

Universidade da Maia

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



Competências sociais e emocionais de futuros/as docentes:
um estudo exploratório

Ana Sofia Oliveira Moreira, 33072

Dissertação de Mestrado em
Psicologia Escolar e da Educação

Orientação: Professora Doutora Carla Peixoto

Coorientação: Professora Doutora Vera Coelho

Setembro 2022 

Agradecimentos

A presente dissertação marca o último passo para terminar o meu percurso académico enquanto mestranda em Psicologia Escolar e da Educação. E como tal, resta-me agradecer a todas as pessoas que estiveram presentes durante estes últimos anos e que tornaram este caminho menos solitário e mais especial.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Carla Peixoto, a minha orientadora de dissertação, e à Professora Doutora Vera Coelho, coorientadora, pelo apoio, paciência, carinho e por todas as aprendizagens enriquecedoras que me proporcionaram até hoje. Com toda a certeza que me guiaram na descoberta pelo meu Eu enquanto futura profissional de Psicologia e que aumentaram a minha curiosidade para conhecer mais acerca desta área, que se tornou, definitivamente, (também) minha.

Agradeço à minha família pela oportunidade e apoio que me deram quando escolhi seguir este caminho. Sem vocês, pai, mãe e Pedro, isto não seria possível. E à minha sobrinha Francisca que, como já disse várias vezes, me faz querer fazer mais e melhor por ela e pelo que acredito que seja o futuro, os/as mais jovens.

Agradeço também aos/às meus/as amigos/as que estiveram sempre ao meu lado. Em especial, à Joana, à Júlia e à Marta, que apesar de terem seguido caminhos distintos dentro desta área que nos é tão querida, a Psicologia, acompanharam-me sempre. Tenho muito orgulho em vocês.

E por fim, agradeço ao meu Miguel, pelo amor, parceria, respeito e pela calma que me transmite todos os dias mesmo nos mais turbulentos. Nunca terei palavras suficientes para descrever o apoio e o carinho que me dás, sabes bem a diferença que isso faz.

Resumo

A investigação tem sugerido o papel relevante das competências socioemocionais dos/as docentes para conseguirem lidar eficazmente com os desafios associados à sua prática, dado o impacto direto destas competências no seu bem-estar e dos/as alunos/as, e na qualidade das práticas de aprendizagem socioemocional adotadas (*e.g.*, Jennings & Greenberg, 2009; Jones et al., 2013), assim como o papel crucial da sua formação inicial para a promoção dessas competências (*e.g.*, Schonert-Reichl, 2017). Considerando a relevância desta temática e a parca investigação a nível nacional, o presente estudo exploratório teve como objetivos caracterizar e comparar as competências socioemocionais de futuros/as docentes (estudantes de Licenciatura e Mestrado) ao longo da formação inicial e analisar os fatores sociodemográficos e académicos associados às suas competências socioemocionais. A recolha de dados decorreu via *online*, tendo sido utilizada a Bateria de Avaliação de Competências Sociais e Emocionais em Adultos (SECAB-A; Oliveira et al., s.d.), numa amostra de 157 estudantes da Licenciatura em Educação Básica e de Mestrados de habilitação para a docência. Os resultados mostraram que os/as estudantes de Mestrado tendem a percecionar-se marginalmente mais competentes a nível intrapessoal comparativamente aos/às estudantes da Licenciatura e que estes/as últimos/as estudantes parecem acreditar que são significativamente mais competentes a nível interpessoal do que a nível intrapessoal. Adicionalmente, verificou-se que a idade dos/as estudantes se destaca como uma variável preditora estatisticamente significativa das suas competências socioemocionais, sendo que os/as estudantes mais velhos/as tendem a percecionar-se como mais competentes a este nível. Pelo contrário, o ciclo de estudos parece não estar a exercer uma influência relevante a nível socioemocional. Estes resultados sugerem a necessidade das instituições e decisores/as políticos/as ajustarem os atuais planos de estudo de forma a contribuírem para o desenvolvimento das competências dos/as futuros/as docentes.

Palavras-chave: competências socioemocionais, aprendizagem socioemocional, formação inicial de professores/as.

Abstract

Research has suggested the relevant role of teachers' social and emotional competence in dealing effectively with the challenges associated with their practice, given the direct impact of these competencies on their and students' wellbeing, and on the quality of social and emotional learning practices adopted (*e.g.*, Jennings & Greenberg, 2009; Jones et al., 2013), as well as the crucial role of their initial training in promoting these competencies (*e.g.*, Schonert-Reichl, 2017). Considering the relevance of this issue and the scarce national research in this area, the present exploratory study aimed at characterizing and comparing the social and emotional skills of future teachers (undergraduate and master's students) during their initial training and analyzing the sociodemographic and academic factors associated with the students' social and emotional competencies. Data were collected online through the *Social and Emotional Competence Assessment Battery for Adults* (SECAB-A; Oliveira et al., n.d.), and was used in a sample of 157 undergraduate and master's degree students. The results showed that Master's students tend to perceive themselves as marginally more competent at the intrapersonal level than undergraduate students, and that students from undergraduate courses seem to believe that they are significantly more competent at the interpersonal level than at the intrapersonal level. Additionally, it was found that students' age stands out as a statistically significant predictor variable of their socioemotional competence, with older students tending to perceive themselves as more competent at this level. On the other hand, the study course does not seem to have a relevant influence on the socioemotional level. These results suggest the need of institutions and policy makers adjust the current initial teacher training programs in order to contribute to the development of future teachers' competencies.

Keywords: social and emotional competence, social and emotional learning, initial teacher training.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e empírico	4
1. Aprendizagem socioemocional: da definição aos seus benefícios	4
2. Modelo pró-social da sala de aula: a importância da competência social e emocional dos/as docentes.....	10
3. Contributos da formação inicial de professores/as	16
4. Competências sociais e emocionais de futuros/as docentes e fatores associados.....	19
Capítulo II – Apresentação do estudo empírico.....	23
1. Enquadramento geral e objetivos do estudo	23
2. Método	25
2.1. <i>Participantes</i>	25
2.2. <i>Instrumentos</i>	28
2.2.1. Questionário sociodemográfico e académico	28
2.2.2. Bateria de avaliação de competências sociais e emocionais em adultos (SECAB-A; Oliveira et al., s.d.).....	28
2.3. <i>Procedimentos de recolha e análise de dados</i>	30
Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados	32
1. Resultados	32
2. Discussão dos resultados.....	41
3. Considerações finais	48
Referências.....	51

Índice de figuras

Figura 1: <i>Modelo pró-social da sala de aula</i>	11
--	----

Índice de tabelas

Tabela 1: <i>Caraterização sociodemográfica da amostra</i>	25
Tabela 2: <i>Caraterização académica da amostra</i>	27
Tabela 3: <i>Valores da consistência interna obtidos para cada dimensão da SECAB-A no presente estudo</i>	30
Tabela 4: <i>Análise descritiva das variáveis em estudo dos/as estudantes da Licenciatura (N = 121)</i>	32
Tabela 5: <i>Análise descritiva das variáveis em estudo dos/as estudantes do Mestrado (N = 36)</i>	33
Tabela 6: <i>Nota z e valor p extraídos da comparação entre as competências intrapessoais e interpessoais por grupo utilizando o teste de Wilcoxon</i>	34
Tabela 7: <i>Diferenças entre os grupos nas dimensões e domínios de competência socioemocional utilizando o teste de Mann-Whitney</i>	35
Tabela 8: <i>Correlações Momento Produto de Pearson entre as variáveis em estudo (N = 157)</i>	36
Tabela 9: <i>Análises de regressão múltipla hierárquica entre variáveis sociodemográficas e académicas e os cinco domínios da competência socioemocional</i>	39
Tabela 10: <i>Análises de regressão múltipla hierárquica entre variáveis sociodemográficas e académicas e as duas dimensões da competência socioemocional</i>	41

Lista de siglas/abreviaturas

CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

CEB – Ciclo do Ensino Básico

COVID-19 – Doença por Coronavírus

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

SECAB-A - Bateria de avaliação de competências sociais e emocionais em adultos

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

TALIS - Teaching and Learning International Survey

Introdução

Há muito tempo que a sociedade tem evoluído em termos de complexidade, exigindo da parte dos/as cidadãos/ãs um leque diferenciado de competências que outrora não eram reconhecidas como cruciais para o seu sucesso integral. A verdade é que as competências socioemocionais têm movimentado a ciência quanto à procura do saber neste âmbito, tanto a nível internacional como a nível nacional. E, como tal, os/as investigadores/as têm verificado que é importante promovê-las desde cedo, sendo a escola um contexto privilegiado para tal propósito. Assim sendo, os/as docentes são responsáveis pelo desenvolvimento formal e informal das competências socioemocionais dos/as alunos/as (Goegan et al., 2017), visto que os/as acompanham numa grande parte do tempo.

Sem dúvida que, de um modo geral, o mundo do trabalho requer, cada vez mais, profissionais altamente qualificados/as e competentes, capazes de lidar com todas as necessidades crescentes (García-Martínez et al., 2021), incluindo a classe docente. Com efeito, ao longo dos últimos anos, a profissão docente tornou-se definitivamente mais desafiante, na medida em que os/as docentes experienciam elevados níveis de *stress* devido às condições de trabalho a que estão sujeitos/as, tais como a elevada carga de trabalho, salários insuficientes, falta de apoio, elevada pressão social para melhorarem o seu desempenho, responsabilização pelos resultados académicos dos/as alunos/as e pela gestão de sala de aula (Greenberg et al., 2016; Haydon et al., 2018; Peixoto et al., 2018; Richards, 2012; Toropova et al., 2021). É de notar que, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] (2020), cerca de 35% dos/as professores/as portugueses/as sentem muito *stress* no seu trabalho, valor superior ao valor médio registado na OCDE, podendo ter sofrido um aumento nos últimos anos devido à pandemia pela COVID-19. O esgotamento vivenciado pelos/as professores/as aleado à consequente insatisfação profissional leva a que se sintam cada vez menos motivados/as no exercício das suas funções (Ivanec, 2020). Ora, isto implica olhar com uma

certa sensibilidade para as próprias competências socioemocionais como algo crucial para o bem-estar dos/as professores/as (Ivanec, 2020), assim como para o bem-estar dos/as alunos/as devido ao seu papel na promoção da aprendizagem socioemocional no contexto escolar.

No entanto, as competências socioemocionais dos/as docentes são frequentemente negligenciadas (Jones et al., 2013). Geralmente, assume-se que os/as futuros/as docentes, quando ingressam na profissão docente, já possuem as competências necessárias para desenvolverem um ambiente de aprendizagem seguro e apoiante, construir relações positivas com os/as diferentes intervenientes do contexto educativo, e ainda, servirem de modelos para comportamentos autorreguladores, porém tal pode não acontecer (Main, 2018). Ao longo da revisão da literatura presente nesta dissertação, é possível verificar um baixo investimento das instituições de ensino superior na integração da aprendizagem socioemocional na formação inicial de professores/as. Além disso, no contexto português, apesar da importância do conhecimento científico para guiar a prática, a investigação acerca da aprendizagem socioemocional na formação inicial de professores/as e das competências socioemocionais dos/as futuros/as docentes é muito reduzida.

Neste sentido, esta investigação de natureza exploratória pretendeu caracterizar e comparar as competências socioemocionais de estudantes a frequentar o 1.º ano do 1.º e do 2.º ciclos de estudos (*e.g.*, Licenciatura e Mestrado) da formação inicial de professores/as, bem como analisar os fatores sociodemográficos e académicos associados às suas competências socioemocionais. Acreditamos que o conhecimento proveniente deste estudo pode promover uma reflexão nesta matéria por parte das instituições e decisores/as políticos/as, potenciar a inclusão de conteúdos programáticos associados à aprendizagem socioemocional dos/as futuros/as docentes nos planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores/as, ou eventuais alterações, permitindo uma melhor adaptação às necessidades formativas dos/as futuros/as docentes.

Posto isto, importa referir que a presente dissertação se encontra dividida em três capítulos. O primeiro capítulo foca-se no enquadramento teórico e empírico acerca da temática em estudo. Inicialmente procurou-se explicar o enquadramento teórico da aprendizagem socioemocional considerado neste trabalho. De seguida, é analisada a importância das competências sociais e emocionais dos/as futuros/as professores/as para a sua prática profissional, fazendo referência ao Modelo pró-social de sala de aula. Posteriormente, são apresentados os contributos da formação inicial para o desenvolvimento dessas mesmas competências. E, por fim, o capítulo termina com a exposição de alguns estudos desenvolvidos com estudantes candidatos/as a professores/as, onde se procurou caracterizar as suas competências socioemocionais e/ou analisar alguns dos fatores que podiam explicar a sua variabilidade. No segundo capítulo é apresentado o estudo empírico, nomeadamente os objetivos do estudo e o respetivo método, incluindo os/as participantes, instrumentos e procedimentos de recolha de dados. No último capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos, assim como as limitações do estudo e as principais implicações para a prática e futuras investigações.

Capítulo I – Enquadramento teórico e empírico

1. Aprendizagem socioemocional: da definição aos seus benefícios

Em meados de 1994 um grupo de investigadores/as, educadores/as, estudiosos/as e defensores/as das crianças reuniram-se com o objetivo de compreender de que forma poderiam melhorar o clima escolar e as intervenções neste contexto (Sugishita & Dresser, 2019). Desde então, a *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) tem liderado o estudo, a promoção e a elaboração de políticas no âmbito da aprendizagem socioemocional (Sugishita & Dresser, 2019; Weissberg & Cascarino, 2013). Segundo a CASEL (2013, 2015, 2020), a aprendizagem social e emocional diz respeito ao processo através do qual as crianças e as pessoas adultas adquirem e aplicam eficazmente conhecimentos, atitudes e competências necessárias para compreender e gerir emoções, estabelecer e alcançar objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos/as outros/as, estabelecer e manter relações positivas, e tomar decisões responsáveis. Importa ainda acrescentar que a aprendizagem socioemocional está intrinsecamente relacionada com as características dos ambientes que podem ser intencionalmente estruturados para promover estas competências. Por este motivo, as competências socioemocionais não são pré-determinadas pelo projeto genético, muito pelo contrário, podem ser desenvolvidas ao longo da vida, sendo por isso consideradas maleáveis (Jones & Kahn, 2017a). Estas competências são essenciais não só para desenvolver bons/as cidadãos/ãs, assim como para prevenir ou reduzir comportamentos de risco (CASEL, 2015).

Assim sendo, após uma pesquisa intensiva nesta matéria, a CASEL identificou cinco categorias de competências cognitivas, afetivas e comportamentais, nomeadamente a consciência do Eu e a autogestão (competências intrapessoais), a consciência social e a gestão das relações (competências interpessoais) e, por fim, a tomada de decisão responsável (CASEL, 2013, 2015, 2020; Mahoney et al., 2020; Weissberg & Cascarino, 2013).

