estudos subsequentes, é recomendável que seja evitável esta medida.

Para além da situação descrita, a desejabilidade social da amostra deve ser considerada como uma limitação, uma vez que as respostas das participantes (e, consequentemente, os resultados) podem ter sido influenciadas/motivadas pelo desejo de corresponder às expectativas dos moderadores/investigadores ou corresponder às expectativas sociais.

A análise temática foi selecionada, por meio dos objetivos selecionados, teve em conta os critérios estabelecidos por Krueger e Casey (2014), procurando também examinar e assegurar o acordo intercotadores. No entanto, as dinâmicas de grupo que por vezes são valorizadas na análise de grupos focais não foram analisadas. De igual modo, foi realizada a triangulação de métodos com um questionário de aceitabilidade construído pela equipa

de investigação, para o efeito, o que se constitui como uma força. Todavia, por questões de viabilidade temporal, não foi possível uma estratégia de validação dos (sub)temas pelos participantes, o que também é uma limitação. Ainda neste âmbito, como sugestão para estudo futuro, seria pertinente avaliar a variabilidade interindividual na aceitabilidade em função das características dos educadores/professores, como o género, a experiência profissional ou o tipo de instituição em que exercem as suas funções.

Atendendo ao modelo distributivo de aceitabilidade de intervenção (Carter, 2008), a aceitabilidade de uma intervenção pode ser vista à luz destes múltiplos níveis: influência social, influência dos consultores e influência dos consumidores. Logo, a adequação e pertinência de um programa SEL não depende apenas dos educadores/professores, mas também beneficiários diretos (as crianças), dos profissionais formadores, estruturas administrativas, entre outros. Assim, em estudos futuros, poderá ser pertinente aprofundar estas dimensões no sentido de assegurar a implementação do RAISE em contexto nacional.

Paralelamente, a formação RAISE está orientada, quer para profissionais da educação, quer para cuidadores. Considerando os resultados obtidos e tendo em vista as forças e limitações apontadas, propõem-se que se conduza um estudo similar com os cuidadores e que, posteriormente, se compare com os resultados do presente estudo com profissionais da educação. Estes estudos subsequentes, com o outro público-alvo, contribuirão para a adaptação e implementação do programa RAISE em Portugal.

Como previamente apontado, os estudos empíricos realizados no país de origem do RAISE demonstraram resultados positivos no que se refere à satisfação dos participantes face à formação (ver Speidel et al., 2021, 2023, 2024). No seguimento das perceções de aceitabilidade dos profissionais de educação em Portugal (e, tendo em vista a recomendação de estudo futuro anterior com cuidadores), recomenda-se a realização de um estudo pré-piloto e de viabilidade com delineamento pré-experimental de grupo único com pré e pós teste (i.e., verificar as mudanças do pré- para o pós teste e a validade social) direcionado a cuidadores e a educadores/professores portugueses de crianças dos 3 aos 8 anos. Tal como em Speidel et al. (2023), os participantes participariam na formação online, preenchendo três questionários (antes, logo após e dois meses após a formação) que avaliam o seu conhecimento acerca do desenvolvimento socioemocional, sobre a utilização de estratégias, sobre a sua saúde mental e, por fim, sobre a satisfação com a formação.

Por fim, como sugestão de estudo futuro, previamente à implementação de qualquer intervenção, é importante explorar as barreiras e facilitadores percebidos de participação no programa RAISE. Tendo em vista a pequena taxa de adesão, sugere-se que se analise

as barreiras e facilitadores de adesão ao programa e, conseqüentemente, utilizar este conhecimento para trabalhar a motivação dos profissionais de educação antes da implementação do programa de intervenção.

Conclusão

As evidências obtidas no presente estudo, mais precisamente as percepções de aceitabilidade de profissionais da educação de crianças dos 3 aos 8 anos, permitem identificar contributos práticos sobre o programa RAISE. De forma geral, as participantes consideraram os objetivos, as atividades e os materiais como globalmente adequados. Segundo as participantes, o formato híbrido é tido como benéfico, em detrimento da formação exclusivamente online e como forma de ultrapassar a dificuldade de estabelecer e manter relações interpessoais entre formandos. Para além disso, a troca de ordem dos módulos da formação e a mudança na periodicidade das sessões de follow-up foram apontadas como pequenas modificações à estrutura do programa.

