Universidade da Maia

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento

Um olhar sobre a formação inicial de professores/as: o seu papel na regulação emocional, autoeficácia e vivência afetiva

Marisa da Conceição Lima, 35419

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Orientação: Professora Doutora Vera Coelho

Co-Orientação: Professora Doutora Carla Peixoto

setembro/2023

Avisos legais

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

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

Resumo

As últimas décadas foram profícuas em investigação na área da Aprendizagem Socioemocional, tendo surgido inúmeros estudos que relatam os seus benefícios para o desenvolvimento saudável dos indivíduos (Jones et al., 2021; Konishi & Park, 2017; McClelland, et al., 2017). Mais recentemente, começaram a surgir estudos e programas focados nas necessidades dos/as docentes (e.g., Collie, 2017; Kasalak & Dagyar, 2020), despertando um novo interesse nesta área de investigação. Alinhado com esta tendência, este estudo procurou analisar a Formação Inicial de Professores/as, caracterizando e comparando a presença de estratégias de regulação emocional, autoeficácia e vivência afetiva, em estudantes a frequentar a Licenciatura e o Mestrado de cursos de habilitação à docência. Os dados foram recolhidos através de uma plataforma *online*, num total de 157 participantes, de Licenciatura (n=121) e de Mestrado (n=36). Todos/as os/as estudantes preencheram um conjunto de instrumentos, incluindo o Questionário de Regulação Emocional, a Escala de Autoeficácia Geral e a Escala de Afeto Positivo e Negativo. Os resultados obtidos indiciam que, de uma forma global, a Formação Inicial de Professores parece não estar a ter os efeitos desejados no tipo de estratégias de regulação emocional utilizadas, na autoeficácia percecionada e nas experiências afetivas dos/as estudantes. No entanto, foram encontradas relações significativas, tanto entre as variáveis em estudo, como entre essas variáveis e características sociodemográficas e académicas, incentivando o aprofundamento destas relações em estudos posteriores. Estes resultados destacam a urgente reestruturação dos currículos orientados para a docência, por forma a melhor preparar os/as estudantes para os desafios profissionais.

Palavras-chave: aprendizagem socioemocional, formação inicial de professores, regulação emocional, autoeficácia, vivência afetiva

Abstract

The last few decades have been fruitful for research in Social-Emotional Learning, with numerous studies reporting its benefits for the healthy development of individuals (Jones et al., 2021; Konishi & Park, 2017; McClelland, et al., 2017). More recently, studies and programs focused on the needs of teachers have begun to emerge (e.g., Collie, 2017; Kasalak & Dagyar, 2020), sparking new interest in this area of research. In line with this trend, this study aimed to analyze Initial Teacher Training, characterizing and comparing the presence of emotional regulation strategies, self-efficacy and affective experience, in students attending the Bachelor's and Master's degrees of teaching qualification courses. The data was collected via an online platform from a total of 157 participants, from Bachelor's (n=121) and Master's (n=36). All the students completed a set of instruments, including the Emotional Regulation Questionnaire, the General Self-Efficacy Scale and the Positive and Negative Affect Scale. The results obtained indicate that, overall, Initial Teacher Training is not having the desired effects on the type of emotional regulation strategies used, the perceived self-efficacy and the affective experiences of the students. However, significant relationships were found, both between the variables under study, and between these variables and sociodemographic and academic characteristics encouraging further study into these relationships. These results highlight the urgent need to restructure teaching-oriented curricula to better prepare future teachers for the professional challenges.

Keywords: socio-emotional learning, initial teacher training, emotional regulation, self-efficacy, affective experience

