

Universidade da Maia

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento




Formação inicial de professores: Crenças sobre aprendizagem socioemocional e estratégias de regulação emocional

Marlene Angélica Bernardes Morais, 11193

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Orientação: Professora Doutora Vera Coelho

Co-orientação: Professora Doutora Carla Peixoto

Julho 2023 

Avisos legais

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Assim, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser feita com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é produto do seu próprio trabalho, que esta contém contributos originais e que todas as fontes utilizadas são reconhecidas. Todas as fontes utilizadas encontram-se devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que a presente dissertação não inclui quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Estes 2 anos, foram sem sombra de dúvida muito fustigantes a todos os níveis. Um dos maiores sacrifícios foi sem dúvida a nível familiar pois quase todo o tempo extra que tinha foi dedicado ao mestrado e a outros cursos complementares na ânsia de me melhor preparar.

Dado que estive longe da Psicologia, por um período prolongado, tinha de recuperar o tempo perdido, reciclar o já aprendido e obter novos conhecimentos num curto período temporal, e por tal, quero agradecer do fundo do meu coração, ao meu marido e filho pela extrema compreensão, pela motivação nos momentos de fraqueza, pela incondicional ajuda quando precisei de estar afastada e dizer que sem vocês não teria sido possível, aos meus pais, que me apoiaram nos meus momentos mais difíceis de saudade e de angústia, por não estar ao lado do meu filho em alturas que careciam do acompanhamento de mãe.

Agradeço também à minha orientadora de tese de mestrado, Professora Doutora Vera Coelho, pelo apoio, paciência e passagem de conhecimentos que contribuíram para fazer de mim uma melhor profissional nesta área.

Uma grande obrigada!

Resumo

A investigação tem demonstrado que os/as professores são elementos-chave na promoção da aprendizagem socioemocional (ASE) nas escolas, sendo estas competências fundamentais para o sucesso académico e social das crianças (Jones, et al., 2017). Considerando que a literatura referencia que o papel do/a professor/a é de extrema importância e determinante para o desenvolvimento das competências socioemocionais (Shonert-Reichl, 2017), o presente estudo procurou: (i) caracterizar e comparar as crenças de estudantes a frequentar o 1º ano do 1º e 2º ciclos de estudos da formação inicial de professores (FIP) (licenciatura e mestrado respetivamente); (ii) caracterizar e comparar as estratégias de regulação emocional de estudantes a frequentar o 1º ano do 1º e 2º ciclos de estudos da FIP (licenciatura e mestrado respetivamente); (iii) analisar a relação entre as variáveis sociodemográficas e as crenças de ASE dos/as estudantes a frequentar o 1º ano do 1º e 2º ciclos de estudos da FIP (licenciatura e mestrado respetivamente); (iv) analisar o papel preditor das crenças de ASE e do nível e ciclo de estudos nas estratégias de regulação emocional utilizadas por estudantes a frequentar o 1º ano do 1º e 2º ciclos de estudos da FIP (licenciatura e mestrado respetivamente). Participaram 157 estudantes, 121 a frequentar a licenciatura e 36 a frequentar o mestrado. A recolha dos dados realizou-se via on-line, tendo sido utilizado o Questionário de Crenças e Conhecimentos relacionado com a Aprendizagem Socioemocional (Brackett et al., 2012; traduzido por Peixoto & Machado, 2020), e o Questionário de Regulação Emocional (Gross & John, 2003; tradução e adaptação de Vaz et al., 2008). Em geral, os resultados mostraram que os/as futuros/as docentes parecem ter crenças positivas sobre ASE, estando totalmente de acordo na assunção de que querem melhorar a sua capacidade para promover as competências socio emocionais dos/as seus/suas alunos/as e que a FIP deveria ser fornecida e focar o treino de competências de ASE. No entanto, quer os estudantes de licenciatura, quer os de mestrado referem num baixo nível de satisfação com o seu conhecimento sobre estratégias de promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as. Não se verificou correlação entre crenças mais positivas e nível de formação frequentado, isto é, ser estudante de licenciatura ou mestrado; e existe uma correlação estatisticamente significativa com o género, ou seja, os homens experienciam crenças menos positivas e quem tem médias mais altas no ensino secundário tem crenças mais positivas. Verificou-se que as crenças sobre ASE predizem a utilização de estratégias de regulação emocional de reavaliação cognitiva. Estes resultados apontam para a necessidade de um maior foco na ASE na FIP de modo a favorecer a preparação dos/as futuros/as docentes para a prática futura nesta área.

Palavras chave: aprendizagem socioemocional, crenças, formação inicial de professores.

Abstract

Research has shown that teachers are key elements in promotion of socio-emotional learning (SEL) in schools, as these skills are fundamental to children's academic and social success (Jones, et al., 2017). Considering that the literature references that the role of the teacher is extremely important and decisive for the development of socio-emotional skills (Shonert-Reichl, 2017), this study sought to: (i) characterize and compare the beliefs of students attending the 1st year of the 1st and 2nd cycles of initial teacher education (ITE) studies (degree and master respectively); (ii) characterize and compare the emotional regulation strategies of students attending the 1st year of the 1st and 2nd cycles of ITE studies (degree and master respectively); (iii) analyze the relationship between sociodemographic variables and the ASE beliefs of students attending the 1st year of the 1st and 2nd cycles of ITE studies (degree and master respectively); (iv) analyze the predictive role of ASE beliefs and the level and cycle of studies in the emotional regulation strategies used by students attending the 1st year of the 1st and 2nd cycle of studies at ITE (degree and master respectively). 157 students participated, 121 attending the degree and 36 attending the master's degree. Data collection was carried out online, using the Beliefs and Knowledge Questionnaire related to Socio-Emotional Learning (Brackett et al., 2012; translated by Peixoto & Machado, 2020), and the Emotion Regulation Questionnaire (Gross & John, 2003; translation and adaptation of Vaz et al., 2008). In general, the results showed that future teachers seem to have positive beliefs about SEL, being completely in agreement with the assumption that they want to improve their ability to promote the socio-emotional skills of their students and that ITE should be provided and focus on SEL skills training. However, both undergraduate and master's students report a low level of satisfaction with their knowledge about strategies to promote students' socio-emotional skills. There was no correlation between more positive beliefs and the level of training attended, that is, being a bachelor's or master's student; and there is a statistically significant correlation with gender, i.e., men experience less positive beliefs and those with higher secondary school averages have more positive beliefs. Beliefs about SEL were found to predict the use of cognitive reappraisal emotion regulation strategies. These results point to the need for greater focus on ASE in ITE in order to favor the preparation of future teachers for future practice in this area.

Keywords: socio-emotional learning, beliefs, initial teacher training.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	3
1. Aprendizagem socioemocional em contexto escolar	3
2. Competências socioemocionais de professores/as	9
2.1. <i>Crenças de professores/as sobre a aprendizagem socioemocional</i>	13
2.2. <i>Regulação emocional</i>	16
3. Formação inicial de professores e aprendizagem socioemocional	18
Capítulo 2 – Estudo Empírico	23
1. Enquadramento geral e objetivos do estudo	23
2. Método	25
2.1. <i>Participantes</i>	25
2.2. <i>Instrumentos</i>	28
2.2.1. Questionário sociodemográfico e académico.....	28
2.2.2. Questionário de crenças e conhecimentos relacionado com a aprendizagem socioemocional	29
2.2.3. Questionário de regulação emocional	30
2.3. <i>Procedimentos de recolha e análise de dados</i>	30
Capítulo 3 – Apresentação e discussão de resultados	33
1. Resultados.....	33
1.1. <i>Caracterização e comparação das crenças sobre a aprendizagem socioemocional de futuros/as professores/as</i>	33
1.2. <i>Caraterização e comparação das estratégias de regulação emocional utilizadas por futuros/as professores/as</i>	35

1.3. <i>Relações entre as variáveis sociodemográficas e acadêmicas e as crenças de aprendizagem socioemocional de futuros/as professores/as.....</i>	37
1.4. <i>Relação entre as crenças nas estratégias de regulação emocional: modelos preditores das estratégias de regulação emocional.....</i>	37
2. Discussão de resultados	39
3. Limitações e estudos futuros.....	46
4. Implicações e conclusões.....	47
Referências	49

Índice de gráficos

Gráfico 1 Descritivas do grau de acordo de estudantes de licenciatura e mestrado face aos itens do questionário de crenças sobre aprendizagem socioemocional.....	36
--	----

Índice de tabelas

Tabela 1	Caraterização sociodemográfica dos participantes.....	26
Tabela 2	Caraterização académica dos/as participantes Licenciatura/Mestrado.....	27
Tabela 3	Estatísticas descritivas das variáveis em estudo dos/as estudantes de Licenciatura, Mestrado e amostra total.....	34
Tabela 4	Correlações de Pearson entre as crenças sobre a aprendizagem socioemocional variáveis sociodemográficas e académicas para o total de participantes.....	37
Tabela 5	Correlações de Pearson entre as crenças sobre a aprendizagem socioemocional e as estratégias de regulação emocional para a amostra total.....	38
Tabela 6	Análises de regressão múltipla hierárquica das estratégias de regulação emocional na idade, em ser-se trabalhador/a estudante, nas crenças sobre a aprendizagem socioemocional e no nível da formação inicial de professores.....	38

Lista de Abreviaturas

CASEL - Collaborative for academic, social, and emotional learning

QRE – Questionário de regulação emocional

ASE – Aprendizagem socioemocional

FIP – Formação inicial de professores

ES – Ensino superior

CEB – Ciclo de ensino básico

QCCASE – Questionário de crenças e conhecimentos relacionado com a aprendizagem socioemocional

Introdução

Nas últimas décadas a sociedade tem-se alterado, nomeadamente o setor da educação, exigindo por parte dos/as professores/as um olhar e uma postura que lhes permita estar voltados/as não só para os resultados académicos, mas também para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos/as alunos/as (Jennings et al., 2020). A investigação demonstra que a promoção das competências socioemocionais, entre outras variáveis, têm uma influência positiva no aumento dos comportamentos pró-sociais, na diminuição de comportamentos disruptivos e por consequência melhoria dos resultados académicos (Taylor et al., 2017) e por tal, têm-se multiplicado os estudos sobre a ASE.

Os/as professores/as têm um papel cada vez mais desafiante e ao mesmo tempo privilegiado, ou seja, por um lado as exigências da sociedade são cada vez maiores quanto às competências e habilitações que um/a professor/a tem de evidenciar para desempenhar a sua função enquanto professor/a e por conseguinte, nos últimos anos a profissão de docente tornou-se uma das profissões mais desafiantes e com elevados níveis de stress (Brackett et al., 2010; Greenberg et al., 2016; Peixoto et al., 2018) devido à carga de trabalho, falta apoio, gestão de sala de aula entre outros. Por outro, é um cargo privilegiado pois a escola é onde os/as alunos/as passam grande parte da sua vida e permite ao/à professor/a ter uma ligação e influência direta por um longo período com os/as alunos/as. Pode-se dizer então que os/as professores/as têm um papel de grande responsabilidade pois são elementos de grande importância na fomentação das competências socioemocionais (Weissberg et al., 2015). No entanto, as competências socioemocionais dos/as próprios/as professores/as podem ser influenciadas pelas suas crenças e estas influenciam diretamente a postura do/a professor/a em sala de aula (Schonert-Reichl, 2017).

Neste seguimento, este estudo, que se encontra incorporado num estudo mais alargado, pretendeu comparar a relação entre as crenças dos/as estudantes a frequentar o 1º ano do 1º e do 2º ciclos de estudos, isto é, Licenciatura e Mestrado, da FIP e as suas competências socioemocionais, bem como analisar os fatores sociodemográficos associados às suas competências socioemocionais.

Relativamente à estrutura deste trabalho final, este encontra-se organizado em três capítulos designados por: Capítulo um - Enquadramento Teórico, Capítulo dois - Estudo empírico, Capítulo três - Apresentação e discussão de resultados.

O *Capítulo um*, Enquadramento teórico, faz referência à fundamentação teórica onde é realizada uma revisão bibliográfica dos conceitos fundamentais associados à temática em estudo. Este capítulo subdivide-se em três secções onde são apresentadas as ideias relacionadas com o tema desta investigação: secção um - ASE abrangendo o contexto escolar; secção dois - competências socioemocionais dos/as docentes abrangendo por um lado as crenças sobre a ASE e por outro a regulação emocional e por fim, a secção três - que aborda a FIP e a ASE. No *Capítulo dois*, é apresentado o Estudo Empírico onde é descrito o enquadramento, objetivos do estudo e respetivo método incluindo os participantes, os instrumentos de recolha de dados e procedimentos de recolha de dados.

Por último, no *Capítulo três* - Apresentação e Discussão de Resultados é realizada a apresentação e discussão dos resultados obtidos e, implicações e conclusões.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

1. Aprendizagem socioemocional em contexto escolar

Nos últimos 30 anos tem-se verificado uma alteração na forma como é definido o sucesso académico, deixando este de considerar apenas as competências académicas como centrais no âmbito da educação, e passando a destacar igualmente o papel de competências transversais, como sejam as competências socioemocionais, na educação e desenvolvimento de crianças e jovens em idade escolar (Dymnicki et al., 2013; Jones et al., 2013; Jones et al., 2017; Osher et al., 2016; Taylor et al., 2017;). Neste sentido, há um reconhecimento universal na literatura de que as competências académicas e as competências socioemocionais assumem um carácter inter-relacional, sendo as últimas fundamentais para preparar as crianças e jovens para enfrentarem os desafios académicos presentes, bem como os desafios futuros ao longo da vida (Durlark et al., 2015; Jones et al., 2015). Assim, têm-se verificado, nacional e internacionalmente, um conjunto de iniciativas e estudos que procuram promover e analisar o papel da educação, e mais especificamente das escolas, na promoção das competências socioemocionais.