Sendo um estudo pioneiro em Portugal relativamente ao programa RAISE, os resultados e sugestões descritos são promissores para a adaptação para o contexto educativo português.

Do mesmo modo, o programa RAISE colmata lacunas identificadas nos programas que se centram sobre o desenvolvimento socioemocional infantil e a aprendizagem socioemocional (Malti, 2020). Através de uma perspetiva desenvolvimental do *Kindness* (gentileza), o RAISE assenta-se sobre um paradigma que não só alberga diferentes componentes (afeto, cognição e comportamento) e orientações (para o outro e para o próprio), como reconhece a importância de estratégias de intervenção de aprendizagem mais holística (i.e., reconhece aspetos afetivos para além da aprendizagem académica) e equilibra a orientação para o *self* e para os outros por via de pensamentos, sentimentos e ações (Malti, 2020). Este novo paradigma poderá servir como premissa para o desenvolvimento de futuros programas de aprendizagem socioemocional (SEL) internacionalmente, assim como, a partir do presente estudo, tem potencial para orientar iniciativas em contexto nacional.

V. REFERÊNCIAS

- Ainsworth, M. D. S. (1985). Patterns of infant-mother attachments: antecedents and effects on development. *Bulletin of the New York Academy of medicine*, 61(9), 771-791.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American psychologist*, 44(4), 709-716.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press.
<https://doi.org/10.4324/9780203758045>
- Allen, K., Hansford, L., Hayes, R., Longdon, B., Allwood, M., Price, A., ... & Ford, T. (2022). Teachers' views on the acceptability and implementation of the Incredible Years® Teacher Classroom Management programme in English (UK) primary schools from the STARS trial. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 1160-1177. <https://doi.org/10.1111/bjep.12493>
- Archer, L. A. (2024). An exploratory analysis of the association between coronavirus anxiety and teacher burnout. *Journal of Global Education and Research*, 8(2), 144-160. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.8.2.1331>
- Aureli, T., Presaghi, F., & Garito, M. C. (2017). Mother–infant co-regulation in dyadic and triadic contexts at 4 and 6 months of age. *Infant and Child Development*, 27(3).
<https://doi.org/10.1002/icd.2072>
- Bell, M. A., & Wolfe, C. D. (2004). Emotion and cognition: an intricately bound developmental process. *Child Development*, 75(2), 366–370.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00679.x>
- Bernier, A., Carlson, S. M., Bordeleau, S., & Carrier, J. (2010). Relations between physiological and cognitive regulatory systems: infant sleep regulation and subsequent executive functioning. *Child Development*, 81(6), 1739–1752.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01507.x>

- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with Universal Curriculum-Based interventions in early childhood education and care centers. *JAMA Network Open*, *1*(8), e185727. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>
- Boehme, S., Biehl, S. C., & Mühlberger, A. (2019). Effects of differential strategies of emotion regulation. *Brain Sciences*, *9*(9), 225. <https://doi.org/10.3390/brainsci9090225>
- Bowlby, J. (1969-1982). *Attachment and loss: Volume 1. Attachment* (2nd ed.). Basic Books.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, *28*(5), 759–775. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.759>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons, Inc.
- Calvert, S. C., & Johnston, C. (1990). Acceptability of treatments for child behavior problems: Issues and implications for future research. *Journal of clinical child psychology*, *19*(1), 61-74. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1901_8
- Carter, S. L. (2008). A distributive model of treatment acceptability. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *43*(4), 411–420.
- Carter, S. L., & Wheeler, J. J. (2019). *The social validity manual: Subjective evaluation of interventions*. Academic Press.