Índice

Introdução 1

Enquadramento Teórico 3

Aprendizagem Socioemocional: do conceito à prática 3

Conceptualização 3

A Aprendizagem Socioemocional em contexto escolar 5

Regulação emocional e o seu papel no contexto escolar 10

Estratégias de regulação emocional 11

A experiência afetiva dos/as docentes 14

A autoeficácia no contexto escolar 15

Os efeitos da autoeficácia na docência 17

O percurso até à docência 18

A formação dos/as docentes 19

Apresentação do estudo empírico 21

Enquadramento do estudo e objetivos 21

Método 22

Participantes 22

Instrumentos 25

Procedimentos de recolha e análise de dados 28

Apresentação de Resultados 30

Discussão 39

Limitações do estudo 48

Implicações e considerações finais 49

Referências

Lista de Siglas

ASE_ Aprendizagem Socioemocional

COVID-19_ Doença por coronavírus

CSE_ Competências Socioemocionais

EAG_ Escala de Autoeficácia Geral

FIP_ Formação Inicial de Professores/as

PANAS_ Escala de Afeto Positivo e Negativo

QRE_ Questionário de Regulação Emocional

SPSS_ *Statistical Package for the Social Sciences*

Lista de Tabelas

Tabela 1_ Caracterização sociodemográfica dos/as participantes

Tabela 2_ Caracterização académica dos/as participantes

Tabela 3_ Estatísticas descritivas das variáveis em estudo, por grupos de estudantes

Tabela 4_ Diferenças entre os grupos, nas dimensões de regulação emocional, autoeficácia e afeto, com recurso ao teste de Mann-Whitney

Tabela 5_ Correlações de Pearson entre escalas de regulação emocional, autoeficácia e afeto, para todos/as participantes

Tabela 6_ Correlações de Pearson entre escalas de regulação emocional, autoeficácia e afeto e características sociodemográficas e académicas, para todos/as participantes

Tabela 7_ Análise de regressão múltipla hierárquica entre variáveis sociodemográficas, académicas e as escalas de regulação emocional

Tabela 8_ Análise de regressão múltipla hierárquica entre variáveis sociodemográficas, académicas e a autoeficácia geral

Tabela 9_ Análise de regressão múltipla hierárquica entre variáveis sociodemográficas, académicas e as escalas de afeto

Introdução

Nas últimas décadas, a Aprendizagem Socioemocional (ASE) tem ganho destaque na comunidade educativa, por ser associada positivamente ao desenvolvimento humano, à saúde mental e ao bem-estar dos indivíduos (Jones et al., 2021; Konishi & Park, 2017; McClelland, et al., 2017). Assim, é possível verificar que a maioria dos programas, desenvolvidos e implementados no âmbito da ASE, são direcionados para crianças e jovens em idade escolar (Collie, 2017; Durlak et al., 2011), descurando, por vezes, o papel e a importância da ASE nos/as docentes (Collie, 2017).

No entanto, e acompanhando as mudanças societais, tem sido notório um crescimento nos estudos que se focam nos/as docentes, com abordagens que dão enfase às suas competências pessoais, sociais e profissionais (Collie, 2017; Nóvoa, 2017; Nunes-Valente & Monteiro, 2016), ou que analisam o seu papel na comunidade escolar e na sociedade em geral (Kasalak & Dagyar, 2020; Vesely et al., 2013). Ainda assim, e apesar das múltiplas evidências que suportam a importância das Competências Socioemocionais (CSE) na docência (Greenier et al., 2021; Nunes-Valente & Monteiro, 2016; Schonert-Reichl et al., 2015; Freire et al., 2014; Kimber et al., 2013), a ASE ainda não ocupa um lugar significativo na Formação Inicial de Professores/as (FIP) (Angela et al., 2020; Waajid et al., 2013) sendo até, por vezes, uma temática inexistente nos currículos correspondentes (Marques et al., 2019; Schonert-Reichl et al., 2015).

Por seu turno, aliadas às CSE, têm sido estudadas outras variáveis que auxiliam na promoção de um ensino de qualidade. Uma das variáveis que mais se destaca neste âmbito é a autoeficácia (Graziera & Perera, 2019). Desta forma, a investigação tem demonstrado que a autoeficácia do/a docente é fundamental para um desenvolvimento pessoal e profissional de qualidade (Bray-Clark & Bates, 2003), sendo importante para a

gestão adequada de todos os desafios com que estes profissionais se deparam (Fathi & Derakhshan, 2019; Bray-Clark & Bates, 2003).

Por outro lado, a regulação emocional, uma das CSE estudadas, tem captado a atenção dos investigadores, principalmente por se reconhecer o seu papel omnipresente nas dinâmicas escolares (Valente & Almeida, 2020). Assim, e considerando as contínuas mudanças emocionais, inerentes ao clima de sala de aula (Greenier et al., 2021), mostra-se crucial a adoção de estratégias de regulação emocional adequadas a cada situação (Braun et al., 2020). Paralelamente, é oportuno destacar a experiência afetiva, enquanto variável de estudo, considerando o seu papel igualmente omnipresente nas interações sociais e humanas (Pellisson & Boruchovvitch, 2022). Esta variável, apesar de estar associada aos construtos de autoeficácia, satisfação laboral e resiliência (Buric & Moe, 2020), ainda tem pouca visibilidade na formação dos/as docentes (Freire et al., 2014).

