

INCLUSION AND DIVERSITY: A LOOK AT PORTUGUESE SCHOOLS

S.VILARINHO, C. CARVALHO*

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1793-2288>
cfcarvalho@ie.ulisboa.pt

Submetido 14/04/2022 - Aceito 09/09/2022

DOI: 10.15628/holos.2023.15174

ABSTRACT

This study aims to analyze the socioemotional skills of students attending 7th grade at schools in Priority Education Intervention Territories and study their relationship with the students' personal characteristics (gender, nationality and parents' education). A stratified sample of 675 students participated. The number of participants of both genders was equivalent, the majority was of Portuguese nationality (89%) and the average schooling of the mother and father was 9 years. The results indicated a tendency for the majority of the

youngsters to perceive themselves positively, mainly in Self-Esteem, while they considered themselves less competent in Class Participation and Responsibility. Differences were observed according to the personal characteristics of the students: girls considered themselves more competent than boys, as well as Portuguese students when compared to foreign students. The mother's and father's education proved to be directly proportional to the students' socioemotional competences.

KEYWORDS: Inclusion, students' diversity, socioemotional skills.

INCLUSÃO E DIVERSIDADE: OLHARES PELAS ESCOLAS PORTUGUESAS

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de realizar uma análise das competências socioemocionais de alunos que frequentam o 7º ano de escolaridade de escolas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e estudar a sua relação com as características pessoais dos alunos (género, nacionalidade e escolaridade dos progenitores). Participaram 675 alunos de uma amostra estratificada. O número de participantes dos dois géneros era equivalente, a maioria era de nacionalidade portuguesa (89%) e a escolaridade média da mãe e do pai era de 9 anos. Os resultados indicaram uma

tendência para a maioria dos jovens se perceberem positivamente, principalmente na Autoestima, considerando-se menos competentes na Participação nas Aulas e na Responsabilidade. Observaram-se diferenças consoante as características pessoais dos alunos: as raparigas consideraram-se mais competentes do que os rapazes, bem como os estudantes portugueses, quando comparados com alunos estrangeiros. A escolaridade da mãe e do pai revelou-se diretamente proporcional às competências socioemocionais dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, diversidade de alunos, competências socioemocionais.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os alunos tem levado as escolas a repensar as práticas pedagógicas por forma a incluir uma cada vez maior diversidade de alunos. Da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, aos dias de hoje percorreu-se um longo percurso, partindo de práticas de integração em direção ao paradigma da inclusão, almejando uma educação mais justa e de maior qualidade para todos os alunos. Portugal acompanha a evolução das políticas educativas globais de inclusão no meio escolar (Decreto-Lei n.º54/2018). As escolas repensam práticas e procedimentos de organização e de diferenciação pedagógica para responder à diversidade das características da população estudantil, com vista a permitir a participação de todos os indivíduos em todas as suas dimensões, para uma inclusão educativa e simultaneamente socioeconómica, cultural, étnica (Santos, 2022). É nesse contexto que o Ministério da Educação português tem vindo a promover o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), desde 1996 (Despacho n.º 147-B/ME/96). Reconhecendo a necessidade de intervir prioritariamente em zonas geográficas com crianças e jovens em risco de exclusão social e escolar, por se inserirem em áreas social e economicamente carenciadas e com reduzido sucesso educativo, pretende iniciar um novo ciclo do programa, a Fase 4, alargando-o a um conjunto de escolas com incidência de fluxos migratórios (Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021). Assim, neste estudo para sustentar uma intervenção mais próxima das realidades educativas dos alunos começou-se por analisar como se caracterizam as competências socioemocionais dos alunos que frequentam o 7º ano de escolaridade de escolas integradas no programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e a sua relação com as características pessoais como o género, nacionalidade e escolaridade dos progenitores.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

