

EMOACTION: PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

EMOACTION: A PROGRAMME TO PROMOTE EMOTIONAL INTELLIGENCE THROUGH NON-FORMAL EDUCATION

Recebido em: 12 de junho de 2026
Aprovado em: 16 de agosto de 2026
Sistema de Avaliação: Double Blind Review
RCO | a. 18 | v. 2 | p. 113-135 | jul./dez. 2026
DOI: <https://doi.org/10.25112/rcodis.v2.4799>

Rosália Coelho rosalia.coelho@aeagueda.pt

Doutoranda em Relações Interculturais pela Universidade Aberta. Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal). Psicóloga no Agrupamento de Escolas de Águeda (Águeda/Portugal).

Jenny Sousa jenny.sousa@ulo.pt

Doutora em Estudos Culturais pela Universidade de Aveiro (Aveiro/Portugal). Professora na Universidade de Leiria e Oeste (Leiria/Portugal). Investigadora integrada no CICS.NOVA e colaboradora no Ci&DEI e no CLLC.

Ana Torres ana.carla.torres@ubi.pt

Doutorada em Psicologia pela Universidade de Aveiro. Mestre em Psiquiatria e Saúde Mental pela Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Professora Auxiliar da Universidade da Beira Interior (Covilhã/Portugal). Investigadora na unidade de I&D RISE Health UBI.

Sofia Solinho Peniche sofia.solinhodepeniche@gmail.com

Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde pela Universidade da Beira Interior, Licenciada em Psicologia pelo Instituto Superior Miguel Torga e Trabalhadora Independente na área da Psicologia Clínica.



RESUMO

O crescente reconhecimento da importância das competências socioemocionais no desenvolvimento infantil tem reforçado a necessidade de implementar intervenções escolares contextualizadas, sustentáveis e cientificamente avaliadas. Neste enquadramento, o presente estudo analisa o programa **Emoaction - Emoção em Ação**, uma Atividade de Enriquecimento Curricular desenvolvida desde 2016 em dois agrupamentos do concelho de Águeda, orientada para a promoção da inteligência emocional através de metodologias de educação não formal. Recorreu-se a uma metodologia quantitativa, utilizando dados recolhidos em pré e pós-teste junto de 66 crianças do 3.º e 4.º ano de escolaridade, através da Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE) e do instrumento KIDSCREEN-10. Os resultados evidenciaram melhorias estatisticamente significativas ao nível da identificação de situações emocionais, bem como associações positivas entre conhecimento emocional e perceção de qualidade de vida. Adicionalmente, o conhecimento emocional revelou-se um preditor significativo da perceção de qualidade de vida das crianças. Para além dos resultados quantitativos observados, a continuidade temporal do programa e os processos de monitorização e aperfeiçoamento progressivo desenvolvidos ao longo da sua implementação sugerem o potencial de intervenções universais integradas no quotidiano escolar enquanto estratégias de promoção do bem-estar e do desenvolvimento socioemocional. Futuras investigações deverão explorar a transferibilidade do programa para outros contextos educativos e aprofundar a compreensão dos fatores associados à sua implementação, integração nas rotinas escolares, sustentabilidade e potenciais efeitos a longo prazo no desenvolvimento socioemocional e na saúde mental infantil e juvenil.

Palavras-chave: inteligência emocional; educação não formal; intervenção em contexto escolar; bem-estar infantil.

ABSTRACT

The growing recognition of the importance of socio-emotional competencies in child development has reinforced the need to implement contextualised, sustainable, and scientifically evaluated school-based interventions. Within this framework, the present study analyses Emoaction – Emotion in Action, an Extra Curricular Activity implemented since 2016 in two school clusters in the municipality of Águeda, aimed to promote emotional intelligence through non-formal education methodologies. A quantitative research design was adopted, using pre- and post-test data collected from 66 children enrolled in the 3rd and 4th grades through the Emotional Knowledge Assessment Scale (EACE) and the KIDSCREEN-10 instrument. The results revealed statistically significant improvements in the identification of emotional situations, as well as positive associations between emotional knowledge and perceived quality of life. Furthermore, emotional knowledge emerged as a significant predictor of children's perceived quality of life. Beyond the quantitative findings, the programme's long-term implementation and the continuous monitoring and progressive improvement processes developed throughout its delivery suggest the potential of universal interventions embedded within the school routine as effective strategies for promoting well-being and



socio-emotional development. Future research should explore the programme's transferability to other educational settings and further examine the factors associated with its implementation, integration into school routines, sustainability, and potential long-term effects on socio-emotional development and child and adolescent mental health.

Keywords: Emotional intelligence. Non-formal education. School-based intervention. Child well-being.



1 INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial de Saúde e a UNICEF (2024), em 2021 cerca de 1 em cada 7 (15%) adolescentes com idades entre os 10 e 19 anos apresentavam problemas de saúde mental, sendo o suicídio a quarta principal causa de morte entre os 15 a 19 anos. A crescente visibilidade destes indicadores intensificou a preocupação internacional relativamente à saúde mental infantil e juvenil, particularmente após a pandemia de COVID-19, período em que milhões de crianças e jovens experienciaram situações de perda, isolamento social, interrupções prolongadas nos percursos educativos e aumento das vulnerabilidades psicossociais (Hillis et al, 2022; Ravens-Sieberer, et al., 2022; Barbieri, et al., 2022). Neste contexto, organismos internacionais têm vindo a sublinhar a necessidade de implementar respostas preventivas, acessíveis e cientificamente sustentadas, capazes de promover competências socioemocionais e fatores protetores desde a infância, privilegiando intervenções integradas nos contextos naturais de vida das crianças, nomeadamente a escola e a comunidade.

Em Portugal, a saúde mental tem igualmente assumido crescente relevância enquanto desafio de saúde pública. Dados da OECD e European Observatory on Health Systems and Policies (2024) indicam que os níveis de ansiedade e depressão no país se encontram entre os mais elevados da União Europeia, estimando-se que as perturbações mentais tenham afetado cerca de 22% da população em 2019. Paralelamente, embora a taxa de suicídio nacional permaneça inferior à média europeia (OECD & EOHS, 2024), Ana Matos Pires, membro da Coordenação Nacional das Políticas de Saúde Mental, refere que o suicídio constitui já “a principal causa de morte junto de crianças e jovens adultos no país”, defendendo que uma das razões mais relevantes para esta realidade, transversal a diferentes grupos etários, reside na insuficiente atenção dada à prevenção em saúde mental (citada no Expresso, 2021).

Neste contexto, a escola tem vindo a assumir um papel particularmente relevante enquanto contexto privilegiado de promoção da saúde mental e de desenvolvimento de competências socioemocionais (Steponavičius et al., 2023). Para além da sua função académica, os contextos escolares constituem espaços de socialização, construção de relações e desenvolvimento humano, podendo funcionar como importantes fatores protetores ao longo da infância.

Em Portugal, esta perspetiva encontra-se refletida no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que atribui às escolas um papel central no desenvolvimento pessoal e autonomia, relacionamento interpessoal, bem-estar e saúde e consciência e domínio do corpo, enquanto dimensões fundamentais ao envolvimento pleno na vida em sociedade (Martins et al., 2017). Paralelamente, a literatura (OECD, 2024; Holt-Lunstad, 2022) tem vindo a evidenciar que a promoção de competências socioemocionais em contexto escolar se associa a ganhos ao nível do bem-estar psicológico, das relações



interpessoais, da adaptação escolar e da saúde mental ao longo do desenvolvimento. Contudo, apesar do crescente reconhecimento da relevância destas competências, persistem desafios relacionados com a implementação de intervenções sistemáticas, sustentadas e cientificamente avaliadas, particularmente no que respeita à existência de programas universais, escaláveis e suportados por metodologias de avaliação robustas (OECD, 2024; OMS & UNICEF, 2024; Cipriano et al., 2023; Viguer et al., 2017).

É neste enquadramento que surge o Emoaction - Emoção em Ação, uma atividade de enriquecimento curricular (AEC) desenvolvida desde 2016 nas escolas públicas do 1.º ciclo de Águeda, orientada para a promoção da inteligência emocional através de metodologias de educação não formal. Assente numa lógica de intervenção universal, o programa procura promover competências de autorregulação emocional, empatia, motivação e relacionamento interpessoal.

Após esta introdução, apresenta-se o enquadramento teórico que sustenta o estudo e a caracterização do Emoaction. Seguidamente, descreve-se a metodologia utilizada, apresentam-se os resultados obtidos e discute-se o seu significado à luz da literatura científica. O artigo termina com as principais conclusões, limitações e pistas para investigação futura.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: EVOLUÇÃO CONCEPTUAL E RELEVÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Em 1990, Salovey e Mayer publicaram o artigo *Emotional Intelligence*, introduzindo formalmente o conceito de inteligência emocional no campo científico. Contudo, foi com a publicação do livro *Inteligência Emocional*, de Daniel Goleman, em 1995, que o conceito ganhou uma projeção internacional sem precedentes e passou a integrar o discurso educativo, organizacional e social. O próprio Goleman (2014) refere, numa reflexão posterior, que antes da publicação da obra imaginava que, se um dia duas pessoas desconhecidas utilizassem casualmente a expressão “inteligência emocional” e compreendessem o seu significado, já sentiria que teria contribuído para a difusão do conceito. Contudo, reconhece que nunca antecipou a dimensão do impacto alcançado, salientando que o termo “inteligência emocional” se tornou, entretanto, omnipresente em diferentes contextos da vida contemporânea (Goleman, 2014).

De acordo com Goleman (2014), existem três modelos dominantes de inteligência emocional: o modelo de habilidades de Salovey e Mayer (1990), o modelo de inteligência emocional-social de Bar-On (2006) e o modelo de competências emocionais proposto pelo próprio Goleman. O modelo de habilidades



de Salovey e Mayer conceptualiza a inteligência emocional como a capacidade de reconhecer, compreender e acompanhar as próprias emoções e as emoções dos outros, utilizando essa informação para orientar o pensamento e o comportamento (Salovey & Mayer, 1990). Por sua vez, o modelo de inteligência emocional-social de Bar-On entende a inteligência emocional como um conjunto de competências emocionais e sociais, de natureza não cognitiva, que influenciam a forma como os indivíduos enfrentam as exigências, desafios e pressões do cotidiano (Bar-On, 2006). Já Goleman (2023) conceptualiza a inteligência emocional como a capacidade de autorregulação emocional, autocontrole e persistência perante as dificuldades, envolvendo a gestão dos impulsos, o adiamento de gratificações imediatas, a capacidade de manter a esperança e a motivação perante as frustrações, bem como a empatia e a regulação dos estados emocionais de forma a favorecer o pensamento e a ação adaptativa.

Apesar das diferenças conceptuais entre os diferentes modelos, Goleman (2014) refere que a maioria dos elementos associados à inteligência emocional tende a organizar-se em torno de quatro grandes domínios: a autoconsciência, relacionada com a capacidade de reconhecer e compreender as próprias emoções; a autogestão, associada à regulação emocional e ao autocontrole; a consciência social, ligada à empatia e à compreensão dos outros; e a gestão das relações, que envolve a capacidade de estabelecer interações positivas, cooperativas e emocionalmente ajustadas. Nesta perspetiva, apesar das diferentes abordagens teóricas, os vários modelos convergem na valorização das competências emocionais e sociais enquanto elementos centrais para a adaptação e bem-estar.

2.2. A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTO ESCOLAR: EVIDÊNCIA CIENTÍFICA E DESAFIOS ATUAIS

À luz destes pressupostos teóricos, a inteligência emocional e as competências socioemocionais têm vindo a assumir uma relevância crescente no campo educativo, sendo atualmente reconhecidas como dimensões essenciais ao desenvolvimento integral das crianças e jovens. Nesta perspetiva, a escola deixa de ser entendida apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos académicos, passando a assumir-se como um contexto privilegiado de promoção do bem-estar, da saúde mental, da cooperação, da confiança e da coesão social contribuindo para a formação de ambientes mais inclusivos, seguros e relacionalmente saudáveis (Alan, 2026; Dewey, 2023).