Em suma, são várias as evidências da necessidade de aprofundar o estudo da ASE, no que concerne aos/às docentes, com ênfase na forma como as mesmas são trabalhadas ao longo do percurso académico. Assim, este trabalho pretende contribuir para esta área de conhecimento, analisando o contributo da FIP no desenvolvimento da autoeficácia profissional dos/as estudantes[1], na adoção de estratégias de regulação emocional adequadas e na vivência de experiências afetivas. O primeiro capítulo contém uma apresentação e contextualização teórica dos construtos relevantes para o presente estudo. No segundo capítulo são apresentadas as características empíricas do estudo, com descrição da amostra e dos procedimentos de recolha e de análise de dados. O terceiro capítulo apresenta os resultados, com descrição das estatísticas efetuadas. Por fim, no quarto capítulo é realizada a discussão dos resultados obtidos, sendo feita uma análise baseada nos conhecimentos científicos já existentes.

[1] Neste trabalho o termo estudante está associado ao ensino superior, diferenciando-se do termo aluno/a, usado quando referente à escolaridade básica e secundária.

Enquadramento Teórico

Aprendizagem Socioemocional: do conceito à prática

Conceptualização

Ainda que, nas últimas décadas, vários estudos se tenham debruçado na caracterização e descrição da ASE, a definição apresentada pela Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) é uma das mais difundidas e aceites pelos académicos e profissionais da área, descrevendo a ASE como:

> "Os processos através dos quais as crianças e os adultos adquirem e aplicam de forma eficaz os conhecimentos, atitudes, e competências necessárias para compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas, e tomar decisões responsáveis (CASEL, 2023)."

Partindo desta ideia, Angela e colaboradores (2020) reforçam que esta definição deve ser interpretada de forma cautelosa, considerando a complexidade do conceito em questão. Assim, os autores destacam que todos os elementos da ASE não são estáticos, interagindo dinamicamente entre si e modificando as aprendizagens consolidadas (Angela et al., 2020). Deste modo, a maioria das conceptualizações realizadas acerca da ASE descrevem-na como um conjunto de competências sociais, emocionais e comportamentais (Marques et al., 2019) que, se desenvolvidas pelo indivíduo, contribuem para a atuação plena em várias as áreas de vida, envolvendo a área pessoal, social, académica, familiar e profissional (Jones et al., 2021; Marques et al., 2019).

Tendo isto por base, a CASEL (2023) sugere a distinção de cinco áreas de competências centrais, nomeadamente: autoconhecimento, autorregulação, competência relacional, consciência social e tomada de decisão responsável. Deste modo, surge o conceito de Competências Socioemocioais (CSE), que se caracteriza como um conjunto

de competências que resultam, de forma ampla e integrada, dos processos de ASE (Jennings & Greenberg, 2009), não devendo ser reduzido a um conjunto de capacidades e conhecimentos (Angela et al., 2020; Marques et al., 2019). Assim, é importante atentar à natureza articulada destas competências, considerando que todas, individual e conjuntamente, contribuem para o bem-estar e desenvolvimento do indivíduo (Marques et al., 2019), e devem ser estimuladas desde a infância (Arteaga-Cedeño et al., 2022).

Desta forma, e recorrendo às definições propostas pela CASEL (2023), o autoconhecimento apresenta-se como o conjunto de competências que permitem o reconhecimento e a interpretação das emoções, pensamentos e valores que o indivíduo possui, influenciando o comportamento do mesmo. Assim, é através do autoconhecimento que o indivíduo estabelece relações entre os fatores emocionais e cognitivos e os seus comportamentos, sendo essencial para o otimismo, autoeficácia e para a identificação de pontos fortes e limitações (CASEL, 2023; Motta & Romani, 2019).

A competência de autorregulação caracteriza-se pela capacidade de gerir e controlar as emoções, pensamentos e comportamentos, de forma adaptativa e adequada em diversas situações (CASEL, 2023). Além disso, a autorregulação é relevante para a concretização de objetivos e propósitos, controlo do *stress* (com mecanismos de *coping* ajustados), automotivação e autoestima (CASEL, 2023; