



Gustavo Loureiro Castro

Número: 28321

A importância das competências socioemocionais em estudantes de Psicologia e Educação
Básica

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Francisco Machado e coorientação
da Professora Doutora Carla Peixoto e Melo de Carvalho, Instituto Universitário da Maia

setembro, 2018

Dedicatória

À minha família e à minha noiva por todo amor e apoio.

Agradecimentos

Gostaria de começar por agradecer à minha família, por me terem acompanhado nesta longa caminhada e me incentivarem todos os dias a ser melhor.

À minha noiva, Wiebke, por todo apoio, incentivo e ajuda que me deu para terminar esta etapa da minha vida, estando ao meu lado e mantendo a minha sanidade mental à tona.

Ao Bano, por ter sido um companheiro que esteve ao meu lado durante estes dois anos.

Aos meus amigos, com os quais partilhei as dores de fazer uma tese e aos quais agradeço todo o apoio.

Ao meu orientador, o Professor Doutor Francisco Machado, e à minha coorientadora a Professora Doutora Carla Peixoto por toda a disponibilidade e ajuda que me deram. Ao Prof. Francisco agradeço em particular por toda a paciência para lidar comigo, por acreditar em mim e por todos os ensinamentos e conselhos que me fizeram crescer enquanto pessoa.

Um agradecimento muito especial também ao Alexandre por toda a ajuda, amizade e cerveja que partilhamos.

A todas as pessoas que fizeram possível que esta tese se realizasse, um agradecimento profundo por toda a ajuda.

Resumo

As competências socioemocionais são vitais para o bem-estar físico e psicológico. Sustentada no modelo de Aprendizagem Socioemocional (CASEL, 2013) a presente investigação propôs-se a estudar a importância das competências socioemocionais em estudantes da área das Ciências Sociais. Foi o principal objetivo estudar a prevalência de competências como empatia, resiliência e inteligência emocional. Para isso, recorreu-se à *Basic Empathy Scale* (Joffe, 2005; versão portuguesa: Nobre-Lima, Rijo & Matias, 2011), ao Questionário de Vulnerabilidade ao stress (Serra, 2000), ao *The Child and Youth Resilience Measure* (Liebenberg, Ungar, & Van de Vijver, 2012; adaptação portuguesa: Ferreira, & Nobre-Lima, 2013) e à *The Assessing Emotions Scale* (Schutte, Malouff, & Bhullar, 2009), aplicadas a uma amostra de 343 estudantes do ensino superior dos cursos de Psicologia e Educação Básica. Os resultados encontraram associações significativas entre a vulnerabilidade ao stress e a resiliência e inteligência emocional, sendo estas últimas preditores de maiores níveis de vulnerabilidade ao stress. Foi possível também verificar que não existem diferenças significativas entre os/as estudantes de licenciatura e de mestrado relativamente à vulnerabilidade ao stress. Estes resultados reforçam a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais para mitigar os efeitos do stress e para auxiliar no desempenho profissional.

Palavras-chave: aprendizagem socioemocional, resiliência, vulnerabilidade ao stress, empatia, inteligência emocional

Abstract

Social and emotional skills are vital for physical and psychological well-being. Based on the model of Social and Emotional Learning (CASEL, 2013) the present research aimed to study the importance of social and emotional competences in students of the Social Sciences. It was the main objective to study the prevalence of competences such as empathy, resilience and emotional intelligence. Therefore, we used the Basic Empathy Scale (BES, Joffe, 2005; Portuguese version: Nobre-Lima, Rijo & Matias, 2011), the Stress Vulnerability Questionnaire (Serra, 2000), the Child and Youth Resilience Measure (Liebenberg, Ungar, & Van de Vijver, 2012; Portuguese version: Ferreira, & Nobre-Lima, 2013), and the Emotional Assessment Scale (Schutte, Malouff, & Bhullar, 2009) in a sample of 343 higher education students from Psychology and Basic Education courses. The results found significant associations between vulnerability to stress and resilience and emotional intelligence, the latter being predictors of higher levels of vulnerability to stress. It was also possible to verify that there are no significant differences between undergraduate and graduate students regarding vulnerability to stress. These results reinforce the importance of the development of socioemotional competences to mitigate the effects of stress and to help with professional performance.

Keywords: social and emotional learning, resilience, vulnerability to stress, empathy, emotional intelligence

Índice

Introdução.....	1
1. Revisão da Literatura	3
1.1. O Modelo da Aprendizagem Socioemocional	3
1.1.1. As cinco dimensões da SEL	4
1.1.2. Perspetiva sistémica no desenvolvimento e aplicação de programas de intervenção baseados nos princípios do modelo SEL.....	6
1.1.3. A importância das disposições legais e regulamentos do sistema de ensino no desenvolvimento e aplicação de programas de intervenção baseados nos princípios do modelo SEL	8
1.1.4. Benefícios do modelo de aprendizagem socioemocional a curto e longo prazo.....	8
1.2. Caracterização da profissão e formação de Professores/as e de Psicólogos/as	10
1.2.1 Definição do papel do/a Professor/a e caracterização da profissão	10
1.2.2 As fontes de stress mais comuns na profissão docente.....	11
1.2.3 A importância das competências socioemocionais na formação de professores/as.....	12
1.2.4 Definição do papel do/a psicólogo/a e caracterização da profissão	16
1.2.5 As fontes de stress mais comuns na profissão de psicólogos/as ..	17
1.2.6 Importância das competências socioemocionais na formação de Psicólogos/as	19
2. Método.....	21
2.1. Objetivos do estudo	21
2.2. Problemas de investigação	22
2.3. Hipóteses de investigação	22
2.4. Participantes	24
2.5. Procedimentos.....	28
2.6. Instrumentos	29
2.5.1 <i>Basic Empathy Scale</i>	29
2.5.2 Questionário de Vulnerabilidade ao Stress	29
2.5.3. <i>The Child and Youth Resilience Measure</i>	30
2.5.4. <i>The Assessing Emotions Scale</i>	31
3. Resultados	32

4. Discussão	45
5. Conclusão	50
6. Referências	53
Anexos.....	67

Índice de Tabelas

Tabela 1: Caracterização da Amostra.....	24
Tabela 2: Caracterização da preparação socioemocional e grau de satisfação.....	25
Tabela 3: Caracterização da amostra de estudantes de Psicologia.....	25
Tabela 4: Caracterização da preparação socioemocional e grau de satisfação dos/das estudantes de Psicologia.....	26
Tabela 5: Caracterização da amostra de estudantes de Educação Básica.....	27
Tabela 6: Caracterização da preparação socioemocional e grau de satisfação dos/das estudantes de Educação Básica.....	27
Tabela 7: Análise Descritiva das Variáveis em Estudo.....	32
Tabela 8: Análise Descritiva das Variáveis em Estudo dos/as estudantes de Psicologia.....	34
Tabela 9: Análise Descritiva das Variáveis em Estudo dos/as estudantes de Educação Básica.....	35
Tabela 10: Correlação entre Vulnerabilidade ao Stress e Resiliência na amostra global.....	36
Tabela 11: Correlação entre Vulnerabilidade ao Stress e Resiliência dos/as estudantes de Psicologia.....	37
Tabela 12: Correlação entre Vulnerabilidade ao Stress e Resiliência dos/as estudantes de Educação Básica.....	37
Tabela 13: Correlação entre Vulnerabilidade ao Stress e Empatia na amostra global.....	38
Tabela 14: Correlação entre Vulnerabilidade ao Stress e Empatia dos/as estudantes de Psicologia.....	39
Tabela 15: Correlação entre Vulnerabilidade ao Stress e Empatia dos/as estudantes de Educação Básica.....	39
Tabela 16: Correlação entre Vulnerabilidade ao Stress e Inteligência Emocional na amostra global.....	40
Tabela 17: Correlação entre Vulnerabilidade ao Stress e Inteligência Emocional dos estudantes de Psicologia.....	41
Tabela 18: Correlação entre Vulnerabilidade ao Stress e Inteligência Emocional dos/as estudantes de Educação Básica.....	41
Tabela 19: Diferenças entre Vulnerabilidade ao Stress, Empatia, Resiliência, Inteligência Emocional e Grau Acadêmico na amostra global.....	42
Tabela 20: Diferenças entre Vulnerabilidade ao Stress, Empatia, Resiliência, Inteligência Emocional e Grau Acadêmico nos/as estudantes de Psicologia.....	43
Tabela 21: Diferenças entre Vulnerabilidade ao Stress, Empatia, Resiliência, Inteligência Emocional e Grau Acadêmico nos/as estudantes de Educação Básica.....	43

Tabela 22: Regressão linear para Vulnerabilidade ao stress 44

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo de Aprendizagem socioemocional 8

Índice de Anexos

Anexo 1: Questionário Sociodemográfico

Anexo 2: Consentimento Informado

Lista de Abreviaturas

AES	Assessing Emotion Scale
BES	Basic Empathy Scale Scale
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
CYRM	Child and Youth Resilience Measure
ECTS	European Credit Transfer System
EUROPSY	European certificate in Psychology
OPP	Ordem dos Psicólogos Portugueses
QVS	Questionário de Vulnerabilidade ao Stress
SEL	Social and Emotional Learning
SNS	Sistema Nacional de Saúde
SPO	Serviço de Psicologia e Orientação
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

Introdução

Numa sociedade em que as competências socioemocionais são cada vez mais necessárias para navegar um mundo progressivamente mais complexo em termos de exigências ao nível pessoal e profissional, torna-se necessário refletir se o Sistema Educativo e as suas instituições estão preparados para munir os/as estudantes das competências necessárias para alcançar o sucesso, assim como bem-estar físico e psicológico. Atualmente, considera-se importante que o/a aluno/a deve não só alcançar o rendimento académico, mas deve igualmente ser capaz de identificar e gerir emoções, estabelecer e manter relações interpessoais positivas e tomar decisões responsáveis de forma eticamente e socialmente consciente (CASEL, 2013). Este tipo de competências poderá determinar o sucesso académico assim como o sucesso na vida adulta.

Assim, a preparação dos/as estudantes universitários, também deve ser pensada, simultaneamente, ao nível do desenvolvimento de competências técnicas e profissionais e no desenvolvimento de competências socioemocionais. Estas últimas devem ser consideradas tão importantes quanto as aprendizagens técnicas, porque serão estas que permitirão persistir e ultrapassar as dificuldades inerentes a qualquer profissão.

Em particular, devido às características da profissão, psicólogos/as e professores/as, estão particularmente vulneráveis a sofrerem profissionalmente e pessoalmente com o *stress* inerente à sua área de trabalho. Uma das características principais de ambas as profissões é a criação de relações interpessoais positivas, que influenciam de uma forma muito vincada o bom desempenho profissional (Wampold, 2015; Jennings, Greenberg, 2009). Assim, estes/as profissionais necessitam de ter um conjunto de características pessoais que os/as ajude a criar estas relações. Empatia, inteligência emocional e resiliência são algumas das competências que poderão auxiliar estes/as profissionais a serem melhores e a conseguirem lidar mais eficazmente com o *stress*.

Esta investigação tem como objetivo, considerando a importância das competências socioemocionais nos estudantes de Psicologia e de Educação Básica, analisar a preparação, a nível socioemocional, dos/as estudantes destas áreas, visto que estas são essenciais para lidarem com as exigências da profissão.

Com esta investigação pretendemos complementar o conhecimento científico relativamente às competências que mais tarde poderão fazer a diferença nas carreiras

de psicólogos/as e professores/as e de que forma é que estas são trabalhadas no contexto universitário.

Acreditamos que esta vertente socioemocional deve ser incluída nos currículos de formação de psicólogos/as e professores/as, já que para além de melhorarem o desempenho profissional, poderão determinar a forma como os/as profissionais desta área persistem, ultrapassam e aprendem com as várias exigências da profissão, mantendo o mesmo gosto pelo trabalho e o desejo de melhorar diariamente.

Este estudo terá início com uma revisão da literatura existente, através da reflexão acerca do modelo de aprendizagem socioemocional, analisando as suas características e apresentando os principais benefícios deste modelo. Seguidamente iremos fazer uma caracterização da profissão e da formação de psicólogos/as e de professores/as. Iremos também analisar as características das respetivas profissões, quais as fontes de *stress* mais comuns, a importância das competências socioemocionais na formação e por fim iremos fazer uma análise aos currículos académicos.

De seguida, será apresentado o método de investigação que contempla os objetivos de estudo, os problemas e hipóteses de investigação, a descrição dos/as participantes, os instrumentos de recolha de dados utilizados e os procedimentos associados. Após a clarificação do desenho da investigação, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos, assim como as principais conclusões do estudo.

1. Revisão da Literatura

1.1. O Modelo da Aprendizagem Socioemocional

O Modelo de Aprendizagem Socioemocional (Social and Emotional Learning, SEL), foi proposto por Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone e Shriver em 1997, e surgiu como resposta às necessidades dos/as educadores/as, de forma a estes/as terem acesso a um guia que lhes permitisse desenvolver programas de aprendizagem socioemocional eficazes. Este modelo tem como principal premissa educar alunos/as de forma a que se tornem jovens conscienciosos/as e empáticos/as, que mais tarde integrem a sociedade como cidadãos/ãs ajustados/as e contribuidores/as (Elias, et.al, 1997).

Desta forma, o Modelo de Aprendizagem Socioemocional (SEL), como definido pela Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), diz respeito aos processos através dos quais crianças e adultos/as adquirem e aplicam os conhecimentos, atitudes e competências necessárias para entender e gerir emoções, definir e atingir objetivos, sentir e demonstrar empatia pelos/as outros/as, estabelecer e manter relações interpessoais positivas, e tomar decisões de uma forma responsável (CASEL, 2013). Este processo inicia-se no jardim de infância, prolongando-se até ao ensino superior (CASEL, 2013).

Através da análise da representação gráfica das principais dimensões do modelo de aprendizagem socioemocional, e as suas aplicações em contexto educacional (fig. 1), é importante destacarem-se alguns aspetos a ter em conta quando se desenvolvem programas de intervenção baseados neste modelo (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullota, 2015).

Primeiramente, existem cinco domínios interrelacionados de competências cognitivas, afetivas e comportamentais que providenciam as fundações necessárias para navegar com sucesso a vida escolar e, mais tarde, a vida adulta. Depois, são descritos os resultados a curto e longo prazo ao nível do comportamento e das atitudes, verificados pela investigação, de programas de intervenção bem-sucedidos de enquadramento SEL. Em terceiro lugar, surgem as práticas coordenadas entre sala de aula, escola, família e comunidade, que promovam o desenvolvimento socioemocional e o sucesso académico. Por fim, leis e políticas que apoiem e suportam a implementação de programas de intervenção SEL de qualidade, que estimulam melhores resultados para os/as alunos/as. Estas dimensões serão exploradas em maior profundidade nos pontos seguintes.

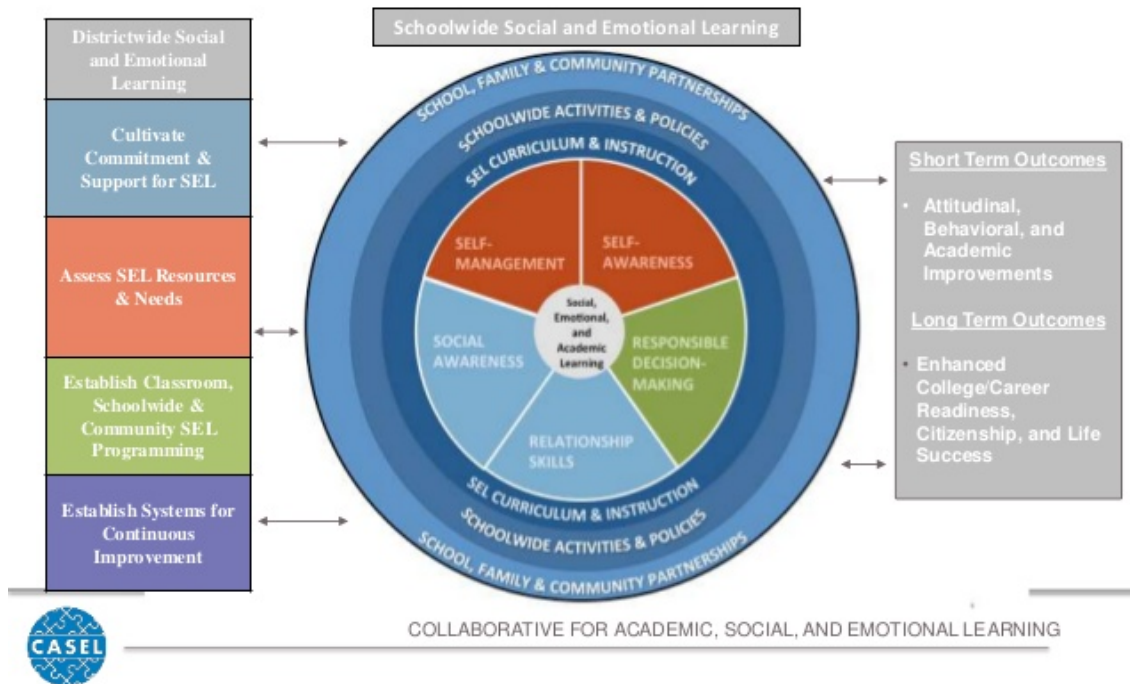


Figura 1 – *Modelo de Aprendizagem socioemocional* (adaptado de CASEL, 2017)

1.1.1. As cinco dimensões fundamentais da SEL

Analisando uma vez mais a figura 1 é possível verificar que existem cinco competências que, relacionadas entre si, proporcionam as bases necessárias para criar bons/boas estudantes, cidadãos/ãs e trabalhadores/as (CASEL, 2015). Estas competências são a consciência do Eu, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável. Nos pontos seguintes iremos fazer uma breve apresentação de cada uma das competências.

