

Universidade da Maia  
Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



Aprendizagem socioemocional em contexto escolar: formação, crenças e práticas dos/as professores/as do Brasil

Débora Neves de Oliveira

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Orientação: Professora Doutora Carla Peixoto e Melo de Carvalho

Co-orientação: Professora Doutora Vera Coelho

Setembro de 2021 

**Dedicatória**

À Ariosvaldo & Eliciene, fonte de inspiração e amor incondicional.

## **Agradecimentos**

Ao meu esposo, pelo sacrifício feito para que eu concretizasse meu sonho, pela compreensão nos dias difíceis, pela força nos momentos de fraqueza e pela admiração e reconhecimento.

Aos meus pais, por sonhar junto comigo, acreditar mesmo quando eu duvidei e não deixar eu perder meu propósito.

Aos meus irmãos, que tive a grande sorte de serem também meus melhores amigos, melhores conselhos e companhias, desde sempre um pelo outro e todos por um.

À minha querida vovó, por consegui me admirar ainda mais do que eu a admiro. E aos demais familiares

As minhas amigas do Brasil, por não desistirem de mim e terem sempre uma palavra de motivação e admiração. E as amigas que Portugal me deu, estas além de apoiar, estendem o braço pra me levantar, se preciso.

À minha orientadora, Professora Doutora Carla Peixoto por contribuir para a minha versão melhorada enquanto profissional e pessoal, agradeço de modo especial pela assistência durante todo o meu percurso.

À Professora Vera Coelho, por ser exemplo de profissionalismo, dedicação e empatia.

Ao Coordenador Francisco Machado, pelos ensinamentos de maneira leve e descontraída e por me fazer sentir, de facto, integrante do ISMAI.

Aos/as participantes da pesquisa pela contribuição para a realização desta dissertação.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos!

## Resumo

Num momento em que a relevância da aprendizagem socioemocional (ASE) para o desenvolvimento integral dos/as alunos/as está em evidência, tem-se notado um aumento significativo da sua inclusão nos contextos escolares. Com a pretensão de contribuir ainda mais para a promoção de competências sociais e emocionais no âmbito escolar, esta investigação procurou analisar a formação, as crenças e as práticas de professores/as brasileiros/as relacionadas com a aprendizagem socioemocional. Participaram 188 professores/as (87.8% do feminino) com idades compreendidas entre os 21 e os 66 anos ( $M = 40.73$ ;  $DP = 9.78$ ) de várias zonas do Brasil, maioritariamente do setor público (71.3%). No que respeita à formação académica, destaca-se que 56.9% era licenciados/as e 32.4% possuíam pós-graduação. A nível de experiência profissional, esta variava entre 1 e 52 anos de serviço ( $M = 14.23$ ,  $DP = 9.38$ ). A recolha de dados realizou-se online, entre outubro de 2020 e julho de 2021, através do Questionário sobre dados sociodemográficos e profissionais e do Questionário sobre crenças e práticas de aprendizagem socioemocional – versão para docentes (Peixoto & Machado, 2020). Em geral, os resultados indicaram que apesar do baixo índice de formação dos/as professores/as no domínio da ASE, estes acreditam possuir um papel importante na promoção das competências socioemocionais dos/as seus/suas alunos/as. Verificou-se que os/as docentes, em sua grande maioria, implementam atividades e ações de ASE não estandardizadas em contexto de sala de aula. Adicionalmente, apurou-se ainda, que foram desenvolvidas práticas associadas à ASE para responder às necessidades socioemocionais dos/as alunos/as em tempo de pandemia.

**Palavras-chave:** Aprendizagem socioemocional, Formação, Crenças, Práticas, Professores/as, Brasil.

### Abstract

In a particular moment that social emotional learning (SEL) is now more important than ever for the students' holistic development, it is visible a significant increase of its inclusion in schools. To contribute even more to the promotion of the students' social and emotional skills in the school environment, this study analyzed the training, beliefs and practices related to SEL of Brazilian teachers. One hundred and eight teachers (87.8% female), with ages between 21 and 66 years old ( $M = 40.73$ ;  $DP = 9.78$ ) from different parts of Brazil, mostly from public sector (71.3%), participated in the present study. Regarding academic degree, 56.9% were graduates and 32.4% had a postgraduate degree. The professional experience varied between 1 and 52 years of service ( $M = 14.23$ ,  $DP = 9.38$ ). Data collection was carried out online, between October 2020 and July 2021, through a questionnaire of sociodemographic and professional data and the Questionnaire of beliefs and practices of socioemotional learning – version for teachers (Peixoto & Machado, 2020). In general, findings indicated that, despite the low rate of teacher training in the field of SEL, they believe that they have an important role on the promotion of social and emotional skills of their students. It was found that most of the teachers implement non-standardized SEL activities and actions in their classrooms. Additionally, it was noticed that teachers developed SEL practices to respond to the students' needs during the pandemic period.

**Key-words:** Social and Emotional Learning, Training, Beliefs, Practices, Teachers, Brazil.

## Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e empírico .....	2
1.1. Aprendizagem Socioemocional no Âmbito da CASEL .....	2
1.2. O Papel da Escola na Promoção da Aprendizagem Socioemocional.....	4
1.3. Formação dos/as Professores/as Relativamente à Aprendizagem Socioemocional .....	7
1.4. Crenças dos/as professores/as relativamente à aprendizagem socioemocional.....	10
1.5. Práticas Promotoras da Aprendizagem Socioemocional .....	12
1.6. Desafios ao Bem-Estar Social e Emocional das Crianças em Tempos de Pandemia.	18
Capítulo II – Apresentação do estudo empírico .....	20
2.1. Enquadramento geral e objetivos do estudo .....	20
2.2. Método.....	21
2.2.1. Participantes .....	21
2.2.2. Instrumentos.....	22
2.2.3. Procedimentos de Recolha de Dados .....	23
Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados .....	25
3.1. Resultados.....	25
3.1.1. Formação relacionada com aprendizagem socioemocional.....	25
3.1.2. Crenças relacionadas com a aprendizagem socioemocional.....	26
3.1.3. Práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional.....	30
3.2 Discussão dos resultados .....	34
3.3. Considerações finais .....	42
Referências .....	44

**Lista de Siglas**

ASE - Aprendizagem Socioemocional

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CASEL – Collaborative for Academic Social and Emotional Learning

MEC – Ministério da Educação e Cultura

UNESCO – Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**Índice de Tabelas**

Tabela 1- Síntese de programas de aprendizagem socioemocional desenvolvidos em contexto escolar no Brasil

Tabela 2 - Caracterização sociodemográfica e profissional dos/as participantes

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 – Percepção dos/as professores sobre a sua formação inicial os preparou para promover competências socioemocionais nos/as alunos e sobre a sua satisfação com seu nível de conhecimento sobre práticas de ASE

Gráfico 2. Participação em formação sobre a promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as e dos/as docentes nos últimos dois anos

Gráfico 3. Importância percebida ao papel da família e da escola na promoção do desenvolvimento socioemocionais dos/as alunos/as

Gráfico 4. Razões para a escola investir na promoção de competências socioemocionais dos/as alunos

Gráfico 5. Importância atribuída ao bem-estar social e emocional dos/as alunos/as comparativamente ao sucesso acadêmico, considerando a perspectiva do/a docente e dos/as docentes da instituição em que leciona

Gráfico 6. Responsável pela implementação de atividades de ensino e/ou programa de ASE para os/as alunos/as no âmbito escolar

Gráfico 7. Constrangimentos que dificultam a implementação, por parte dos/as docentes, de atividades de ensino/programas de ASE

Gráfico 8. Importância atribuída ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos/as alunos/as

Gráfico 9. Tipo de práticas adotadas pela escola para promover as competências socioemocionais dos/as alunos/as

Gráfico 10. Tipo de práticas adotadas pelos/as professores/as para promover as competências socioemocionais dos/as alunos/as

Gráfico 11. Regularidade de implementação de práticas de aprendizagem socioemocional por parte dos/as professores/as

Gráfico 12. Ações realizadas pela escola para apoiar os/as professores/as na promoção das competências socioemocionais dos/as alunos/as

Gráfico 13. Análise qualitativa das práticas promotoras de ASE utilizadas pelos/as docentes para responder às necessidades socioemocionais dos/as alunos/as em tempo de pandemia

## **Introdução**

Nos últimos anos verifica-se um crescente interesse pela promoção da aprendizagem socioemocional nos contextos escolares. A literatura tem demonstrado que a aquisição das competências sociais e emocionais são vitais para o bem-estar e o sucesso escolar das crianças e jovens, na promoção de comportamentos pró-sociais, e de atitudes mais positivas face à escola, assim como na diminuição de percursos desviantes (CASEL, 2020; Jones & Doolittle, 2017; Weissberg, 2019).

Neste sentido, o estudo descritivo no âmbito da presente dissertação, encontra-se enquadrado num projeto de investigação mais alargado. Teve como finalidade expandir o nosso conhecimento sobre como a ASE é entendida e promovida pelos/as professores/as brasileiros que exercem na educação infantil e no ensino fundamental (I e II), considerando, ainda, o seu nível de formação nesta área e as práticas adotadas na sequência da pandemia.

A presente dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo é apresentada a revisão da literatura sobre o conceito de aprendizagem socioemocional à luz da CASEL, destacando o papel da escola e dos/as professores/as na promoção dessas competências em contexto escolar. Ainda neste capítulo, são enquadradas questões teóricas referentes à formação, crenças e práticas dos/as docentes em relação à ASE, abrangendo uma síntese dos programas de ASE desenvolvidos no Brasil. O segundo capítulo se concerne sobre a apresentação do estudo empírico, onde são identificados os objetivos e o método de estudo, especificamente os participantes, os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados. Por fim, o terceiro capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados obtidos, finalizando com as considerações finais. Ainda será mencionado as limitações do estudo e as suas implicações na prática, bem como, propostas para estudos futuros.

## **Capítulo I – Enquadramento teórico e empírico**

### **1.1. Aprendizagem Socioemocional no Âmbito da CASEL**

De acordo com a CASEL (*Collaborative for Academic, Social And Emotional Learning*), a aprendizagem socioemocional (ASE) é o processo através do qual as crianças e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, competências e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerir emoções e atingir objetivos pessoais e coletivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações apoiantes e tomar decisões responsáveis (CASEL, 2020).

A CASEL é uma organização internacional que tem como missão principal promover a ASE baseada em evidência, defendendo-a como uma componente fundamental desde o pré-escolar até ao ensino secundário. A CASEL, desde 1994 que contribui, através do desenvolvimento de práticas educacionais voltadas para a promoção da ASE, que resultam no sucesso da vida escolar e pessoal das crianças e adolescentes (CASEL, 2020; Singh & Duraiappah, 2020). A implementação da ASE no contexto escolar permite às crianças e jovens vivenciarem experiências emocionais, adquirir práticas de regulação de emoções, assim como, aprenderem a cooperar com os outros, a lidar com os desafios, contratempos e deceções do dia-a-dia (CASEL, 2012; Domitrovich et al., 2017; Greenberg, 2017; Zins et al., 2007).

A CASEL apresenta cinco áreas principais de competências intra e interpessoais e cognitivas que estão relacionadas entre si: (1) autoconsciência; (2) autogestão; (3) consciência social; (4) habilidades de relacionamento; e (5) tomada de decisão responsável (CASEL, 2020; Domitrovich et al., 2017). A autoconsciência refere-se à capacidade de reconhecer as nossas próprias emoções e pensamentos, e perceber de que forma influenciam o nosso comportamento. O domínio da autogestão está relacionado com a capacidade para gerir eficazmente as emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações e ambientes. A consciência social, por sua vez, diz respeito à capacidade de empatia com pessoas de

diferentes contextos, que significa a capacidade de sentir e demonstrar carinho e preocupação com os outros. Já as habilidades de relacionamento caracterizam-se pela aquisição de competências relacionais, isto é, pela capacidade de estabelecer relações interpessoais satisfatórias. Por fim, a tomada de decisão responsável remete-se à capacidade de tomar decisões e escolhas responsáveis, conscientes e construtivas sobre o próprio comportamento e das próprias interações sociais (CASEL, 2020; Friedlaender et al., 2014; Weissberg & Cascarino, 2013).

A ASE pode ser ensinada e aplicada em diferentes fases da vida, e a aquisição de tais competências ajudará as crianças e jovens a se sentirem motivados/as para o sucesso, acreditarem no seu potencial, manterem uma boa comunicação com os/as professores/as e colegas, estabelecerem objetivos acadêmicos, organizarem-se para atingir metas pré-estabelecidas e a superar suas dificuldades (Costa & Faria, 2013; Jones & Doolittle, 2017). Dessa forma são capazes de aumentar o seu desempenho escolar de maneira eficaz, uma vez que, potenciam um melhor ajustamento e rendimento académico, refletido em comportamentos sociais mais positivos, menos problemas comportamentais, menos stresse emocional e melhores resultados académicos (Greenberg et al., 2003). Por fim, a aprendizagem social e emocional vai capacitar os/as alunos/as a se tornarem mais informados/as, mais responsáveis, mais empáticos/as e mais produtivos/as, ou seja, vai promover uma participação ativa na sociedade e a cidadania (Zins et al., 2007).

De acordo com estudos meta-analíticos recentes, o desenvolvimento de competências socioemocionais dos/as alunos/as, apresentam resultados consideráveis (CASEL, 2020; Costa & Faria, 2013; Weissberg et al., 2015). Foi constatado, também, que os programas de promoção de competências socioemocionais resultam indiretamente nos efeitos secundários como redução da ansiedade e de sintomas depressivos, na prevenção de problemas de conduta, bem

como, na promoção de comportamentos pró-sociais e de atitudes mais positivas face à escola (Costa & Faria, 2013; Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008).