- Dias, P. C., Peixoto, R., & Cadime, I. (2021). Associations between burnout and personal and professional characteristics: A study of Portuguese teachers. *Social Psychology of Education, 24*(4), 965–984. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09658-9>
- Direção-Geral da Saúde. (2016). *Manual para a promoção de aprendizagens socioemocionais em meio escolar*.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Clarke, A. M. (2019). Promoting children’s and young people’s mental health in schools. In M. M. Barry, A. M. Clarke, I. Petersen, & R. Jenkins (Eds.), *Implementing mental health promotion* (pp. 303–339). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23455-3_10
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The journal of positive psychology, 12*(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Coelho, V., & Figueira, A. (2011). Project “Positive Attitude”: Promoting school success through social and emotional abilities development. *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology, 45*(2), 185–192. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v45i2.148>
- Coelho, V. A., Marchante, M., & Sousa, V. (2015). “Positive Attitude”: A multilevel model analysis of the effectiveness of a Social and Emotional Learning Program for Portuguese middle school students. *Journal of adolescence, 43*, 29–38. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.05.009>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020). *Evidence-based social and emotional learning programs: CASEL criteria updates and*

rationale. https://casel.org/11_casel-program-criteria-rationale/?view=1

- Cooke, J. E., Kochendorfer, L. B., Stuart-Parrigon, K. L., Koehn, A. J., & Kerns, K. A. (2019). Parent-child attachment and children's experience and regulation of emotion: A meta-analytic review. *Emotion, 19*(6), 1103–1126. <https://doi.org/10.1037/emo0000504>
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review, 25*, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in Psychology, 8*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>
- Davidov, M., Zahn-Waxler, C., Roth-Hanania, R., & Knafo, A. (2013). Concern for others in the first year of life: Theory, evidence, and avenues for research. *Child Development Perspectives, 7*(2), 126–131. <https://doi.org/10.1111/cdep.12028>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology, 44*(1), 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C., & Quas, J. A. (2010). Metacognitive emotion regulation: children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion, 10*(4), 498–510. <https://doi.org/10.1037/a0018428>
- Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology, 5*, 958. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>
- Dunfield, K. A., & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: children's

- responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development*, 84(5), 1766–1776. <https://doi.org/10.1111/cdev.12075>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions: Social and emotional learning. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665–697. <https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334–339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Eldesouky, L., & Goodman, F. R. (2021). What are we missing in emotion regulation science? *Clinical Psychology: A Publication of the Division of Clinical Psychology of the American Psychological Association*, 28(2), 183–185. <https://doi.org/10.1037/cps0000025>
- Feinman, S., Roberts, D., Hsieh, K.-F., Sawyer, D., & Swanson, D. (1992). A critical review of social referencing in infancy. In *Social Referencing and the Social Construction of Reality in Infancy* (pp. 15–54). Springer US. [abstract]
- Fink, E., & de Rosnay, M. (2023). Examining links between affective empathy, cognitive empathy, and peer relationships at the transition to school. *Social Development*, 32(4), 1208–1226. <https://doi.org/10.1111/sode.12685>
- Fishman, B., Konstantopoulos, S., Kubitskey, B. W., Vath, R., Park, G., Johnson, H., & Edelson, D. C. (2013). Comparing the impact of online and face-to-face professional development in the context of curriculum implementation. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 426–438. <https://doi.org/10.1177/0022487113494413>

