

Instituto Universitário da Maia - ISMAI

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



Aprendizagem socioemocional em idade pré-escolar: crenças,
formação e práticas de educadores/as de infância

Inês Campeão Miranda Alves

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Orientação e coorientação:

Professora Doutora Carla Peixoto e Melo de Carvalho e

Professor Doutor Francisco Machado

fevereiro de 2021



Dedicatória

Aos meus pais, amigos e ao meu namorado, pelo amor, força e motivação incondicional.

Agradecimentos

Um ano extremamente complexo e desafiador, mas também o mais enriquecedor, tanto a nível pessoal como profissional. Foram várias as dificuldades que apareceram ao longo desta fase, no entanto todas elas foram ultrapassadas e transformadas em conquistas. Contudo, isto só foi possível devido ao facto de me rodear das pessoas certas.

Um especial agradecimento à Professora Doutora Carla Peixoto que além de uma excelente profissional, é também um grande ser humano, agradeço-lhe por toda a paciência e disponibilidade. Foi uma pessoa que teve um papel fundamental durante este ano e que guardo como exemplo a seguir, sendo a prova de que tudo se consegue.

Ao Professor Doutor Francisco Machado, obrigada por todo o apoio e por toda a energia e positividade que sempre transmitiu.

Obrigada a uma das pessoas mais importantes da minha vida, a minha amiga Rita, por me acompanhar em todas as fases ao longo destes cinco anos.

Não poderia deixar de agradecer ao Francisco, um dos meus maiores apoios durante este ano, que me acompanhou de forma bastante presente, provando que mesmo quando tudo parece impossível há sempre uma solução.

Às minhas amigas Ana, Beatriz e Daniela por me ajudarem mais do que ninguém, pelas horas e horas a trabalhar juntas, pelos desafios superados e todas as conquistas partilhadas, sem vocês tudo isto seria mais difícil.

Por fim, quero agradecer a toda a minha família por acreditarem em mim e nas minhas capacidades. Em especial à minha mãe e ao meu pai por terem sido os responsáveis por poder frequentar este curso. Obrigada por todos os esforços e por estarem sempre presentes.

Resumo

A presente investigação procurou analisar práticas de aprendizagem socioemocional adotadas em contextos de educação pré-escolar, de acordo com o relato de educadores/as de infância, assim como a sua formação e as suas crenças enquanto fatores que podem influenciar a implementação deste tipo de práticas. Participaram 180 educadoras de infância com experiência profissional média de 19.86 anos ($DP = 11.36$). A recolha de dados foi realizada através de uma plataforma online entre abril e julho de 2020, recorrendo para o efeito a um questionário sociodemográfico, ao Questionário sobre Crenças e Práticas de Aprendizagem Socioemocional - versão para docentes (Peixoto & Machado, 2020) e à Escala de Crenças dos/as Docentes acerca da Aprendizagem Socioemocional (Brackett et al., 2012). De um modo geral, as educadoras consideram que o jardim de infância/escola e a família são agentes importantes na promoção das competências socioemocionais das crianças, defendendo que o/a educador/a deve ser responsável por implementar práticas de aprendizagem socioemocional. No entanto, uma percentagem considerável de educadoras considera que a sua formação inicial não as preparou devidamente a este nível, revelando compromisso para desenvolver os seus conhecimentos e competências. No que diz respeito às práticas de aprendizagem socioemocional, apesar da adoção de programas estruturados e sistemáticos não ser comum, as educadoras referem desenvolver outras práticas recomendadas na literatura (e.g., integrar temáticas socioemocionais nas atividades programadas nas diferentes áreas de conteúdo). A falta de formação e a falta de envolvimento por parte das famílias foram identificados como principais constrangimentos na implementação das práticas de aprendizagem socioemocional.

Palavras-chave: Educação pré-escolar, Aprendizagem socioemocional, Crenças, Formação, Práticas.

Abstract

The present investigation analyze social and emotional learning practices adopted in contexts of pre-school education, according to the report of childhood educators, as well as their knowledge and beliefs as factors that can influence the implementation of this type of practices. In this study participated 180 preschool teachers with an average professional experience of 19.86 years (SD = 11.36). The data collection was carried out through an online platform between April and July 2020, using a sociodemographic questionnaire - the Questionnaire on Social and Emotional Learning Beliefs and Practices - version for teachers.) (Peixoto & Machado, 2020) and the Scale of Teachers' Beliefs about Socioemotional Learning (Brackett et al., 2012). In general, the educators consider that the preschool/ school and the family are important agents in the promotion of the children's socio-emotional competences, arguing that the educator should be responsible for implementing socio-emotional learning practices. However, a considerable percentage of educators consider that their initial training did not adequately prepare them at this level, showing a commitment to develop their knowledge and skills. With regard to socio-emotional learning practices, although the adoption of structured and systematic programs is not common, the educators refer to develop other practices recommended in the literature (e.g., integrate socio-emotional themes in the activities programmed in the different content areas). Lack of training and lack of involvement of the families were identified as the main constraints in the implementation of socio-emotional learning practices.

Keywords: Pré-school education, Socio-emotional learning, beliefs, training, practices.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento teórico-empírico.....	3
1.1. Aprendizagem socioemocional.....	3
1.2. Programas de ASE em idade pré-escolar.....	6
1.3. Outras práticas promotoras da ASE.....	13
1.4. Fatores constrangedores à implementação de práticas de ASE.....	15
1.5. Crenças relacionadas com a ASE.....	16
1.6. Formação relacionada com ASE.....	20
Capítulo II. Apresentação do estudo empírico.....	23
2.1. Objetivos e problemas de investigação.....	23
2.2 Método.....	25
2.2.1 Participantes.....	25
2.2.2 Instrumentos.....	26
2.2.3 Procedimentos de recolha e de análise de dados.....	28
Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados.....	29
3.1. Resultados.....	29
3.2. Discussão de resultados.....	39
3.3. Considerações finais.....	45
Referências.....	47

Lista de abreviaturas e siglas

SEL – Social Emotional Learning

ASE – Aprendizagem socioemocional

CASEL – Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning

V.C. I. – Valorizar, Capacitar, Incluir

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

EUA – Estados Unidos da América

Índice de tabelas

Tabela 1. Programas de promoção universal de competências socioemocionais dirigidos a crianças de idade pré-escolar.....	9
Tabela 2. Programas de promoção universal de competências socioemocionais dirigidos a crianças de idade pré-escolar implementados em Portugal.....	12
Tabela 3. Caracterização sociodemográfica e profissional dos/as participantes.....	25
Tabela 4. Domínios da escala de crenças dos/as docentes acerca da aprendizagem socioemocional.....	33

Índice de gráficos

Gráfico 1. Importância atribuída ao sucesso acadêmico vs bem-estar socioemocional dos/as	alunos/as
.....	30
Gráfico 2. Concordância relativamente à responsabilidade dos/as docentes no que concerne a implementação de atividades de ensino ou programas de ASE	
.....	31
Gráfico 3. Contexto(s) que desempenha(m) um papel importante na promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais nos/as	alunos/as.....
	31
Gráfico 4. Motivos para o jardim-de-infância/a escola promover as competências socioemocionais dos/as	alunos/as
ASE.....	32
Gráfico 5. Nível de preparação no âmbito da ASE decorrente da formação inicial e satisfação com o nível de	de
conhecimento.....	34
Gráfico 6. Práticas adotadas na instituição para promover as competências socioemocionais	das
crianças.....	36
Gráfico 7. Práticas adotadas pelas educadoras para promover as competências socioemocionais	das
crianças.....	37
Gráfico 8. Regularidade da implementação de práticas de ASE por parte das educadoras.....	37

Gráfico 9. Constrangimentos que dificultam a implementação por parte dos/as docentes de atividades de ensino ou programas de ASE.....38

Índice de anexos

Anexo1. Questionário sociodemográfico.....	58
Anexo2. Consentimento informado.....	60

Introdução

O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar tem sido um tema bastante abordado na literatura da especialidade da Psicologia da Educação. Intimamente associado a este domínio do desenvolvimento, surgiu nas últimas décadas, o termo aprendizagem socioemocional (ASE), a qual diz respeito à capacidade de integrar o pensamento, a emoção e o comportamento para obter e realizar tarefas sociais importantes. Desta forma, é possível desenvolver competências que permitem reconhecer, expressar e regular emoções, estabelecer relações positivas, definir objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais (CASEL, 2013; Costa & Faria, 2013; Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017; Folsom, 2009; McLaughlin et al., 2017; Oberle et al., 2016; Schonert-Reichl et al., 2017).

Para uma ASE consistente e com resultados a longo prazo, é necessário reforçar estas competências nos principais contextos de desenvolvimento das crianças, entre eles, os contextos educativos formais (Petrucci et al., 2016; Vale, 2012; Weissberg et al., 2015). O jardim-de-infância ou a escola são importantes para o desenvolvimento das crianças e jovens, uma vez que é um dos meios onde estas/es passam mais tempo e encontram oportunidades de aprendizagem. Deste modo, espera-se que estes contextos desenvolvam também junto dos/as alunos/as as habilidades socioemocionais, tornando-os melhores cidadãos/ãs (Abed, 2016; Carvalho et al., 2019; Costa & Faria, 2013; Durlak et al., 2011; Elias, 2003; Fonseca, 2016). Dada a importância destas competências, são vários os programas de ASE que têm sido implementados no contexto escolar, com consequências positivas a nível da ligação dos/as alunos/as com a escola, da qualidade do ambiente de sala de aula, assim como dos resultados académicos e da motivação para aprender (Campbell et al., 2016; Denham & Brown, 2010; Denham et al., 2016; Domitrovich et al., 2017; Durlak et al., 2011).

Atendendo à importância do período pré-escolar e das competências socioemocionais para o futuro percurso escolar das crianças, é crucial iniciar a implementação de iniciativas de ASE antes da escolaridade obrigatória (Denham, 2006; Djambazov-Popordanoska, 2016). O período pré-escolar apresenta uma oportunidade única para a ASE, uma vez que constitui uma fase de desenvolvimento em que as crianças são especialmente recetivas à orientação e a apoios externos e começam a desenvolver as competências socioemocionais (Garner et al., 2014; Kramer et al., 2010; Vale, 2012).

Tendo em conta que os estudos sobre esta temática em Portugal são escassos, procuramos na presente investigação analisar as práticas de aprendizagem socioemocional adotadas em contextos de educação pré-escolar, de acordo com o relato de educadores/as de infância, assim como a sua formação e as suas crenças enquanto fatores que podem influenciar a implementação deste tipo de práticas.

A presente dissertação está estruturada em três partes distintas. Na primeira parte é apresentado o enquadramento teórico-empírico, onde são abordadas as questões concetuais associadas à ASE, nomeadamente a sua definição e a sua relevância. Nesta parte, inclui-se uma revisão de programas de ASE dirigidos a crianças em idade pré-escolar, de investigação desenvolvida no âmbito das crenças e práticas de docentes relacionadas com a ASE, assim como da relevância da formação dos profissionais de educação neste âmbito. A segunda parte refere-se à apresentação do estudo empírico, nomeadamente os objetivos, os problemas de investigação e o método, onde se inclui a caracterização dos participantes, os instrumentos, procedimentos de recolha e análise de dados. Na terceira parte são apresentados os resultados e discutidos com base na literatura consultada. Por fim, sublinham-se as principais considerações finais da presente investigação.

Capítulo I - Enquadramento teórico-empírico

1.1. Aprendizagem socioemocional

Com o intuito de promover a aprendizagem social e emocional (ASE) baseada em evidências, foi criada em 1994 a Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL). Esta organização é composta por uma equipa multidisciplinar que identifica questões-chave para o avanço da ciência e da prática da ASE, de forma a promover um desenvolvimento positivo através da educação (de Freitas Leite, 2018; Greenberg et al., 2003; Santos, 2018).

A CASEL define ASE como o processo através do qual crianças e adultos desenvolvem e aplicam conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para identificar e gerir emoções, bem como estabelecer metas, desenvolver empatia, criar e manter relacionamentos e tomar decisões responsáveis (CASEL, 2013; Costa & Faria, 2013; Schonert-Reichl et al., 2017). Por conseguinte, a CASEL identifica cinco competências essenciais que compõem a ASE, sendo estas (1) autoconsciência, (2) autogestão, (3) consciência social, (4) habilidades de relacionamento e (5) tomada de decisão responsável. De acordo com Carvalho e colaboradores (2019) e Zins (2004), estas cinco competências podem ser definidas como:

(1) Autoconsciência - capacidade de conhecer e compreender as emoções, objetivos pessoais e valores, assim como reconhecer pontos fortes, limitações, pensamentos, sentimentos e ações;

(2) Autogestão - capacidade de adiar a gratificação, controlar o stress, estabelecer e alcançar metas pessoais e educacionais;

(3) Consciência social - capacidade de se colocar no lugar do outro, ser empático e sentir compaixão. Implica também cumprir normas sociais e ter conhecimento sobre recursos/apoios familiares, escolares e comunitários;

(4) Habilidades interpessoais - ser capaz de estabelecer e manter relações saudáveis e agir de acordo com normas sociais. Envolve igualmente comunicar de forma objetiva, escutar, cooperar, lidar com a pressão social, gerir conflitos e procurar apoio quando necessário;

(5) Tomada de decisão responsável - domínio que requer conhecimento, ferramentas e atitudes necessárias para fazer escolhas sobre que tipo de comportamentos adotar em diferentes contextos. Exige, por isso, a capacidade de considerar padrões éticos, normas comportamentais e consequências de cada ação, de modo a tomar uma decisão, tendo em consideração a saúde e o bem-estar de si mesmo e dos outros.

O desenvolvimento destas competências é extremamente benéfico, uma vez que ajuda a gerir emoções, controlar o stress e impulsos e a desenvolver mais atitudes positivas em relação aos outros e a si próprio. Assumindo o benefício destas competências, pessoas com mais competências socioemocionais são mais capazes de lidar com os desafios do dia-a-dia, alcançando assim mais facilmente o sucesso académico e profissional (CASEL, 2013; Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017; Folsom, 2009; McLaughlin et al., 2017; Oberle et al., 2016).