A CASEL divulga junto da comunidade educativa e científica diversificados programas de ASE que apresentam diferentes durações, podendo variar entre 8 e 140 sessões por ano. Enquanto alguns programas consistem num conjunto de sessões estruturadas destinados aos/as alunos/as, e outros num conjunto de recomendações para melhorar as práticas e métodos dos/as professores/as (CASEL, 2012).

A ASE envolver uma abordagem sistémica, pois necessita de ser integrada nos contextos de desenvolvimento chave das crianças e jovens, a fim de aprimorar o aprendizado social, emocional e académico de todos os/as alunos/as. Dito isto, para alcançar melhores resultados é necessário estabelecer parcerias entre a escola, as famílias e a comunidade de maneira a aumentar as oportunidades educacionais das crianças e jovens (CASEL, 2020; Oliveira & Galvão, 2020).

Diante do exposto vale salientar que a aquisição da aprendizagem nos tempos atuais precisa abranger diversos aspetos, saindo da abordagem apenas cognitiva, mas focar, também, nas dimensões socioemocionais dos/as indivíduos/as (Scheffler et al., 2020). Dentro dessa visão, a investigação tem assegurado o impacto positivo e considerável das competências socioemocionais na motivação para a aprendizagem, na dedicação das atividades escolares e, conseqüentemente, no sucesso académico dos/as alunos/as (Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008).

## **1.2. O Papel da Escola na Promoção da Aprendizagem Socioemocional**

Atualmente, têm-se multiplicado consideravelmente a incidência de doenças como ansiedade e depressão em crianças e jovens, desse modo, tornou-se essencial pensar no cuidado da saúde mental do público infantojuvenil. Além do fato de terem que lidar com uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva, muitas destas crianças e adolescentes encaram ambientes

consideravelmente instáveis, pautados por desafeto e falta de suporte familiar e/ou comunitário (Weissberg & Cascarino, 2013). Sabemos que o funcionamento social e emocional menos ajustado associa-se a dificuldades comportamentais, pessoais, sociais e acadêmicas (Abed, 2016; Costa & Faria, 2013; Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2017)

Considerando estas premissas, o conceito de sucesso escolar tem sido ampliado, deixando de ser estar apenas associado ao sucesso acadêmico, mas também, passando a validar outros componentes da vida dos/as alunos/as, nomeadamente o seu sucesso social e emocional. Promovendo comportamentos mais ajustados, providos de competências sociais e emocionais, favorecendo à longo prazo, adultos mais preparados e capacitados para a realidade do mercado de trabalho e de futuras relações (Cavioni et al., 2020, como citado em Cefai & Cooper, 2017; Jones & Doolittle, 2017).

Depois do surgimento de estudos comprovando que as competências socioemocionais são fundamentais para o desenvolvimento integral do/a indivíduo/a, tornou-se emergente a resignificação do papel da escola, e desde então, têm-se observado uma evolução na qualidade do processo ensino-aprendizagem em escolas que procuram investir na educação socioemocional dos/as alunos/as (Durlak et al., 2011; Medeiros & Moura, 2020).

Com efeito, nas últimas anos, um dos principais objetivos do sistema educativo tem sido contribuir para a saúde mental, portanto, do ponto de vista científico, podemos dizer que para prevenir as doenças mentais e comportamentos desajustados, a partir do contexto escolar, é esperado que se trabalhe competências socioemocionais (Cavioni et al., 2020; Domitrovich et al., 2017; Mota, 2016; Marques-Pinto & Raimundo, 2016).

Neste âmbito, as instituições de ensino ganharam relevo e maior responsabilidade na promoção da ASE, uma vez que as crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo na escola, e este ambiente, além da família, caracteriza-se como promissor para a construção do

desenvolvimento social e emocional dos/as alunos/as desde a educação pré-escolar ao ensino secundário (CASEL, 2012, 2020; Oliveira & Galvão, 2020; Weissberg et al., 2015).

Desde a fundação da CASEL, em 1994, onde se criou um quadro de referência para intervenção na saúde mental e bem-estar das populações através da promoção de competências sociais e emocionais, existe uma sensibilidade mundial para a procura de respostas para os desafios socioemocionais e comportamentais dos/as alunos/as (Durlak et al., 2011). Por exemplo, em 2000, o Fórum Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) fundou os quatro pilares da educação no século XXI, entre eles está o desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças e adolescentes.

Um importante contributo para promoção da ASE em contexto brasileiro foi a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2017, esta política educacional de ordem nacional é responsável em regulamentar e gerir todo o processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica. Este documento se apresenta como proposta de adequação dos currículos das escolas públicas e privadas do país com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral dos/as alunos/as.

Dito isto, a BNCC (MEC, 2018) defende um novo método de ensino, pretendendo englobar nas escolas uma visão ampla de educação. Ao reconhecer que a educação deve afirmar valores e promover competências, define que o sistema de ensino não evidencie apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o desenvolvimento social, cultural, físico e emocional, ou seja, pautar a formação dos/as alunos/as com base no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais.

A promoção eficaz da ASE implica também que o contexto escolar ofereça aos/as alunos/as um espaço de segurança e de estabilidade, uma vez que um ambiente desfavorável influencia negativamente a promoção do desenvolvimento socioemocional dos/as estudantes (Petrucci et al., 2016). Entretanto, é de acrescentar que, apesar da busca em oferecer uma

educação de qualidade e dá resposta preventiva e promocional, as instituições de ensino no Brasil, principalmente as escolas públicas, tem de enfrentar obstáculos como a falta de investimento, a falta de estrutura e apoio necessário para garantir a qualidade das intervenções, falta de apoio de governantes e familiares (Honorato & Marcelino, 2020; Tardif & Lessard, 2014).

Neste seguimento, importa referir que apesar de falarmos da promoção de competências socioemocionais predominantemente dirigidas aos/as alunos/as, é importante caminharmos para uma abordagem mais holística e sistémica. Para além de intervir diretamente com os/as alunos/as, é necessário que os/as agentes do contexto escolar colaborem em conjunto com outros intervenientes presentes na vida das crianças e jovens, como as famílias, a comunidade, as políticas locais e até governamentais e, por tanto, só a partir do trabalho colaborativo destas diversas entidades que a ASE possa verdadeiramente evoluir para outro nível de qualidade (CASEL, 2020; Oliveira & Galvão, 2020).

De acrescentar ainda, a importância das instituições de ensino investirem primeiramente em qualificação adequada para os/as seus/suas profissionais, considerando ajustes em medidas preparatórias como por exemplo, formação em programas de ASE os/as docentes, para que sejam capazes de promover uma abordagem direta e eficazmente validada através de programas estruturados de promoção de competências socioemocionais aos/as alunos/as, a fim de garantir a eficiência de sua implementação (CASEL, 2013; Weissberg et al., 2015).

### **1.3. Formação dos/as Professores/as Relativamente à Aprendizagem Socioemocional**

Tal como referido anteriormente, o ambiente escolar é promissor para o desenvolvimento das competências socioemocionais, e os/as professores/as são agentes privilegiados na promoção da ASE dos/as seus/suas alunos/as (Jennings & Frank, 2015).

Segundo Rocha e Lisboa (2020), estudos realizados em países como Estados Unidos e Canadá demonstraram que os/as professores/as que tiveram a inserção do desenvolvimento das competências socioemocionais em seus currículos de formação apresentaram resultados significativos positivos no processo ensino-aprendizagem dos/as seus/suas alunos/as, repercutindo-se no desempenho escolar e socioemocional. Embora, de acordo a literatura, verifica-se a escassez da implementação de temas associado ao desenvolvimento de competências socioemocionais nos/as alunos/as nos currículos de formação dos/as docentes (Schonert-Reichl, 2017).

Segundo alguns autores, os/as docentes que possuem capacitação no âmbito da ASE relatam se sentirem mais capacitados e habilitados para a realização dos programas específicos aos/as alunos/as, assim melhoria na implementação de práticas mais eficazes no âmbito da promoção do sucesso acadêmico e bem-estar cognitivo e emocional dos/as alunos/as, resultando em uma melhor gestão e mediação de comportamentos inadequados em sala de aula, prevenção de problemas como *bullying*, indisciplina e violência (Rocha & Lisboa, 2020; Schonert-Reichl et al., 2017).

Considerando a evidência da necessidade de formação e suporte aos/às professores/as, muitos países têm investido na formação continuada de programas de ASE para professores/as nas redes de ensino. No que concerne ao contexto internacional, a *Europass Teacher Academy* fornece cursos de formação de professores/as por toda a Europa e apresenta o programa “Aprendizagem social e emocional (SEL) para escolas de sucesso”, desenvolvido em países como Irlanda, Espanha, Hungria, Alemanha e Itália. O objetivo do curso é proporcionar aos/às professores/as uma compreensão mais profunda do impacto da ASE no ambiente escolar, promovendo a aquisição de estratégias inovadoras para um melhor desempenho e bem-estar dos/as seus/suas alunos/as como gerenciamento de conflitos, redução de estresse e resiliência. Uma característica marcante deste programa é a oportunidade dos/as participantes

desenvolverem o seu próprio método de ação para promover a ASE com seus/suas alunos/as, adequado às necessidades da sua comunidade escolar (Europass Teacher Academy, 2020).

Em Portugal, a versão do programa “*Teacher Classroom Management*”- *Anos Incríveis*, destinado a educadores/as e professores/as de crianças entre os 3 e os 8 anos de idade, tem como principais objetivos melhorar as competências educativas dos/as docentes, possibilitando uma melhor gestão das atividades em sala de aula, desenvolver abordagens educativas pró-ativas, práticas positivas e estratégias disciplinares eficazes, visando promover as competências sociais, emocionais e académicas das crianças. Implementa-se através de seis sessões de formação mensais. O programa aborda as seguintes temáticas: (1) Construir relações positivas e o educador pró-ativo; (2) A importância da atenção positiva, do encorajamento e do elogio; (3) A motivação das crianças através de incentivos; (4) A redução de comportamentos inadequados; (5) Consequências negativas; e (6) Promover as aptidões sociais e a resolução de problemas (Seabra-Santos et al., 2016).

No Brasil, o Instituto Ayrton Senna (2020), em parceria com a BNCC, desenvolveu o programa “Socioemocional para professores”, o qual tem como objetivo principal apoiar os/as professores/as para que reconheçam, reflitam e aprimorem competências socioemocionais fundamentais para o exercício da profissão docente na atualidade. O programa é dividido em módulos com aulas presenciais e online. É de acrescentar ainda, que existe outros programas que tem se destacado pelo trabalho com professores/as nos aspetos relacionados à ASE, nomeadamente, o programa “Compasso” e o programa “Pleno” do Instituto Vila Educação.

Em suma, os programas destinados à promoção da ASE dos/as alunos/as devem ser implementados por profissionais capacitados e com formações nesta área específica, objetivando uma eficácia na sua aplicação (Knapp et al., 2011). Sendo assim, espera-se que as novas abordagens, inclusive da BNCC (2017), favoreçam a propagação da formação

continuada nesta área e a integração de temáticas associadas à ASE na curricularização dos/as cursos de formação docente.

#### **1.4.Crenças dos/as professores/as relativamente à aprendizagem socioemocional**

Podemos considerar as crenças como outro fator que pode influenciar a forma como os/as professores/as promovem as competências associadas à ASE dos seus/suas alunos/as, uma vez que aquilo que pensam influencia diretamente no que fazem em contexto de sala de aula. A crença dos/as docentes relativamente às ações e programas de ASE, está diretamente associado com a disponibilidade e motivação para a promoção de competências socioemocionais dos/as seus/suas alunos/as. Partindo desta premissa, se os/as professores/as acreditam desempenhar um papel importante, passam a validar tal ação em sua prática diária (Brackett et al., 2012; Wanless & Domitrovich, 2015).

Neste sentido, é igualmente importante compreendermos as crenças dos/as docentes relativamente à promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as, visto que suas crenças têm impacto na utilização das práticas, assim como na eficiência da implementação e, assim, nos resultados obtidos (Abed, 2016; Rodrigues et al., 2020). Por exemplo, há a evidência de que a eficácia dos programas de ASE no contexto escolar também está relacionada com as crenças e percepções dos/as docentes (Mota, 2017; Reyes et al., 2012; Wanless & Domitrovich, 2015).

Durante muito tempo os/as professores/as tiveram ideias fixas sobre o modo de ensinar e transmitir os conteúdos aos/as seus/suas alunos/as, sendo essas crenças educacionais refletidas em suas práticas. Desse modo, as decisões e práticas que os/as docentes expressam em sala de aula determinam o seu modelo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, sua relação com a turma, estilo das avaliações, reflexões acerca dos progressos e a maneira que lidam com as dificuldades apresentadas pelos/as seus/suas alunos/as (Rodrigues et al., 2020).

De acordo a literatura, estudos revelam que os/as docentes reconhecem importância da ASE no âmbito escolar e acreditam que, para além das atividades pedagógicas que já são características comuns da sua profissão, devem assumir um papel ativo no desenvolvimento de práticas relacionados à ASE, assim como, na implementação deste tipo de programas (Buchanan et al., 2009; Mota, 2017).