- Fogel, A., Nwokah, E., Dedo, J. Y., Messinger, D., Dickson, K. L., Matusov, E., & Holt, S. A. (1992). Social process theory of emotion: A dynamic systems approach. *Social Development, 1*(2), 122–142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1992.tb00116.x>
- Frith, C. D., & Singer, T. (2008). The role of social cognition in decision making. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences, 363*(1511), 3875–3886. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0156>
- Gaspar, M. F., Patras, J., Hutchings, J., Homem, T., Azevedo, A. F., Pimentel, M., Baptista, E., Major, S., Vale, V., & Seabra-Santos, M. (2023). Effects of a Teacher Classroom Management program on preschool teachers’ practices and psychological factors: A randomized trial with teachers of children from economically disadvantaged families. *Early Education and Development, 34*(3), 626–647. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2063612>
- Gaspar, M. F., Seabra-Santos, M., Relvão, J., Pimentel, M., Homem, T., Azevedo, A. F., & Moura-Ramos, M. (2024). Implementation in the “real world” of an evidence-based social and emotional learning program for teachers: effects on children social, emotional, behavioral and problem solving skills. *Frontiers in Psychology, 14*, 1198074. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1198074>
- Greenberg, P., & Kusche, C. (1998). Preventive intervention for school-age deaf children: the PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 3*(1), 49–63. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014340>
- 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*(1), 117–136. <https://doi.org/10.1017/s0954579400006374>
- Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H., Steele,

- R. D., & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: a meta-analytic study. *Attachment & Human Development, 16*(2), 103–136. <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.883636>
- Groh, A. M., Fearon, R. P., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Roisman, G. I. (2017). Attachment in the early life course: Meta-analytic evidence for its role in socioemotional development. *Child Development Perspectives, 11*(1), 70-76. <https://doi.org/10.1111/cdep.12213>
- Gross, J. J. (Ed.). (2015). *Handbook of Emotion Regulation* (2nd ed.). Guilford Publications.
- Guedes, M., Veríssimo, M., & Santos, A. J. (2023). Perceptions of Portuguese preschool teachers and psychologists about the acceptability of a new evidence-based universal intervention program with targeted elements for inhibited-withdrawn behaviors. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health, 9*(4), 453–471. <https://doi.org/10.1080/23794925.2023.2284138>
- Guest, G., Namey, E., & McKenna, K. (2017). How many focus groups are enough? Building an evidence base for nonprobability sample sizes. *Field Methods, 29*(1), 3–22. <https://doi.org/10.1177/1525822x16639015>
- Hunter-Mullis, K., Qing, C., & Decker, K. A. (2024). Evaluation of remote and in-person instruction of a social-emotional learning curriculum in a rural midwestern middle school: A case study. *Psychology in the Schools. https://doi.org/10.1002/pits.23270*
- Irby, M. B., Moore, K. R., Mann-Jackson, L., Hamlin, D., Randall, I., Summers, P., Skelton, J. A., Daniel, S. S., & Rhodes, S. D. (2021). Community-engaged research: Common themes and needs identified by investigators and research teams at an emerging academic learning health system. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(8), 3893. <https://doi.org/10.3390/ijerph18083893>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and

- emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kalisch, B. J. (1973). What is empathy? *The American Journal of Nursing*, 73(9), 1548–1552. <https://doi.org/10.1097/00000446-197309000-00034>
- Kam, C.-M., Greenberg, M. T., & Walls, C. T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. Promoting Alternative THinking Skills Curriculum. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 4(1), 55–63. <https://doi.org/10.1023/a:1021786811186>
- Kazdin, A. E. (1980). Acceptability of alternative treatments for deviant child behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13(2), 259–273. <https://doi.org/10.1901/jaba.1980.13-259>
- Kiel, N., Samdan, G., Wienke, A. S., Reinelt, T., Pauen, S., Mathes, B., & Herzmann, C. (2024). From co-regulation to self-regulation: Maternal soothing strategies and self-efficacy in relation to maternal reports of infant regulation at 3 and 7 months. *Infant Mental Health Journal*, 45(2), 135–152. <https://doi.org/10.1002/imhj.22098>
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), 737–752. <https://doi.org/10.1037/a0014179>
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72(4), 1091–1111. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00336>
- Krueger, R. A. (1997). *Developing questions for focus groups*. SAGE.
- Krueger, R. A. (1998). *Moderating focus groups*. SAGE Publications, Inc.