Estas iniciativas, com maior expressão inicialmente nos EUA, surgem associadas ao movimento *Positive Youth Development movement*, de forma desfragmentada e descoordenada (Elias et al., 1997), mas procurando desenvolver um conjunto de ações transversais que fomentassem as competências sociais, emocionais e comportamentais nas escolas (Greenberg et al., 2003).

Em 1997, Elias e colaboradores, introduziram pela primeira vez a lógica da ASE com vista à centralização e uniformização de políticas e práticas que visam promover o desenvolvimento ótimo das crianças e jovens através do movimento da *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL). Desde a sua criação, a CASEL tem liderado o estudo, a promoção e elaboração de políticas na área da ASE até aos dias de

hoje. Segundo a CASEL (2013; 2015; 2020) a ASE pode ser definida como o processo pelo qual os indivíduos adquirem e aplicam efetivamente os conhecimentos, competências, atitudes e habilidades necessárias para entender, gerir emoções, estabelecer e alcançar objetivos positivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis. Este processo tem como objetivo potenciar o desenvolvimento de um conjunto de competências intra e interpessoais e, a teoria e as evidências empíricas, demonstram que estas competências podem ser ensinadas e medidas, promovem o desenvolvimento de recursos mentais e reduzem comportamentos de risco, potenciam o desempenho académico, promovem a cidadania e hábitos de saúde positivos nos/as alunos/as (Durlak et al., 2011). De referir ainda que a CASEL considera, no seu modelo de ASE, o papel dos diferentes contextos no desenvolvimento destas competências, defendendo que os ambientes – escolares, familiares e comunitários, podem e devem ser estruturados de forma a promover a aquisição de competências socioemocionais. Assim sendo, as competências socioemocionais não são determinadas pela genética e podem ser desenvolvidas e potenciadas ao longo da vida (Jones & Kahn, 2017a).

A CASEL identifica cinco dimensões inter-relacionadas de competências cognitivas, afetivas e comportamentais, nomeadamente: consciência do eu e autogestão que se incluem nas competências intrapessoais; consciência social e competências relacionais que se referem a competências interpessoais; por fim, é apresentada a tomada de decisão responsável que remete simultaneamente para uma dimensão individual e social (CASEL, 2005, 2013, 2015, 2020; Mahoney et al., 2021; Weissberg & Cascarino, 2013).

As competências sociais e emocionais são cruciais para garantir que as crianças estão preparadas para enfrentar as situações do dia a dia, incluindo os desafios relacionais

e de aprendizagem em contexto de sala de aula, de recreio em escolas, posteriormente mais tarde como adultos/as (CASEL, 2013; Main, 2018). A ASE assume então uma perspectiva sistémica (desde o nível macrossistémico até ao nível microssistémico), considerando na sua abordagem estratégias que incluam as famílias, a comunidade, as salas de aula e as escolas como um todo (CASEL, 2015; Greenberg et al., 2017).

Embora a ASE esteja sob uma perspectiva sistémica onde engloba todos os contextos de desenvolvimento dos indivíduos, o papel da escola enquanto meio privilegiado para a promoção da ASE tem vindo a ser destacado. De um modo geral, as escolas são locais onde as crianças e jovens em idade de escolaridade obrigatória passam um elevado número de horas ao longo das suas vidas. Assim, as escolas englobam um grande número de alunos/as, acompanhando-os/as durante um período de tempo prolongado, diferentes fases de desenvolvimento, e estabelecendo-se como palco de aprendizagem e desenvolvimento não só académicos mais também pessoal e social (Durlak et al., 2011).

De acordo com o Relatório NESET II (União Europeia, 2018), numa revisão das evidências internacionais, inúmeras crianças e jovens da Europa contemporânea têm problemas sociais e emocionais, o que se constitui um fator desfavorável à sua aprendizagem e bem-estar psicológico (Cefai et al., 2018). Entre os múltiplos desafios que enfrentam, estão: pobreza, desigualdade social, bullying e cyberbullying, conflitos familiares, consumismo, exploração das redes sociais e dependência tecnológica, pressão académica, stress, solidão, isolamento social, migração, tráfico humano e mobilidade (Cefai et al., 2018). Desta forma, os problemas comportamentais, emocionais e de saúde mental de crianças e jovens em idade escolar tem vindo a crescer consideravelmente, influenciando significativamente o desempenho escolar, obesidade e comportamentos de risco (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003) e acredita-se que as emoções podem

facilitar ou impedir o envolvimento, comprometimento acadêmico e consequente sucesso final das crianças e jovens pois os relacionamentos e processos emocionais influenciam a forma como e o que aprendemos. Assim, para além de todos os outros contextos (familiar e social), as escolas, devem abordar estes aspetos do processo educativo de modo a poder promover o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos/as (Elias et al., 1997).

Os/as alunos/as passam agora mais tempo na escola e, por tal, requer o desenvolvimento de competência de autorregulação, incluindo a autorregulação comportamental (e.g., controlo de impulsos) e a autorregulação emocional (Lopes & Salovey, 2004). Vários estudos demonstram a importância da promoção de comportamentos positivos para além da promoção do desempenho acadêmico (Blake et al., 2015) e educadores/as, pais, alunos/as e restante comunidade educativa estão de acordo quanto ao desafio de ensinar para além das competências académicas (Greenberg et al., 2003). Se outrora a prioridade seria ensinar de forma tradicional, colocando apenas o foco na leitura, escrita e aritmética, hoje, o desafio é outro, é atender alunos/as culturalmente diversos com habilidades e motivações variadas para aprender (Abarca et al., 2002; Learning First Alliance, 2001).

Em conformidade com o relatório do futuro dos empregos do Fórum Económico Mundial (World Economic Forum, 2016) a inteligência emocional foi considerada como uma das 10 principais competências profissionais em 2020. Esta ideia de que as emoções podem afetar positivamente o sucesso individual não é de hoje. Em 1994, um grupo de professores/as, investigadores/as e profissionais da saúde realizaram uma reunião no Instituto Fetzer, com o objetivo de refletir em como se podia melhorar as competências socioemocionais e o desempenho escolar dos/as alunos/as. Após este encontro, surgiu o conceito de ASE, que pode ser considerada uma estratégia para promover e desenvolver

competências sociais e emocionais dos/as alunos/as por intermédio de ensino explícito e utiliza uma abordagem centrada no/a aluno/a no processo de aprendizagem e comportamentos colaborativos (CASEL, 2013; Weissberg et al., 2015). A missão da instituição CASEL é estabelecer a ASE como parte essencial da educação e tem movido esforços para criar e aprovar programas que podem ser aplicados de acordo com os critérios de aprovação para a ASE (CASEL, 2013, 2015, 2020; Elias et al., 1997).

Para Zins e colaboradores (2004) os esforços da ASE mais eficazes usam abordagens abrangentes, plurianuais e multicomponentes e as competências socioemocionais devem ser ensinadas para serem aplicadas na vida diária. Para estes autores, para que as competências socioemocionais façam parte do repertório das crianças, elas precisam de ser ensinadas, apoiadas e valorizadas numa perspetiva sistémica (Zins et al., 2004). Elias e colaboradores (1997), apresentam as cinco características principais que os contextos devem ter: (i) clima escolar que fale de temas e valores como respeito, responsabilidade e honestidade e fomenta o sentido de propósito de frequentar a escola; (ii) instrução e práticas explícitas em habilidades para a competência participativa; (iii) instrução apropriada ao desenvolvimento da promoção da saúde e prevenção de problemas específicos; (iv) serviços que melhorem competências e providenciem apoio social; (v) oportunidades generalizadas e sistemáticas de serviço positivo (Elias et al., 1997).

Ao longo do tempo foram realizados estudos correlacionais e longitudinais que fornecem evidências de que a ASE contribui efetivamente para um melhor ajuste psicossocial dos/as alunos/as, melhorando atitudes, comportamentos e resultados académicos (Weissberg et al., 2015). Uma das importantes publicações foi o *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs* (CASEL, 2005), tendo sido uma publicação importante que

serviu de guia para professores/as onde foi publicado informações sobre aspetos processuais e resultados dos vários programas. Seguiu-se, pela mesma entidade, em 2013, a publicação do *Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs - Preschool and Elementary School Edition*, com critérios de pesquisa mais rigorosos que em 2005 (CASEL, 2013). Outra publicação também importante foi a *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say* e que fortalece a noção que a ASE pode melhorar o sucesso dos/as alunos/as na escola e na vida (Zins et al., 2004). Posteriormente, foi realizada uma meta-análise em larga escala (com 270.000 estudantes) e corroborou evidências anteriores, ou seja, que a ASE promove efeitos positivos significativos que inclui: melhorias no desempenho académico, comportamentos pró-sociais e atitudes em relação a si e aos outros (Durlak et al., 2011). Em 2015, foi publicado o *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* que é uma compilação de todo o trabalho abrangendo pesquisa, prática e política da ASE e que demonstra de acordo com um conjunto vasto de evidências científicas os resultados positivos decorrentes da aplicação da ASE (Durlak et al., 2015).

Para além das publicações referidas anteriormente, Weissberg e colaboradores (2015), concluíram que programas de ASE bem implementados são uma abordagem baseada em evidências e que não melhora apenas o desempenho académico como também o comportamental e pessoal e, ainda, evita resultados negativos (Weissberg et al., 2015). Concomitantemente a uma implementação de elevada qualidade dos programas de ASE, reconhece-se que é de extrema importância que o ambiente, neste caso, a escola, seja um espaço facilitador e promotor de sucesso. Assim, o papel dos/as professores/as na criação destes ambientes tem vindo a ser destacado (Weissberg et al., 2015) e se até, muito recentemente os estudos se centravam no contributo da ASE para o desenvolvimento das crianças e jovens, tem surgindo nos últimos anos o interesse pelo papel dos/as

professores/as (Durlak et al., 2015; Jennings & Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017), apesar de, aparentemente, assumir-se que o/a professor/a deveria ter, as competências socioemocionais suficientes, ou seja, os/as professores/as estariam preparados/as para atuar como um/a agente social e emocionalmente competente na intervenção com os/as alunos/as (Durlak et al., 2015; Greenberg et al., 2003; Jennings & Greenberg, 2009; Marques et al., 2019). Neste âmbito, tem sido identificada a necessidade de intervenções de ASE dirigida aos/às professores/as, e Marques e colaboradores/as (2019), demonstram na revisão integrativa que realizaram, 108 programas de intervenção voltados para professores (Marques et al., 2019) e desta forma, a literatura referente às intervenções de ASE desenvolvidas para professores/as tem chamado à atenção pelos seus resultados positivos quer a nível pessoal quer a nível profissional, bem como pelo seu contributo para resultados positivos ao nível do bem-estar e desempenho dos/as professores/as e dos/as seus/suas alunos/as (Durlak et al., 2015; Schonert-Reichl, 2017).

2.Competências socioemocionais de professores/as

Há muito que a sociedade vem impondo um conjunto de características e competências cruciais ao sucesso e integração plena do individuo e cada vez mais estudos se debruçam sobre o papel e importância das competências socioemocionais que outrora não eram reconhecidas, mas que hoje, é de extremo valor para que o ser humano possa adquirir aprendizagens, integrar-se na sociedade e ter sucesso a todos os níveis. Estudos efetuados reportam que estas competências deverão ser promovidas desde cedo e, deste modo, a escola, pode ser considerada um contexto de excelência para o fazer. Pode dizer-se também que os/as professores/as são o maior veículo de transmissão, quer formal quer informal destas competências para os/as alunos/as, visto que os acompanham durante um longo período e chegam a um grande número de crianças (Goegan et al., 2017).

A profissão de professor/a está no grupo das profissões de cuidado aos outros em que os/as detentores deste papel demonstram o cuidado, responsabilidade, preocupação e empatia pelos/as outros/as (Cazalla & Molero, 2018) e considerada como uma das profissões mais desafiadoras e exigentes (Schonert-Reichl, 2017) e por isso, é necessário que os/as professores/as sejam capacitados/as com um leque alargado de competências onde se inclui as competências socioemocionais (Goegan et al., 2017; Jones et al., 2013; Martinsone & Damberg, 2017).

DePaoli e colaboradores/as (2017), no relatório que realizaram a pedido da CASEL fornecem uma série de inputs teóricos e estatísticos sobre como a ASE pode preparar crianças e escolas transformadoras. No mesmo relatório, do estudo efetuado ressalta que, embora os/as líderes das escolas valorizem o desenvolvimento das competências sociais e emocionais dos/as alunos/as, eles (líderes e professores/as) precisam de compreender melhor a forma de melhorar essas competências e criar um plano sistémico para a implementação da ASE. Este estudo ressalta também, a existência de uma clara falta de treino na implementação da ASE por parte dos/as professores/as. Desta forma, o grau de importância de construir o conhecimento do/a professor/a através da educação em pré serviço – i.e., FIP - torna-se de extrema importância. A integração da ASE na FIP ajudará a garantir que os/as professores/as entrem na sala de aula com o conhecimento e competências socioemocionais necessárias para promover a ASE com sucesso junto dos seus/suas alunos/as (DePaoli et al., 2017, Schonert et al., 2017).

Neste sentido, Zins e colaboradores/as (2007), referem que as competências socioemocionais capacitam o/a professor/a com ferramentas para enfrentar aos desafios na profissão docente. Dung e Zsolnai (2022), mencionam que estas competências contribuem para a preservação do bem-estar do/a professor/a, motivação para com a profissão e por consequência, do/a aluno/a e, fomentam um clima de sala aula mais

positivo potenciando o desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as (Dung & Zsolnai, 2022; Jennings & Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017).

De acordo com Jennings e Greenberg (2009), as competências socioemocionais e o bem-estar em sala de aula por parte dos/as professores/as estão intimamente ligados entre si e constituem a base para assegurar um ensino aprendizagem que permite aos/as alunos/as desenvolverem-se na sua integra. Neste seguimento foi desenvolvido o *Modelo pró social da sala de aula* (que destaca o papel das competências socioemocionais dos/as professores/as para o clima de sala e subsequentes resultados dos/as alunos/as. De acordo com este modelo as competências socioemocionais e o bem-estar dos/as professores/as influenciam a atmosfera pró social da sala de aula e os resultados dos/as alunos/as e, deste modelo, são extraídas três premissas. A primeira assume que o/a professor/a com competência socioemocional é um importante contribuinte para o desenvolvimento de relações de apoio professor/a-aluno/a. A segunda assume que professores/as com um nível mais alto de competências socioemocionais demonstram maior capacidade de gestão de sala de aula, proatividade e uso de expressões emocionais e apoio verbal por forma a promover entusiasmo e prazer de aprender, maior capacidade de orientação e melhor gestão de comportamentos. A *terceira* assume que professores/as com competências socioemocionais mais elevadas implementam o currículo social e emocional de forma mais eficaz porque se considera que são modelos excepcionais de comportamento social e emocional desejado. Existe uma forte relação entre estas três premissas e o resultado de um clima de sala de aula saudável e, por consequência, um clima de sala de aula saudável contribui diretamente para os resultados sociais, emocionais e académicos dos/as alunos/as. Este modelo enfatiza ainda que um clima de sala de aula positivo reforça o prazer de ensinar, a eficácia e compromisso com a profissão, prevenindo o mal-estar e consequente desgaste do/a professor/a (Jennings &

Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017). O clima de apoio na sala de aula e as relações professor/a-aluno/a beneficiam tanto a nível académico como a nível social e emocional (Brackett et al., 2012; Hamre & Pianta, 2006; Schonert-Reichl, 2017). Quando os/as professores/as são bem-sucedidos/as na gestão de sala de aula e na construção de relacionamentos positivos com os/as alunos/as, estão no bom caminho para implementar a ASE e uma vez que os professores/as são os/as intervenientes diretos/as e primários/as da promoção da ASE (Durlak & Dupure, 2008), estes/as, servem como modelos excelentes para atividades sociais e emocionais positivas (Durlak et al., 2011). Os/as professores/as com competências socioemocionais mais elevadas são mais autoconfiantes e para além de demonstrar as competências de forma animada também ajudam os outros a desenvolver competências. (Jennings & Greenberg, 2009; Jennings et al., 2017). Estão mais conscientes dos seus pontos fortes e fracos em relação às competências de gestão emocional, estando melhor preparados/as para conseguirem identificar as estratégias mais adequadas, desenvolvendo-as e, estando mais capacitados/as para processos de tomada de decisão sobre como melhor utilizar as emoções em sala de aula por forma a motivar e incentivar os/as alunos/as a aprender. Pode dizer-se, portanto, que a competência socioemocional é significativa no desempenho da docência e, a forma como ela é gerida ou até mesmo a sua ausência, afeta consideravelmente o bem-estar dos/as professores/as, as relações professor/a-aluno/a, a gestão de sala de aula e o sucesso da implementação da ASE e ainda carece de referir que estes impactos não podem ser vistos como isolados, mas interagem entre si (Jennings & Greenberg, 2009). Quando os/as professores/as estão física e mentalmente saudáveis, eles/elas estão dispostos/as, enérgicos/as e capazes de responder adequadamente nas diversas responsabilidades, quer no ensino, quer em outras atividades educacionais e tanto a relação professor/a-aluno/a quanto o clima positivo contribuem para os resultados sociais, emocionais e académicos dos/as alunos/as

(Gallardo et al., 2019) que por sua vez contribuem para a satisfação profissional, felicidade e conseqüente bem-estar e motivação dos/as professores/as. Não obstante, carece ainda de referir que de acordo com este modelo (pró-social) as competências socioemocionais dos/as professores/as podem ser influenciadas por vários fatores do contexto (e.g., amizades, valores e oportunidades, ambiente escolar, tipo de liderança, cultura da instituição e níveis de stress) (Jennings & Greenberg, 2009). Em suma, pode dizer-se que um/a professor/a social e emocionalmente competente apresentará altos níveis de autoconsciência, autogestão, consciência social, competência de relacionamento social e tomada de decisão responsável.

2.1 Crenças de professores/as sobre aprendizagem socioemocional

Assim como tem vindo a ser referido, a escola é considerada um meio privilegiado e os/as professores/as têm um papel importantíssimo no desenvolvimento de competências socioemocionais nos/as alunos/as (Jennings et al., 2017; Peixoto et al., 2018; Schonert-Reichl, 2017; Valente, 2019), contudo, apesar de vários estudos relatarem que os/as professores/as reconhecem a importância da ASE, importa conhecer as crenças e perceções dos/as professores/as relativamente a este construto e de que forma influencia no ensino e nas aprendizagem dos/as alunos/as.

Nos últimos anos os estudos têm procurado analisar a relação entre as competências socioemocionais e o papel dos/as professores/as com o intuito de perceber como a ASE pode influenciar o processo, desde a formação académica, uma vez que professores/as com altos níveis de competências socioemocionais são considerados/as como competentes para promover as competências socioemocionais nos/as seus/suas alunos/as. Para apoiar os/as alunos/as no desenvolvimento de competências socioemocionais, os/as professores/as são responsáveis por utilizar intencionalmente práticas de ASE, por exemplo através da implementação de programas de intervenção de

ASE ou de forma mais sutil através da integração das práticas de ASE nas suas interações quotidianas em contexto escolar (Jones et al., 2013). Evidências sugerem que fatores relacionados com os/as professores/as podem afetar a eficácia da implementação de programas de ASE e por consequência a qualidade e sucesso de um programa de intervenção nesta área (Wanless & Domitrocich, 2015), por exemplo, um programa de ASE tem maior sucesso quando é implementado com uma atitude mais positiva em relação ao programa, quando estão motivados/as a aplicar o programa com a fidelidade necessária e quando estão confiantes que possuem as competências para o aplicar (Durlak & DuPre, 2008), por isso, Brackett e colaboradores/as (2012), referem que as crenças sobre a ASE provavelmente influenciam a entrega, a avaliação e consequente resultado do programa, por tal é crucial compreender o papel das crenças.

Foram identificados três conjuntos de crenças dos/as professores/as que influenciam a eficácia da implementação de programas de ASE: *conforto* - que se refere ao conforto e implementação regular da ASE; *compromisso* - que se refere ao compromisso de melhorar as competências com a ASE; *cultura* - que se refere à perceção de apoio e promoção da ASE na própria escola (Brackett et al., 2012). Carece ainda de referir que o conforto e compromisso dizem respeito a crenças individuais, a cultura diz respeito às perceções sobre a cultura organizacional. De acordo com Brackett e colaboradores/as (2012), o sucesso da ASE é maior quanto mais o/a professor/a se sentir confortável, comprometido e apoiado pela instituição escolar.

De um modo geral, e tal como, as atitudes e crenças dos/as professores/as sobre a ASE em geral (Elbertson et al., 2010), as próprias competências socioemocionais dos/as professores/as, têm sido reconhecidas como fatores importantes na implementação da ASE. Os/as professores/as que consideram que as competências socioemocionais dos/as alunos/as são herdadas e imutáveis podem evitar um programa de ASE (Kress & Elias,

2006), assim como, professores/as que não sentem que a ASE é importante, podem não ter motivação suficiente para aplicar o programa adequadamente (Kallestad & Olweus, 2003). Uma implementação eficaz da ASE pode ser prejudicada por atitudes específicas mesmo entre os/as professores/as que acreditam na ASE, por exemplo, confiança insuficiente nas suas próprias capacidades para implementar com sucesso o programa (Kress & Elias, 2006). A implementação de um programa de ASE também pode ser influenciado pelas próprias competências socioemocionais dos/as professores/as pois afeta diretamente a interação dos/as professores/as com os/as alunos/as quer no nível instrucional quer no nível interpessoal. Professores/as com alto nível de competências socioemocionais têm altos níveis de autoconsciência e consciência social, reconhecem as suas emoções e as dos/as outros/as, são capazes de gerir as suas emoções e comportamentos e gerir as relações com outros/as (Jennings & Greenberg, 2009). Por exemplo, o estudo de Reyes e colaboradores/as (2012), reforça a relevância do estudo das relações entre as crenças dos/as professores/as e a eficácia das intervenções que estes/as implementam, afirmando que o sucesso da implementação de um programa de ASE não depende somente do nível de formação dos/as professores/as, da qualidade de implementação, do número de sessões, mas também das crenças e perceções dos/as próprios/as professores/as (Reyes et al., 2012).

De acordo com um estudo efetuado com uma amostra de 605 professores/as, os autores procuraram perceber as crenças dos/as professores/as sobre a ASE. Os resultados mostraram que 86% dos/as professores/as consideram que a promoção das competências socioemocionais deve ser da competência da escola, mostrando que valorizam, compreendem e apoiam o desenvolvimento da ASE em contexto escolar. Os/as professores/as também referiram que é importante desenvolver as competências socioemocionais em ambiente escolar pois muitos/as dos/as alunos/as não têm esse apoio

em contexto familiar. Verificou-se ainda que os/as professores/as acreditam que as competências socioemocionais são passíveis de ser ensinadas independente da condição económica ou étnica e que contribui para o sucesso de resultados académicos (Bridgeland et al., 2013).

Em outro estudo efetuado, os autores procuraram perceber a perspetiva dos/as diretores/as das escolas sobre a forma como a ASE poderia contribuir para o desenvolvimento dos/as alunos/as. Globalmente, os resultados do referido estudo destacam o reconhecimento da importância da implementação de programas de ASE, aplicado universalmente, independente da condição socioeconómica ou étnica dos/as alunos/as. Neste âmbito, os/as diretores/as de escolas revelaram reconhecer os benefícios que advêm da promoção da ASE, como por exemplo na diminuição de comportamentos de risco. Contudo, os/as diretores/as das escolas também salientam a necessidade de formação dos/as professores/as em pré serviço, ou seja, a integração da ASE na FIP de modo a contribuir para assegurar que mais professores/as entram na profissão (e nas salas de aula) com os conhecimentos e as competências técnicas e socioemocionais necessárias para promover as competências socioemocionais dos/as seus/suas alunos/as (DePaoli et al., 2017).

2.2 Regulação emocional

Quando se fala de emoções, é inevitável abordar um outro conceito que tem vindo a ser destacado como estando intrinsecamente ligado à emoção, isto é, o conceito de regulação emocional. Este construto é entendido por Gross (1998, 2015) como a capacidade que o individuo tem de sentir as emoções num determinado momento assim como a forma como as expressa. A regulação emocional envolve modificações nos elementos das respostas inter-relacionadas à emoção, incluindo sentimentos, comportamentos e respostas fisiológicas (Gross, 2002). Engloba o começo de um novo

processo ou a alteração de um conjunto de respostas emocionais mediante os processos regulatórios automáticos/controlados, conscientes /inconscientes (Gross, 1999). Muitos são os autores que se debruçam sobre o estudo deste construto e em formato de síntese, pode dizer-se que a regulação emocional exerce uma função adaptativa ao funcionamento do indivíduo e que fornecem apoio ao indivíduo na modelação da experiência e expressão de emoções positivas e ou negativas (Gross, 2014). As estratégias de regulação emocional podem ser utilizadas no início ou no final do processo que gera a emoção, são aprendidas ao longo da vida e possibilitam a adaptação a situações (Gross, 1998; 2015). As estratégias não são por si só negativas ou positivas, depende do contexto e da situação em que forem utilizadas o facto de serem adaptativas ou desadaptativas (Eldesouky & English, 2019; Schlesier et al., 2019). Segundo o modelo processual de regulação das emoções (Gross, 1998; 2015), as estratégias de regulação emocional podem organizar-se em cinco famílias de estratégias, que implicam uma alteração na trajetória emocional, intervindo em pontos diferentes do processo gerador da emoção, são: (a) seleção da situação; (b) modificação da situação; (c) investimento da atenção; (d) modificação cognitiva; e (e) modulação da resposta, sendo que aqui, encontra-se a outra estratégia que também tem tido mais foco nas investigações - supressão expressiva (refere-se aos esforços contínuos para inibir o comportamento expressivo de uma emoção) (Gross, 1998; 2015; Gross & John, 2003). Uma das estratégias mais utilizada e mais estudada na investigação é a reavaliação cognitiva. Esta insere-se no grupo de estratégias de modificação cognitiva. É uma das estratégias que permite transformar cognitivamente a situação, a fim de alterar o seu impacto emocional, é considerada como muito eficiente quando usada para diminuir a emoção negativa (Gross, 1998; 1999; 2014; Gross & John, 2003). Outra das estratégias mais utilizada pelos indivíduos, é a supressão emocional (Gross, 1998). Os estudos referem que o uso frequente desta estratégia promove a

diminuição de experiências emocionalmente agradáveis (Gross, 1998) e o aumento de experiências emocionalmente desagradáveis (Gross & John, 2003).

Num estudo realizado por Taxer e Gross (2018), no oeste e sul dos Estados Unidos, numa amostra 156 professores/as, contudo, somente 56 optaram por participar na totalidade do estudo (taxa de participação de 36%) e revelaram que a supressão foi estratégia de regulação emocional mais utilizada. Isso é alarmante, pois pesquisas anteriores descobriram que a supressão de emoções está ligada a professores/as que experimentam maior tensão e exaustão emocional (Chang, 2013; Hülshager et al., 2010; Näring et al., 2006; Taxer & Frenzel, 2015). Num outro estudo, com 186 professores/as, do ensino médio, Lee e colaboradores/as (2016), referem que as descobertas sugerem o uso de estratégias de supressão, e de reavaliação cognitiva. No entanto, as descobertas também destacam a importância de encorajar os/as professores/as a usar estratégias de reavaliação se os/as professores/as forem capazes de aprender como usar estratégias de reavaliação por meio de treino prático, isso será vantajoso para eles e para a qualidade geral do ensino. Num estudo realizado com 1.656 professores/as de 54 escolas os resultados indicaram que a estratégia de supressão emocional foi a mais utilizada e foi positivamente relacionada à ansiedade e depressão dos/as professores/as (Yin et al., 2013). Resta-nos perceber neste estudo qual o papel da regulação emocional e de que forma podem as estratégias de regulação ser influenciadas pelas crenças.