A competência de consciência do Eu diz respeito à capacidade de entender as próprias emoções, objetivos pessoais e valores. Inclui a capacidade de avaliar os próprios pontos fortes e limitações, ter uma atitude positiva e uma percepção adequada de autoeficácia. Compreende também um sentido ajustado de autoestima, autoeficácia, autoconfiança, autocontrolo e otimismo. Para dominar esta competência é necessário entender de que forma os pensamentos, sentimentos e ações estão interligados (Conley, 2015; CASEL, 2013). Dentro desta competência podemos incluir a inteligência emocional. A inteligência emocional é tida como a capacidade de perceber, entender e gerir as próprias emoções (Bar-On, 1997; as cited in Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001). De facto, a capacidade de gerir emoções parece

estar associada ao bem-estar psicológico e a falta desta a várias perturbações psicológicas (Gross, 2014; Carlson, Dikecligil, Greenberg, Mujica_ & Parodi, 2012).

A autorregulação requer competências e técnicas que facilitem a capacidade de gerir emoções e comportamentos. Esta inclui ser capaz de adiar a gratificação, gerir o stress, controlar os impulsos e persistir e ultrapassar os desafios de forma a atingir os objetivos pessoais e/ou educacionais ao mesmo tempo que desfruta do bem-estar emocional. Abarca também a capacidade de desenvolver competências de *coping*, resolução de problemas, *mindfulness*, relaxamento e de pensamento positivo e produtivo (Conley, 2015; CASEL, 2013). Dentro da autorregulação, podemos incluir a resiliência, um constructo muito importante para a Psicologia pela sua ligação à capacidade de adaptação ao meio e superação de situações complicadas (Deep & Pereira, 2012). Esta é vista como um recurso individual e baseado nas características do individuo que lhe permitem recuperar após adversidade (Britt, Shen, Sinclair Grossman, & Kiegler, 2016), estando associada a menores níveis de sofrimento psicológico (Bacchi & Licinio, 2017).

A competência de consciência social traduz-se na capacidade de adotar a perspetiva do outro, demonstrando empatia e compaixão. Entender e aceitar os outros que provém de diferentes culturas e percursos, isto é, a diversidade. Ser capaz de compreender as normas sociais que regulam o comportamento e reconhecer a família, escola e comunidade como fontes de apoio (CASEL, 2013).

As competências relacionais fornecem aos/às jovens as ferramentas necessárias para estabelecer e manter relações saudáveis e recompensadoras e para atuarem de acordo com as normas sociais. Implica comunicar claramente, ouvir atentamente, cooperar, resistir à pressão social inapropriada, negociar construtivamente a solução para conflitos e procurar ajuda quando necessário (Conley, 2015; CASEL, 2013). Neste ponto, podemos incluir a empatia. A empatia é a competência de cognitivamente perceber e/ou sentir, de forma afetiva, as emoções dos outros, estando consistentemente associado a interações sociais desejáveis e melhor desempenho a nível social (Anastácio, Vagos, Nobre-Lima, Rijo, & Jolliffe, 2016). O conceito de empatia divide-se em dois: a empatia afetiva que corresponde à capacidade de partilhar ou experienciar as emoções do outro (Ang & Goh, 2010); e a empatia cognitiva que envolve compreender os estados emocionais dos outros, incluindo tomar a posição do outro e projetar adequadamente como é que o outro se está a sentir (Reniers, Corcoran, Drake, Shryane, & Vollm, 2011).

A competência de tomada de decisão responsável implica ter um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que permitam tomar decisões construtivas acerca do próprio comportamento e das interações sociais em diversos contextos. Requer, assim, a capacidade de considerar a dimensão ética e questões de segurança, de fazer uma avaliação realista das consequências e ter em conta a saúde e bem-estar dos outros e de si mesmo (Conley, 2015; CASEL, 2013).

1.1.2. Perspetiva sistémica no desenvolvimento e aplicação de programas de intervenção baseados nos princípios do modelo SEL

A aplicação bem-sucedida dos princípios do modelo SEL à intervenção em contextos educativos implica a adoção de uma perspetiva sistémica, integrando e coordenando o contexto escolar (i.e. sala de aula), escola, família e comunidade, como forma ideal para produzir resultados a nível do desenvolvimento socioemocional (CASEL, 2015). De facto, e analisando a potencialidade de cada um destes contextos, é fácil perceber a importância de adotar uma perspetiva sistémica quando se fala em aprendizagem e desenvolvimento socioemocional dos/as jovens.

A sala de aula, em especial, é um lugar primordial para o desenvolvimento da relação professor/a-aluno/a. Esta relação, como indicam diversos estudos (Williford & Wolcott, 2015; Spilt, Koomen, Thijs, & Van der Leij, 2012; Hamre & Pianta, 2001), é determinante para a qualidade do processo ensino-aprendizagem. É por isso que na criação, desenvolvimento e aplicação de programas de intervenção baseados nos princípios do modelo SEL, o contexto de sala de aula deve ser o local em que os/as alunos/as recebem orientações e oportunidades para pôr em prática as competências socioemocionais (Bierman & Motamedi, 2015). Esta abordagem, permite ao/à aluno/a explorar e treinar as competências socioemocionais num ambiente seguro e com o apoio do/a professor/a.

Ao nível do microsistema escolar, o ambiente interpessoal positivo está associado a um melhor desenvolvimento das crianças e jovens, maior sucesso na prevenção de comportamentos de risco, maior sucesso académico, percentagens superiores de alunos/as que completam o ciclo de ensino e maior satisfação dos /as professores/as (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013). A qualidade do ambiente escolar é influenciada pela qualidade dos/as professores/as e dos órgãos de liderança, o envolvimento dos/as cuidadores/as, e os recursos humanos e financeiros (Patti, Senge, Madrazo, & Stern, 2015). Concomitantemente a estas

características, é importante também que o ambiente interpessoal das escolas promova valores como respeito, responsabilidade, justiça, honestidade e um sentido de propósito em ir à escola. Um ambiente que cultive, ensine, a forma adequada de estar e ser em contexto social, e propicie momentos para a participação cívica.

É necessário também que este ambiente permita o desenvolvimento de planos de ação para a promoção da saúde mental e prevenção de problemas específicos, como por exemplo a criação e manutenção de serviços e sistemas que desenvolvam as competências de *coping* dos/as alunos/as e os apoiem nos momentos de transição, crise e/ou conflito. Complementarmente, será essencial uma dinâmica interpessoal que permita criar oportunidades para os/as alunos/as, de uma forma sistemática, exibirem comportamentos prossociais (Elias, Kranzler, Parker, Kash & Weissberg, 2014).

A parceria com a família e a comunidade demonstram também ser um aspeto muito importante a ter em conta aquando do desenvolvimento e aplicação de programas de intervenção baseados nos princípios do modelo SEL. De facto, a parceria e a visão conjunta, entre escola-família-comunidade propicia mais oportunidades para os/as alunos/as poderem por em prática as suas competências socioemocionais em mais do que um contexto, desenvolvendo um sentimento de pertença à escola nas famílias e comunidade, assim como aumentando a quantidade de adultos/as apoiantes com os quais os/as alunos/as entram em contacto (Fagan, Hawkins, & Shapiro, 2015; Gullotta, 2015; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004). Efetivamente, as atividades extracurriculares são espaços privilegiados para o desenvolvimento de novas competências socioemocionais, estando correlacionadas com melhores níveis de auto percepção dos/as alunos/as, maiores sentimentos de pertença à escola, mais comportamentos prossociais, melhores resultados académicos e menos problemas de conduta (Durlak, Weissberg & Pachan, 2010).

Em suma, e analisando o que foi exposto anteriormente, é possível verificar que o desenvolvimento e aplicação de programas de intervenção baseados no princípios do modelo SEL abrange múltiplos contextos e é tanto mais eficaz quando existe uma congruência de práticas, que é consistente e transversal em todos os contextos em que os/as estudantes estão inseridos/as (Fagan, Hawkins, & Shapiro, 2015).

1.1.3. A importância das disposições legais e regulamentares do sistema de ensino no desenvolvimento e aplicação de programas de intervenção baseados nos princípios do modelo SEL

Para além do alinhamento do acima referido, a programação SEL tem maior probabilidade de ser implementada e sustentada ao longo do tempo quando existem políticas e leis que apoiam e determinam como vital a presença da aprendizagem socioemocional nos currículos académicos.

Uma das principais medidas a ter em conta seria a implementação de metas SEL, que definam os ganhos em termos socioemocionais que os/as estudantes devem atingir como resultado direto do processo ensino-aprendizagem (e.g.: identificar e gerir as próprias emoções e comportamentos) (Dusenbury, Newman, Weissberg, Goren, Domitrovich, & Mart, 2015). A definição clara das metas, neste caso as metas estabelecidas de acordo com as aprendizagens de cariz socioemocional consideradas essenciais, permite aos/às educadores/as pensar nos planos educacionais, atendendo aos objetivos a atingir, permitindo-lhes escolher o melhor currículo académico, dar formação especializada aos/às professores/as e desenvolver indicadores que permitam avaliar a evolução dos/as alunos/as (Dusenbury, Newman, Weissberg, Goren, Domitrovich, & Mart, 2015). Este apoio, não só é importante para a implementação e disseminação da programação SEL, mas como é determinante para a sua qualidade e eficácia (Waters & Marzano, 2006).

Efetivamente, a investigação demonstra que escolas que adotam normas, estruturas e rotinas que estimulam, favorecem e privilegiam o desenvolvimento e aprendizagem socioemocional são mais bem-sucedidas na aplicação dos programas de intervenção baseados em princípios do modelo SEL em contexto sala de aula (Beets, Flay, Vuchinich, Acock, Li, & Alred, 2008). Isto permite, por isso, teorizar que a definição por parte dos órgãos superiores de educação de metas e apoios ao desenvolvimento e aplicação de programas de intervenção baseados nos princípios do modelo SEL, terá uma influência direta sobre a qualidade destes processos, ao nível das escolas (Mart, Weissberg & Kendziora, 2015).

1.1.4. Benefícios do modelo de aprendizagem socioemocional a curto e longo prazo

Desde o seu surgimento em 1997 que o impacto da aprendizagem socioemocional tem sido amplamente estudado. Não surpreende, por isso, que desde

essa altura tenham sido feitas várias meta-análises que procuram sintetizar quais são as principais características e benefícios de programas de intervenção baseados no modelo de aprendizagem socioemocional.

Assim, Durlak, Dymnicki, Taylor, Weissberg e Schellinger (2011) realizaram uma meta-análise a 213 programas de intervenção com enquadramento SEL, em alunos/as do pré-escolar até ao ensino secundário, e verificaram a existência de melhorias significativas ao nível das competências sociais e emocionais, atitudes e valores, comportamentos e sucesso académico, quando comparado com os grupos de controlo.

Outra meta-análise a 75 programas de intervenção com foco SEL, numa amostra do ensino básico até ao ensino secundário, demonstrou um aumento nas aptidões sociais, na autoimagem, no comportamento pró-social, no sucesso académico, na saúde mental e, congruentemente, uma diminuição nos comportamentos antissociais e no abuso de substâncias (Sklad, Diekstra, De Rietter, Ben & Gravesteyjn, 2012).

Destaca-se também uma meta-análise realizada no ensino superior com uma amostra de 113 programas de prevenção e promoção de competências socioemocionais, em que foi possível verificar que apesar de não existirem ainda programas com o enquadramento SEL, os programas de mindfulness, cuja estrutura se pode inserir facilmente na abordagem SEL, foram os mais promissores a promover melhorias a nível do stress emocional, das competências socioemocionais, autoimagem e relacionamentos interpessoais (Conley, 2015). Já em 2013, este mesmo autor, fazendo uma análise a 83 programas de prevenção e promoção de saúde mental, verificou que os programas que envolvessem a prática orientada de competências, nomeadamente técnicas de mindfulness e cognitivo-comportamentais, obtiveram resultados promissores ao nível da promoção de competências socioemocionais, da autoimagem, dos relacionamentos interpessoais, da saúde, dos resultados académicos e diminuição do stress emocional (Conley, Durlak, & Dickson, 2013).

Resultante destas investigações a CASEL (2015) sintetizou aqueles que são os principais benefícios dos programas de enquadramento SEL:

- 1) resultados positivos ao nível académico, com uma diferença de onze pontos percentuais entre alunos/as que receberam formação SEL e alunos/as que não receberam;

- 2) melhores atitudes e comportamentos, nomeadamente maior motivação para aprender, níveis superiores de compromisso com a escola, mais tempo dedicado ao trabalho de escola e melhor comportamento em contexto de sala de aula;
- 3) menos comportamentos negativos, tais como conduta disruptiva em contexto de sala de aula, delinquência, agressividade e comportamentos de oposição;
- 4) níveis reduzidos de desregulação emocional, caracterizado por menos sintomas de depressão, ansiedade, stress e/ou isolamento social.

1.2. Caracterização da profissão e formação de Professores/as e de Psicólogos/as

1.2.1. Definição do papel do/a Professor/a e caracterização da profissão

De acordo com Albuquerque (2010), o ensino eficaz é aquele que oferece uma ajuda contingente, sustentada e ajustada aos/às alunos/as durante o processo de aprendizagem, sendo a função do/a professor/a, facilitar a atividade do mental dos/as alunos/as que lhes permita construir novos conhecimentos a partir da reconstrução e da reorganização dos que já possuem.

Do ponto de vista legal e segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 1.º alínea 2) “O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”.

Já o/a professor/a, como consagrado no Decreto Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, no artigo 10º do Estatuto da Carreira Docente alínea c) deve na sua ação “Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente”. No que se refere aos deveres e funções do/a professor/a, este Decreto, em linhas gerais, define o respeito e a valorização que deve ser dada às diferenças culturais dos/as alunos/as; à promoção do desenvolvimento holístico do/a aluno/a, através da estimulação de competências como autonomia e criatividade, e a promoção do desenvolvimento do rendimento escolar, através da organização e gestão do processo ensino-aprendizagem, adotando estratégias que respondam às necessidades individuais dos/as alunos/as; assegurar o cumprimento integral do currículo nacional,

dos programas e das orientações programáticas ou curriculares em vigor; manter a disciplina e exercer a autoridade pedagógica com rigor, equidade e isenção; cooperar na promoção do bem-estar dos/as alunos/as, colaborando na prevenção e deteção de situações de risco social, devendo solicitar a intervenção das entidades competentes sempre que seja considerado necessário; colaborar na organização da escola, cooperando com os órgãos de direção executiva e gestão pedagógica, cumprindo os regulamentos, desenvolvendo e executando os projetos educativos e planos de atividade; promover o bom relacionamento e cooperação entre todos os/as docentes, dando especial atenção aos docentes que estão a iniciar a carreira ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional; partilhar com outros/as docentes boas práticas; promover a participação dos pais na escola, fornecendo regularmente informações relativas ao percurso escolar dos/as filhos/as e desenvolvendo atividades e formações que cativem o interesse dos pais e fomentem maiores níveis de participação por parte destes.

1.2.2. As fontes de *stress* mais comuns na profissão docente

A profissão docente, caracterizada por ser um serviço social, na qual o contacto com o outro é constante, percebe-se com sendo vital para o funcionamento da sociedade, mas esta apresenta um número elevado de riscos a nível profissional e pessoal que põe em causa o bem-estar destes/as profissionais (Pocinho & Capelo, 2009). Stress, falta de condições, aumento da carga de trabalho, burocracias, falta de apoio e salários baixos são algumas das razões pelas quais os/as professores/as escolhem abandonar a profissão docente (Markow, Macia & Lee, 2013; Darling-Hammond, 2001).

Ao nível profissional, uma das principais dificuldades dos/as professores/as, é a gestão da sala de aula, fator que os/as professores/as indicam não ter recebido treino suficiente, e que põe em causa a sua eficácia enquanto educadores/as (Coalition for Psychology in Schools and Education, 2006). As dificuldades prendem-se, em grande medida, com a falta de preparação para responderem adequadamente às necessidades socioemocionais dos/as alunos/as (Schonert-Reichl, Hanson-Peterson, & Hymel, 2015; Reinke, Stormont, Herman, Puri, & Goel, 2011) e em estabelecerem dinâmicas positivas, responsivas e sensíveis de gestão da sala de aula, que contribuam para moldar corretamente os comportamentos dos/as alunos/as (Merritt, Wanless, Rimm-Kaufman, & Cameron, 2012).

A preparação dos/as professores/as para dar resposta a estas situações ganha uma importância redobrada, quando, segundo Alvarez (2007), professores/as com treino prévio em gestão comportamental adotavam medidas proactivas e mais positivas como explicar as regras de comportamento e demonstrar uma atitude mais apoiante em relação ao/à aluno/a e demonstravam níveis significativamente mais baixos de irritação, stress e sensações de desamparo quando comparados com professores/as sem treino prévio em técnicas de gestão comportamental. Para além disso, os/as professores/as revelam sentir dificuldades na identificação e na gestão de problemas do foro mental (Koller & Bertel, 2006), particularmente na identificação de problemas de internalização e na falta de tempo para intervirem adequadamente nesta área (Williams, Horvath, Wei, Van Dorn, & Jonson-Reid, 2007). Estas dificuldades na resposta aos/às alunos/as levam a que os/as professores/as sintam grandes níveis de frustração por não serem capazes de providenciar a ajuda que consideram ser necessária (Hen & Sharabi-Nov, 2014).

A nível pessoal, os/as professores/as relatam sentir dificuldade na autogestão das emoções e do *stress*, e têm-se sentido mais descontentes com o trabalho como resultado das crescentes pressões a que estão sujeitos (Markow, Macia & Lee, 2013; Darling- Hammond, 2001). De facto, os níveis elevados de *stress* e a falta de competências para gerir emoções tende a levar à insatisfação no trabalho e, na sua expressão mais grave, pode levar até à desistência por parte dos/as profissionais (Karimzadeh, Salehi, Embi, Nasiri, & Shojaee, 2014).