Destaca-se também o estudo realizado nos Estados Unidos, com 605 professores/as, sobre ASE nas escolas americanas, o qual revelou que 86% dos/as docentes acreditam que a escola desempenha um papel essencial na promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as. Estes resultados sugerem que os/as docentes valorizam, compreendem e apoiam a promoção da ASE no contexto escolar e os aspetos positivos decorrentes da sua implementação em sala de aula, como por exemplo, o sucesso académico dos alunos (Bridgeland et al., 2013).

No que diz respeito às crenças dos/as professores/as relativamente à ASE em contexto brasileiro, ainda são poucos os estudos realizados, mas podemos fazer referência a pesquisa desenvolvida por Paiva e DelPrette em 2009 com 33 professoras. Este estudo teve como objetivo identificar as crenças educacionais e examinar seu padrão facilitador ou dificultador da aprendizagem dos/as alunos/as. Os resultados apontaram que os/as docentes com as crenças facilitadoras diferenciaram-se em aspetos associados a maior valorização e reconhecimento do desenvolvimento socioemocional para o melhor desempenho académico dos/as estudantes, isto é, a crença dos/as professores/as de que a promoção de competências socioemocionais são consideradas como parte integrante para o sucesso escolar dos/as seus/suas alunos/as (Paiva & DelPrette, 2009). Genericamente, de acordo com este estudo, a maioria dos/as professores/as acreditam que as competências socioemocionais influenciam positivamente no desempenho e no desenvolvimento das aprendizagens, assim como na sociabilidade dos/as alunos/as.

Em suma, o progresso do desenvolvimento das competências socioemocionais dos/as alunos/as podem estar relacionadas às crenças dos/as professores/as, nomeadamente, sobre a

importância da percepção destes/as profissionais relativamente à promoção de ações e práticas de ASE no ambiente escolar. Afinal, o/a professor/a é a peça fundamental para o bom andamento dos trabalhos em sala de aula e o/a responsável, no ambiente escolar, em promover com êxito as competências socioemocionais dos/as seus/suas alunos/as (Ramazotti et al., 2020).

### **1.5.Práticas Promotoras da Aprendizagem Socioemocional**

Tal como tem vindo a ser sustentado, o/a professor/a é capaz de desenvolver de forma planeada, no domínio da sua ação, um conjunto diversificado de práticas que visem intencionalmente promover o desenvolvimento socioemocional dos/as seus/suas alunos/as (Abed, 2016; Costa, 2013; Domitrovich et al., 2017).

Antes de mais, espera-se que o/a professor/a seja dotado/a de algumas características-chave para a sua profissão, nomeadamente, ser compreensivo/a, dotado/a de domínio e controle, saber relacionar-se, munido/a de aptidão e entusiasmo, entre outras particularidades que são inerentes à relação professor/a-aluno/a e que faz conexão com o desenvolvimento da aprendizagem (Fernandes, 2020; Simão & Flores 2009). Alinhado a isto, é de suma importância que o/a professor/a esteja satisfeito/a, motivado/a, comprometido/a no seu ambiente de trabalho, a fim de desenvolver um bom ofício (Fernandes, 2020).

Segundo a literatura, os/as educadores/as apresentam um vasto conjunto de práticas de suporte emocional, social, comportamental e de aprendizagem, e que são utilizadas diariamente na educação pré-escolar. Vale ressaltar a importância de promover o desenvolvimento das competências socioemocionais nesta idade em que iniciam e vivenciam as interações sociais. A investigação tem mostrado que há diversificados programas de ASE disponíveis para este nível de ensino e revela que a implementação dos programas associados à ASE ainda na educação pré-escolar garante resultados significativos a nível da promoção da saúde mental das crianças (CASEL, 2013; Durlak, et al., 2011; Ramazotti et al., 2020).

É de salientar, em termos práticos, que a grande maioria das ações e práticas de ASE implementadas nas escolas pelo/a professor/a não são estandardizadas, mas buscam promover o desenvolvimento de competências socioemocionais como a cooperação, a empatia, o autocontrole, autorreflexão, autoavaliação entre outras habilidades promotoras do sucesso escolar e do bem-estar social e emocional dos/as alunos/as. Algumas destas práticas adotadas pelos/as docentes, ocorrem de maneira didática e aborda assuntos sociais e emocionais através de, por exemplo, aulas e debates temáticos, dinâmicas que promovam o suporte emocional e social dos/as estudantes, projetos específicos onde possam expressar suas ideias e convicções, trabalhos que incentivem ações democráticas. (CASEL, 2012; Coelho et al., 2016; Oliveira & Galvão, 2020; Yoder, 2014).

O trabalho colaborativo entre os/as alunos/as e entre professor/a-aluno/a também é considerado uma prática promotora da ASE, uma vez que a experiência de colaborar em equipa permite que os/as alunos/as desenvolvam competências relacionais, de comunicação, exposição de posicionamentos e ideias, empatia e resolução de problemas (CASEL, 2020; Yoder, 2014). Segundo O’Conner e colaboradores (2017), uma das estratégias que deve ser utilizada pelo/a professor/a corresponde à organização do ambiente da sala de aula, de modo que o espaço físico deve ser preparado para favorecer a aproximação dos/as alunos/as, promovendo a interação e o trabalho em equipa.

Podemos dizer que os debates temáticos promovidos pelos/as professores/as em sala de aula caracterizam-se também como uma estratégia promotora de competências socioemocionais, a partir do momento em que os/as alunos/as desenvolvem habilidades comunicacionais, capacidade em ouvir e se empatizar com o/a outro/a, partilha de opiniões e pensamentos e autocontrole para respeitar o lugar de fala do/a outro/a (Yoder, 2014).

A instrução explícita, por sua vez, é uma estratégia educacional eficaz e benéfica para o processo ensino-aprendizagem dos/as alunos/as e podemos dizer que é uma ferramenta útil

na promoção das competências socioemocionais em sala de aula. Constituída por planos de sessão, conteúdos e diretrizes concretas, permite a modelagem e feedback a partir das atividades que integram esta prática como *roleplays* e técnicas de desenvolvimento de autocontrolo dos/as alunos/as (CASEL, 2012). Além disso, a inserção em atividades extracurriculares, como música, dança, desporto e artes também podem promover competências socioemocionais pois aprimoram o comportamento e incentiva o sentido de responsabilidade dos/as alunos/as (Coelho et al., 2016).

É igualmente importante que as práticas despertem o interesse dos/as alunos/as, desse modo é necessário que os/as docentes tenham objetivos pedagógicos claros e definidos e que sejam utilizados de modo constante em sala de aula (O’Conner et al., 2017; Ramazotti et al., 2020). A literatura aponta também para a importância dos/as professores/as estabelecerem um ambiente de confiança em sala de aula com seus/suas alunos/as voltado ao diálogo e à reflexão, estimulando a tomada de decisão responsável, a autorregulação e a empatia (Colagrossi et al., 2016). À medida que o/a professor/a desempenha suas funções de maneira mais afetiva e acolhedora demonstrando preocupação com os problemas e queixas dos/as alunos/as e fornecendo feedbacks positivos, permite que os/as estudantes sentam-se confortáveis e confiantes para expressarem melhor as suas emoções e sentimentos (Abed, 2016; Yoder, 2014).

Abordar ações e programas associados à ASE nas escolas é um feito relativamente recente. A partir da última década, podemos dizer que surgiu um conjunto substancial de estudos de programas de ASE dirigidos as crianças e jovens com suporte empírico e de qualidade, quer ao nível da sua implementação, quer ao nível da avaliação da eficácia (Durlak et al., 2011; Costa & Faria, 2013). Estes estudos têm comprovado, que a implementação dos programas estruturados de ASE nas escolas, mostram-se mais eficazes na promoção das competências socioemocionais dos/as alunos/as, favorecendo o sucesso escolar e o bem-estar das crianças e jovens (CASEL, 2012, 2015; Payton et al., 2008 Weissberg et al., 2015).

Assim sendo, a seguir iremos destacar alguns dos programas de ASE implementados no contexto escolar e utilizados a nível internacional e no Brasil e que tem se mostrado eficazes por base da sua avaliação de eficácia e a partir de então, apresentando um impacto importante quanto à sua implementação em contexto escolar.

Nos Estados Unidos, o programa *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS) tem como objetivo promover competências de ASE e reduzir a agressão e problemas de comportamento, nomeadamente, a resolução de conflitos, a regulação emocional, a empatia e a tomada de decisão responsável. O programa é baseado no princípio de que compreender e regular as emoções são fundamentais para a resolução de problemas de maneira eficaz. Destinado às crianças e jovens da educação pré-escolar até ao 2.º ciclo, as sessões são ministradas de duas a três vezes por semana com duração de 20 a 30 minutos cada durante todo o ano letivo, possuindo um currículo individual para cada série escolar. O programa está dividido nas seguintes dimensões: (1) autocontrole, (2) alfabetização emocional, (3) competência social, (4) relações positivas e (5) habilidades interpessoais de resolução de problemas. O programa tem mostrado eficácia no aumento das competências socioemocionais, no desempenho académico e na redução de comportamentos desajustados em crianças de todos os níveis sociais (Crean & Johnson, 2013; Humphrey et al., 2015).

Outro destaque internacional é o *Positive Action*, programa dirigido a crianças desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário que tem como objetivo principal promover o autoconceito e estabelecer conexões positivas entre o corpo e a mente. É aplicado durante o ano letivo através de 140 sessões. Abordam temas de prevenção ao *bullying*, favorece a prevenção de drogas, trabalha componentes de ASE como a resolução de conflitos e a promoção de um ambiente escolar agradável. Dentre os resultados positivos deste programa destacam-se o efeito positivo no desempenho académico dos/as alunos/as, diminuição de

problemas de comportamento e a prevenção do uso de drogas (Beets et al., 2009; Li et al., 2011; Snyder et al., 2010).

Em Portugal, destaca-se o programa *Devagar se vai ao longe*, desenvolvido por Raimundo (2012). Este programa conta com 25 sessões, com duração em média de 50 minutos cada, divididos em 5 módulos sendo que cada módulo corresponde a um domínio da ASE. Os principais objetivos a melhoria das competências socioemocionais e do desempenho académico, assim como a prevenção ou redução de problemas comportamentais e emocionais das crianças, sendo destinado aos/às alunos/as do 1.º e 2.º ciclo de escolaridade. Os resultados da avaliação de eficácia do programa mostraram melhoria na promoção das competências socioemocionais, promoção do sucesso académico dos/as estudantes e diminuição dos problemas de comportamento, note-se que tais resultados são inerentes ao nível socioeconómico dos/as alunos/as (Raimundo & Pinto, 2016).

No que se refere o contexto brasileiro, em parceria com BNCC, também têm sido elaborados e desenvolvidos programas no âmbito da ASE. Na tabela 1, encontram-se destacados os programas mais citados na literatura brasileira e validados pelo MEC e que são utilizados na promoção da ASE aos/as alunos/as da educação infantil e ensino fundamental I e II no Brasil.

**Tabela 1**

*Síntese de programas de aprendizagem socioemocional desenvolvidos em contexto escolar no Brasil*

<b>Programas</b>	<b>Principais objetivos</b>	<b>População-alvo</b>	<b>Método</b>	<b>Estudos de eficácia: principais resultados</b>
<b>Compasso Socioemocional I (adaptação do <i>Second Step</i>)</b>	Contribuir para o desenvolvimento dos/as estudantes, ajudando na construção de habilidades socioemocionais.	Alunos/as da educação infantil e do ensino fundamental I.	Aulas semanais com duração de 50 minutos. O programa está estruturado em 22 aulas que são ensinadas pelos/as próprios/as professores/as.	Desenvolvimento de competências socioemocionais dos/as alunos/as; melhoria nos resultados acadêmicos; melhoria nas relações (família, escola e comunidade); melhoria na disciplina e controle em sala de aula (BNCC, 2017; Colagrossi et al., 2016)
<b>Escola da Inteligência</b>	Formar crianças e jovens emocionalmente saudáveis para os desafios da vida, promovendo a autoconsciência, criatividade, autoestima e gestão emocional, empatia, resiliência e autocontrole (Cury, 2020).	Alunos/as da educação infantil ao ensino fundamental.	Aplicado 1 hora/aula por semana, dentro da grande curricular ou dentro de uma outra disciplina.	Melhoria dos índices de aprendizagem; redução da indisciplina; aprimoramento das relações interpessoais e no aumento da participação da família na formação integral dos estudantes (Cury, 2020)
<b>LIV-Laboratório Inteligência de Vida.</b>	Promover a estabilidade emocional, promover competências socioemocionais, melhorar o desenvolvimento cerebral, promover competências acadêmicas	Alunos/as da educação infantil até ao ensino médio.	As aulas ocorrem uma vez por semana na grade curricular. O currículo tem em conta as particularidades de cada faixa etária.	Melhoria das relações em sala de aula; melhoria na qualidade da aprendizagem; melhoria no reconhecimento e gerenciamento dos sentimentos e emoções dos/as alunos (LIV, 2019)
<b>Turma Legal</b>	Desenvolvimento socioemocional: autoconhecimento, empatia, cooperação, comunicação, resiliência e autogestão-autocuidado.	Alunos/as do ensino fundamental I	O programa acontece através de duas atividades-vivências de 50 minutos, realizadas mensalmente.	Aumento das competências socioemocionais dos/as alunos/as; redução da indisciplina e do <i>bullying</i> ; desenvolvimento pessoal e profissional do professor (Turma legal, s.d.)