3. Formação inicial de professores e aprendizagem socioemocional

O ingresso no ensino superior (ES) para os estudantes significa a oportunidade de desenvolvimento em dimensões como a dimensão social e emocional, cognitiva e profissional. (Monteiro et al., 2017). Perante as necessidades emergentes da sociedade atual, várias investigações têm explorado os contributos da FIP na preparação destes

profissionais para lidarem com as exigências e desafios que o contexto escolar e societal atual apresentam (e.g., Schonert-Reichl, 2017).

A FIP refere-se à formação que é fornecida aos candidatos a professores/as antes de ingressarem na vida profissional. Esta formação varia quanto à sua duração, níveis de escolaridade e conteúdo programático (Schonert-Reichl, 2017), contudo, encontra-se adjacente a este processo, o objetivo de desenvolver profissionais altamente capazes, satisfeitos com a sua função, capacitados para se automotivarem, e entusiastas pelo seu trabalho (Mansfield et al., 2016).

Em Portugal, a habilitação para a docência é fornecida aos titulares do grau de licenciatura em educação básica e grau de mestre na especialidade correspondente (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro) e ainda através de licenciaturas que assegurem a formação específica na área da docência (e.g., caso da filosofia, geografia ou história) (Decreto lei n.º 46/86 de 14 de outubro). O processo de Bolonha aquando da sua entrada trouxe agregado a si o conceito de desenvolvimento contínuo de competências académicas, pessoais e profissionais. Contudo, por norma, a formação fornecida pelo ES continua orientada por objetivos dando prioridade ao “saber-saber”, e priorizando a reprodução do conhecimento científico. Os currículos académicos parecem estar ainda distantes dos fenómenos e necessidades reais (Saúde et al., 2019).

Um dos desafios da sociedade contemporânea, é o desenvolvimento de competências socioemocionais nos/as futuros/as profissionais. Sendo a educação emocional um processo contínuo, dinâmico, que visa potenciar o desenvolvimento integral do indivíduo aumentando o bem-estar pessoal e social (Bisquerra, 2003) e, as competências socioemocionais as capacidades do “saber-estar” e do “saber-gerir”, emoções no sentido de alcançar objetivos, demonstrar empatia, criar e manter relações sociais positivas, tomar decisões de forma responsável, entre outras, é fundamental que a

formação dos/as futuros/as estudantes possa refletir todas as dimensões do desenvolvimento humano (Saúde et al., 2019).

De acordo com Bisquerra e Pérez, (2007) as competências socioemocionais são fundamentais para a boa adaptação do ser humano aos ecossistemas com que interage e, neste sentido, estudos demonstram a pertinência de integrar componentes emocionais nos conteúdos programáticos. O desenvolvimento das competências socioemocionais adquirem um grau de elevada importância quando se trata de questões práticas e diárias em contexto escolar como nos casos de indisciplina em sala de aula, confronto com alunos/as, problemas com o sistema escolar e até perda de autoridade (Extremera et al., 2016; Fernández-Berrocal et al., 2017; Schonert-Reichl, 2017).

Estudos evidenciam que professores/as com melhores competências socioemocionais estão mais capacitados para gerir com eficácia os desafios diários na escola, conseguem desenvolver relações mais positivas e desenvolvem um processo de ensino-aprendizagem mais construtivo (Extremera et al., 2016; Valente & Almeida, 2020). A regulação emocional torna-se recorrente na sala de aula e não existe um único dia em que não tenham de recorrer a diferentes estratégias para regular as próprias emoções pelo que se torna imprescindível receberem formação e ferramentas que permita aos/as professores/as gerir os estados emocionais a que estão recorrentemente sujeitos. Estudos internacionais (Brackett, et al., 2007; Hen & Sharabi, 2014; Yin et al., 2013), com professores/as, demonstram que, após a implementação de um programa de ASE houve um aumento nas competências socioemocionais, e na preocupação empática, ou seja, os/as professores/as apresentaram um aumento na consciência emocional, regulação emocional e compreensão do outro após a implementação do programa

Num estudo efetuado em Espanha (Córdoba), com 569 estudantes universitários/as, distribuídos pela área da educação (na valência da educação infantil,

que em Portugal corresponde ao pré escolar e na valência da educação primária, que em Portugal corresponde ao ensino básico), pela área da medicina e pela área de química com o objetivo de avaliar como os/as estudantes universitários/as percebem os seus níveis de inteligência emocional e empatia no primeiro ano do seu percurso de formação e no último ano de pré serviço, os dados demonstram que os/as estudantes de educação e medicina que terminam a licenciatura percebem-se como tendo melhores competências de clareza e reparação emocional do que os/as que iniciam e assim podem afirmar que os/as que terminam têm uma melhor perceção das suas capacidades intrapessoais mas isto não acontece quando se fala em competências interpessoais como a empatia (Carmona et al., 2020).

Em Portugal, Jesus (2002) elaborou uma análise de programas curriculares e concluiu que a formação clássica de professores/as é limitada ou não estimuladora da componente afetiva. Amaral (2013) refere que após a implementação do programa “*A dimensão emocional no desenvolvimento do professor*” em professores/as, ocorreram mudanças na capacidade de identificar e discriminar emoções, aumento da resiliência, autonomia profissional e conseqüente bem-estar emocional dos mesmos. Nóvoa (2017), defende que os modelos atuais de formação de professores/as encontram-se desatualizados sendo necessário repensar na sua renovação. Evidências demonstram a relevância das competências socioemocionais dos/as professores/as e que estas podem ser desenvolvidas na idade adulta (Amaral, 2013) e no seguimento desta abordagem, se no ES os/as futuros/as professores/as forem expostos a aprendizagens no âmbito da educação emocional, desenvolvem competências e capacidades que lhes permitem no futuro enquanto profissionais na sua função gerir os fatores que causam desgaste pessoal e aumentar a eficácia (Jennings & Greenberg, 2009). Por outro lado, e se partirmos do princípio que a FIP é a base para o desenvolvimento profissional de futuros/as

professores/as e que não devemos assumir que os/as futuros/as docentes terão as competências socioemocionais necessárias então torna-se crucial conhecer as competências socioemocionais dos/as futuros/as docentes deste estudo com o objetivo de contribuir para a melhoria do plano curricular.

Capítulo 2 – Estudo empírico

Neste capítulo é apresentado o estudo empírico nomeadamente o enquadramento geral deste estudo, os seus objetivos e o método utilizado.

1. Enquadramento geral e objetivos do estudo

O estudo supracitado insere-se num projeto de investigação mais amplo que decorre na Unidade de Investigação em Desenvolvimento Humano e Psicologia (UNIDEP) da Universidade da Maia, com a denominação de: *“Aprendizagem socioemocional em contexto escolar: contributos da formação inicial de docentes”*, com o objetivo de contribuir para a diminuição das lacunas existentes no que respeita ao contributo da formação de docentes e preparação destes/as profissionais, na adoção de práticas de ASE em contexto escolar, por forma a ajustarem as suas habilidades aos desafios que a sociedade atual impõe. Como referido anteriormente, a literatura demonstra que a profissão de professor/a é uma das mais complexas e exigentes do mundo e à medida que a sociedade vai evoluindo maiores desafios são impostos a esta classe profissional (Goegan, 2017; Schonert-Reichl, 2017). Se outrora o foco era somente sobre as áreas académicas, hoje, as evidências mostram que as competências socioemocionais influenciam outros resultados, sendo possível dizer que as competências socioemocionais já não podem ser consideradas como secundárias, mas têm de ser consideradas como fatores concretos de sucesso de docentes, estudantes e escolas (Cefai et al., 2018; DePaoli et al., 2017; Jones et al., 2013; Llorent et al., 2020).

Os/as professores/as desempenham um papel preponderante no desempenho académico assim quanto no desenvolvimento social e emocional (Schonert-Reichl, 2017). Vários estudos demonstram que estão recetivos à adoção de práticas e programas ASE e reconhecem o potencial valor das intervenções neste âmbito (Wanless & Domitrovich,

2015), contudo, é importante perceber o papel das crenças como preditor de adoção de competências socioemocionais. Assim sendo, este estudo surge com o intuito de analisar as crenças dos/as futuros/as profissionais da docência.

No seguimento do que foi referido atrás, definiram-se os seguintes objetivos:

1. Caracterizar e comparar as crenças de estudantes a frequentar o 1º ano do 1º e 2º ciclos de estudos da FIP (licenciatura e mestrado respetivamente);
2. Caracterizar e comparar as estratégias de regulação emocional de estudantes a frequentar o 1º ano do 1º e 2º ciclos de estudos da FIP (licenciatura e mestrado respetivamente);
3. Analisar a relação entre as variáveis sociodemográficas (e.g., idade, género) e as crenças de ASE dos/as estudantes a frequentar o 1º ano do 1º e 2º ciclos de estudos da FIP (licenciatura e mestrado respetivamente);
4. Analisar o papel preditor das crenças de ASE e do nível e ciclo de estudos nas estratégias de regulação emocional utilizadas por estudantes a frequentar o 1º ano do 1º e 2º ciclos de estudos da FIP (licenciatura e mestrado respetivamente).

Nesta sequência de objetivos formulamos as seguintes hipóteses que vamos testar:

Hipótese 1 – as crenças sobre ASE são mais positivas nos estudantes que frequentam o Mestrado comparativamente aos que estão na Licenciatura. Tendo em consideração o nível de formação espera-se que os estudantes de Mestrado tenham um grau maior de conhecimento, devido à aprendizagem académica e experiencial que tenham conseguido construir e ter crenças mais positivas face a quem está num ciclo de estudos anteriores, nomeadamente a Licenciatura.

Hipótese 2 - os estudantes que frequentam o Mestrado comparativamente aos que estão na Licenciatura, utilizam mais estratégias de reavaliação cognitiva e menos de supressão

emocional, considerando que se espera que a sua formação promova a utilização de estratégias de regulação emocional referidas na literatura como mais adaptativas.

Hipótese 3 - as crenças sobre ASE estão positivamente relacionadas com a idade, e com o género espera-se que os estudantes de Mestrado tenham crenças mais positivas face aos da Licenciatura uma vez que são mais velhos. Quanto ao género, espera-se que o género feminino demonstre crenças mais positivas sobre a ASE face ao género masculino.

Hipótese 4 – crenças mais positivas sobre ASE e o ciclo de estudos que frequenta (Licenciatura ou Mestrado) estão positivamente associadas com a utilização de estratégias de regulação emocional de reavaliação cognitiva, sendo um preditor significativo, quando controlando a idade, o facto dos/as estudantes serem trabalhadores-estudantes; e negativamente associadas com a utilização de estratégias de regulação emocional de supressão emocional.

Espera-se que os dados do presente estudo possam ser um contributo para aprofundar o tema em estudo, orientando maior e aprofundado detalhe relativamente a Portugal e que possa fornecer reflexão relevante sobre a necessidade de incluir na FIP a ASE como parte integrante do currículo.

2. Método

2.1 Participantes

Neste estudo participaram 157 estudantes da FIP, sendo que 121 (77.1%) frequentavam o 1º ano da licenciatura em educação básica e 36 (22.9%) frequentavam o 1º ano do mestrado que fornece qualificação para o exercício da função de professor/a. Os dados sociodemográficos do total de participantes, assim como da subamostra de estudantes de licenciatura e da subamostra de mestrado, encontram-se apresentados na tabela 1.

Relativamente à amostra total, 146 participantes identificaram-se como sendo do género feminino (93%) e 11 do masculino (7%), tendo as idades variado entre 18 e 50 anos ($M=22.32$, $DP=6.52$). A maior parte dos/as participantes refere ser solteiro/a (90.4%) e não ter filhos/as (90.4%). No que diz respeito à escolaridade da figura paterna e materna, a maioria dos/as participantes referiu que estas figuras tinham completado pelo menos o 1.º ciclo do ensino básico CEB (100% das figuras paternas e 99.4% das figuras maternas) e uma reduzida percentagem tinha concluído o ES (11.5% das figuras paternas e 17.1% das figuras maternas).

Tabela 1
Caraterização sociodemográfica dos participantes

	Total Participantes		Estudantes Licenciatura		Estudantes Mestrado	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Amostra total	157	100	121	77.1	36	22.9
Género						
Feminino	146	93	111	91.7	35	97.2
Masculino	11	7	10	8.3	1	2.8
Idade						
Média (<i>DP</i>)	22.32 (6.52)		21.38 (6.31)		25.50 (6.27)	
Mínima		18		18		21
Máxima		50		50		44
Estado civil						
Solteiro/a	142	90.4	111	91.7	31	86.1
Casado/a	11	7.0	7	5.8	4	11.1
Em união de facto	4	2.5	3	2.5	1	2.8
Tem filhos/as						
Sim	15	9.6	9	7.4	6	16.7
Não	142	90.4	112	92.6	30	83.3
Escolaridade da figura paterna						
1.º ciclo do ensino básico	20	12.7	16	13.2	4	11.1
2.º ciclo do ensino básico	36	22.9	29	24	7	19.4
3.º ciclo do ensino básico	45	28.7	33	27.3	12	33.3
Ensino secundário ou equivalente	33	21	25	20.7	8	22.2
Curso Técnico Superior Profissional ou equivalente	5	3.2	5	4.1	5	13.9
Bacharelato ou licenciatura	13	8.3	8	6.6	0	0
Mestrado	5	3.2	5	4.1	0	0
Escolaridade da figura materna						
Menos que o 1.º ciclo do ensino básico	1	0.6	1	0.8	0	0
1.º ciclo do ensino básico	19	12.1	11	9.1	8	22.2
2.º ciclo do ensino básico	28	17.8	25	20.7	3	8.3
3.º ciclo do ensino básico	34	21.7	27	22.3	7	19.4
Ensino secundário ou equivalente	43	27.4	33	27.3	10	27.8
Curso Técnico Superior Profissional ou equivalente	5	3.2	4	3.3	1	2.8
Bacharelato ou licenciatura	23	14.6	17	14	6	16.7
Mestrado	4	2.5	3	2.5	1	2.8

De entre os/as participantes que frequentavam o 1º ano da Licenciatura em Educação Básica, a idade varia entre os 18 e 50 anos ($M=21.38$, $DP=6.31$), sendo que

91.7% dos/as participantes eram do género feminino (tabela 1). A maioria dos/as estudantes referiram ser solteiros/as (91.7%) e não tinha filhos/as (92.6%). No que diz respeito à escolaridade das figuras parentais, os dados demonstram que a maioria das figuras paternas e figuras maternas tinham mais que o 1º CEB (100% das figuras paternas e 99.2% das figuras maternas) e que apenas uma reduzida percentagem concluiu o ES (14.8% das figuras paternas e 19.8% das figuras maternas). Relativamente aos participantes que frequentavam o 1º ano do Mestrado que fornece habilitação profissional para a docência em Educação Básica, as idades situavam-se entre 21 e 44 anos ($M = 25.50$, $DP = 6.27$) e, tal como na subamostra de estudantes de Licenciatura, a maior parte eram do género feminino (97.2%).