No que concerne à educação nas escolas, diversos estudos têm vindo a enfatizar a importância de uma aprendizagem que não se centre apenas na aquisição de conceitos académicos, mas também no desenvolvimento de competências que serão importantes ao longo da vida do indivíduo (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2021; World Health Organization & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021). Aceitando que as competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes partilhamos que são centrais e necessárias aos alunos e precisam de ser desenvolvidas por todos ao longo da sua escolaridade obrigatória. No entanto, as áreas de competências não obedecem a uma hierarquia onde umas antecedem outras, devendo pelo contrário ser consideradas como complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas. De igual forma, nenhuma competência é apenas desenvolvida numa área curricular específica ou no contexto

restrito de sala de aula uma vez que em cada momento de aprendizagem se tecem múltiplas competências responsáveis pelo desenvolvimento de literacias múltiplas (eg., leitura, escrita, numeracia, tecnologias de informação e comunicação, saúde) necessárias para aprender e continuar a aprender ao longo da vida.

A educação centrada em competências poderá constituir uma metodologia adequada para intervir em populações escolares onde os níveis de insucesso e de abandono escolares sejam particularmente elevados, como se verifica nas escolas que integram o Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Direção Geral de Educação, 2020). O importante é que cada escola, esteja ela num contexto TEIP ou não, identifique o que pode estar por detrás do não envolvimento escolar de alguns dos seus alunos e posteriormente consiga traçar estratégias e encontrar meios para combater o insucesso, o abandono escolar, evitando o acentuar de vulnerabilidades sociais. Só assim é possível ir ao encontro do que é a missão do programa TEIP, em Portugal, não só melhorar o sucesso escolar das populações carenciadas desses territórios, como também aumentar os seus poderes sociais (Costa & Almeida, 2022).

Contudo, os estudos empíricos nem sempre relatam vantagens de forma equitativa para todos os participantes (Coelho, Sousa, Raimundo & Figueira, 2015; Durlak et al., 2011; Jagers, Rivas-Drake & Williams, 2019), sendo por isso relevante o estudo das diferenças deste tipo de intervenção consoante o género, a nacionalidade ou o estatuto socioeconómico dos participantes.

3. METODOLOGIA

Neste artigo apresentam-se os resultados parciais de uma investigação mais alargada, concretamente os que procuram dar resposta à questão: como se caracterizam as competências socioemocionais dos alunos do 7º ano de escolas TEIP e como se relacionam com as características individuais dos alunos (género, nacionalidade e escolaridade da mãe e do pai)? Com este intuito aplicou-se o Questionário de Competências Socioemocionais (Vilarinho & Carvalho, 2019) a uma amostra representativa dos alunos a frequentar o 7º ano de escolaridade de escolas abrangidas pelo programa TEIP.

3.1 Participantes

Recorreu-se a um plano de amostragem estratificada. A amostra foi constituída por 675 participantes. A maioria dos participantes era de nacionalidade portuguesa (89,2%), que frequentava escolas das regiões Norte (27,4%) e Área Metropolitana de Lisboa (44,7%).

Comparando com os dados de 2009/2010 referentes ao número de alunos a frequentar escolas TEIP (Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011), a proporção dos alunos existentes na zona Norte é superior à conseguida no nosso estudo. As proporções das zonas Centro, Área Metropolitana de Lisboa e Alentejo podem considerar-se equiparadas ao

universo em estudo. A zona do Algarve apresenta um número mais elevado de alunos face ao necessário (Tabela 1).

Tabela 1: Escolas e participantes por região NUT II

Região NUT II	Nº Escolas	Nº participantes	Amostra pretendida (%)	Amostra obtida (%)
Norte	3	185	41	27
Centro	1	45	6	7
Área Metropolitana de Lisboa	3	302	42	45
Alentejo	1	35	7	5
Algarve	2	108	4	16

Globalmente (a nível nacional), a percentagem de respondentes do género feminino (49,6%) encontra-se equilibrada com a do género masculino (50,4%). A maioria dos participantes é de nacionalidade portuguesa (89,2%), seguindo-se outra nacionalidade não especificada (3%) e as nacionalidades cabo verdeana (2,4%) e são tomense (2,4%). Entre os participantes encontram-se, ainda, alunos brasileiros (1,3%), angolanos (0,7%), guineenses (0,7%) e moçambicanos (0,3%). As habilitações académicas médias da mãe (9,14 anos de escolaridade) são ligeiramente superiores às habilitações académicas médias do pai (8,64 anos de escolaridade).