A consciência do Eu está relacionada com a capacidade que uma pessoa possui para identificar de forma clara as próprias emoções e pensamentos, bem como a forma como influenciam o seu comportamento. Integra uma análise exata das suas dificuldades e potencialidades e um bom sentido de autoeficácia e otimismo (CASEL, 2013; 2015). Por isso, a pessoa dispõe de uma compreensão precisa acerca dos seus valores e objetivos pessoais (Greenberg et al., 2017). A autogestão envolve a capacidade de regular as emoções e os comportamentos de forma eficaz em diferentes situações e contextos (CASEL, 2013; 2015; Weissblueth & Nissim, 2018). Inclui gerir o *stress*, controlar os impulsos e perseverar através de desafios com o intuito de alcançar objetivos pessoais e educacionais. A consciência social diz respeito à capacidade de considerar diferentes perspetivas e incorporar uma postura empática para com pessoas de diferentes origens e culturas, agindo com compaixão (CASEL, 2013, 2015; Greenberg et al., 2017). Compreende ainda o conhecimento acerca das normas sociais e éticas do comportamento e dos recursos familiares, escolares e comunitários. A gestão das relações é entendida como a capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e satisfatórios com diferentes pessoas e grupos (CASEL, 2013, 2015). Implica, por isso, uma comunicação clara, escuta ativa, cooperação, resistência a pressões sociais inadequadas, negociação de conflitos de forma construtiva e a procura de ajuda sempre que necessário. Por último, a tomada de decisão responsável engloba a capacidade de decidir de forma responsável as condutas pessoais e as interações sociais, com base nas normas éticas e sociais, assim como avaliar objetivamente as consequências dos seus atos, considerando a saúde e o bem-estar de si próprio/a e dos/as outros/as (CASEL, 2013, 2015; Greenberg et al., 2017). Estas cinco competências descritas determinam os recursos pessoais necessários para que as crianças, jovens e as pessoas adultas sejam capazes de estabelecer ligações e de enfrentarem desafios ao longo da vida (Main, 2018).

A aprendizagem social e emocional deverá ser vista através de uma perspetiva sistémica, contemplando estratégias em contexto de sala de aula, nas escolas, com as famílias e comunidades (CASEL, 2015; Greenberg et al., 2017). As ações ao nível da sala de aula implicam a formação de professores/as para que possam ensinar, modelar e promover as competências socioemocionais junto dos/as alunos/as; ao nível escolar, sabe-se que um clima seguro, academicamente desafiador, envolvente e emocionalmente favorável propicia o desenvolvimento destas competências. Assim, um método para promover um ambiente escolar positivo é definir normas objetivas com consequências justas quando os comportamentos não vão ao encontro das expectativas do contexto; e ao nível do contexto familiar e comunitário, é de notar que sempre que é estabelecida uma colaboração efetiva entre eles, existe uma maior probabilidade de reforçar o impacto desta abordagem nas escolas (Greenberg et al., 2017). Nesta linha de pensamento e de forma a cultivar intencionalmente e produtivamente o desenvolvimento social e emocional das crianças e jovens, cabe aos governos instituírem políticas, recursos e ações que encorajem os diferentes sistemas a agirem em consonância com esta prática (Jones & Kahn, 2017a; Mahoney et al., 2020).

Sabe-se que, em Portugal, nos últimos anos, houve um aumento do interesse na área da aprendizagem socioemocional das crianças e jovens, refletido nas diferentes políticas de incentivo desenvolvidas pelo governo e pelas instituições, como por exemplo, o Plano 21-23 Escola+ (Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021 de 7 de julho), o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 de 11 de abril), o Referencial de Educação para a saúde (Direção-Geral da Educação [DGE], & Direção-Geral da Saúde [DGS], 2017), o Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar (Direção-Geral da Saúde [DGS], 2016), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho) e as Academias Gulbenkian do Conhecimento que, desde 2018, desenvolveram cerca de 100 iniciativas de

promoção de competências sociais e emocionais junto de crianças e jovens (Fundação Calouste Gulbenkian, 2021).

É inegável que existe uma grande influência da escola no desenvolvimento dos/as alunos/as, uma vez que estes/as despendem a maior parte do seu tempo neste meio (Jones & Kahn, 2017b). Deste modo, e como referido anteriormente, reconhece-se que as escolas são um recurso no apoio à prevenção e diminuição de comportamentos de risco (*e.g.*, consumo de substâncias, violência e abandono escolar) quando reúnem esforços para o sucesso destas intervenções (Weissberg & Cascarino, 2013). A vasta investigação desenvolvida no âmbito da aprendizagem socioemocional evidencia que a implementação destas práticas em contexto escolar tem impactos positivos tanto para os/as alunos/as, como por exemplo, o aumento do rendimento académico e a melhoria das competências pró-sociais, como para a sociedade em geral (Mahoney et al., 2020; Melnick & Martinez, 2019). De facto, o desenvolvimento social e emocional tem implicações para a saúde pública, visto que as escolas são contextos favoráveis para a realização das intervenções (Greenberg et al., 2017), e para o crescimento económico, uma vez que as intervenções de baixo custo permitem retornos significativos sobre o investimento (Jones & Kahn, 2017b). De um modo geral, os objetivos a curto prazo da aprendizagem socioemocional são a promoção das competências socioemocionais que, por sua vez, têm repercussões a longo prazo no que diz respeito a uma melhoria da integração nos contextos e no desempenho académico, a uma diminuição dos problemas de comportamento e da angústia emocional (Cefai et al., 2018; Jones & Kahn, 2017b; Weissberg & Cascarino, 2013).

Estes resultados podem ser verificados através da meta-análise de 213 programas de aprendizagem socioemocional realizada por Durlak e colaboradores/as (2011) nos Estados Unidos, com o envolvimento total de 270 034 alunos/as desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Este estudo demonstrou que a implementação destes programas contribuiu

para a melhoria do desempenho acadêmico e das atitudes e comportamentos dos/as alunos/as, nomeadamente o aumento da motivação e do tempo despendido no estudo, do compromisso pela escola e comportamento na sala de aula, uma diminuição dos comportamentos negativos, ou seja, comportamentos perturbadores nas aulas, indisciplina, violência e delinquência, e ainda uma redução da angústia emocional (*e.g.*, depressão, ansiedade, *stress* e distanciamento social) (CASEL, 2015; Durlak et al., 2011).

Da mesma forma, outra meta-análise realizada nos Países Baixos, com uma amostra de 75 estudos publicados entre 1995 e 2008 acerca dos efeitos dos programas universais de aprendizagem socioemocional no contexto escolar, revelou que as intervenções têm efeitos positivos na melhoria das competências socioemocionais dos/as alunos/as, na imagem positiva sobre si próprios/as, comportamento pró-social, redução ou prevenção de comportamento antissocial e de problemáticas do foro psicológico e na promoção da realização académica (Sklad et al., 2012). Esta meta-análise demonstrou ainda que, a curto prazo, ou seja, até seis meses, há uma melhoria na maioria destas dimensões, no entanto, existe uma diminuição substancial dos efeitos a longo prazo em comparação aos efeitos imediatos, exceto no que diz respeito ao consumo abusivo de substâncias, que demonstrou um efeito adormecido (Sklad et al., 2012).

No Reino Unido, Wigelsworth e colaboradores/as (2016) também analisaram 89 estudos sobre os efeitos de programas universais de aprendizagem socioemocional. Os/as investigadores/as encontraram benefícios estatisticamente significativos para os/as alunos/as que participaram nas intervenções, nomeadamente ao nível das competências socioemocionais, atitudes em relação a si próprios/as, comportamento pró-social, problemas de comportamento, angústia emocional e realização académica (Mahoney et al., 2018; Wigelsworth et al., 2016). Os resultados obtidos nesta investigação corroboram os anteriores.

Mais recentemente, nos Estados Unidos, foi efetuada uma meta-análise a 82 programas de aprendizagem socioemocional por Taylor e colaboradores/as (2017), que envolveu um total de 97 406 alunos/as desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Os resultados recolhidos seis meses a 18 anos após a intervenção demonstraram a relevância de intervenções na área da aprendizagem socioemocional no desenvolvimento das crianças e jovens. À semelhança dos outros estudos, os/as alunos/as também evidenciaram um melhor desempenho no que diz respeito às competências socioemocionais, atitudes e bem-estar em comparação com os/as alunos/as que não participaram, independentemente da cultura, raça, contexto socioeconómico e localização geográfica. Para além disto, os/as autores/as descobriram que o melhor preditor dos ganhos a longo prazo dos/as alunos/as era a intensidade dos seus ganhos a curto prazo (Taylor et al., 2017). Isto significa que estes/as à medida que se apercebem dos benefícios imediatos do desenvolvimento das competências socioemocionais, a aprendizagem tende a acontecer naturalmente (Mahoney et al., 2018), sendo por isso importante iniciar estas práticas o mais precocemente em contexto escolar (Cefai et al., 2018).

Em suma, sendo a escola um contexto privilegiado para promover a aprendizagem socioemocional dos/as alunos/as, desempenhando os/as docentes um papel determinante neste processo, visto que os/as acompanham numa grande parte do seu dia-a-dia, importa compreender a importância da sua preparação nesta área. Tal como sublinhado por vários/as autores/as, a formação inicial e contínua dos/as docentes no âmbito da aprendizagem socioemocional melhora a qualidade do ensino e as abordagens em contexto de sala de aula, levando a que estes/as se sintam mais bem preparados/as para desempenharem as suas funções, facilitando sobretudo a sua integração quando ingressam na prática profissional (*e.g.*, CASEL, 2013; Jones & Kahn, 2017a). Por isso, dada a pertinência da implementação de programas de aprendizagem socioemocional nas escolas e a sua adaptação às diversas necessidades das crianças e jovens e do contexto, os governos devem garantir uma formação adequada dos/as

docentes a nível da aprendizagem socioemocional (Cefai et al., 2018), assegurando não só a sua capacitação para promoverem as competências socioemocionais dos/as seus/suas alunos/as, mas também para desenvolverem as suas próprias competências socioemocionais de forma a lidarem eficazmente com os desafios associados ao exercício da profissão docente no séc. XXI (Zins et al., 2007).

2. Modelo pró-social da sala de aula: a importância da competência social e emocional dos/as docentes

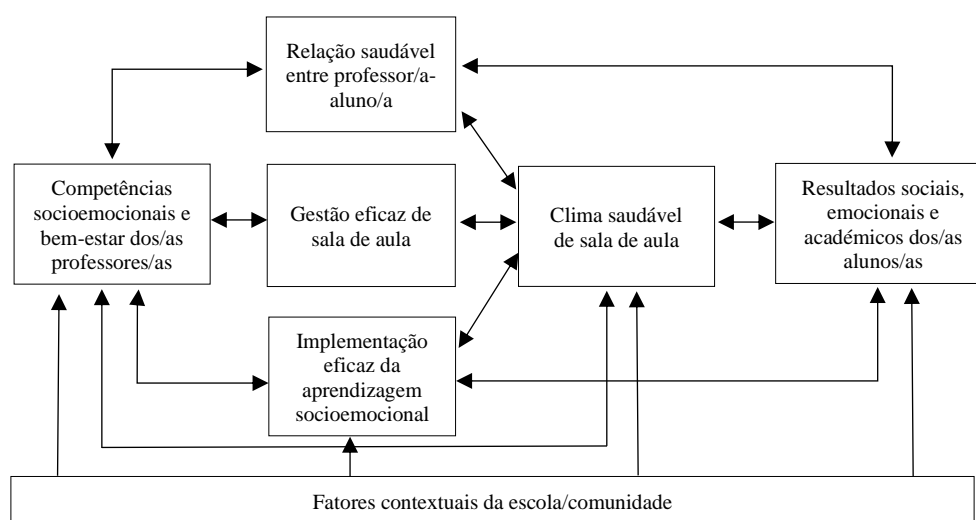
Atualmente, o processo de ensino-aprendizagem é social e emocionalmente mais exigente do que alguma vez foi (Jennings, 2011), sendo do conhecimento geral que o trabalho de um/a docente é bastante complexo e requer um leque alargado de competências, nomeadamente, competências socioemocionais, para além das qualificações tradicionais (*e.g.*, conhecimento, instrução e disciplina) (Goegan et al., 2017). Neste sentido, tal como já referido, vários/as autores/as têm vindo a salientar a importância do desenvolvimento das próprias competências socioemocionais dos/as docentes para lidarem eficazmente com os desafios associados à sua prática (Zins et al., 2007). De facto, as competências socioemocionais dos/as professores/as desempenham um papel primordial não só para os/as ajudar a manter o seu próprio bem-estar e motivação na carreira (Dung & Zsolnai, 2022), como também ao nível da promoção de um ambiente de aprendizagem positivo em sala de aula e do desenvolvimento social e emocional dos/as seus/as alunos/as (*e.g.*, Jennings & Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017).

Com o intuito de enfatizar a ideia de que não basta apenas aumentar isoladamente os conhecimentos acerca da aprendizagem socioemocional para promover um processo de ensino-aprendizagem positivo onde os/as alunos/as se possam desenvolver na sua globalidade, Jennings e Greenberg (2009), criaram o “Modelo pró-social da sala de aula”. Contrariamente

a outras abordagens teóricas relacionadas com a aprendizagem socioemocional, este modelo dá particular destaque às competências socioemocionais dos/as professores/as (Goegan et al., 2017). À luz deste modelo, as competências socioemocionais dos/as docentes, juntamente com o seu bem-estar, influenciam de forma determinante a relação professor/a-aluno/a, a forma como gerem o contexto de sala de aula e a qualidade com que implementam os programas de aprendizagem socioemocional no meio escolar (Goegan et al., 2017; Jennings et al., 2011). Neste sentido, quando são estabelecidas relações saudáveis entre os/as docentes e os/as alunos/as e quando os/as docentes gerem de forma eficaz a sala de aula e implementam eficientemente a aprendizagem socioemocional, promovem um clima de sala de aula pró-social, o que conduz, por fim, a melhores resultados sociais, emocionais e académicos por parte dos/as alunos/as (Jennings & Greenberg, 2009). A figura 1 ilustra os processos referidos.

Figura 1

Modelo pró-social da sala de aula: um modelo da competência social e emocional dos/as professores/as e os resultados da sala de aula e dos/as alunos/as (adaptado de Jennings & Greenberg, 2009, p. 494).