Tabela 2

Caraterização académica dos/as participantes Licenciatura/Mestrado

	Licenciatura		Mestrado	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
	121	77.1	36	22.9
Curso de ensino secundário				
Científico-humanístico	80	66.1	22	61.1
Científico-tecnológico	22	18.2	5	13.9
Profissional	13	10.7	6	16.7
Educação e Formação de Adultos (EFA)	3	2.5	1	2.8
Artístico especializado	1	0.8	2	5.6
Outro	2	1.7	0	0
Tem bolsa				
Sim	53	43.8	17	47.2
Não	68	56.2	19	52.8
Trabalhador-estudante				
Sim	20	16.5	12	33.3
Não	101	83.5	24	66.7
Tipo de instituição				
Pública universitária	3	2.5	7	19.4
Pública politécnica	110	90.9	24	66.7
Privada universitária	2	1.7	2	5.6
Privada politécnica	6	5	3	8.3
Estudante deslocado/a				
Sim	69	57	11	30.6
Não	52	43	25	69.4
Pretende seguir mestrado				
Sim	117	96.7	0	0
Não	4	3.3	0	0
Mestrado que frequenta				
Educação Pré-escolar	0	0	3	9.7
Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB	0	0	19	61.3
Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB	0	0	4	12.9
Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB	0	0	5	16.1

É possível constatar que grande parte destes/as estudantes eram solteiros/as (86.1%) e não tinham filhos/as (83.3%). Em relação à escolaridade das figuras parentais os dados demonstram um padrão semelhante ao observado na subamostra de estudantes de Licenciatura.

No que concerne à caracterização académica dos/as participantes (tabela 2) é importante referir que as subamostras de estudantes de Licenciatura quer no Mestrado apresentam algumas características semelhantes, como por exemplo no que respeita ao facto de em ambos os grupos, mais de metade dos/as estudantes ter frequentado o curso científico humanístico (66.1% e 61.1% respetivamente), cerca de metade dos estudantes não tinha bolsa de estudos (56.2% e 52.8% respetivamente), grande parte não eram trabalhadores/as-estudantes (83.5% e 66.7% respetivamente) e a maioria estudava numa instituição de ensino pública, subsistema politécnico (90.9% e 66.7% respetivamente). Contudo, importa referir algumas diferenças. O grupo que tinha mais estudantes que estavam deslocados, são os/as estudantes da Licenciatura (57%). De salientar ainda que 96.7% dos/as estudantes de Licenciatura, demonstraram vontade em continuar os estudos evoluindo para o mestrado, a maior parte de estudantes de Mestrado está situada no curso de Mestrado de Educação Pré-escolar e ensino do 1º CEB (52.8%)

2.2 Instrumentos

De seguida são apresentados os instrumentos de recolha de dados utilizados no presente estudo. Estes eram parte integrante de um protocolo mais alargado de recolha de dados que foi utilizado no âmbito do projeto de investigação referido anteriormente e no qual a presente dissertação se desenvolveu.

2.2.1 Questionário sociodemográfico e académico

Este questionário permite obter informação sobre caracterização sociodemográfica e profissional dos/as participantes. O instrumento reúne um conjunto

de questões de resposta aberta e fechada com o objetivo de recolher informações relacionadas com a idade, género, estado civil, número de filhos/as, trabalhador/a estudante, mestrado a frequentar ou pretendido para futuro, escolaridade de figuras parentais, ciclo de estudos da FIP, se é estudante deslocado, se tem bolsa de estudos, e qual o curso de ensino secundário frequentado. O questionário tem uma versão para os/as estudantes do 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica, composto por 15 questões; e uma versão adaptada para os/as estudantes do 1.º ano de um Mestrado de habilitação profissional para a docência, composta por 14 questões.

2.2.2 Questionário de crenças e conhecimentos relacionado com a aprendizagem socioemocional

Questionário de crenças e conhecimentos relacionado com a aprendizagem socioemocional (QCCASE; Brackett et al., 2012; traduzido por Peixoto & Machado, 2020), tem como objetivo avaliar as crenças dos/as futuros/as docentes relativamente à ASE. Na sua versão original, o instrumento é composto por 12 itens. Para a escala original é possível calcular um fator geral – crenças gerais – bem como três subescalas: (1) Conforto; (2) Compromisso, e (3) Cultura. Cada item é cotado numa escala de tipo Likert de 5 pontos (1 - discordo completamente; 2- discordo; 3 - nem discordo nem concordo; 4 - concordo e 5 - concordo completamente). Esta escala, nomeadamente a dimensão global, apresenta uma boa consistência interna no seu estudo original (Brackett et al., 2012). No presente estudo utilizamos uma versão adaptada da escala para estudantes/futuros/as docentes. Assim, os itens da dimensão cultura (de escola) foram modificados, considerando que os/as participantes deste estudo não desenvolvem ainda atividades em escolas. Os novos itens aproximam-se, em termos de foco, dos que avaliam conforto e compromisso na escala original. No presente estudo utiliza-se a variável

relativa à dimensão global de crenças de ASE, tendo esta apresentado um Alfa de Cronbach de .70.

2.2.3 Questionário de Regulação Emocional

O Questionário de Regulação Emocional (QRE; Gross & John, 2003; tradução e adaptação de Vaz et al.,2008) tem como o objetivo de avaliar e compreender a utilização de duas estratégias de regulação emocional, nomeadamente a estratégia de reavaliação cognitiva e a de supressão emocional. É um instrumento de autorrelato, constituído por 10 itens avaliados numa escala de tipo Likert de sete pontos (1-“discordo totalmente” até 7 -“concordo totalmente”). Os itens estão organizados de acordo com dois fatores que refletem dois tipos de estratégias de regulação emocional: Reavaliação cognitiva e Supressão emocional. O QRE foi adaptado para a população portuguesa por Vaz e colaboradores/as (2008) com recurso a uma amostra de 824 indivíduos, com idades entre os 18 e os 65 anos, apresentando uma boa consistência interna para as 2 subescalas: a) reavaliação cognitiva ($\alpha = .76$) integrando 6 itens (itens 1,3,5,7,8 e 10) e b) Supressão emocional ($\alpha = .65$) integrando quatro itens (itens 2,4,6 e 9). No estudo presente, obtiveram-se valores adequados de consistência interna, nomeadamente, $\alpha = .81$ na subescala de reavaliação cognitiva e $\alpha = .70$ na subescala de supressão emocional.

2.3 Procedimentos de recolha e análise de dados

A recolha de dados foi realizada entre janeiro e março de 2022, através de uma plataforma online (www.limesurvey.org/pt/) e teve o seu início após a obtenção do parecer favorável (PA16/CE/21) por parte da Comissão de Ética do Centro de Investigação & Inovação em Educação (inED) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Todos/as os/as participantes, antes de participarem no preenchimento do protocolo de recolha de dados tiveram de ler e preencher um consentimento informado, para que tomassem conhecimento do enquadramento do

estudo em questão, dos objetivos, questões éticas (e.g., condições de participação, confidencialidade e anonimato), acesso e divulgação dos resultados e um contacto para eventuais esclarecimentos de dúvidas e/ou outras informações se necessário.

Como modo de divulgação do estudo e recrutamento de participantes, procedeu-se à divulgação nas redes sociais (e.g., Facebook, Instagram, LinkedIn) e correio eletrónico através do envio de emails para os/as coordenadores/as dos cursos de Licenciatura em Educação Básica e Mestrados que habilitam para a docência, de todas as instituições privadas e públicas em território nacional português. Para além destes destinatários de correio eletrónico, também foram incluídas associações académicas, associações de estudantes e núcleos de estudantes com acesso privilegiado à população em estudo, solicitando a colaboração nesta divulgação.

Após o término deste processo os dados foram submetidos e analisados com recurso a métodos quantitativos através do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (versão 29.0). Para o processo de análise recorreu-se a estatística descritiva, nomeadamente à exploração de médias, desvios-padrão, valores mínimos e máximos, frequências absolutas e percentagens. Recorreu-se ainda a análises de variância, para explorar diferenças entre os grupos. Considerando que os pressupostos para o uso de testes paramétricos não estavam cumpridos, nomeadamente a normalidade das variáveis em análise, e que o número de participantes em cada grupo (licenciatura e mestrado) era díspar, recorreu-se ao teste não paramétrico de Mann-Whitney para comparar os dois grupos independentes (os/as estudantes da licenciatura e os/as de mestrado) relativamente às variáveis das duas escalas, ou seja, crenças e regulação emocional. De referir que os índices de magnitude dos efeitos foram calculados mediante a conversão dos valores Z , obtidos a partir dos testes não paramétricos correspondentes, em valores r ($r = Z/\sqrt{N}$; Rosenthal, 1991 como citado em Field, 2005). Para concretizar

o objetivo relativo à análise de associações entre as variáveis sociodemográficas e a regulação emocional para o total de participantes, recorreu-se ao cálculo do coeficiente de correlação de Momento do Produto Pearson. Neste caso, estando em análise o N total de participantes (157), optou-se pela análise paramétrica considerando que quando o tamanho da amostra é suficientemente elevado, a utilização de estatística paramétrica pode ser utilizada, mesmo não sendo cumpridos os pressupostos de normalidade das variáveis em análise (Field, 2005). Por último, recorreu-se à regressão múltipla hierárquica para analisar mais a fundo as associações entre as crenças e a regulação emocional, com o objetivo de identificar modelos preditores.

Capítulo 3 – Apresentação e discussão de resultados

Neste capítulo são apresentados os resultados do estudo e respetiva discussão. São também expostas implicações assim como contribuições do estudo, limitações e sugestões para posteriores investigações.

1. Resultados

1.1. *Caracterização e comparação das crenças sobre a aprendizagem socioemocional de futuros/as professores/as*

Com o objetivo de conhecer as crenças dos/as futuro/as professores/as relativamente à ASE, recorreu-se a uma adaptação do QCCASE. Apresenta-se de seguida os resultados relativos da escala total de crenças, bem como uma análise descritiva dos itens para uma melhor compreensão das crenças dos/as participantes.

Os valores relativos às crenças totais são apresentados para a totalidade dos/as participantes ($N=157$), bem como separadamente para estudantes de Licenciatura ($n=121$) e de Mestrado ($n=36$). Tal como é possível verificar pela análise das estatísticas descritivas apresentadas na tabela 3, globalmente, os/as participantes do presente estudo indiciam crenças positivas ($M=5.87$; $DP=0.58$) relativamente à tarefa de promover o desenvolvimento socioemocional dos seus futuros/as alunos/as. Relativamente aos resultados por grupo de participantes – Licenciatura e Mestrado - separadamente, os resultados revelam que os/as estudantes de Mestrado apresentam, descritivamente, valores médios mais elevados que os/as da Licenciatura ($M=6.01$; $DP=0.46$ para $M=5.84$; $DP=0.61$ na Licenciatura).

Tabela 3

Estatísticas descritivas das variáveis em estudo dos/as estudantes de Licenciatura, de Mestrado e amostra total

	Licenciatura (N=121)			Mestrado (N=36)			Total participantes		
	M	DP	Min-Max	M	DP	Min-Max	M	DP	Min-Max
Total de crenças	5.84	0.61	2.50-6.92	6.01	0.46	4.58-6.75	5.87	0.58	2.50-6.92
Supressão emocional	4.14	1.24	1.25-7.00	3.77	1.41	1.00-7.00	4.06	1.26	1.33-7.00
Reavaliação cognitiva	4.66	1.19	1.33-7.00	4.63	1.31	1.33-6.83	4.64	1.21	1.33-7.00

Mais especificamente, de entre os itens do questionário, o item 10 - Sinto-me satisfeito/a com o meu nível de conhecimento sobre estratégias de promoção de competências socioemocionais dos/as alunos/as – é aquele que obtém uma média mais baixa em termos do grau de acordo quer de estudantes de Licenciatura, quer de Mestrado, sendo que, descritivamente, os/as estudantes de Mestrado revelam níveis mais baixos de concordância relativamente à satisfação com o seu nível de conhecimento sobre estratégias de promoção de competências socioemocionais dos/as futuros/a alunos/as mais baixos que os/as estudantes de Licenciatura (Gráfico 1). No item 6 - Os/as docentes devem enfatizar maioritariamente conteúdos académicos em detrimento de conteúdos associados à promoção das competências socioemocionais – os/as estudantes da Licenciatura obtiveram resultados médios de 4.69 ($DP=1.91$) revelando que estes/as estudantes não concordam nem discordam com a afirmação (estando o valor próximo do nível 5 que um nível de concordância baixo), e os/as estudantes de Mestrado obtiveram uma pontuação média ligeiramente inferior, $M=3.92$, $DP=1.99$, também indicando que não concordam nem discordam da afirmação (Gráfico 1). O posicionamento médio dos/as estudantes revela uma posição neutra em ambos os ciclos de estudo, embora com valor ligeiramente mais positivo em termos de estudantes de mestrado, o que pode indicar uma parca eficiência do ciclo de estudos, na desconstrução de crenças relativas à maior valorização das competências académicas em detrimento das competências

socioemocionais. Por fim, destacamos que quer os/as estudantes de Licenciatura, quer os/as estudantes de Mestrado, parecem estar totalmente de acordo de que querem melhorar a sua capacidade para promover as competências socio emocionais dos/as seus/suas alunos/as (item 12) e demonstram concordância face ao treino da ASE durante a FIP, ou seja, tanto os/as estudantes de Licenciatura como os/as de Mestrado concordam que a ASE deveria ser fornecida durante o treino da sua formação o que indica, corroborado com as restantes leituras que a formação é insipiente (item 3).