De modo a desenvolver uma ASE consistente e com resultados a longo prazo, é necessário reforçar estas competências no âmbito dos contextos de desenvolvimento principais, como é o caso da família e da escola (Petrucci et al., 2016; Vale, 2012; Weissberg et al., 2015). O contexto escolar é geralmente visto como o local onde as crianças e os adolescentes aprendem a viver em comunidade, a descobrir-se e a descobrir o outro e também a explorar, dentro e fora da sala de aula, todas as oportunidades para que evoluam na sua dimensão intra e interpessoal. Sendo que as emoções afetam como e o que aprendemos, espera-se que a escola, para além de promover a aquisição de conteúdos académicos, desenvolva com os/as alunos/as Intra

competências de ASE, proporcionando o máximo de oportunidades para que estes/as possam aplicar, tornando-as cada vez mais consistentes e completas (Abed, 2016; Carvalho et al., 2019; Costa & Faria, 2013; dos Santos et al., 2018; Durlak et al., 2011; Fonseca, 2016; Elias, 2003). Neste sentido, compreende-se o crescente interesse pela implementação de programas de ASE no contexto escolar, com o intuito de desenvolver futuros cidadãos/ãs responsáveis, promover e melhorar a ligação dos/as alunos/as com a escola, diminuir episódios de bullying, problemas disciplinares e beneficiar o ambiente de sala de aula, influenciando positivamente os resultados académicos e a motivação para aprender (Campbell et al., 2016; Denham & Brown, 2010; Denham et al., 2016; Domitrovich et al., 2017; Durlak et al., 2011).

Atendendo à importância do período pré-escolar para o futuro percurso das crianças, é crucial iniciar a promoção das competências ASE antes da escolaridade obrigatória, potenciando assim as vantagens destas (Denham, 2006; Djambazov-Popordanoska, 2016; Vale, 2012). Esta fase de desenvolvimento apresenta uma oportunidade única de aprendizagem, uma vez que neste período as crianças são especialmente recetivas à orientação e apoio externos (Garner et al., 2014; Kramer et al., 2010; Vale, 2012). Para além disto, é nesta fase que as crianças começam a ser capazes de realizar algumas distinções simples, como por exemplo distinguir emoções positivas de negativas, começando também a aprender a regular as próprias emoções (Garner et al., 2014; Kramer et al., 2010). Esta dimensão está incluída no córtex pré-frontal, que se desenvolve rapidamente entre os três e os seis anos de idade, sendo que este é crucial para o controlo das funções executivas (Blewitt et al., 2018). As funções executivas são definidas como um conjunto de aptidões cognitivas necessárias para aprender, pensar ou concentrar-se diante de um elemento distrator e estão geralmente

divididas em 3 partes, sendo elas a memória de trabalho, controlo inibitório e flexibilidade cognitiva (Dias & Seabra, 2013; León et al., 2013).

As vantagens da ASE em crianças em idade pré-escolar são facilmente identificadas pelos professores/as. Por um lado, pelo desenvolvimento de competências ASE nas crianças, que apresentam mais conhecimento emocional, expandem a rede social de pares, diminuem comportamentos desadaptativos, aumentam comportamentos pró-sociais e adaptam-se melhor à primeira transição escolar. Por outro lado, pelas mudanças a nível de melhorias no ambiente escolar e na relação professor/a/aluno/a (Campbeel, 2016; de Freitas Leite, 2018; Gomes, 2016) Estas competências podem facilmente ser desenvolvidas no contexto pré-escolar através de várias atividades como por exemplo, jogos e brincadeiras. A brincadeira influencia o desenvolvimento cognitivo, motor e o comportamento social da criança, uma vez que estimula a interação entre pares, a comunicação, a gestão de emoções e as habilidades de resolução de problemas (Abed, 2016; Carvalho, 2016). Deste modo, todas as crianças podem beneficiar da ASE, incluindo as que estão em risco e as que já apresentam comportamentos desviantes (Campbeel, 2016; Djambazova et al., 2016; Zins, 2004).

1.2. Programas de ASE em idade pré-escolar

Como referido anteriormente, programas de ASE universais de alta qualidade baseados na escola têm um efeito positivo nas habilidades sociais e emocionais das crianças, bem como no desempenho académico e no comportamento (e.g., Durlak et al., 2011; Freitas Leite, 2018; Santos, 2018). A meta-análise de 213 estudos realizada por Durlak e colaboradores (2011) concluiu que após a implementação de programas que abordam as questões socioemocionais nas escolas, foram obtidos resultados positivos nos comportamentos disruptivos num período de acompanhamento médio de dois anos, remetendo para a existência de efeitos a longo prazo. Adicionalmente, foram

observados efeitos positivos noutras variáveis que são cruciais para o desenvolvimento saudável, incluindo desempenho académico, comportamentos sociais positivos, diminuição do uso de drogas e stresse. Concluindo, os resultados encontrados na literatura sugerem que as intervenções baseadas na escola para a promoção de competências socioemocionais são adequadas e eficazes para todos/as os/as alunos/as (Durlak et al., 2011).

Os resultados positivos da implementação de programas de ASE em alunos/as do ensino básico e a importância do desenvolvimento socioemocional prévio, aumentaram o interesse em desenvolver programas para as crianças em idade pré-escolar (Bierman & Motamedi, 2015; Coelho et al., 2016; Vale, 2012). No entanto, a implementação de programas de ASE em contexto pré-escolar exige ter atenção às características específicas desta fase do desenvolvimento. Como referido anteriormente, durante esta fase as crianças estão a iniciar o desenvolvimento das estruturas cognitivas, que estão na base para o desenvolvimento de todas as componentes que constituem a ASE (Bierman & Motamedi, 2015; Garner et al., 2014; Kramer et al., 2010). Assim sendo, os programas de ASE para crianças em idade pré-escolar devem abordar as habilidades fundamentais mais básicas que apoiam o desenvolvimento socioemocional futuro (Bierman & Motamedi, 2015) como por exemplo: interação com os pares, habilidades lúdicas, identificação das emoções, autocontrolo e resolução de problemas simples. Por sua vez, as estratégias para ensinar conceitos de habilidades devem ser interessantes, práticas e objetivas (Bierman & Motamedi, 2015).

É também importante adaptar o programa à especificidade de cada profissional, uma vez que a formação de um/a docente que leciona na escolaridade obrigatória pode diferir de um/a educador/a de infância (Bierman & Motamedi, 2015; Zaslow et al., 2010). Adicionalmente, para que seja implementado um programa eficaz e com

qualidade, este deve ser desenvolvido tendo por base uma concepção teórica consistente, devendo enfatizar as competências cognitivas, afetivas e comportamentais (Durlak, 2016; Vale, 2012). Estas competências estão na base da ASE pelo que devem ser ensinadas e praticadas de forma constante. Outro dos fatores que determina a qualidade e eficácia de um programa diz respeito às estratégias de ensino, que devem incluir um ensino direcionado para as competências, bem como a criação de oportunidades para os/as alunos/as praticarem estas novas competências de modo a reforçá-las. Adicionalmente, importa mencionar o critério referente à antecipação da implementação do programa e a sua duração, sendo importante iniciar logo no período pré-escolar (Djambazov-Popordanoska, 2016). A duração e a intensidade dos programas são também importantes, sendo que os programas devem ser realizados todas as semanas e prolongados ao longo da escolaridade (Denham & Burton, 2003; Vale, 2012).

Na tabela 1 apresentamos uma breve revisão sobre programas de intervenção universal a nível da ASE dirigidos a crianças em idade pré-escolar desenvolvidos a nível internacional, especificamente nos Estados Unidos da América (EUA). Os programas mencionados na tabela são sistematicamente destacados na literatura do domínio como extremamente importantes devido ao seu impacto positivo no desenvolvimento socioemocional das crianças e jovens. Como referido anteriormente, a implementação destes programas é essencial também no contexto pré-escolar, uma vez que melhora os comportamentos das crianças, potencia o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, melhora a relação entre pares, influencia positivamente a transição do pré-escolar para o primeiro ano e como consequência aumenta as hipóteses de as crianças apresentarem bons resultados académicos (Canário & Cruz, 2016; CASEL, 2013).

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tabela 1.

Programas de promoção universal de competências socioemocionais dirigidos a crianças de idade pré-escolar (adaptado de CASEL, 2013)

Programa	Autoria	População-alvo	Objetivos	Duração	Evidência de eficácia
AI's Pals	Wingspan, LLC	Crianças dos 3-8 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a resiliência; - Desenvolver competências sociais, autonomia e resolução de problemas; - Desenvolver a capacidade de estabelecer relações positivas; - Ensinar a aceitar diferenças. 	46 sessões	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento do comportamento social positivo; - Redução de problemas de comportamento; - Redução de problemas emocionais.
I Can Problem Solve	Myrna B. Shure	Crianças e adolescentes dos 3-14 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver habilidades socioemocionais; - Desenvolver a capacidade de antecipar e resolver problemas. 	59 sessões	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento do comportamento social positivo; - Redução dos problemas de comportamento; - Competências socioemocionais mais desenvolvidas.
PATHS	Paul Fardy	Crianças dos 3-11 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a regulação emocional; - Desenvolver a capacidade de resolução de conflitos; - Desenvolver a empatia; - Desenvolver a tomada de decisão responsável. 	44 sessões	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorias no desempenho acadêmico; - Aumento do comportamento social positivo; - Redução de problemas de conduta; - Redução de ansiedade; - Melhoria do clima escolar; - Competências socioemocionais mais desenvolvidas.
Peace Works: Peacemaking Skills for Little Kids	Peace Education Foundation	Crianças dos 3-7 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover habilidades de resolução de conflitos; - Desenvolver habilidades de escuta e compreensão; - Desenvolver a capacidade de gerir emoções. 	30-85 sessões	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento do comportamento social positivo; - Redução dos problemas de conduta.
Second Step	Adrian Hayter	Crianças e adolescentes 3-13 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais; - Desenvolver a empatia; - Desenvolver a capacidade de gestão de emoções; - Desenvolver a capacidade de estabelecer relações positivas; - Desenvolver a capacidade de resolução de problemas. 	28 Sessões	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento do comportamento social positivo; - Redução dos problemas de conduta; - Redução de problemas emocionais; - Melhor desempenho de habilidades sociais e emocionais.

Relativamente à implementação da ASE em contexto pré-escolar em Portugal, o caminho a percorrer ainda é longo. O interesse e a preocupação em desenvolver ASE em crianças e jovens despoletou nos anos 90, onde foram implementados diversos programas universais para a promoção da saúde mental. Em 2011, Faria publicou uma reflexão sobre a ASE em Portugal, abordando as alterações sociais e políticas ocorridas nas últimas décadas no nosso país relativo à promoção das competências socioemocionais. Dois anos depois surge um outro artigo que avalia a função na promoção de competências sociais e emocionais dos/as alunos/as, através das perceções dos/as professores/as. No entanto, a investigação em Portugal relativa à avaliação de programas de promoção de ASE do pré-escolar ao ensino secundário é escassa (Costa & Faria, 2013; Faria, 2011).

No que diz respeito a programas dirigidos especificamente a crianças em idade pré-escolar, foi possível encontrar programa construído no EUA e posteriormente traduzido e implementado no nosso país, tal como é possível consultar na tabela 2. É exceção o programa “Salto de Gigante”, que foi originalmente desenhado em Portugal por Correia e Marques-Pinto (2011). A intervenção é de carácter universal e pretende desenvolver competências sociais e emocionais, assim como melhorar a adaptação escolar das crianças em transição da educação pré-escolar para o primeiro ano de escolaridade. O programa é realizado ao longo do ano letivo na sala de aula e contém 15 sessões de 45 a 60 minutos. A sua eficácia foi avaliada através de um estudo quasi-experimental, tendo-se verificado uma melhoria no relacionamento das crianças com os colegas, aumento dos comportamentos adaptativos, melhoria das habilidades sociais, facilidade na adaptação à escola, maior conhecimento emocional e habilidades de aprendizagem (Correia & Pinto, 2016 as cited in Canário & Cruz, 2016).

É de destacar também o programa RESCUR, desenvolvido por Cefai e colaboradores em 2015, que conta com uma versão portuguesa desenvolvida por Celeste Simões, Paula Lebre, Anabela Santos e Margarida Gaspar de Matos. Este programa tem como objetivos promover a resiliência e desenvolver competências socioemocionais, fornecendo assim as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de crianças. Os resultados foram bastante positivos, tendo-se observado uma maior cooperação por parte das crianças, aumento das habilidades de resolução de problemas e comportamentos mais adaptativos (Correia & Pinto, 2016 as cited in Canário & Cruz, 2016; Simões, 2019).

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tabela 2.

Programas de promoção universal de competências socioemocionais dirigidos a crianças em idade pré-escolar implementados em Portugal
(Adaptado de Canário & Cruz, 2016)

Programa	Autoria	População Alvo	Objetivos	Duração	Evidência de eficácia
Salto de Gigante	Karla Correia	Crianças dos 4-6 anos	- Desenvolver habilidades sociais e emocionais; - Adaptar as crianças na transição da pré-escola para o primeiro ano.	15 Sessões	- Melhor relacionamento das crianças com os colegas; - Adoção de comportamento positivos; - Desenvolvimento de habilidades sociais; - Melhor adaptação à escola; - Mais conhecimento emocional e habilidades de aprendizagem.
RESCUR	Consórcio constituído por seis parceiros institucionais de seis países: Malta, Croácia, Grécia, Itália, Portugal e Suécia	Crianças dos 4 -12 anos	- Promover a resiliência.	9 Sessões	- Mais cooperação; - Desenvolvimento da capacidade de resolver problemas; - Comportamentos mais ajustados.
Os amigos do Ziki	Partnership For Children	Crianças dos 5-6 anos	- Promover a saúde mental e o bem-estar emocional e a capacidade de identificar emoções.	24 sessões	- Desenvolvimento da capacidade de identificar e comunicar sentimentos; - Melhor comunicação e socialização; - Aquisição de ferramentas para agir em situações de conflito (incluindo o <i>bullying</i>); - Mais capacidade de escutar os outros e ajudá-los. (Leite, 2018).

1.3. Outras práticas promotoras da ASE

Apesar da importância e influência dos programas de ASE no desenvolvimento das crianças, uma das preocupações referenciadas na literatura relativamente a este tema relaciona-se com a sobrecarga que a implementação deste tipo de programas envolve no horário escolar (Costa & Faria 2013). Nem sempre a implementação de programas de ASE é uma opção imediata para os/as profissionais e instituições educativas (O’Conner et al., 2017). Todavia, além dos programas de ASE, os/as docentes podem adotar outras práticas promotoras da ASE no contexto escolar, como por exemplo, integrar a exploração dos tópicos relacionados com a ASE nas disciplinas ou áreas de conteúdo (Costa & Faria 2013; O’Conner et al., 2017). Com efeito, existem diversas estratégias possíveis de adaptar a cada contexto e ciclo de ensino, sendo que independentemente da utilizada, é importante proporcionar diferentes situações em que as crianças possam aplicar os conhecimentos, de modo a consolidarem os conceitos ensinados (Carvalho et al., 2019; Costa & Faria, 2013; Santos et al., 2018; Durlak et al., 2011; Fonseca, 2016). Note-se que algumas destas estratégias são utilizadas no âmbito de vários programas de ASE (O’Conner et al., 2017).

É possível referir outras estratégias que os/as docentes podem adotar para potenciar a ASE das crianças, tais como: começar e terminar o dia com breves períodos de tempo para as crianças refletirem; criar regras claras na sala de aula que reconheçam o comportamento positivo; ter interesse nos problemas que ocorrem fora da escola; criar grupos de apoio; contar histórias relacionadas com o desenvolvimento socioemocional (e.g., emoções, amizade, diversidade, entre outros); falar sobre emoções e quais as reações associadas a cada uma (Dusenbury et al., 2015; McLaughlin et al., 2017; McClelland et al., 2017; Schonert-Reichl et al., 2015). Adicionalmente, fazer exposições dos trabalhos realizados pelas crianças é também uma prática indicada como

promotora das competências socioemocionais, uma vez que permite não só registrar a evolução das crianças, bem como oferecer a possibilidade às mesmas de demonstrarem as suas ideias e gostos, o que estimula o sentimento de pertença e orgulho (Schroeder-Yu, 2008; Silva et al., 2016). Especificamente no contexto pré-escolar, podem ainda ser adotadas algumas atividades mais simples, recorrendo, por exemplo, a *emojis* ou fantoches, para que as crianças possam identificar determinadas emoções (feliz, triste) e sentimentos (raiva). É igualmente útil promover atividades de respiração, em que a criança aprende a acalmar-se e espaços de reflexão onde possam refletir acerca dos diferentes acontecimentos que podem desencadear diversos sentimentos (McLaughlin et al., 2017; Dusenbury et al., 2015). Em conjunto com estas práticas, é importante que o educador/a de infância adote uma atitude positiva na interação com as crianças, evitando críticas e acusações, privilegiando o uso de elogios. Este deve também explicar o porquê de rejeitar alguns pedidos e/ou sugestões, devendo sempre que possível apresentar outras opções. Deste modo, pode contribuir para que as crianças estabeleçam uma imagem positiva de si própria. Todas as práticas e estratégias devem ser adotadas tendo em consideração cada criança (McLaughlin et al., 2017; Vale, 2012; Vicente, 2018).

Alguns trabalhos de investigação têm procurado analisar as práticas associadas à ASE adotadas pelos/as educadores/as de infância em sala de aula. Por exemplo, em 2013, Hollingsworth e Winter realizaram um estudo no EUA no qual participaram 32 educadores/as. Foi possível observar que algumas das práticas mencionadas na revisão de literatura, foram também indicadas como as mais utilizadas pelas educadores/as, como por exemplo: utilizar materiais tendo em consideração os gostos das crianças; realizar atividades que envolvam o tema amizade, partilha e empatia; ler histórias sobre sentimentos e reforço positivo (e.g., caras felizes ou mencionar os comportamentos

positivos das crianças). Em Portugal, em 2018, Costa também avaliou as crenças e práticas de 182 educadores/as de infância, estes/as referiram adotar como práticas promotoras da aprendizagem socioemocional: destinar um espaço da sala de aula a atividades de relaxamento; afixar um quadro de regras; promover oportunidades de interação entre as crianças durante as rotinas; reforçar positivamente os esforços das crianças; explorar fotografias, imagens e posters que representam os diferentes estados emocionais; ler e explorar livros de histórias que abordam aspetos relacionados com o desenvolvimento socioemocional das crianças; recolher informação junto das famílias sobre o comportamento das crianças no contexto familiar e criar oportunidades para as famílias das crianças se conhecerem e recomendar às famílias estratégias de promoção do desenvolvimento socioemocional.

1.4. Fatores constrangedores à implementação de práticas de ASE

Sendo as escolas um contexto onde as crianças e jovens passam grande parte do seu tempo, estas sentem-se pressionadas a responder a diversas necessidades, pelo que enfrentam dificuldades em definir prioridades, visto que existe uma grande expectativa por parte da sociedade em relação ao desempenho académico dos/as alunos/as. Consequentemente, as escolas dedicam mais tempo a disciplinas que fazem parte do currículo, reduzindo a disponibilidade para implementação de programas dedicados ao desenvolvimento de competências socioemocionais (Adelman & Taylor, 2000).

A adoção de práticas de ASE exige esforço e disponibilidade de toda a comunidade escolar. Deste modo, é necessário identificar e combater os constrangimentos que podem explicar a resistência das escolas à implementação deste tipo de práticas. É de destacar a sobrecarga das tarefas atribuídas aos/as professores/as, o plano curricular demasiado extenso, a resistência dos/as docentes, as infraestruturas e materiais inadequados para apoiar as atividades, os baixos níveis de financiamento, o

pouco envolvimento da família, a falta de recursos humanos, a falta de tempo, a falta de formação e experiência dos/as professores/as na área e monitorização e suporte escasso (Adelman & Taylor, 2000; Costa & Faria, 2013; Cefai et al., 2018; Greenberg et al., 2003). Em oposição a estes obstáculos, existem fatores que facilitam o processo de promoção da ASE, tais como o envolvimento e participação ativa de todos os membros da escola, o suporte regular por parte dos/as diretores/as da escola e o apoio das famílias (Cefai et al., 2018).

No estudo de Moreira e colaboradores (2013) realizado a nível nacional com 266 docentes, foi possível observar que os/as docentes consideram que a maior dificuldade em implementar práticas de ASE é relativa às condições da escola/docentes (e.g., materiais especializados, serviços de apoio, formação). Por sua vez, no estudo realizado por Costa (2018), 50% dos/as educadores/as referiram como constrangimentos a falta de interesse das famílias.

1.5. Crenças relacionadas com a ASE

Os/as professores/as e educadores/as de infância, são figuras essenciais no desenvolvimento das crianças e jovens, pelo que é de extrema importância conhecer as suas crenças e atitudes sobre a ASE, uma vez que estas moldam a prática educativa bem como a qualidade da mesma, podendo também afetar o envolvimento do/a docente na promoção das competências socioemocionais (Brackett et al., 2012; Hollingsworth & Winter, 2013; Moreira et al., 2013; Papadopoulou et al., 2014).

De um ponto de vista cognitivo, as crenças podem ser definidas como uma representação mental que origina pensamentos e ações, influenciando a perceção do indivíduo sobre o meio (Hutner & Markman, 2016). A este propósito, podemos encontrar na literatura diferentes denominações/terminologias (e.g., Brackett et al., 2012; Hegde & Cassidy, 2009; Hollingsworth & Winter, 2013), como por exemplo,

pensamento, representação, orientações cognitivas, valores, expectativas, perspectivas e atitudes (Silva, 2003).

No que concerne às crenças associadas à ASE, alguns estudos desenvolvidos nos EUA junto de docentes têm demonstrado que estes/as consideram a ASE importante para o desenvolvimento das crianças e jovens, acreditando que as competências socioemocionais podem melhorar o rendimento dos/as alunos/as e a qualidade do ambiente escolar (e.g., Hollingsworth e Winter, 2013; Papadopoulou e colaboradores, 2014).

Embora a investigação sobre as crenças dos profissionais de educação seja reduzida, no que diz respeito a estudos internacionais que abordam o contexto pré-escolar, podemos encontrar diferentes variáveis abordadas em diversos estudos. Por um lado, o estudo de Brackett e Colaboradores (2012) focou-se entre outras variáveis, na percepção de competência para promover a ASE nas crianças, já o de Hollingsworth & Winter (2013) abordou a importância atribuída a determinados comportamentos e competências neste domínio. Foi ainda desenvolvido um estudo por Papadopoulou e colaboradores (2014) e Zinsser e colaboradores (2014) que se centrou nas crenças sobre o desenvolvimento socioemocional, bem como no papel atribuído à família e ao jardim-de-infância na promoção do mesmo e Ahn, (2005) que analisou as crenças dos/as educadores/as de infância.

Deste modo, Brackett e colaboradores (2012), analisaram as crenças de 450 docentes (e.g., educadores/as de infância e professores/as do ensino básico) recorrendo à escala de crenças dos/as docentes acerca da aprendizagem socioemocional, utilizada também no presente trabalho. Esta escala divide-se em 3 subescalas: (1) Conforto; (2) Compromisso; (3) Cultura. Os/as participantes referiram sentirem-se confortáveis para realizarem atividades junto das crianças de modo a promoverem a ASE, consideram que

a cultura da escola suportaria a programação ASE e demonstraram atribuir importância ao compromisso de receber formação para melhorar as suas aptidões e colocá-las na prática.

Hollingsworth e Winter (2013) analisaram a importância atribuída pelos educadores/as de infância a determinados comportamentos e competências neste domínio, comparando o valor que estes/as atribuíam aos comportamentos e competências do domínio socioemocional versus o valor que davam ao domínio da literacia e da numeracia. Neste caso, os resultados obtidos demonstraram que os/as educadores/as de infância priorizavam a aquisição de competências socioemocionais na idade pré-escolar face à aprendizagem de competências de literacia e numeracia. Concluíram ainda que as crenças dos/as educadores/as estavam relacionadas com a adoção de determinadas práticas para promover a ASE.

No mesmo seguimento, Papadopoulou e colaboradores (2014) realizaram um estudo qualitativo em contextos pré-escolares na Grécia, de forma a analisarem as crenças de 34 educadores/as de infância relativamente ao desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças. Após análise de resultados, foi possível concluir que estes/as consideram úteis as competências socioemocionais para a adaptação, aprendizagem e bem-estar das crianças. Destacam ainda como competências essenciais a regulação emocional, a capacidade de desenvolver e manter relações positivas com os pares e a capacidade para seguir as instruções.

Zinsser e colaboradores avaliaram também em 2014, as crenças de 44 educadores/as de infância e concluíram que estes/as consideram a ASE importante e acreditam que o papel da família é mais importante na promoção das competências socioemocionais, uma vez que estas dependem maioritariamente das experiências

proporcionadas no seio familiar, embora considerem que o seu papel é também importante.

Concluiu-se ainda no estudo desenvolvido por Ahn (2005) em que foram incluídos 8 educadores/as, que os/as mesmos/as forneciam suporte emocional às crianças, acreditando que a ASE devia fazer parte da interação com as mesmas, pelo que realizavam intencionalmente atividades que promovessem estas questões (e.g., utilizar músicas para praticar a expressão emocional das crianças).

Contudo, a ação dos/as docentes pode ser influenciada pelos/as diretores/as da escola, pelo que alguns trabalhos de investigação têm procurado analisar igualmente as suas crenças. Estas questões foram abordadas no estudo de Hamilton e colegas (2019), que apontou que 72% dos/as diretores/as consideram que a promoção das habilidades sociais e emocionais dos/as alunos/as é a principal prioridade da escola ou uma das suas principais prioridades. No entanto, observou-se uma diferença entre docentes e diretores/as: ao passo que os primeiros atribuem mais importância aos domínios sociais (eficácia e adaptação nas interações e relacionamentos com os pares) e os últimos privilegiam um bom ambiente na escola. O estudo sugere ainda que este contraste pode acontecer devido ao tempo e interação direta que os/as docentes estabelecem com as crianças.

Por conseguinte, apesar de existirem evidências a nível internacional de que as crenças dos/as docentes sobre ASE são um fator importante para a compreensão do seu papel enquanto promotores/as do desenvolvimento destas competências nas crianças, a nível nacional a investigação é escassa, particularmente no que concerne a crenças de educadores/as de infância. Destaca-se, no entanto, o estudo de Costa (2018), já referido previamente, em que se analisou também as crenças relacionadas com a ASE dos/as educadores/as de infância. Os resultados deste estudo indicam que os/as educadores/as

de infância consideram mais importante a aquisição de competências socioemocionais do que competências de literacia e de numeracia no período pré-escolar, considerando que os principais responsáveis pela promoção destas competências é a família.

1.6. Formação relacionada com ASE

A formação dos/as docentes é também regularmente destacada como um dos fatores essenciais para uma intervenção eficaz e de qualidade no âmbito da ASE em particular e da atuação pedagógica dos/as docentes em geral (Bridgeland et al., 2013; Figueiroa & Vieira, 2015). Na verdade, a formação não só ajuda a garantir o compromisso dos/as docentes e a implementação de qualidade, como também contribui para a sua competência social e emocional, possibilitando o desenvolvimento de um ambiente em sala de aula favorável à aprendizagem e à prática de habilidades sociais e emocionais (Blewitt et al., 2018; Schonert-Reichl et al., 2017). Contudo, são raros os/as professores/as que recebem formação inicial adequada para a promoção de competências, sendo que estes demonstram interesse em aumentar o seu conhecimento na área (Bridgeland et al., 2013; Buchanan et al., 2009).