Primeiramente, e de forma mais detalhada, é possível concetualizar as competências socioemocionais dos/as docentes como um fator que contribui para o desenvolvimento saudável da relação professor/a-aluno/a (Jennings & Greenberg, 2009). Jennings e Greenberg

(2009) acreditam que um/a docente que reconhece as emoções de um/a aluno/a, consegue responder mais facilmente às suas necessidades individuais, uma vez que percebe facilmente a relação entre a cognição, a emoção e o comportamento. Em segundo lugar, um/a docente que possui elevadas competências socioemocionais tem tendência a gerir de forma mais eficaz o contexto de sala de aula. A sua proatividade no desenvolvimento das expressões emocionais e apoio verbal, promove o entusiasmo e o prazer no processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, bem como uma melhor orientação e gestão dos seus comportamentos. Em terceiro lugar, e atendendo a esta perspetiva, aqueles/as que possuem elevadas competências socioemocionais estão mais bem preparados/as para implementar práticas promotoras de aprendizagem socioemocional de forma mais eficiente, visto que são modelos adequados do comportamento social e emocional desejado. Esta relação transaccional entre estes aspetos contribui naturalmente para um clima mais saudável no contexto de sala de aula, o qual irá, por sua vez, e em conjunto com a influência das outras variáveis, impactar positivamente os resultados sociais, emocionais e académicos dos/as alunos/as. Este modelo teórico destaca ainda que as melhorias no clima de sala de aula vão reforçar a satisfação profissional, evitando o mal-estar significativo dos/as docentes. Por último, Jennings e Greenberg (2009) sublinham também a influência exercida pelos fatores contextuais, dentro e fora da escola (*e.g.*, apoio prestado aos/as docentes, características de liderança, clima e normas escolares, oportunidades profissionais, cultura, política e exigências educativas, graus de *stress* inerentes à profissão docente e outras experiências pessoais de vida), ao nível das competências socioemocionais e bem-estar dos/as docentes.

Reforçando o Modelo pró-social de sala de aula, proposto por Jennings e Greenberg (2009), os contributos teóricos e empíricos de Jones e colaboradores/as (2013) também informam a relevância de investigar e intervir na promoção das competências socioemocionais dos/as docentes. Estes/as autores/as defendem que as competências socioemocionais dos/as

docentes são determinantes, uma vez que podem influenciar os/as alunos/as, pelo menos, em três dimensões: (1) na qualidade das relações estabelecidas entre o/a docente e o/a aluno/a, visto que quando os/as docentes são mais calmos/as, positivos/as e estão satisfeitos/as com a profissão conseguem gerir de melhor forma esta relação, através de uma postura calorosa e sensível; (2) no facto de os/as docentes serem modelos importantes para os/as alunos/as, uma vez que estes/as aprendem através da vivência com os/as mesmos/as como devem atuar em determinadas situações, como por exemplo, gerir a frustração, manter o controlo de si próprios/as, manter a concentração perante distrações e definir novas ações quando não são bem-sucedidos/as; e (3) na influência que as suas próprias competências socioemocionais têm na organização e gestão de sala de aula, visto que é necessário que sejam capazes de manter um ambiente calmo, organizado e bem regulamentado (Jones et al., 2013).

Tal como verificado nos modelos apresentados, as competências socioemocionais dos/as docentes potenciam uma melhoria na qualidade da sua atuação, bem como um aumento do seu bem-estar. No entanto, atendendo às elevadas expectativas e exigências da profissão docente, que levam a que esta seja considerada, globalmente, uma das mais desgastantes (Marques et al., 2019), dadas as condições a que estão sujeitos/as no contexto laboral, tais como a elevada carga de trabalho dentro e fora do horário laboral, salários insuficientes, falta de apoio das instituições e do governo, elevada pressão social para melhorarem o seu desempenho, responsabilização pelos resultados académicos dos/as alunos/as, gestão de comportamentos indesejáveis em sala de aula, apoio a alunos/as carenciados/as e/ou não motivados/as, perda do controlo sobre decisões que os/as afetam a si e aos/às seus/as alunos/as e preparação profissional insuficiente (Greenberg et al., 2016; Haydon et al., 2018; Peixoto et al., 2018; Richards, 2012; Toropova et al., 2021), é incompreensível o baixo investimento exercido pelas instituições e decisores/as políticos/as ao nível do desenvolvimento das competências socioemocionais na formação de professores/as (Jennings, 2011). Ora, sabe-se que quando

estas não são desenvolvidas, os/as docentes tendem a experienciar elevados níveis de *stress*, originando assim um efeito adverso no desempenho das suas funções que pode eventualmente levar ao *burnout*, ameaçando por isso a relação professor/a-aluno/a, a gestão e o clima de sala de aula (Jennings, 2011; Jennings e Greenberg, 2009; Jennings et al., 2011). Para além disto, é importante acrescentar que a investigação tem demonstrado que quando os/as professores/as são afetados pelo *stress* da profissão, os/as alunos/as sofrem danos colaterais (Schonert-Reichl, 2017), especialmente aqueles que estão em risco de problemas de saúde mental (Jennings & Greenberg, 2009).

Em Portugal, um estudo realizado com mais de 15 000 professores/as, constatou que mais de 60% dos/as participantes sofriam de exaustão emocional (Diário de Notícias, 2018; Varela et al., 2020). Para além deste, os dados apresentados no *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) em 2018, sugerem que cerca de 35% dos/as professores/as portugueses/as sentem muito *stress* no seu trabalho, valor superior ao valor médio registado na OCDE (OCDE, 2020). Estes resultados enfatizam, mais uma vez, a importância das instituições e do governo investirem no desenvolvimento das competências socioemocionais dos/as docentes portugueses/as. Ora, uma vez que estas competências estão diretamente relacionadas com o bem-estar (Jennings & Greenberg, 2009), acreditamos que se os/as docentes contarem com apoio institucional, oportunidades educativas estruturadas ou informais (*e.g.*, cursos independentes na qual os/as candidatos/as a professores/as são desafiados/as a promoverem as suas próprias competências socioemocionais, incorporando o papel de alunos/as, de modo a desenvolverem a empatia, bem como a integração das práticas de aprendizagem socioemocional em sala de aula no ensino superior) no âmbito da aprendizagem social e emocional e se incluírem unidades curriculares nos planos de estudo da formação inicial de professores/as orientadas para a sua formação integral, conseguirão desenvolvê-las de modo que, no futuro, estejam melhor preparados/as para gerirem os fatores associados ao mal-estar

psicológico, aumentando assim a eficácia da sua atividade profissional (Dung & Zsolnai, 2022; Marques et al., 2019; Oliveira et al., 2021; Valente & Almeida, 2020).

Considerando os contributos teóricos e empíricos que demonstram que os/as docentes que estão mais bem preparados/as a nível socioemocional, tendem a lidar de forma mais ajustada com as exigências do exercício da sua profissão e estão mais protegidos/as da experiência de *stress* e *burnout* (e.g., Dorman, 2015; Jennings & Greenberg, 2009; Turner & Stough, 2019), foi recentemente criado, em Portugal, um projeto-piloto de formação socioemocional para docentes em exercício de funções (Carvalho, 2022), que irá decorrer durante um período de três meses onde estarão envolvidos/as 200 voluntários/as, repartidos/as em 10 turmas de norte a sul do país. Posteriormente, tenciona-se que estes/as participantes possam formar outros/as docentes (Carvalho, 2022).

Em síntese, o papel crucial das competências sociais e emocionais dos/as docentes centra-se, essencialmente, em dois níveis: (1) no/a próprio/a docente (e.g., quem está melhor preparado/a em termos de competências sociais e emocionais tende a lidar melhor com as exigências do contexto e está mais protegido/a contra o *stress* e o esgotamento); e (2) na sala de aula e alunos/as (e.g., papel crucial na promoção de um ambiente de aprendizagem positivo em contexto de sala de aula, na implementação de estratégias adequadas de gestão da sala de aula, na qualidade das relações professor/a-aluno/a e na sua capacidade para implementar programas de aprendizagem socioemocional) (Dung & Zsolnai, 2022; Jennings & Greenberg, 2009; Jones et al., 2013). Assim sendo, e uma vez que as competências socioemocionais dos/as docentes instigam o seu modo de pensar, comunicar e agir, a formação inicial é uma fase essencial para o seu desenvolvimento (Schonert-Reichl, 2019; Valente & Almeida, 2020).

3. Contributos da formação inicial de professores/as

Perante o exposto anteriormente, nos últimos anos alguns/mas investigadores/as (*e.g.*, Schonert-Reichl, 2017), incluindo Portugueses/as (*e.g.*, Peixoto et al., 2021) têm procurado explorar os contributos da formação inicial de professores/as para preparar os/as futuros/as docentes para adotarem práticas de aprendizagem socioemocional em contexto escolar e para lidarem de forma ajustada com os múltiplos desafios do exercício da profissão docente no séc. XXI.

A formação inicial de professores/as diz respeito à formação recebida pelos/as candidatos/as a docentes antes de ingressarem na profissão docente (Schonert-Reichl, 2017; Schonert-Reichl et al., 2015), predominando a missão de desenvolver estudantes que um dia serão docentes de alta qualidade e extremamente satisfeitos/as com o seu emprego, assim como capazes de se manterem motivados/as, empenhados/as e entusiasmados/as (Mansfield et al., 2016). Os programas de formação inicial de professores/as podem variar quanto à duração, aos níveis de escolaridade (*e.g.*, educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário) e aos conteúdos lecionados (Schonert-Reichl, 2017). Em Portugal, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, têm habilitação profissional para a docência nos domínios da educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, os/as titulares do grau de licenciado/a em Educação Básica e do grau de mestre na especialidade correspondente (*e.g.*, Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico [CEB], Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, Ensino do 1.º CEB E de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB). Além disto, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo consolidada no Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, a qualificação profissional de professor/a do ensino secundário, pode ser adquirida através de cursos de Licenciatura que assegurem a formação científica na respetiva área de docência (*e.g.*, Filosofia, História, Geografia). O mesmo acontece na qualificação profissional de

professores/as de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística nos ensinos básico ou secundário.

Apesar do aumento do interesse nesta área, a investigação ainda é insuficiente para conhecer de forma compreensiva em que medida a formação inicial de professores/as potencia, através dos seus planos de estudos dos cursos, a promoção de conhecimentos e/ou competências relacionados com a aprendizagem socioemocional das crianças e dos/as próprios/as estudantes do ensino superior (futuros/as docentes) (Schonert-Reichl, 2017; Schonert-Reichl et al., 2015; Schonert-Reichl et al., 2017; State et al., 2011). Um estudo desenvolvido nos Estados Unidos (Schonert-Reichl, 2017, 2019; Schonert-Reichl et al., 2015; Schonert-Reichl et al., 2017) revelou que estudantes a frequentar cursos de formação inicial de professores/as têm pouca formação sobre o desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as e sobre estratégias de promoção neste domínio de desenvolvimento, sendo relativamente raros os cursos que incluem nos seus planos de estudo teoria, investigação e aplicação prática da aprendizagem socioemocional. Uma outra investigação mais recente realizada na Austrália (Gallardo et al., 2019), que contou com a participação de 614 estudantes universitários/as do primeiro e do quarto ano da formação inicial de professores/as, também verificou esta lacuna. O objetivo foi explorar a forma como os/as futuros/as docentes percebiam e utilizavam a inteligência emocional (Gallardo et al., 2019), isto é, a capacidade de reconhecerem e compreenderem as próprias emoções e as das outras pessoas, de modo a utilizar esta informação para orientar o pensamento e as ações (Salovey & Mayer, 1990). Os resultados obtidos mostraram que mais de metade dos/as participantes que se encontravam no quarto ano da formação referiram que não obtiveram conhecimento acerca do assunto durante o seu percurso académico (Gallardo et al., 2019).

No contexto português, este panorama ao nível da investigação mantém-se, sendo escassos os estudos neste âmbito. Porém, nos resultados preliminares de uma investigação em

curso (Peixoto & Machado, 2020), onde, até à data, participaram 220 docentes, incluindo educadores/as de infância e professores/as do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, foi possível perceber que apenas um terço referiu que a sua formação inicial os/as preparou para promoverem as competências socioemocionais dos/as alunos/as. Por sua vez, um estudo mais recente, desenvolvido junto de 41 coordenadores/as de cursos de formação inicial de professores/as a nível nacional (36.6% da Licenciatura em Educação Básica e 63.4% de Mestrados de habilitação profissional para a docência - educação pré-escolar e ensino no 1.º e 2.º CEB), revelou a existência de um maior enfoque nas competências interpessoais (*e.g.*, gestão das relações e consciência social) e na tomada de decisão responsável (tanto no que se refere às crianças/adolescentes e aos/às futuros/as docentes) nos planos de estudos e que, pelo menos metade dos cursos, não integravam uma referência explícita a tópicos relacionados com a aprendizagem social e emocional nas fichas programáticas (tanto no que se refere às crianças/adolescentes e aos/às futuros/as docentes) (Peixoto et al., 2021), apesar da importância percebida por parte dos/as coordenadores/as relativamente à abordagem de conteúdos associados à aprendizagem socioemocional na formação inicial de professores/as. De igual forma, através de outra investigação desenvolvida a nível nacional, onde foi realizada uma análise documental dos planos de estudos das Licenciaturas em Educação Básica e Mestrados que formam educadores/as de infância e professores/as de 1.º CEB (de 20 instituições do ensino público e 9 instituições do ensino privado), Cristóvão e colaboradores/as (2021) concluíram que apenas uma das instituições participantes disponibilizava uma unidade curricular opcional direcionada para a gestão das emoções.

Posto isto, e apesar da sua importância, os/as futuros/as docentes parecem receber pouca formação no que diz respeito à aprendizagem socioemocional dos/as alunos/as e ao desenvolvimento das próprias competências socioemocionais, muito devido a pouca, ou até mesmo nenhuma, exposição ao conteúdo (Freeman et al., 2014; Jones et al., 2013).

Neste sentido, partindo do princípio de que a formação inicial é a base para o desenvolvimento profissional dos/as docentes (Jennings & Greenberg, 2009), e de que não podemos assumir que todos/as os/as futuros/as docentes, quando ingressam na profissão docente, já possuem as competências socioemocionais necessárias para desenvolverem um ambiente de aprendizagem seguro e apoiante, construírem relações positivas com os/as diferentes intervenientes do contexto educativo, e ainda, servirem de modelos ajustados a nível socioemocional (Main, 2018), é crucial conhecer quais as competências socioemocionais que os/as futuros/as docentes possuem com o propósito de melhorar os planos de estudos, tornando-os mais atuais e adaptados às necessidades formativas dos/as mesmos/as.

4. Competências sociais e emocionais de futuros/as docentes e fatores associados

De acordo com o encontrado na literatura, é possível destacar nos últimos anos um conjunto de estudos que procuraram caracterizar as competências socioemocionais dos/as futuros/as docentes e/ou analisar alguns dos/as fatores que podem explicar a sua variabilidade. Como é o exemplo de Corcoran e Tormey (2012), que realizaram um estudo na Irlanda com 352 alunos/as do terceiro ano de Licenciatura e de uma pós-graduação em Educação com o intuito de comparar os níveis de competências socioemocionais dos/as futuros/as professores/as. Os resultados obtidos mostraram que tanto a pontuação média para o total das competências socioemocionais, como a pontuação média para as variáveis da perceção, avaliação e expressão da emoção, utilização da emoção para facilitar o pensamento, compreensão e análise da informação emocional e regulação da emoção, estavam abaixo do esperado. Foi ainda possível verificar que a área de competências da perceção das emoções era mais elevada para estudantes de graduação do que para estudantes de pós-graduação e que o género feminino revelava mais competências socioemocionais do que o género masculino (Corcoran & Tormey, 2012).

Da mesma forma, no estudo desenvolvido na Turquia por Ahmetoglu e Acar (2016), onde foi investigada a relação entre as características pessoais e educacionais e as competências sociais, de empatia e de comunicação de 385 estudantes da formação inicial de professores/as, foram obtidos resultados semelhantes aos anteriores em relação ao género. E ainda se verificou uma associação positiva entre estas competências e o nível socioeconómico, o número de amigos/as e a pertença a um clube social (Ahmetoglu & Acar, 2016).

Em contrapartida, um estudo internacional realizado em Espanha por Cazalla-Luna e Molero (2018), cujo objetivo foi explorar os níveis de inteligência emocional percebida, afetos positivos e negativos, otimismo-pessimismo de disposição e os índices de satisfação de vida de 324 estudantes a frequentar cursos de formação inicial de professores/as (educação pré-escolar e educação primária), revelou a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre o género e os níveis de inteligência emocional (Cazalla-Luna & Molero, 2018).

Noutra investigação, também realizada em Espanha por Carmona e colaboradores/as (2020), cujo principal objetivo foi identificar as diferenças nos níveis de inteligência emocional percebidos entre 569 estudantes a frequentar cursos de Educação, Medicina e Química nos primeiros e últimos anos dos seus respetivos cursos, averiguaram que os/as estudantes de Educação apresentavam pontuações mais elevadas ao nível da atenção às emoções em comparação com os restantes cursos, melhores níveis de perceção de inteligência emocional nos/as estudantes do último ano dos cursos em comparação com os/as do primeiro ano, pontuações mais elevadas de inteligência emocional percebida nos/as estudantes de Educação e Medicina, independentemente do ano, comparativamente aos/às estudantes de Química e, por fim, melhores níveis de inteligência emocional percebida pelo género masculino em comparação com o género feminino.

Para além destes, os resultados de um estudo realizado em Espanha por García-Martínez e colaboradores/as (2021), que analisou o perfil de competências socioemocionais de 1 020

estudantes a frequentar cursos de Educação, indicaram que os/as futuros/as docentes tendem a compreender melhor as emoções das outras pessoas do que as próprias emoções, embora estas duas dimensões sejam as que têm pontuações mais elevadas. Quanto à expressão das emoções e à autorregulação emocional, os valores foram mais baixos comparativamente ao reconhecimento das emoções. Tal como em alguns estudos mencionados anteriormente, também se constatou que as mulheres eram emocionalmente mais inteligentes do que os homens, porém mais propensas a vivenciarem situações de *stress* (García-Martínez et al., 2021).

Por último, importa destacar um estudo recentemente realizado, também em Espanha, por Romero-García e colaboradores/as (2022), em que foi avaliada a relação entre as competências socioemocionais e a perceção de eficácia de 285 estudantes a concluírem um Mestrado de habilitação profissional para a docência no ensino secundário. Os resultados mostraram que os níveis percebidos de competência socioemocional se correlacionavam positivamente com a perceção de autoeficácia dos/as estudantes. Entre os resultados, é importante destacar: (1) níveis adequados na maioria das competências socioemocionais dos/as estudantes, principalmente ao nível da consciência emocional, otimismo, pró-socialidade e empatia; (2) diferenças estatisticamente significativas em relação ao género, em que o género feminino apresentava níveis superiores de competência socioemocional; e, por fim, (3) diferenças estatisticamente significativas em relação à idade, em que os/as estudantes mais velhos/as apresentavam pontuações mais elevadas para a autoeficácia, otimismo, expressão emocional e empatia (Romero-García et al., 2022). Os resultados obtidos nos estudos mencionados sugerem que os/as futuros/as docentes podem apresentar lacunas ao nível das competências socioemocionais, situação que pode ser agravada caso a formação inicial de professores/as continue a não contemplar a abordagem de tópicos relacionados com a aprendizagem socioemocional e que promovam o desenvolvimento das competências

socioemocionais dos/as futuros/as docentes. Todavia, vários estudos têm demonstrado que é possível promover as competências socioemocionais dos/as futuros/as professores/as através de programas de intervenção ou mudanças no plano de estudos que envolvam o desenvolvimento de competências socioemocionais e uma abordagem intencional de conteúdos relacionados com a aprendizagem socioemocional (*e.g.*, Aspelin, 2019; Palomera et al., 2017; Tuyakova et al., 2022; Zych & Llorent, 2020). Todos estes estudos comprovam que o desenvolvimento de ações na esfera das competências socioemocionais durante a formação inicial de professores/as suscita, por exemplo, um aumento significativo da consciência do Eu e do/a outro/a (Weissblueth & Nissim, 2018).

Em suma, o interesse crescente nesta área tem demonstrado que as competências socioemocionais são uma mais-valia para os/as docentes e para os/as seus/as alunos/as. Considerando que é parca a investigação a nível nacional neste âmbito, e que importa perceber a evolução destas competências ao longo da formação inicial de professores/as, entre outros fatores que podem explicar a variabilidade das competências socioemocionais dos/as futuros/as docentes de modo a melhor informar as decisões políticas a nível do desenho dos planos de formação no 1.º e 2.º ciclos de estudos, apresentou-se como imprescindível a presente investigação que se detalha no capítulo seguinte.

Capítulo II – Apresentação do estudo empírico

Tendo em consideração a literatura existente no âmbito da aprendizagem socioemocional na formação inicial de professores/as que justifica a pertinência deste estudo, o presente capítulo surge com o propósito de o apresentar. Neste sentido, num primeiro momento será realizado um enquadramento geral da investigação, seguido da apresentação dos objetivos, caracterização da amostra, instrumentos e procedimentos utilizados na recolha e análise de dados.

1. Enquadramento geral e objetivos do estudo

O presente estudo exploratório provém e é parte integrante de um projeto de investigação mais amplo que decorre no Centro de Investigação & Inovação em Educação (inED) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, em parceria com a Unidade de Investigação em Desenvolvimento Humano e Psicologia (UNIDEP) da Universidade da Maia, denominado de *Aprendizagem socioemocional em contexto escolar: Contributos da formação inicial de professores/as*. O propósito da investigação era obter um retrato compreensivo sobre o contributo da formação inicial de professores/as para preparar os/as futuros/as docentes para adotarem práticas de aprendizagem socioemocional em contexto escolar e para lidarem de forma ajustada com os múltiplos desafios do exercício da profissão docente no séc. XXI.

Como referido no capítulo anterior, considera-se que a formação inicial de professores/as deve preparar os/as estudantes para os desafios da prática docente e que as competências socioemocionais de cada um/a têm um papel fundamental neste âmbito. Assim sendo, o presente estudo surge com o intuito de analisar as competências sociais e emocionais de futuros/as professores/as ao longo da formação inicial, uma vez que, nos últimos anos, a literatura tem sustentado que a competência socioemocional dos/as docentes pode determinar

o bem-estar dos/as docentes e alunos/as, assim como a qualidade das práticas de aprendizagem socioemocional adotadas. O interesse específico do presente estudo pela formação inicial de professores/as foi incentivado pelo facto de ser uma fase importante e basilar para capacitar os/as futuros/as docentes com as competências necessárias para responderem eficazmente aos desafios associados à prática docente quando ingressam no mundo do trabalho. A formação inicial é indubitavelmente a base para o desenvolvimento das competências socioemocionais e um espaço onde os/as estudantes podem refletir acerca da aprendizagem socioemocional, para que, no futuro, implementem esta abordagem com sucesso, assegurando assim experiências positivas em sala de aula (Melnick & Martinez, 2019; Schonert-Reichl, 2019; Valente & Almeida, 2020).

Neste sentido, definiram-se para o presente estudo exploratório os seguintes objetivos:

(1) Caracterizar e comparar as competências socioemocionais de estudantes a frequentar o 1.º ano do 1.º e do 2.º ciclos de estudos (*e.g.*, Licenciatura e Mestrado) da formação inicial de professores/as;

(2) Analisar os fatores sociodemográficos e académicos associados às competências socioemocionais dos/as estudantes que frequentam o 1.º ano do 1.º e do 2.º ciclos de estudos da formação inicial de professores/as.

Espera-se que os resultados do presente estudo possam representar um contributo útil para aprofundar a compreensão científica do fenómeno em estudo, particularmente no nosso país, assim como informar a reflexão necessária por parte dos decisores/as políticos/as e das escolas de formação inicial de professores/as sobre a relevância de incluir nos planos de estudo dos cursos a aprendizagem socioemocional dos/as próprios/as estudantes – futuros/as docentes.

2. Método

2.1. Participantes

Nesta investigação participaram 157 estudantes da formação inicial de professores/as, entre os/as quais 121 (77.1%) frequentavam o 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica e 36 (22.9%) frequentavam o 1.º ano de um Mestrado de habilitação profissional para a docência.

Tabela 1

Caraterização sociodemográfica da amostra

	Licenciatura (N = 121)		Mestrado (N = 36)	
	n	%	n	%
Género				
Feminino	111	91.7	35	97.2
Masculino	10	8.3	1	2.8
Estado civil				
Solteiro/a	111	91.7	31	86.1
Casado/a	7	5.8	4	11.1
União de facto	3	2.5	1	2.8
Filhos/as				
Sim	9	7.4	6	16.7
Não	112	92.6	30	83.3
Escolaridade da mãe/figura materna				
Menos do que 1.º CEB concluído	1	0.8	0	0
1.º CEB	11	9.1	8	22.2
2.º CEB	25	20.7	3	8.3
3.º CEB	27	22.3	7	19.4
Ensino secundário	33	27.3	10	27.8
Curso Técnico Superior Profissional ou equivalente	4	3.3	1	2.8
Bacharelato ou Licenciatura	17	14.0	6	16.7
Mestrado	3	2.5	1	2.8
Escolaridade do pai/figura paterna				
Menos do que 1.º CEB concluído	0	0	0	0
1.º CEB	16	13.2	4	11.1
2.º CEB	29	24.0	7	19.4
3.º CEB	33	27.3	12	33.3
Ensino secundário	25	20.7	8	22.2
Curso Técnico Superior Profissional ou equivalente	5	4.1	0	0
Bacharelato ou Licenciatura	8	6.6	5	13.9
Mestrado	5	4.1	0	0

Os/as participantes que frequentavam o 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica tinham idades compreendidas entre os 18 e os 50 anos, estando a média situada nos 21 anos ($M = 21.4$, $DP = 6.31$) e a maioria era do género feminino (91.7%). Através da análise da tabela 1 é ainda possível constatar que a maior parte destes/as estudantes eram solteiros/as (91.7%) e

não tinham filhos/as (92.6%). No que concerne ao nível de escolaridade das figuras parentais, é considerável a variabilidade existente entre os/as estudantes. Destaca-se que a maioria das mães/figuras maternas e dos pais/figuras paternas tinham mais do que o 1.º CEB e não frequentaram o ensino superior.

Já os/as participantes do 1.º ano de um Mestrado de habilitação profissional para a docência tinham idades compreendidas entre os 21 e os 44 anos, estando a média situada nos 26 anos ($M = 25.5$, $DP = 6.27$), e a maioria também era do género feminino (97.2%). A consulta da tabela 1 também permite verificar que a maior parte destes/as estudantes eram solteiros/as (86.1%) e não tinham filhos/as (83.3%). Quanto ao nível de escolaridade das figuras parentais, verificou-se um perfil semelhante aos/às estudantes a frequentar o 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica.

No que respeita à caracterização académica dos/as estudantes da Licenciatura antes de ingressarem no ensino superior, mais de metade tinha frequentado um curso científico-humanístico (66.1%). A nota de candidatura ao ensino superior destes/as estudantes encontrava-se entre os 11.20 e os 19 valores, estando a média situada nos 14 valores ($M = 14.00$, $DP = 1.58$). Além disto, grande parte dos/as estudantes relatou vontade em dar continuidade aos seus estudos e frequentar um Mestrado (96.7%), estando uma percentagem significativa orientada para o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB (43.8%). Na tabela 2 também é possível constatar que a maioria dos/as estudantes não trabalhava (83.5%), mais de metade não tinha bolsa de estudo (56.2%) e era deslocado/a ou estava em mobilidade (57%).

No que diz respeito aos/às participantes a frequentar um Mestrado de habilitação profissional para a docência, à semelhança do outro grupo, mais de metade frequentou um curso científico-humanístico no ensino secundário (61.1%) e, atualmente, mais de metade frequenta o curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB (61.3%). Quanto

ao percurso académico anterior ao Mestrado, a nota final da Licenciatura em Educação Básica situou-se entre os 12 e os 19 valores, sendo a média de aproximadamente 15 valores ($M = 14.83$, $DP = 1.57$). Para além disto, importa referir que mais de metade dos/as estudantes não trabalhava (66.7%), não tinha bolsa de estudo (52.8%) e, ao contrário dos/as estudantes do 1.º ciclo de estudos, não era deslocado/a ou não estava em mobilidade (69.4%).

Tabela 2*Caraterização académica da amostra*

	Licenciatura ($N = 121$)		Mestrado ($N = 36$)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Curso de Ensino Secundário				
Curso Científico-humanístico	80	66.1	22	61.1
Curso Científico-tecnológico	22	18.2	5	13.9
Curso Artístico especializado	1	0.8	1	2.8
Curso Profissional	13	10.7	6	16.7
Curso de Educação e Formação de Adultos	3	2.5		
Outro curso ou outra situação	2	1.7	2	5.6
Mestrado que pretende seguir				
Mestrado em Educação Pré-escolar	20	16.5		
Mestrado em Ensino do 1.º CEB	14	11.6		
Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB	53	43.8		
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB	9	7.4		
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB	5	4.1		
Não sabe	6	5.0		
Mestrado que frequenta				
Educação Pré-escolar			3	9.7
Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB			19	61.3
Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB			4	19.2
Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB			5	16.1
Trabalhor/a-estudante				
Sim	20	16.5	12	33.3
Não	101	83.5	24	66.7
Estudante deslocado/a ou em mobilidade				
Sim	69	57.0	11	30.6
Não	52	43.0	25	69.4
Bolsa				
Sim	53	43.8	17	47.2
Não	68	56.2	19	52.8
Tipo de instituição de ensino superior				
Público, Subsistema universitário	3	2.5	7	19.4
Privado, Subsistema universitário	2	1.7	2	5.6
Público, Subsistema politécnico	110	90.9	24	66.7
Privado, Subsistema politécnico	6	5.0	3	8.3

Por fim, importa referir que a maioria dos/as estudantes da Licenciatura e de Mestrado estudavam numa instituição de ensino pública, subsistema politécnico (90.9% e 66.7%, respetivamente). A tabela 2 apresenta uma caracterização mais pormenorizada acerca destas variáveis.

2.2. Instrumentos

Segue-se uma breve descrição dos instrumentos de recolha de dados utilizados no presente estudo. Estes instrumentos integravam o protocolo de recolha de dados inerente ao projeto de investigação referido anteriormente.