Esta visão encontra-se claramente refletida nas orientações internacionais mais recentes. No relatório da reunião realizada em Fortaleza, em novembro de 2024, promovida pela UNESCO, uma das conclusões centrais aponta para a necessidade de priorizar a Aprendizagem Socioemocional (ASE) enquanto dimensão fundamental dos sistemas educativos, defendendo que o bem-estar emocional



dos alunos deve ser entendido como um pré-requisito para a aprendizagem. O documento sublinha a importância de integrar a ASE de forma transversal em todo o currículo escolar, promovendo um maior equilíbrio entre as dimensões cognitivas, socioemocionais e comportamentais da aprendizagem. Neste enquadramento, as escolas são concebidas como ambientes seguros, inclusivos e acolhedores, capazes de responder não apenas às necessidades académicas dos alunos, mas também de criar intencionalmente contextos educativos promotores do desenvolvimento socioemocional. Nesta perspetiva, a questão central deixa de ser se a escola deve promover competências socioemocionais, passando a centrar-se na forma como estas competências podem ser desenvolvidas de forma sistemática, integrada e sustentada na realidade escolar, bem como na necessidade de avaliar a eficácia das intervenções implementadas e o seu impacto no bem-estar, nas relações interpessoais e no desenvolvimento integral das crianças e jovens (Viguer et al., 2017).

Cipriano et al., (2023) apresentam uma meta-análise de intervenções universais de ASE em ambiente escolar, integrando 424 estudos provenientes de 53 países e abrangendo 252 programas distintos. Os resultados evidenciaram efeitos positivos significativos em múltiplos domínios do desenvolvimento dos alunos, nomeadamente ao nível das competências socioemocionais, das atitudes e crenças, das relações interpessoais, dos comportamentos pró-sociais, do clima escolar e do funcionamento académico. Os autores verificaram igualmente que muitos destes ganhos tendiam a persistir ao longo do tempo, sugerindo que as intervenções de ASE podem produzir impactos duradouros no desenvolvimento e bem-estar dos alunos. A meta-análise demonstrou ainda que os programas que trabalham múltiplos domínios de competências socioemocionais apresentam resultados mais consistentes e robustos do que intervenções focadas apenas em competências isoladas.

Do mesmo modo, os programas implementados pelos próprios professores revelaram maior eficácia comparativamente aos dinamizados exclusivamente por agentes externos, reforçando a importância da integração da aprendizagem socioemocional no currículo e nas práticas educativas regulares da escola, em detrimento de intervenções pontuais ou descontextualizadas. Outro aspeto particularmente relevante identificado pelos autores prende-se com a qualidade da implementação, que se revelou um moderador crítico da eficácia das intervenções. Programas estruturados, sequenciais e implementados de forma consistente apresentaram melhores resultados, especialmente aqueles que organizavam o desenvolvimento das competências começando pelas habilidades intrapessoais - como a autoconsciência, a autorregulação e a gestão emocional - e evoluindo posteriormente para as competências interpessoais, relacionadas com a empatia, a comunicação e a gestão das relações.



Em Portugal, os programas de aprendizagem socioemocional em contexto escolar têm vindo a assumir uma presença crescente nos últimos anos. Na revisão desenvolvida por Matos (2025), embora tenham sido identificados 181 registos, apenas 10 programas cumpriam os critérios definidos de inclusão, nomeadamente a implementação em escolas portuguesas entre 2017 e 2025 e a existência de evidência empírica.

Os programas analisados evidenciaram impactos positivos em diferentes dimensões do desenvolvimento dos alunos, destacando-se melhorias na autorregulação emocional, autoestima, competências relacionais, empatia, comportamento pró-social e envolvimento escolar. Contudo, a autora assinala igualmente limitações importantes, nomeadamente a diversidade dos desenhos metodológicos utilizados, a inexistência de um referencial nacional comum de avaliação e a dependência de intervenções pontuais ou de financiamento externo, fatores que condicionam a sustentabilidade e a escalabilidade das intervenções.

Neste contexto, programas que evidenciem continuidade temporal, processos sistemáticos de monitorização e integração nas práticas escolares assumem particular relevância, contribuindo para ultrapassar algumas das fragilidades identificadas na literatura nacional. Neste sentido, embora a literatura (Ng et al., 2026; Ng et al., 2025; Marinda et al., 2025; Lubbe et al., 2025; Algan & Huillery, 2025; Cipriano et al., 2024; Santamaria-Vilhar et al., 2021; Coelho, 2016;) evidencie o potencial dos programas de aprendizagem socioemocional na promoção do desenvolvimento integral das crianças e jovens, a questão central passa não apenas pela implementação destas intervenções em contexto escolar, mas também pela forma como a sua eficácia pode ser avaliada.

A este propósito, documentos recentes da OECD (2024) alertam para a necessidade de se desenvolverem modelos de avaliação suficientemente robustos, que permitam aferir a sua eficácia e o impacto em competências específicas de inteligência emocional. Face ao exposto, a Organização identifica como uma necessidade urgente o desenvolvimento e a utilização de instrumentos de avaliação cientificamente sólidos. Adicionalmente, a literatura (Cipriano et al., 2023; Abrahams et al., 2019) tem alertado para o facto de muitas avaliações existentes dependerem excessivamente de questionários de autorrelato, que são particularmente sensíveis a múltiplos vieses, como a desejabilidade social e a interpretação subjetiva dos itens.

Ng et al. (2026) alertam que a investigação sobre ASE colocou o foco nos resultados dos alunos e pouco na implementação dos programas em si e que, nesse sentido, o desafio atual é perceber como a ASE é adotada e integrada no quotidiano das escolas, garantindo a sustentabilidade das intervenções. Uma vez que de acordo com os mesmos autores a chave do sucesso dos programas está na implementação



consistente, cuidadosa e culturalmente relevante, o que implica uma abordagem integrada entre a teoria e a prática.

2.3. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COMO CONTEXTO DE PROMOÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Neste enquadramento, a educação não formal (ENF) emerge como um complemento à educação formal (Libâneo, 2001; Gohn, 2006; Trilla, 2008; Quadra & D'Ávila, 2016; Yarkatas & Ince, 2016; Gohn, 2016), uma vez que as diferentes formas de educação (formal, não formal e informal) se caracterizam pela articulação de diferentes dimensões, nomeadamente as características estruturais, o grau de planeamento e a duração da aprendizagem (Ananias & Ramos, 2026).