Congruentemente com os estudos internacionais, os/as professores/as portugueses/as também afirmam ter dificuldades na gestão da sala de aula e do comportamento agressivo dos/as alunos/as, estando estes fatores no topo das principais fontes de *stress*, seguidos das pressões de tempo e o excesso de trabalho (Pocinho & Capelo, 2009).

1.2.3. Importância das competências socioemocionais na formação de Professores/as

Olhando para as exigências da profissão docente, torna-se claro que ser professor/a requer um conjunto de competências que vão para além do conhecimento teórico, sendo igualmente importante possuir um conjunto de competências sociais e emocionais que permitam não só ser bom/boa profissional, mas também ser capaz de persistir e ultrapassar as dificuldades referidas no ponto anterior.

Um exemplo deste duplo objetivo de melhorar o desempenho profissional e aumentar o bem-estar dos/as docentes ficou teorizado no modelo de Jennings e Greenberg (2009), denominado como a sala de aula prossocial, que preconiza que as competências socioemocionais e o bem-estar do/a professor/a influenciam a atmosfera da sala de aula e os resultados dos/as alunos/as. Desta forma, são descritos, seguidamente, os pressupostos que servem como base deste modelo:

- As competências socioemocionais do/a professor/a são muito importantes para desenvolver relações professor/a-aluno/a positivas;

- Professores/as com maiores níveis de competências socioemocionais apresentam estratégias mais eficazes para gerir as suas salas de aula. Tendem também a ser mais proativos/as, gerem melhor as suas expressões emocionais, sabem utilizar o apoio verbal para criarem entusiasmo e vontade de aprender e conseguem gerir adequadamente o comportamento dos alunos.

- Professores/as com melhores competências socioemocionais serão capazes de levar a cabo, de forma mais eficaz, a implementação de um currículo de aprendizagem socioemocional por serem os modelos ideais de comportamento socioemocional. Os seus conhecimentos permitem-lhes dar resposta às diversas situações que ocorrem naturalmente em contexto de sala de aula, com recurso a atividades que promovam competências socioemocionais.

A conjugação destes três fatores leva a um ambiente de sala de aula saudável que por sua vez contribui para resultados positivos para os/as alunos/as ao nível do seu desenvolvimento social, emocional e académico, e simultaneamente, para o/a professor/a, resulta numa maior satisfação e comprometimento com a profissão, assim como maiores níveis de eficácia. Este círculo de feedback positivo poderá prevenir a ocorrência de situações de *burnout* nos/as professores/as.

Também Alvarez (2007) conclui no seu estudo que docentes que entendem o impacto dos fatores comportamentais e emocionais no processo ensino-aprendizagem, sentem-se mais bem preparados para implementarem mudanças na sala de aula que reduzam os comportamentos disruptivos.

De facto, é vital ensinar aos/às futuros/as professores/as as competências socioemocionais que lhes permitam não só identificar as suas próprias emoções, observar a comunicação verbal e não verbal nas interações, serem bem sucedidos nas trocas com pais, colegas e superiores hierárquicos, mas também que os/as ajude a

desenvolver um ambiente de sala de aula que seja propício ao desenvolvimento socioemocional dos seus/suas alunos/as, marcado por interações sociais positivas e sucesso acadêmico (Karimzadeh, Salehi, Embi, Nasiri, & Shojaee, 2014), assim como à manutenção da sua própria qualidade de vida no contexto de trabalho e saúde mental.

Para esse efeito, a implementação de programas de promoção de inteligência emocional auxiliam a melhorar o desempenho profissional dos/as professores/as e a diminuir os níveis de stress (Chan, 2006). Estes programas são eficazes a promover a gestão emocional, nomeadamente a competência de identificação das emoções (Nelis, Quoidbach, Mikolajczak, & Hansenne, 2009) e ajudam também a desenvolver competências de introspeção, promovendo um espírito ajustado de questionamento das próprias práticas educativas (Hen & Sharabi-Nov, 2014), que permite um melhor desempenho profissional.

Atendendo à importância que recentemente tem vindo a ser dada aos aspetos socioemocionais no Sistema Educativo, passou a ser da responsabilidade do/a professor/a providenciar um ambiente de sala de aula que propicie o desenvolvimento das competências socioemocionais dos/as alunos/as (Clipa, Ignat, & Rusu, 2011).

Apesar deste facto, os currículos de formação de professores/as continuam a não contemplar informação relativamente à gestão do ambiente interpessoal da sala de aula, assim como em relação à forma eficaz de analisar e compreender os problemas sociais, emocionais e comportamentais dos/as alunos/as (Siebert, 2005), bem como a forma mais eficaz de intervir no sentido de responder às necessidades dos/as jovens e promover o seu desenvolvimento global.

Desta forma é necessário olhar para as competências socioemocionais como fulcrais na missão da educação, tanto para o sucesso dos professores, como também dos alunos e dos contextos escolares no global (Jones, Bouffard & Weissbourd, 2013).

De acordo com os objetivos da nossa investigação, analisamos a presença de unidades curriculares que pudessem contribuir para a preparação dos/as futuros/as professores/as, a nível socioemocional. Para este propósito, foram analisados os currículos académicos de 29 estabelecimentos de ensino superior, na área de Educação Básica, a nível nacional. Era a nossa intenção verificar a existência (ou não) de unidades curriculares, cujo objetivo fosse o desenvolvimento de competências socioemocionais úteis para o desempenho da profissão.

Num primeiro momento fizemos um levantamento de todas as unidades curriculares cuja análise indiciasse um foco na promoção de competências socioemocionais. Foram posteriormente analisados de forma mais intensiva os planos curriculares das unidades curriculares selecionadas no passo anterior, com o objetivo de perceber de que forma e em que medida estas unidades curriculares efetivamente promoviam competências socioemocionais ou se, por outro lado, referiam e tratavam a questão do desenvolvimento e competências socioemocionais, mesmo que de forma superficial. Nesta fase, não foi possível verificar todos os planos curriculares da formação de professores existentes no país, já que nem todos se encontravam disponíveis online para consulta pública.

Num universo de 29 Licenciaturas e 132 Mestrados na área de formação de professores, foi possível verificar a inexistência de unidades curriculares cujo objetivo principal fosse a promoção de desenvolvimento e competências socioemocionais nos/as estudantes de Educação Básica. Apesar disto, foi possível encontrar algumas unidades curriculares focadas no desenvolvimento de dimensões que se enquadram no plano das competências socioemocionais, nomeadamente:

- a) Uma unidade curricular opcional de comunicação em sala de aula
- b) Uma unidade curricular de comunicação em contexto escolar
- c) Uma unidade curricular opcional de gestão de sala de aula.

Ainda que estas não tenham o objetivo específico da promoção de competências socioemocionais, a formação na área da comunicação em contexto educativo e de técnicas de gestão de sala de aula, atendendo aos problemas descritos em cima, é um passo positivo na preparação de futuros professores. Igualmente, a tese e o estágio, presentes em todos os mestrados, também foram considerados nesta análise enquanto elementos de promoção de competências socioemocionais. O estágio, sendo um momento de aprendizagem no terreno, expõe os/as estudantes à realidade da profissão, apresentando-lhe os aspetos positivos e negativos. A forma como o/a estudante se adapta e ultrapassa as dificuldades que vai sentindo preparam-no para o exercício da profissão. Esta situação, porá em evidência a capacidade do/a estudante de ser resiliente e ser capaz de gerir adequadamente o *stress* adotando mecanismos adequados. Tudo isto, dá-lhe uma oportunidade de melhorar as suas competências socioemocionais. De forma semelhante, a tese é um momento de grande aprendizagem para o/a estudante. Ser capaz de cumprir prazos de entrega, lidar com as críticas ao trabalho feito, estabelecer metas e objetivos e manter um espírito

positivo é vital para realizar um bom trabalho. É por isso um ano que exige aos/às estudantes a adoção de competências que lhes permitam ter sucesso nesta fase da sua vida académica.

Olhando para a falta de unidades curriculares focadas no desenvolvimento socioemocional podemos considerar que a formação ao nível de promoção de competências socioemocionais não é uma prioridade na formação de estudantes de Educação Básica. Estas competências, como vistas na literatura anterior, podem ser muito importantes no desempenho profissional e no bem-estar destes/as profissionais. Ainda assim, a formação académica parece não acompanhar esta evolução ao não incluir unidades curriculares cujo objetivo primordial seja a promoção de competências socioemocionais vitais para o desempenho da profissão docente.

1.2.4. Definição do papel do/a Psicólogo/a e caracterização da profissão

De acordo com o *European Certificate in Psychology* (EUROPSY) (2009), órgão que define os critérios necessários para a formação de psicólogos/as, o/a psicólogo/a é um profissional que desenvolve e aplica uma série de princípios, conhecimentos, modelos e métodos psicológicos de uma forma ética e científica com o objetivo de promover o desenvolvimento, bem-estar e eficácia de pessoas, grupos, organizações e sociedades. Também de acordo com este órgão, existem quatro áreas reconhecidas de atuação da psicologia: clínica e da saúde, trabalho e das organizações, escolar e da educação e outras áreas (e.g., forense, trânsito, aconselhamento, intervenções psicossociais). Para os efeitos desta investigação o foco será no papel dos/as psicólogos/as da educação e psicólogos/as clínicos/as e da saúde, devido à natureza do seu trabalho e aos contextos em que desenvolvem a sua prática, que são os mais propensos a desenvolver problemas a nível biopsicossocial (Finlay-Jones, Rees, & Kane, 2015) necessitando por isso de maiores níveis de competências socioemocionais (Wise, Hersh, & Gibson, 2012).

O psicólogo/a da saúde, de acordo com Teixeira (2004), é aquele que procura compreender de que forma os fatores biológicos, comportamentais e sociais influenciam a saúde e a doença, focando a sua atividade na promoção da saúde e prevenção da doença, e trabalhando com os fatores psicológicos que fortalecem a saúde e que reduzem o risco de adoecer. De acordo com o mesmo autor, o psicólogo/a da saúde desenvolve o seu trabalho em diversos contextos do sistema de saúde, quer seja no serviço público, como hospitais ou centros de saúde, quer seja no sistema

privado, como consultórios, clínicas e empresas. Relativamente aos serviços mais associados ao psicólogo/a da saúde, inclui-se a consulta psicológica, a educação para a saúde, formação, investigação e o desenvolvimento de parcerias comunitárias que suportem a continuidade dos cuidados (Trindade, 1999).

O psicólogo/a da educação é aquele que intervém no comportamento humano em contextos educativos, de formação e desenvolvimento pessoal e social, tendo um âmbito de atuação bastante alargado, e intervindo ao longo de todo o ciclo-vital com várias populações desde alunos/as e formandos/as, profissionais de educação e outros técnicos/as especializados/as, famílias e instituições e serviços de comunidade (Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP), 2017). Os contextos mais habituais de intervenção dos/as psicólogos/as, também de acordo com a OPP (2017), são estabelecimentos de ensino, estruturas centrais e do poder local com responsabilidades em matéria de educação, instituições de ensino não-formais como centros educativos e estabelecimentos prisionais, instituições da comunidade com ação junto de crianças, jovens e adultos/as (incluindo os/as adultos/as idosos/as) e instituições com responsabilidade na educação e reabilitação de pessoas com incapacidade.

Olhando para a realidade portuguesa, segundo Mendes, Lasser, Abreu-Lima e Almeida (2017), o trabalho do/a psicólogo/a escolar foca-se principalmente no apoio psicoeducacional, na avaliação psicológica, na orientação vocacional e no desenvolvimento de programas de prevenção e promoção de competências.

1.2.5. As fontes de *stress* mais comuns na profissão de psicólogos/as

Quando falamos em fatores de risco na profissão de psicólogo/a, é importante compreender quais são os constrangimentos que põem em causa o bem-estar dos/as profissionais e de que forma é que estes influenciam o desempenho profissional dos/as psicólogos/as (Stevanovic & Rupert, 2004). Olhando para a realidade portuguesa, um facto evidente que salta aos olhos é a discrepância que existe entre o número de psicólogos/as e a população que servem. Analisando o relatório do Instituto Nacional de Estatística (2015) existiam no Sistema Nacional de Saúde (SNS) 568 psicólogos/as e de acordo com a OPP (2016) no ano letivo de 2014/2015 existiam 778 psicólogos/as nas escolas. Estes são números manifestamente baixos atendendo à população que estes/as psicólogos/as servem. No caso dos/as psicólogos/as do SNS, o rácio é de 1/17848, quando o recomendado é de 1/5000 (OPP, 2016), e o dos/as

psicólogos/as do sistema educativo é de 1/1645, quando o recomendado é de 1/1000 (OPP, 2016). Não é de admirar, portanto, que os/as psicólogos/as revelem grandes níveis de stress ocupacional (Finlay-Jones, Rees, & Kane, 2015).

Efetivamente, os problemas ocupacionais estão bem documentados pela investigação, sendo que os níveis de stress a que estão sujeitos se encontram ligados a problemas como baixa autoestima (Butler & Constantine, 2005) e fadiga de compaixão (Sprang, Clark, & Whitt-Woosley, 2007; Bride, Radey, & Figley, 2007). O stress está também correlacionado com dificuldades na atenção (Skosnik, Chatterton, Swisher, Park, 2000), tomada de decisão (Starcke & Brand, 2012) e impacta negativamente o desempenho profissional dos/as terapeutas (Wise, Hersh, & Gibson, 2012). Estes fatores de stress são muitas vezes causados por aspetos como preocupações económicas, o sentimento de responsabilidade para com os/as clientes, pressões de tempo, aspetos externos que prejudicam o trabalho e a falta de contacto com outros/as colegas de profissão (Reece, 2010; Stevanovic & Rupert, 2004).

Também o facto de os/as psicólogos/as trabalharem em constante envolvimento com outras pessoas, causa maiores sentimentos de exaustão emocional e desconexão do trabalho (Mackoniené & Norvilé, 2012).

O modelo stress-distress-emparelhamento-comportamento inapropriado proposto pela APA Board of Professional Affairs (as cited in Wise, Hersh & Gibson, 2012), fornece-nos uma visão para a forma como o stress que não é gerido adequadamente poderá colocar os/as psicólogos/as numa espiral negativa. Segundo este modelo, o stress é definido como uma reação do nosso corpo às exigências que são colocadas sobre ele, quer sejam internas (e.g. autoexpectativas) ou externas (e.g. questões profissionais), enquanto que o distress corresponde ao estado subjetivo da reação do corpo ao stress. O emparelhamento diz respeito à mudança objetiva no funcionamento do/a profissional que pode resultar na ineficácia em providenciar os serviços ou colocar em perigo aqueles com que se trabalha (e.g. chegar atrasado, não responder às chamadas ou não entregar as tarefas). Um comportamento inadequado refere-se a condutas profissionais que ultrapassam as fronteiras éticas e constituem má conduta-profissional (e.g. comportamento sexual desadequado e abuso financeiro com os/as clientes).

O stress quando não é gerido adequadamente pode gerar uma série de desfechos negativos, tanto a nível pessoal como profissional, sendo por isso importante dotar os/as psicólogos/as de competências, nomeadamente competências

socioemocionais, que lhes permitam combater eficazmente as elevadas exigências pessoais, emocionais, associadas ao desempenho da sua profissão.

1.2.6. Importância das competências socioemocionais na formação de Psicólogos/as

A missão assumida enquanto psicólogos/as de ajudar os outros, assim como a satisfação e realização pessoal e profissional que daí advêm, não deve servir para criar ou justificar a crença que estas são suficientes para garantir o bem-estar e a saúde mental destes/as profissionais ao longo da sua carreira (Wise, Hersh, & Gibson, 2012). É fundamental que, juntamente com todo o conhecimento científico e competências metodológicas e técnico-profissionais, os/as psicólogos/as desenvolvam e consolidem ao longo da sua carreira, um conjunto de competências socioemocionais que lhes permita manter um nível de desempenho e eficácia profissional, assim como de saúde mental, qualidade de vida e satisfação elevado.

De facto, o autocuidado é visto como um aspeto muito importante, já que pede ao psicólogo que esteja atento ao stress a que está sujeito e que seja proativo na sua gestão, adotando mecanismos de coping adequados de forma a evitar o burnout ou a fadiga de compaixão (Hise, Hersh & Gibson, 2012; Baruch, 2004). A prática de autocompaixão, definida como a capacidade de adotar uma atitude positiva aquando da perceção do fracasso (Neff, 2003), poderá ser uma forma eficaz de combater o stress (Coaston, 2017). A autocompaixão ajuda a mitigar o efeito da ansiedade e está associado a melhor bem-estar psicológico (Neff, Kirkpatrick & Rude, 2007). Esta competência permite também desenvolver relações interpessoais mais positivas (Neff & Beretvas, 2013). Um pouco à semelhança da autocompaixão também a resiliência funciona como fator muito importante para o bem-estar das terapeutas já que quando esta é promovida permite aos indivíduos manter o bem-estar pessoal e profissional durante alturas mais difíceis e stressantes no local de trabalho. A resiliência poderá também estar associada a uma melhor satisfação com a vida (Shi, Wang, Bian, Wang, 2015; Tempiski et al., 2015).

Existem, também, várias competências de natureza socioemocional, que são determinantes para o sucesso do trabalho terapêutico. Um exemplo destas competências, de acordo com Wampold (2015), é a empatia, uma das variáveis focadas por esta investigação. A empatia é um processo complexo no qual um indivíduo partilha a experiência emocional do outro, é capaz de perceber o que os

outros sentem e é tida como de extrema importância para a cooperação, partilha de objetivos e regulação da interação social, aspetos que determinam a qualidade das relações terapêuticas de qualidade, e por isso tão importante de ser desenvolvida e fazer parte do repertório de qualquer psicólogo/a (Wampold, 2015). De facto, uma meta realizada por Elliot, Bohart, Watson, Greenberg (2011; as cited in Jani, Blane, & Mercer, 2012), sugere uma associação moderada entre a empatia com melhores resultados terapêuticos, independentemente do modelo psicoterapeuta utilizado.