## **1.6. Desafios ao Bem-Estar Social e Emocional das Crianças em Tempos de Pandemia**

Considerando a atual situação pandêmica – COVID-19 – que o mundo atravessa, foi necessário o cumprimento de uma série de medidas restritivas, ocasionando, por exemplo, na interrupção das aulas presenciais e confinamento geral da população (Mata et al., 2020). Com efeito, em decorrência do isolamento social e a suspensão das aulas presenciais, houve um aumento significativo de doenças mentais como ansiedade e depressão, dentre outros problemas como a queda da economia e aumento do desemprego. Neste sentido, as escolas têm buscado meios para garantir que os/as alunos/as mantenham o ritmo escolar, salvaguardando o seu direito à educação (Mata et al., 2020; Statistics Canada, 2020).

Ainda pouco se sabe sobre o seu impacto, no entanto têm-se multiplicado as iniciativas e respectivos estudos sobre o bem-estar social e emocional das crianças e adolescentes em tempos de pandemia (Golberstein et al., 2020). Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), até o presente momento há 1,2 bilhões de alunos/as em todo mundo que tiveram os seus estudos afetados durante a pandemia. Este número representa 68,5% do total de alunos/as matriculados/as. Sendo assim, importa compreender quais as iniciativas associadas à ASE adotadas pelas escolas durante este período pandêmico.

A transferência dos métodos e processos de ensino-aprendizagem presencial para o modelo a distância é muito complexa e desafiadora, o que nos leva a questionar sobre a preparação dos/as professores/as para ensinar em ambientes virtuais, assim como também sobre os métodos de ensino-aprendizagem que devem ser levados em consideração neste novo modelo adotado mundialmente (Agnolotto & Queiroz, 2020). Segundo a literatura, as adaptações necessárias e cobradas ao professor/a causou grande estresse, desconforto e sobrecarga de trabalho. Em princípio, a experiência de vários países mostra que a passagem do

ensino presencial para o virtual, apesar de necessária, deve acontecer de maneira cautelosa, uma vez que nem todos tem acesso a estas ferramentas (Duraku & Hoxha, 2020; da Mata et al., 2020).

Apesar do ensino à distância apresentar uma boa aceitação por parte dos/as alunos/as, muitas dificuldades são apontadas, como a dificuldade de concentração, desmotivação, falta de compromisso e de disciplina nos estudos, além de falhas na conexão dos dados ou a instabilidade do ambiente e a falta de aparelhos adequados (Sun et al., 2020).

As mudanças ocorridas em decorrência da pandemia alertam para a importância do/a indivíduo/a aprender a administrar suas emoções e adotar estratégias para gestão de conflitos entre outros aspectos (Mata, 2020). Neste seguimento, os estudos desenvolvidos até ao momento vêm intensificar a relevância da adoção de práticas de promoção das competências socioemocionais por parte dos/as professores/as a fim de proporcionar estabilidade emocional e suporte adequado para os/as seus/suas alunos/as em tempos de crise (CASEL, 2020; da Mata et al., 2020).

No que respeita ao Brasil, o Instituto Ayrton Senna (2020) desenvolveu uma série de programas para ajudar os/as professores/as a compreenderem o presente momento pandémico e ajudar no fortalecimento das emoções a partir de conteúdos relacionados à ASE no contexto educacional, como desenvolvimento da resiliência emocional, amabilidade, autogestão, responsabilidade e outros.

## Capítulo II – Apresentação do estudo empírico

O presente capítulo destina-se à exposição do estudo empírico desenvolvido no âmbito da presente dissertação. Iniciamos com a apresentação dos objetivos, seguindo-se a descrição do método, nomeadamente dos participantes, dos instrumentos e dos procedimentos adotados na recolha de dados.

### 2.1. Enquadramento geral e objetivos do estudo

O presente estudo deriva e integra um projeto de investigação mais amplo que decorre na Unidade de Investigação em Desenvolvimento Humano e Psicologia (UNIDEP) do ISMAI, intitulado *Aprendizagem socioemocional em contexto escolar: um estudo comparativo entre Portugal e Brasil sobre crenças e práticas dos/as professores/as*. O seu objetivo geral era conhecer a perspetiva dos/as docentes portugueses e brasileiros/as em relação às práticas de ASE em contexto escolar.

Com base na revisão da literatura acima apresentada e levando em consideração a relevância do tema nos dias atuais e a escassez de estudos, particularmente no Brasil, acerca do tema em questão, o presente estudo pretende expandir o nosso conhecimento sobre como a ASE é entendida e promovida pelos/as professores/as brasileiros que exercem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (I e II), considerando ainda o seu nível de formação na área da ASE. Especificamente, o presente estudo de natureza descritiva tem os seguintes objetivos:

- (1) Conhecer o nível de formação dos/as professores/as relacionada com a ASE.
- (2) Conhecer as crenças dos/as professores/as relacionadas com a ASE.
- (3) Conhecer as práticas promotoras de ASE adotadas pelos/as professores/as, incluindo as que foram levadas a cabo na sequência da pandemia.

## 2.2. Método

### 2.2.1. Participantes

O presente trabalho de investigação contou com a participação de 188 professores/as da educação infantil e ensino fundamental I e II, sendo 165 (87.8%) do sexo feminino. Os/as participantes tinham idades compreendidas entre os 21 e os 66 anos ( $M = 40.73$ ;  $DP = 9.78$ ). No que respeita às habilitações académicas, destaca-se que 57.5% eram licenciados/as, 38.8% tinham pós-graduação e 7.0% possuíam o grau de mestre.

Tabela 2

*Caracterização sociodemográfica e profissional dos/as participantes*

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Min. – Max.</i>
Idade			40.73 (9.78)	21 - 68
Género				
Feminino	165	87.8		
Masculino	23	12.2		
Habilitações académicas				
Magistério	3	1.6		
Bacharelato	2	1.1		
Licenciatura	107	57.5		
Pós-graduação	61	32.8		
Mestrado	13	7.0		
Tipo de instituição				
Público	134	71.3		
Privado com fins lucrativos	41	21.8		
Privado sem fins lucrativos	13	6.9		
Nível de ensino que leciona				
Educação infantil	57	30.3		
Ensino fundamental I	87	46.3		
Ensino fundamental II	44	23.4		
Tempo de serviço			14.23 (9.38)	1.00 – 52.00
Tempo de serviço na atual escola			7.97 (6.50)	1.00 – 35.00
Estado do país onde leciona				
Bahia	71	38.2		
Roraima	41	22.0		
São Paulo	18	9.7		
Rio de Janeiro	16	8.6		
Minas Gerais	8	4.3		
Amazonas	8	4.3		
Paraíba	6	3.2		
Pará	4	2.2		
Goiás	3	1.6		
Ceará	3	1.6		
Pernambuco	2	1.1		
Rio Grande do Sul	2	1.1		
Santa Catarina	2	1.1		
Distrito Federal	1	0.5		
Alagoas	1	0.5		

No que respeita a experiência profissional dos/as participantes, é possível constatar que oscilava entre 1 e 52 anos ( $M = 14.23$ ;  $DP = 9.38$ ). Foi ainda possível apurar que 57 (30.3%) professores/as trabalhavam na educação infantil, 87 (46.3%) no ensino fundamental I e 44 (23.4%) no ensino fundamental II, maioritariamente em instituições públicas.

Tal como é possível confirmar na tabela 2, os/as participantes exerciam a sua atividade em diferentes estados do país, sendo maioritariamente na Bahia (38.2%) seguido do estado de Roraima (22.0%).

### **2.2.2. Instrumentos**

Mostra-se a seguir os instrumentos de recolha dos dados do presente estudo e que fazem parte do protocolo de investigação mais amplo *Aprendizagem socioemocional em contexto escolar: um estudo comparativo entre Portugal e Brasil sobre crenças e práticas dos/as professores/as*:

#### *2.2.2.1. Questionário sobre Dados Sociodemográficos e Profissionais*

Este questionário permite recolher informação sociodemográficas e profissional dos/as participantes. É composto por 16 itens de respostas abertas ou fechadas, onde se procura recolher informações referente ao género, faixa etária, habilitações académicas, período em que ocupa o cargo, tipo de instituição onde leciona, o tipo de cargo que ocupa, função em que está a exercer, o estado onde leciona e o tipo de formação no âmbito da ASE frequentada nos últimos dois anos.

#### *2.2.2.2. Questionário sobre Crenças e Práticas de Aprendizagem Socioemocional – Versão para Docentes (Peixoto & Machado, 2020)*

Sabendo da importância de conhecer as crenças e as práticas de ASE dos/as professores/as e perante a ausência de um instrumento que permitisse aceder a estes dados, Peixoto e Machado (2020) realizaram a construção de um instrumento que atendesse a essa necessidade. Para o efeito, tiveram como referência diversos estudos desenvolvidos a nível

internacional (e.g., Buchanan et al., 2009; DePaoli et al., 2017). O questionário é constituído por oito itens de resposta aberta ou fechada, que procuram perceber, de acordo com a perspetiva do/a professor/a: quem é o principal responsável em promover o desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as; quais os motivos que levam a escola a desenvolver as competências socioemocionais dos/as alunos/as; se os/as professores/as devem ser responsáveis pela promoção de ações ou de programas de ASE; na circunstância dos/as professores/as considerarem não serem os responsáveis pela promoção, quem consideram que deve ser o responsável; partindo do pressuposto que a escola dispõem de práticas promotoras de ASE, identificarem quais as práticas adotadas e a quem destinam; quais as práticas que os/as professores/as adotam para promover as competências socioemocionais dos/as alunos/as e qual a sua regularidade; e, por fim, quais os constrangimentos que dificultam o desenvolvimento da ASE em contexto escolar. É importante salientar, que foi solicitado aos/às professores/as que levassem em consideração, nas suas respostas, o período que antecedeu as aulas em regime E@D decorrente da situação pandémica (COVID-19).

De forma adicional, e tendo em consideração a interrupção imprevisível das escolas, devido à pandemia por COVID-19, o referido questionário inclui uma questão aberta que busca recolher dados sobre as práticas de ASE desenvolvidas pelos/as professores/as com o objetivo de responder às necessidades socioemocionais dos/as seus/suas alunos/as nesta fase particular.

### **2.2.3. Procedimentos de Recolha de Dados**

A recolha de dados decorreu entre novembro de 2020 e julho de 2021, através da plataforma online Survio ([www.mysurvio.com](http://www.mysurvio.com)). De modo a assegurar os princípios éticos e deontológicos de estudos de natureza científica, os/as professores/as tinham acesso ao consentimento informado (i.e., participação voluntária na investigação, confidencialidade e anonimato dos dados fornecidos e a possibilidade de interromperem a sua participação no estudo a qualquer momento) antes de iniciarem o preenchimento dos questionários.

A divulgação do estudo foi realizada a partir de diversas estratégias com o objetivo de obter o maior número possível de respostas. Especificamente, a divulgação foi feita (1) via correio eletrónico junto de profissionais da área, (2) via correio eletrónico junto de elementos com ligação a contextos educativos com a apresentação do estudo e o pedido de divulgação do mesmo e, por fim, (3) através redes sociais (e.g., Facebook, Instagram, WhatsApp).

Finalizada o processo de recolha de dados, seguiu-se a inserção e verificação dos dados e respetiva análise no programa *estatístico Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS; versão 25.0).

## Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados

### 3.1. Resultados

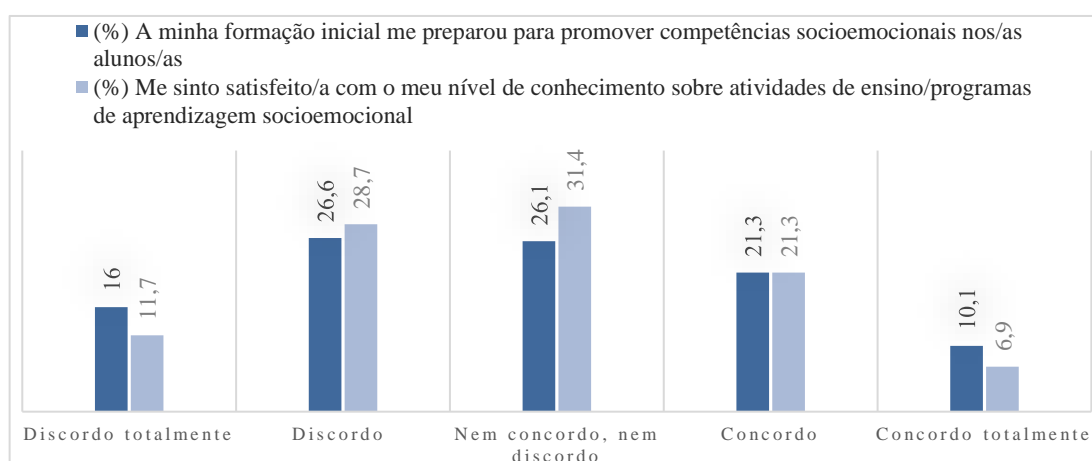
A exposição dos resultados será realizada conforme os objetivos de investigação do presente estudo.

#### 3.1.1. Formação relacionada com aprendizagem socioemocional

No que diz respeito à formação inicial dos/as professores/as, apenas 31,4% (concordo - concordo totalmente) afirmaram ter sido preparados/as para promover as competências socioemocionais dos/as alunos/as. Relativamente ao grau de satisfação dos/as professores/as em relação aos conhecimentos acerca de atividades e/ou programas de ASE, apenas 28% (concordam - concordam totalmente) afirmam estarem satisfeitos (cf. gráfico 1).

Gráfico 1.