Assumindo um *continuum* entre a educação formal e a educação não formal (Arantes, 2008), importa reconhecer que o próprio desenvolvimento do conceito de ENF surge associado às transformações sociais, culturais e educativas ocorridas sobretudo a partir da segunda metade do século XX (Trilla, 2008). O mesmo autor refere que, embora práticas educativas não formais tenham existido ao longo da história, foi apenas nas últimas décadas que o discurso pedagógico começou a reconhecer de forma mais explícita os limites da escola enquanto resposta exclusiva às crescentes e heterogêneas necessidades educativas das sociedades contemporâneas. O próprio termo “educação não formal” ganhou particular visibilidade a partir do final da década de 1960, nomeadamente com os trabalhos de Coombs sobre a crise mundial da educação, nos quais se defendia a necessidade de desenvolver meios educativos diferenciados dos sistemas escolares convencionais (Trilla, 2008).

Neste contexto, importa recuperar a perspetiva de Dewey (2023), cuja reflexão pedagógica procurou ultrapassar dicotomias rígidas entre educação tradicional e educação progressiva. Embora reconhecesse a importância da transmissão cultural e da continuidade entre gerações, Dewey criticava perspetivas educativas excessivamente centradas na preparação da criança para responsabilidades futuras, assentes sobretudo na reprodução passiva de conhecimentos e experiências do passado. Para o autor, a educação deveria assumir significado na vida presente da própria criança, valorizando a qualidade das vivências educativas e o seu potencial para promover crescimento, reflexão e reconstrução contínua da experiência humana. A aprendizagem emerge, assim, da interação entre o sujeito e o meio, através de experiências vividas, refletidas e reconstruídas, numa perspetiva que valoriza o contributo ativo, a ação e o envolvimento da criança no processo educativo.

Estas perspetivas aproximam-se de princípios frequentemente associados à ENF, nomeadamente a intencionalidade, a valorização da experiência, da flexibilidade, da construção coletiva e da centralidade das



relações no processo educativo (Yarkatas & Ínce, 2016; Gohn, 2016; Trilla, 2008). Neste enquadramento, a ENF tende a privilegiar ambientes mais participativos, colaborativos e experienciais, nos quais os sujeitos assumem um papel ativo na construção das aprendizagens, através da interação, da reflexão e da problematização das experiências vividas, criando oportunidades de aprendizagem inclusivas e contextualizadas (Calenzani & Carvalho, 2024; Oliveira, 2024).

2.4. AS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR ENQUANTO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Em Portugal, esta aproximação entre educação formal e não formal ganhou particular expressão no âmbito da política de Escola a Tempo Inteiro e da implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º ciclo do ensino básico. O Despacho n.º 9265-B/2013 estabelece que as AEC devem assumir um carácter “formativo, cultural e lúdico” (p. 22210-(2)), complementando a componente curricular e contribuindo para a formação integral das crianças. O mesmo documento sublinha ainda a importância destas atividades na articulação entre escola, família e comunidade, reforçando a sua natureza complementar relativamente ao currículo formal.

Paralelamente, orientações da Direção-Geral da Educação (2017) têm vindo a alertar para a necessidade de preservar a especificidade pedagógica das AEC, defendendo o seu carácter lúdico, criativo e prático. A DGE sublinha a importância de evitar uma excessiva escolarização destas atividades, recomendando a utilização de metodologias diversificadas, dinâmicas centradas na criatividade, na brincadeira e no protagonismo das crianças. Contudo, Pires (2014) problematiza as tensões associadas à integração da ENF no espaço escolar. Refere que, apesar da retórica associada às AEC frequentemente valorizar princípios da ENF, verifica-se muitas vezes uma tendência para a expansão da “forma escolar” (p.2) e para a formalização excessiva destas atividades. Segundo o autor, existe o risco de as AEC reproduzirem lógicas excessivamente disciplinares, segmentadas e escolarizadas, afastando-se do potencial relacional, vivencial e flexível que caracteriza os contextos de educação não formal.

É neste espaço de articulação entre educação formal e não formal que se situa o Emoaction, desenvolvido no âmbito das AEC do 1.º ciclo do ensino básico. Ancorado numa perspetiva de complementaridade relativamente ao currículo formal, a AEC procurou afirmar-se enquanto intervenção de promoção da inteligência emocional sustentada em princípios associados à ENF, privilegiando metodologias participativas, experienciais e centradas na criança. Ao longo da sua implementação, o Emoaction procurou valorizar a colaboração dos alunos, a atribuição de significados sobre as experiências



vividas, a expressão emocional, a interação grupal e a construção progressiva das aprendizagens, através de dinâmicas flexíveis e ajustadas aos contextos e necessidades dos grupos.

3 MÉTODO

3.1. CONTEXTO DA INTERVENÇÃO: O PROGRAMA EMOACTION

O Emoaction é uma AEC desenvolvida desde 2016 nas escolas do 1.º ciclo de Águeda, dinamizada no âmbito de uma parceria entre a Associação Psientífica e a Câmara Municipal de Águeda. A implementação desta AEC surgiu no seguimento de necessidades identificadas pelos agrupamentos de escolas, nomeadamente dificuldades de autorregulação emocional e comportamental por parte dos alunos e o impacto dessas dificuldades no clima escolar e nas dinâmicas de sala de aula. Assim sendo, o Emoaction tem como objetivo promover o desenvolvimento de competências de IE em crianças, recorrendo a metodologias de educação não formal. Para além da estabilidade temporal, o programa tem vindo a ser reconhecido pelo seu mérito técnico-científico, tendo sido distinguido com o Prémio BPI Infância (2019) e reconhecido como iniciativa de inovação e empreendedorismo social, beneficiando de financiamento no âmbito da Portugal Inovação Social (2020; 2022). Estes reconhecimentos externos não apenas reforçaram a sustentabilidade da intervenção, como permitiram consolidar e aprofundar os procedimentos de monitorização e avaliação do impacto do programa.