As idades dos participantes (Figura 1) variam entre os 11-12 anos e os 17-18 anos, sendo que a maioria se situa no intervalo dos 11-12 anos (63%). Refira-se que, conforme orientação do Ministério da Educação, a idade foi recolhida numa escala intervalar (11/12 anos, 13/14 anos, 15/16 anos e 17/18 anos) por questões de proteção de dados, razão pela qual não é possível apresentar os valores de média e desvio-padrão.

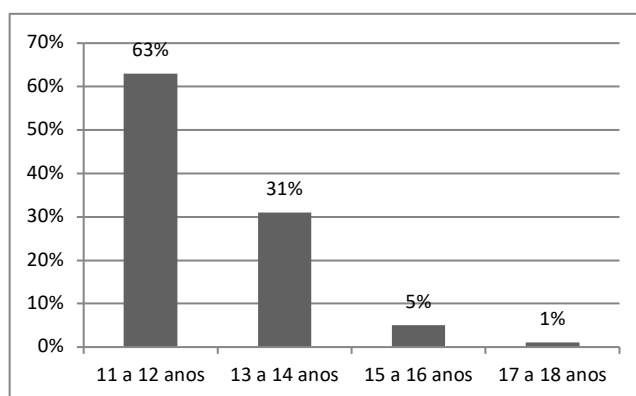


Figura 1: Idade dos participantes (percentagem)

3.2 Instrumento

O Questionário de Competências Socioemocionais (QCS) resulta de uma revisão de literatura sobre as competências. O instrumento inicia-se com uma breve introdução, onde se explicita o objetivo principal e a natureza geral do questionário, seguindo-se os itens relacionados com as competências em estudo e finaliza com questões relativas a alguns dados sociodemográficos (idade, género, percurso escolar e contexto familiar).

Trata-se de um questionário de autorrelato, numa escala do tipo Likert, de 4 pontos (*nunca, poucas vezes, muitas vezes, sempre*), por ser adequada “(...) *para registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença ou um juízo de valor* (Tuckman, 2012, p.280). Este questionário permite obter um resultado parcelar de cada uma das competências socioemocionais: Aprender a Aprender, Autoestima, Cooperação, Empatia, Participar nas Aulas, Resiliência e Responsabilidade.

3.3 Procedimento

No sentido de conseguir obter uma amostra representativa do universo em estudo (alunos a frequentar o 7º ano de escolaridade de escolas TEIP no ano letivo de 2012/2013), recorreu-se a um plano de amostragem estratificada por Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUT II), referentes ao ano letivo de 2009/2010 (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011).

Solicitou-se autorização à Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, que realiza a Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, tendo sido autorizada a aplicação do questionário nas escolas TEIP.

Pretendia-se obter uma amostra nacional de forma aleatória, para que os resultados obtidos pudessem ser generalizados à população a que pertence a amostra em estudo. Foram introduzidas no programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 26, o universo de escolas TEIP do território nacional e selecionadas aleatoriamente três escolas da zona Norte, uma escola da zona Centro, três escolas de Lisboa e Vale do Tejo, uma escola do Alentejo e uma escola do Algarve. Estas escolas foram contactadas primeiramente através de correio eletrónico com uma mensagem de apresentação do estudo, anexando nota metodológica, o questionário a aplicar e a autorização do Ministério da Educação. Posteriormente, quando não foi obtida resposta, as escolas foram contactadas via telefónica. Quando não foi possível o contacto por nenhuma das vias com algumas das escolas selecionadas aleatoriamente, teve de se recorrer a uma escolha por conveniência.