*Perceção dos/as professores/as sobre a sua formação inicial os preparou para promover competências socioemocionais nos/as alunos e sobre a sua satisfação com o seu nível de conhecimento sobre práticas de ase*

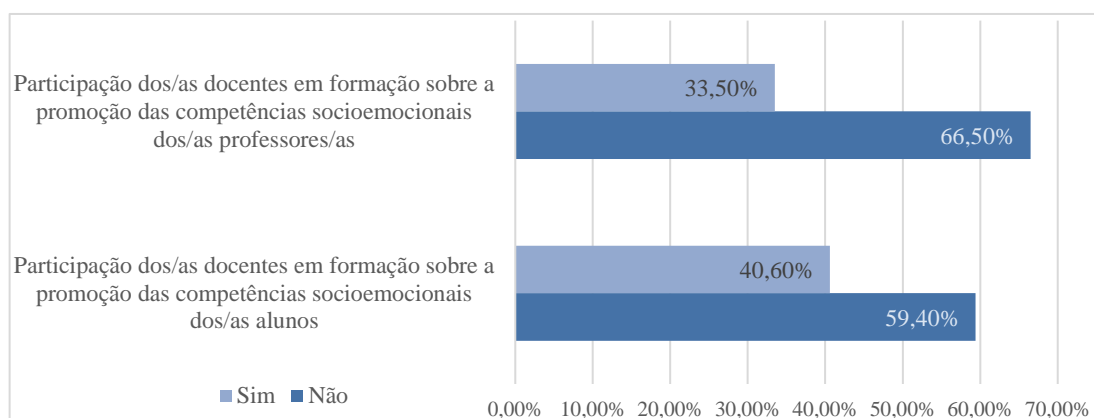


No que diz respeito à participação (nos últimos dois anos) dos/as professores/as em ações de formação no âmbito da ASE, destinadas para desenvolvimento de competências socioemocionais dos/as alunos/as, os resultados descritos no gráfico 2, permitem constatar que 40,6% (76) dos/as professores/as fizeram formação recentemente nesta área. Entre os

programas de formações mais citados estão: Programa Compasso, Amigável Mente e Escola da Inteligência.

Gráfico 2.

*Participação em formação sobre a promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as e dos/as docentes nos últimos dois anos*



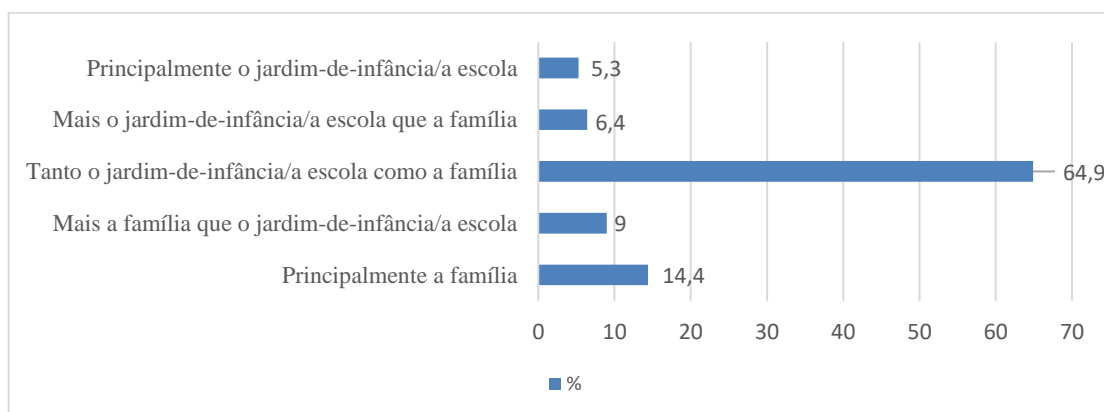
Procurou-se também analisar, no presente estudo, a participação dos/as professores/as em formação com vista ao desenvolvimento socioemocional dos/as docentes. É possível observar que apenas 33.5% (63) afirmaram ter participado em eventos como palestras, workshops e formação continuada que abordavam a promoção de ASE para professores/as (cf. gráfico 2).

### **3.1.2. Crenças relacionadas com a aprendizagem socioemocional**

Procurou-se também conhecer as crenças dos/as professores/as relativamente a ASE em contexto escolar. Podemos ver no gráfico 3, quando questionado aos/as docentes sobre quem eles/elas acreditam desempenhar um papel mais importante na promoção das competências socioemocionais dos/as alunos/as, que a maior parte dos/as participantes (64.9%) considera que tanto a escola quanto a família são responsáveis pela promoção do desenvolvimento da ASE nas crianças.

Gráfico 3.

*Importância percebida relativamente ao papel da família e da escola na promoção do desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as*



Relativamente às razões para a escola investir na promoção das competências socioemocionais dos/as alunos/as, podemos verificar no gráfico 4, que a maioria dos/as participantes (87.8%) considerou melhorar o clima/cultura da escola. Note-se ainda no gráfico 4, a presença de outras razões com resultados significativos como: reduzir a indisciplina dentro da sala (86.2%); preparar os/as alunos/as para o futuro a nível profissional (85.6%); facilitar a gestão do comportamento dos/as alunos/as na sala (84%); melhorar o desempenho académico dos/as alunos/as (82.4%).

Gráfico 4.

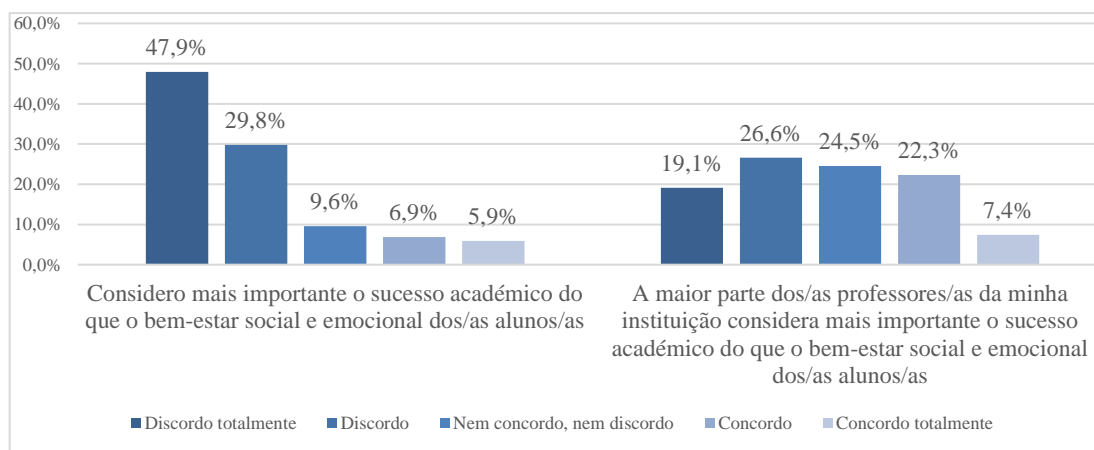
*Razões para a escola investir na promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as*



No que diz respeito à importância atribuída ao bem-estar socioemocional dos/as alunos/as em comparação com o sucesso académico, note-se no gráfico 5, que os/as professores, em sua grande maioria (77.7%), não consideram que o sucesso académico seja mais importante do que o bem-estar social e emocional dos/ alunos. Embora os/as docentes acreditem na importância do desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as, em contrapartida, 45.7% dos/as participantes discordaram que a maioria dos/as colegas de trabalho da instituição onde lecionam considerem mais importante o sucesso académico do que o bem-estar social e emocional dos/as alunos/as, sendo que 24.5% dos professores nem concorda e nem discorda esta afirmação.

Gráfico 5.

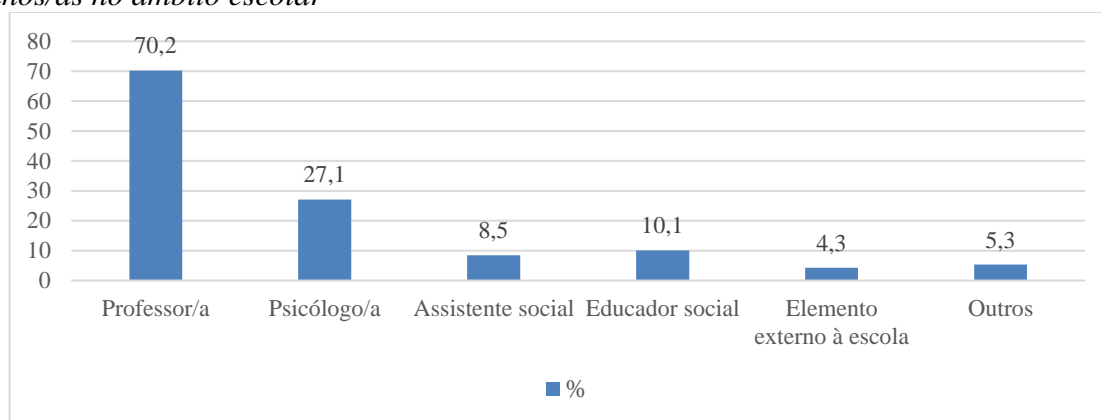
*Importancia atribuída ao bem-estar social e emocional dos/as alunos/as comparativamente ao sucesso académico, considerando a perspectiva do/a docente e dos/as docentes/as da instituição em que leciona*



Em relação a quem os/as participantes acreditavam ser o/a responsável pela implementação de atividades e/ou programas de ASE direcionados para os/as alunos/as, podemos observar no gráfico 6 que a maioria dos/as professores/as (70.2%) consideram serem os/as responsáveis. Note-se que 27.1% dos/as docentes atribuem este papel aos/às psicólogos/as.

Gráfico 6.

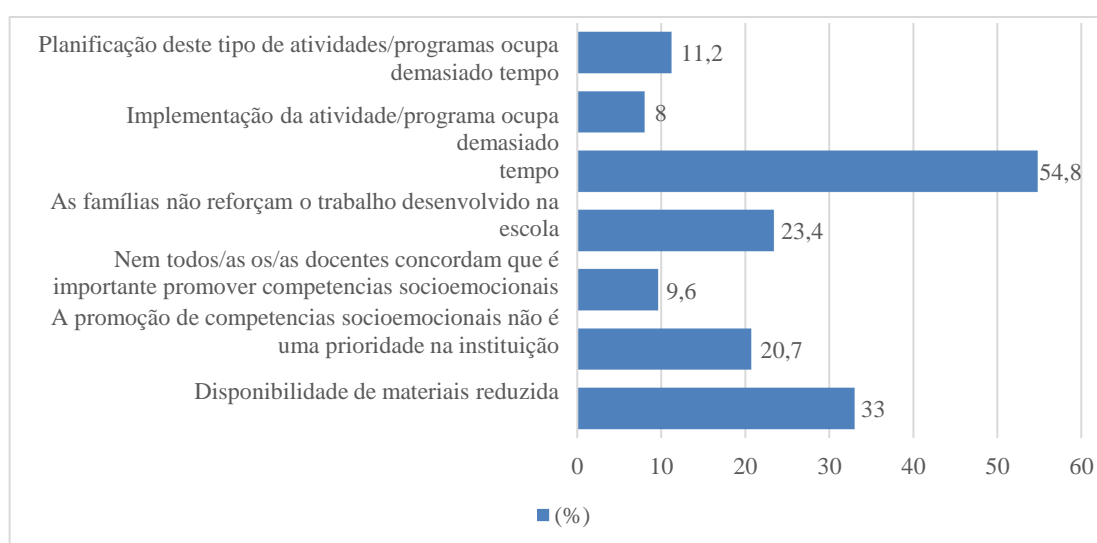
*Responsável pela implementação de atividades de ensino e/ou programa de ASE para os/as alunos/as no âmbito escolar*



No que diz respeito a percepção dos/as professores/as acerca dos obstáculos que dificultam a implementação de atividades e/ou programas de ASE por parte dos/as docentes, note-se no gráfico 10 que mais da metade (54.8%) afirmaram a falta de reforço por parte das famílias no trabalho desenvolvido pela escola, assim como 33% dos participantes também referiram como constrangimento a falta de formação na área da promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as.

Gráfico 7.

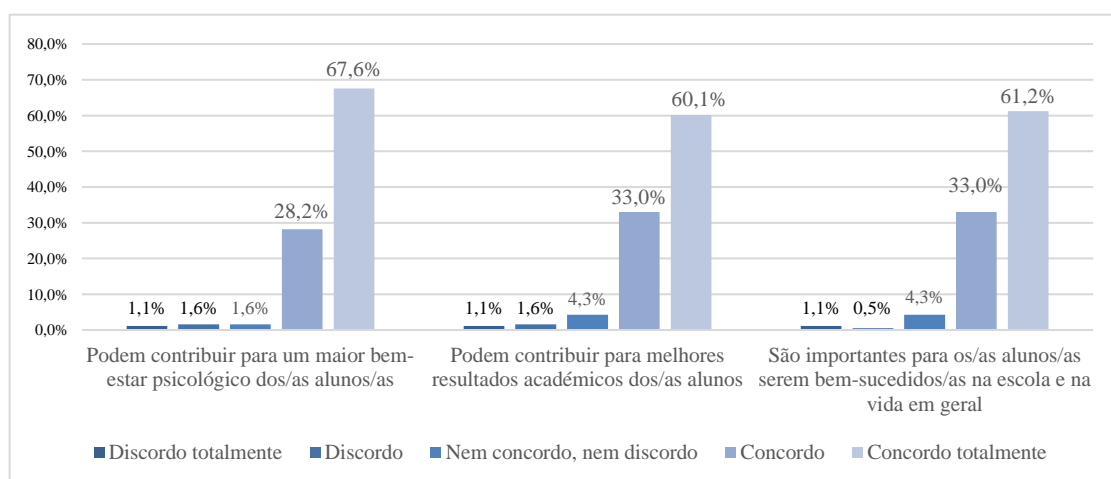
*Constrangimentos que dificultam a implementação, por parte dos/as docentes, de atividades de ensino/programas de ASE*



Ainda é possível constatar a partir da análise do gráfico 8, que a maioria dos/as docentes (94.2%; concordo – concordo totalmente) acreditam na influência positiva das competências socioemocionais tanto para o sucesso na escola e na vida, quanto em melhores resultados acadêmicos (90.1%). De modo semelhante, em relação ao bem-estar psicológico dos/as alunos/as decorrente do desenvolvimento das competências socioemocionais, o gráfico 3 mostra que 90.1% dos/as participantes parece concordar que a promoção da ASE influencia positivamente o funcionamento psicológico dos/as alunos/as.