A influência da formação na qualidade do ambiente e nas práticas adotadas pelos educadores/as de infância foi corroborada por diferentes estudos. Destes podemos referir Manning e colaboradores (2017), onde foram analisados 48 estudos realizados entre 1980 e 2014, que abordavam a relação entre a formação de educadores/as de infância e a qualidade do ambiente de aprendizagem proporcionado às crianças. Neste estudo, observou-se a existência de uma relação entre a formação dos educadores/as de infância e a qualidade do ambiente de sala de aula, especialmente no que toca à qualidade de aprendizagem e à frequência de oportunidades para o desenvolvimento social das crianças. A associação entre a formação dos/as educadores/as de infância e as práticas adotadas é explorada também no estudo realizado por Jensen e colaboradores

(2013). Neste estudo foi realizada uma formação cujo objetivo se centrava na consciencialização dos/as educadores/as de infância acerca da importância de realizarem diversas atividades e adotarem diferentes estratégias de ensino, de forma a melhorar o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças. Os resultados sugerem que as competências socioemocionais das crianças evoluíram após os/as educadores/as terem participado nesta formação.

Tendo em conta que a formação tem uma grande influência na qualidade das experiências proporcionadas às crianças, é essencial que os/as professores/as e educadores/as de infância tenham acesso a ações de formação que lhes proporcionem competências necessárias à adoção de práticas pedagógicas adequadas (Bridgeland et al., 2013; Durlak, 2016; Figueiroa & Vieira, 2015). No entanto, os/as docentes raramente recebem quer uma preparação na formação inicial quer o apoio contínuo necessário para desenvolver as habilidades e atitudes exigidas para implementar de forma eficaz as práticas de ASE (Bridgeland et al., 2013; Figueiroa & Vieira, 2015), o que se correlaciona com a falta de envolvimento e compromisso, baixa autoeficácia e ensino de baixa qualidade (Askell-Williams et al., 2013). Os estudos realizados por Buchanan e colaboradores (2009) e Bridgeland e colaboradores (2013) indicaram que a maior parte dos/as docentes consideram não ter recebido preparação sobre ASE na sua formação inicial e, conseqüentemente, não se sentem satisfeitos com o nível de conhecimento e habilidades sobre a temática. Tanto a falta de formação inicial como a falta de conforto perante ASE influencia o tipo de práticas adotadas, bem como a sua regularidade.

A nível nacional, como já foi referido previamente nas práticas e nas crenças Costa (2018) verificou que, a formação inicial é a principal dificuldade dos/as mesmos/as, o que nos remete para o facto de não considerarem que a formação inicial

os/as tenha preparado o suficiente no âmbito da promoção da ASE. Relativamente à formação nos últimos dois anos relacionada com a ASE apenas 14,82% referiu ter participado em alguma ação.

Posto isto, é essencial que sejam incluídos tópicos sobre o conhecimento teórico e sobre práticas que promovam o desenvolvimento de competências socioemocionais na formação dos professores/as e educadores/as. (Pinho et al., 2014; Rosenthal & Gatt, 2010; Vale, 2012).

Capítulo II. Apresentação do estudo empírico

Após o primeiro capítulo onde apresentamos a revisão de literatura que enquadra e fundamenta a realização deste trabalho, o capítulo que se segue destina-se à apresentação do estudo empírico realizado no âmbito da presente dissertação.

2.1. Objetivos e problemas de investigação

O interesse pela temática da ASE em idade pré-escolar surgiu na sequência da crescente consciencialização sobre a importância de uma intervenção universal a nível da ASE no contexto escolar em Portugal e da escassez de investigação sobre a prontidão das respetivas instituições escolares em adotarem, de forma sistemática, iniciativas e programas relacionados com a ASE.

Inicialmente no âmbito da presente dissertação, iria ser realizado um estudo de avaliação da eficácia do programa *Second Step* (referenciado previamente na revisão de literatura) em contexto de educação pré-escolar. No entanto, devido à situação excecional que vivenciamos no ano letivo passado por conta da pandemia por COVID-19, o estudo em causa teve de ser interrompido. O estudo de avaliação de impacto da eficácia do programa *Second Step* estava a ser desenvolvido no âmbito do Programa Bem-Estar Emocional, uma das ações do projeto V.C.I. (Valorizar. Capacitar. Incluir.), financiado pelo programa Norte 2020 (Prioridade de Investimento 10.1 - Medidas Educativas Orientadas para Promoção do Sucesso Escolar), e que tem como entidade promotora a Associação de Ludotecas do Porto e como parceiros, entre outros, o Agrupamento de Escolas Manoel de Oliveira e a União de Freguesias de Aldoar, Foz do Douro e Nevogilde. Uma vez que o programa *Second Step* nunca tinha sido implementado em Portugal, tornava-se necessário fazer uma avaliação do seu impacto no sentido de identificar quais os benefícios que este podia acarretar para a escola, os/as

docentes, as crianças e as famílias, bem como identificar potenciais aspetos a alterar em iniciativas futuras.

Em alternativa ao projeto anterior, apresenta-se o presente estudo que integra um projeto de investigação mais amplo que decorre na Unidade de Investigação em Desenvolvimento Humano e Psicologia (UNIDEP) do ISMAI, intitulado *Aprendizagem socioemocional em contexto escolar: das práticas aos fatores facilitadores e constrangedores*. O objetivo geral do projeto de investigação mais amplo era analisar a perceção dos/as docentes sobre as práticas relacionadas com a ASE em contexto escolar, identificando, ainda, os fatores que contribuem e impactam na sua implementação, tendo sido realizado junto de educadores/as de infância, professores/as do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Especificamente, o presente estudo pretende conhecer as práticas de ASE em contextos de educação pré-escolar, tal como relatadas por educadores/as de infância, assim como as crenças e a formação destes/as profissionais enquanto fatores que podem influenciar a implementação deste tipo de práticas.

Considerando os objetivos enunciados, elaborou-se os seguintes problemas de investigação:

Problema 1: Como se caracterizam as crenças dos/as educadores/as de infância relacionadas com a ASE em contextos de educação pré-escolar?

Problema 2: Como se caracteriza a formação dos/as educadores/as de infância no âmbito da ASE?

Problema 3: Como se caracterizam as práticas relacionadas com a ASE desenvolvidas em contextos de educação pré-escolar, tal como relatadas pelos/as educadores/as de infância?

2.2 Método

2.2.1 Participantes

Participaram no presente estudo 190 educadoras de infância. Na tabela 3 sintetizam-se os principais dados sociodemográficos e profissionais das participantes.

Tabela 3.

Caraterização sociodemográfica e profissional dos/as participantes (N = 190)

	<i>n</i>	%	<i>M(DP)</i>	<i>Min. – Máx.</i>
Idade			44,47 (10,50)	23,00 – 64,00
Tempo de serviço			19,86 (11,36)	0,7 – 43,00
Tempo de serviço na atual instituição			11,22 (9,48)	0,1 – 36,00
Habilitações académicas				
Bacharelato	2	1,1		
Licenciatura	117	61,6		
Pós-graduação	17	8,9		
Mestrado	50	26,3		
Doutoramento	4	2,1		
Tipo de estabelecimento				
Público	80	42,1		
Privado sem fins lucrativos	82	43,2		
Privado com fins lucrativos	28	14,7		
Cargos além da docência				
Coordenação pedagógica	37	19,5		
Membro da EMAEI	10	5,3		
Membro do conselho pedagógico	12	6,3		
Membro da assembleia diretiva	3	1,6		
Outro	10	5,3		

As educadoras tinham idades compreendidas entre os 23 e os 64 anos ($M=44,47$, $DP=10,50$). Relativamente às habilitações académicas, a maioria das educadoras era licenciada (61,6%). No que diz respeito ao tempo de serviço como educadora de infância, verificou-se que os valores estão entre os 0,7 e os 43 anos ($M=19,86$, $DP=11,36$), sendo que o tempo de serviço na atual instituição variava entre 0,1 e 36 anos ($M=11,22$, $DP=9,48$). As educadoras de infância exerciam a sua atividade em

diferentes zonas do país, maioritariamente a norte (51,6%) e em instituições públicas (42,1%) ou privadas sem fins lucrativos (43,2%).

Finalmente, note-se que 68,4% das educadoras referiu não desempenhar outra função na instituição além da docência. As restantes referiram fazer parte da coordenação pedagógica (19,5%), da EMAI (5,3%), do conselho pedagógico (6,3%) e/ou da assembleia da escola (1,6%), entre outros cargos (5,3%).

2.2.2 Instrumentos

2.2.2.1 Questionário sociodemográfico

Com o objetivo de recolher informação sociodemográfica e profissional dos/as participantes, utilizou-se um questionário sociodemográfico (cf. Anexo 1) composto por 15 itens (e.g., género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço, tipo de instituição em que está a exercer atualmente, cargo que desempenha, formação no âmbito da ASE nos últimos dois anos) de resposta fechada ou aberta.

2.2.2.2 Questionário sobre crenças e práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional – versão para docentes (Peixoto & Machado, 2020)

Para avaliar as crenças e as práticas dos/as educadores/as de infância relativamente à ASE, foi utilizado um questionário desenvolvido por Peixoto e Machado (2020) com base na revisão de literatura no domínio (e.g., Buchanan et al., 2009; DePaoli et al., 2017). Este questionário é constituído por duas partes principais: (1) Crenças relacionadas com a ASE, composta por seis questões que avaliam a perspetiva dos/as docentes sobre quem desempenha um papel importante na promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais, a relevância destas mesmas competências, quem é ou deve ser responsável por promover estas competências e se consideram que a formação inicial os/as preparou para promover as competências socioemocionais dos/as alunos/as bem como satisfação com o nível de conhecimento

sobre a temática; (2) Práticas de ASE, composta por quatro questões que abordam as práticas que são adotadas pela instituição e pelos/as docentes e respectiva regularidade (1 – menos do que 1 vez por mês a 6 – todos os dias), bem como quais os constrangimentos que sentem existir na implementação destas práticas. Foi adicionada também uma questão sobre as práticas de ASE adotadas em tempo de pandemia, especificamente durante o primeiro confinamento geral da população.

2.2.2.3. Escala de crenças dos/as docentes acerca da aprendizagem socioemocional

Esta escala avalia também as crenças dos/as docentes acerca da aprendizagem socioemocional, como referido anteriormente, é composta 12 itens, organizados em três subescalas: (1) Nível de conforto a implementar ASE (e.g., sinto-me confortável a ensinar competências socioemocionais aos/às alunos/as.); (2) Compromisso em aprender e ensinar ASE (e.g., gostaria de participar num workshop para desenvolver as minhas competências socioemocionais); (3) opiniões sobre o quanto a cultura da escola suportaria a programação ASE (e.g., a minha instituição tem uma cultura de suporte ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos/as alunos/as.) Os/as docentes deveriam responder o quanto concordavam com cada afirmação, usando para o efeito uma escala do tipo *Likert* de 5 pontos: 1 – Discordo totalmente a 5 – Concordo totalmente. Quanto maior o valor obtido maior o nível de concordância para com as afirmações. (Brackett et al., 2012). Para o presente estudo, aplicamos esta escala traduzida para a língua portuguesa por Peixoto e Machado (2020). A consistência interna (Alfa de Cronbach) da escala original é de .76 para a subescala conforto, .82 para a subescala compromisso, .74 para a subescala cultura e .79 para a escala total. Por sua vez, o presente estudo apresentou os seguintes valores de consistência interna (Alfa de Cronbach): .84 para a subescala conforto, .87 para a subescala compromisso, .79 para

a subescala cultura e .81 para a subescala total, o que representam valores adequados. No presente estudo, serão analisadas apenas as pontuações relativas às três subescalas, as quais foram calculadas através da média dos valores obtidos em cada um dos itens correspondentes. De acordo com os autores (Brackett et al., 2012), quanto maior o valor médio obtido nas subescalas (1) Conforto - maior é o conforto dos/as educadores a implementar ASE, (2) Compromisso - maior o compromisso em aprender e ensinar ASE, (3) Cultura - maior crença de que a cultura da escola suportaria a programação ASE.

2.2.3 Procedimentos de recolha e de análise de dados

A recolha de dados decorreu na plataforma online Survio (www.mysurvio.com) entre abril e julho de 2020. Recorreu-se a diversas estratégias para recolher dados junto do maior número possível de participantes: (1) via correio eletrónico e contacto telefónico junto de docentes conhecidos/as da equipa de investigação do projeto mais amplo em que se insere este estudo, incluindo a mestrandia; (2) via correio eletrónico junto de pessoas-chave com acesso privilegiado à população em análise, solicitando a sua colaboração na divulgação do presente estudo; (3) e divulgação do estudo nas redes sociais (e.g., *facebook*, *instagram*, grupos de profissionais na área). Antes de darem início ao preenchimento do protocolo de recolha de dados, os/as participantes tinham ao seu dispor o consentimento informado (cf. Anexo 2), onde estavam expressos os objetivos do estudo, assim como as questões de natureza ética (e.g., participação voluntária na investigação, confidencialidade e anonimato dos dados fornecidos e a possibilidade de interromperem a sua participação no estudo a qualquer momento).

Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados

3.1. Resultados

Os resultados da presente investigação serão apresentados de acordo com a sequência dos problemas de investigação previamente referenciados.

3.1.1 Crenças relacionadas com a ASE

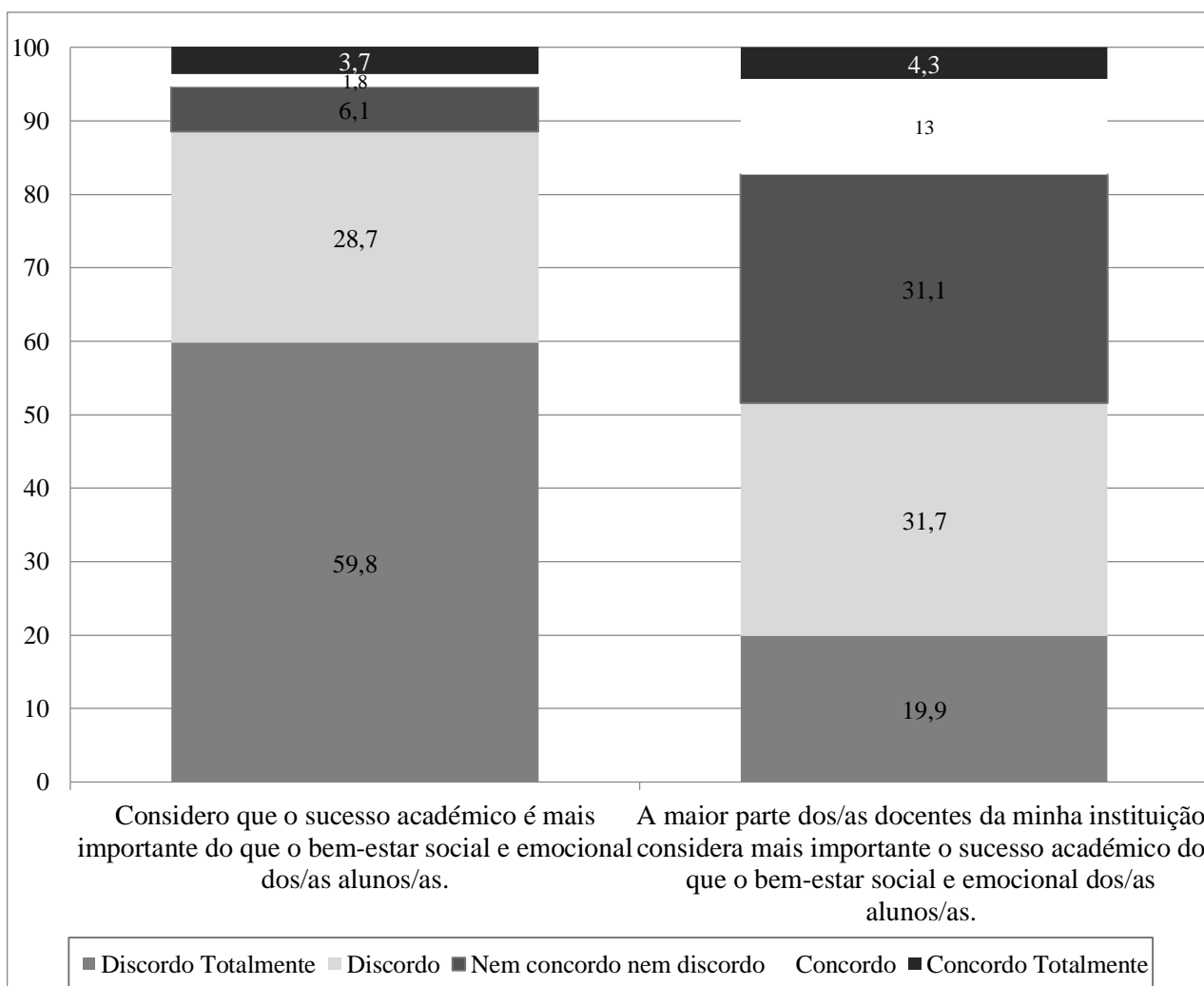
Dada a importância e influência das crenças dos/as docentes relativamente à ASE (e.g., Brackett et al., 2012; Hollingsworth & Winter, 2013; Moreira et al., 2013; Papadopoulou et al., 2014), esta foi uma das variáveis analisada no presente estudo, especificamente: importância atribuída ao bem-estar social e emocional das crianças comparativamente ao sucesso académico; se consideram que os/as docentes devem ser responsáveis por implementar atividades de ensino ou programas de ASE; quem desempenha um papel importante na promoção de competências socioemocionais; razões que justificam promover estas competências nas crianças em idade pré-escolar;. Adicionalmente, analisou-se o conforto, o compromisso e a cultura, tal como avaliado através da Escala de avaliação de crenças dos/as docentes acerca da aprendizagem socioemocional que está dividido em três subescalas, sendo elas (1) nível de conforto a implementar ASE, (2) compromisso em aprender e ensinar ASE, (3) opiniões sobre o quanto a cultura da escola suportaria a programação ASE.

Relativamente à importância atribuída ao bem-estar emocional e social das crianças comparativamente ao sucesso académico (cf. gráfico 1), a maior parte das educadoras não considera que o sucesso académico seja mais importante do que o bem-estar social e emocional dos/as alunos/as (59,8% discorda totalmente e 28,7% discorda). No que concerne à sua perceção quanto às prioridades da maior parte dos/as docentes da sua instituição, verifica-se que uma maior variabilidade na posição das educadoras. Aproximadamente metade das educadoras discorda (31,7%) ou discorda totalmente

(19,9%), sendo que a outra metade nem concorda nem discorda (31,1%), concorda (13%) ou concorda totalmente (4,3%).

Gráfico 1.

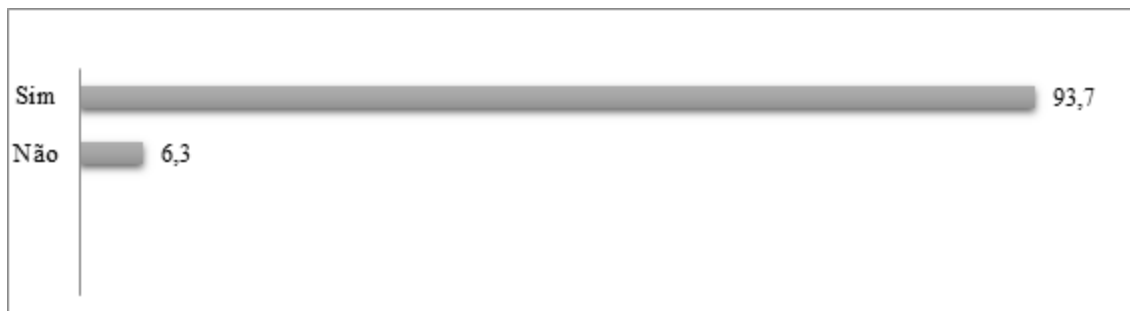
Importância atribuída ao sucesso académico vs bem-estar socioemocional dos/as alunos/as



No que diz respeito à responsabilidade da implementação de atividades de ensino ou programas de ASE, é possível observar no gráfico 2 que a maioria das educadoras considera que cabe aos/às docentes esta tarefa. No entanto, note-se que 6,3% não concordam, sendo que quisemos perceber qual a sua opinião sobre a quem deveria ser atribuído este papel.

Gráfico 2.

Concordância relativamente à responsabilidade dos/as docentes no que concerne a implementação de atividades de ensino ou programas de ASE

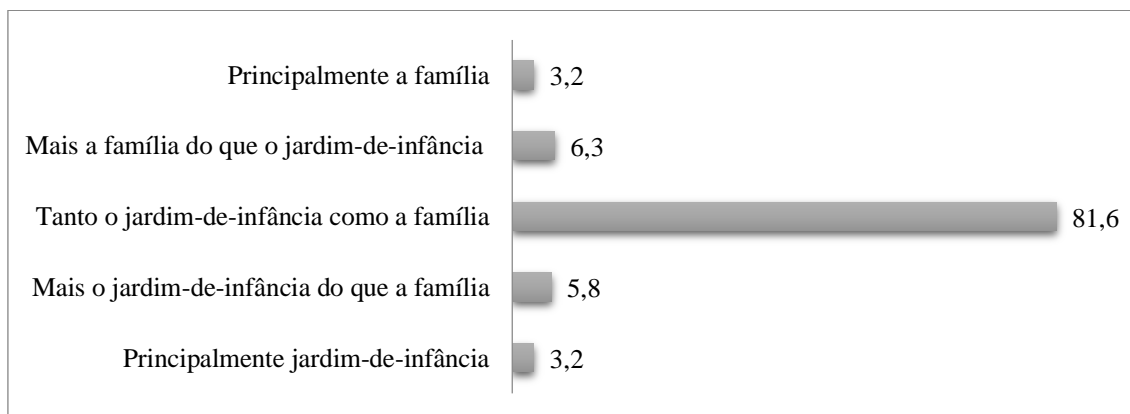


Das educadoras de infância que consideram que não cabe aos/às docentes esta responsabilidade, 5 mencionaram o/a psicólogo/a, 1 a/o assistente social, 1 o/a educador/a social, 4 elementos externos à comunidade escolar e 3 seleccionaram a opção outros (e.g., comunidade).

Tal como é possível verificar no gráfico 3, a maioria das educadoras de infância participantes no presente estudo considera que tanto o jardim-de-infância como a família desempenham um papel importante na promoção das competências socioemocionais das crianças.

Gráfico 3.

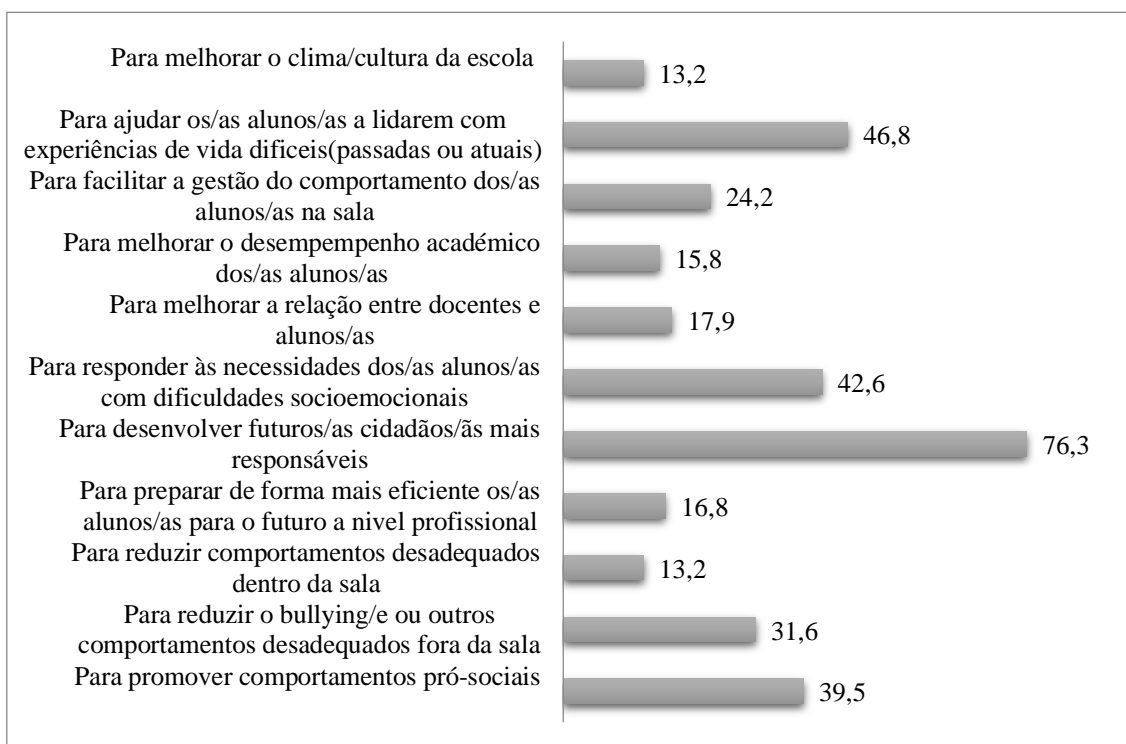
Contexto(s) que desempenha(m) um papel importante na promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais nos/as alunos/as



Como indicado no gráfico 4, 76,3% das educadoras consideram como principal motivo para a promoção das competências socioemocionais no contexto pré-escolar o desenvolvimento de futuros/as cidadãos/ãs mais responsáveis. Adicionalmente 46,8% indicou que é necessário promover as competências socioemocionais no jardim-de-infância para ajudar os/as alunos/as a lidarem com experiências de vida difíceis (passadas ou atuais). Responder às necessidades dos/as alunos/as com dificuldades socioemocionais foi outra das razões mencionada por 42,6% das docentes.

Gráfico 4.

Motivos para o jardim-de-infância/a escola promover as competências socioemocionais dos/as alunos/as



Como referido previamente, para analisar as crenças dos/as docentes relativamente à ASE, recorreu-se também à Escala de crenças dos/as docentes acerca da ASE (Brackett et al., 2012; traduzido por Peixoto & Machado, 2020), a qual está dividida em três subescalas que avaliam o conforto dos/as docentes em adotar práticas

de ASE, o seu compromisso para desenvolver os seus conhecimentos e competências relacionados com a ASE e a sua perceção acerca da cultura da escola relativamente à implementação de práticas de ASE.

Tabela 4.