Outra dimensão importante das competências socioemocionais, que poderá ser importante para o sucesso terapêutico é o nível de inteligência emocional. A inteligência emocional consiste, de acordo com o modelo de Salovey e Mayer (1990; como citado em Schutte, Malouff, & Bhullar, 2009) no reconhecimento das próprias emoções e dos outros, na expressão de emoções, na regulação emocional, na gestão das emoções dos outros e na utilização das emoções para a resolução de problemas. De acordo com Kaplowitz, Safran e Muran (2011), terapeutas com níveis mais elevados de inteligência emocional obtêm melhores resultados terapêuticos e menores taxas de drop-out. Também Rieck e Callahan (2013; as cited in Barbash, 2015) sugerem que melhores níveis de inteligência emocional estão correlacionados com melhores resultados terapêuticos.

Sendo estes constructos tão importantes, tanto para o bem-estar pessoal como para o desempenho profissional torna-se importante valorizar estes constructos na formação de psicólogos/as.

Assim sendo, tal como no ponto 1.2.3. foram analisados os currículos académicos de 30 estabelecimentos de ensino superior, na área da formação de psicólogos/as. No total foram examinadas 30 Licenciaturas e 69 Mestrados utilizando o mesmo método usado anteriormente, para a formação de professores/as. Após essa análise foi possível concluir a existência de apenas uma unidade curricular opcional, focada sobre o treino de competências emocionais nos ciclos de estudo analisados, com foco no desenvolvimento de técnicas de gestão de emoções e stress, competências relacionais e comunicacionais, inteligência emocional e resiliência, e o treino de competências emocionais nos vários contextos profissionais. Esta foi, de resto, a única unidade curricular que consideramos encaixar no critério de unidade curricular destinada à promoção de competências socioemocionais dos/as futuros/as psicólogos/as.

Consideramos ainda que a tese, estágio e workshops, poderão, de uma forma indireta, promover o desenvolvimento de competências socioemocionais, dada a sua natureza prática, e visto que o trabalho dos/as alunos/as é supervisionado, de forma direta e intensiva, por orientadores/as experientes, cuja função passa, em grande medida, por preparar os futuros/as psicólogos/as na dimensão socioemocional, para além das dimensões técnica, metodológica e científica.

Olhando para estes dados, e um pouco à semelhança do verificado na formação em Educação Básica, é possível verificar uma lacuna grande ao nível da formação de psicólogos/as, no que se refere à preparação socioemocional para as exigências da profissão. Tal como no caso dos/as professores/as, os/as psicólogos/as necessitam de competências socioemocionais para garantirem o seu bem-estar psicológico e profissional. Inclusivamente, o bem-estar destes/as profissionais é de extrema importância já que este fator, como podemos ver no ponto anterior, poderá influenciar de uma forma significativa o desempenho e a eficácia profissional.

2. Método

Este capítulo será dedicado à descrição da investigação sobre a prevalência das competências socioemocionais, nomeadamente empatia, resiliência e inteligência emocional, em estudantes do ensino superior, dos ciclos de estudo em Psicologia e Educação Básica. Ao longo da mesma, serão apresentados os objetivos, problemas e hipóteses em estudo, assim como a caracterização da amostra, dos instrumentos utilizados e os procedimentos para a recolha de dados.

2.1. Objetivos do estudo

O objetivo geral deste projeto de investigação é avaliar e analisar os níveis de competências socioemocionais dos/as estudantes da área de Psicologia e Educação Básica, considerando a importância destas dimensões para que estes/as futuros/as profissionais possam lidar eficazmente com as variadas exigências e fontes de *stress* inerentes à profissão.

Os objetivos específicos definidos para esta investigação foram: a) avaliar e analisar os níveis de empatia, resiliência, inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress em estudantes universitários dos ciclos de estudo em Psicologia e Educação Básica; b) entender a relação entre competências socioemocionais e vulnerabilidade ao stress, em estudantes universitários dos ciclos de estudo em Psicologia e Educação

Básica; c) estudar potenciais diferenças nos níveis de empatia, resiliência, inteligência emocional e vulnerabilidade ao stress, em estudantes universitários dos ciclos de estudo em Psicologia e Educação Básica, de acordo com idade e os anos de escolaridade.

2.2. Problemas de investigação

A presente investigação propõe-se a estudar o nível de preparação, a nível de dimensões importantes do desenvolvimento socioemocional, dos/as estudantes que frequentam cursos da área de Psicologia e Educação Básica. Estas dimensões foram já identificadas pela literatura científica (Karimzadeh, Salehi, Embi, Nasiri, & Shojaee, 2014; Gross, 2014; Kaplowitz, Safran, & Muran, 2011; Chan, 2006), como sendo importantes para os/as futuros/as psicólogos/as e professores/as conseguirem lidar com as exigências inerentes à profissão, tanto ao nível das especificidades do trabalho, assim como às fontes de *stress* a que os/as profissionais da área de psicologia e educação básica estão sujeitos. Tendo em conta a investigação científica que demonstra a dificuldade que tanto professores/as como psicólogos/as sentem em lidar com as fontes de *stress*, definimos como problemas de investigação os seguintes:

- Quais serão os níveis de competências socioemocionais e vulnerabilidade ao stress apresentados pelos estudantes de psicologia e educação básica?
- Qual é a relação entre as competências socioemocionais e a vulnerabilidade ao stress em os estudantes de psicologia e educação básica?
- Que diferenças podemos encontrar a nível socioemocional entre os/as estudantes que estão a iniciar e a terminar o percurso académico?

2.3. Hipóteses de investigação

No que concerne o primeiro problema de investigação, não foram formuladas quaisquer hipóteses por se considerar que este tem uma natureza exploratória.

Atendendo aos problemas definidos e à revisão da literatura realizada, as hipóteses de investigação estabelecidas foram as seguintes:

Hipótese 1: Níveis elevados de resiliência estão associados com níveis baixos de vulnerabilidade ao *stress*.

Concordantemente com a nossa hipótese, a revisão da literatura parece indicar a existência desta associação. Numa amostra de estudantes de ensino superior da área de Psicologia e Medicina, Bacchi e Licinio (2017) verificaram que maiores níveis de resiliência estão correlacionados com níveis mais baixos de *distress*. Um estudo levado a cabo por Brouskeli, Kaltsi e Loumakou (2018) encontrou uma correlação positiva entre a resiliência e o sentimento de contentamento com o trabalho numa amostra de professores/as. Desta forma, a evidência parece indicar que a resiliência é um fator importante no impacto sobre o stress e bem-estar, já que fornece ao indivíduo um conjunto de ferramentas que lhe permitem superar dificuldades (Britt, Shen, Sinclair Grossman, & Kiegler, 2016)

Hipótese 2: Níveis elevados de empatia estão associados a níveis mais baixo de vulnerabilidade ao *stress*.

Da mesma forma que a resiliência, a empatia parece ser um fator importante na proteção contra o stress. De acordo com Park, Kim, Kim, Yi, Jeong, Chae, Hwang e Roh (2015) numa amostra de estudantes do ensino superior o *stress* poderá ser um preditor de empatia, mantendo uma correlação negativa entre ambos os construtos, o que significa que quanto maior o nível de *stress* mais baixo o nível de empatia. Tendo um papel importante no desenvolvimento de relações interpessoais positivas, a empatia poderá reduzir o stress associados a dificuldades na interação social.

Hipótese 3: Níveis elevados de inteligência emocional estão associados a níveis mais baixos de vulnerabilidade ao stress.

Também a inteligência emocional poderá estar associada à vulnerabilidade ao stress. Segundo o estudo de Yin (2015), professores/as com maiores competências de inteligência emocional são capazes de adotar uma atitude mais positiva e mais aberta no tratamento das necessidades emocionais dos/as alunos/as. Igualmente, Alahari (2017) defende que psicólogos/as escolares que desenvolvem competências emocionais conseguem gerir melhor as relações com pais, alunos/as e professores/as, conseguindo construir relações mais positivas.

Hipótese 4: Não existem diferenças significativas, a nível de vulnerabilidade ao *stress*, empatia, resiliência e inteligência emocional dos/as estudantes que estão no 1.º e 2.º ciclo do percurso académico.

Consideramos que no nosso estudo não se irão encontrar diferenças entre os níveis de vulnerabilidade ao stress, empatia, resiliência e inteligência emocional no início e fim do percurso académico. Acreditamos que estas variáveis não sofrerão

alterações já que, como verificamos na análise dos planos curriculares, não existem unidades curriculares direcionadas para a promoção de competências como empatia, resiliência e inteligência emocional e para a prevenção de *stress*.

2.4. Participantes

Nesta investigação foram recolhidos 343 questionários, de estudantes do 1.º ao 5.º ano do ensino superior, com idades compreendidas entre os 18 e os 54 anos, tendo a média de idades ficado situada nos 23 anos ($M= 22.57$ $DP = 5.637$). O género feminino é o mais representado com 315 participantes (91.8%). Relativamente ao grau de escolaridade, o mais representado foi a licenciatura, com 267 (77.8%), sendo a área com mais representação a de Psicologia. Estes dados podem ser analisados em maior pormenor na tabela 1.

Tabela 1

Caracterização da Amostra (N = 343)

	<i>N</i>	%
Sexo	343	100
Feminino	315	91.8
Masculino	27	7.9
Outro	1	.3
Grau de escolaridade	343	6,74
Licenciatura	267	77.8
Mestrado	76	22.2
Área de estudo	343	100
Psicologia	203	59.2
Formação de Professores	140	40,8

Importa também referir que 276 (80.5%) dos/as inquiridos/as nunca participou atividades/formações ou programas de gestão emocional/inteligência emocional ou gestão de stress e que 188 (54.8%) nunca recebeu apoio psicológico. No que concerne ao curso em que estão inseridos, 247 (72.0%) encontram-se muito satisfeitos com o curso em que estão inseridos. Por outro lado, 158 (46.1%) concorda pouco que o curso os prepare emocionalmente para as exigências da profissão, assim como 141 (41.1%) concorda pouco que o curso informe acerca das exigências da profissão. Todos estes dados podem ser analisados na tabela 2.

Tabela 2

Caracterização da preparação socioemocional e grau de satisfação (N = 343)

	<i>N</i>	<i>%</i>
Participação em atividades de promoção emocional	343	100
Sim	67	19.5
Não	276	80.5
Apoio psicológico	342	100
Sim	154	44.9
Não	267	55.1
Satisfação curso	342	100
Insatisfeito	4	1.2
Pouco satisfeito	37	10.8
Muito satisfeito	247	72.0
Extremamente satisfeito	54	15.7
Preparação a nível emocional	343	100
Não concordo	47	13.7
Concordo pouco	158	46.1
Concordo muito	120	35.0
Concordo bastante	18	5.2
Informação acerca de fontes de stress	343	100
Não concordo	61	17.8
Concordo pouco	141	41.1
Concordo muito	115	33.5
Concordo bastante	26	7.6

Passaremos agora a caracterizar a amostra de acordo com os respetivos cursos. No total foram recolhidas as respostas de 203 estudantes de Psicologia, com idades compreendidas entre os 18 e os 54 anos, tendo a média de idades ficado situada nos 23 anos ($M= 23.13$ $DP= 6.428$). O género feminino é o mais representado com 177 participantes (87.2%). Relativamente ao grau de escolaridade, o mais representado foi a licenciatura, com 150 (73.9%) respostas. Estes dados podem ser analisados em maior pormenor na tabela 3.

Tabela 3

Caracterização da amostra de estudantes de Psicologia

	<i>N</i>	<i>%</i>
Sexo	203	100
Feminino	177	87.2
Masculino	25	12.3
Outro	1	.5

Grau de escolaridade	203	6,74
Licenciatura	150	73.9
Mestrado	53	26.1

Ainda em relação aos/às estudantes de psicologia, destacamos que 162 (79.8%) dos/as inquiridos/as nunca participou em atividades/formações ou programas de gestão emocional/inteligência emocional ou gestão de stress e que 107 (52.7%) nunca recebeu apoio psicológico. Relativamente ao curso de Psicologia, 147 (72.4%) dos/as participantes encontram-se muito satisfeitos/as com o curso. No que concerne à preparação a nível socioemocional para o desempenho da profissão, sensivelmente metade da amostra concorda muito com esta afirmação ($N= 100$; 49.3%). Da mesma forma, quase metade da amostra concorda muito que o curso faz um bom trabalho a informar relativamente às fontes de stress ($N= 97$; 47.8%). Todos estes dados podem ser analisados na tabela 4.

Tabela 4

Caracterização da preparação socioemocional e grau de satisfação dos/as estudantes de Psicologia

	<i>N</i>	<i>%</i>
Participação em atividades de promoção emocional	203	100
Sim	41	20.2
Não	162	79.8
Apoio psicológico	203	100
Sim	96	47.3
Não	107	52.7
Satisfação curso	203	100
Insatisfeito	2	1.0
Pouco satisfeito	8	3.9
Muito satisfeito	147	72.4
Extremamente satisfeito	46	22.7
Preparação a nível emocional	203	100
Não concordo	10	4.9
Concordo pouco	80	39.4
Concordo muito	100	49.3
Concordo bastante	13	6.4
Informação acerca de fontes de stress	203	100
Não concordo	12	5.9
Concordo pouco	71	35.0
Concordo muito	97	47.8
Concordo bastante	23	11.3

Por fim, iremos caracterizar os/as estudantes do curso de Educação Básica. No total foram recolhidas as respostas de 140 estudantes de Educação Básica, com idade compreendidas entre os 18 e os 46 anos, tendo a média de idades ficado situada nos 22 anos ($M= 21.76$ $DP= 4.124$). O género feminino é o mais representado com 138 participantes (98.6%). Relativamente ao grau de escolaridade, o mais representado foi a licenciatura, com 117 (83.6%) respostas. Estes dados podem ser analisados em maior pormenor na tabela 5.

Tabela 5

Caracterização da amostra de estudantes de educação básica

	<i>N</i>	%
Sexo	140	100
Feminino	138	98.6
Masculino	2	1.4
Grau de escolaridade	140	6,74
Licenciatura	117	83.6
Mestrado	23	16.4

Na caracterização socioemocional e grau de satisfação dos/as estudantes de educação básica, destacamos que 114 (81.4%) dos/as inquiridos/as nunca participou em atividades/formações ou programas de gestão emocional/inteligência emocional ou gestão de stress e que 81 (57.9%) nunca recebeu apoio psicológico. Relativamente ao curso de Educação Básica, 100 (71.4%) dos/as participantes encontram-se muito satisfeitos/as com o curso. No que concerne à preparação a nível socioemocional para o desempenho da profissão, 78 (55.7%) dos/as participantes concordo pouco com esta afirmação. Da mesma forma, metade da amostra concorda pouco que o curso informe relativamente às fontes de stress ($N = 70$; 50.0%). Todos estes dados podem ser analisados na tabela 6.

Tabela 6

Caracterização da preparação socioemocional e grau de satisfação dos/as estudantes de Educação Básica

	<i>N</i>	%
Participação em atividades de promoção emocional	140	100
Sim	26	18.6
Não	114	81.4
Apoio psicológico	140	100

	Sim	58	41.4
	Não	81	57.9
Satisfação curso		140	100
	Insatisfeito	2	1.4
	Pouco satisfeito	29	20.7
	Muito satisfeito	100	71.4
	Extremamente satisfeito	8	5.7
Preparação a nível emocional		140	100
	Não concordo	37	26.4
	Concordo pouco	78	55.7
	Concordo muito	20	14.3
	Concordo bastante	5	3.6
Informação acerca de fontes de stress		140	100
	Não concordo	49	35.0
	Concordo pouco	70	50.0
	Concordo muito	18	12.9
	Concordo bastante	3	2.1

2.5. Procedimentos

A amostra foi recolhida no Instituto Universitário da Maia (ISMAI) e na Escola Superior de Educação (ESE) do Porto e de Viana do Castelo, sendo incluídos/as, os/as estudantes dos cursos da licenciatura em Psicologia, do Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação e do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde do ISMAI e os/as estudantes da Licenciatura e Mestrados da área de Educação Básica da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e da Escola Superior de Educação do Porto.

Foi solicitada autorização às instituições para a recolha dos dados. Para isso, primeiramente, foi enviado um email, com toda a informação pertinente relativamente à investigação para os Órgãos de Direção das respetivas Instituições assim como o pedido formal de recolha de dados. Posteriormente, e após o parecer positivo dos Órgãos de Direção, foi enviado um email para os/as Coordenadores/as dos respetivos cursos, com informação relativa à investigação, os seus objetivos, e o pedido de colaboração para a recolha dos dados. Obtidas as autorizações necessárias, a recolha de dados foi calendarizada com ajuda dos/as Coordenadores/as dos respetivos cursos. A recolha dos dados ocorreu durante o tempo de aulas de forma a garantir maiores níveis de adesão.

Em adição a este método, o questionário sociodemográfico foi também disponibilizado online, sendo divulgado através das redes sociais e páginas destinadas a estudantes de Psicologia e de Educação Básica.

A recolha dos dados foi iniciada em Março e terminou em Maio, sendo que estes foram tratados e analisados com recurso ao programa estatístico SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 23).

2.6. Instrumentos

Questionário sociodemográfico: De forma a recolher as informações sociodemográficas dos/as participantes, foi construído um questionário que recolheu informação como idade, género, nacionalidade, estado civil, curso e ano, estatuto. Em adição a estas, e atendendo aos objetivos do estudo, o questionário recolheu informação relativa à frequência em cursos/atividades/ ou programas de gestão emocional/inteligência emocional/ou gestão de stress, apoio psicológico, satisfação geral com o curso e com a preparação a nível socioemocional e da informação relativa aos fatores de *stress*.