- Larson, E. B., & Yao, X. (2005). Clinical empathy as emotional labor in the patient-physician relationship. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 293(9), 1100–1106. <https://doi.org/10.1001/jama.293.9.1100>
- Llorent, V. J., Núñez-Flores, M., & Kaakinen, M. (2024). Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education. *Learning and Instruction*, 91(101892), 101892. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101892>
- Luo, L., Reichow, B., Snyder, P., Harrington, J., & Polignano, J. (2022). Systematic review and meta-analysis of classroom-wide social–emotional interventions for preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(1), 4–19. <https://doi.org/10.1177/0271121420935579>
- Machado, T. S. (2007). Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à Universidade. *Revista portuguesa de pedagogia*, 5-28. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_1
- Malik, F., & Marwaha, R. (2022). Developmental Stages of Social Emotional Development in Children. Em *StatPearls*. StatPearls Publishing.
- Malti, T. (2020). Children and violence: Nurturing social-emotional development to promote mental health. *Social Policy Report*, 33(2), 1–27. <https://doi.org/10.1002/sop2.8>
- Malti, T. (2021). Kindness: A perspective from developmental psychology. *The European Journal of Developmental Psychology*, 18(5), 629–657. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1837617>
- Malti, T., Chaparro, M. P., Zuffianò, A., & Colasante, T. (2016). School-based interventions to promote empathy-related responding in children and adolescents: A developmental analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 45(6), 718–731. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1121822>

- Malti, T., Eisenberg, N., Kim, H., & Buchmann, M. (2013). Developmental trajectories of sympathy, moral emotion attributions, and moral reasoning: The role of parental support: Moral development and supportive parenting. *Social Development, 22*(4), 773–793. <https://doi.org/10.1111/sode.12031>
- Malti, T., & Song, J. H. (2018). Social-emotional development and aggression. In T. Malti & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of child and adolescent aggression* (pp. 127–144). Guilford Publications.
- Marlow, R., Hansford, L., Edwards, V., Ukoumunne, O. C., Norman, S., Ingarfield, S., Sharkey, S., Logan, S., & Ford, T. (2015). Teaching classroom management—a potential public health intervention? *Health Education, 115*(3/4), 230–248. <https://doi.org/10.1108/HE-03-2014-0030>
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children, 33*-47. <https://dx.doi.org/10.1353/foc.2017.0002>
- McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2012). Empathic responding in toddlers at risk for an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(8), 1566–1573. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1390-y>
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia Medica, 22*(3), 276–282. <https://doi.org/10.11613/bm.2012.031>
- Meyer, A., Kleinknecht, M., & Richter, D. (2023). What makes online professional development effective? The effect of quality characteristics on teachers' satisfaction and changes in their professional practices. *Computers & Education, 200*(104805), 104805. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104805>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Offer-Boljahn, H., Hövel, D. C., & Hennemann, T. (2019). Multicomponent interventions

in early childhood education: A systematic review. *Psychoeducational Assessment, Intervention and Rehabilitation*, 1(1), 31–44. <https://doi.org/10.30436/PAIR19-01>

Panopoulos, N., & Drossinou-Korea, M. (2020). Bronfenbrenner's theory and teaching intervention: The case of student with intellectual disability. *The journal of language and linguistic studies*. <https://doi.org/10.17263/jlls.759243>

Pauen, S., & EDOS Group. (2016). Understanding early development of self-regulation and co-regulation: EDOS and PROSECO. *Journal of Self-Regulation and Regulation*, 2(1), 3–16. <https://doi.org/10.11588/josar.2016.2.34350>

Parmentier, F. B. R., García-Toro, M., García-Campayo, J., Yañez, A. M., Andrés, P., & Gili, M. (2019). Mindfulness and symptoms of depression and anxiety in the general population: The mediating roles of worry, rumination, reappraisal and suppression. *Frontiers in Psychology*, 10, 506. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00506>

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://casel.org/the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students/>

Pires, E., Fernandes, M., Fernandes, C., & Veríssimo, M. (2023). The relationships between empathy and social behaviours in middle childhood. *Análise psicológica*, 41(2), 207–220. <https://doi.org/10.14417/ap.1996>

Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *The European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>

Powell, R. A., & Single, H. M. (1996). Focus groups. *International Journal for Quality in*