Foram enviados por correio um total de 749 questionários, com um envelope endereçado e selado para a sua devolução. Receberam-se 479 questionários. Para além dos questionários enviados por correio, 232 questionários foram aplicados diretamente pela investigadora na zona de Lisboa e Vale do Tejo. Depois de analisados, 6 questionários foram desconsiderados por não

terem sido respondidos na íntegra e 30 questionários por, aparentemente, terem sido respondidos ao acaso.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Começou-se por analisar como se caracterizam as competências socioemocionais dos estudantes que frequentam o 7º ano de escolaridade de escolas integradas no programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Ao analisar os resultados da amostra nacional (Tabela 2), observou-se que a subescala cujo resultado obteve a média mais elevada ($M = 3.64$; $DP = .47$) foi a Autoestima, e aquelas cujo resultado médio foi mais baixo foram Participar nas Aulas ($M = 3.01$; $DP = .66$) e Responsabilidade ($M = 3.02$; $DP = .52$). Em todas as subescalas se registou o valor máximo possível ($Máx = 4$) e existem registos do valor mínimo possível (ou seja, 1) em todas as subescalas, exceto na Empatia.

A média em todas as subescalas é “positiva” (valores acima de 3), ou seja, em média, os jovens respondentes percecionam-se competentes no que diz respeito aos vários domínios questionados.

Tabela 2: Estatística descritiva das várias subescalas na amostra nacional

Competências	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Resiliência	1	4	3.27	.46
Aprender a Aprender	1	4	3.20	.60
Empatia	2	4	3.47	.40
Responsabilidade	1	4	3.02	.52
Cooperação	1	4	3.32	.61
Participar nas Aulas	1	4	3.01	.66
Autoestima	1	4	3.64	.47

Seguidamente, analisou-se se as competências socioemocionais estariam relacionadas com o género dos participantes (Tabela 3). Ao analisar os dados de estatística descritiva observou-se que os valores das médias obtidos pelas raparigas são superiores aos dos rapazes, nas várias subescalas. Os rapazes obtiveram o valor médio mais baixo na Responsabilidade ($M=2,93$; $DP=.522$), ao passo que as raparigas se percecionam como menos competentes no que diz respeito a Participar nas Aulas ($M=3,02$; $DP=.670$).

Tabela 3: Estatística descritiva das várias subescalas por género

Competências	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Rapazes				
Resiliência	1	4	3,21	,468
Aprender a Aprender	1	4	3,09	,619
Empatia	2	4	3,38	,396
Responsabilidade	1	4	2,93	,522
Cooperação	1	4	3,28	,616
Participar nas Aulas	1	4	2,99	,647
Autoestima	2	4	3,63	,485
Raparigas				
Resiliência	2	4	3,33	,432
Aprender a Aprender	1	4	3,31	,547
Empatia	2	4	3,55	,378
Responsabilidade	2	4	3,13	,488
Cooperação	1	4	3,37	,600
Participar nas Aulas	1	4	3,02	,670
Autoestima	1	4	3,65	,454

O resultado médio mais elevado foi comum a ambos os géneros, e bastante próximo (rapazes $M=3,63$; $DP=,485$; raparigas $3,65$; $DP=,545$), na subescala Autoestima.

Observa-se uma correlação significativa entre o género dos participantes e as competências estudadas, com exceção das subescalas Cooperação, Participar nas Aulas e Autoestima, sendo que as raparigas apresentam valores mais elevados estatisticamente significativos nas competências Resiliência, Aprender a Aprender, Empatia e Responsabilidade, do que os rapazes (Tabela 4).

Tabela 4: Relação entre as subescalas e o género dos participantes (correlação e grau de significância)

Competências	Pearson	Sig. (2-tailed)
Resiliência	-,139**	,000
Aprender a Aprender	-,189**	,000
Empatia	-,209**	,000
Responsabilidade	-,189**	,000
Cooperação	-,070	,071
Participar nas Aulas	-,024	,541
Autoestima	-,019	,630

Seguidamente, questionou-se se o país de origem dos participantes (nacionalidade) estaria relacionado com as competências socioemocionais em estudo. A tabela 5 mostra que os estudantes portugueses obtiveram resultados médios mais elevados em todas as subescalas. Tanto os participantes portugueses como os estrangeiros obtiveram os valores médios mais elevados na Autoestima. Os menores valores médios de alunos de nacionalidade portuguesa e estrangeira correspondem também às mesmas competências (Aprender a Aprender, Participar nas Aulas e Responsabilidade), ainda que a ordem não seja exatamente a mesma.