A operacionalização do projeto assenta numa estrutura conceptual sólida, ancorada na teoria da IE de Daniel Goleman (2023), estando as sessões estruturadas em torno dos cinco pilares da IE, de forma progressiva e sistemática: autoconhecimento, autocontrolo/gestão emocional, empatia, motivação e competências sociais. A implementação da atividade é orientada por um manual de intervenção estruturado, que organiza as sessões, os objetivos, as competências a desenvolver e os materiais pedagógicos necessários. Este manual tem sido revisto e ajustado ao longo dos anos, num processo contínuo de melhoria, procurando responder de forma mais eficaz às necessidades das crianças e integrando o *feedback* das mesmas recolhido no decorrer da implementação. Este processo de revisão contínua aproxima-se dos princípios da ciência da implementação, valorizando simultaneamente a fidelidade aos princípios estruturantes da intervenção e a adaptação às necessidades que emergem nos diferentes contextos educativos. Cada sessão segue uma estrutura base, composta por três momentos fundamentais: 1) momento inicial de acolhimento, que inclui o momento PRO - Parar, Respirar e Observar - e a introdução à temática; 2) momento de desenvolvimento, centrado na dinâmica principal e nas



competências a trabalhar; e 3) momento final de integração, destinado à reflexão crítica e consolidação das aprendizagens. As sessões são semanais e encontram-se organizadas ao longo do ano letivo e por anos de escolaridade e, para cada uma, estão identificadas explicitamente as competências do PASEO que são visadas e desenvolvidas. Em termos de alcance, já abrangeu 2500 alunos únicos, tendo em conta que a intervenção se desenvolve ao longo do 1.º ciclo.

Simultaneamente, o projeto foi sendo progressivamente refinado a partir dos processos de monitorização, avaliação e feedback recolhidos ao longo da implementação, numa lógica de reconstrução contínua das práticas pedagógicas. Neste sentido, mais do que apresentar apenas os resultados de uma intervenção socioemocional, o presente artigo procura igualmente refletir sobre o próprio processo de implementação, monitorização, avaliação e sustentabilidade do Emoaction, analisando de que forma princípios associados à ENF podem contribuir para o desenvolvimento de intervenções de promoção da inteligência emocional sustentadas, contextualizadas e integradas na realidade escolar.

3.2. DESENHO DO ESTUDO

Embora o Emoaction seja desenvolvido desde 2016 e tenha integrado diferentes momentos de monitorização e avaliação ao longo da sua implementação, particularmente de forma mais sistemática a partir de 2020, no presente estudo são apresentados apenas os dados referentes ao ano letivo de 2023/2024. E apesar de o programa ter sido implementado junto de alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, a avaliação incidiu exclusivamente sobre os alunos do 3.º e 4.º anos, por corresponderem à faixa etária para a qual os instrumentos de avaliação utilizados se revelavam adequados. Assim, do universo de cerca de 350 alunos, foi constituída uma amostra de conveniência de 66 crianças, selecionadas em função da viabilidade da recolha de dados nas turmas participantes e da obtenção da autorização dos respetivos encarregados de educação. Optou-se por um estudo quantitativo, recorrendo à Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE) e ao KIDSCREEN-10, aplicados no início e no final do ano letivo de 2023/2024. A amostra integrou 35 crianças do sexo feminino e 31 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. A participação foi voluntária e devidamente autorizada pelos respetivos encarregados de educação. Os dados quantitativos aqui analisados resultam do processo de avaliação desenvolvido no âmbito da dissertação de mestrado de Peniche (2025), sendo reinterpretados à luz dos processos de implementação, monitorização e sustentabilidade do Emoaction. O presente estudo obteve parecer favorável da Comissão de Ética da Universidade da Beira Interior.



3.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a avaliação da intervenção foram utilizadas a Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE) (Alves et al., 2006) e o questionário Kidscreen-10, destinado à avaliação da perceção de bem-estar e qualidade de vida das crianças. A seleção destes instrumentos procurou responder à necessidade de avaliar não apenas dimensões associadas ao reconhecimento emocional, mas também indicadores de bem-estar percebido, permitindo analisar a evolução das crianças ao longo da intervenção. A utilização da EACE revelou-se particularmente pertinente por possibilitar a avaliação de competências concretas de reconhecimento emocional, reduzindo a dependência exclusiva de medidas de autorrelato. Por sua vez, a opção pelo Kidscreen-10 encontra suporte na sua utilização internacional enquanto instrumento transcultural de avaliação da qualidade de vida relacionada com a saúde, particularmente relevante em contextos escolares marcados pela diversidade social e cultural.

3.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE ESTATÍSTICA

Os dados recolhidos foram analisados através do software IBM SPSS Statistics (versão 29), recorrendo-se a procedimentos de estatística descritiva e inferencial. Numa primeira fase, realizou-se a análise descritiva dos resultados obtidos, considerando medidas como médias, desvios-padrão, valores mínimos e máximos. Posteriormente, foram aplicados testes estatísticos não paramétricos, após verificação da normalidade dos dados através do teste de Kolmogorov-Smirnov. Para comparar os resultados entre os diferentes momentos de avaliação recorreu-se ao teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas, sendo ainda utilizados testes U de Mann-Whitney para analisar diferenças em função do género e do ano de escolaridade. Adicionalmente, foram realizadas análises correlacionais através do coeficiente de Spearman e uma regressão linear simples, com o objetivo de explorar a relação entre o conhecimento emocional e a perceção de qualidade de vida das crianças.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

O Emoaction é implementado desde 2016 no âmbito das AEC do 1.º ciclo do ensino básico no concelho de Águeda, assumindo-se como uma intervenção universal de promoção da inteligência emocional. Ao longo da última década, o projeto abrangeu aproximadamente 2500 alunos, através de sessões semanais estruturadas segundo os cinco pilares da IE de Goleman. Desde o primeiro ano de implementação, em que participaram 543 alunos, até ao ano letivo de 2025/2026, no qual a intervenção envolveu cerca



de 700 crianças, observa-se uma adesão continuada por parte das famílias, agrupamentos escolares e alunos. A implementação assenta num manual de intervenção estruturado, sujeito a revisão contínua, integrando processos regulares de monitorização, acompanhamento e avaliação pré e pós-teste.

Tabela 1. Indicadores de sustentabilidade do Emoaction. Fonte: Elaboração própria.