Gráfico 8.

*Importância atribuída ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos/as alunos/as*

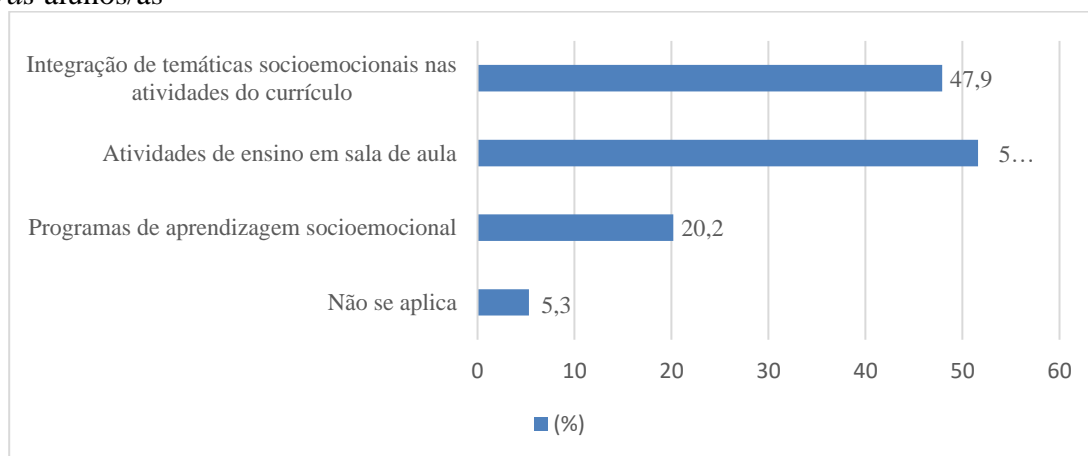


### 3.1.3. Práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional

Relativamente as práticas de ASE adotadas pela escola, é possível verificar no gráfico 9 que mais da metade dos/as participantes referiram as atividades de ensino em sala de aula (51.6%), observa-se que um número significativo também constatou a integração de temáticas socioemocionais nas atividades do currículo. Entretanto apenas 20.2% dos/as docentes afirmaram que a sua instituição adota programas de ASE. Note-se ainda que 5.3% dos/as professores relataram que a sua escola não adota qualquer prática neste âmbito.

Gráfico 9.

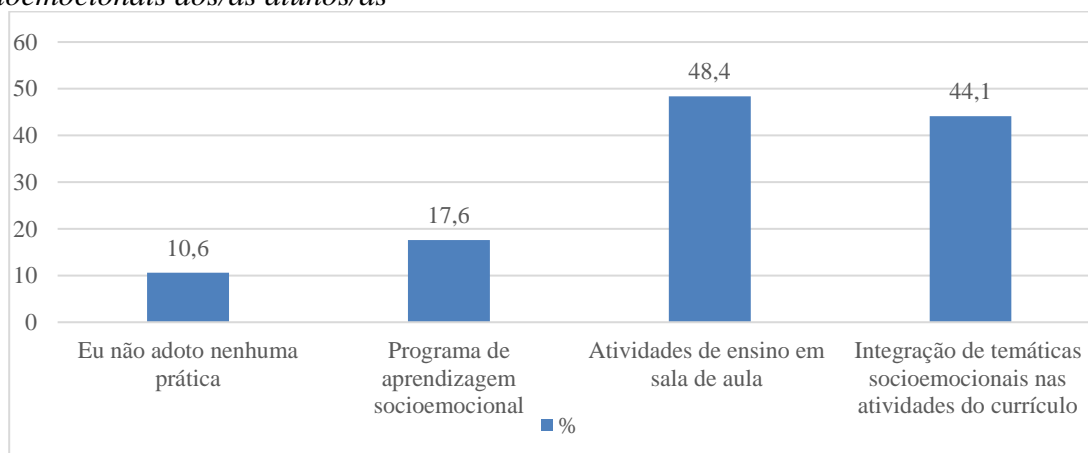
*Tipo de práticas adotadas pela escola para promover as competências socioemocionais dos/as alunos/as*



Já no que diz respeito às práticas de ASE adotadas pelos/as professores/as, de acordo com os resultados obtidos no gráfico 10, 48,4% dos/as participantes relataram implementar atividades de ensino específicas de ASE em sala de aula, enquanto cerca de 44,1% dos/as participantes referiram integrar temáticas de ASE no currículo dos/as alunos. Apenas uma reduzida percentagem de docentes (17,6%) relatou implementar programas de ASE em contexto escolar. Note-se ainda que cerca de 10,6% dos/as professores/as parecem não adotar qualquer prática de promoção das competências socioemocionais.

Gráfico 10.

*Tipo de práticas adotadas pelos/as professores/as para promover as competências socioemocionais dos/as alunos/as*

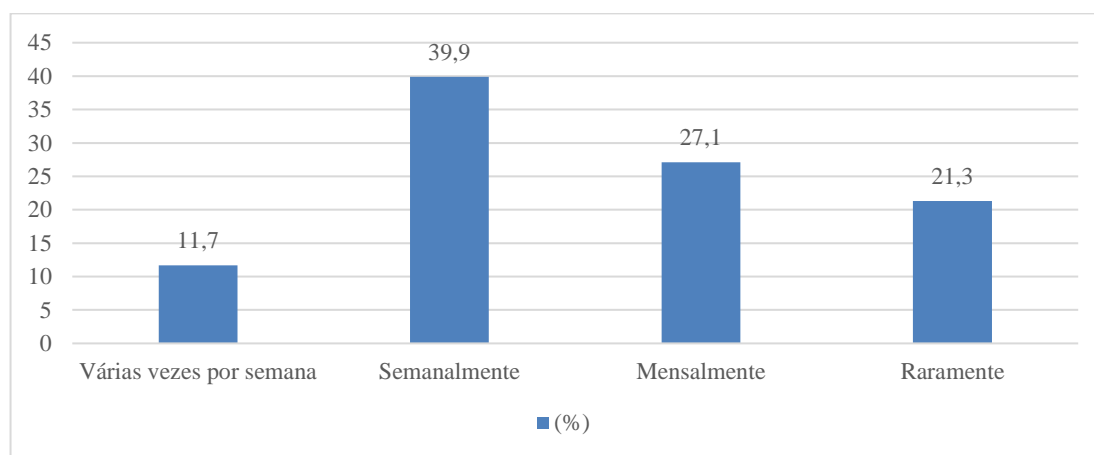


No que diz respeito à regularidade das práticas de ASE, pode-se observar no gráfico 11 que cerca de 39,9% dos/as professores/as afirmaram desenvolver algum tipo de prática

promotora da ASE dos/as alunos/as semanalmente, enquanto 11.7% relataram ocorrer várias vezes por semana, 27.1% disseram que as práticas aconteciam uma vez por mês e 21.3% dos/as participantes garantiram que raramente eram implementadas ações de ASE com os/as alunos/as.

Gráfico 11.

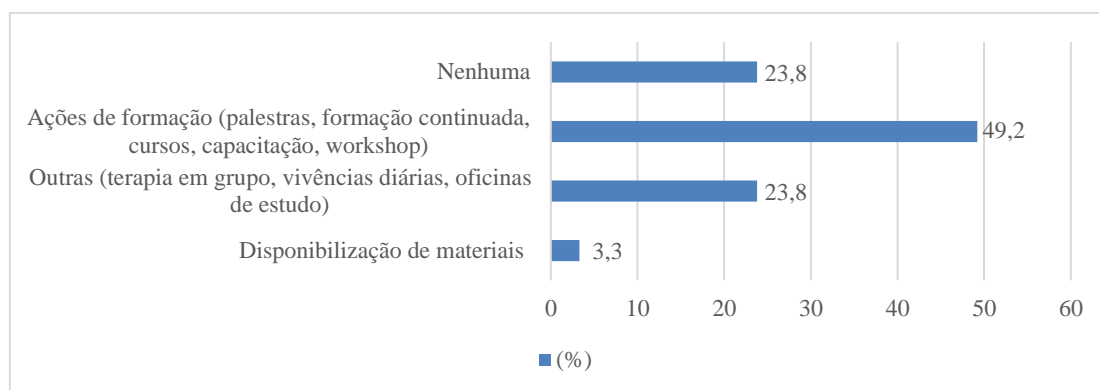
*Regularidade de implementação de práticas de aprendizagem socioemocional por parte dos/as professores/as*



Quando questionado se a instituição de ensino tem adotado práticas para favorecer a implementação de ASE dos/as alunos/as, quase a metade dos/as participantes (49.9%) afirmaram que são desenvolvidas ações de formação, nomeadamente, Palestras, *workshops*, formação continuada, entre outros. Note-se que cerca de 23.8% afirmaram que a sua instituição não adota qualquer prática de promoção das competências socioemocionais. Ainda 23.8% dos participantes relataram implementar outras práticas de ASE como terapia em grupo, vivências e oficinas temáticas. Apenas uma reduzida percentagem (3.3%) dos/as professores/as referiram a disponibilização de materiais.

Gráfico 12.

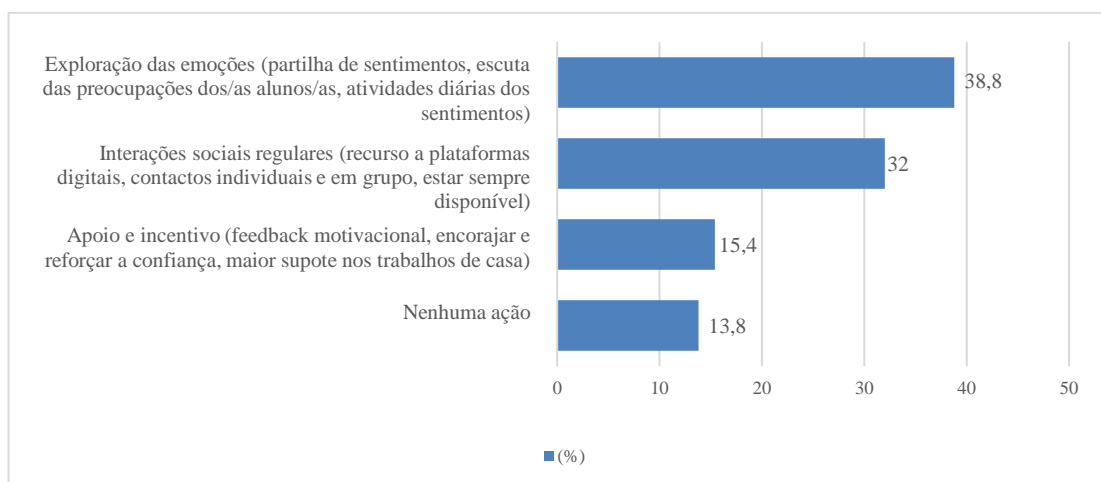
*Ações realizadas pela escola para apoiar os/as professores/as na promoção das competências socioemocionais dos/as alunos/as*



Por fim, levando em consideração o contexto pandêmico por Covid-19 que acompanhou a presente investigação, tornou-se relevante conhecer as práticas promotoras de ASE utilizadas pelos/as docentes para responder às necessidades socioemocionais dos/as seus/suas alunos/as durante este período específico. Os resultados a seguir descritos foram analisados do ponto de vista qualitativo a partir de uma questão aberta, organizada em 4 áreas: (1) exploração das emoções, (2) interações sociais regulares, (3) apoio e incentivo e (4) nenhuma ação. Como é possível observar no gráfico 13, cerca de 38.8% (73) dos/as professores/as desenvolveram ações voltadas para a expressão das emoções e sentimentos através da escuta das queixas dos/as alunos/as e a promoção de atividades diárias dos sentimentos. Ainda uma percentagem relevante dos/as participantes (32%) relataram ter desenvolvido interações sociais por meio das redes sociais, por exemplo. Em contrapartida, 13.8% dos/as docentes relataram não ter desenvolvido nenhum tipo de atividade ou ação promotora de ASE neste período de pandemia.

Gráfico 13.

*Análise qualitativa das práticas promotoras de ASE utilizadas pelos/as docentes para responder às necessidades socioemocionais dos/as alunos/as em tempo de pandemia*



### 3.2 Discussão dos resultados

Com base na literatura descrita e apresentada anteriormente, tornou-se essencial uma análise detalhada dos resultados encontrados, à luz da literatura apresentada inicialmente, sobre a formação, crenças e práticas dos/as professores/as brasileiros/as em relação à ASE em contexto escolar, visando desta maneira o avanço progressista do conhecimento a nível da promoção das competências socioemocionais nas escolas do Brasil.

Levando em consideração que a promoção da ASE está maioritariamente atribuída aos/às professores/as, torna-se pertinente perceber suas crenças e consequentemente suas práticas, para que desta maneira, seja possível perceber no que acreditam ser importante desenvolver no âmbito da promoção das competências socioemocionais com os/as seus/as alunos/as. De acordo com este conhecimento será possível contribuir para a implementação de estratégias e metodologias favoráveis para suas práticas.