Basic Empathy Scale (Joffe, 2005; versão portuguesa: Nobre-Lima, Rijo & Matias, 2011): Este escala destina-se a avaliar a empatia afetiva e a empatia cognitiva (Anastácio, Vagos, Nobre-Lima, Rijo, & Jolliffe, 2016). A empatia afetiva refere-se à capacidade de um individuo experienciar uma resposta emocional congruente com a de outra pessoa e a empatia cognitiva, indica a capacidade de entender racionalmente as emoções que o outro está a sentir (Villadangos, Errasti, Amigo, Jolliffe, & García-Cueto, 2016). A escala é composta por 16 itens, divididos em duas subescalas: (1) empatia cognitiva (8 itens) e (2) empatia afetiva (8 itens). Este instrumento é de autorresposta, sendo constituído por escala do tipo likert variando de 1 a 5 pontos (1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo pouco; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo pouco; 5 = Concordo totalmente). A pontuação total é obtida através da soma dos resultados das escalas sendo que quanto maior for a pontuação melhor os níveis de empatia. A análise das características psicométricas deste instrumento, segundo Anastácio, Vagos, Nobre-Lima, Rijo e Jolliffe (2016), revelou índices de consistência interna adequados (alfa de *Cronbach*) para ambos os fatores ($\alpha=.80$ para empatia afetiva e $\alpha=.85$ para empatia cognitiva). Nesta investigação, a consistência interna global assumiu um valor satisfatório ($\alpha=.76$), assim como o fator empatia afetiva ($\alpha=.73$) e o fator empatia cognitiva ($\alpha=.72$).

Questionário de Vulnerabilidade ao Stress (Serra, 2000): Este questionário com 23 itens tem como finalidade avaliar a vulnerabilidade dos indivíduos ao stress

(Serra, 2000). Está dividido em 7 subescalas, sendo estas: (1) perfeccionismo e intolerância à frustração (6 itens) inclui características como a busca constante do perfeccionismo em todas as tarefas, a procura do prazer imediato, a necessidade do reconhecimento pela eficácia e a irritabilidade fácil; (2) inibição e dependência funcional (6 itens) inclui queixas constantes de problemas ao longo do dia, a fuga dos problemas, a determinação ou dificuldade em lidar com o desconhecido e a culpabilização perante a crítica; (3) carência de apoio social (2 itens) inclui a falta de rede social de apoio e a regularidade do seu funcionamento; (4) condições de vida adversa (2 itens) inclui a situação económica do indivíduo e a forma como a percebe; (5) dramatização da existência (3 itens) inclui a descrição do sentido do humor perante situações negativas e o seu grau de preocupação face a pequenos aborrecimentos presentes na rotina diária; (6) Subjugação (4 itens) inclui a não autonomia no processo de decisões individuais e grupais, salientando a postura perante a crítica; e (7) privação de afeto e rejeição (3 itens) inclui a autoestima e o padrão de vinculação dominante. É um instrumento de autoavaliação, composto por uma escala do tipo likert de 0 a 4 pontos (1 = Concordo em absoluto; 2 = Concordo bastante; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Discordo bastante; 5 = Discordo em absoluto). No que se refere à cotação, o ponto de corte está definido nos 43 pontos, sendo que valores acima deste ponto indicam vulnerabilidade ao stress. Por fim, a consistência interna do instrumento é boa, revelando uma correlação par/ímpar de .732 e um Coeficiente de Spearman-Brown de .845 (Serra, 2000). Nesta investigação, a consistência interna global assumiu um valor satisfatório ($\alpha=.82$), assim como nos fatores da escala: perfeccionismo e tolerância à frustração ($\alpha=.66$); inibição e dependência funcional ($\alpha=.69$); carência de apoio social ($\alpha=.51$); condições de vida adversa ($\alpha=.64$); dramatização da existência ($\alpha=.48$); subjugação ($\alpha=.50$); privação de afeto e rejeição ($\alpha=.54$).

The Child and Youth Resilience Measure – 28 itens (Liebenberg, Ungar, & Van de Vijver, 2012; adaptação portuguesa: Ferreira, & Nobre-Lima, 2013): Esta medida pretende avaliar os recursos, a nível individual, relacional, comunitário e cultural, disponíveis ao indivíduo e que podem potenciar os seus níveis de resiliência. Este questionário tem 28 itens divididos em três fatores: (1) fatores individuais (11 itens) inclui as habilidades pessoais, apoio dos pares e habilidades sociais; (2) relação com os/as cuidadores/as (8 itens) inclui o cuidado físico e o cuidado psicológico; e (3)

fatores contextuais (10 itens) inclui o espiritual, educação e cultural. É um questionário de autorresposta, com uma escala do tipo likert de 1 a 5 (1 = Não é nada verdade; 2 = É um pouco verdade; 3 = De alguma maneira é verdade; 4 = É bastante verdade; 5 = É muito verdade). A cotação é feita com a soma dos resultados, obtendo-se um score total assim como o score de cada escala. Quanto mais alta for a pontuação maiores serão os níveis das componentes da resiliência. Existe uma tabela com os valores normativos para a comparação. A fiabilidade interna dos componentes da escala foi avaliada através do α de *Cronbach*, sendo este entre $\alpha=.69$ e $\alpha=.91$ (Liebenberg, Ungar, & Van de Vijver, 2012; adaptação portuguesa: Ferreira, & Nobre-Lima, 2013). Nesta investigação, a consistência interna global demonstrou valores satisfatórios ($\alpha=.88$). Relativamente aos fatores os valores de consistência foram os seguintes: fatores individuais ($\alpha=.79$); relação com os/as cuidadores/as ($\alpha=.86$); fatores contextuais ($\alpha=.70$). Os subfactores demonstraram os seguintes valores: habilidades pessoais ($\alpha=.51$); apoio dos pares ($\alpha=.87$); habilidades sociais ($\alpha=.66$); cuidado físico ($\alpha=.64$); cuidado psicológico ($\alpha=.84$); espiritual ($\alpha=.61$); educação ($\alpha=.32$); cultural ($\alpha=.62$).

The Assessing Emotions Scale (Schutte, Malouff, & Bhullar, 2009): Esta escala pretende avaliar os traços e características da inteligência emocional do indivíduo. O questionário tem 33 itens, divididos em 4 subescalas: (1) perceção das emoções (10 itens) inclui identificar emoções em si mesmo e nos outros; (2) gestão das próprias emoções (9 itens) inclui a regulação das próprias emoções; (3) gerir as emoções dos outros (8 itens) inclui manter ou aumentar a disposição emocional positiva dos outros; (4) uso das emoções (6 itens) inclui a capacidade de planeamento flexível, pensamento criativo, redirecionar a atenção e manter a motivação. As respostas são dadas numa escala do tipo likert, de 1 até 5 (1 = Discordo completamente; 2 = Discordo um pouco; 3 = Não concordo nem discordo; 4 = Concordo um pouco; 5 = Concordo completamente). O score total pode ir desde os 33 até aos 165 pontos, sendo que quanto maior for a pontuação mais alto é o nível de inteligência emocional. No que se refere à consistência interna, o alfa de *Cronbach* revela ser muito bom ($\alpha=.90$) (Schutte, Malouff, & Bhullar, 2009). Nesta investigação, os valores de consistência interna global revelaram ser muito bons ($\alpha=.90$). Igualmente os fatores revelaram valores bons: perceção das emoções

($\alpha=.78$); gestão das próprias emoções ($\alpha=.78$); gerir as emoções dos outros ($\alpha=.71$); uso das emoções ($\alpha=.70$).

3. Resultados

Seguidamente serão apresentados e analisados os resultados da investigação. Iremos começar por descrever as variáveis escolhidas para o estudo como forma de estudar o comportamento da amostra (Tabela 3). Iremos também explicar os resultados as associações entre empatia, resiliência e inteligência emocional com a vulnerabilidade ao *stress* assim como a evolução da vulnerabilidade ao *stress* ao longo do percurso académico.

Tabela 7

Análise Descritiva das Variáveis em Estudo (N = 343)

	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>	Ponto Médio/valor de referência
Empatia afetiva	8	40	32.59	4.89	24
Empatia cognitiva	8	40	35.21	3.58	24
Empatia	16	80	67.80	6.85	56
Perfeccionismo e intolerância à frustração	0	24	14.12	4.23	12
Inibição e dependência funcional	0	20	6.74	3.65	10
Carência de apoio social	0	8	1.99	1.52	4
Condições de vida adversa	0	8	2.20	1.76	4
Dramatização da existência	0	12	7.06	2.28	6
Subjugação	0	16	6.12	2.84	8
Privação de afeto e rejeição	0	12	3.98	2.17	6
Vulnerabilidade ao <i>stress</i>	0	92	37.93	11.20	43
Fatores individuais	11	55	46.41	5.55	45.82
Relação com os/as cuidadores/as	8	40	30.03	4.82	29.84
Fatores contextuais	10	50	38.57	5.60	39.01
Habilidades pessoais	5	25	20.51	2.86	15
Apoio pares	2	10	8.34	1.69	6
Habilidades sociais	4	20	17.56	2.14	12
Cuidado físico	3	15	13.61	1.86	9
Cuidado psicológico	5	25	20.90	3.85	15
Espiritual	3	15	9.95	2.87	9

Educação	2	10	7.96	1.51	6
Cultural	5	25	20.66	3.07	15
Resiliência	28	140	115.00	13.23	114.66
Perceção das emoções	10	50	38.84	5.42	30
Gestão das próprias emoções	9	45	37.80	4.67	27
Gerir emoções dos outros	8	40	32.80	4.28	24
Uso das emoções	6	30	24.60	3.03	18
Inteligência emocional	33	165	134.04	14.03	122

Começando pela análise descritivas das variáveis associadas ao BES, verifica-se que os/as estudantes demonstram valores acima do ponto médio no fator empatia afetiva com uma média de 32.59 ($DP = 4.89$), no fator empatia cognitiva com uma média de 35.21 ($DP = 3.58$) e no valor global da escala com uma média de 67.80 ($DP = 6.85$). Estes valores sugerem que os/as participantes apresentam um nível global de empatia ligeiramente alto. Outro dado interessante é verificar a existência de níveis mais elevados de empatia cognitiva quando comparado com a empatia afetiva. Desta forma, podemos deduzir que os/as participantes têm mais facilidade em entenderem de um ponto de vista racional as emoções dos outros do que em partilhar uma resposta emocional com o outro.

Avançando agora para a análise Questionário de Vulnerabilidade de *Stress*, de uma maneira global os/as participantes têm um nível baixo de vulnerabilidade ao *stress*, sendo que a maior parte dos fatores e o valor global da escala se encontram abaixo do ponto médio. Assim, verifica-se que o valor global da escala tem uma média de 37.93 ($DP = 11.20$), o fator inibição e dependência funcional de 6.74 ($DP = 3.65$), a carência de apoio social de 1.99 ($DP = 1.52$), as condições de vida adversa de 2.20 ($DP = 1.76$), a subjugação de 6.12 ($DP = 2.84$) e a privação de afeto e rejeição de 3.98 ($DP = 2.17$). Existiram dois fatores que apresentaram valores superiores ao ponto médio, sendo estes o perfeccionismo e intolerância à frustração com uma média de 14.12 ($DP = 4.23$) e a dramatização da existência com uma média de 7.06 ($DP = 2.28$). Olhando para estes resultados podemos inferir que os/as participantes revelam baixa vulnerabilidade ao *stress*, são capazes de enfrentar os problemas, tem boas redes de apoio social, tem uma boa situação económica ou percecionam-na como tal, são capazes de tomar decisões individuais e grupais e tem bons níveis de autoestima e vínculos significativos. Por outro lado, parecem revelar algumas dificuldades em

ajustar o seu humor aquando de situações negativas e tem dificuldades para lidarem com a frustração.

Passando agora para a análise do *The Child and Youth Resilience Measure – 28*, verificou-se que os/as participantes demonstram bons níveis de resiliência já que todos os fatores, subfatores e valor global da escala se encontram acima do ponto médio. De facto, a média do valor global da escala foi de 115.00 ($DP = 13.23$), do fator fatores individuais foi de 46.41 ($DP = 5.55$), do fator relação com os/as cuidadores/as foi de 30.03 ($DP = 4.82$), do subfactor habilidades pessoais foi de 20.51 ($DP = 2.86$), do subfactor apoio dos pares foi de 8.34 ($DP = 1.69$), do subfactor habilidades sociais foi de 17.56 ($DP = 2.14$), do subfactor cuidado físico foi de 13.61 ($DP = 1.86$), do subfactor cuidado psicológico foi de 20.90 ($DP = 3.85$), do subfactor espiritual foi de 9.95 ($DP = 2.87$), do subfactor educação 7.96 ($DP = 1.51$) e do subfactor cultural foi de 20.66 ($DP = 3.07$). A única exceção foi do fator fatores contextuais cuja média foi de 38.57 ($DP = 5.60$). É possível depreender através destes dados que os/as participantes apresentam um bom nível de resiliência, tem um bom reportório de competência pessoais e sociais e relações adequadas e positivas com os/as cuidadores/as.

Por fim, no questionário *The Assessing Emotions Scale*, na linha do questionário anterior, foi possível verificar que os/as participantes apresentam bons níveis de inteligência emocional, estando todos os fatores e o valor global da escala acima do ponto médio. A média do valor global da escala foi de 134.04 ($DP = 14.03$), do fator perceção das emoções foi de 38.84 ($DP = 5.42$) do fator gestão das próprias emoções foi de 37.80 ($DP = 4.67$), do fator gerir as emoções dos outros foi de 32.80 ($DP = 4.28$) e do fator uso das emoções foi de 24.60 ($DP = 3.03$). Através destes dados podemos perceber que os/as participantes são capazes de identificar emoções em si próprios e nos outros, regular as próprias emoções, manter ou aumentar a disposição emocional positiva dos outros, apresentam capacidade de planeamento flexível, pensamento criativo e capacidade de redirecionar a atenção e manter a motivação.

Tabela 8

Análise Descritiva das Variáveis em Estudo dos/as estudantes de Psicologia

Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>	Ponto Médio/Valor de
--------	--------	----------	-----------	----------------------

					Referência
Empatia	16	80	67.99	6.78	56
Vulnerabilidade ao <i>stress</i>	0	92	36.31	11.76	43
Resiliência	28	140	114.46	13.36	114.66
Inteligência emocional	33	165	134.86	14.53	122

Analisando agora os valores obtidos pelos/as estudantes de Psicologia no BES, destacamos o facto de estes demonstrarem, também, valores acima do ponto médio com uma média de 67.99 ($DP = 6.78$), demonstrando assim bons índices de empatia. Relativamente ao Questionário de Vulnerabilidade ao *Stress*, os/as estudantes evidenciaram um nível global inferior ao ponto médio com uma média de 36.31 ($DP = 11.76$). No que concerne o *The Child and Youth Resilience Measure – 28*, os/as estudantes obtiveram uma pontuação muito próxima do ponto médio com uma média de 114.46 ($DP = 13.36$). Por fim, no questionário *The Assessing Emotions Scale*, os/as estudantes obtiveram uma média de 134.86 ($DP = 14.53$), valor muito superior ao ponto médio.

Tabela 9

Análise Descritiva das Variáveis em Estudo dos/as estudantes de Educação Básica

	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>	Ponto Médio/Valor de Referência
Empatia	16	80	67.53	6.95	56
Vulnerabilidade ao <i>stress</i>	0	92	40.27	9.90	43
Resiliência	28	140	115.79	13.06	114.66
Inteligência emocional	33	165	132.86	13.25	122

Por fim, os valores obtidos pelos/as estudantes de Educação Básica no BES, foram também acima do ponto médio com uma média de 67.53 ($DP = 6.95$), demonstrando assim bons índices de empatia. Relativamente ao Questionário de Vulnerabilidade ao *Stress*, os/as estudantes evidenciaram um nível global inferior ao ponto médio com uma média de 40.27 ($DP = 11.76$). No que concerne o *The Child and Youth Resilience Measure – 28*, os/as estudantes obtiveram uma pontuação ligeiramente acima do ponto médio com uma média de 115.79 ($DP = 13.06$). Por fim,

no questionário *The Assessing Emotions Scale*, os/as estudantes também obtiveram um valor muito superior ao ponto médio com uma média de 132.86 ($DP = 13.25$).

Atendendo aos problemas de investigação e hipóteses formuladas iremos agora apresentar e analisar as relações entre as variáveis. Começando pela análise da primeira hipótese (níveis mais altos de resiliência estão associados com níveis mais baixos de vulnerabilidade ao *stress*), os resultados desta encontram-se na tabela 4.

Tabela 10

Correlação de Pearson entre Vulnerabilidade ao Stress e Resiliência (N = 343)

	Fatores Individuais	Relação com os/as cuidadores/as	Fatores Contextuais	Resiliência
Perfeccionismo e intolerância à frustração	-.298**	-.087	-.073	-.187**
Inibição e dependência funcional	-.461**	-.171**	-.187**	-.335**
Carência de apoio social	-.439**	-.288**	-.291**	-.412**
Condições de vida adversas	-.281**	-.151**	-.185**	-.251**
Dramatização da existência	-.168**	.064	.089	-.010
Subjugação	-.421**	-.169**	-.126*	-.292**
Privação de afeto e rejeição	-.554**	-.317**	-.339**	-.491**
Vulnerabilidade ao <i>stress</i>	-.563**	-.229**	-.221**	-.413**

Nota.: $p \leq .01$, $p \leq .05$

Observando os resultados correlacionais, podemos verificar que existem associações negativas e estatisticamente significativas entre a vulnerabilidade ao *stress* e os fatores individuais ($r = -.563$, $p = .000$), a relação com os/as cuidadores/as ($r = -.229$, $p = .000$) e os fatores contextuais ($r = -.221$, $p = .000$). Analisando a correlação entre a vulnerabilidade ao *stress* e a resiliência, encontra-se também uma correlação negativa e estatisticamente significativa ($r = -.413$, $p = .000$), o que indica que quanto maior for o nível de resiliência menor será a vulnerabilidade ao *stress*.