Tabela 5: Estatística descritiva das subescalas por nacionalidade

Competências	Portugueses N=549		Estrangeiros N=66	
	M	DP	M	DP
Resiliência	3.27	.444	3.20	.548
Aprender a Aprender	3.23	.579	2.92	.661
Empatia	3.49	.382	3.29	.447
Responsabilidade	3.05	.507	2.83	.546
Cooperação	3.35	.578	3.05	.760
Participar nas Aulas	3.01	.650	2.98	.696
Autoestima	3.65	.463	3.58	.469

A análise estatística indicou existir correlação negativa significativa entre a nacionalidade dos participantes e as subescalas Aprender a Aprender, Empatia, Responsabilidade e Cooperação (Tabela 6).

Tabela 6: Relação entre as subescalas e a nacionalidade (correlação e grau de significância)

Competências	Pearson	
	Correlation	Sig. (2-tailed)
Resiliência	-.050	.204
Aprender a Aprender	-.160**	.001
Empatia	-.158**	.001
Responsabilidade	-.133**	.001
Cooperação	-.159**	.001
Participar nas Aulas	-.013	.728
Autoestima	-.049	.203

Ou seja, observam-se diferenças significativas no modo como se percecionam alunos de nacionalidade portuguesa e estrangeira, sendo que os alunos portugueses se percecionam como mais competentes do que os alunos de outras nacionalidades.

De seguida, analisou-se se as competências socioemocionais se relacionam com as habilitações literárias do pai e da mãe. No que diz respeito às habilitações literárias do pai, existe uma correlação significativa entre as habilitações académicas do pai e a Resiliência dos alunos do estudo (Tabela 7).

Tabela 7: Relação entre as subescalas e as habilitações literárias do pai (correlação e grau de significância)

Competências	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)
Resiliência	,104*	,015
Aprender a Aprender	,062	,143
Empatia	-,018	,675
Responsabilidade	,038	,371
Cooperação	-,061	,153
Participar nas Aulas	,043	,313
Autoestima	-,049	,251

As habilitações académicas do pai estão positivamente correlacionadas com a Resiliência: mais habilitações académicas estão associadas a maior resiliência (Tabela 8).

Tabela 8: Resiliência dos participantes e habilitações literárias do pai

Habilitações académicas do pai	Resiliência	
	Média	Desvio Padrão
Ensino básico	3,26	,452
Ensino secundário	3,35	,400
Ensino superior	3,45	,383

No que concerne às habilitações literárias da mãe, a sua correlação é significativa com as subescalas Aprender a Aprender e Responsabilidade (Tabela 9).

Tabela 9: Relação entre as subescalas e as habilitações literárias da mãe (correlação e grau de significância)

Competências	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)
Resiliência	,066	,117
Aprender a Aprender	,102*	,014
Empatia	,026	,531
Responsabilidade	,103*	,013
Cooperação	-,018	,672
Participar nas Aulas	,041	,323
Autoestima	-,046	,267

As habilitações académicas da mãe estão positivamente correlacionadas com Aprender a Aprender e Responsabilidade (Tabela 10).

Tabela 10: Aprender a Aprender e Responsabilidade dos participantes e habilitações literárias da mãe

Habilitações académicas da mãe	Média	Desvio Padrão
	Aprender a Aprender	
Ensino básico	3,18	,606
Ensino secundário	3,23	,551
Ensino superior	3,42	,481
	Responsabilidade	
Ensino básico	2,98	,516
Ensino secundário	3,06	,514
Ensino superior	3,19	,471

O que significa que mais habilitações literárias da mãe estão associadas a maior Responsabilidade e competência para Aprender a Aprender do aluno.

O primeiro dado retirado da análise dos resultados foi que os alunos, na sua globalidade, perceberam-se de uma forma positiva em relação a todos os domínios, sendo que se destacou a Autoestima com o valor médio mais elevado. Os participantes encontram-se maioritariamente no início da adolescência, período fulcral para a construção da identidade (Erikson, 1976), em que vários domínios concorrem para a autoestima global, como é o exemplo da relação com os pares (Muuss, 1996) ou o desempenho académico (Santana Vega, 2015). No processo de construção e validação do Questionário de Competências Socioemocionais ficaram excluídos os itens relativos à relação com os pares (*A maior parte dos meus colegas gosta de mim*), à autoimagem corporal (*Gosto de me ver ao espelho*) e à dimensão académica (*Os meus professores consideram-se bom aluno*), que poderiam eventualmente afetar o valor global da subescala Autoestima.