Indicador	Evidência
Continuidade temporal	Implementação desde 2016
Participação	2500 alunos abrangidos
Evolução da adesão	543 alunos (2016) → 700 alunos (2026)
Tipo de intervenção	Universal e de frequência voluntária
Integração escolar	Implementação em contexto AEC
Estruturação da intervenção	Manual de intervenção estruturado
Supervisão	Reuniões mensais de equipa
Monitorização	Avaliação pré e pós-teste e revisão contínua
Reconhecimento externo	Prémio BPI Infância e Portugal Inovação Social

Os indicadores de sustentabilidade anteriormente apresentados parecem evidenciar a continuidade, adesão e consolidação progressiva da AEC ao longo do tempo. Neste enquadramento, tornou-se relevante analisar os efeitos da frequência no Emoaction ao nível do conhecimento emocional e da perceção de qualidade de vida das crianças participantes, tendo em consideração a literatura que aponta o conhecimento emocional como uma competência basilar da interação social, da leitura adequada dos contextos relacionais e da promoção do bem-estar infantil. Embora estes indicadores não constituam medidas diretas de eficácia, parecem sugerir a viabilidade, aceitabilidade e sustentabilidade da intervenção ao longo do tempo, aspetos frequentemente negligenciados na investigação sobre programas de promoção socioemocional.

Os resultados obtidos no EACE sugerem uma evolução positiva das competências de conhecimento emocional das crianças ao longo da intervenção, particularmente ao nível da identificação de situações emocionais. Embora as médias obtidas no pós-teste revelem uma tendência geral de melhoria em diferentes dimensões avaliadas pela EACE, apenas a subescala Situações Emocionais apresentou diferenças estatisticamente significativas entre os momentos de pré e pós-teste ($p < .05$), indicando uma maior capacidade de as crianças reconhecerem emoções em diferentes contextos após a participação no Emoaction. Estes resultados parecem particularmente coerentes com a natureza sequencial, prática



e reflexiva das metodologias utilizadas nas sessões do Emoaction, centradas na problematização de situações concretas, na interação grupal e no pensamento crítico.

Apesar de as melhorias observadas não se terem verificado de forma transversal em todas as dimensões avaliadas, os resultados parecem sugerir um impacto mais expressivo nas competências relacionadas com a leitura e interpretação de situações emocionais. Esta dimensão assume particular relevância à luz do modelo de inteligência emocional de Goleman (2023), segundo o qual a capacidade de reconhecer e compreender emoções constitui uma base fundamental do autoconhecimento emocional e da consciência social. O autor refere que a gestão adequada das próprias emoções e dos outros implica o desenvolvimento progressivo de competências como o autocontrolo e a empatia, que sustentam posteriormente formas de relacionamento mais ajustadas, assertivas e adaptativas. Neste sentido, a maior capacidade das crianças para reconhecer emoções em diferentes contextos poderá constituir um indicador relevante no desenvolvimento de competências emocionais e relacionais mais amplas, associadas à compreensão dos sinais sociais, à autorregulação emocional e à qualidade das interações interpessoais.

Relativamente à perceção de bem-estar e qualidade de vida, avaliada através do Kidscreen-10, os resultados mantiveram-se globalmente estáveis entre os dois momentos de avaliação. Ainda assim, verificaram-se associações positivas e estatisticamente significativas entre o conhecimento emocional e a qualidade de vida percebida, sobretudo nas dimensões relacionadas com os comportamentos emocionais e com o resultado global da EACE. Adicionalmente, os resultados da regressão linear simples evidenciaram que o conhecimento emocional constitui um preditor significativo da perceção de qualidade de vida das crianças, explicando 12,8% da variância observada. Estes resultados parecem reforçar as perspetivas defendidas por diversos autores (Alan, 2026; OECD, 2024; Holt-Lunstad, 2022) relativamente à relação entre competências emocionais, qualidade das interações sociais, autorregulação emocional e bem-estar.

Importa ainda salientar que não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas em função do género ou do ano de escolaridade, sugerindo uma distribuição relativamente homogênea dos resultados entre os diferentes grupos analisados. Este dado poderá reforçar o potencial universal da intervenção, permitindo que crianças com características diferenciadas beneficiem de oportunidades sistemáticas de desenvolvimento emocional em contexto escolar.

O Emoaction é uma intervenção universal de promoção da IE, integrada nas AEC. Esta característica permite democratizar o acesso ao desenvolvimento de competências socioemocionais (OECD, 2024; OMS & UNICEF, 2024; Cipriano et al., 2023; Viguer et al., 2017), garantindo a qualquer criança do concelho



de Águeda a possibilidade de participar numa intervenção estruturada de promoção da inteligência emocional. A inexistência de diferenças significativas em função do género ou do ano de escolaridade poderá igualmente sugerir que os efeitos observados tendem a distribuir-se de forma relativamente homogênea entre os diferentes grupos analisados, reforçando o potencial universal da intervenção. A implementação da intervenção no 1.º ciclo poderá constituir um fator facilitador da sua eficácia, uma vez que a promoção precoce das competências socioemocionais parece associar-se a benefícios mais consistentes ao longo do desenvolvimento (OMS & UNICEF, 2024; Matos, 2025).

A implementação do Emoaction parece beneficiar de um forte alinhamento entre as necessidades identificadas pelos agrupamentos escolares e os objetivos da intervenção, fator apontado por Ng et al. (2026) como particularmente relevante para a integração e sustentabilidade de programas de aprendizagem socioemocional. O facto de o projeto ter emergido a partir de dificuldades concretas identificadas pelas escolas, relacionadas com a autorregulação emocional e comportamental dos alunos, poderá ter favorecido a adesão das lideranças escolares e a apropriação da intervenção pelos diferentes atores educativos. Mais do que intervenções pontuais, os resultados parecem reforçar a importância de modelos de implementação consistentes, sequenciais e sustentados ao longo do tempo, dimensão identificada por Ng et al. (2026) e Cipriano et al. (2023) como um dos principais moderadores da eficácia das intervenções socioemocionais. Neste sentido, a existência de um manual estruturado, de processos de acompanhamento contínuo, de revisão das práticas e de uma organização progressiva das competências poderá constituir um dos elementos explicativos da estabilidade e continuidade observadas no Emoaction ao longo da última década, num contexto em que muitas intervenções socioemocionais permanecem dependentes de financiamentos temporários ou assumem um caráter pontual.