Tabela 11

Correlação de Pearson entre Vulnerabilidade ao Stress e Resiliência dos/as estudantes de Psicologia

	Fatores Individuais	Relação com os/as cuidadores/as	Fatores Contextuais	Resiliência
Perfeccionismo e intolerância à frustração	-.358**	-.099	-.120	-.236**
Inibição e dependência funcional	-.489**	-.169*	-.237**	-.367**
Carência de apoio social	-.440**	-.244**	-.243**	-.379**
Condições de vida adversas	-.336**	-.184**	-.272**	-.324**
Dramatização da existência	-.177*	.087	.075	-.008
Subjugação	-.452**	-.164*	-.122	-.302**
Privação de afeto e rejeição	-.632**	-.347**	-.404**	-.566**
Vulnerabilidade ao <i>stress</i>	-.600**	-.222**	-.264**	-.445**

Nota: *. $p \leq .01$, **. $p \leq .05$

Tal como verificado em cima, existe uma associação negativa e estatisticamente significativa entre a vulnerabilidade ao *stress* e todos os fatores da escala de resiliência, olhando apenas para os/as estudantes de Psicologia. Igualmente, verifica-se uma associação negativa e estatisticamente significativa entre vulnerabilidade ao *stress* e resiliência ($r = -.445$, $p = .000$), o que nos demonstra que quanto maior o nível de resiliência menor será a vulnerabilidade ao *stress*.

Tabela 12

Correlação de Pearson entre Vulnerabilidade ao Stress e Resiliência dos/as estudantes de Educação Básica

	Fatores Individuais	Relação com os/as cuidadores/as	Fatores Contextuais	Resiliência
Perfeccionismo e intolerância à frustração	-.194*	-.115	-.044	-.138
Inibição e dependência funcional	-.416**	-.208*	-.145	-.306**
Carência de apoio social	-.438**	-.380**	-.365**	-.464**
Condições de vida adversas	-.196*	-.089	-.053	-.135
Dramatização da existência	-.142	-.028	.070	-.039

Subjugação	-.372**	-.226**	-.172*	-.304**
Privação de afeto e rejeição	-.431**	-.289**	-.267**	-.390**
Vulnerabilidade ao <i>stress</i>	-.511**	-.303**	-.205*	-.402**

Nota.: $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Também os/as estudantes de Educação Básica apresentam correlações negativas e estatisticamente significativas entre a vulnerabilidade ao *stress* e todos os fatores da escala de resiliência. A correlação entre a vulnerabilidade ao *stress* e a resiliência é também negativa e estatisticamente significativa ($r = -.402$, $p = .000$).

Relativamente à hipótese número 2 (níveis elevados de empatia estão associados com níveis baixos de vulnerabilidade ao *stress*), os resultados encontram-se na tabela 5.

Tabela 13

Correlação de Pearson entre Vulnerabilidade ao Stress e Empatia (N = 343)

	_Empatia Afetiva	Empatia Cognitiva	Empatia
Perfeccionismo e intolerância à frustração	.247**	-.105	.122
Inibição e dependência funcional	.127*	-.180**	-.003
Carência de apoio social	-.220**	-.231**	-.278**
Condições de vida adversas	-.053	-.032	-.054
Dramatização da existência	.259**	-.030	.169**
Subjugação	.109*	-.180**	-.016
Privação de afeto e rejeição	-.062	-.210**	-.154**
Vulnerabilidade ao <i>stress</i>	.144**	-.210**	-.007

Nota. ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Olhando para os resultados correlacionais observou-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a vulnerabilidade ao *stress* e a empatia afetiva ($r = .144$, $p = .008$) e uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a vulnerabilidade ao *stress* e a empatia cognitiva ($r = -.210$, $p = .000$). No que concerne à correlação entre a vulnerabilidade ao *stress* e a empatia esta não é estatisticamente significativa, o que contrariamente à hipótese formulada, sugere que não existe uma relação entre a vulnerabilidade ao *stress* e empatia.

Tabela 14

Correlação de Pearson entre Vulnerabilidade ao Stress e Empatia dos/as estudantes de Psicologia

	Empatia Afetiva	Empatia Cognitiva	Empatia
Perfeccionismo e intolerância à frustração	.171*	-.189**	.027
Inibição e dependência funcional	.100	-.178*	-.020
Carência de apoio social	-.201**	-.277**	-.292**
Condições de vida adversas	-.109	-.071	-.117
Dramatização da existência	.234**	-.077	.130
Subjugação	.168*	-.169*	.034
Privação de afeto e rejeição	-.097	-.249**	-.201**
Vulnerabilidade ao <i>stress</i>	.108	-.249**	-.052

Nota. **. $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Relativamente aos/às estudantes de Psicologia, distintamente dos resultados obtidos em cima, apenas encontramos uma associação negativa e estatisticamente significativa entre a vulnerabilidade ao stress e a empatia cognitiva ($r = -.249$, $p = .000$), que indica que quanto maior forem os níveis de empatia cognitiva menores serão os níveis de vulnerabilidade ao *stress*. De resto, também não se encontrou uma correlação entre a vulnerabilidade ao stress e a empatia, sugerindo que não existe relação entre estas duas variáveis.

Tabela 15

Correlação de Pearson entre Vulnerabilidade ao Stress e Empatia dos/as estudantes de Educação Básica

	Empatia Afetiva	Empatia Cognitiva	Empatia
Perfeccionismo e intolerância à frustração	.367**	.103	.306**
Inibição e dependência funcional	.156	-.147	.032
Carência de apoio social	-.250**	-.168*	-.258**
Condições de vida adversas	.037	.030	.041
Dramatização da existência	.286**	.116	.257**
Subjugação	-.002	-.153	-.080

Privação de afeto e rejeição	-.018	-.119	-.073
Vulnerabilidade ao <i>stress</i>	.188*	-.091	.083

Nota. **. $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Os/As estudantes de Educação Básica apresentaram uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a vulnerabilidade ao *stress* e a empatia afetiva ($r = .188$, $p = .026$), o que revela que quanto maior for o nível de empatia afetiva maior será o nível de vulnerabilidade ao *stress*. Concordantemente com os resultados anteriores, também não foi detetada uma correlação entre a vulnerabilidade ao *stress* e a empatia.

Os resultados da terceira hipótese (níveis elevados de inteligência emocional estão associados a níveis baixos de vulnerabilidade ao *stress*) encontram-se na tabela 6.

Tabela 16

Correlação de Pearson entre Vulnerabilidade ao Stress e Inteligência Emocional (N = 343)

	Perceção das Emoções	Gestão das próprias emoções	Gestão das emoções dos outros	Uso das emoções	Inteligência emocional
Perfeccionismo e intolerância à frustração	-.227**	-.359**	-.220**	-.046	-.284**
Inibição e dependência funcional	-.307**	-.555**	-.366**	-.232**	-.465**
Carência de apoio social	-.241**	-.218**	-.376**	-.151**	-.313**
Condições de vida adversas	-.128*	-.230**	-.126*	-.107*	-.188**
Dramatização da existência	-.123*	-.263**	-.061	-.002	-.154**
Subjugação	-.282**	-.369**	-.212**	-.098	-.318**
Privação de afeto e rejeição	-.342**	-.480**	-.443**	-.178**	-.465**
Vulnerabilidade ao <i>stress</i>	-.367**	-.573**	-.392**	-.190**	-.493**

Nota. **. $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Os resultados das associações indicam uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a vulnerabilidade ao *stress* e a perceção das emoções ($r = -.367$, $p = .000$), a gestão emocional ($r = -.573$, $p = .000$), a gestão das emoções dos outros ($r = -.392$, $p = .000$) e o uso de emoções ($r = -.190$, $p = .000$). Relativamente à correlação entre a vulnerabilidade ao *stress* e inteligência emocional, esta também é negativa e estatisticamente significativa ($r = -.493$, $p = .000$), o que

indica que quanto maior for o nível de inteligência emocional menor será o nível de vulnerabilidade ao *stress*.

Tabela 17

Correlação de Pearson entre Vulnerabilidade ao Stress e Inteligência Emocional dos estudantes de Psicologia

	Percepção das Emoções	Gestão das próprias emoções	Gestão das emoções dos outros	Uso das emoções	Inteligência emocional
Perfeccionismo e intolerância à frustração	-.306**	-.399**	-.246**	-.116	-.352**
Inibição e dependência funcional	-.355**	-.611**	-.342**	-.258**	-.502**
Carência de apoio social	-.298**	-.288**	-.414**	-.220**	-.385**
Condições de vida adversas	-.219**	-.323**	-.182**	-.212**	-.294**
Dramatização da existência	-.160*	-.297**	-.091	-.034	-.197**
Subjugação	-.293**	-.401**	-.224**	-.144*	-.347**
Privação de afeto e rejeição	-.456**	-.571**	-.530**	-.237**	-.580**
Vulnerabilidade ao <i>stress</i>	-.438**	-.638**	-.413**	-.266**	-.566**

Nota. ** . $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Em concordância com os resultados anteriores, também os/as estudantes de Psicologia apresentam uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a vulnerabilidade ao *stress* e todos os fatores de inteligência emocional. Da mesma forma, encontrou-se uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a vulnerabilidade ao *stress* e a inteligência emocional ($r = -.566$, $p = .000$), o que indica que quanto maior for o nível de inteligência emocional menor será a vulnerabilidade ao *stress*.

Tabela 18

Correlação de Pearson entre Vulnerabilidade ao Stress e Inteligência Emocional dos/as estudantes de Educação Básica

	Percepção das Emoções	Gestão das próprias emoções	Gestão das emoções dos outros	Uso das emoções	Inteligência emocional
Perfeccionismo e intolerância à frustração	-.016	-.295**	-.166*	.091	-.135
Inibição e dependência funcional	-.197*	-.468**	-.401**	-.188*	-.395**

Carência de apoio social	-.150	-.102	-.315**	-.042	-.197*
Condições de vida adversas	.032	-.067	-.033	.065	-.006
Dramatização da existência	.007	-.211*	.005	.066	-.051
Subjugação	-.225**	-.323**	-.187*	-.015	-.253**
Privação de afeto e rejeição	-.109	-.320**	-.290**	-.073	-.253**
Vulnerabilidade ao <i>stress</i>	-.184*	-.470**	-.358**	-.048	-.347**

Nota. **. $p \leq .01$, *. $p \leq .05$

Relativamente aos/às estudantes de Educação Básica, estes também apresentam correlações negativas e estatisticamente significativas entre a vulnerabilidade ao *stress* e quase todos os fatores de inteligência emocional com a exceção do fator uso das emoções que não apresenta nenhuma associação. Encontrou-se, como em cima, uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a vulnerabilidade ao *stress* e a inteligência emocional ($r = -.347$, $p = .000$).

Por fim, os resultados da hipótese quatro (não existem diferenças significativas, a nível de vulnerabilidade ao *stress*, dos/as alunos/as que estão no 1.º e 2.º ciclo do percurso académico) encontram-se na tabela 7.

Tabela 19

Diferenças entre Vulnerabilidade ao Stress, Empatia, Resiliência, Inteligência Emocional e Grau Académico (N = 343)

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>
Vulnerabilidade ao stress	Licenciatura	267	38.00	10.81	.23
	Mestrado	76	37.66	12.55	
Empatia	Licenciatura	267	67.60	6.94	-1.02
	Mestrado	76	68.51	6.51	
Resiliência	Licenciatura	267	115.83	12.64	2.20
	Mestrado	76	112.08	14.86	
Inteligência emocional	Licenciatura	267	134.68	13.13	1.57
	Mestrado	76	131.82	16.73	

Nota. **. $p \leq .01$, *. $p \leq .05$

Analisando as diferenças entre os graus de escolaridade relativamente à vulnerabilidade ao *stress*, empatia, resiliência e inteligência emocional foi possível

observar que não existem dados estatisticamente significativos, o que revela que não existem diferenças significativas nos níveis destas variáveis no início e no fim da formação académica.

Tabela 20

Diferenças entre Vulnerabilidade ao Stress, Empatia, Resiliência, Inteligência Emocional e Grau Académico nos/as estudantes de Psicologia

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>
Vulnerabilidade ao stress					
	Licenciatura	150	36.37	11.16	
	Mestrado	53	36.14	13.41	.13
Empatia					
	Licenciatura	150	67.77	7.13	
	Mestrado	53	68.62	5.68	-.78
Resiliência					
	Licenciatura	150	115.51	12.89	1.89
	Mestrado	53	111.50	14.32	
Inteligência emocional					
	Licenciatura	150	135.94	13.46	1.81
	Mestrado	53	131.77	16.97	

Nota.**. $p \leq .01$, *. $p \leq .05$

Como verificado em cima, também nos/as estudantes de Psicologia não existem diferenças estatisticamente significativas nos níveis de vulnerabilidade ao stress, empatia, resiliência e inteligência emocional no início e no fim do percurso académico.

Tabela 21

Diferenças entre Vulnerabilidade ao Stress, Empatia, Resiliência, Inteligência Emocional e Grau Académico nos/as estudantes de Educação Básica

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>
Vulnerabilidade ao stress					
	Licenciatura	117	40.09	9.99	
	Mestrado	23	41.17	9.66	-.48
Empatia					
	Licenciatura	117	67.39	6.70	
	Mestrado	23	68.25	8.26	-.54
Resiliência					

	Licenciatura	117	116.25	12.37	.95
	Mestrado	23	113.50	16.29	
Inteligência emocional	Licenciatura	117	133.05	12.57	.38
	Mestrado	23	131.91	16.55	

Nota. **. $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Concordantemente com os dados obtidos anteriormente, também não existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis vulnerabilidade ao *stress*, empatia, resiliência e inteligência emocional no início e no fim do percurso acadêmico nos/as estudantes de Educação Básica.

Atendendo às correlações encontradas decidiu-se efetuar uma análise de regressão linear de modo a verificar a existência de fator preditor para a vulnerabilidade ao *stress*. Os resultados estão apresentados na tabela 22.

Tabela 22

Regressão linear para Vulnerabilidade ao stress

	R^2	ΔR^2	B	$S. Error$	β	t	p
	.322	.316					
Empatia			.405	.080	.247	5.040	.000
Resiliência			-.188	.046	-.222	-4.129	.000
Inteligência Emocional			-.376	.045	-.471	-8.329	.000

A análise da regressão linear permitiu testar o efeito das variáveis predictoras (empatia, resiliência e inteligência emocional) na vulnerabilidade ao *stress*, sendo que o seu contributo apresentou-se como significativo $F(3, 342) = 53.73$ $p \leq .000$ explicando 32.20% da variância total ($R^2 = .322$), contribuindo individualmente com 31.60% da variância para o modelo ($R^2_{adjusted} = .316$). Deste modo, foi possível verificar, que as variáveis que apresentam um efeito preditor para a vulnerabilidade ao *stress* são a empatia com um contributo positivo ($\beta = .247$), a resiliência com um contributo negativo ($\beta = -.222$) e a inteligência com um contributo negativo ($\beta = -.471$). Desta forma foi possível reforçar os efeitos positivos que a resiliência e a inteligência emocional têm na vulnerabilidade ao *stress* e verificar ainda que a empatia desempenha um papel importante na predição da vulnerabilidade ao *stress*.

4. Discussão

Nesta fase iremos fazer uma reflexão acerca dos resultados obtidos nas análises descritivas e na análise das associações entre as variáveis da investigação (vulnerabilidade ao *stress*, resiliência, empatia e inteligência emocional), procurando enquadrar estes na revisão da literatura e estabelecer algumas considerações para o futuro.

O primeiro problema de investigação pretendeu avaliar a prevalência das competências socioemocionais e vulnerabilidade ao *stress* em estudantes de Psicologia e Educação Básica. Olhando para os resultados obtidos nos totais das escalas a amostra global apresentou resultados ligeiramente acima do ponto médio nas variáveis de empatia e inteligência emocional, o que poderá indicar que os estudantes revelam ser empáticos e capazes de gerir e utilizar as emoções adequadamente. Relativamente à resiliência, a média da amostra encontra-se praticamente no mesmo patamar do ponto médio o que revela que os/as participantes possuem um conjunto de competências que lhes permitem persistir durante as dificuldades. Por fim, o nível de vulnerabilidade ao *stress* encontra-se abaixo do ponto médio o que revela que a amostra poderá evidenciar uma capacidade adequada para resistir ao *stress*. Refletindo agora acerca dos resultados obtidos pelos/as estudantes de Psicologia e Educação Básica, importa referir que estes foram bastante similares ao da amostra global. A única diferença detetada e que importa referir é o valor obtido pelos estudantes de Educação Básica no Questionário de Vulnerabilidade ao *Stress* que é relativamente superior quando comparado com a amostra global e com os estudantes de Psicologia. Isto poderá sugerir que os estudantes de Educação Básica são mais vulneráveis ao *stress*.