Por outro lado, a Participação nas Aulas e a Responsabilidade foram as áreas em que os participantes se consideraram menos competentes. Estas duas competências remetem para uma participação cívica ativa na vida escolar e comunitária, seja como estratégia de aprendizagem ativa em contexto de sala de aula, seja como participação efetiva na comunidade. Parece-nos que esta autoperceção menos positiva no que diz respeito ao envolvimento escolar dos alunos pode relacionar-se com duas questões. Em primeiro lugar, a Responsabilidade, na qual todos os jovens inquiridos se percebem com menor competência, é um domínio que remete para comportamentos de preocupação com o bem comum e de participação cívica. As escolas TEIP encontram-se inseridas em contextos socioeconómicos desfavorecidos e com elevado número de migrantes, onde é frequente a mobilidade da população residente. Um meio envolvente vulnerável e elevada mobilidade populacional podem condicionar o sentimento de pertença à comunidade, o que por sua vez se pode traduzir em reduzidos níveis de envolvimento e participação. A segunda questão prende-se com o facto de o envolvimento escolar dos alunos se relacionar com o sucesso académico. Ora, um dos desafios das escolas TEIP é precisamente o combate ao insucesso escolar, donde se pode depreender que os participantes que frequentam escolas com histórico de pouco sucesso académico tendem a participar menos nas aulas.

As diferenças entre rapazes e raparigas foram também estatisticamente significativas, sendo que as raparigas relataram níveis mais elevados do que os rapazes nas várias competências socioemocionais. Tanto rapazes como raparigas se perceberam com uma Autoestima elevada; no entanto, enquanto os rapazes obtiveram menores valores médios na Responsabilidade, as raparigas obtiveram-nos em Participar nas Aulas. Observou-se uma correlação significativa entre o género dos participantes e as competências estudadas, com exceção das subescalas Cooperação, Participar nas Aulas e Autoestima, sendo que as raparigas apresentam valores estatisticamente significativos mais elevados do que os rapazes em Resiliência, Aprender a Aprender, Empatia e Responsabilidade. Estas observações são suportadas pela descrição do estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, que mostrou que as raparigas evidenciam maiores níveis de motivação para estudar, empatia e responsabilidade do que os rapazes (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2021). Esta diferença poderá dever-se a questões culturais, sendo que as raparigas tendem a ser valorizadas socialmente quando manifestam comportamentos cuidadores e de envolvimento escolar, comportamentos que parecem ser menos valorizados quando manifestos pelos rapazes.

Notou-se também a existência de diferenças na forma como os participantes das diferentes nacionalidades se percebem relativamente às competências socioemocionais. Os estudantes portugueses, na sua globalidade, perceberam-se como mais competentes do que os estrangeiros em todos os domínios analisados (correlação estatisticamente significativa). A exceção encontra-se na Autoestima onde, tanto portugueses, como estrangeiros, a percebem como a competência mais elevada. Refira-se que os valores médios mais baixos dos alunos portugueses observaram-se em Participar nas Aulas, e dos alunos estrangeiros em Responsabilidade e Aprender a Aprender. Estes dados parecem refletir as dificuldades sentidas pelos alunos imigrantes no envolvimento escolar e comunitário, por um lado, e no processo de aprendizagem por outro. Já os alunos portugueses consideram envolver-se pouco nas aulas propriamente ditas.

As habilitações académicas do pai e da mãe e algumas competências socioemocionais, na amostra em estudo encontraram correlação significativa. Mais concretamente, no que diz respeito às habilitações literárias do pai observou-se uma correlação positiva com a Resiliência: mais habilitações académicas do pai estão associadas a uma maior resiliência dos alunos. Já as habilitações académicas da mãe manifestaram-se como positivamente correlacionadas com Aprender a Aprender e Responsabilidade: mais habilitações literárias da mãe estão associadas a maior Responsabilidade e competência para Aprender a Aprender dos estudantes. Podemos então concluir que o grau académico da mãe e do pai constituem um fator protetor na trajetória escolar dos filhos.