Em relação aos resultados do presente estudo, no que concerne ao domínio da formação inicial dos/as professores/as a nível da promoção da ASE, verificamos que apenas uma reduzida percentagem relataram ter recebido preparação durante a graduação, para promover competências socioemocionais. De modo a reforçar estes resultados, estudos como o de Schonert-Reichl e colaboradores (2017), apontam para a escassez de formação inicial dos/as

professores/as na área da ASE, alertando para o impacto significativo no exercício de práticas eficazes neste âmbito, como a insegurança e falta de preparo por parte dos/as docentes.

Como referido anteriormente, é evidente que os/as professores/as são essenciais para a implementação de programas e atividades de ASE no contexto escolar e que é fundamental a preparação prévia destes/as profissionais (Abed, 2016). Contudo, uma grande parte dos/as professores/as afirmaram não ter participado de nenhum tipo de formação relacionada com a promoção de ASE dos/as alunos/as nos últimos dois anos.

Por outro lado, note-se também a escassez da preparação dos/as professores/as no que diz respeito à promoção das suas próprias competências socioemocionais. A maioria referiu nunca ter participado em formação relacionada com este tópico.

Considerando estes resultados e os achados na literatura, sobre a importância da formação e preparação do/a docente, é fulcral a importância do investimento das escolas na qualificação adequada dos/as seus/suas profissionais de forma a garantir a eficácia das iniciativas de ASE implementadas na escola (BNCC, 2017; CASEL, 2013; Schonert-Reichl et al., 2017), a qual depende igualmente das competências socioemocionais dos/as professores/as (Jennings et al., 2020).

Relativamente às crenças dos/as professores/as, um número considerável dos/as participantes afirmaram que a responsabilidade da promoção das competências socioemocionais dos/as alunos/as é da família e da escola, refletindo a importância do estabelecimento de parcerias com os ambientes-chave da criança, nomeadamente, a escola, família e comunidade, a fim de obter melhores resultados (CASEL, 2020; Machado & César, 2012). Importa aludir que tais resultados permitiram compreender a importância demonstrada pelos/as professores/as sobre o papel da escola na promoção das competências

socioemocionais, vindo a ressaltar o que a literatura apresenta sobre a escola ser a principal referência na promoção de competências de ASE para muitos/as alunos/as que pertencem a contextos familiares que não promovem o desenvolvimento socioemocional (Weissberg & Cascarino, 2013).

Relativamente às razões para a escola investir na promoção das competências socioemocionais dos/as alunos/as, a maioria dos/as professores/as acredita que intervenções no âmbito da ASE permite melhorar o clima/cultura da escola, reduzir indisciplina dentro da sala, preparar os/as alunos/as para o futuro a nível profissional, facilitar a gestão do comportamento dos/as alunos/as na sala e melhorar o desempenho académico dos/as alunos/as. Estes resultados estão alinhados com os resultados presentes em estudos meta-analíticos recentes, demonstrando coerência entre as crenças dos/as docentes e os resultados evidenciados na literatura de que a promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as resulta na redução da ansiedade e de sintomas depressivos, na prevenção de problemas de conduta, bem como na promoção de comportamentos pró-sociais e de atitudes mais positivas face à escola (CASEL, 2020; Costa & Faria, 2013; Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008; Weissberg et al., 2015).

Por sua vez, no que diz respeito à importância atribuída ao bem-estar socioemocional dos/as alunos/as em comparação com o sucesso académico, note-se que a maioria dos/as professores/as consideram o bem-estar social e emocional mais importante do que o sucesso académico dos/as seus/suas alunos/as. Considerando estes resultados, é possível observar o progresso nas crenças educacionais dos/as professores/as, de modo que hoje transmitem um modelo de ensino-aprendizagem que deixa de ser estar apenas associado ao sucesso académico, mas também, passa a validar outros componentes da vida dos/as alunos/as, nomeadamente o seu sucesso social e emocional, (Cefai & Cooper, 2017; Rodrigues et al., 2020).

Entretanto, note-se que quase metade dos/as participantes relataram que os/as professores/as da instituição onde lecionam considerem mais importante o sucesso acadêmico do que o bem-estar social e emocional dos/as alunos/as. Tal controvérsia vem afirmar o que está presente na literatura de que apesar de haver uma sensibilização mundial acerca da importância da promoção das competências socioemocionais (CASEL, 2012; Durlak et al., 2011; Weissberg et al., 2015), ainda há muitos desafios encontrados, sendo as crenças dos/as professores/as um deles (Lopes, 2009; Medeiros & Moura, 2020). Vale salientar ainda que estes resultados vão ao encontro do estudo realizado no Brasil por Paiva e Del Prette (2009), onde se verificou a influência das crenças dos/as professores/as no desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as.

No que diz respeito sobre a quem é atribuído o papel de implementar as atividades e/ou programas de ASE no contexto escolar, majoritariamente dos/as participantes afirmaram ser responsabilidade do/a professor/a, reafirmando o que a literatura expressa sobre os/as professores/as são agentes privilegiados na promoção da ASE dos/as seus/suas alunos/as, uma vez que são capazes em implementar, desenvolver, dominar e planejar ações e estratégias que favoreçam o desenvolvimento socioemocional no âmbito de sua prática docente (Costa, 2013; Domitrovich et al., 2017; Jennings & Frank, 2015).

Em relação aos constrangimentos que dificultam a implementação de atividades e/ou programas de ASE por parte dos/as docentes, a maioria dos/as participantes referiu a falta de reforço por parte das famílias no trabalho desenvolvido pela escola. Este resultado vai ao encontro do que a literatura apresenta sobre a importância do trabalho colaborativo entre família-escola para alcançar resultados mais eficazes ao nível do desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças e jovens (CASEL, 2020; Oliveira & Galvão, 2020). Ainda em relação aos constrangimentos referidos pelos/as professores/as, destaca-se a

falta de formação dos/as docentes na área da promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as. Demonstrando coerência com a evidência relatada em várias meta-análises sobre a importância das instituições de ensino investirem primeiramente em qualificação adequada aos/as docentes, para que sejam capazes de promover uma abordagem direta e eficazmente validada através de programas estruturados de promoção de competências socioemocionais aos/as alunos/as, a fim de garantir a eficiência de sua implementação (CASEL, 2013; Weissberg et al., 2015).

Note-se que os/as professores, em sua maioria, acreditam que desenvolver as competências socioemocionais dos seus/suas alunos/as contribui para o sucesso na escola e na vida em geral, favorece melhores resultados acadêmicos e permite que eles/elas usufruam de um maior bem-estar psicológico. Estes resultados estão alinhados com o que está presente na literatura sobre o reconhecimento, compreensão e apoio dos/as professores/as sobre a importância em promover ações e programas de competências socioemocionais em sala de aula (Abed, 2014; Bridgeland, 2013; Wanless & Domitrovich, 2015).

Em suma, os resultados obtidos sobre as crenças dos/as professores/as no presente estudo, permitiram perceber que os/as docentes acreditam que tanto a escola como a família, são os principais promotores do desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as. Acreditam também que os/as professores/as, são os principais responsáveis na implementação de programas ASE e de igual modo, acreditam que o sucesso acadêmico não é mais importante que o bem-estar emocional dos/as seus/suas alunos/as.

Por sua vez, relativamente ao tipo de práticas de ASE adotadas pela escola, mais da metade dos/as professores/as destaca as atividades de ensino em sala de aula, assim como a integração de temáticas socioemocionais nas atividades do currículo. Note-se ainda, que uma pequena percentagem dos/as docentes afirmaram que a sua instituição adota programas de

ASE. Neste seguimento, no que diz respeito às práticas de ASE adotadas pelos/as professores/as, os/as participantes relataram implementar atividades de ensino específicas de ASE em sala de aula, e a integração de temáticas de ASE no currículo dos/as alunos. Apenas uma reduzida percentagem dos/as docentes relataram implementar programas de ASE em contexto escolar. Estes resultados são animadores pois parece demonstrar um investimento e interesse em promover as competências socioemocionais dos/as alunos/as. Como referenciado por Oliveira & Galvão (2020), apesar de serem práticas são destinadas à promoção de competências socioemocionais, como por exemplo, projetos específicos sobre as emoções que utilizam conteúdos e estratégias didáticas que permitem também promover dimensões enquadradas na ASE. No entanto, como elucidado no estudo de Faria e Costa (2013), a adoção de práticas não estandardizadas podem apresentar limitações decorrente de ações desarticuladas, pouco estruturadas e não sistemáticas. Em contrapartida, trabalhar com programas estruturados torna-se mais enriquecedor, uma vez que vários estudos têm comprovado a sua eficácia na promoção da ASE dos/as alunos a curto, médio e longo prazo (CASEL, 2012, 2015; Colagrossi et al., 2016; Marques-Pinto & Raimundo, 2016; Weissberg et al., 2015). Note-se, que os resultados encontrados na pesquisa revelam que apenas um número reduzido de participantes afirmaram desenvolver programas de ASE com os/as seus/suas alunos/as em contexto escolar. Dentre os programas citados pelo/as professores/as na pesquisa estão o programa Compasso, o Laboratório Inteligência de Vida (LIV), o programa Escola da Inteligência e o programa Turma Legal.

No tocante à regularidade em que as práticas de ASE eram implementadas, os/as professores/as relataram desenvolver semanalmente atividades destinadas à promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as. A literatura aponta para a importância de implementar programas e atividades de modo constante com os/as alunos/as, a fim de garantir a eficácia da intervenção (Ramazotti et al., 2020). Referente as ações desenvolvidas pela escola

para auxiliar os/as docentes na promoção de ASE com os/as alunos/as, os/as professores/as afirmaram que a instituição onde lecionam promove ações de formação continuada, palestras, workshops, entre outros. De igual modo, a literatura aponta que as instituições de ensino que investem na promoção de abordagens de ASE usufruem de grandes avanços no desenvolvimento social e emocional dos/as alunos/as e professores/as (Oliveira & Galvão, 2020; Weissberg et al., 2015).

Levando em consideração os efeitos causados pela crise pandémica do Covid-19, que contextualizou o presente estudo, considerou-se importante conhecer quais as estratégias adotadas pelos/as docentes para promover o bem-estar social e emocional dos/as alunos/as em tempos de pandemia. Desse modo, a análise qualitativa possibilitou perceber que a maioria das práticas utilizadas foram, de decisão espontânea dos/as professores/as. Os resultados da análise mostraram que a maioria dos/as professores buscaram utilizar as redes sociais como recurso para escutarem as queixas relacionadas às emoções dos/as seus/suas alunos/as, os/as incentivando a partilharem seus sentimentos através de contactos individuais e em grupos. Dentre as estratégias realizadas, os/as professores/as relataram promover palestras on-line com psicólogos/as, atividades e dinâmicas em parceria com as famílias, roda de conversa sobre as emoções e sentimentos. Note-se ainda que alguns/mas dos/as professores/as afirmaram trabalhar com a versão de programas de ASE disponíveis para o regime de ensino à distância como o Compasso socioemocional.

Importa ainda aludir que, mesmo em minoria, houve professores/as que referiram não adotar nenhuma prática de promoção de ASE, sendo este dado, no entanto, preocupante. Visto que a literatura alerta para a importância do/a indivíduo/a aprender administrar suas emoções e adotar estratégias para gestão de conflitos (Mata, 2020). Neste seguimento, os estudos desenvolvidos até o momento vêm intensificar a relevância da adoção de práticas de promoção

das competências socioemocionais por parte dos/as professores/as, a fim de proporcionar estabilidade emocional e suporte adequado para os/as seus/suas alunos/as minimizando o impacto do desenvolvimento de traumas associados a esta experiência (CASEL, 2020; da Mata et al., 2020).

### 3.3. Considerações finais

Ao finalizar a presente investigação, apresentam-se de seguida algumas limitações do estudo que importa considerar na apreciação dos resultados encontrados. Vale ressaltar em primeiro lugar que a amostra da presente pesquisa não é representativa da população, uma vez que a sua dimensão e o procedimento não-probabilístico adotado na seleção da amostra limita a generalização dos resultados à população. Além disso, o uso de medidas de autorrelato, que apesar de serem de rápida aplicabilidade e de facilitarem a análise dos resultados, apresenta como uma das principais desvantagens, a desejabilidade social. Considerando à temática em análise, não podemos garantir que este feito não afetou os resultados obtidos.

Apesar das limitações citadas, dada a importância da temática e o número escasso de estudos desenvolvidos no Brasil nesta área, os resultados obtidos nesta pesquisa permitiram constatar alguns contributos para a literatura brasileira sobre a compreensão acerca da formação, das crenças e as práticas dos/as professores/as relativamente à promoção das competências socioemocionais em contexto escolar. Em primeiro lugar, um dos principais fatores que parece limitar a implementação das competências socioemocionais em contexto escolar diz respeito à escassa formação dos/as professores/as no âmbito da ASE. Levando em consideração que os/as professores/as são agentes privilegiados para a promoção de competências socioemocionais, torna-se essencial que estes/as profissionais sejam capacitados/as a nível de estratégias de ASE necessárias e suficientes para que desempenhem as suas funções. Por isso, o tema da formação dos/as professores é importante. Além disso, de acordo com a literatura mais recente, é notória uma preocupação a nível da saúde mental dos/as próprios/as professores/as, desde os níveis do estresse elevado e esgotamento profissional a todas as exigências profissionais que implicam esta profissão. Deste modo, sugere-se para investigação futura o desenvolvimento de estudos que permitam explorar de forma mais

aprofundada os benefícios de formações destinadas para a promoção das competências socioemocionais dos/as professores/as, de modo a avaliar de forma mais abrangente o impacto em suas futuras práticas em contexto escolar.