Outro aspeto relevante prende-se com o facto de o Emoaction assentar numa teoria explícita de inteligência emocional, ancorada no modelo de Daniel Goleman. Esta dimensão assume particular relevância tendo em conta que Cipriano et al. (2023) referem que apenas pouco mais de metade dos estudos analisados apresentavam um enquadramento teórico claramente identificado. No caso do Emoaction, verifica-se uma articulação consistente entre o modelo conceptual adotado, os objetivos definidos, a organização das sessões e os instrumentos de avaliação utilizados. A organização progressiva das competências, iniciando-se em dimensões intrapessoais e evoluindo posteriormente para competências interpessoais, encontra igualmente suporte na literatura (Cipriano et al., 2023), sendo apontada como facilitadora da eficácia das intervenções socioemocionais.

A integração do Emoaction nas AEC reforça a importância da articulação entre educação formal e educação não formal (Pires, 2014) na promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças. Tal



como referido por Ng et al. (2026), os programas de inteligência emocional tendem a apresentar maior sustentabilidade quando integrados no quotidiano escolar e nas experiências regulares das crianças. Deste modo, o contexto das AEC permitiu desenvolver uma intervenção ajustada às necessidades e interesses dos alunos, sustentada em princípios da ENF (Gohn, 2016). De acordo com Oliveira (2024), a ENF contribui para capacitar os indivíduos a tornarem-se “cidadãos do mundo dentro do mundo” (p. 2). Neste sentido o método nasce da problematização e reflexão da vida e do mundo (Gohn, 2016).

Outro contributo relevante do presente estudo prende-se com a preocupação em desenvolver processos de avaliação mais robustos, respondendo às limitações frequentemente identificadas na literatura relativamente à dependência exclusiva de medidas de autorrelato. A utilização da EACE permitiu avaliar competências concretas de reconhecimento emocional, reduzindo a influência de vieses associados à desejabilidade social e à subjetividade das respostas, preocupação amplamente discutida por documentos recentes da OECD (2024) e por autores como Abrahams et al. (2019).

Mais do que uma intervenção pontual, o Emoaction parece ilustrar a possibilidade de construir respostas socioemocionais sustentadas, contextualizadas e integradas no dia a dia escolar, articulando teoria, prática, avaliação e envolvimento das crianças ao longo do tempo. Ao longo de uma década de implementação, o projeto parece evidenciar que a promoção da inteligência emocional pode assumir-se como uma dimensão estrutural da experiência educativa, particularmente quando desenvolvida através de abordagens participativas, relacionais e integradas nos contextos reais de vida das crianças.

Um dos principais contributos do Emoaction reside na adoção de uma lógica de monitorização e melhoria contínua. O programa não permaneceu estático ao longo do tempo, tendo sido progressivamente refinado com base na avaliação sistemática dos processos e resultados obtidos, bem como no *feedback* recolhido junto dos participantes. Esta abordagem aproxima-se dos princípios contemporâneos da ciência da implementação, valorizando a adaptação contextualizada sem perder a coerência conceptual da intervenção.

A manutenção do programa ao longo de uma década sugere não apenas viabilidade operacional, mas também aceitabilidade e utilidade percebida pelos diferentes atores educativos. Neste sentido, a sustentabilidade temporal poderá constituir um indicador indireto da pertinência e adequação do Emoaction às necessidades do contexto escolar.

O presente estudo apresenta algumas limitações que importa reconhecer, nomeadamente a ausência de grupo de controlo e a dimensão da amostra, fatores que limitam a generalização dos resultados. Importa ainda referir que, tratando-se de uma intervenção desenvolvida no âmbito das AEC, os procedimentos de avaliação implementados refletiram também os constrangimentos associados



aos recursos humanos e financeiros disponíveis, correspondendo à solução metodológica possível no contexto real de implementação.

Futuras investigações poderão beneficiar da integração de metodologias qualitativas e de métodos mistos, envolvendo alunos, professores, técnicos e famílias, de forma a aprofundar a compreensão dos impactos e processos associados ao Emoaction. Paralelamente, seria pertinente explorar indicadores relacionados com a qualidade da implementação, a integração das práticas nas rotinas escolares e os fatores que favorecem a sustentabilidade e transferibilidade do programa para outros contextos educativos. Embora o programa tenha emergido em resposta a necessidades específicas identificadas em dois agrupamentos de escolas, a literatura nacional e internacional sugere que os desafios relacionados com o desenvolvimento socioemocional e a promoção da saúde mental em contexto escolar constituem preocupações amplamente partilhadas. Assim, futuras investigações deverão procurar implementar e avaliar o Emoaction noutros agrupamentos, de forma a explorar a transferibilidade, aceitabilidade e eficácia do programa em diferentes realidades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das recomendações internacionais e da crescente prevalência de dificuldades emocionais na infância e adolescência, torna-se pertinente refletir sobre o papel das políticas públicas na promoção de respostas preventivas universais. Os resultados do presente estudo, aliados aos indicadores de sustentabilidade do Emoaction ao longo da última década, reforçam a pertinência de considerar a promoção universal de competências socioemocionais como uma estratégia relevante de promoção da saúde mental e de prevenção primária em idade escolar.

Neste sentido, políticas públicas intersetoriais que articulem educação e saúde poderão beneficiar da integração sistemática de programas de promoção socioemocional nos contextos escolares, particularmente quando estes assentam em modelos sustentáveis, monitorizados, teoricamente fundamentados e ajustados às necessidades das comunidades educativas. Embora sejam necessários estudos adicionais que explorem a transferibilidade, os mecanismos de implementação e os efeitos a longo prazo destas intervenções, o presente trabalho sugere que a promoção da inteligência emocional poderá assumir-se como uma dimensão estrutural da experiência educativa e do desenvolvimento integral das crianças.



REFERÊNCIAS

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological assessment*, 31(4), 460. <https://doi.org/10.1037/pas0000591>
- Alan, S. (2026). *Shaping Society's Character: The Role of Schools in Developing Social and Emotional Skills* (No. w35161). National Bureau of Economic Research.
- Algan, Y., & Huillery, E. (2025). Socio-emotional skills and the future of education. *Annual Review of Economics*, 17. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-081624-080702>
- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C., & Martins, R. (2006). Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE). *XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 1797–1812. <https://hdl.handle.net/10216/101998>
- Ananias, L. A., & Ramos, N. V. (2026). Contextos da educação não formal a partir de uma revisão de literatura (2013–2023). *Revista Teias*, 27(84). <https://doi.org/10.12957/teias.2026.85657>
- Arantes, V. A. (2008). Apresentação. In V. A. Arantes (Org.), *Educação formal e não formal: Pontos e contrapontos* (pp. 9–14). Summus.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25.
- Barbieri, V., Wiedermann, C. J., Kaman, A., Erhart, M., Piccoliori, G., Plagg, B., ... & Ravens-Sieberer, U. (2022). Quality of life and mental health in children and adolescents after the first year of the COVID-19 pandemic: a large population-based survey in South Tyrol, Italy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5220. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095220>
- Calenzani, C. E., & de Carvalho, M. A. (2024). Educação não formal: trajetória e consolidação de um conceito. *Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino*, 1(22), 252–267.
- Cipriano, C., Ha, C., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E., & McCarthy, M. F. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100029>



Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., ... & 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>

Coelho, V. A., Marchante, M., & Sousa, V. (2016). O impacto dos programas atitude positiva sobre o autoconceito na infância e adolescência. *Revista de Psicodidática*, 21(2), 261-280.