4. CONCLUSÕES

Neste estudo procurou-se analisar a caracterização das competências socioemocionais de alunos a frequentar o 7º ano de escolaridade de escolas abrangidas pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Os resultados sugerem que na sua generalidade os alunos têm uma auto percepção positiva acerca das competências em estudo, nomeadamente na Autoestima. Observaram-se diferenças nas competências socioemocionais consoante o género (as raparigas perceberam-se como mais competentes do que os rapazes) e a nacionalidade (os estudantes de nacionalidade portuguesa consideraram-se mais competentes do que os de nacionalidade estrangeira) dos alunos. Observou-se também existir correlação entre a escolaridade da mãe e do pai e as competências socioemocionais dos alunos, sendo diretamente proporcionais: quanto maior a escolaridade dos progenitores, maior a auto percepção de competência.

Este estudo trouxe alguns dados relevantes acerca de como se percebem os jovens de contextos vulneráveis e alguns indicadores aos quais devemos dedicar uma maior atenção no sentido de intervir para uma escola cada vez mais inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coelho, V., Sousa, V., Raimundo, R., Figueira, A. (2015). The impact of a Portuguese middle school social-emotional learning program. *Health Promotion International*, 32(2), 292-300. <https://doi.org.10.1093/heapro/dav064>
- Costa, E. & Almeida, M. M. (Coord) (2022). *25 anos do Programa TEIP em Portugal*. Lisboa: REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Direção-Geral da Educação (2020). *Relatório Anual TEIP 2019-2020*. Direção-Geral da Educação/Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/relatorio_teip_2019_2020.pdf
- Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011). *Relatório TEIP 2009/2010*. DGIDC/Ministério da Educação. Consultado a 16 de outubro de 2021. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/rel_teip_2009_10_publicado.pdf
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org.10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise* (2ª ed.). Zahar.
- Jagers, R., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional Learning (SEL): Toward SEL in the service of equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>



Muuss, R. E. (1996). *Theories of adolescence* (6th ed.). McGraw-Hill.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

Santana Vega, L. E. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Pirâmide.

Santos, S. (Coord.) (2022). *Diversidade e educação inclusiva: Instrumentos validados*. (Coleção Forças de Mudança em Educação). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. [ebook] https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/54616/1/FME_SSantos_DiversidadeEEduInclusiva_EBOOK.pdf

Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian. <http://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/1818631>

Vilarinho, S. & Carvalho, C. (2019). A intervenção do psicólogo escolar em contextos de risco. In Monteiro, V., Mata, L., Martins, M., Morgado, J., Silva, J., Silva, A., & Gomes, M. (Orgs.). *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo* (pp. 59-72). Edições ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/6998>

World Health Organization & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021). *Making every school a health-promoting school: global standards and indicators for health-promoting schools and systems*. World Health Organization and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059>

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

Legislação referenciada por ordem cronológica da sua publicação

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de primeira geração. Diário da República, 2.ª série – N.º 177. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/147-b-1996-1863460>

Decreto-Lei n.º 54/2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 julho 2018, 2918-2928. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho - aprova o Plano 21|23 Escola+, plano integrado para a recuperação das aprendizagens. <https://escolamais.dge.mec.pt/aco-especificas/171-teip-fase-4>

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Vilarinho, S., & Carvalho, C. (2023). INCLUSION AND DIVERSITY: A LOOK AT PORTUGUESE SCHOOLS. HOLOS, 2(39). Recuperado de <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/15174>

SOBRE AS AUTORAS**S. VILARINHO**

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

E-mail: susanavilarinhopf@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-3045-1875>

C. CARVALHO

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

E-mail: cfcarvalho@ie.ulisboa.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1793-2288>

Editora Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Pareceristas Ad Hoc: Olívia Morais de Medeiros Neta e José Mateus do Nascimento



Submetido 14 de abril de 2022

Aceito: 09 de setembro de 2022

Publicado: 1 de abril de 2023