2.2.1. Questionário sociodemográfico e académico

Com o intuito de caracterizar os/as participantes, foram desenvolvidos dois questionários sociodemográficos e académicos, um destinado aos/às estudantes do 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica e o segundo aos/às estudantes do 1.º ano de um Mestrado de habilitação profissional para a docência. Os questionários reúnem um total de 15 e 14 questões, respetivamente, de resposta aberta ou fechada, as quais prendiam-se com os seguintes itens: idade, género, nacionalidade, estado civil, residência, ocupação, apoios económicos, agregado familiar, nível de escolaridade das figuras parentais, curso de ensino secundário, rendimento académico, tipo de instituição de ensino frequentada e curso de Mestrado pretendido ou a frequentar.

2.2.2. Bateria de avaliação de competências sociais e emocionais em adultos (SECAB-A; Oliveira et al., s.d.)

A SECAB-A é uma bateria de avaliação portuguesa de autorrelato que tem como principal objetivo avaliar a perceção de pessoas adultas acerca das suas competências sociais e emocionais. Esta bateria é baseada nos cinco domínios-chave das competências socioemocionais previamente identificados por Elias e colaboradores/as (1997) e Durlak e

colaboradores/as (2015), nomeadamente a consciência do Eu, autogestão, relações positivas, gestão de conflitos e tomada de decisão responsável. A bateria conta com um total de 37 itens que visam caracterizar o comportamento das pessoas através de uma escala de *likert* de 5 pontos, em que 1 corresponde a “nunca ou quase nunca” e 5 a “quase sempre ou sempre” e está organizada em três questionários independentes: (1) o “Questionário de Avaliação das Competências Intrapessoais”; (2) o “Questionário de Avaliação das Competências Interpessoais”; e (3) o “Questionário de Avaliação de Tomada de Decisão Responsável”. O primeiro questionário avalia as competências intrapessoais e integra duas escalas, uma relacionada com a consciência do Eu (7 itens; *e.g.*, “No meu dia-a-dia, sou capaz de identificar e nomear o que estou a sentir no momento”) e a outra com a autogestão (8 itens; *e.g.*, “Consigo adaptar-me (ex. pensar de outra forma) em resposta a novas informações ou situações”). O segundo questionário pretende avaliar as competências interpessoais, onde também são incluídas duas escalas, uma relativa às relações positivas (8 itens; *e.g.*, “Sou capaz de dizer “não” quando me pedem para fazer algo com que não concordo/vai contra o que acredito”) e outra à resolução de conflitos (8 itens; *e.g.*, “Tento entender a perspetiva e as experiências das outras pessoas antes de oferecer sugestões”). Por último, o terceiro é um questionário unidimensional que avalia a tomada de decisão responsável (6 itens; *e.g.*, “Na presença de um problema que afeta também outras pessoas, procuro envolver todas as partes na procura da solução”) (Oliveira et al., s.d.). A pontuação total de cada escala resulta da média das pontuações obtidas nos respetivos itens (após inversão dos itens definidos pelos/as autores/as), sendo que quanto maior o valor obtido, maior é a perceção de competência em cada um dos domínios.

Importa referir que a bateria foi construída por investigadores/as portuguesas/as e o artigo de validação da escala encontra-se submetido para revisão. No entanto, é possível verificar nos primeiros resultados obtidos que a bateria de avaliação manteve uma boa

consistência interna para as cinco competências socioemocionais (Oliveira et al., s.d.). De um modo geral, o presente estudo revelou uma boa consistência interna na grande maioria das dimensões da SECAB-A (cf. tabela 3).

Tabela 3

Valores da consistência interna obtidos para cada dimensão da SECAB-A no presente estudo

		N.º de itens	α	
Competências intrapessoais	Consciência do Eu	7	.81	.87
	Autogestão	8	.84	
Competências interpessoais	Relações positivas	8	.77	.80
	Resolução de conflitos	8	.66	
	Tomada de decisão responsável	6	.82	

2.3. Procedimentos de recolha e análise de dados

A recolha de dados iniciou-se após obtenção de parecer favorável (PA16/CE/21) da Comissão de Ética do Centro de Investigação & Inovação em Educação (inED) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, tendo decorrido entre fevereiro e junho de 2022 através de uma plataforma *online* (www.limesurvey.org). Nesta plataforma estavam inseridos o consentimento informado, de modo que os/as participantes tomassem conhecimento acerca do enquadramento e dos objetivos da investigação, das questões éticas (*e.g.* condições de participação, confidencialidade e anonimato), do acesso e divulgação dos resultados e do contacto disponível para esclarecimento de questões, bem como os instrumentos de recolha de dados acima mencionados.

Assim que o protocolo ficou disponível *online* procedeu-se à divulgação da investigação através das redes sociais (*e.g.*, *facebook*, *instagram* e *linkedin*) e correio eletrónico, tendo sido enviados *emails* para os/as coordenadores/as de cursos da Licenciatura em Educação Básica e de Mestrados de habilitação profissional para a docência de todas as instituições públicas e privadas a nível nacional (subsistema universitário e subsistema

politécnico), assim como para as Associações Académicas, Associações de Estudantes e Núcleos de Estudantes das instituições de ensino com acesso à população em estudo, solicitando a sua colaboração na divulgação do mesmo.

Findo este processo, os dados recolhidos foram inseridos e analisados utilizando métodos quantitativos através do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versão 28.0). Neste seguimento, para realizar a caracterização da amostra e descrever as competências sociais e emocionais dos/as estudantes do 1.º ano do 1.º e 2.º ciclo de estudos da formação inicial de professores/as foram utilizadas estatísticas descritivas, nomeadamente, médias, desvios-padrões, valores mínimos e máximos, frequências absolutas e percentagens. Utilizou-se ainda o teste não paramétrico de Wilcoxon para comparar as perceções dos/as estudantes relativamente às competências intrapessoais e interpessoais, assim como o teste não paramétrico de Mann-Whitney para comparar os/as estudantes da Licenciatura e de Mestrado ao nível da sua perceção de competência socioemocional, considerando que os pressupostos para uso de testes paramétricos não estavam cumpridos. Importa referir que os índices de magnitude dos efeitos foram calculados mediante a conversão dos valores Z , obtidos a partir dos testes não paramétricos correspondentes, em valores r ($r = Z/\sqrt{N}$; Rosenthal, 1991 como citado em Field, 2005). Para além disto, procedeu-se ao cálculo do coeficiente de correlação Momento Produto de Pearson, com o intuito de analisar as associações existentes entre as competências socioemocionais dos/as estudantes e as diferentes variáveis sociodemográficas e académicas. Por fim, recorreu-se à regressão múltipla hierárquica para analisar mais aprofundadamente as associações entre os fatores sociodemográficos e académicos e as competências socioemocionais dos/as estudantes.

Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados

Este capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados do presente estudo, bem como à exposição das considerações finais, onde estão incluídas as contribuições do presente estudo para a prática, as suas principais limitações e sugestões para investigações futuras.

1. Resultados

Relativamente à percepção dos/as participantes no que se refere às suas competências socioemocionais, nomeadamente, consciência do Eu e autogestão (competências intrapessoais), relações positivas, gestão de conflitos (competências interpessoais) e tomada de decisão responsável, a análise descritiva permitiu verificar que os/as estudantes a frequentar o 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica encaram as suas competências socioemocionais de forma muito variada, caracterizando-se desde pouco competentes a altamente competentes a este nível.

Tabela 4

Análise descritiva das variáveis em estudo dos/as estudantes da Licenciatura (N = 121)

	Min. - Máx.	M	DP
Consciência do Eu	2.14 – 5.00	4.03	0.59
Autogestão	1.75 – 5.00	3.67	0.64
Competências intrapessoais	2.27 – 5.00	3.84	0.55
	2.13 – 5.00	4.04	0.54
Relações positivas			
Gestão de conflitos	2.38 – 5.00	3.85	0.49
Competências interpessoais	2.44 – 4.88	3.94	0.45
Tomada de decisão responsável	1.83 – 5.00	3.96	0.63

Fazendo uma análise mais aprofundada, no que respeita às competências intrapessoais dos/as estudantes, a média é de 3.84 ($DP = 0.55$), apresentando uma média mais elevada ao nível da consciência do Eu, ou seja, no reconhecimento das próprias emoções, pensamentos e comportamentos ($M = 4.03$, $DP = 0.59$). Quanto às competências interpessoais reportadas pelos/as estudantes, a média é de 3.94 ($DP = 0.45$), obtendo uma média mais elevada na

construção e manutenção de relações positivas. Já ao nível da tomada de decisão responsável, a média é de 3.96 ($DP = 0.63$). Estes resultados sugerem que, em média, os/as estudantes que ingressam pela primeira vez na Licenciatura em Educação Básica parecem perceber níveis moderados a tendencialmente elevados de competência socioemocional (cf. tabela 4).

À semelhança dos resultados anteriores, verificou-se a existência de variabilidade entre os/as estudantes a frequentar um Mestrado de habilitação profissional para a docência a nível da sua percepção relativamente às suas competências socioemocionais, variando entre pouco competentes e altamente competentes.

Tabela 5

Análise descritiva das variáveis em estudo dos/as estudantes de Mestrado (N = 36)

	Min. – Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>
Consciência do Eu	2.57 – 5.00	4.23	0.56
Autogestão	1.50 – 5.00	3.78	0.66
Competências intrapessoais	2.00 – 5.00	3.99	0.58
Relações positivas	3.00 – 5.00	4.16	0.44
Gestão de conflitos	2.00 – 5.00	3.98	0.55
Competências interpessoais	2.81 – 4.94	4.07	0.44
Tomada de decisão responsável	2.50 – 5.00	4.06	0.53

Em específico, no que respeita à dimensão das competências intrapessoais reportadas pelos/as estudantes, a média é de 3.99 ($DP = 0.58$), apresentando também uma média mais elevada a nível da consciência do Eu ($M = 4.23$, $DP = 0.56$). Quanto à dimensão das competências interpessoais, a média é de 4.07 ($DP = 0.44$), obtendo também uma média mais elevada a nível das relações positivas. Já ao nível da tomada de decisão responsável, a média reportada pelos/as estudantes é de 4.06 ($DP = 0.53$). Estes resultados sugerem que, em média, os/as estudantes que ingressam no 1.º ano de um Mestrado de habilitação profissional para a docência acreditam possuir níveis moderados a elevados de competência socioemocional (cf. tabela 5).

Com o intuito de comparar as percepções dos/as estudantes relativamente às competências intrapessoais e interpessoais, utilizou-se para o efeito o teste não paramétrico de

Wilcoxon. Tal como é possível verificar na tabela 6, os resultados obtidos demonstram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o nível de competência interpessoal e intrapessoal percebido pelos/as estudantes a frequentar o 1.º ano da Licenciatura ($Z = -3.029$, $p = .002$, $r = -.28$), sendo que este grupo de participantes parece acreditar que é significativamente mais competente a nível interpessoal. No que concerne aos/as estudantes de Mestrado, verificou-se a ausência de diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 6

Nota z e valor p extraídos da comparação entre as competências intrapessoais e interpessoais por grupo utilizando o teste de Wilcoxon

	Licenciatura (N = 121)		Mestrado (N = 36)	
	Z	p	Z	p
Competências intrapessoais – Competências interpessoais	-3.029	.002	-1.351	.177

Posteriormente, através do teste não paramétrico de Mann-Whitney, procurou-se comparar os/as estudantes da Licenciatura e de Mestrado ao nível da sua perceção de competência socioemocional (cf. tabela 7). No que concerne à dimensão intrapessoal, encontraram-se diferenças marginalmente significativas entre os grupos ($U = 2606.000$, $p = .074$, $r = -.14$), sendo que os/as estudantes de Mestrado tendem a perceberem-se como possuindo melhores competências do que os/as estudantes da Licenciatura. A nível interpessoal não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Relativamente aos cinco domínios das competências socioemocionais, destaca-se que apenas se verificou a existência de diferenças marginalmente significativas entre os grupos ao nível da consciência do Eu ($U = 2634.000$, $p = .056$, $r = -.15$). Estes resultados sugerem que há uma tendência para os/as estudantes de Mestrado relatarem significativamente uma maior perceção de capacidade para identificar as próprias emoções e pensamentos, comparativamente aos/as estudantes da Licenciatura.

Tabela 7

Diferenças entre os grupos nas dimensões e domínios de competência socioemocional utilizando o teste de Mann-Whitney

	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Consciência do Eu	2634.000	-1.911	.056
Autogestão	2419.500	-1.011	.312
Competências intrapessoais	2606.000	-1.789	.074
Relações positivas	2427.000	-1.043	.297
Gestão de conflitos	2533.500	-1.490	.136
Competências interpessoais	2540.000	-1.513	.130
Tomada de decisão responsável	2389.500	-.888	.375

De forma a analisar as associações existentes entre as competências socioemocionais e as variáveis sociodemográficas (idade, género, escolaridade mãe/figura materna, escolaridade pai/figura paterna, bolsa) e académicas (trabalhador/a-estudante, estudante descolado/a), procedeu-se ao cálculo do coeficiente de correlação Momento Produto de Pearson.

De acordo com a tabela 8 é possível verificar a existência de associações positivas, estatisticamente significativas, ainda que fracas, entre a idade dos/as estudantes e o nível percecionado de competência socioemocional nos vários domínios (consciência do Eu, $r = .244$, $p < .01$, autogestão, $r = .256$, $p < .01$, relações positivas, $r = .162$, $p < .05$, gestão de conflitos, $r = .184$, $p < .05$, e tomada de decisão responsável, $r = .159$, $p < .05$) e dimensões (competências intrapessoais, $r = .276$, $p < .01$, e competências interpessoais, $r = .198$, $p < .01$). Estes resultados indicam que os/as estudantes mais velhos/as tendem a percecionar níveis superiores de competência socioemocional.

Relativamente à associação entre a escolaridade parental (pai/figura paterna e mãe/figura materna) e o nível percecionado de competência socioemocional, os resultados mostraram apenas uma correlação estatisticamente significativa, negativa e fraca entre o nível de escolaridade do pai/figura paterna e a consciência do Eu ($r = -.167$, $p < .05$), a qual sugere que os/as estudantes com pais/figuras paternas com menor escolaridade tendem a relatar níveis mais elevados de consciência do Eu.

As análises de correlação indicaram também a existência de associações estatisticamente significativas, positivas e fracas entre o estatuto de trabalhador/a-estudante e as competências intrapessoais ($r = .269, p < .01$) e interpessoais ($r = .209, p < .01$), assim como a consciência do Eu ($r = .258, p < .01$), a autogestão ($r = .235, p < .01$), as relações positivas ($r = .180, p < .05$), a gestão de conflitos ($r = .186, p < .05$) e a tomada de decisão responsável ($r = .167, p < .05$), indicando que os/as estudantes-trabalhadores/as assumiram possuir níveis mais elevados de competências socioemocionais.

Pela leitura da tabela 8 também é possível constatar a existência de uma associação estatisticamente significativa, negativa e fraca entre o facto do/a estudante ser deslocado/a ou não, e as seguintes variáveis: a consciência do Eu ($r = -.193, p < .05$), a tomada de decisão responsável ($r = -.189, p < .05$) e a dimensão intrapessoal ($r = -.167, p < .05$). Estes resultados indicam que estudantes não deslocados/as tendem a perceber-se como mais competentes a nível socioemocional neste âmbito.

Tabela 8

Correlações Momento Produto de Pearson entre as variáveis em estudo (N = 157)

	CE	AG	RP	GC	TDR	INTRA	INTER
Idade	.244**	.256**	.162*	.184*	.159*	.276**	.198**
Género	.007	-.022	-.019	-.015	-.027	-.010	-.019
Escolaridade da mãe/figura materna	-.008	-.008	.024	.019	-.010	-.009	.025
Escolaridade do pai/figura paterna	-.167*	-.056	-.139	-.064	-.116	-.115	-.117
Trabalhador/a-estudante	.258**	.235**	.180*	.186*	.167*	.269**	.209**
Estudante deslocado/a	-.193*	-.121	-.096	-.112	-.189*	-.167*	-.119
Bolsa	-.035	.015	.041	.028	.008	-.008	.040

Notas. * $p < .05$; ** $p < .01$; CE - Consciência do Eu; AG – Autogestão; RP - Relações Positivas; GC - Gestão de conflitos; TDR - Tomada de decisão responsável; INTRA - Competências intrapessoais; INTER - Competências interpessoais.

Note-se ainda a ausência de associações estatisticamente significativas entre o nível percebido de competência socioemocional nos respetivos domínios e dimensões avaliados no presente estudo, o género e o facto do/a estudante ter ou não bolsa de estudo.

Por fim, verificou-se uma relação estatisticamente significativa, positiva e forte entre a variável estatuto trabalhador/a-estudante e a idade ($r = .702, p < .01$), o que indica que os/as estudantes mais velhos/as tendem a ser trabalhadores/as-estudantes.

Partindo dos resultados obtidos através das análises inferenciais anteriores, e de forma a analisar mais aprofundadamente as associações entre os fatores sociodemográficos e acadêmicos e as competências socioemocionais dos/as estudantes, realizaram-se sete análises de regressão múltipla hierárquica, uma para cada uma das variáveis critério. Os resultados obtidos encontram-se sintetizados nas tabelas 9 e 10.

Em cada uma das análises incluímos quatro blocos de variáveis preditoras: o Bloco 1 incluiu a variável idade, o Bloco 2 a variável escolaridade paterna, o Bloco 3 a variável estudante deslocado/a e o Bloco 4 a variável ciclo de estudos. Atendendo que o tamanho da amostra do presente estudo implica prudência no número de variáveis preditoras a incluir na equação de regressão (Tabachnick & Fidell, 1996), optou-se por não incluir a variável trabalhador/a-estudante, dada a existência de uma associação estatisticamente significativa positiva e forte com a variável idade, assim como as variáveis género, escolaridade materna e bolsa pela existência de associações nulas com as variáveis dependentes.

De acordo com os resultados obtidos através da análise de regressão múltipla hierárquica (cf. tabela 9), destaca-se que, das variáveis selecionadas para integrar o modelo, a idade dos/as estudantes surgiu como único preditor estatisticamente significativo dos resultados obtidos a nível da autogestão ($\beta = .26, p = .001$), relações positivas ($\beta = .16, p < .05$) e gestão de conflitos ($\beta = .18, p < .05$). A variável idade, tendo entrado no primeiro bloco do modelo, explica 7%, 3% e 3% da variância dos resultados obtidos para estas variáveis, respetivamente, sendo o R^2 estatisticamente diferente de zero. A introdução na equação das variáveis escolaridade paterna, estudante deslocado/a e ciclo de estudos não resultou num

aumento estatisticamente significativo do valor de R^2 . Assim, há uma tendência para os/as estudantes mais velhos/as perceberem-se como mais competentes nestes domínios.

Relativamente aos domínios consciência do Eu e tomada de decisão responsável, os resultados obtidos através da análise de regressão múltipla hierárquica (cf. tabela 9) revelaram que a idade, tendo entrado no primeiro bloco do modelo, é, igualmente, um preditor estatisticamente significativo ($\beta = .24, p < .01, \beta = .16, p < .05$, respetivamente), explicando 6% e 3% da variância dos resultados obtidos para estas variáveis, respetivamente, sendo o R^2 estatisticamente diferente de zero (cf. tabela 9).

No caso da consciência do Eu, a introdução no segundo bloco da variável escolaridade paterna resultou num aumento marginalmente significativo do valor de R^2 , explicando adicionalmente 2% da variância nesta variável. Assim, parece que, mesmo depois de controlada a idade dos/as estudantes, a escolaridade paterna exerce uma influência marginalmente significativa ($\beta = -.13, p < .10$), sendo que os/as estudantes cujas figuras paternas possuem um nível de escolaridade superior relatam níveis inferiores de autoconsciência. Por sua vez, a variável estudante deslocado/a, introduzida no terceiro bloco, explica uma quantidade adicional, marginalmente significativa, de 2% da proporção de variância da consciência do Eu relatada pelos/as estudantes. Estes resultados indicam que, após controlar a idade e a escolaridade paterna, a variável estudante deslocado/a parece ser preditiva da perceção dos/as estudantes no que se refere a esta competência ($\beta = -.15, p < .10$), sendo que os/as estudantes que se encontram deslocados/as de casa consideram que possuem níveis inferiores de autoconsciência. Finalmente, a inclusão da variável ciclo de estudos no Bloco 4 não resultou num incremento significativo nos valores de R^2 (cf. tabela 9).

Tabela 9

Análises de regressão múltipla hierárquica entre variáveis sociodemográficas e acadêmicas e os cinco domínios da competência socioemocional

	Consciência do Eu			Autogestão			Relações positivas			Gestão de conflitos			Tomada de decisão responsável		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Bloco 1	$R^2 = .06^{**}$			$R^2 = .07^{***}$			$R^2 = .03^*$			$R^2 = .03^*$			$R^2 = .03^*$		
Constante	3.59	.16		3.13	.18		3.78	.15		3.56	.14		3.65	.17	
Idade	.02	.01	.24 ^{**}	.03	.01	.26 ^{**} *	.01	.01	.16 [*]	.01	.01	.18 [*]	.02	.01	.16 [*]
Bloco 2	$\Delta R^2 = .02^\dagger$			$\Delta R^2 = .00$			$\Delta R^2 = .01$			$\Delta R^2 = .00$			$\Delta R^2 = .01$		
Constante	3.84	.22		3.17	.25		3.98	.20		3.62	.20		3.84	.23	
Idade	.02	.01	.22 ^{**}	.03	.01	.25 ^{**}	.01	.01	.14 [†]	.01	.01	.18 [*]	.01	.01	.14 [†]
Esc. paterna	-.05	.03	-.13 [†]	-.01	.03	-.02	-.04	.03	-.12	-.01	.03	-.04	-.04	.03	-.09
Bloco 3	$\Delta R^2 = .02^\dagger$			$\Delta R^2 = .00$			$\Delta R^2 = .00$			$\Delta R^2 = .00$			$\Delta R^2 = .03$		
Constante	4.21	.30		3.31	.34		4.12	.28		3.77	.27		4.28	.32	
Idade	.02	.01	.18 [*]	.02	.01	.24 ^{**}	.01	.01	.12	.01	.01	.16 [†]	.01	.01	.09
Esc. paterna	-.06	.03	-.15 [†]	-.01	.03	-.02	-.04	.03	-.12	-.01	.03	-.04	-.04	.03	-.11
Est. deslocado	-.17	.09	-.15 [†]	-.06	.11	-.05	-.07	.09	-.06	-.07	.09	-.07	-.20	.10	-.17 [*]
Bloco 4	$\Delta R^2 = .01$			$\Delta R^2 = .00$			$\Delta R^2 = .00$			$\Delta R^2 = .00$			$\Delta R^2 = .00$		
Constante	4.11	.32		3.31	.36		4.05	.30		3.70	.29		4.25	.34	
Idade	.01	.01	.16 [†]	.02	.01	.24 ^{**}	.01	.01	.11	.01	.01	.15 [†]	.01	.01	.09
Esc. paterna	-.06	.03	-.15 [†]	-.01	.03	-.02	-.04	.03	-.13	-.02	.03	-.05	-.04	.03	-.11
Est. deslocado	-.16	.10	-.14	-.06	.11	-.05	-.06	.09	-.06	-.06	.09	-.06	-.20	.10	-.16 [†]
Ciclo de estudos	.10	.11	.07	-.00	.13	-.00	.07	.10	.06	.06	.10	.05	.02	.12	.02
Modelo total	$R^2 \text{ Total} = .10$			$R^2 \text{ Total} = .07$			$R^2 \text{ Total} = .05$			$R^2 \text{ Total} = .04$			$R^2 \text{ Total} = .06$		

† $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Relativamente à variável tomada de decisão responsável, a escolaridade paterna, variável incluída no segundo bloco ($\beta = -.09, p = .243$), não parece ter um valor prognóstico estatisticamente relevante em relação a este domínio de competências, após ser controlado o efeito da idade dos/as estudantes. Pelo contrário, a variável estudante deslocado/a, tendo entrado no terceiro bloco do modelo, explica adicionalmente 3% da variância dos resultados desta variável, sendo o R^2 estatisticamente diferente de zero. Assim, parece que, mesmo depois de controlada a idade e a escolaridade paterna dos/as estudantes, a variável estudante deslocado/a exerce uma influência estatisticamente significativa ($\beta = -.17, p < .05$), sendo que os/as estudantes que se encontram deslocados/as de casa relatam níveis inferiores de competência no que respeita à tomada de decisão responsável. Também aqui, a inclusão da variável ciclo de estudos no Bloco 4 não resultou num incremento significativo nos valores de R^2 (cf. tabela 9).

Na tabela 10 são apresentados os resultados das análises de regressão múltipla hierárquica que testaram os modelos preditivos relativamente às duas dimensões: competências intrapessoais e competências interpessoais. A variável idade, tendo entrado no primeiro bloco do modelo, explica 8% e 4% da variância dos resultados obtidos para estas variáveis, respetivamente, sendo o R^2 estatisticamente diferente de zero. A introdução na equação das variáveis escolaridade paterna, estudante deslocado/a e ciclo de estudos não resultou num aumento estatisticamente significativo do valor de R^2 . Estes resultados indicam que a idade dos/as estudantes é o único preditor estatisticamente significativo dos resultados obtidos a nível das competências intrapessoais ($\beta = .28, p < .001$) e competências interpessoais ($\beta = .20, p < .05$), sugerindo que os/as estudantes mais velhos/as percecionam-se como mais competentes nestas dimensões.

Tabela 10

Análises de regressão múltipla hierárquica entre variáveis sociodemográficas e académicas e as duas dimensões da competência socioemocional

	Competências intrapessoais			Competências interpessoais		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Bloco 1		$R^2 = .08^{***}$			$R^2 = .04^*$	
Constante	3.35	.16		3.67	.13	
Idade	.02	.01	.28 ^{***}	.01	.01	.20 [*]
Bloco 2		$\Delta R^2 = .01$			$\Delta R^2 = .01$	
Constante	3.48	.21		3.80	.17	
Idade	.02	.01	.26 ^{***}	.013	.01	.19 [*]
Esc. paterna	-.03	.03	-.07	-.03	.02	-.09
Bloco 3		$\Delta R^2 = .01$			$\Delta R^2 = .01$	
Constante	3.73	.29		3.95	.24	
Idade	.02	.01	.23 ^{**}	.01	.01	.16 [†]
Esc. paterna	-.03	.03	-.08	-.03	.02	-.10
Est. deslocado	-.11	.09	-.10	-.07	.07	-.07
Bloco 4		$\Delta R^2 = .00$			$\Delta R^2 = .00$	
Constante	3.68	.31		3.88	.25	
Idade	.02	.01	.23 ^{**}	.01	.01	.15 [†]
Esc. paterna	-.03	.03	-.09	-.03	.02	-.10
Est. deslocado	-.11	.09	-.10	-.06	.08	-.07
Ciclo de estudos	.04	.11	.03	.07	.09	.06
Modelo total		R^2 Total = .09			R^2 Total = .06	

† $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

2. Discussão dos resultados

A presente investigação procurou contribuir para a compreensão da problemática da competência socioemocional de futuros/as docentes ao: (1) caracterizar e comparar as competências socioemocionais de estudantes a frequentar o 1.º ano do 1.º e do 2.º ciclos de estudos (*e.g.*, Licenciatura e Mestrado) da formação inicial de professores/as; e (2) ao analisar os fatores sociodemográficos e académicos associados às competências socioemocionais destes/as estudantes. No ponto que se segue será realizada uma discussão dos resultados que derivaram do presente estudo à luz da literatura no domínio.

De acordo com os resultados obtidos neste estudo, os/as estudantes que ingressam pela primeira vez na Licenciatura em Educação Básica e os/as estudantes que ingressam no 1.º ano de um Mestrado de habilitação profissional para a docência parecem perceber, em média, níveis moderados a tendencialmente elevados de competência socioemocional. Estes resultados vão ao encontro das investigações de Koçoğlu (2011) e de Öz e Kiris (2018), que constataram níveis intermédios de competências socioemocionais em futuros/as professores/as. Consideramos que estes resultados são bastante animadores, atendendo à importância das competências socioemocionais dos/as docentes para conseguirem lidar eficazmente com os desafios associados à sua prática, dado o impacto direto destas competências no seu bem-estar e dos/as alunos/as, e para a qualidade das práticas de aprendizagem socioemocional adotadas (*e.g.*, Jennings & Greenberg, 2009; Jones et al., 2013; Zins et al., 2007).

Para além disto, no presente estudo, verificou-se que os/as estudantes a frequentar o 1.º ano da Licenciatura parecem acreditar que são significativamente mais competentes a nível interpessoal do que a nível intrapessoal, conclusão congruente com o estudo de Mahasneh (2016). Considerando que os programas de formação inicial de professores/as em Portugal parecem colocar um maior enfoque nas competências interpessoais do que nas competências intrapessoais dos/as futuros/as docentes, Peixoto e colaboradores/as (2021) alertam que esta diferença pode aumentar ao longo da sua formação caso não se altere o currículo vigente. Note-se, no entanto, que quando comparamos os/as estudantes da Licenciatura e de Mestrado ao nível da sua perceção de competência socioemocional, observamos que estes/as últimos/as relataram, em média, níveis mais elevados de competência intrapessoal, em particular, no domínio consciência do Eu (isto é, no reconhecimento das próprias emoções, pensamentos e comportamentos). Ora, esta descoberta parece sugerir que ao longo da formação inicial de professores/as há uma melhoria ao nível das competências intrapessoais dos/as futuros/as docentes. Porém, os resultados também mostraram a ausência de diferenças estatisticamente

significativas entre os/as estudantes da Licenciatura e de Mestrado ao nível das competências de autogestão, relações positivas, gestão de conflitos e tomada de decisão responsável, sugerindo a parca influência da formação académica no desenvolvimento destas competências. As investigações desenvolvidas por Akyol e Akdemir (2019) e Duman e colaboradores/as (2014) encontram-se maioritariamente na mesma direção destes resultados, sugerindo a inexistência de diferenças significativas em várias dimensões das competências socioemocionais entre os/as estudantes de diferentes fases académicas. Deste modo, pode-se considerar que a formação académica que recebem não promove o desenvolvimento ou a melhoria das competências socioemocionais supracitadas. Esta descoberta é preocupante, uma vez que as exigências do exercício da profissão para um/a docente principiante podem ser avassaladoras e o ensino não é um simples lugar onde se aplica um método ou uma abordagem (López, 2020). É, por isso, fundamental fornecer-lhes uma formação adequada, onde sejam desenvolvidas, na globalidade, as suas competências socioemocionais. Sabe-se que estas melhoram a autoeficácia durante a prática profissional, ou seja, a perceção acerca do seu trabalho, a forma como lidam com os seus sentimentos, pensamentos e dificuldades, assim como a convicção sobre se terão sucesso neste âmbito, exercendo um impacto direto no processo de ensino-aprendizagem e nos/as seus/as alunos/as. Desta forma, se os/as futuros/as professores/as estiverem conscientes deste fenómeno estão mais bem preparados/as, tornando-se mais resilientes e realistas quando integram o contexto educativo (Adeyemo & Chukwudi, 2014; Şahin, 2017).

Quando estudada a associação entre diferentes variáveis sociodemográficas (idade, género e escolaridade paterna e materna) e académicas (bolsa, estatuto de trabalhador/a-estudante e estudante deslocado/a) e os níveis de competência socioemocional dos/as estudantes, foram encontrados resultados interessantes e que trazem novos conhecimentos acerca da temática. Em primeiro lugar, importa refletir sobre os resultados obtidos a nível das

variáveis mais presentes na literatura, ou seja, o gênero e a idade. No presente estudo, não foram encontradas relações estatisticamente significativas entre o gênero dos/as participantes e os seus níveis de competência socioemocional, resultado este que vai ao encontro de algumas investigações neste âmbito (*e.g.*, Dumitriu et al., 2014; Gürol et al., 2010; Mintah et al., 2020; Öz & Kiris, 2018; Shirvani & Shirvani, 2021). Importa salientar, no entanto, que a investigação futura deve explorar melhor estas associações, considerando que outros estudos prévios apontaram para a existência de relações estatisticamente significativas entre estas variáveis, sugerindo que as mulheres são mais competentes a nível socioemocional do que os homens (*e.g.*, Bedel, 2014; Duman et al., 2014). Note-se que a discrepância significativa (apesar de coerente com a distribuição na população em estudo) entre o número de participantes do gênero feminino e do gênero masculino poderá ter enviesado os resultados obtidos no presente estudo.

Ao explorar a associação entre a idade e os níveis de competência socioemocional, foram encontradas relações estatisticamente significativas a nível de todas as dimensões e domínios avaliados no presente estudo, sendo que foram os/as estudantes mais velhos/as a relatar níveis mais elevados de competência socioemocional. Estes resultados sugerem que a idade é um indicador sociodemográfico importante relativamente à perceção de competência socioemocional, sendo coerente com a investigação prévia que demonstrou que o nível de competência socioemocional aumentava com a idade, como é o exemplo do estudo de Mikulic e colaboradores/as (2017), onde analisaram os aspetos diferenciadores das competências socioemocionais ao longo de diferentes faixas etárias. Para além deste, Akyol e Akdemir (2019) e Llorent e colaboradores/as (2020) descobriram, através das suas investigações, que os níveis de competência socioemocional eram mais elevados em estudantes mais velhos/as. Em particular, no estudo de Llorent e colaboradores/as (2020) verificou-se uma associação entre a competência de autogestão e a idade. Também é possível encontrar na literatura alguns estudos que indicaram a ausência de relação entre a idade e a competência socioemocional de futuros/as

docentes (*e.g.*, Dumitriu et al., 2014; Mintah et al., 2020; Topaloglu, 2014), assim como resultados opostos, em que os/as estudantes mais novos/as relataram níveis mais elevados de competência socioemocional (*e.g.*, Altunkaya, 2021). Neste sentido, à semelhança da variável género, importa aprofundar em futuros estudos o efeito da variável idade nas competências socioemocionais de futuros/as docentes.

Outro resultado interessante que resultou deste estudo remete para o facto de existir uma associação estatisticamente significativa e negativa entre a escolaridade do pai/figura paterna e os níveis percecionados de consciência do Eu, sugerindo que os/as estudantes que relataram níveis mais elevados desta competência são aqueles/as em que as figuras paternas apresentam um menor nível de escolaridade. Estes resultados são parcialmente coerentes com o estudo de Eranil e Özcan (2019). Estes/as autores/as analisaram esta relação considerando os níveis de educação das figuras parentais em conjunto, e descobriram que aqueles/as que tinham figuras paternas e maternas com níveis de escolaridade equivalentes ao ensino básico apresentavam níveis superiores de inteligência emocional comparativamente aqueles/as que tinham figuras paternas e maternas com níveis de escolaridade equivalentes ao ensino secundário. Além disto, contrariamente ao verificado no presente estudo, em que não existe uma associação estatisticamente significativa entre o nível de escolaridade da mãe/figura materna e o nível de competência socioemocional dos/as futuros/as professores/as, a investigação recente de Kucukkaragoz (2020) constatou que níveis baixos de inteligência emocional nos/as futuros/as professores/as estão relacionados com níveis baixos de escolaridade materna. Considerando o exposto e sabendo que a escolaridade parental é vastamente utilizada como um indicador do nível socioeconómico das famílias, as competências socioemocionais podem ser afetadas pela situação em que estas se encontram. A maioria dos estudos associa níveis elevados de inteligência emocional e/ou competência socioemocional a níveis socioeconómicos altos, e níveis baixos de inteligência emocional e/ou

competência socioemocional a níveis socioeconómicos baixos (*e.g.*, Chitra, 2020; Jamadar & Sindhu, 2015; Khan, 2017; Khan & Dar, 2013; Naushad, 2022), mas o nosso estudo não sugere tal resultado. Reforçando estes resultados relativamente ao nível socioeconómico, foi ainda possível verificar a inexistência de associação entre o facto dos/as estudantes serem ou não bolseiros/as e os níveis de competência socioemocional, sugerindo uma ausência de relação entre estas variáveis. Em suma, importa aprofundar em estudos futuros a relevância dos fatores socioeconómicos no desenvolvimento das competências socioemocionais dos/as futuros/as docentes.

Foram também encontradas associações estatisticamente significativas entre estudantes que combinam o trabalho e os estudos e a competência socioemocional percebida, tanto a nível das dimensões intrapessoais e interpessoais como a nível dos cinco domínios avaliados. Especificamente, verificou-se que os/as participantes com estatuto de trabalhador/a-estudante tendem a reportar níveis mais elevados de competência socioemocional. Esta descoberta vai ao encontro dos resultados de um estudo recentemente realizado por Inam e colaboradores/as (2021), onde foi verificado que trabalhadores/as-estudantes de uma pós-graduação na área educacional apresentavam níveis mais elevados de inteligência emocional comparativamente aos/as estudantes que não trabalhavam. Estes/as autores/as sugerem que esta relação pode estar associada ao facto dos/as primeiros/as necessitarem de interagir com uma variedade de pessoas tanto dentro como fora do contexto universitário, vivenciando experiências de vida que promovem a sua capacidade de expressar, compreender e gerir as próprias emoções, de resolver problemas inerentes ao local de trabalho, assim como aumentar a consciência acerca de si próprios/as e das outras pessoas. Apesar da escassez de investigações que analisam a relação entre estas duas variáveis, é possível encontrar na literatura associações positivas entre as competências socioemocionais e a experiência de trabalho (*e.g.*, Shipley et al., 2010), no entanto, também aqui, ainda é necessário desenvolver mais investigações neste âmbito.

Além destas, a presente investigação permitiu verificar relações estatisticamente significativas entre o facto dos/as estudantes serem ou não deslocados/as e as suas competências socioemocionais. Os resultados apontam para a tendência dos/as estudantes não deslocados/as relatarem níveis mais elevados de competências intrapessoais, consciência do Eu e tomada de decisão responsável. Apesar de não encontrarmos investigações prévias que estudem este efeito, é necessário referir que quando os/as estudantes são deslocados/as estão mais propícios/as a desequilíbrios pessoais com repercussões a nível estrutural, funcional e emocional (Alsubaie et al., 2019; Dias & Sá, 2011). Por isso, é crucial compreender que dificuldades durante esta transição podem suscitar fatores de *stress*, que influenciam negativamente o desenvolvimento socioemocional dos/as estudantes e a sua capacidade de lidar com estes desafios (Bhujade, 2017). Por isso, mais uma vez, é importante que durante o percurso académico sejam fornecidas ferramentas que promovam as competências socioemocionais de todos/as os/as estudantes, prevenindo problemas de saúde mental.

Face aos resultados obtidos através das análises de correlação simples, importava aprofundar o papel de cada um dos fatores sociodemográficos e académicos nas competências socioemocionais dos/as estudantes. Os resultados obtidos através das análises de regressão múltipla hierárquica permitiram verificar que, das variáveis incluídas nos modelos de predição, a idade surge sistematicamente como uma variável de particular interesse para a compreensão das competências socioemocionais dos/as estudantes (nas dimensões intrapessoal e interpessoal e nos cinco domínios avaliados). Tal como vimos, a importância desta variável não surpreende e suporta os resultados encontrados em estudos prévios. No entanto, note-se que uma percentagem relevante da variância nas variáveis critério ficou por explicar. Por isso, admitimos a necessidade de, em estudos futuros, aprofundar estas relações e encontrar outras variáveis com efeito importante. Importa ainda salientar que, apesar do ciclo de estudos surgir nas análises de comparação como uma variável a considerar na explicação da variabilidade a

nível da dimensão das competências intrapessoais, como vimos anteriormente, os resultados apurados na análise de regressão sugerem que o ciclo de estudos não parece contribuir de forma significativa para o prognóstico das competências socioemocionais dos/as estudantes, depois de controladas outras variáveis (idade, escolaridade paterna, estudante deslocado/a). É possível que as diferenças encontradas inicialmente entre estudantes de Licenciatura e Mestrado se expliquem pela idade dos/as estudantes (significativamente mais velhos/as no Mestrado) do que necessariamente pelo ciclo de estudos em causa.

3. Considerações finais

Através do presente estudo exploratório procuramos analisar as competências sociais e emocionais de futuros/as docentes ao longo da formação inicial. Com efeito, e tal como verificado em estudos anteriores, percebemos que a formação inicial que recebem parece não estar a promover estas competências. Reconhecemos que as competências socioemocionais dos/as professores/as têm um grande impacto ao nível do seu bem-estar biopsicossocial, bem como ao nível do bem-estar dos/as seus/as alunos/as. A este propósito, Candeias e colaboradores/as (2021) demonstraram que a formação académica que os/as professores/as portugueses/as recebem tem uma influência multidimensional ao nível da diminuição da vulnerabilidade ao *stress* e conseqüentemente na sua saúde, bem-estar e qualidade de vida, bem como ao nível do desempenho profissional e eficácia no local de trabalho. Por isso, consideramos que a formação inicial está na base para o sucesso profissional e pessoal dos/as futuros/as docentes e conseqüentemente para o sucesso integral dos/as mais jovens, sendo um instrumento importante para alcançar uma educação de qualidade.

Deste modo, não faz sentido refletir criticamente acerca da formação inicial de professores/as sem mencionar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho), documento de referência para a organização escolar

e para as decisões inerentes aos processos do seu desenvolvimento e avaliação. Este documento, definido em 2001 e divulgado em 2017, constitui uma matriz a considerar na formação inicial de professores/as que, quando analisada ao pormenor, mostra também a necessidade de um ajustamento para que a escola não seja um lugar que valorize apenas a memorização, compreensão e aplicação dos conteúdos, mas que crie oportunidades para o desenvolvimento de competências imprescindíveis para o sucesso integral de todos/as os/as alunos/as. Assim, atendendo ao facto de que a formação inicial de professores/as influencia e poderá determinar o profissionalismo docente, a qualidade do ensino e o percurso escolar das crianças e jovens, deverão ser realizadas mudanças nos planos de estudo visando uma melhor preparação e adaptação perante as dinâmicas e sistemas educativos que, como é do conhecimento geral, se encontram em constante mudança (Sousa-Pereira & Leite, 2019).

Considerando os resultados obtidos neste estudo e em estudos anteriores (*e.g.*, Cristóvão et al., 2021; Peixoto et al., 2021; Peixoto & Machado, 2020), a promoção das competências socioemocionais dos/as futuros/as professores/as no contexto português não parece constituir uma prioridade, considerando a parca ênfase dada a esta temática no âmbito dos programas de formação inicial de professores/as. Por este motivo, devem ser tomadas medidas para reorganizar a formação dos/as docentes portugueses/as, de modo a assegurar que as competências socioemocionais sejam uma componente vital para o seu sucesso, para criar ambientes adequados à aprendizagem, assim como para encorajar a aprendizagem socioemocional dos/as alunos/as. Ora, isto implica não só uma formação adequada dos/as futuros/as docentes, mas também a colaboração efetiva entre as instituições de formação de professores/as, tanto a nível da formação inicial como da formação contínua, as próprias escolas e decisores/as políticos/as.

Apesar das contribuições práticas e para o conhecimento científico que emergiram do presente estudo exploratório, importa destacar algumas limitações que podem influenciar as

interpretações e generalizações provenientes do mesmo. Em primeiro lugar, importa referir o tamanho reduzido da amostra e a discrepância entre o número de estudantes da Licenciatura e de Mestrado, sugerindo cautela na generalização dos resultados obtidos no presente estudo. Outra limitação a apontar prende-se com a forma como as competências socioemocionais dos/as futuros/as docentes foram medidas. Ainda que conscientes do risco da potencial influência da desejabilidade social, em favor de um grau superior de competência, recorreremos ao autorrelato como técnica de recolha de dados no presente estudo. Ressalve-se, no entanto, que alguns/mas autores/as sugerem a existência de uma certa equivalência entre a heteroavaliação por um/a examinador/a e as medidas de autorrelato no que respeita às variáveis em questão (*e.g.*, Elfenbein & Barsade, 2015).

Terminamos este trabalho, deixando algumas recomendações para investigações futuras nesta temática. É importante que investigadores/as portugueses/as possam recorrer a uma amostra com um maior número de participantes e que utilizem outros métodos de recolha de dados de forma a produzir conclusões mais fiáveis e generalizáveis relativamente às competências socioemocionais dos/as futuros/as professores/as. Além disto, com o intuito de aferir o papel da formação inicial de professores/as na promoção de competências socioemocionais dos/as futuros/as docentes, seria pertinente que futuras investigações adotassem um modelo de estudo longitudinal que permita estudar este efeito de forma mais rigorosa.