Considerando os resultados descritos acima em relação às crenças de ASE de estudantes na FIP no 1º e 2º ciclos de estudos (i.e., Licenciatura e Mestrado), este estudo, procurou analisar se existiam diferenças nas crenças de ASE entre estudantes de Licenciatura e Mestrado. Não se tendo verificado o cumprimento dos pressupostos para a realização de testes paramétricos (e.g., distribuição normal), e a fim de examinar as crenças sobre a ASE – incluindo todas as dimensões destas crenças (i.e., conforto, compromisso, cultura), utilizou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney para esta comparação. Os resultados revelam que, ainda que os/as alunos/as de Mestrado tenham apresentado níveis médios ligeiramente mais elevados (do ponto de vista descritivo), não se encontrou nenhuma diferença estatisticamente significativa: $U=2548.00$, $p=.121$ para o total de crenças sobre a ASE.

1.2. Caracterização e comparação das estratégias de regulação emocional utilizadas por futuros/as professores/as

Com o objetivo de conhecer as estratégias de regulação emocional utilizadas por futuros/as professores/as recorreu-se ao QRE. Apresenta-se de seguida os resultados relativos a cada uma das duas dimensões das escalas – reavaliação cognitiva e supressão emocional para o total de participantes ($N=157$), e para cada grupo, isto é, para os/as estudantes de Licenciatura e para estudantes de Mestrado no âmbito da FIP.

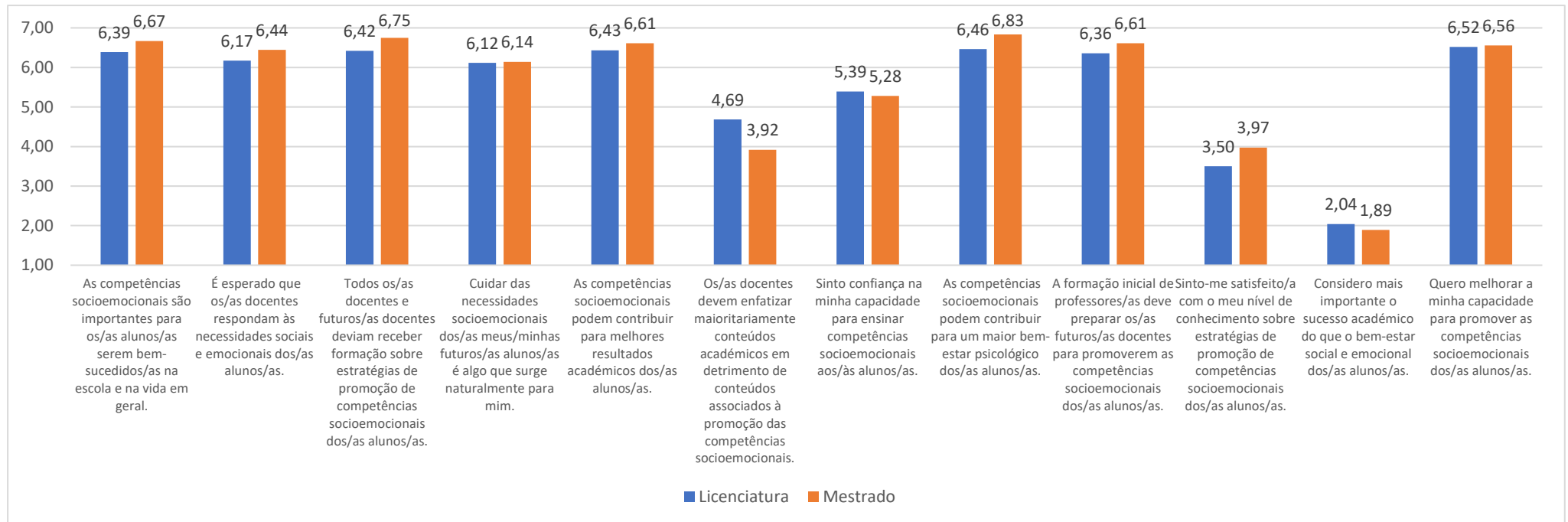
Os valores relativos ao QRE, são apresentados para a totalidade dos participantes ($N=157$), bem como separadamente para estudantes de Licenciatura ($n=121$) e de Mestrado ($n=36$). Tal como é possível verificar pela análise do gráfico 1 na página seguinte.

Das estatísticas descritivas apresentadas na tabela 3, a dimensão de reavaliação cognitiva, globalmente, os/as participantes do presente estudo indiciam o recurso médio ($M=4.64$; $DP=1.21$) relativamente à estratégia de supressão emocional os valores médios são mais baixos ($M=4.06$; $DP=1.26$) que a estratégia de reavaliação cognitiva.

No que respeita à dimensão de reavaliação cognitiva e relativamente aos resultados por grupo de participantes – Licenciatura e Mestrado - separadamente, os resultados revelam que os/as estudantes de Licenciatura apresentam valores médios mais elevados que os/as do Mestrado ($M=4.66$; $DP=1.19$ para $M=4.63$; $DP=1.31$ no Mestrado). Analisando a dimensão de supressão emocional verificamos que o fenómeno é semelhante; os/as estudantes de Licenciatura apresentam valores médios mais elevados que os/as do Mestrado ($M=4.14$; $DP=1.24$ para $M=3.77$; $DP=1.41$ no Mestrado). Considerando os resultados descritos acima em relação às estratégias de regulação emocional de estudantes na FIP no 1º e 2º ciclos de estudos (i.e., Licenciatura e Mestrado), este estudo, procurou analisar se existiam diferenças na utilização destas estratégias entre estudantes de Licenciatura e Mestrado. Não se tendo verificado o cumprimento dos pressupostos para a realização de testes paramétricos (e.g., distribuição normal), utilizou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney para esta comparação. Os resultados revelam que, ainda que os/as alunos/as de Mestrado tenham apresentado níveis médios ligeiramente mais elevados (do ponto de vista descritivo), não se encontrou nenhuma diferença estatisticamente significativa: $U=2137.50$, $p=.866$ para reavaliação cognitiva; e $U=1865.50$, $p=.190$ para a supressão emocional.

Gráfico 1

Descritivas do grau de acordo de estudantes de licenciatura e mestrado face aos itens do questionário de crenças sobre aprendizagem socioemocional



1.3 Relações entre as variáveis sociodemográficas e académicas e as crenças sobre aprendizagem socioemocional dos/as futuros/as professores/as

Para examinar as relações entre as variáveis sociodemográficas (i.e., idade, género, escolaridade das figuras parentais, ter filhos/as) e académicas (i.e., ser-se trabalhador/a-estudante, ter bolsa, nota de candidatura, ser-se estudante deslocado/a) e a as crenças sobre a ASE, foram calculadas as correlações de Pearson (Tabela 4). Da análise da tabela 4, verificamos que existem correlações estatisticamente significativas, entre as crenças de ASE e o género ($r=-.213$; $p=.007$); uma correlação positiva entre crenças e ter filhos/as ($r=.203$; $p=.011$), ou seja, quando os/as participantes têm filhos/as, apresentam valores mais elevados de crenças; uma correlação positiva entre a média do ensino secundário ($r=.186$; $p=.041$), ou seja, quanto mais elevadas as médias no ensino secundário, mais elevados os valores de crenças, isto é, mais positivas as crenças sobre ASE; Apesar dos valores de significância estatística, o valor de r inferior a .40, pelo que as correlações encontradas são fracas.

Tabela 4

Correlações de Pearson entre as crenças sobre a aprendizagem socioemocional, variáveis sociodemográficas e académicas para o total de participantes

Variáveis	Crenças gerais
Idade	.161
Estado civil	.121
Género	-.213**
Tem filhos/as	.203*
Trabalhador/a-estudante	.054
Tem bolsa	.060
Média do ensino secundário	.186*
Estudante-deslocado/a	-.130

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

1.4. Relação entre as crenças nas estratégias de regulação emocional: modelos preditores das estratégias de regulação emocional

Numa primeira fase, foram realizadas várias correlações de Pearson para examinar as associações entre as crenças sobre a ASE e as estratégias de regulação emocional (nas dimensões de reavaliação cognitiva e supressão emocional).

Tabela 5

Correlações de Pearson entre as crenças sobre a ASE e as estratégias de regulação emocional para a amostra total

	Crenças gerais	<i>p</i>
Reavaliação cognitiva	.25***	.001
Supressão emocional	.07	.157

Nota. **p* < .05; ***p* < .01; ****p* < .001.

Através da tabela 5, verificamos que existe uma correlação positiva, fraca, entre as crenças de ASE e a reavaliação cognitiva ($r=.25$; $p=.001$), ou seja quanto maiores as crenças maior a reavaliação cognitiva, o que esta de linha com a literatura.

De seguida, e com o objetivo de analisar o papel preditor das crenças sobre ASE nas duas estratégias de regulação emocional, i.e., reavaliação cognitiva e supressão emocional, foram testados dois modelos de regressão múltipla hierárquica, utilizando a reavaliação cognitiva como variável dependente num modelo e; e a supressão emocional no outro. Em cada uma das análises, utilizaram-se blocos de variáveis independentes: no primeiro bloco incluíram-se as variáveis: ser-se trabalhador/a estudante e idade; no segundo bloco, incluíram-se as variáveis: crenças sobre ASE; e no terceiro bloco adicionou-se a variável: nível de FIP. Os resultados destas análises de regressão encontram-se apresentados na tabela 6.

Tabela 6

Análises de regressão múltipla hierárquica das estratégias de regulação emocional na idade, em ser-se trabalhador/a estudante, nas crenças sobre a Aprendizagem socioemocional e no nível da formação inicial de professores/as

	Reavaliação cognitiva			Supressão emocional		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Bloco 1	$R^2 = .005$			$R^2 = .045$		
Constante	4.438			5.001		
Idade	.019		.099	-.038		-.192
Trabalhador/a-estudante	-.166		-.065	-.082		-.026
Bloco 2	$\Delta R^2 = .059^*$			$\Delta R^2 = .010$		
Constante	1.552			3.741		
Idade	.008		.044	-.042		-.215
Trabalhador/a-estudante	-.080		-.030	-.042		-.015
Crenças sobre ASE	.515		.247**	-.049		.102
Bloco 3	$\Delta R^2 = .003^*$			$\Delta R^2 = .006$		
Constante	1.627			3.863		
Idade	.011		.068	-.038		-.194
Trabalhador/a-estudante	-.093		-.031	-.053		-.017
Crenças sobre ASE	.524		.252**	.240		.109
Nível de formação inicial de professores	-.150		-.052	-.245		-.080
Modelo total	$R^2 \text{ total} = .067$			$R^2 \text{ total} = .036$		

Nota. **p* < .05; ***p* < .01; ****p* < .001. ASE: aprendizagem socioemocional

Relativamente à reavaliação cognitiva, o primeiro bloco – utilizando a idade ($\beta=.099$; $p=.383$) e ser-se trabalhador/a estudante ($\beta=.065$; $p=.625$) como variáveis independentes – não foi estatisticamente significativo. Por outro lado, o segundo bloco – no qual se inseriu a variável relativa às crenças sobre ASE ($\beta=.247$; $p=.002$) revelou que esta variável era um preditor estatisticamente significativo da utilização de estratégias de reavaliação cognitiva. Esta variável – crenças sobre ASE explica adicionalmente cerca de 5.9% da variância da utilização de estratégias de reavaliação cognitiva. Por último, o terceiro bloco – no qual se inseriu o nível de FIP ($\beta=-.052$; $p=.523$), verificamos que esta última variável também não se revelou um preditor estatisticamente significativo da reavaliação cognitiva. Este último modelo, com todas as variáveis independentes, explicou 6.7% (com base no valor de R^2) da variância da reavaliação cognitiva tendo, apenas as crenças gerais como o único preditor estatisticamente significativo, positivo, da reavaliação cognitiva ($\beta=.247$; $p=.002$).

Relativamente à supressão emocional, o primeiro bloco – utilizando a idade ($\beta=-.192$; $p=.064$) e ser-se trabalhador/a estudante ($\beta=-.026$; $p=.816$) como variáveis independentes – não foi estatisticamente significativo. Por outro lado, o segundo bloco – no qual se inseriu a variável relativa às crenças sobre ASE ($\beta=.102$; $p=.203$) revelou que esta variável não era um preditor estatisticamente significativo da utilização de estratégias de supressão emocional. Por último, o terceiro bloco – no qual se inseriu o nível de FIP ($\beta=-.080$; $p=.326$) também não se revelou estatisticamente significativo.

2. Discussão de resultados

O objetivo deste estudo foi contribuir para a compreensão entre as crenças dos/as estudantes que se encontram a realizar a FIP e as suas competências socioemocionais ao:(1) caracterizar e comparar as crenças e de estudantes a frequentar o

1º ano do 1º e 2º ciclos de estudos da FIP (licenciatura e mestrado respetivamente); (2) Caracterização e comparar as estratégias de regulação emocional, nomeadamente a reavaliação cognitiva e supressão emocional, utilizadas por estudantes a frequentar o 1º ano da Licenciatura com as crenças de estudantes do 1º ano de mestrado na FIP; (3) Analisar a relação entre as variáveis sociodemográficas (como a idade, género) com as crenças sobre ASE dos/as estudantes a frequentar o 1º ano do 1º e 2º ciclos de estudos da FIP (licenciatura e mestrado respetivamente); (4) Analisar o papel preditor das crenças e do ciclo de estudos nas estratégias de regulação emocional.