Health Care, 8(5), 499–504. <https://doi.org/10.1093/intqhc/8.5.499>

- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, L. (2013). The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*, 50, 165-180. <https://doi.org/10.1002/pits.21667>.
- Reimers, T. M., Wacker, D. P., & Koepl, G. (1987). Acceptability of behavioral interventions: A review of the literature. *School Psychology Review*, 16(2), 212–227. <https://doi.org/10.1080/02796015.1987.12085286>
- Reinke, W. M., Stormont, M., Webster-Stratton, C., Newcomer, L. L., & Herman, K. C. (2012). The incredible years teacher classroom management program: Using coaching to support generalization to real-world classroom settings: Incredible Years Teacher Coaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 416–428. <https://doi.org/10.1002/pits.21608>
- Rosanbalm, K. D., & Murray, D. W. (2017). *Promoting self-regulation in the first five years: A practice brief* (OPRE Brief 2017-79). U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families.
- Rosenblum, K. L., Dayton, C. J., & Muzik, M. (2009). Infant social and emotional development: Emerging competence in a relational context. In C. H. Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health* (3rd ed., pp. 80–103). Guilford Press.
- Roth-Hanania, R., Davidov, M., & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: early signs of concern for others. *Infant Behavior & Development*, 34(3), 447–458. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.04.007>
- Russell, M., Carey, R., Kleiman, G., & Venable, J. D. (2019). Face-to-face and online professional development for mathematics teachers: A comparative study. *Online learning*, 13(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v13i2.1669>
- Sacrey, L.-A. R., Raza, S., Armstrong, V., Brian, J. A., Kushki, A., Smith, I. M., & Zwaigenbaum, L. (2021). Physiological measurement of emotion from infancy to

- preschool: A systematic review and meta-analysis. *Brain and Behavior*, *11*(2), e01989. <https://doi.org/10.1002/brb3.1989>
- Schlesier, J., Roden, I., & Moschner, B. (2019). Emotion regulation in primary school children: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, *100*, 239–257. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.044>
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Major, S. O., Patras, J., Azevedo, A. F., Homem, T. C., Pimentel, M., Baptista, E., Klest, S., & Vale, V. (2018). Promoting mental health in disadvantaged preschoolers: A cluster randomized controlled trial of teacher training effects. *Journal of Child and Family Studies*, *27*(12), 3909–3921. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1208-z>
- Shaver, P., Mikulincer, M., Gross, J., Stern, J., & Cassidy, J. (2016). Lifespan perspective on attachment and care for others: Empathy, altruism, and prosocial behavior. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed., pp. 878–917). Guilford Press.
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2021). *What are the characteristics of teacher professional development that increase pupil achievement? A systematic review and meta-analysis.*
- Solmi, M., Radua, J., Olivola, M., Croce, E., Soardo, L., Salazar de Pablo, G., Il Shin, J., Kirkbride, J. B., Jones, P., Kim, J. H., Kim, J. Y., Carvalho, A. F., Seeman, M. V., Correll, C. U., & Fusar-Poli, P. (2022). Age at onset of mental disorders worldwide: large-scale meta-analysis of 192 epidemiological studies. *Molecular Psychiatry*, *27*(1), 281–295. <https://doi.org/10.1038/s41380-021-01161-7>
- Speidel, R., Tsang, C., Day, S., DiSanto, M., Keel, A., Phu, D., Diaz, M., Miletic, S., Dhaliwal, T., Saldanha, A., Zhang, X. M., & Malti, T. (2024). Keeping the lamp lit: A program profile of a community-based social-emotional training for caregivers and educators. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, *4*(100048), 100048. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100048>