A primeira hipótese, pretendeu averiguar se níveis elevados de resiliência estavam correlacionados com níveis baixos de vulnerabilidade ao *stress*. De facto, esta associação foi comprovada pelo nosso estudo, sendo por isso possível considerar que níveis altos de resiliência estão associados a níveis mais baixos de vulnerabilidade ao *stress*. Foi possível também verificar que todos os fatores da escala de resiliência (fatores individuais; relação com os/as cuidadores/as; fatores contextuais) tem uma associação negativa e estatisticamente significativa com a vulnerabilidade ao *stress*. De salientar que estes dados foram congruentes tanto para a amostra global como também para o grupo de estudantes de Psicologia e Educação Básica. Desta forma, a hipótese em não foi rejeitada e demonstra que a resiliência

poderá servir como uma forma de proteger psicólogos/as e professores/as da vulnerabilidade ao stress. Esta conclusão, vai de acordo com vários estudos que também encontraram correlações entre a resiliência e a vulnerabilidade ao *stress*, podendo por isso argumentar-se que a resiliência é um fator que permite aos indivíduos encararem, resolverem e ultrapassarem situações complicadas, conseguindo, para isso, por em prática uma serie de mecanismos de resolução de problemas que sejam adequados e que permitam superar os vários desafios que vão ocorrendo ao longo do ciclo vital (Kim & Lee, 2017; Shatté, Perlman, Smith & Lynch, 2017; Bacchi & Licinio 2017; Tung, Ning, & Kris, 2014). Esta investigação, pretendeu acrescentar ao corpo de literatura já existente, que a resiliência é um fator de extrema importância para a proteção dos/as futuros/as psicólogos/as e professores/as, sendo por isso vital que a aprendizagem e o desenvolvimento desta competência seja incorporada nos currículos académicos como forma de proteção para as fontes de *stress* e impulsionador do bem-estar no trabalho (Kolar, Treuer, & Koh, 2015; Pocinho & Capelo 2009). Como forma de potenciar a resiliência, o modelo SEL apresenta-se como uma ferramenta útil para proporcionar aos/às estudantes as oportunidades para que estes, num contexto educativo, desenvolvam as competências necessárias de autorregulação que lhe permita, ao longo de ciclo vital, adaptarem-se e serem capazes de lidar com todos os fatores de *stress* que surjam no exercício das suas profissões e das suas vidas.

A segunda hipótese pretendeu estudar se níveis elevados de empatia estariam correlacionados com níveis baixos de vulnerabilidade ao *stress*. Contrariamente ao teorizado, os dados demonstraram não existir nenhuma correlação entre empatia e vulnerabilidade ao *stress*. Ainda assim, foi possível encontrar uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre empatia afetiva e vulnerabilidade ao *stress* e uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre empatia cognitiva e vulnerabilidade ao *stress* na amostra global. Quer isto dizer que níveis mais elevados de empatia afetiva, que consiste na competência de partilhar uma resposta emocional congruente com o que o outro está a sentir, estão correlacionados com níveis mais elevados de *stress*. Esta correlação foi igualmente encontrada no grupo de estudantes de Educação Básica. Esta associação encontra-se bastante documentado na literatura, nomeadamente relacionado com profissões relacionadas com as áreas sociais, em que os/as profissionais relatam sentir-se muitas vezes esgotados emocionalmente por necessitarem de corresponder às necessidades emocionais dos/as seus/suas clientes

(Mackoniené & Norvilé, 2012; Konrath & Grynberg, 2013). Pelo outro lado, níveis elevados de empatia cognitiva, relativo à capacidade de entender racionalmente as emoções dos outros, está correlacionado com níveis mais baixos de vulnerabilidade ao *stress*. Esta associação foi também encontrada no grupo de estudantes de Psicologia. De acordo com Ono, Fujita e Yamada (2012) a incapacidade de perceber o que o outro está a sentir desencadeava uma resposta de stress no córtex pré-frontal, o que nos diz que dificuldades ao nível da empatia cognitiva poderá aumentar os níveis de *stress*. Ainda que a nossa investigação não tenha conseguido demonstrar uma relação entre a empatia e a vulnerabilidade ao *stress*, existe um corpo de literatura vasto que estuda esta conexão e indica-nos a existência de várias associações entre vários traços de empatia e boa saúde mental e física. No estudo levado a cabo por Konrath e Brown (2013), a ativação de comportamentos de cuidado com os outros está associado a uma melhor gestão de stress. Outro estudo sugere que o ato de ajudar os outros, através de doações ou voluntariado está associados com melhores níveis de bem-estar (Aknin, Dunn, Helliwell, Biswas-Diener, Nyende, Barrington-Leigh, Burns, Kemeza, Ashton-James & Norton, 2013). Também Steffen e Masters (2005) encontraram uma associação entre compaixão e baixos níveis de percepção de *stress*. Atendendo aos resultados obtidos na nossa investigação, a hipótese número dois foi rejeitada, já que não foi encontrada uma associação entre empatia e vulnerabilidade ao *stress*. Este resultado deve ser considerado como anómalo e possivelmente deriva do facto de o Questionário de Vulnerabilidade ao *Stress* não avaliar o *stress* associado às relações interpessoais. Sendo a empatia uma característica maioritariamente relacionada com a relação com o outro, o facto de este questionário não se focar nos aspetos relacionais poderá explicar a ausência de uma correlação entre estas duas variáveis. Desta forma, é nossa recomendação que em futuras investigações seja utilizado um outro questionário de avaliação de *stress*, que esteja mais preparado para avaliar níveis de *stress* associados às relações interpessoais. Esta poderá ser uma forma mais eficaz para avaliar a existência de uma associação entre empatia e vulnerabilidade ao stress.

Avançando agora para a terceira hipótese colocada, procurou-se observar se níveis mais elevados de inteligência emocional se encontravam correlacionados com níveis mais baixos de vulnerabilidade ao *stress*. Os resultados da amostra global demonstraram existir uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a vulnerabilidade ao *stress* e a inteligência emocional, querendo isto dizer que quanto

maiores os níveis de inteligência emocional menores serão os níveis de vulnerabilidade ao *stress*. Isto verificou-se também no grupo de estudantes de Psicologia e Educação Básica. Foi possível verificar, igualmente, que todos os fatores da escala (percepção das emoções; gestão das emoções; gestão das emoções dos outros; e uso das emoções) se encontravam correlacionados de uma forma negativa e estatisticamente significativa com a vulnerabilidade ao *stress*. Estes resultados indicam-nos que os/as participantes que são capazes de identificar emoções em si próprios e nos outros; capazes de regular as próprias emoções; manter ou aumentar a disposição emocional positiva dos outros; são possuidores de uma capacidade de planeamento flexível, de pensamento crítico e capazes de redirecionar a atenção e manter a motivação, estando estes mecanismos associadas a menores níveis de vulnerabilidade ao *stress*. Num estudo realizado com professores/as, Vaezi e Fallah (2011) concluiu que a inteligência emocional serve como fator protetor contra sintomas de *burnout* aumentado dessa forma o bem-estar, a motivação e a eficácia profissional. Também Mérida-Lopez, Extremera e Rey (2017) relatam que altos níveis de inteligência emocional reduzem o *stress* associado à ambiguidade do papel do/a professor/a contexto educativo (situações em que são exigidos dois papéis diferentes e em que o cumprimento de um irá prejudicar o cumprimento do outro) assim como às informações contraditórias que ocorrem no local de trabalho. Três estudos com amostras de estudantes universitários/as também indicaram que a inteligência emocional era um fator importante para lidar com *stress* (Moghal, Yasien, Alvi & Washdev, 2016; Garg & Rastogi, 2009; Sunil, 2009). Olhando para os dados obtidos e para a revisão da literatura, é possível deduzirmos que a inteligência emocional funciona como ferramenta eficaz para lidar com várias fontes de *stress* e auxilia na eficácia profissional. Consideramos por isso que a inteligência emocional deverá ser incluída nos currículos académicos como forma de potenciar uma competência que poderá fazer a diferença no contexto profissional. Um estudo realizado por Barbash (2015) sugere que a supervisão e experiências profissionais no contexto clínico para estudantes de doutoramento em área clínica poderá potenciar o desenvolvimento de inteligência emocional. Desta forma, podemos teorizar que experiências profissionais adaptadas ao grau de ensino poderão auxiliar no desenvolvimento profissional assim como no desenvolvimento de inteligência emocional.

Por fim, a quarta e última hipótese pretendeu averiguar se existiam diferenças significativas, ao nível da vulnerabilidade ao stress, empatia, resiliência e inteligência emocional dos estudantes que estão no 1.º e 2.º ciclo do percurso académico. Analisando os resultados foi possível concluir que não existiam diferenças estatisticamente significativas ao nível da vulnerabilidade ao stress, empatia, resiliência e inteligência emocional entre os/as estudantes da licenciatura e mestrado. Assim podemos afirmar que a hipótese quatro não foi rejeitada e é possível deduzir que o grau académico não parece marcar diferença nos níveis de vulnerabilidade ao stress, empatia, resiliência e inteligência emocional dos/as estudantes universitários. Apesar disso, estes resultados devem ser analisados cuidadosamente já que existiu uma grande discrepância entre o número de alunos de licenciatura (N = 267) e de mestrado (N = 76). Atendendo à ausência de unidades curriculares que promovam competências socioemocionais que auxiliem na gestão de *stress*, era esperado que estes dados se mantivessem inalterados ao longo do percurso académico. Congruentemente com o presente estudo, existe literatura que suporta as nossas conclusões de que estas competências se mantem constantes ao longo do tempo. Uma investigação que estudou as diferenças entre os valores de empatia no início e no final do percurso académico, numa amostra de estudantes de medicina, relatou que estes se mantiveram inalterados ao longo do tempo (Quince, Kinnersley, Hales, Silva, Moriarty, Thiemann, Hyde, Brimicombe, Wood, Barclay, & Benson, 2016). Outro estudo que comparou os níveis de inteligência emocional entre os/as estudantes que estavam no primeiro e no último ano do curso de medicina relatou que estes/as apresentavam resultados muito similares sugerindo que estes não evoluíam ao longo do tempo (Chew, Zain, & Hassan, 2013). Também a resiliência parece não sofrer alterações como sugere Solomon (2013) que não detetou diferenças significativas nos níveis de resiliência de estudantes universitários/as do 1.º e 3.º ano. Por fim, segundo Galatzer-Levy e Bonanno (2013) também os níveis de *stress* em estudantes do ensino superior mantêm-se constantes ao longo do percurso. Concordantemente, uma investigação que estudou as diferenças nos níveis de *stress* entre o primeiro e segundo semestre numa amostra de estudantes universitários/as relatou não existirem diferenças nos níveis de *stress* (Fonseca-Molina, Torres-Martínez, Barrios-Penna, Calbacho-Contreras, Aguirre-Bustamante, Fernández-Sagredo, & Díaz-Narváez, 2017). Também Hopper e Moninger (2017), num estudo com a duração de quatro anos com uma amostra de estudantes universitários/as não encontrou diferenças

estatisticamente significativas entre níveis de *stress* no primeiro e quarto ano. Atendendo a estes dados consideramos de extrema importância a inclusão de unidades curriculares que promovam competências que permitam aos estudantes atingir o bem-estar pessoal e profissional. Inclusivamente, alguns estudos demonstram que o contexto universitário é um espaço promissor para a promoção destas competências. Efetivamente, um estudo realizado por Hatcher, Nadeau, Walsh, Reynolds, Galea e Marz (1994) indicou que a administração de um curso de treino de competências interpessoais aumentou os níveis de comunicação empática. Outra investigação realizada por Morrison e Pidgeon (2017) demonstrou, com uma amostra de alunos/as universitários/as que um programa de fortalecimento da força de vontade, desenhado para aumentar níveis de resiliência, foi eficaz nesse objetivo, sugerindo ser possível trabalhar resiliência em contexto universitário. Também Bond e Manser (2009) desenharam e aplicaram uma intervenção com estudantes universitários/as para melhorar a inteligência emocional dos/as estudantes e verificaram que no fim da intervenção tinha existido um aumento da capacidade de utilizar emoções para guiar o comportamento e a capacidade de se entender a si e aos outros. Sendo os anos universitários vitais para o desenvolvimento de hábitos e competências que levam ao sucesso e bem-estar na vida, torna-se importante implementar mecanismos no ensino superior que ajudem aos/as estudantes a aprender mecanismos de *coping* para combater o *stress*.

Por fim, foi ainda realizada uma regressão linear para analisar mais aprofundadamente as associações encontradas entre empatia, resiliência, inteligência emocional e vulnerabilidade ao *stress*. Aqui verificou-se que a empatia, resiliência e inteligência emocional poderão ser fatores importantes para explicar a vulnerabilidade ao *stress*.

5. Conclusão

Com esta investigação propusemo-nos a estudar a importância das competências socioemocionais em estudantes de Psicologia e Educação Básica. Com efeito, verificamos que, em ambos os casos, deverá existir um equilíbrio quase perfeito entre as competências socioemocionais e a formação técnica como forma de garantir uma preparação adequada dos/as estudantes para a sua profissão.

A preparação a nível socioemocional acarreta múltiplos benefícios para a saúde física e mental e dota os/as alunos/as de competências que lhes permitem singrar na vida académica e profissional. Este tipo de competências é bastante

valorizado no mundo do trabalho já que dota os/as profissionais da capacidade de se adaptarem a qualquer contexto e situação, mostrando ser proativos/as e resilientes e capazes de criar relações positivas com clientes e colegas. Enquanto trabalhadores/as da área das Ciências Sociais e Humanas, professores/as e psicólogos/as passam grande parte do seu tempo a interagir com o outro. Torna-se por isso vital que profissionais desta área sejam capazes de ser empáticos/as para conseguirem criar relações prossociais que potenciem o desempenho profissional. Estas interações, ainda que extremamente enriquecedoras, são também, por vezes, causadoras de algum *stress*. E esta é apenas uma das várias fontes de *stress* inerentes a estas profissões. Trabalho burocrático, clientes e alunos/as difíceis, pressões de tempo (*deadlines*) são algumas das fontes de *stress* a que estes/as profissionais estão sujeitos e necessitam de lidar. Desta forma, competências como a resiliência e a inteligência emocional poderão auxiliar a mitigar alguns dos efeitos destas fontes de *stress*.

Como foi possível verificar na nossa investigação, a resiliência e a inteligência emocional parecem funcionar como fatores protetores contra o *stress*. Estes dados demonstram a importância do investimento numa educação que promova estas competências socioemocionais de forma a dotar psicólogos/as e professores/as de ferramentas que lhes permitam enfrentar as adversidades das suas profissões. Infelizmente verificamos que no contexto português a formação a nível socioemocional nestas áreas é muito escassa e como foi possível analisar nesta investigação, os/as estudantes não parecem estar a aprender competências emocionais que lhes permitam baixar os níveis de vulnerabilidade ao *stress* aquando do final da sua formação.

Com estes dados poderemos começar a pensar numa forma de incluir o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a resiliência e inteligência emocional, nos currículos académicos destas áreas de forma a garantir uma preparação holística.

Podem ser apontadas algumas limitações nesta investigação, tais como a discrepância entre o número de elementos de Licenciatura e do Mestrado, sendo por isso difícil estabelecer comparações adequadas. O mesmo acontece com a percentagem desequilibrada entre os elementos do sexo masculino e do sexo feminino.

Pretendeu-se com esta investigação que se inicie uma reflexão acerca da importância da inclusão da aprendizagem socioemocional no ensino superior

nomeadamente nos cursos de Psicologia e Educação Básica de forma a dotar estes/as futuros/as profissionais de competências que lhes permitam ter sucesso profissional e bem-estar físico e psicológico. Como podemos verificar, o desenvolvimento destas competências não é uma prioridade nestes cursos, facto atestado pela ausência, na esmagadora maioria dos casos, de unidades curriculares que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Este aspeto torna-se preocupante na medida em que profissionais nestas áreas dependem de este tipo de competências para realizarem um trabalho eficaz com bons resultados e para conseguirem gerir, o mais adequadamente possível, as diversas fontes de *stress*. Desta forma, o ensino destas competências deve ser considerado tão importante quanto o ensino dos elementos técnicos e teóricos.

Referências bibliográficas

- Aknin, L. B., Barrington-Leigh, C. P., Dunn, E. W., Helliwell, J. F., Burns, J., Biswas-Diener, R., Nyende, P., Ashton-James, C. E., & Norton, M. I. (2013). Prosocial spending and well-being: Cross-cultural evidence for a psychological universal. *Journal of Personality and Social Psychology, 104*(4), 635.
- Alahari, U. (2017). Supporting Socio-emotional Competence and Psychological Well-Being of School Psychologists Through Mindfulness Practice. *Contemporary School Psychology, 21*(4), 369-379.
- Albuquerque, C. M. S. (2010). Processo ensino-aprendizagem: características o professor eficaz. *Millenium, 39*, 55-71.
- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 23*, 1113 –1126.
- Anastácio, S., Vagos, P., Nobre-Lima, L., Rijo, D., & Jolliffe, D. (2016). The Portuguese version of the Basic Empathy Scale (BES): Dimensionality and measurement invariance in a community adolescent sample. *European Journal of Developmental Psychology, 13*(5), 614-623.
- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry & Human Development, 41*(4), 387-397.
- Bacchi, S., & Licinio, J. (2017). Resilience and psychological distress in psychology and medical students. *Academic Psychiatry, 41*(2), 185-188.
- Barbash, E. H. (2015). *Emotional intelligence in professional psychology doctoral students: A cross sectional study* (Tese de doutoramento). Retirado de: The Florida State University Libraries.

Baruch, V. (2004). Self care for therapists: Prevention of compassion fatigue and burnout. *Psychotherapy in Australia*, 10(4), 64.

Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Acock, A. C., Li, K. K., & Allred, C. (2008). School climate and teachers' beliefs and attitudes associated with implementation of the positive action program: A diffusion of innovations model. *Prevention Science*, 9(4), 264-275.

Bierman, L. K., Motamedi, M. (2015). SEL Programs for Preschool Children. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 135-150). New York, NY, US: Guilford Press.

Bond, B. & Manser, R. (2009). *Emotional Intelligence Interventions to Increase Student Success*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.

Bride, B. E., Radey, M., & Figley, C. R. (2007). Measuring compassion fatigue. *Clinical Social Work Journal*, 35(3), 155-163.

Britt, T. W., Shen, W., Sinclair, R. R., Grossman, M. R., & Klieger, D. M. (2016). How much do we really know about employee resilience?. *Industrial and Organizational Psychology*, 9(2), 378-404. <https://doi.org/10.1017/iop.2016.36>.

Brouskeli, V., Kaltzi, V., & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43-60.

Butler, S., & Constantine, M. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling*, 9(1), 55-62.