A literatura tem destacado que as crenças de ASE de professores/as se associam com as suas práticas, podendo afetar a eficácia da implementação de programas de ASE (Wanless & Domitrocich, 2015), uma vez que podem influenciar o envolvimento dos/as professores (Brackett et al. 2012). Partindo da relevância das crenças dos/as professores/as para a ASE dos/as alunos/as, este estudo procurou alargar o conhecimento sobre o tema, estudando as crenças de futuros/as professores/as, isto é, estudantes a frequentar a licenciatura ou mestrado de cursos de formação de professores/as. Os anos de FIP são de extrema importância no que concerne à capacitação dos/as futuros/as docentes (Schonert-Reichl, 2017), quer a nível técnico, quer a nível de desconstrução e construção de crenças positivas que favoreçam melhores resultados aquando do exercício de funções com o título efetivo de professor/a (Brackett et al., 2012). De acordo com os resultados obtidos no que diz respeito às crenças, foi possível perceber, de uma forma global, que os/as estudantes da FIP parecem perceber, em média, crenças positivas relativamente à tarefa de promover o desenvolvimento socioemocional dos seus/suas alunos/as, embora não sendo estatisticamente significativo. Quando entramos ao detalhe, são os/as estudantes de Mestrado que apresentam crenças mais positivas. Estes dados que podem ser vistos como positivos no sentido, do que se espera, que quanto mais se avança

no ciclo de estudos maior seja a capacidade de construção de crenças positivas sendo suportado pela literatura (Brackett et al., 2012) em prol de um melhor ambiente escolar, melhores relações, aquisição de competências socioemocionais e académicas (DePaoli et al., 2017). Também podemos inferir que apesar de globalmente apresentarem crenças positivas, no que diz respeito ao nível de conhecimento sobre as estratégias de promoção de competências socioemocionais, tanto os/as estudantes de Licenciatura como os/as de Mestrado apresentam níveis mais baixos de crenças sendo corroborado pela literatura. Bridgeland e colaboradores/as (2013) num estudo efetuado referiram que cerca de metade dos/as professores/as estudados/as não tinham formação em ASE. Também, estudos realizados em Portugal com docentes no exercício da sua formação revelam que uma percentagem significativa dos/as docentes Portugueses/as considera que a sua formação inicial não os preparou com conhecimentos e competências associados à ASE (Peixoto et al., 2018; Peixoto & Machado, 2020). Este problema de ausência de formação identificado para os/as docentes em exercício de funções parece ser já um tema durante os anos de formação inicial, comiserando a crença de estudantes de licenciatura e mestrado, neste estudo, sobre o nível de satisfação com o seu conhecimento sobre ASE. De um modo geral este estudo encontra que o nível de satisfação é baixo. Esperávamos que os estudantes de mestrado apresentassem níveis de satisfação mais elevados, fruto dos conhecimentos desenvolvidos nos anos de formação de licenciatura. Tal parece não acontecer. Num estudo prévio, a nível nacional, com coordenadores de cursos de FIP em Portugal (Peixoto et al., 2021), identificam que os/as coordenadores/as de licenciaturas e mestrados no ES descrevem que não existe referência explícita a tópicos relacionados com a ASE nas fichas programáticas das unidades curriculares em pelo menos metade dos cursos. Estes dados, em articulação com o presente estudo com baixos níveis de satisfação de estudantes com o seu nível de conhecimentos sobre ASE, levam-nos a

questionar em que medida estas opções nos planos de estudos podem afetar a qualidade da preparação dos futuros docentes para promover a ASE dos/as seus/suas alunos/as.

Por outro lado, os/as participantes do presente estudo demonstram também uma crença positiva quanto à necessidade de promover competências nos/as seus/suas futuros/as alunos/as o que demonstra aceitação e acordo quanto à formação em ASE, percebendo esta formação como essencial na passagem de competências para os/as seus/suas futuros/as alunos/as. Estes dados vão ao encontro ao que tinha sido já relatado em estudos prévios com professores em exercício de funções (Bridgeland et al., 2013; Jones & Kahn, 2017). Por exemplo, Bridgeland e colaboradores/as (2013) encontraram, no seu estudo, que 86% dos/as professores/as consideram que a promoção das competências socioemocionais deve ser da competência da escola, mostrando que valorizam, compreendem e apoiam o desenvolvimento da ASE em contexto escola.

De um modo global, os dados relativos às crenças de ASE dos/as futuros/as professores/as analisados neste estudo parecem revelar que estes/as futuros/as professores/as acreditam que a escola deve promover a ASE o que vai ao encontro também de outros estudos já realizados internacionalmente com docentes (Cefai et al., 2018; Elbertson et al., 2010; Goegan et al., 2017; Shonert-Reich, 2017). Este parece ser um bom indicador no que concerne a um possível comprometimento e compromisso dos/as futuros/as professores/as quanto à promoção da ASE nas escolas. Em Portugal apesar dos parques Costa e Faria (2013) num estudo qualitativo, reitera as palavras escritas acima, reforçando a crença do consenso na classe docente, que o contexto escolar deve ser um contexto promotor de ASE (Costa & Faria, 2013). No entanto, parece haver ainda um caminho a percorrer em Portugal no âmbito da promoção da ASE em contextos educativos (Marques et al., 2019; Nóvoa, 2017). Apesar dos/as futuros/as professores/as acreditarem na ASE e na função da escola, elas/elas também reportam, durante a FIP, a

necessidade de receber mais formação para intervir ao nível da ASE e consequente promoção das competências socioemocionais junto dos/as alunos/as. Os/As futuros/as professores/as identificam ainda, no presente estudo, que o seu nível de conhecimento é reduzido e acreditam que se tivessem formação concreta sobre o tema seriam mais bem sucedidos na prática das suas funções como professores/as (Shonert-Reich, 2017). A ausência da formação em ASE pode baixar o nível de confiança e tal pode dever-se, como referido, à satisfação com o seu nível de conhecimentos nesta área durante a sua formação inicial.

No que diz respeito à análise das relações entre as variáveis sociodemográficas, académicas e crenças sobre ASE, a literatura tem destacado que algumas variáveis sociodemográficas podem ter impacto sobre as crenças, nomeadamente o género. A investigação tem revelado que docentes do género feminino tendem a ter crenças de ASE mais positivas, e que quanto mais se avança na formação de docentes, maior a idade e maturidade, o que por sua vez contribui para a construção de crenças mais positivas (Ordóñez, et al., 2016); Relativamente ao à escolaridade das figuras parentais, a literatura indica que quando os pais têm um nível de ensino menor, as crenças são menos positivas (Ordóñez, et al., 2016). De acordo com os resultados do presente estudo, constatou-se uma correlação estatisticamente significativa entre as crenças sobre ASE e o género, ou seja, os participantes do género masculino apresentam crenças menos positivas. Esta informação parece ser corroborada por exemplo pelo estudo de Duman e colaboradores/as (2014), que encontrou diferenças significativas entre os géneros com os dados a indicar que existe uma relação forte entre o género feminino e a inteligência emocional. No entanto, importa salientar que existem outros estudos (e.g., Shirvani & Shirvani, 2021) cujas conclusões apontam no sentido contrário. Neste sentido, destacamos que no presente estudo a correlação encontrada é fraca, e participou uma baixa percentagem de

peças do género masculino, pelo que os resultados devem ser interpretados considerando esta informação. Este estudo também encontrou que quanto mais elevadas as médias no ensino secundário, mais positivas as crenças o que parece ser corroborado pelo estudo de Valentine, e colaboradores/as (2004). Contudo, e em semelhança a este estudo, notamos a necessidade de maior investigação sobre esta relação para a sua melhor compreensão.

Quando nos debruçamos sobre o papel preditor das crenças sobre a ASE nas estratégias de regulação emocional, procurou-se determinar o seu papel preditivo. Os dados que resultaram das análises de regressão múltipla hierárquica permitiram verificar que as crenças sobre ASE parecem ser a única variável, de entre as incluídas no modelo, significativamente preditora da utilização de estratégias de autorregulação emocional – reavaliação cognitiva. Note-se que neste modelo, o ciclo de estudo – ser estudantes de Licenciatura ou Mestrado – não revelou ser um preditor significativo da utilização desta estratégia de regulação emocional. No que diz respeito à supressão emocional, não se encontrou um modelo estatisticamente significativo.

De um modo geral, inferimos que os dados sugerem que crenças mais positivas estão associadas ao uso mais frequente da estratégia de reavaliação cognitiva por parte dos/as futuros/as docentes, mas não ao uso menos frequente de estratégias de supressão emocional. As investigações demonstram que a utilização da reavaliação cognitiva está associada ao aumento de experiências emocionais favoráveis e a utilização de supressão emocional está associada ao aumento de experiências emocionais menos positivas (Gross & John, 2003; Yin et al.,2016). Assim, podemos perceber que ao promover crenças positivas sobre ASE durante a formação de futuros/as docentes vamos estar a promover a utilização das estratégias de regulação emocional de reavaliação cognitiva, que por sua vez estão associadas ao aumento de experiências emocionais favoráveis (Gross & John,

2003; Yin et al., 2016). Assim, e considerando que o ciclo de estudos não se revelou estar associado com nenhuma das variáveis em estudo, parece-nos que a pretensão será que o curriculum académico da FIP seja dotado de ASE com o objetivo de capacitar os/as futuros/as professores/as de mecanismos autorregulatórios mais positivos (Schonert-Reichl et al., 2017) ainda é uma necessidade em Portugal (Cristóvão et al., 2017). Como referido, anteriormente, Peixoto e colaboradores/as (2018) destacam que uma percentagem significativa dos/as docentes portugueses considera que a sua formação inicial não os preparou com conhecimentos e competências sobre ASE. Assim, os resultados deste estudo contribuem para destacar que há necessidade de que sejam tomadas medidas para atualizar a FIP em Portugal, de modo a assegurar que esta contribui para a promoção de crenças positivas sobre ASE junto dos futuros/as docentes, uma necessidade (Schonert-Reichl et al., 2015).

É importante salientar que o/a docente assume um papel preponderante nessa perspetiva, na medida em que ele é a principal referência e gestor no microambiente da turma (Shonert-Reichl et al., 2017). As atitudes do/a docente e a forma como são percebidas, pelos/as estudantes podem assumir um papel importante na mitigação de efeitos negativos da aprendizagem sobre os/as estudantes. Assim, sendo os/as docentes devem ter boas competências socioemocionais.

O que se postula, diante dessas evidências, é que os formuladores de políticas/governantes tenham em mente que as características socioemocionais devem ser levadas em consideração, na medida em que a construção de ações efetivas para a sua modificação, não dependem exclusivamente de ações focadas nos estudantes. No caso, de políticas que tenham como o foco o desenvolvimento individual, caso haja morosidade nas adaptações à FIP, poderá ser mais adequado realizar localmente e, dado que as instituições de ensino são similares a respeito dessas variáveis, é possível extrapolar

efeitos positivos locais para outras unidades escolares sem que haja a necessidade de transformações profundas na realidade e no espaço escolar local.

3. Limitações e estudos futuros

O presente estudo procurou fornecer contributos, contudo, importa antes de mais referir que se revestiu de algumas limitações e que podem influenciar as respetivas interpretações e generalizações. Em primeiro lugar importa destacar desde logo o tamanho reduzido de participantes, particularmente no grupo de estudantes de mestrado. Estudos futuros, com mais participantes são necessários para poder aprofundar o conhecimento da temática e obter uma caracterização mais fiel das crenças dos estudantes da FIP em Portugal, assegurando a representatividade nacional dos dados. Em segundo lugar, os valores díspares de cada um dos grupos (Licenciatura/Mestrado), podem ter afetado os resultados e sugere cautela na generalização dos mesmos. Adicionalmente, destacamos como limitação a utilização de medidas de autorrelato como única medida no processo de recolha de dados. Apesar destas medidas se constituírem uma forma rápida de aplicação, podem também contribuir para um viés na interpretação dos resultados pois estas estão mais suscetíveis à desejabilidade social. Deste modo, acreditamos que a elevada valorização da ASE pelos professores, particularmente no que diz respeito a alguns aspetos sobre crenças sobre ASE podem ter sido afetados por este fenómeno. Por fim destacamos ainda que o QCCASE que na sua versão original foi construído para ser aplicado a docentes e estudar as suas crenças relativamente à ASE, no entanto, o mesmo foi alvo de uma adaptação com vista à aplicação a estudantes de licenciatura e mestrado/futuros/as docentes. A versão adaptada utilizada neste estudo apresentou, na escala global, uma boa consistência interna, mas não possibilitou a análise de crenças de acordo com os fatores identificados na escala original. Como referido, neste estudo foi

necessário eliminar os itens relativos ao fator cultura de escola, uma vez que os participantes não desenvolviam funções docentes em escolas. Esta alteração pode ter afetado a composição dos outros fatores pelo que estudos futuros, com amostras mais alargadas são necessários para explorar a estrutura fatorial da versão adaptada da escala para esta população.

4. Implicações e Conclusões

Não obstante às fragilidades relatadas, considera-se que os resultados do presente estudo podem contribuir positivamente para a decisão de um estudo mais aprofundado e com maior detalhe da ASE na FIP e seus impactos na preparação dos/as futuros/as docentes para o exercício da profissão no contexto dos desafios atuais que se colocam às escolas, alunos/as e professores/as. De um modo geral o estudo revela que os/as estudantes demonstram ter crenças sobre ASE globalmente positivas, contudo, demonstram neutralidade quando se trata de avaliar o grau de concordância sobre a importância das competências académicas em detrimento das socioemocionais (ou vice-versa), sugerindo que o ciclo de estudos parece não afetar o processo de construção/desconstrução de crenças sobre a valorização igual das ASE e competências académicas. Este dado é particularmente relevante, pois pode ser indicador de que os cursos de FIP parecem ainda estar demasiado focados nos conteúdos académicos, não promovendo uma visão interdependente entre aprendizagem académica e ASE. A literatura nacional e internacional tem sido unânime na consideração desta relação e da necessidade das escolas integrarem as práticas de ASE nas atividades diárias (CASEL, 2013; 2015; 2020; Cristovão et al., 2017; Greenberg et al., 2003; Marques et al., 2019). Vários estudos destacam que a ASE é uma componente essencial no desenvolvimento das competências socioemocionais, sob uma perspetiva sistémica e no que diz respeito ao

contexto escolar promove nos alunos comportamentos positivos, fomenta e promove o desenvolvimento da autoregulação comportamental e emocional e, por conseguinte, também as competências académicas (Blake et al., 2015; CASEL, 2020; Lopes & Salovey, 2004). Por outro lado, verificou-se acordo unânime dos participantes quanto à necessidade de melhorar as próprias capacidades para promover as competências socioemocionais dos/as alunos/as (no futuro), o que é muito positivo e revela a disponibilidade para uma mudança.