Referências

- Adeyemo, D. A., & Chukwudi, A. R. (2014). Emotional intelligence and teacher efficacy as predictors of teacher effectiveness among pre-service teachers in some nigerian universities. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 3(2), 85-90.
- Ahmetoglu, E., & Acar, I. H. (2016). The correlates of turkish preschool preservice teachers' social competence, empathy and communication skills. *European Journal of Contemporary Education*, 16(2), 188-197. <https://doi.org/10.13187/ejced.2016.16.188>
- Akyol, M. A., & Akdemir, E. (2019). Comparison of emotional intelligence levels and problem solving skills of prospective teachers according to different variables. *World Journal of Education*, 9(3), 131-141. <https://doi.org/10.5430/wje.v9n3p131>
- Alsubaie, M. M., Stain, H. J., Webster, L. A. D., & Wadman, R. (2019). The role of sources of social support on depression and quality of life for university students. *International Journal Of Adolescence And Youth*, 24(4), 484-496. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1568887>
- Altunkaya, H. (2021). The correlation between emotional intelligence and academic listening skills of pre-service teachers. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(4), 141-152.
- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 153-168. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/42657>
- Bedel, E. F. (2014). Pre-service teachers' emotional social intelligence: differences by gender and major. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 2(7), 59-66.

- Bhujade, V. M. (2017). Depression, anxiety and academic stress among college students: A brief review. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 8(7), 748-751.
- Candeias, A. A., Galindo, E., Calisto, I., Borralho, L., & Reschke, K. (2021). Stress and burnout in teaching: Study in an inclusive school workplace. *Health Psychology Report*, 9(1), 63-75. <https://doi.org/10.5114/hpr.2020.100786>
- Carmona, S. P., Dueñas, C. P., Fernández, P. C., & Salas, B. L. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, 44(2), 76-90. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438>
- Carvalho, M. (2022, Fevereiro 16). *Professores vão receber formação para lidar com emoções dos alunos*. ComUM. <https://www.comumonline.com/2022/02/professores-vaoo-receber-formacao-para-lidar-com-emocoes-dos-alunos/>
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2018). Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 215-233. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9926>
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Dowens, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: a review of the international evidence*. European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2d5c94fe-1527-11e8-9253-01aa75ed71a1/language-en>
- Chitra, A. (2020). Impact of socio economic status of parents' on the emotional intelligence of generation alpha kids. *International Journal of Latest Technology in Engineering, Management & Applied Science*, 9(6), 46-48.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2013). *Casel guide: Effective social and emotional learning programs - preschool and elementary school edition*. https://inee.org/system/files/resources/CASEL_2013_CASEL_Guide_.pdf

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2015). *Casel guide: Effective social and emotional learning programs - middle and high school edition*. <https://static1.squarespace.com/static/54543aabe4b055ba1dd3b3e4/t/5b9f12cc575d1fafdc41c96d/1537151700166/Converted+5.5A2b+resources.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020). *Casel's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* www.casel.org/what-is-SEL
- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 750-759. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.007>
- Cristóvão, A. M., Rebelo, H., & Valente, S. (2021, setembro). *Educação emocional na formação de educadores de infância e professores de 1.º ciclo do ensino básico em Portugal: Uma análise curricular*. Comunicação apresentada no XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, Portugal.
- Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 - Série I.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007 - Série I.
- Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017 - Série II.
- Diário de Notícias. (2018, 6 julho). *Mais de 60% dos professores sofre de exaustão emocional*. <https://www.dn.pt/vida-e-futuro/mais-de-60-dos-professores-sofre-de-exaustao-emocional---estudo-9558111.html>
- Dias, D., & Sá, M. J. (2011). Do ensino secundário para o superior: O impacto emocional da transição. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 19(2), 35-48.
- Direção-Geral da Educação [DGE], & Direção-Geral da Saúde [DGS]. (2017). *Referencial de educação para a saúde*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/referencial_educacao_saude_vf_junho2017.pdf

- Direção-Geral da Saúde [DGS]. (2016). *Saúde mental em saúde escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. http://aesgueira.edu.pt/attachments/article/47/826_DGS_Manual_Sa%C3%BAde_Mental_em_Sa%C3%BAde_Escolar.pdf
- Dorman, E. H. (2015). Building teachers' social-emotional competence through mindfulness practices. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1–2), 103–119.
- Duman, B., Göçen, G., & Yakar, A. (2014). The examination of relationships between emotional intelligence levels and creativity levels of pre-serviceteachers in the teaching-learning process and environments. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 4(2), 45-74. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2014.009>
- Dumitriu, C., Timofti, I. C., & Dumitriu, G. (2014). Evaluation and development of students' emotional competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 869 – 874. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.312>
- Dung, D. T., & Zsolnai, A. (2022). Teachers' social and emotional competence: A new approach of teacher education in Vietnam. *Hungarian Educational Research Journal*, 12(2), 131–144. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00050>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gulotta, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (1st ed.). Guilford Publications.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Elfenbein, H. A., & Barsade, S. G. (2015). The social perception of emotional abilities: Expanding what we know about observer ratings of emotional intelligence. *Emotion, 15*(1), 17–34. <https://doi.org/10.1037/a0038436>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eranil, A. K., & Özcan, M. (2019). Investigation of emotional intelligence levels of students in the faculty of education. *Journal of Kırşehir Education Faculty, 20*(1), 119-138. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.004>
- Field, A. (2005). Non-parametric tests. In A. Field (Ed.), *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed., pp. 521-570). SAGE Publications.
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., & MacSuga-Gage, A. S. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: a review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 37*(2), 106-120. <https://doi.org/10.1177/0888406413507002>
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2021, novembro 27). *Academias gulbenkian do conhecimento: Gulbenkian education summit*. <https://gulbenkian.pt/agenda/academias-gulbenkian-do-conhecimento-2/>
- Gallardo, M., Tan, H., & Gindidis, M. (2019). A comparative investigation of first and fourth year pre-service teachers' expectations and perceptions of emotional intelligence. *Australian Journal of Teacher Education, 44*(12), 102-114. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44n12.6>

- García-Martínez, I., Pérez-Navío, E., Pérez-Ferra, M., & Quijano-López, R. (2021). Relationship between emotional intelligence, educational achievement and academic stress of pre-service teachers. *Behavioral Sciences*, *11*(7), 1-14. <https://doi.org/10.3390/bs11070095>
- Greenberg, M. T., Brown J. L., & Abenavoli, R. M. (2016). *Teacher stress and health: Effects on teachers, students, and schools*. The Pennsylvania State University. <https://www.prevention.psu.edu/uploads/files/rwjf430428-TeacherStress.pdf>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, *27*(1), 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Goegan, L. D., Wagner, A. K., & Daniels, L. M. (2017). Pre-service and practicing teachers' commitment to and comfort with social emotional learning. *Alberta Journal of Educational Research*, *63*(3), 267-285. <https://doi.org/10.11575/ajer.v63i3.56284>
- Gürol, A., Özercan, M. G., & Yalçın, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of self-efficacy and emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *2*, 3246–3251. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.496>
- Haydon, T., Stevens, D., Melinda M., & Leko, M. M. (2018). Teacher stress: Sources, effects, and protective factors. *Journal of Special Education Leadership*, *31*(2), 99-107.
- Inam, S., Mushtaque, I., & Shab, S. W. (2021). Emotional intelligence, perfectionism and self-differentiation among working and non-working postgraduate students. *International Review of Business and Social Sciences*, *2*(2), 41-58.

- Ivanec, T. P. (2020). Exploring pre-service teachers' emotional competence and motivation for the choice of a teaching career. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(12), 230-245. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.12.12>
- Jamadar, C., & Sindhu, A. (2015). The impact of socio-economic status on emotional intelligence and creativity among tribal adolescent students. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(1), 112-125. <https://doi-org/10.25215/0301.014>
- Jennings, P. A. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. In A. Cohan & A. Honigsfeld (Eds.), *Breaking the mold of preservice and inservice teacher education: Innovative and successful practices for the twenty-first century* (pp. 133-143). Rowman & Littlefield Education.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <http://www.jstor.org/stable/40071173>
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (care): results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 37-48. <https://www.jstor.org/stable/23870550>
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017a). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. Aspen Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED577039>

- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017b). The evidence base for how learning happens: consensus on social, emotional, and academic development. *American Educator*, 41(4), 16-21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1164389>
- Khan, T. F. (2017). Impact of parents' socio-economic status on students' socio-emotional intelligence at secondary level. *Journal of Educational Sciences & Research*, 4(2), 87-103.
- Khan, M. A., & Dar, I. A. (2013). Emotional intelligence of adolescent students with special reference to high and low socio-economic status. *Nature and Science*, 11(3), 114-119.
- Koçoğlu, Z. (2011). Emotional intelligence and teacher efficacy: a study of Turkish EFL preservice teachers. *Teacher Development*, 15(4), 471–484. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2011.642647>
- Kucukkaragoz, H. (2020). Family environment and emotional quotient in primary school 3rd grade students. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15(2), 336-348. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i2.4805>
- López, M. G. M. (2020). Emotions attributions of ELT pre-service teachers and their effects on teaching practice. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 15–28. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.78613>
- Llorent, V. J., Zych, I., & Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297-318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- Mahasneh, A. M. (2016). Emotional intelligence as a predictor of teacher sense of self-efficacy among student teachers in Jordan. *North American Journal of Psychology*, 18(1), 165-176.

- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2020). Systemic social and emotional learning: promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist Association*, 1-15. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Main, K. (2018). Walking the talk: enhancing future teachers' capacity to embed social-emotional learning in middle years classrooms. *Education Sciences*, 8(3), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci8030143>
- Mansfield, C., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Marques, A. M., Tanaka, L. H., & Fóz, A. Q. B. (2019). Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 35-51. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>
- Melnick, H., & Martinez, L. (2019). *Preparing teachers to support social and emotional learning: A case study of San Jose state University and Lakewood elementary school*. Learning Policy Institute.
- Mikulic, I. M., Caballero, R., Vizioli, N., & Hurtado, G. (2017). Estudio de las competencias socioemocionales en diferentes etapas vitales. *Anuario de Investigaciones*, 3(1), 374-382.
- Mintah, P. C., Adasi, G. S., Amponsah, R. O., & Amponsah, K. D. (2020). Gender influence on pre-service teachers' emotional intelligence at selected colleges of

education in Ghana. *American Journal of Educational Research*, 8(10), 795-803.

<https://doi.org/10.12691/education-8-10-9>

Naushad, R. B. (2022). Differential effects of socio-economic status and family environment of adolescents on their emotional intelligence, academic stress and academic achievement. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 17, 101–120. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5148>

Oliveira, S., Roberto, M. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (artigo submetido para revisão). Development of the social and emotional competence assessment battery for adults (SECAB-A). *Assessment*.

Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12(677217), 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE]. (2020). *Talis 2018 results teachers and school leaders as valued professionals (volume 2)*.

<https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>

Öz, H., & Kiris, H. C. (2018). A study of emotional intelligence and attitudes towards teaching profession among turkish efl pre-service teachers. *International Journal of English Linguistics*, 8(6), 1-11. <https://doi.org/10.5539/ijel.v8n6p1>

Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., & Vera, J. (2017). Filling the gap: improving the social and emotional skills of pre-service teachers. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 142–149. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.002>

Peixoto, C., Barros, S., Coelho, V., Sousa-Pereira, F., Machado, F., & Marques-Pinto, A. (2021, setembro). *Is social and emotional learning included in Portuguese*

initial teacher training? Comunicação apresentada no XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, Portugal.

Peixoto, C., & Machado, F. (2020, setembro). *Aprendizagem socioemocional em contexto escolar: um estudo sobre crenças e práticas dos/as docentes*. Comunicação apresentada online no XV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, Portugal.

Peixoto, F., Wosnitza, M., Pipa, J., Morgan, M., & Cefai, C. (2018). A multidimensional view on pre-service teacher resilience in Germany, Ireland, Malta and Portugal. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman & C. Mansfield (Eds.), *Resilience in Education: Concepts, contexts and connections* (pp.73-89). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_5

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 de 11 de abril. Diário da República n.º 70/2016 - Série I.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021 de 7 de julho. Diário da República n.º 130/2021 - Série I.

Richards, J. (2012). Teacher stress and coping strategies: A national snapshot. *The Educational Forum*, 76(3), 299–316. <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2012.682837>

Romero-García, C., Buzón-García, O., & Marcano, B. (2022). Socio-emotional competence and self-efficacy of future secondary school teachers. *Education Sciences*, 12(3), 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci12030161>

Şahin, H. (2017). Emotional intelligence and self-esteem as predictors of teacher self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(22), 1107-1111. <https://doi.org/10.5897/ERR2017.3385>

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition And Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1145076>
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222-232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- 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 of social and emotional learning* (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 and emotional learning*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- Shipley, N. L., Jackson, M. J., & Segrest, S. L. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. *Research in Higher Education Journal*, 9, 1-18.
- Shirvani, H., & Shirvani, R. (2021). The relationship between gender and emotional intelligence. *Journal of European Education*, 11(1), 1-12.
- Sklad, M., Diekstra, R., De-Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Sousa-Pereira, F., & Leite, C. (2019). Política do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e desafios para a formação de professores. *Revista de*

Educação, Ciência e Cultura, 24(1), 113-122.

<http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i1.5603>

- State, T. M., Kern, L., Starosta, K. M., & Mukherjee, A. D. (2011). Elementary pre-service teacher preparation in the area of social, emotional, and behavioral problems. *School Mental Health*, 3, 13–23. <https://doi.org/10.1007/s12310-010-9044-3>
- Sugishita, J., & Dresser, R. (2019). Social-emotional learning (SEL) in a field course: Preservice teachers practice self-supportive instructional strategies. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 10(1), 36-67. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1205159>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). Harper Collins.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Topaloglu, A. O. (2014). The study of college students' emotional intelligence qualities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 1274 – 1281. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.361>
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Turner, K., & Stough, C. (2019). Pre-service teachers and emotional intelligence: A scoping review. *Australian Educational Researcher*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00352-0>

- Tuyakova, U., Baizhumanova, B., Mustapaeva, T., Alekeshova, L., & Otarbaeva, Z. (2022). Developing emotional intelligence in student teachers in universities. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(155), 1-6. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01173-w>
- Valente, S., & Almeida, L. S. (2020). Educação emocional no ensino superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi*, 9(1), 152-154.
- Varela, R., Santa, R., Oliveira, H. M., Matos, A. C., Leher, R., & Areosa, J. (2020). Desgaste, condições de vida e trabalho em Portugal: uma perspetiva multidisciplinar. *Estudos do Século XX*, (20), 183-210. https://doi.org/10.14195/1647-8622_20_9
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Bokkel, I. T., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: a meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347–376. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8-13. <https://doi.org/10.1177/003172171309500203>
- Weissblueth, E., & Nissim, Y. (2018). The contribution of virtual reality to social and emotional learning in pre-service teachers. *Creative Education*, 9, 1551-1564. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.910114>
- 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>

Zych, I., & Llorent, V. J. (2020). An intervention program to enhance social and emotional competencies in pre-service early childhood education teachers. *Psychology, Society, & Education*, 12(1), 17-30. <https://doi.org/10.25115/psyse.v10i1.2374>