Carlson, J. M., Dikecligil, G. N., Greenberg, T., & Mujica-Parodi, L. R. (2012). Trait reappraisal is associated with resilience to acute psychological stress. *Journal of Research in Personality*, 46(5), 609-613.

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, *591*(1), 98-124.

Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, *22*, 1042–1054.

Chew, B. H., Zain, A. M., & Hassan, F. (2013). Emotional intelligence and academic performance in first and final year medical students: a cross-sectional study. *BMC medical education*, *13*(1), 44.

Ciarrochi, J., Chan, A. Y., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and individual differences*, *31*(7), 1105-1119.

Clipa, O., Ignat, A. A., & Rusu, P. (2011). Relations of self-assessment accuracy with motivation level and metacognition abilities in pre-service teacher training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 883-888.

Coalition for Psychology in Schools and Education (2006). *Report on the teacher needs survey*. Washington, D.C.: American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education.

Coaston, S. C. (2017). Self-Care through Self-Compassion: A Balm for Burnout. *Professional Counselor*, *7*(3), 285-297.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition*. Retirado de <https://casel.org/library/2013-casel-guide-effective-social-and-emotional-learning-programs-preschool-and-elementary-school-edition-2013/>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2015). *2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Middle and high school edition*. Retirado de <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>

Conley, C. S. (2015). SEL in higher education. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 197-212). New York, NY, US: Guilford Press.

Conley, C. S., Durlak, J. A., & Dickson, D. A. (2013). An evaluative review of outcome research on universal mental health promotion and prevention programs for higher education students. *Journal of American College Health*, *61*(5), 286-301.

Darling-Hammond, L. (2001). The challenge of staffing our schools. *Educational leadership*, *58*(8), 12-17.

Decreto Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril. Diário da República, I série, N.º98. (1990). Disponível em www.dre.pt.

Deep, C. A. F., & Pereira, I. D. (2012). Adaptação da “The Resilience Scale” para a população adulta portuguesa. *Psicologia USP*, *23*(2), 417-433.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, *45*(3-4), 294-309.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, *82*(1), 405-432.

Dusenbury, A. L., Newman, Z. J., Weissberg, P. R., Goren, P., Domitrovich, E. C., Mart, K. A. (2015). The case for preschool through high school state learning standards for SEL. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P.

Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 260-266). New York, NY, US: Guilford Press.

Elias, M. J., Kranzler, A., Parker, S. J., Kash, V. M., & Weissberg, R. P. (2014). The complementary perspectives of social and emotional learning, moral education, and character education. In L. Nucci, T. Krettenauer, & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (2nd ed., pp. 272-289). New York: Routledge.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, Virginia: Association for supervision and curriculum development.

Europsy (2009). *European Certificate in Psychology EFPA Regulations on EuroPsy and Appendices*. Brussels: EFPA.

Fagan, A. A., Hawkins, J. D., & Shapiro, V. B. (2015). Taking SEL to scale in schools: The role of community coalitions. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 468-481). New York, NY, US: Guilford Press.

Finlay-Jones, A. L., Rees, C. S., & Kane, R. T. (2015). Self-compassion, emotion regulation and stress among Australian psychologists: Testing an emotion regulation model of self-compassion using structural equation modeling. *PloS one*, *10*(7), e0133481.

Fonseca-Molina, J., Torres-Martínez, P. A., Barrios-Penna, C. A., Calbacho-Contreras, V., Aguirre-Bustamante, J. P., Fernández-Sagredo, M., & Díaz-Narváez, V. P. (2018). A longitudinal study on stress sources perceived by Chilean dental students. *Revista de la Facultad de Medicina*, *66*(1), 69-74.

Galatzer-Levy, I. R., & Bonanno, G. A. (2013). Heterogeneous patterns of stress over the four years of college: Associations with anxious attachment and ego-resiliency. *Journal of personality, 81*(5), 476-486.

Garg, P., & Rastogi, R. (2009). Effect of psychological wellbeing on organizational commitment of employees. *Journal of Organizational Behavior, 8*(2), 42-51.

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 1–20). New York: Guilford Press.

Gullotta, P. T. (2015). After-school programming and SEL. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 260-266). New York, NY, US: Guilford Press.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development, 72*(2), 625-638.

Hatcher, S. L., Nadeau, M. S., Walsh, L. K., & Reynolds, M. (1994). The teaching of empathy for high school and college students: Testing... *Adolescence, 29*(116), 116.

Hen, M., & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: Emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education, 25*(4), 375-390.

Hopper, M. K., & Moninger, S. L. (2017). Tracking weight change, insulin resistance, stress, and aerobic fitness over 4 years of college. *Journal of American College Health, 65*(2), 81-93.

Instituto Nacional de Estatística (2014). *Anuário Estatístico*. Disponível em www.ine.pt.

Jani, B. D., Blane, D. N., & Mercer, S. W. (2012). The role of empathy in therapy and the physician-patient relationship. *Complementary Medicine Research, 19*(5), 252-257.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research, 79*(1), 491-525.

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence, 29*(4), 589-611.

Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan, 94*(8), 62-65.

Kaplowitz, M. J., Safran, J. D., & Muran, C. J. (2011). Impact of therapist emotional intelligence on psychotherapy. *The Journal of nervous and mental disease, 199*(2), 74-84.

Karimzadeh, M., Salehi, H., Embi, M. A., Nasiri, M., & Shojaee, M. (2014). Teaching efficacy in the classroom: Skill based training for teachers' empowerment. *English Language Teaching, 7*(8), 106.

Kolar, C., von Treuer, K., & Koh, C. (2017). Resilience in Early-Career Psychologists: Investigating Challenges, Strategies, Facilitators, and the Training Pathway. *Australian Psychologist, 52*(3), 198-208.

Koller, J. R., & Bertel, J. M. (2006). Responding to Today's Mental Health Needs of Children, Families and Schools: Revisiting the Preservice Training and Preparation of School-Based Personnel. *Education and treatment of children, 197-217*.

Konrath, S. H., & Brown, S. (2013). The effects of giving on givers. In N. Roberts & M. Newman (Eds.), *Handbook of Health and Social Relationships* (pp. 1-20). APA Books.

Konrath, S., & Grynberg, D. (2013). The positive (and negative) psychology of empathy. *The neurobiology and psychology of empathy*. Hauppauge, NY: Nova Biomedical Books.

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Diário da República, série I, N.º 237. (2005). Disponível em www.dre.pt.

Liebenberg, L., Ungar, M., & Vijver, F. V. D. (2012). Validation of the child and youth resilience measure-28 (CYRM-28) among Canadian youth. *Research on social work practice*, 22(2), 219-226.

Mackonienė, R., & Norvilė, N. (2014). Burnout, job satisfaction, self-efficacy, and proactive coping among Lithuanian school psychologists. *Tiltai*, 60(3), 199-211.

Markow, D., Macia, L., & Lee, H. (2013). The MetLife survey of the American teacher: Challenges for school leadership. *New York, NY: Metropolitan Life Insurance Company*.

Mart, K. A., Weissberg, P. R., Kendziora, K. (2015). Systemic support for SEL in school districts. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 260-266). New York, NY, US: Guilford Press.

Mendes, S. A., Lasser, J., Abreu-Lima, I. M., & Almeida, L. S. (2017). All different or all the same? Exploring the diversity of professional practices in Portuguese school psychology. *European journal of psychology of education*, 32(2), 251-269.

Mérida-López, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). Contributions of work-related stress and emotional intelligence to teacher engagement: additive and interactive effects. *International journal of environmental research and public health*, 14(10), 1156.

Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C., & Peugh, J. L. (2012). The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School Psychology Review, 41*(2).

Moghal, F., Yasien, S., Alvi, T., & Washdev, (2016). Relationship of emotional intelligence and stress in undergraduate medical students. *Journal of Psychology & Clinical Psychiatry 5*(3): 00282.

Morrison, R., & Pidgeon, A. M. (2017). Cultivating resilience and self-control among university students: An experimental study. *Universal Journal of Psychology, 5*(1), 1.

Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity, 2*(2), 85-101.

Neff, K. D., & Beretvas, S. N. (2013). The role of self-compassion in romantic relationships. *Self and Identity, 12*(1), 78-98.

Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of research in personality, 41*(1), 139-154.

Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence:(How) is it possible?. *Personality and individual differences, 47*(1), 36-41.

Ono, M., Fujita, M., & Yamada, S. (2012). Physiological and psychological responses induced by expressing empathy with others. *Japan Journal of Nursing Science, 9*(1), 56-62.

Ordem dos Psicólogos (2016). *Contributo dos psicólogos para a sustentabilidade do SNS*. Retirado de

http://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/contb_dos_psi_sustent_sn.pdf

Ordem dos Psicólogos (2017). *As/Os psicólogos/as valorizam a educação e os contextos escolares*. Retirado de

http://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/perfil_das_dos_psicologas_os_da_educacao.pdf

Park, K. H., Kim, D. H., Kim, S. K., Yi, Y. H., Jeong, J. H., Chae, J., Hawg, I., & Roh, H. (2015). The relationships between empathy, stress and social support among medical students. *International journal of medical education*, 6, 103.

Patti, J., Senge, P., Madrazo, C., Stern, S. R. (2015). Developing socially, emotionally, and cognitively competente school leaders and learning communities. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 438-452). New York, NY, US: Guilford Press.

Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367.

Quince, T. A., Kinnersley, P., Hales, J., da Silva, A., Moriarty, H., Thiemann, P., ... & Benson, J. (2016). Empathy among undergraduate medical students: A multi-centre cross-sectional comparison of students beginning and approaching the end of their course. *BMC medical education*, 16(1), 92.

Reece, S. J. (2010). *The Relationship among Stress, Burnout, and Locus of Control of School Psychologists* (Tese de Doutoramento). Retirado de ProQuest.

Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011) Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26, 1-13.

Reniers, R. L. E. P., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N. M., & Völlm, B. A. (2011). The QCAE: A questionnaire of cognitive and affective empathy. *Journal of*

Personality Assessment, 93(1), 84–95.

<http://dx.doi.org/10.1080/00223891.2010.528484>.

Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). SEL and preservice teacher education. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 406-421.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Bhullar, N. (2009). The assessing emotions scale. *Assessing emotional intelligence* (pp. 119-134). Springer, Boston, MA.

Shatté, A., Perlman, A., Smith, B., & Lynch, W. D. (2017). The positive effect of resilience on stress and business outcomes in difficult work environments. *Journal of occupational and environmental medicine*, 59(2), 135.

Shi, M., Wang, X., Bian, Y., & Wang, L. (2015). The mediating role of resilience in the relationship between stress and life satisfaction among Chinese medical students: a cross-sectional study. *BMC medical education*, 15(1), 16.

Siebert, C. J. (2005). Promoting preservice teachers' success in classroom management by leveraging a local union's resources: A professional development school initiative. *Education*, 125(3), 385-393.

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyjn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.

Skosnik, P. D., Chatterton, R. T., Swisher, T., & Park, S. (2000). Modulation of attentional inhibition by norepinephrine and cortisol after psychological stress. *International Journal of Psychophysiology*, 36(1), 59-68.

Solomon, O. (2013). *Exploring the relationship between resilience, perceived stress and academic achievement* (Tese de Mestrado). Retirado de Manchester Metropolitan University's Research Repository.

Spilt, J. L., Koomen, H. M., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development, 14*(3), 305-318.

Sprang, G., Clark, J. J., & Whitt-Woosley, A. (2007). Compassion fatigue, compassion satisfaction, and burnout: Factors impacting a professional's quality of life. *Journal of Loss and Trauma, 12*(3), 259-280.

Starcke, K., & Brand, M. (2012). Decision making under stress: a selective review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 36*(4), 1228-1248.

Steffen, P. R., & Masters, K. S. (2005). Does compassion mediate the intrinsic religion-health relationship?. *Annals of Behavioral Medicine, 30*(3), 217-224.

Stevanovic, P., & Rupert, P. A. (2004). Career-Sustaining Behaviors, Satisfactions, and Stresses of Professional Psychologists. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 41*(3), 301.

Success. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.

Sunil, K., & Rooprai, K. Y. (2009). Role of emotional intelligence in managing stress and anxiety at workplace. *Proceedings of ASBBS, 16*(1), 163-172.

Teixeira, J. A. C. (2004). Psicologia da saúde. *Análise psicológica, 22*(3), 441-448.

Tempiski, P., Santos, I. S., Mayer, F. B., Enns, S. C., Perotta, B., Paro, H. B., ... & Guimaraes, K. B. (2015). Relationship among medical student resilience, educational environment and quality of life. *PLoS One, 10*(6), e0131535.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research, 83*(3), 357-385.

- Trindade, I. (1999). Competências do psicólogo nos cuidados de saúde primários. *Análise Psicológica*, 17(3), 569-576.
- Tung, K. S., Ning, W. W., & Kris, L. E. E. (2014). Effect of resilience on self-perceived stress and experiences on stress symptoms a surveillance report. *Universal Journal of public health*, 2(2), 64-72.
- Tung, K. S., Ning, W. W., & Kris, L. E. E. (2014). Effect of resilience on self-perceived stress and experiences on stress symptoms a surveillance report. *Universal Journal of public health*, 2(2), 64-72.
- Vaezi, S., & Fallah, N. (2011). The Relationship between Emotional Intelligence and Burnout among Iranian EFL Teachers. *Journal of Language Teaching & Research*, 2(5).
- Vaz-Serra, A. (2000). Construção de uma escala para avaliar a vulnerabilidade ao Stress: a 23 QVS. *Psiquiatria Clínica*, 21(4), 279-308.
- Villadangos, M., Errasti, J., Amigo, I., Jolliffe, D., & García-Cueto, E. (2016). Characteristics of Empathy in young people measured by the Spanish validation of the Basic Empathy Scale. *Psicothema*, 28(3), 323-329.
- Wampold, B. E. (2015). How important are the common factors in psychotherapy? An update. *World Psychiatry*, 14(3), 270-277.
- Waters, J. T. and Marzano, R. J. (2006) School District Leadership That Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement. Mid-Continent Research for Education and Learning. *Educational Research Service Spectrum*, 25(2), 1-12.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (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, NY, US: Guilford Press.

Williams, J. H., Horvath, V. E., Wei, H. S., Van Dorn, R. A., & Jonson-Reid, M. (2007). Teachers' perspectives of children's mental health service needs in urban elementary schools. *Children & Schools, 29*(2), 95-107.

Williford, P. A., Wolcott, S. C. (2015). SEL and Student-Teacher Relationships. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 229-243). New York, NY, US: Guilford Press.

Wise, E. H., Hersh, M. A., & Gibson, C. M. (2012). Ethics, self-care and well-being for psychologists: Reenvisioning the stress-distress continuum. *Professional Psychology: Research and Practice, 43*(5), 487.

Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching, 21*(7), 789-810.

Anexos

Anexo 1: Ficha sociodemográfica



Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Ano letivo 2017/2018

PROTOCOLO DE RECOLHA DE DADOS

A importância de competências socioemocionais em estudantes do ensino superior que frequentam cursos na área das Ciências Sociais

Mestrando: Gustavo Loureiro Castro

Orientadores: Prof. Doutor Francisco Machado e Prof. Doutora Carla Peixoto

Questionário sociodemográfico

Este questionário é utilizado para analisar algumas questões relativas ao teu percurso de formação e averiguar de que forma este influenciou o seu nível de competências socioemocionais. Responde de forma sincera. Recorda-se que as respostas são confidenciais e serão utilizadas apenas para investigação científica.

Identificação do/a participante

Idade: ____

Sexo:

Masculino

Feminino

Outro

Nacionalidade: _____

Estado Civil:

Solteiro/a

Casado/a

União de facto

Viúvo/a

Grau de escolaridade que frequenta:

Licenciatura

Mestrado

Ano que frequenta:

1º

2º

Curso que frequenta: _____

Situação atual:

Estudante

Trabalhador/a/estudante

Média de entrada no ensino superior: _____

Alguma vez participou em atividades/formações/ ou programas de gestão emocional/ inteligência emocional/ ou gestão de stress?

Sim

Não

Recebe ou já recebeu apoio psicológico?

Sim

Não

Qual é o seu grau de satisfação com o curso?

- Insatisfeito
- Pouco satisfeito
- Muito satisfeito
- Extremamente satisfeito

Considera que o curso o/a prepara emocionalmente para as exigências da profissão para a qual se está a formar?

- Não concordo
- Concordo pouco
- Concordo muito
- Concordo bastante

Considera que o curso o/a informou acerca dos fatores de stress da profissão?

- Não concordo
- Concordo pouco
- Concordo muito
- Concordo bastante

Anexo 2: Consentimento Informado**Consentimento Informado**

Eu, Gustavo Loureiro Castro, aluno de Mestrado de Psicologia Escolar e da Educação no Instituto Universitário da Maia – ISMAI, estou a realizar a minha tese sob a orientação do Professor Doutor Francisco Machado e coorientação da Professora Doutora Carla Peixoto, cujo título é “A importância das competências socioemocionais em estudantes das áreas das Ciências Sociais”. Este estudo tem como principal objetivo analisar o nível de preparação, a nível socioemocional, dos/as estudantes de Psicologia/Formação de Professores para as exigências profissionais, emocionais e sociais que advém de trabalhar na área das Ciências Sociais.

Assim, venho por este meio solicitar a sua participação para o preenchimento de questionários breves relevantes à investigação.

Em congruência com os Princípios Específicos do Código Ético e Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses, é-lhe garantida a total confidencialidade e anonimato. Salienta-se que os dados serão tratados de forma global e estatística, não de forma individualizada. A sua participação é voluntária, não sendo oferecida qualquer remuneração ou gratificação, e não acarretando quaisquer custos ou consequências.

O investigador:

(Gustavo Castro)

Eu _____
_____ declaro que entendi os objetivos da investigação e aceito participar. Declaro, também, que me foi dada a oportunidade em esclarecer eventuais dúvidas relativamente à presente investigação.

Data

Assinatura