- Speidel, R., Tsang, C., Fatima, N., Olapade, S., Valenzuela, B., Bahreini-Esfahani, A., Mui, C., Colasante, T., & Malti, T. (2021). *Training report: Research and Practice Partnership: Building Awareness and Increasing Social-Emotional Capacity in the Early Years (RAISE)*. University of Toronto Mississauga. <https://www.utm.utoronto.ca/ccdmp/research/promotion-healthy-child-development-and-flourishing/raise>
- Speidel, R., Wong, T. K. Y., Al-Janaideh, R., Colasante, T., & Malti, T. (2023). Nurturing child social-emotional development: evaluation of a pre-post and 2-month follow-up uncontrolled pilot training for caregivers and educators. *Pilot and Feasibility Studies*, 9(1), 148. <https://doi.org/10.1186/s40814-023-01357-4>
- Ştefan, C. A., & Avram, J. (2018). The multifaceted role of attachment during preschool: moderator of its indirect effect on empathy through emotion regulation. *Early Child Development and Care*, 188(1), 62–76. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1246447>
- Stern, J. A., & Cassidy, J. (2017). Empathy from infancy to adolescence: An attachment perspective on the development of individual differences. *Developmental Review: DR*, 47, 1–22. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.09.002>
- Taipale, J. (2016). Self-regulation and beyond: Affect regulation and the infant-caregiver dyad. *Frontiers in Psychology*, 7, 889. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00889>
- Tamayo, C. A., Rizkalla, M. N., & Henderson, K. K. (2016). Cognitive, behavioral and emotional empathy in pharmacy students: Targeting programs for curriculum modification. *Frontiers in Pharmacology*, 7, 96. <https://doi.org/10.3389/fphar.2016.00096>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

- Tereno, S., & Matos, I. (2017). Contributos da teoria da vinculação para a prática clínica desenvolvimental. *Análise Psicológica*, 35(4), 409-423. <https://doi.org/10.14417/ap.1115>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Yoon, S. A., Miller, K., & Richman, T. (2020). Comparative study of high-quality professional development for high school biology in a face-to-face versus online delivery mode. *Educational Technology & Society*, 23(3), 68-80.
- Tudge, J. R. H., Merçon-Vargas, E. A., Liang, Y., & Payir, A. (2017). The importance of Urie Bronfenbrenner's bioecological theory for early childhood educators and early childhood education. In L. Cohen & S. Stupiansky (Eds.), *Theories of early childhood education: Developmental, behaviorist, and critical* (pp. 45–57). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315641560>.
- Tveit, H. H., Drugli, M. B., Fossum, S., Handegård, B. H., & Stenseng, F. (2020). Does the Incredible Years Teacher Classroom Management programme improve child-teacher relationships in childcare centres? A 1-year universal intervention in a Norwegian community sample. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(5), 625–636. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01387-5>
- Vale, V. M. S. D., & Gaspar, M. F. D. F. (2024). Nurturing preschool children's social skills and reducing behavioral difficulties through teacher practices: The answer of the Incredible Years classroom management programme. *Early Education and Development*, 35(7), 1536-1553. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2287953>
- Vasileva, M., Graf, R. K., Reinelt, T., Petermann, U., & Petermann, F. (2021). Research review: a meta-analysis of the international prevalence and comorbidity of mental disorders in children between 1 and 7 years. *J Child Psychol Psychiatry*, 62(4), 372–381. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13261>

- Vaughn, S., Schumm, J. S., Sinagub, J., & Sinagub, J. M. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Sage.
- Veríssimo, M., Monteiro, L., Vaughn, B., & dos Santos, A. J. (2003). Qualidade da vinculação e desenvolvimento sócio-cognitivo. *Análise Psicológica*, 21(4), 419-430. <https://doi.org/10.14417/ap.2>
- Webster-Stratton, C. (2000). *The incredible years training series*. US Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years teachers and children series: Teacher classroom management program: Video-based instructions for teachers, school counselors, and those who work with groups of children (Leader's guide)*. Incredible Years.
- Woodland, S., Kahler, M., Blue Star, J., & Fielding, B. (2021). Borrowing bronfenbrenner: An argument for increasing the intersection of diverse theoretical and applied models. *Child Care in Practice : Northern Ireland Journal of Multi-Disciplinary Child Care Practice*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13575279.2021.1924120>
- Yavuz, H. M., Colasante, T., Galarneau, E., & Malti, T. (2024). Empathy, sympathy, and emotion regulation: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 150(1), 27–44. <https://doi.org/10.1037/bul0000426>
- Zaki, J., & Ochsner, K. (2016). Empathy. In L. F. Barrett, M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (4th ed., pp. 871–880). Guilford Publications.
- Zarra-Nezhad, M., Moazami-Goodarzi, A., Muotka, J., & Sajaniemi, N. (2023). Teachers' stress as a moderator of the impact of a professional development intervention on preschool children's social-emotional learning. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(3), 64–87. <https://doi.org/10.58955/jecer.126751>
- Zhou, Q., Valiente, C., & Eisenberg, N. (2003). Empathy and its measurement. In S. J.

Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 269–284). American Psychological Association.

Zoll, C., & Enz, S. (2010). A questionnaire to assess affective and cognitive empathy in children.

VI. ANEXOS

Anexo 1.

Consentimento Informado



Estudo "Perceções dos(as) educadores(as) de infância e professores acerca do RAISE, um programa de promoção competências socioemocionais de crianças com idades compreendidas entre os 3 e 8 anos"

Enquadramento: O presente estudo integra um projeto de investigação desenvolvido no Canadá, o *Research and Practice Partnership: Building Awareness and Increasing Social-Emotional Capacity in the Early Years* (RAISE). O intuito é adaptar o projeto para Portugal, adaptação essa a ser atualmente estudada por uma equipa de investigadores do Centro da Criança e da Família, William James Center for Research, Ispa-Instituto Universitário, sob coordenação da Prof. Doutora Carla Fernandes.

Objetivo Geral: O presente estudo tem como objetivo examinar as perceções dos(as) educadores(as) de infância e professores acerca da aceitabilidade dos objetivos, formato, estrutura, conteúdos, atividades e materiais da versão preliminar do componente para educadores(as) de infância e professores do Programa RAISE. A sua participação é fundamental porque a sua opinião e as suas sugestões de modificação podem ajudar a adaptar este novo programa de intervenção à realidade e às necessidades das comunidades educativas portuguesas e contribuir para promover as competências socioemocionais das crianças de uma forma preventiva.

Papel dos Participantes: A sua colaboração neste estudo é voluntária e a decisão de não participar, total ou parcialmente, não lhe trará qualquer prejuízo. Esta colaboração consiste no preenchimento de uma ficha de dados sociodemográficos, na participação num grupo de discussão (grupo focal) e no preenchimento de um breve questionário final. O grupo de discussão será conduzido por assistentes de investigação treinados e terá uma duração aproximada de 120 minutos.

Para facilitar a recolha e análise da informação, pedimos a sua autorização para proceder à gravação áudio do conteúdo do grupo de discussão. A informação recolhida é confidencial (apenas estará acessível à equipa de investigação) e será tratada com recurso a nomes fictícios de forma a garantir, em todos os momentos, o anonimato dos participantes. A equipa de investigação garante que o material resultante do grupo de discussão será armazenado em local seguro, de forma anónima, durante seis anos.

Os resultados serão divulgados apenas em contexto científico (em apresentações ou publicações), sem nunca revelar/divulgar a sua identidade. Em qualquer momento e por qualquer motivo (inclusive se sentir a sua privacidade invadida), pode desistir de colaborar

neste estudo e a informação já recolhida será imediatamente destruída.

Papel dos Investigadores: Os investigadores deste projeto comprometem-se a: a) Garantir total confidencialidade sobre os dados que forem fornecidos pelos participantes; b) Utilizar os dados fornecidos pelos participantes somente para fins de investigação.

Responsáveis pelo projeto:

Prof. Doutora Carla Fernandes (csfernandes@ispa.pt)

Equipa RAISE (projetoraise@gmail.com)

Eu, abaixo-assinado, declaro que no âmbito de recolha de dados do Projeto RAISE:

Li os termos e pretendo participar no estudo.

Não pretendo participar no estudo.

_____, _____ de _____ de 2025