Crenças dos/as docentes acerca da ASE, tal como avaliadas através da Escala de crenças dos/as docentes acerca da ASE (Brackett et al., 2012)

	<i>N</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Min. – Máx.</i>
Conforto	165	4,32 (0,55)	2,75-5,00
Compromisso	165	4,68 (0,44)	2,75-5,00
Cultura	165	3,73 (0,84)	1,00-5,00

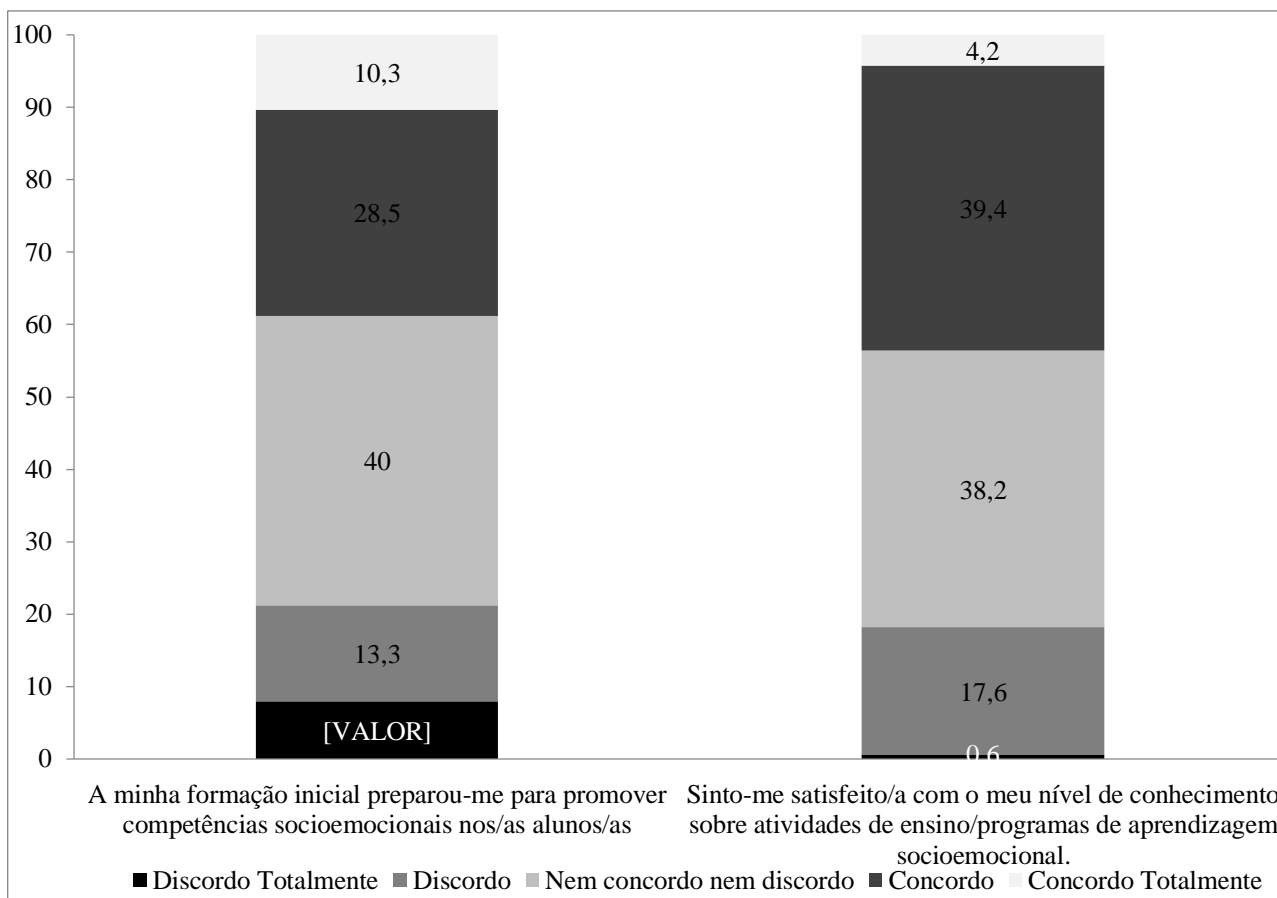
Na tabela 4 podemos observar os resultados obtidos pelas educadoras de infância em cada uma das subescalas da Escala de crenças dos/as docentes acerca da ASE (Brackett et al., 2012; traduzido por Peixoto & Machado, 2020). As docentes responderam ao questionário mediante uma escala de Likert de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Quanto mais perto do valor 5 forem os resultados, maior o nível de concordância. Posto isto, é possível concluir que, em média, as docentes apresentam níveis elevados de conforto em adotar práticas de ASE ($M = 4,32$, $DP = 0,55$) e de compromisso para desenvolver os seus conhecimentos e competências relacionados com a ASE ($M = 4,68$, $DP = 0,44$). Contudo, a nível da cultura, verifica-se uma maior variabilidade nas crenças das educadoras, sendo o valor médio registado mais baixo ($M = 3,73$, $DP = 0,84$), o que significa que algumas das educadoras podem considerar que a cultura da sua instituição é menos propensa à implementação de práticas de ASE.

3.1.2 Formação relacionada com a ASE

Uma vez que a formação dos/as docentes é uma variável que parece influenciar a qualidade e a quantidade de oportunidades fornecidas aos/às alunos/as para desenvolverem as suas competências socioemocionais (Bridgeland et al., 2013; Figueiroa & Vieira, 2015), procurou-se perceber no presente estudo como se sentiam as educadoras relativamente à sua preparação para atuar neste domínio decorrente da formação inicial, à sua satisfação quanto ao nível de conhecimento que possuíam sobre ASE, assim como a participação em ações de formação na área nos últimos dois anos.

Gráfico 5.

Nível de preparação no âmbito da ASE decorrente da formação inicial e satisfação com o nível de conhecimento



Como é possível observar no gráfico 5, menos de metade (38,8%) das educadoras consideram que a formação inicial lhes forneceu as competências ou conhecimentos necessários para promover competências socioemocionais. Além disso, menos de metade das participantes considera-se satisfeita com o nível de conhecimento sobre ASE. Quando questionadas se nos últimos dois anos participaram em ações de formação sobre a promoção do desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as, 31,1% das educadoras responderam positivamente. Dentre as temáticas das formações em que estas educadoras participaram, refira-se: desenvolvimento emocional; *mindfulness*; gerir conflitos em sala de aula; programa Anos Incríveis; educação para a cidadania; importância do brincar. Relativamente à participação em ações de formação relacionadas com as competências socioemocionais dos/as docentes, apenas 14,2% das educadoras afirmou ter participado, sendo que os temas abordados diziam respeito a: *mindfulness*; psicologia e felicidade; relações interpessoais; programação neurolinguística; desenvolvimento pessoal e comunicação; competência emocional no mundo escolar e stress profissional.

3.1.3 Práticas relatadas de ASE

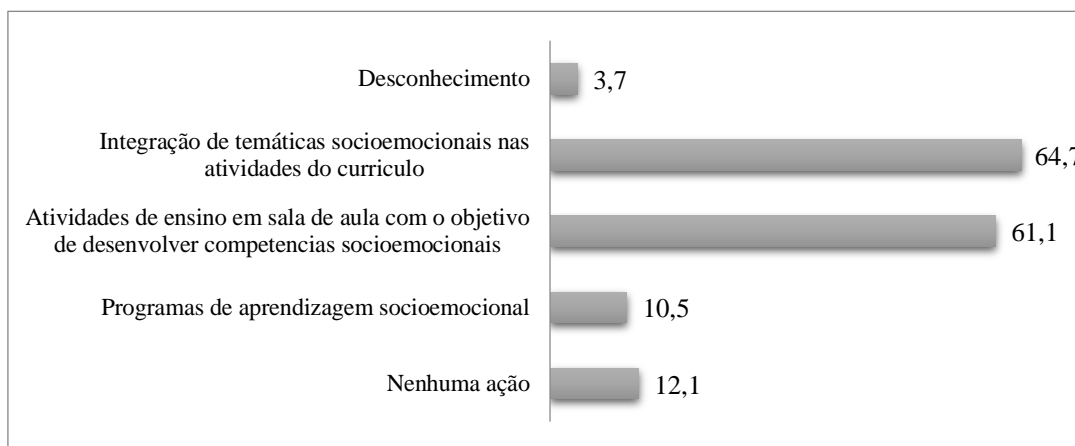
Uma vez que o/a educador/a de infância e as suas práticas influenciam o desenvolvimento das crianças (e.g., Costa, 2018; Hollingsworth & Winter, 2013), torna-se relevante abordar no presente estudo quais as práticas que são adotadas pela instituição e pelas educadoras de infância para promover as competências socioemocionais das crianças, incluindo a identificação de fatores que podem constituir constrangimentos à sua implementação.

Tal como apresentado no gráfico 6, 64,7% das educadoras indicam como práticas adotadas pela sua instituição para promover as competências socioemocionais, a integração de temáticas socioemocionais nas atividades do currículo (e.g., explorar as

emoções das personagens de um texto ou história). Por outro lado, 61,1% mencionam a realização de atividades de ensino em sala de aula com o objetivo específico de promover determinada(s) competência(s) socioemocional(ais) (e.g., identificar as emoções).

Gráfico 6.

Práticas adotadas na instituição para promover as competências socioemocionais das crianças



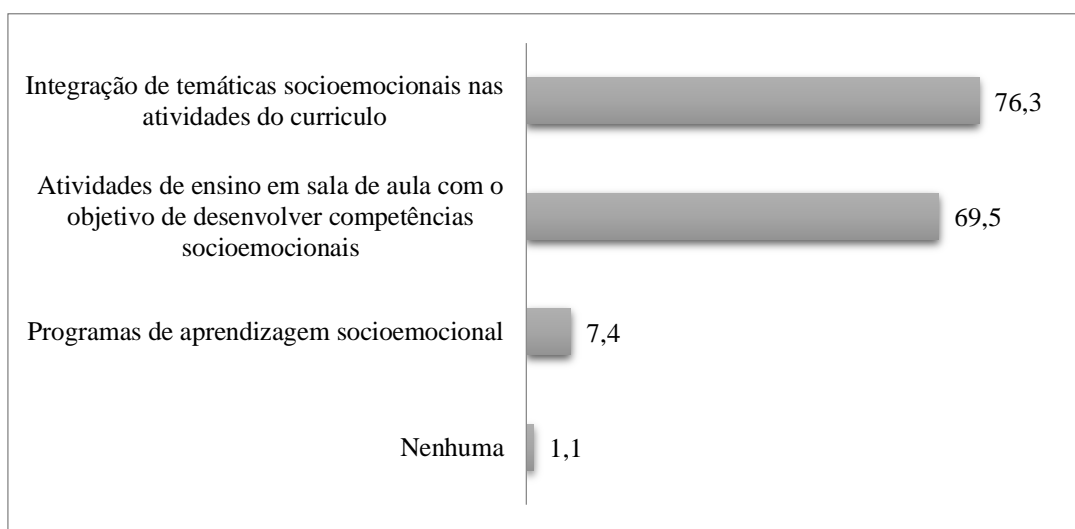
Uma vez que 10,5% das educadoras responderam que a instituição implementava programas de ASE, procurou-se perceber quais os programas e obtivemos as seguintes respostas: Oficina das Emoções; Projeto GentilMente; Bússola 21; Projeto Crescer a Brincar; prevenção de *bullying* e aceitação de diferenças; Filosofia para crianças; *yoga*; educação para os valores e Projeto Crescer+.

À semelhança dos resultados encontrados relativamente às práticas de ASE desenvolvidas na instituição, o gráfico 7 indica que 76,3% das educadoras afirmaram integrar temáticas socioemocionais nas atividades do currículo (e.g., explorar as emoções das personagens de um texto ou história), 69,5% mencionaram desenvolver atividades de ensino em sala de aula com o objetivo específico de promover determinada(s) competência(s) socioemocional(ais) (e.g., identificar as emoções) e 7,4% referiram implementar um programa de ASE (e.g., sessões que ocorrem

semanalmente ou quinzenalmente ao longo de vários meses). Note-se que apenas 1,1% das educadoras relatou não adotar qualquer prática para promover o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Gráfico 7.

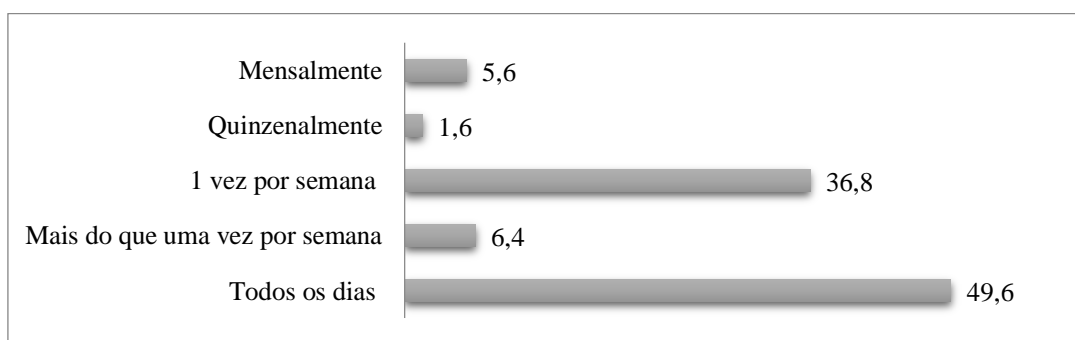
Práticas adotadas pelas educadoras para promover as competências socioemocionais das crianças



Relativamente à frequência com que as educadoras adotam práticas de ASE (cf. gráfico 8), é de destacar que cerca de metade das participantes (49,6%) referiram fazê-lo todos os dias e 36,8% uma vez por semana.

Gráfico 8.

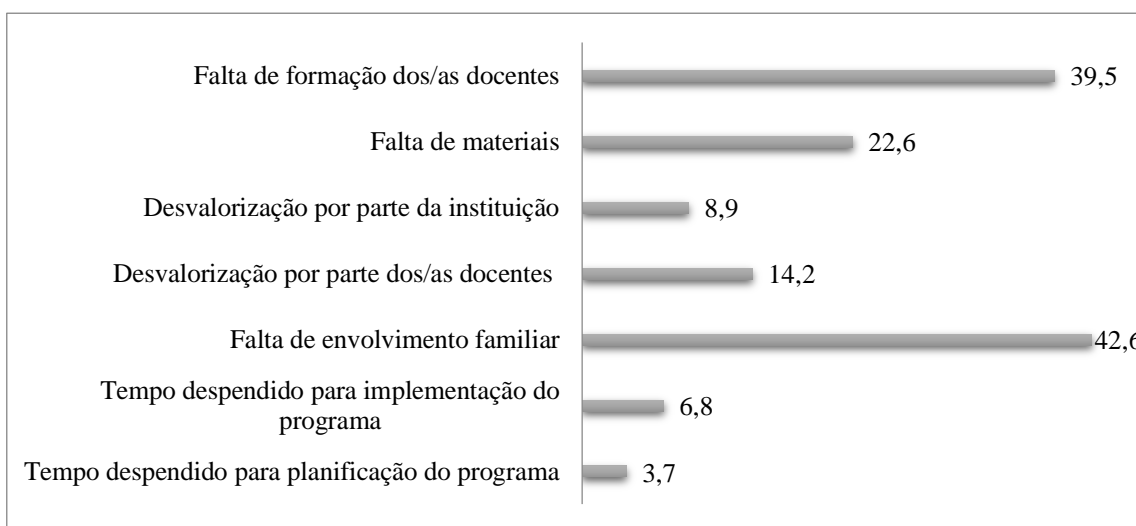
Regularidade da implementação de práticas de ASE por parte das educadoras



Relativamente aos constrangimentos que dificultam a implementação de atividades de ensino ou programas de ASE por parte dos/as docentes, é de destacar que as participantes no presente estudo identificaram como principais fatores a falta de envolvimento por parte das famílias das crianças (42,6%) e a falta de formação dos/as docentes (39,5%), tal como é possível verificar no gráfico 9.