No entanto, e apesar destes dados, carece de referir a necessidade de estudos mais aprofundados. Destaca-se ainda necessidade de revisão do currículo de estudo na FIP por forma a terem acesso a formação que permita aumentar os conhecimentos e desenvolver crenças positivas sobre o papel da ASE durante todo o percurso académico dos/as futuros/as professores/as no ES. Desta forma, os cursos de FIP contribuirão para capacitar futuros/as docentes com competências socioemocionais, contribuirão para o desenvolvimento de crenças mais positivas e, em simultâneo saberão utilizar os mecanismos de regulação emocional adequados para enfrentarem situações desafiantes no terreno, quer junto dos/as seus/suas futuros/as alunos/as, quer junto da comunidade escolar (Hamilton & Doss, 2020). Esta revisão do currículo torna-se essencial quando se perspetiva uma melhora no ambiente escolar, uma promoção do bem-estar dos docentes, com impactos significativos nos alunos, famílias dos alunos e até da comunidade mais alargada.

Para estudos futuros, sugere-se a reprodução do estudo, contudo, com uma amostra maior e mais representativa. Sugere-se também que se estude em maior detalhe a dimensão das crenças, ou seja, que se estude as suas três subdimensões em detalhe: conforto, compromisso e cultura e conseqüente relação com os mecanismos de regulação emocional: reavaliação cognitiva e supressão emocional.

Referências

- Abarca, M., Marzo, L., & Sala, L. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54, 505–518.
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.4011>
- Amaral, A. M. (2013). *A dimensão emocional no desenvolvimento do professor*. Tese de Doutoramento, não publicada, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación* 10, 61–82.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Blake, P., Piovesan, M., Montinari, N., Warneken, F., & Gino, F. (2015). Prosocial norms in the classroom: The role of self-regulation in following norms of giving. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115, 18–29.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jebo.2014.10.004>
- Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N., & Fale, E. (2007). *Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach*. In R. Bar-On, J. Jacobus, G. Maree & M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 123–137). Westport, CT: Praeger.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417.
<https://doi.org/10.1002/pits.20478>

- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). The missing piece: A national survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools. Washington, DC: *Civic Enterprises*. <https://eric.ed.gov/?id=ED558068>
- Carmona, S. P., Dueñas, C. P., Fernández, P. C., & Salas, B. L. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, 44(2), 76-90. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438>
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2018). Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 215-233. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9926>
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Dowens, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*. Neset II report, Luxembourg. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2d5c94fe-1527-11e8-9253-01aa75ed71a1/language-en>
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37, 799-817. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>

- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs.* <https://casel.org/safe-and-sound-an-educational-leaders-guide-toevidence-based-social-and-emotional-learning-sel-programs/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2013). *Effective social and emotional learning programs – preschool and elementary school edition.* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2015). *2015 Casel guide: Effective social and emotional learning programs – middle and high School Editions.* <https://static1.squarespace.com/static/5532b947e4b0edee99477d27/t/5d0948b6a78e0100015f652f/1560889545559/CASEL+Secondary+Guide+2015.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020). *Casel's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>
- Costa, A., & Faria, L., (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424. <https://doi.org/10.14417/ap.701>
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007 – I Série.
- Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I Série.
- DePaoli, J. L., Atwell, M. N., & Bridgeland, J. (2017). *Ready to lead: A national principal survey on how social and emotional learning can prepare children and*

- transform schools*. Civic Enterprises e Hart Research Associates.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579088.pdf>
- Direção-Geral da Saúde [DGS]. (2016). Saúde mental em saúde escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar.
- Duman, B., Göçen, G., & Yakar, A. (2014). The examination of relationships between emotional intelligence levels and creativity levels of pre-service teachers in the teaching-learning process and environments. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 4(2), 45-74. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2014.009>
- Dung, D. T., & Zsolnai, A. (2022). Teachers' social and emotional competence: A new approach of teacher education in Vietnam. *Hungarian Educational Research Journal*, 12(2), 131–144. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00050>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gulotta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*, (1st ed). New York, NY: Guilford Publications.
- Durlak, J. A., & Dupure, E.P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*. 41,327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Rebecca D. 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dymnicki, A., Sambolt, M., & Kidron, Y. (2013). *Improving college and career readiness by incorporating social and emotional learning*. Washington, DC:

College & Career Readiness & Success Center at American Institutes for Research. https://ccrcenter.org/sites/default/files/Improving%20College%20and%20Career%20Readiness%20by%20Incorporating%20Social%20and%20Emotional%20Learning_0.pdf

Elbertson, N., Brackett, M., & Weissberg, R. (2010). School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. In A. Hargreaves, A. Lieberman, & M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change.*: Springer.1017-1032.

Eldesouky, L., & English, T. (2019). Regulating for a reason: Emotion regulation goals are linked to spontaneous strategy use. *Journal of Personality*, Farmington, 87, 948-961. <https://doi.org/10.1111/jopy.12447>

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*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Extremera, N. P., Peña, L. R., & Garrido, M. P. (2016). Educadores de corazón: Inteligencia emocional como elemento clave en la labor profesor. *Revista Padres y Maestros*, 368, 65–72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>

Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 15– 26.

Field, A. (2005). Non-parametric tests. In A. Field (Ed.), *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed., pp. 521-570). SAGE Publications.

Gallardo, M., Tan, H., & Gindidis, M. (2019). A comparative investigation of First and Fourth Year Pre-service Teachers' Expectations and Perceptions of

- Emotional Intelligence. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(12), 102-114. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44n12.6>
- Goegan, L. D., Wagner, A. K., & Daniels, L. M. (2017). Pre-service and practicing teachers' commitment to and comfort with social emotional learning. *Alberta Journal of Educational Research*, 63(3), 267-285. <https://doi.org/10.11575/ajer.v63i3.56284>
- Greenberg, M. T., Brown J. L., & Abenavoli, R. M. (2016). *Teacher stress and health: Effects on teachers, students, and schools*. The Pennsylvania State University. <https://prevention.psu.edu/uploads/files/rwjf430428TeacherStress.pdf>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291. <http://dx.doi.org/10.1017/S0048577201393198>

- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: *Conceptual and empirical foundations*. In J. J. Gross (Eds), *Handbook of emotion regulation*. The Guildford Press, 3-20.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
<https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hamilton, L., & Doss, C. (2020). *Supports for Social and Emotional Learning in Schools: Findings from the American Teacher Panel*. RAND Corporation
https://www.rand.org/pubs/research_briefs/RBA397-1.html
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: development, prevention, and intervention*. National Association of School Psychologists, 59–71.
- Hen, M., & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: Emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 25(4), 375–390.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2014.908838>.
- Hülshager, U. R., Lang, J. W. B., & Maier, G. W. (2010). Emotional labor, strain, and performance: Testing reciprocal relationships in a longitudinal panel study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 505-521.
<https://doi.org/10.1037/a0021003>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., et al. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional

- competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- 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, 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P., Frank, J., & Montgomery, M. (2020). Social and emotional learning for educators. In N. Singh & A. Duraiappah (Eds.), *Rethinking Learning: A Review of Social and Emotional for Education Systems* (pp.127-146). Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspetivas para o bem-estar docente: Uma lição de síntese*. Porto: Edições Asa.
- Jones, E. D., Greenberg, M., Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jones, S. M., Barnes, S.P., Bailey, R., & Doolittle, E.J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *Future of Children*, 27(1), 49-72. <http://dx.doi.org/10.1353/foc.2017.0003>
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017a). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. Aspen Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED577039>

- Kallestad, J. H., & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention and Treatment*, 6(1), 3–21. <http://dx.doi.org/10.1037/1522-3736.6.1.621a>
- Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). Implementing school-based social and emotional learning programs: Navigating developmental crossroads. In I. Sigel & A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology*, 592–618.
- Learning First Alliance (2001). *Every Child Learning: Safe and Supportive Schools*. Washington, DC: Learning First Alliance.
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E. & Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research. Springer Science. *Social Psychology of Education*, 19(4), 843-863. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-016-9359-5>
- Llorent, V. J., Zych, I., & Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297-318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- Lopes, P., & Salovey, P. (2004). “Toward a broader education: social, emotional, and practical skills,” in *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* eds J. Zins, R. Weissberg, M. Wang, and H. Walberg (New York, NY: Teacher College Press), 76–93.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist Association*, 1-15. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>

- Main, K. (2018). Walking the talk: enhancing future teachers' capacity to embed socialemotional learning in middle years classrooms. *Education Sciences*, 8(3), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci8030143>
- Mansfeld, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Marques, A. M., Tanaka, L. H., & Fóz, A. Q. B. (2019). Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 35-51. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>
- Martinsonsone B. & Vilcina, S. (2017). Teachers' Perceptions of Relationship Enhancement Upon Implementation of the Social Emotional Learning Program in Latvia: Focus Group Study. *Journal of Relationships Research*, (Vols. 8 – 14), 1–9. <https://doi.org/10.1017/jrr.2017.14>
- Monteiro, S., Franco, A., Soares, D. L., García-Aracil, A., & Almeida, L. S. (2017). Beating the odds in university, labor market and life: *The role of Higher Education in times of socioeconomic change*. In J. A. GonzalezPienda, A. Bernardo, J. C. Núñez, & C. Rodríguez (Eds.), *Factors affecting academic performance* (pp.295– 307). New York: Nova Science Publishers.
- Näring, G., Briet, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demandecontrol: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, 20, 303-315. <https://doi.org/10.1080/02678370601065182>
- Nóvoa, A. (2017). Repensar a formação de professores. *In Atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência* (INCTE 2017). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

- Ordóñez, X. G., Martínez, R. S. J., & Fernández, R. I. (2016). Análisis de las creencias epistemológicas de estudiantes colombianos según variables sociodemográficas y educativas. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 57–67. <https://doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.4>
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40, 644–681. <https://doi.org/10.3102/0091732X16673595>
- Peixoto C., Barros S., Coelho V., Sousa-Pereira F., Machado F., & Marques-Pinto, A. (2021). *Is social and emoconal learning included in Portuguese ini-al teacher training?* XVI Congreso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogia, Braga. Portugal.
- Peixoto, C., & Machado, F. (2020). *Aprendizagem socioemocional em contexto escolar: um estudo sobre crenças e práticas dos/as docentes*. Comunicação apresentada online no XV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, Portugal.
- Peixoto, C., Neto, A. M., & Machado, F. (2018). *Aprendizagem socioemocional em contextos de educação pré-escolar: crenças e práticas de educadores/as de infância*. Comunicação apresentada no 4.º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Braga, Portugal.
- Peixoto, F., Wosnitza, M., Pipa, J., Morgan, M., & Cefai, C. (2018). A multidimensional view on pre-service teacher resilience in Germany, Ireland, Malta and Portugal. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman & C. Mansfield (Eds.), *Resilience in Education: Concepts, contexts and connections* (pp.73-89). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_5

- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Saúde, S., Zarcos, A. & Raposo, A. (2019). Descobrir as emoções para potenciar as aptidões: Uma aplicação no ensino superior. *In Atas do IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE 2019)* (pp. 1010- 1020). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Schlesier, J., Roden, I., & Moschner, B. (2019). Emotion regulation in primary school children: a systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 239-257. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.02.044>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1145076>
- Schonert-Reichl K., A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). Social and emotional learning and pre-service teacher education. In J. A. Durlak, R. P. Weissberg, C. E. Domitrovich & T. P. Gullotto (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (pp 406-421). Guildford.
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning*. A report prepared for CASEL. Vancouver, BC: University of British Columbia.
- Shirvani, H., & Shirvani, R. (2021). The relationship between gender and emotional intelligence. *Journal of European Education*, 11(1), 1-12. <http://www.eu-journal.org/index.php/JEE/article/view/313>

- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Teaching and Teacher Education: Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Elsevier*, 74, 180-189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- Valente, S. (2019). Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno(s). *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6(2), 101–113. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.2.5786>
- Valente, S., & Almeida, L. S. (2020). Educação emocional no ensino superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi*, 9(1), 152-154. <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo10/>
- Valentine, J. C., Dubois, D. L., & Cooper, H. (2004) The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist*, 39:2, 111-133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- Vaz, F. M., Martins, C., & Martins, E. C. (2008). Diferenciação emocional e regulação emocional em adultos portugueses. *Psicologia*, 22(2), 123-135. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v22i2.350>
- Wanless, S. B., & Domitrovich C. E. (2015). Readiness to implement school-based social-emotional learning interventions: Using research on factors related to

- implementation to maximize quality. *Prevention Science*, 16, 1037–1043.
<https://doi.org/10.1007/s11121-015-0612-5>
- Weissberg, R. P., Durlak, J., Domitrovich, C., and Gullotta, T. (2015). Social and emotional learning: past, present, and future. *Handbook of Social and Emotional Learning: research and practice* (pp 3-19). The Guilford Publications.
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8-13.
<https://doi.org/10.1177/003172171309500203>
- World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Global Challenge Insight Report.
- Yin, H., Huang, S., & Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13, 1-16.
<https://doi.org/10.3390/ijerph13090907>
- Yin, H., Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137–145.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233- 255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>