Dewey, J. (2023). *Experiência e educação* (R. Gaspar, Trad.). Editora Vozes. (Original publicado em 1938).

Direção-Geral da Educação. (2017, 28 de junho). *Atividades de enriquecimento curricular* [Ofício circular]. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_junho_2017.pdf

Expresso. (2021, setembro 10). Suicídio é a principal causa de morte em crianças e jovens adultos em Portugal. Expresso.

Gohn, M. da G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 14(50), 27-38.

Gohn, M. da G. (2016). Educação não formal nas instituições sociais. *Revista Pedagógica*, 18(39), 59-75. <https://doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>

Goleman, D. (2014). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. B de books.

Goleman, D. (2023). *Inteligência emocional*. Temas e Debates.

Hillis, S., N'konzi, J. P. N., Msemburi, W., Cluver, L., Villaveces, A., Flaxman, S., & Unwin, H. J. T. (2022). Orphanhood and caregiver loss among children based on new global excess COVID-19 death estimates. *JAMA pediatrics*, 176(11), 1145-1148.

Holt-Lunstad, J. (2022). Social Connection as a Public Health Issue: The Evidence and a Systemic Framework for Prioritizing the "Social" in Social Determinants of Health. *Annu Rev Public Health*, 43, 193-213.

Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar em revista*, (17), 153-176.



Linzarini, A., & Catarino da Silva, D. (2024). *Innovative tools for the direct assessment of social and emotional skills* (OECD Education Working Paper No. 316). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eed9bb04-en>

Lubbe, L., van Eeden, R., & van der Merwe, P. (2025). An emotional intelligence intervention programme for primary school bullies: A South African case study. *South African Journal of Childhood Education*, 15(1), 1711. https://hdl.handle.net/10520/ejc-sajce_v15_n1_a1711

Marinda, S. M., Harapan, M. A. M., Widodo, W., Marsambas, M., & Nurfazri, M. (2025). Implementing SEL Programs to Enhance Academic and Socio-Emotional Competencies in Elementary Schools: A Systematic Literature Review. *Khazanah Pendidikan Islam*, 7(1), 90-100. <https://doi.org/10.15575/kpi.v7i1.45653>

Martins, G. O., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J., León A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. 2017. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Matos, T. M. (2025). Do cognitivo ao emocional: a educação socioemocional nas escolas portuguesas. *Aprender*, (50), 13-30.

Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Despacho n.º 9265-B/2013. Diário da República, 2.ª série, n.º 134*, 15 de julho de 2013. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/9265-b-2013-1074099>

Ng, Z. J., Ha, C., Zieher, A., Foster, B., Ellis, T., Adams, D., & Cipriano, C. (2026). Systemwide Social and Emotional Learning in Action: Insights from a Research-Practice Partnership with Leaders, Educators, and Students. *Education Sciences*, 16(4), 659. <https://doi.org/10.3390/educsci16040659>

Ng, Z. J., Willner, C. J., Hoffmann, J. D., Bailey, C. S., Mack, V., Brackett, M. A., & Cipriano, C. (2025). Development of the student emotion regulation assessment (SERA) for children and adolescents in grades 1–12. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100104>

OECD & European Observatory on Health Systems and Policies. (2024). *Portugal: Perfil de saúde do país 2023* (State of Health in the EU). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6be7d83c-pt>



Oliveira, S. M. S. (2024). Educação Não Formal: desafios e oportunidades para o desenvolvimento educacional. [Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Universitário de Brasília]. <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/17422>

Peniche, S. M. S. (2025). *Emoaction: Efeitos de um programa no reconhecimento emocional e na qualidade de vida em alunos do 1.º ciclo* [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior].

Pires, C. (2014). A retórica do “não-formal” e a expansão da “forma escolar” na política de escola a tempo inteiro. Comunicação apresentada ao I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação e do III Encontro de Sociologia da Educação – O Não-Formal e o Informal em Educação: centralidades e periferias, Braga, março de 2013.

Quadra, G. R., & D’ávila, S. (2016). Educação Não-Formal: qual a sua importância?. *Revista Brasileira de Zootecias*, 17(2).

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., & Otto, C. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European child & adolescent psychiatry*, 31(6), 879-889. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2021). Teaching socio-emotional competencies among primary school students: Improving conflict resolution and promoting democratic co-existence in schools. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>

Steponavičius, M., Gress-Wright, C., & Linzarini, A. (2023). Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes. *OECD Education Working Papers*. <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>

Trilla, J. (2008). A educação não formal. In V. A. Arantes (Org.), *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos* (pp. 15–58). Summus.

UNESCO. (2024). *Declaración de Fortaleza: Aprovechar el poder transformador de la educación para forjar futuros pacíficos, equitativos y sostenibles*. Reunión Mundial sobre la Educación 2024, Fortaleza, Brasil, 31 de octubre–1 de noviembre de 2024.



Viguer, P., Cantero, M. J., & Bañuls, R. (2017). Enhancing emotional intelligence at school: Evaluation of the effectiveness of a two-year intervention program in Spanish pre-adolescents. *Personality and Individual Differences*, 113, 193-200. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.03.036>

World Health Organization, & United Nations Children's Fund. (2024). *Mental health of children and young people: Service guidance*. World Health Organization & UNICEF.

Yarkatas, Ö. I., & İnce, M. (2016). Formal and non-formal education in design education. In W. Sayers (Ed.), *Design and new media: Selected articles* (pp. 90–98). AGP Research.