Gráfico 9.

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



Adicionalmente, 71,4% das educadoras consideram que, atendendo às tarefas pelas quais são responsáveis, é possível implementar um programa de ASE.

Questionamos ainda as educadoras sobre quais as ações realizadas pela sua instituição para apoiar os/as docentes na promoção das competências socioemocionais dos/as alunos/as. Mais de metade das educadoras (56,5%) indicou algum tipo de suporte por parte da sua instituição, como por exemplo: reuniões; formações; acompanhamento pelo serviço de psicologia. Por sua vez, cerca de 43,5% das participantes respondeu que a instituição onde lecionava à data da recolha de dados não promovia qualquer tipo de ação de suporte neste âmbito de atuação.

Devido à situação excepcional que se vivia à data de recolha de dados (confinamento geral da população na sequência da pandemia por COVID-19), procurou-se perceber através de uma questão aberta o que as educadoras estavam a fazer para responder às necessidades socioemocionais das crianças da sua sala. As educadoras participantes no presente estudo relataram as seguintes práticas: enviar histórias e/ou músicas; enviar fotos de momentos especiais; criação de grupos onde as famílias e as crianças pudessem comunicar; envio de trabalhos para serem realizados juntamente com as famílias; e conversar com as crianças e as suas famílias por videoconferência.

3.2. Discussão de resultados

Neste ponto serão discutidos os resultados obtidos neste trabalho, que teve como objetivos descrever as crenças de educadores/as de infância relacionadas com ASE, conhecer a sua perceção relativamente à sua formação neste domínio, assim como as práticas de ASE desenvolvidas em contextos de educação pré-escolar, tal como relatadas pelos/as educadores/as de infância.

Os resultados obtidos sugerem que as educadoras participantes no presente estudo percecionam a ASE como um domínio importante a promover nos contextos educativos formais, considerando a sua maioria que o sucesso académico não é mais importante do que o bem-estar emocional dos/as alunos/as e que os/as docentes devem ser responsáveis pela implementação de práticas de ASE. Estes resultados vão ao encontro de resultados obtidos em estudos realizados a nível internacional (e.g., Brackett et al., 2012; Bridgeland et al., 2013; Buchanan et al., 2009; DePaoli et al., 2017; Hamilton et al., 2019; Hollingsworth & Winter, 2013; Papadopoulou et al., 2014), em que os/as docentes mencionaram considerar a ASE importante para o desenvolvimento das crianças e jovens.

No que diz respeito aos principais responsáveis pela promoção das competências socioemocionais nas crianças, 81,6% das educadoras que participaram no presente estudo consideram que tanto o jardim de infância como a família desempenham um papel determinante a este nível. Em conjunto, estes resultados vão de encontro ao indicado na revisão de literatura, uma vez que, de modo a desenvolver uma ASE consistente e com resultados a longo prazo, é necessário reforçar estas competências no âmbito dos contextos de desenvolvimento principais, como é o caso da família e do contexto escolar (Petrucci et al., 2016; Vale, 2012; Weissberg et al., 2015). Note-se, no entanto, que este entendimento não é partilhado por todos/as os/as educadores/as de infância. No estudo de Zinsser e colaboradores (2014), verificou-se que os/as educadores/as de infância acreditavam que o papel da família é mais importante na promoção das competências socioemocionais das crianças, uma vez que estas dependem maioritariamente das experiências proporcionadas no seio familiar, ainda que considerem que o seu papel também é importante. Também a nível nacional, no estudo de Costa (2018), observou-se que 26,4% dos/as educadores/as de infância indicaram que a família deve ser mais responsável pelo desenvolvimento das competências socioemocionais do que o jardim-de-infância, sendo que apenas 14,3% consideraram que tanto a família como o jardim-de-infância são importantes.

Relativamente às razões subjacentes à necessidade de o jardim-de-infância promover as competências socioemocionais nas crianças, 76,3% das educadoras considera a promoção destas competências importante para desenvolver futuras/os cidadão/ãs mais responsáveis, 46,8% para ajudar os/as alunos/as a lidarem com experiências de vida difíceis (passadas ou atuais) e 42,6% para ajudar os/as alunos/as a lidar com dificuldades socioemocionais. Este padrão de resultados é coerente com a literatura prévia, que indica como consequências da promoção de competências

socioemocionais das crianças no contexto escolar uma melhor ligação dos/as alunos/as com o contexto, um melhor ambiente em sala de aula, resultados académicos positivos, mais motivação para aprender, diminuição de episódios de *bullying* e desenvolvimento dos/as alunos/as para serem cidadãos/as responsáveis (Campbell et al., 2016; Denham & Brown, 2010; Denham et al., 2016; Domitrovich et al., 2017; Durlak et al., 2011). Mais especificamente no contexto pré-escolar é observado mais conhecimento emocional, um aumento da rede social de pares, diminuição de comportamentos desadaptativos, aumento comportamentos pró-sociais e melhor adaptação à primeira transição escolar (Campbeel, 2016; Gomes, 2016; Leite, 2018).

Adicionalmente foram obtidas pontuações favoráveis nos domínios de conforto e compromisso da escala de crenças dos professores acerca da aprendizagem socioemocional. Observou-se que as docentes se sentem confortáveis em implementar ASE (4,32/5 pontos) e demonstram interesse e compromisso para com a aprendizagem e ensino relativamente a ASE (4,68/5 pontos). No que diz respeito ao domínio da cultura escolar foram obtidas pontuações mais baixas (3,73/5 Valores). A mesma escala foi utilizada num estudo levado a cabo por Brackett e colaboradores (2012), sendo que em comparação ao presente estudo obtiveram valores mais baixos no domínio conforto (3,84/5 valores) e compromisso (3,66/5 valores), no entanto obtiveram pontuações mais elevadas no domínio da cultura (4,07/5 valores). As diferenças obtidas nas pontuações dos domínios podem derivar do efeito de desejabilidade social.

Como descrito na revisão da literatura, a formação dos/as docentes é um fator essencial para uma intervenção eficaz e de qualidade no âmbito da ASE (Bridgeland et al., 2013; Figueiroa & Vieira, 2015). No entanto, a falta de formação na área é frequentemente identificada como uma lacuna e um fator constrangedor para a implementação de práticas neste domínio (Adelman & Taylor, 2000; Costa & Faria,

2013; Cefai et al., 2018; Greenberg et al., 2003), tal como verificamos no presente estudo. Com efeito, de acordo com Bridgeland e colaboradores (2013), os/as docentes raramente recebem uma preparação adequada, seja na formação inicial ou um apoio contínuo necessário para desenvolver as habilidades e atitudes exigidas para implementar de forma eficaz práticas de ASE. Embora a maioria das educadoras de infância participantes no presente estudo considere a temática importante, mais de metade da amostra não se sente satisfeita com o seu nível de conhecimento relativamente a práticas promotoras de ASE, sendo que apenas 38,8% acredita que a sua formação inicial as preparou para promover este tipo de competências. Resultados idênticos foram obtidos em estudos a nível nacional (Costa, 2018) e a nível internacional (e.g., Bridgeland et al., 2013; Buchanan et al., 2009). Adicionalmente, verificou-se que apenas 31,1% das educadoras realizou nos últimos dois anos, ações formativas relacionadas com a ASE dos alunos.

Apesar de pouca formação a nível inicial e contínua na área, e de não se sentirem satisfeitas com o seu nível de conhecimento neste âmbito, as educadoras parecem sentir-se confiança para adotar práticas, como foi possível verificar previamente (Escala de Crenças dos/as Docentes acerca da Aprendizagem Socioemocional). Tal facto remete-nos para a possibilidade da formação de educadores/as de infância (mesmo que não aborde diretamente conteúdos de aprendizagem socioemocional) ser mais coerente com uma abordagem respeitadora do desenvolvimento integral das crianças.

Finalmente, no que respeita às práticas de ASE adotadas em contextos de educação pré-escolar, tal como relatadas pelas educadoras de infância, verificou-se que 12,1% das educadoras mencionou que a instituição não adota nenhuma prática, 10,5% indica que a instituição adota programas de aprendizagem socioemocional (ex., sessões

ocorrem semanalmente ou quinzenalmente ao longo de vários meses), 61,1 % atividades de ensino em sala de aula com o objetivo específico de promover determinada(s) competência(s) socioemocional(ais) (ex., identificar as emoções), 64,7 % integração de temáticas socioemocionais nas atividades do currículo (ex., explorar as emoções das personagens de um texto ou história e 3,7% não sabe. Em relação às práticas adotadas pelas educadoras de infância 76,3% referiu integrar temáticas socioemocionais em atividades do currículo, 69,5% realiza atividades em sala de aula com o objetivo específico de promover determinada(s) competência(s) socioemocional(ais), o que vai ao encontro de algumas das abordagens de intervenção recomendadas na literatura (Costa & Faria 2013; O'Conner et al., 2017). No entanto, a implementação de programas de ASE no contexto pré-escolar não parece ser uma prática comum. Apenas 7,4% das educadoras referiram utilizar este tipo de programas. Um menor investimento na formação e na investigação sobre programas de ASE em contextos de educação pré-escolar e respetiva eficácia pode explicar estes resultados.

Apesar de todas as vantagens já referidas da implementação da ASE, diversos fatores levam a que muitas escolas e profissionais não priorizem a implementação de práticas de ASE. Tal como reportado na revisão da literatura, a sobrecarga das tarefas atribuídas aos/as docentes, a perceção de planos curriculares demasiado extensos, a resistência dos/as docentes, as infraestruturas e materiais inadequados para apoiar as atividades, pouco envolvimento da família, a falta de recursos humanos, a falta de tempo, a falta de formação e de experiência dos/as docentes na área e o pouco envolvimento da comunidade escolar são alguns dos fatores frequentemente identificados (Adelman & Taylor, 2000; Costa & Faria, 2013; Cefai et al., 2018; Greenberg et al., 2003). No caso do presente estudo, verificou-se que, à semelhança de alguns fatores mencionados previamente, as educadoras de infância consideram como

principais constrangimentos a falta de envolvimento por parte das famílias das crianças (42,6%) e a falta de formação dos/as docentes (39,5%). A sobrecarga de tarefas atribuídas aos/às docentes não parece representar um constrangimento para as participantes no presente estudo, uma vez que 71,4% das educadoras consideram que, atendendo às tarefas pelas quais são responsáveis, seria possível implementarem um programa de ASE.

Adicionalmente pouco mais de metade das educadoras (56,5%) refere que a instituição oferece algum tipo de suporte na promoção da ASE. Sendo que indicaram que as instituições realizam reuniões, workshops, formações, apoio dos psicólogos. Este resultado remete-nos para um dos fatores constrangedores na implementação da ASE, anteriormente indicado na revisão de literatura.

Em situação de pandemia por COVID-19 e isolamento social, muitas crianças viram as suas rotinas alteradas, passando a estar a maior parte do tempo em casa. Tendo em conta este novo cenário de isolamento social, surgiram várias preocupações relacionadas com as consequências a nível de aprendizagem, bem como o impacto que o isolamento poderia causar na saúde socioemocional. Apesar das competências socioemocionais serem importantes para o desenvolvimento do ser humano, em geral, algumas habilidades são ainda mais essenciais em momentos de crise, como este que estamos a vivenciar e que nos obriga a lidar com um quadro de isolamento social, ansiedade, medo de contaminação, adaptação a novas rotinas, etc. Estas competências permitem que o indivíduo saiba identificar e gerir de forma eficaz as suas emoções, controlo do stresse, tornando-se assim mais resiliente face a todas as mudanças (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2020). Posto isto, é extremamente necessário que os/as educadores/as de infância intensifiquem nestes períodos a realização de atividades que promovam a ASE. Neste sentido, questionamos as educadoras que participaram neste

estudo acerca das atividades de ASE desenvolvidas em tempos de pandemia. Estas mencionaram enviar histórias, músicas, fotos de momentos especiais, realização de grupos onde os pais e crianças possam comunicar, envio de trabalhos para serem realizados juntamente com os pais, conversar com os/as alunos/as e as suas famílias por videoconferência.

3.3. Considerações finais

Antes de terminar, importa referir algumas limitações do presente estudo que implicam alguma cautela na interpretação dos resultados. No presente estudo foram analisadas crenças e práticas através de medidas de autorrelato. Neste sentido, importa considerar o possível efeito da desajustabilidade social nas respostas fornecidas pelas educadoras de infância. Outra das limitações foi a falta de tempo para obter mais participantes. Devido à situação excepcional que vivenciamos no último ano por conta da pandemia por COVID-19, a recolha de dados foi iniciada mais tarde. Por consequência, sugere-se que, em futuras investigações, se recorra a uma amostra mais alargada e representativa da população e que, em conjunto com a aplicação de questionários, sejam adotadas outras técnicas de recolha de dados, como por exemplo, a entrevista e a observação. Deste modo, será possível analisar de forma mais aprofundada as crenças dos/as educadores/as de infância e observar a qualidade das práticas de ASE adotadas.