Um dado considerado animador neste estudo diz respeito às crenças dos/as professores em considerarem importante o bem-estar social e emocional dos/as seus/as alunos. Este resultado demonstra o avanço e o reconhecimento por parte dos/as docentes de fatores sociais e emocionais como importantes para o bem-estar dos/as alunos.

Os resultados obtidos no presente estudo sugerem também que os/as professores/as, em sua grande maioria, implementam atividades não estandardizadas de ASE. Apesar deste avanço, a investigação tem mostrado que ainda são encontradas inúmeras dificuldades quanto à implementação dos programas estruturados para promoção das competências socioemocionais dos/as alunos/as nas escolas, sendo que apontam como principais fatores constrangedores a falta de financiamento e investimento, bem como a falta de profissionais formados/qualificados para a implementação (Marques-Pinto & Raimundo, 2016). É necessário assegurar que a promoção das competências socioemocionais venha a ser aceite como parte integrante da educação em contexto escolar. Deste modo, sugere-se para investigação futura o desenvolvimento de estudos que incluam a percepção dos/as professores/as e dos/as alunos/as relativamente à inserção da ASE na matriz curricular, de modo a explorar de forma mais aprofundada os resultados desta ação em contexto escolar.

Em decorrência da situação pandémica, a adoção de estratégias e práticas de ASE tornou-se ainda mais relevante. Os resultados deste estudo sugeriram que um número considerável dos/as professores/as procuraram desenvolver temáticas socioemocionais durante este período pandémico, utilizando alguns/mas deles/as programas de acesso digital para a promoção de competências socioemocionais.

## Referências

- Abed, A. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, 24(25), 8-27. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>
- Agnoletto, R., & Queiroz, V. C. (2020). COVID-19 and the challenges in Education. *Centro de Estudos Sociedade e Tecnologia, Bulletin*, 5(2), 1-2. <http://www.cest.poli.usp.br/download/covid-19-and-the-challenges- in-education/>
- Beets, M., Flay, B., Vuchinich, S., Snyder, F., Acock, A., Li, K., Burns, K., Washburn, I., & Durlak, J. (2009). Use of a social and character development program to prevent substance use, violent behaviors, and sexual activity among elementary-school students in Hawaii. *American Journal of Public Health*, 99(8), 1438-1445. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2008.142919>
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment* 30(3), 219-236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. A Report for CASEL*. Civic Enterprises.
- Buchanan, R., Gueldner, B., Tran, O., & Merrell, K. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 25(2), 187-203. <https://doi.org/10.1080/15377900802487078>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M, Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research* 287,112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>.

- Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2020). Mental health promotion in schools: A comprehensive theoretical framework. *International Journal of Emotional Education*, *5*, 12, 1, pp 65-82. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251771.pdf>
- Cefai, C., & Cooper, P. (Eds.). (2017). *Mental health promotion in schools: Cross-cultural narratives and perspectives*. Springer.
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, *34*(1), 61-72.
- Colagrossi, A. L. R., Wollmeister, E., Pereira, E., da Silva, D., & de Novaes, F. F. P. (2016). Educação Socioemocional e Competências para o Século XXI: Programa Compasso—Relato de Prática.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2020). *SEL: What are the core competence areas and where are they promoted*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. <https://casel.org/safe-and-sound-an-educational-leaders-guide-to-evidence-based-social-and-emotional-learning-sel-programs/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and Elementary School Editions*. <http://casel.org/guide/download-the-2013-guide/>
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, *31*(4), 407-424.
- Crean, H., & Johnson, D. (2013). Promoting alternative thinking strategies (PATHS) and elementary school aged children's aggression: Results from a cluster randomized trial.

*American Journal of Community Psychology*, 52(1-2), 56-72.  
<https://doi.org/10.1007/s10464-013-9576-4>

Cury, Augusto. (s.d). Escola da inteligência: educação socioemocional. Disponível em:  
<https://escoladainteligencia.com.br/blog/escola-da-inteligencia> Acesso em 20 de agosto de 2021.

da Mata, I. R. S., Dias, L. S. C., Saldanha, C. T., & de Almeida Picanço, M. R. (2020). As implicações da pandemia da COVID-19 na saúde mental e no comportamento das crianças.

Darling-Hammond, L., Friedlaender, D., & Snyder, J. (2014). Student-centered schools: Policy supports for closing the opportunity gap. *Policy Brief from Stanford Center for Opportunity Policy in Education*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Retrieved from <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/scope-pub-studentcentered-policy.pdf>.

Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>

DePaoli, J. L., Atwell, M. N., & Bridgeland, J. (2017). Ready to Lead: A National Principal Survey on How Social and Emotional Learning Can Prepare Children and Transform Schools. A Report for CASEL. Civic Enterprises. <https://eric.ed.gov/?id=ED579088>

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A, Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416.

Duraku, Z. H., & Hoxha, L. (2020). The impact of COVID-19 on education and on the well-being of teachers, parents, and students: Challenges related to remote (online) learning

and opportunities for advancing the quality of education. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>

Durlak, J., Weissberg, R., Dyminicki, 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>

Europass Teacher Academy. (2020). Social and Emotional Learning (Sel) For Successful Schools Recuperado em 14 de julho, 2121, de [https://www.teacheracademy.eu/wpcontent/uploads/2021/03/teacher\\_academy\\_2021\\_EN.pdf](https://www.teacheracademy.eu/wpcontent/uploads/2021/03/teacher_academy_2021_EN.pdf)

Fernandes, R. A. (2020). *Práticas de Ensino e Aprendizagem Socioemocional* (Doctoral dissertation).

Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. F. (2020). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents. *Journal of the American Medical Association Pediatrics*. [10.1001/jamapediatrics.2020.1456](https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1456)

Gomes, R. M. (2016). As aptidões sociais na infância: identificar para intervir. *Interações*, 12(42). <https://doi.org/10.25755/int.11814>

Gondim, S. M. G., Morais, F. A.D., & Brantes, C. D. A. A. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, vol. 14(4), 394-406 [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198466572014000400006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198466572014000400006)

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.

- Greenberg, M., Domitrovich, C., Weissberg, R. & Durlak, J. (2017). Social and emotional learning. *The Future of Children*, 27, 13-32.
- Honorato, H., & Marcelino, A. (2020). A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: a visão dos professores. *REDE-Revista Diálogos em Educação ISSN 2675-5742*, 1(1), 208-220.
- Humphrey, N., Barlow, AL., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Pert, K., Joyce, C., Stephens, E., Wo, L., Squires, G., Woods, K., Calam, R., Harrison, M., & Turner, A. (2015). *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS): Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation.
- Instituto Ayrton Senna. (2020). Caderno 10 – Gestão Escolar: semana de integração – educação integral no Ensino Médio.
- Jennings, P. A., & Frank, J. L. (2015). In- service preparation for educators. In J. Durlak, R. Wessberg, & T. Gullota (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 422-437). New York: Guilford.
- Jennings, P., Frank, J., & Montgomery, M. (2020). Social and emotional learning for educators. In N. Singh, & A. Duraiappah (Coords.), *Rethinking Learning: A Review of Social and Emotional for Education Systems* (pp.127-146). Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.
- Jones, S., Doolittle, E. (2017). Social and emotional learning. *The Future of Children*, 27, 3-11.
- Li, K., Washburn, I., DuBois, D., Vuchinich, S., Ji, P., Brechling, V., Day, J., Beets, M. W., Acock, A., Berbaum, M., Snyder, F., & Flay, B. (2011). Effects of the Positive Action programme on problem behaviours in elementary school students: A matched- pair randomised control trial in Chicago. *Psychology and Health*, 26(2), 187-204.  
<https://doi.org/10.1080/08870446.2011.531574>

- Lopes, R. C. S. (2009). A relação professor-aluno e o processo ensino e aprendizagem. [S. l.] <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>.
- Marques-Pinto, A., & Raimundo, R. (2016). Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal. (pp.321-346). Lisboa: Coisas de Ler.
- Mata, I. R., Dias, L. S., Saldanha, C. T & Picanço, M. R. (2020). As Implicações da Pandemia da Covid-19 na Saúde Mental e no Comportamento das Crianças. *Artigo Original. Vol. 10. N. 3.*
- Medeiros, K. & Moura, K. (2020). Contribuições da Educação Emocional para o desenvolvimento do Estudante. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, 6, p. <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/11217/9387>
- Ministério da Educação e Cultura [MEC]. (2018). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, Brasil. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 20 de Jul. 2021.
- Mota, A. (2016). Habilidades Socioemocionais na Prática Educativa: Relato de experiência de professores sobre suas atitudes na relação pedagógica. *RV: ISSN*. p. 2176-1396. [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27333\\_14028.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27333_14028.pdf)
- O’Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017). *A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3-8: Characteristics of effective social and emotional learning programs* (Part 1 of 4). REL 2017-245. Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children’s social and emotional competence in schools. *Handbook of social behavior and skills in children*, (pp. 175-197). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11)

- Oliveira, J. V., & Galvão, L. G. A. (2020). O Desafio do desenvolvimento socioemocional no contexto escolar - *Revista Científica Eletrônica De Ciências Aplicadas Da Fait*. ISSN [http://fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/s6YM95V1pHWTD3T\\_2020-12-14-17-35-5.pdf](http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/s6YM95V1pHWTD3T_2020-12-14-17-35-5.pdf)
- Paiva, M. L., Del Prette., Pereira, Z. A. (2009). Crenças de docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 75-85. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100009>
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., Koller, S. H. (2016). A Família e a Escola no Desenvolvimento Socioemocional na Infância. *Temas em Psicologia*, vol. 24, n. 02, p. 391-402. <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513754278001.pdf>
- Raimundo, R. (2012). “Devagar se vai ao longe”: Avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências socioemocionais em crianças. Dissertação de Doutorado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Ramazotti, K., Galante, K., Simões, A. (2020). A Importância da Inserção das Competências Socioemocionais Nas Práticas Pedagógicas. *Revista Científica Académica*. [https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo\\_semana\\_academica\\_1\\_1.pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_semana_academica_1_1.pdf)
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Rocha, P. A. M. & Lisboa, A. C. (2020). Competências Socioemocionais E Docência: A Bccc e ss Novas Exigências na Formação De Professores. <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/74056>
- Rodrigues, F., Carvalho, S., Melo, A. (2020). Alfabetização das Competências Socioemocionais na Educação Infantil: Habilidades para a Vida. *Revista Multidisciplinar*

de *Psicologia*. V. 15, n. 54, p. 150-170.

<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2952/4633>

Scheffler, N., Dalle Mulle, R., & Versuti, F. (2020). Competências socioemocionais e habilidades sociais no contexto da educação científica. *Pesquisas E Práticas Educativas*, 1, e 202015. <https://doi.org/10.47321/PePE.2675-5149.2020.1.e202015>

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>

Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Homem, T. C., Azevedo, A., Silva, I., & Vale, V. (2016). Promoção de competências sociais e emocionais: Contributos dos programas Anos Incríveis. In A. M. Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socio- emocionais em Portugal* (pp. 227-260). Vialonga: Coisas de Ler.

Singh, N. C., & Duraiappah, A. (2020). Rethinking learning: a review of social and emotional learning frameworks for education systems.

Snyder, F., Flay, B., Vuchinich, S., Acock, A., Washburn, I., Beets, M., & Li, K.-K. (2010). Impact of a social-emotional and character development program on school- level indicators of academic achievement, absenteeism, and disciplinary outcomes: A matched- pair, cluster-randomized, controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3(1), 26-55. <https://doi.org/10.1080/19345740903353436>

Stavrou, P. & Kourkoutas, E. (2017). School Based Programs for Socio-emotional Development of Children with or without Difficulties: Promoting Resilience. *American Journal of Educational Research*, 5(2), 131-137.

Sun, L., Tang, Y. & Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, 19(6), 687-687. <https://doi.org/10.1038/s41563-020-0678-8>

- Tardif, M. & Lessard, C. (2014). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. (9. Ed) Petrópolis, RJ: Vozes.  
<https://toaz.info/doc-viewer>
- Turma legal. (s.d.). *Programa Turma Legal*. Turma Legal. Recuperado em 14 de julho, 2021, de <http://turmalegal.org.br/turma-legal/>
- UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- Wanless, S. B., & Domitrovich, C. E. (2015). Readiness to implement school-based social-emotional learning interventions: Using research on factors related to implementation to maximize quality. *Prevention Science*, 16 (8), 1037-1043.
- Weissberg, R. (2019). Foreword: social-emotional learning is essential for our nation's schools. Em Duffell, J., Weissberg, R., Williams, A., Eaton, P., Segneri, M., Castarphen, M., Matheny K., Amador, A., Koch, R. & Kranzler, D., How social-emotional learning helps children succeed in school, the workplace and life. Disponível em: <https://www.cfchildren.org/wp-content/uploads/mission-vision/what-is-sel/docs/sel-e-book.pdf>
- Weissberg, P. Durlak, J., Domitrovich, C. & Gullotta, T. (2015). Social and Emotional Learning – Past, Present and Future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. (pp.3-19). New York: The Guilford Press.
- Yoder, N. (2014). *Teaching the Whole Child: Instructional Practices That Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks. Research-to- Practice Brief*. Center on Great Teachers and Leaders.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of educational and psychological consultation, 17*(2-3), 191-210.  
<https://doi.org/10.1080/10474410701413145>