Ao longo da revisão da literatura, foi destacada a importância da promoção das competências socioemocionais em idade pré-escolar, bem como o papel do/a educador/a de infância neste âmbito. Considerando os resultados do presente estudo, ressalva-se a necessidade de disponibilizar formação adequada aos/às educadores/as de infância, de modo a serem capazes de implementar práticas promotoras de ASE, sendo para isto necessário que esta temática seja incluída nos programas de formação inicial e em serviço destes/as profissionais. É também necessário consciencializar e informar a

família e a comunidade educativa sobre esta temática, de modo a que seja realizado um trabalho conjunto e que os resultados sejam potenciados. Neste âmbito, os/as psicólogos/as escolares podem desempenhar um papel importante, uma vez que podem apoiar os contextos no sentido de desenvolver um ambiente de aprendizagem seguro, positivo e saudável, unindo os diferentes agentes para um esforço conjunto e contínuo. Nesta área de atuação, os/as psicólogos/as podem ainda colaborar com os órgãos da direção das instituições educativas e respetivos/as profissionais no sentido de desenvolver projetos de intervenção nesta área, colaborar em ações comunitárias que visam a prevenção do abandono escolar e a promoção da saúde mental e bem-estar, desde as primeiras idades, manter a articulação com os serviços de apoio socioeducativo necessários ao desenvolvimento/implementação de medidas de promoção do sucesso educativo, participar e organizar ações de formação e desenvolver ações de sensibilização dirigidas a toda a comunidade sobre desenvolvimento e aprendizagem (Direção Geral da Educação, 2018).

Concluindo, o desenvolvimento de mais investigações nesta área é crucial, particularmente no nosso país. No entanto, consideramos que os resultados obtidos no presente estudo fornecem informação útil para intervir junto dos/as profissionais de educação pré-escolar, com o intuito de melhorar a qualidade dos contextos de educação pré-escolar e a formação dos profissionais, contribuindo assim para o desenvolvimento socioemocional das crianças desde cedo.

Referências

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, 24(25), 8-27.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2000). Moving prevention from the fringes into the fabric of school improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 7–36. https://doi.org/10.1207/s1532768Xjepc1101_03
- Ahn, H. J. (2005). Child care teachers' beliefs and practices regarding socialization of emotion in young children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 283-295. <https://doi.org/10.1080/10901020500371155>
- Askell-Williams, H., Dix, K. L., Lawson, M. J., & Slee, P. T. (2013). Quality of implementation of a school mental health initiative and changes over time in students' social and emotional competencies. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(3), 357-381. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.692697>
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). SEL programs for preschool children. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook on social and emotional learning: Research and practice* (pp. 135-150). Guilford.
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, 1, 1-19. <https://doi.org/10.1001>
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of*

Psychoeducational Assessment, 30(3), 219-236.

<https://doi.org/10.1177/0734282911424879>

Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Author.

Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K., & Merrell, K. W. (2009). Social and emotional learning in the classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 25, 187–203. <https://doi.org/10.1080/15377900802487078>

Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P., Willoughby, M. T., Yudron, M., & Darling-Churchill, K. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19-41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.01.008>

Canário, C., & Cruz, O. (2016). *Youth mental health interventions in Portugal* (Technical Report). Faculty of Psychology and Education Science of the University of Porto.

Carvalho, A., Almeida C., Amann G., Leal, P., Marta, F., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima R., & Lopes, I. (2019). *Saúde mental em saúde escolar. Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Ministério da Saúde. Direção-Geral da Saúde.

- Carvalho, M. D. C. D. (2016). *A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola*. (Doctoral dissertation, Universidade Fernando Pessoa). Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence. *Publications Office of the European Union*, 2, 8-99. <https://doi.org/10.2766/664439>
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61-72. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.966>
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning CASEL (2013). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs (Preschool and elementary school edition)*. Authors.
- Costa, A. M. (2018). *Aprendizagem socioemocional em contexto de educação pré-escolar: crenças e práticas de educadores/as de infância*. (Doctoral dissertation, Instituto Universitário da Maia). Repositório Científico do ISMAI. <http://hdl.handle.net/10400.24/1000>
- 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.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early education and development*, 17(1), 57-89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., Howarth, G. Z., Herndon, K. J., & Bassett, H. H. (2016). Key considerations in assessing young children's emotional competence. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 299-317. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1146659>
- Denham, S., & Burton, R. (2003). Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- DePaoli, J. L., Atwell, M. N., & Bridgeland, J. (2017). Ready to lead: A national principal survey on how social and emotional learning can prepare children and transform schools. A report for CASEL. *Civic Enterprises*.
- Dias, N. M., & Seabra, A. G. (2013). Funções executivas: desenvolvimento e intervenção. *Temas sobre Desenvolvimento*, 19(107), 206-212.
- Direção Geral da Educação. (2018). Orientações para o trabalho em psicologia educativa nas escolas. *Orientações para o Trabalho em Psicologia Educativa nas Escolas*.
- Djambazov-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. *Educational Review*, 68(4), 497-515. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1144559>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>

- Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: Basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333-345. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1142504>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Dusenbury, L., Calin, S., Domitrovich, C., & Weissberg, R. P. (2015). What does evidence-based instruction in social and emotional learning actually look like in practice? A brief on findings from CASEL's program reviews. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, 1-6.
- Elias, M. J. (2003). Academic and social-emotional learning (Vol.11). *International Academy of Education*, 2-25.
- Esen-Aygun, H., & Sahin-Taskin, C. (2017). Teachers' views of social-emotional skills and their perspectives on social-emotional learning programs. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 205-215.
- Faria, L. (2011). Social and emotional education in Portugal: Perspectives and prospects. *Social and emotional education: An international analysis: Fundación Botín Report*, 33-65.
- Figueiroa, A. & Vieira, R. (2015). Formação inicial de docentes: uma oportunidade de vivenciar práticas inovadoras. *Interações*, 11(39), 117-129. <https://doi.org/10.25755/int.8726>
- Folsom, C. (2009). *Teaching for intellectual and emotional learning (TIEL): A model for creating powerful curriculum*. R&L Education.

- Fonseca, V. D. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 365-384
- Garner, P. W., Mahatmya, D., Moses, L. K., & Bolt, E., N. (2014). Associations of preschool type and teacher-child relational quality with young children's social-emotional competence. *Early Education and Development*, 25, 399-420. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.801706>
- Gomes, R. M. (2016). As aptidões sociais na infância: identificar para intervir. *Interações*, 12(42), 70-95. <https://doi.org/10.25755/int.11814>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466 - 474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Hamilton, L. S., Doss, C. J., & Steiner, E. D. (2019). *Support for social and emotional learning is widespread: Principals and teachers give insight into how they value, address, and measure it, and which supports they need*. Rand Corporation.
- Hegde, A. V., & Cassidy, D. J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179(7), 367-378. <https://doi.org/10.1080/03004430701536491>
- Hollingsworth, H. L., & Winter, M. K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: Importance placed on social-emotional behaviours and skills. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1758-1777. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.759567>

- Hutner, T. L., & Markman, A. B. (2016). Proposing an operational definition of science teacher beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 27(6), 675-691. <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9480-5>
- Jensen, B., Jensen, P., & Rasmussen, A. (2013). Does professional development of preschool teachers improve child socio-emotional outcomes?. *Labour Economics*, 45, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.11.004>
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: evaluation of the Strong Start Curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 7(4), 303-309.
- Leite, C. S. F. (2018). Efeitos do programa Amigos do Ziki nas competências socioemocionais no período pré-escolar. (Doctoral dissertation, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação). Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/113004>
- León, C. B. R., Rodrigues, C. C., Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2013). Funções executivas e desempenho escolar em crianças de 6 a 9 anos de idade. *Revista Psicopedagogia*, 30(92), 113-120.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. T. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-82. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33-47.
- McLaughlin, T., Aspden, K., & Clarke, L. (2017). How do teachers support children's social-emotional competence? Strategies for teachers. *Early Childhood Folio*, 21, 21-27. <https://doi.org/10.18296/ecf.0041>

- Moreira, P. A., Pinheiro, A., Gomes, P., Cotter, M. J., & Ferreira, R. (2013). Development and evaluation of psychometric properties of an inventory of teachers' perceptions on socio-emotional needs. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 67-76. <http://doi.org/10.1590/S0102-79722013000100008>
- O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017). *A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3–8: Teacher and classroom strategies that contribute to social and emotional learning (part 3 of 4)* (REL 2017–247). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- Ordem dos Psicólogos. (2020). *Recomendações para psicólogos com intervenção em contexto escolar*.
- Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C., Agapidaki, E., Oikonomidou, D., Petanidou, D., Tontas, Y., & Giannakopoulos, G. (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1843-1860. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.889693>
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., & Koller, S. H. (2016). A família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391-402. <https://doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt>

- Pinho, A. M., Cró, M., & Dias, M. D. L. V. (2014). A formação de educadores de infância: práticas adequadas ao contexto educativo de creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 109-125. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_6
- Rosenthal, M. K., & Gatt, L. (2010). 'Learning to live together': Training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 373–390. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.500076>.
- Santos, M. D. F. B. D. (2018). *Avaliação da eficácia do programa de competências socioemocionais emocionarte-gps das emoções: um estudo no 1º ciclo do ensino básico*. (Doctoral dissertation, Faculdade de Psicologia). Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/37888>
- Santos, M. V., Silva, T. F. D., Spadari, G. F., & Nakano, T. D. C. (2018). Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 4-10. <http://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110102>
- Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). SEL and preservice teacher education. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook on social and emotional learning: Research and practice* (pp. 406-421). Guilford.
- 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 & emotional learning. A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*. University of British Columbia.

- Schroeder-Yu, G. (2008). Documentation: Ideas and applications from the Reggio Emilia approach. *Teaching Artist Journal*, 6(2), 126-134.
<https://doi.org/10.1080/15411790801910735>
- Silva, E., Marques, D. A., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação*
- Silva, R. D. C. D. (2003). Uma reflexão sobre o trabalho docente a partir da análise do conceito de crenças. *Psicologia: ciência e profissão*, 23(2), 6-13.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000200003>.
- Simões, A. I. S. (2019). *Promoção de competências de resiliência em crianças em idade pré-escolar: impacto da implementação do currículo RESCUR*. (Doctoral dissertation, Faculdade de Motricidade Humana). Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/19967>
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. (Doctoral dissertation Universidade de Coimbra). Repositório da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/18273>
- Vicente, I. F. (2018). *A construção de relações positivas na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. (Doctoral dissertation, Instituto Politécnico de Coimbra). Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/28098>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). *Social and emotional learning: Past, present, and future*. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 3–19). The Guilford Press.
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V., & Lavelle, B. (2010). *Toward the identification of features of effective professional development for early childhood*

educators. Literature review. Office of Planning, Evaluation and Policy Development, US Department of Education.

Zins, J. E. (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>

Zinsler, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and Child Development*, 23(5), 471 – 493. <https://doi.org/10.1002/icd.1843>.

Anexo 1

Questionário sociodemográfico

1. Sexo:

Feminino

Masculino

2. Idade: ____ anos

3. Formação académica:

Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação

Mestrado

Doutoramento

Outro

4. Tempo de serviço: ____ anos

5. Tempo de serviço na atual instituição: ____ anos

6. Nível de ensino em que leciona atualmente:

educação pré-escolar

1.º ciclo

2.º ciclo

3.º ciclo

Secundário

7. Número de turmas que leciona (aplicável a professores/as dos 2.º/3.º ciclos e do ensino secundário): _____

8. Disciplinas que leciona (aplicável a professores/as dos 2.º/3.º ciclos e do ensino secundário): _____

9. Número de alunos/as na(s) sua(s) sala/turma(s) com:

problemas de comportamento ____

atraso no seu desenvolvimento ____

deficiência ou com restrições na participação no contexto educativo ____

insucesso escolar ____

10. Tipo de instituição em que leciona atualmente:

Público

Privado com fins lucrativos

Privado sem fins lucrativos

11. Vínculo profissional atual (ex., quadro, contrato, prestação de serviços):

12. Além de ser docente, que outras funções/cargos desempenha na escola/instituição:

Não tenho nenhum cargo/função além de lecionar

Coordenação pedagógica

Direção de turma

Membro da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

Membro do Conselho Pedagógico

Membro do Conselho Executivo

Membro da Assembleia da Escola

Outro: _____

13. Distrito onde leciona: _____

14. Nos últimos 2 anos participou em algum tipo de ação formativa (curso, oficina, workshop, conferência) relacionada com a promoção do desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as (ex., regulação emocional, gestão de conflitos, mindfulness, etc.)?

Sim Não

Quais? _____

Duração da ação? _____

15. Nos últimos 2 anos participou em algum tipo de ação formativa (curso, oficina, workshop, conferência) relacionada com as competências socioemocionais dos/as docentes (ex., gestão emocional, gestão de conflitos, mindfulness, etc.)?

Sim Não

Quais? _____

Duração da ação? _____

Anexo 2

Consentimento informado

Aprendizagem socioemocional em contexto escolar: um estudo sobre crenças e práticas

dos/as docentes Investigadores responsáveis: Carla Peixoto & Francisco Machado

Instituição: Unidade de Investigação em Desenvolvimento Humano e Psicologia

(UNIDEP-ISMAI)

Qual é o objetivo do estudo? Conhecer a perspetiva dos/as docentes relativamente às práticas de aprendizagem socioemocional em contexto escolar.

A quem se destina e o que envolve a participação no estudo? Destina-se a educadores/as de infância (educação pré-escolar) e professores/as de 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, atualmente, a exercer funções em instituições públicas ou privadas, a quem solicitamos o preenchimento de um questionário sobre características sociodemográficas e profissionais e sobre crenças e práticas relacionadas com a aprendizagem socioemocional em contexto escolar. Estima-se que demore, aproximadamente, 10 minutos.

Quais são as condições? É garantido o anonimato e a confidencialidade de toda a informação recolhida, a qual será utilizada unicamente para fins de investigação. A sua participação é totalmente voluntária, não sendo expectáveis qualquer custo ou prejuízo para si, sendo que a qualquer momento tem o direito de recusar prosseguir com o preenchimento dos questionários. Ainda que não possa beneficiar diretamente com a sua participação no estudo, as suas respostas irão contribuir para expandir o conhecimento sobre a aprendizagem socioemocional em contexto escolar no nosso país.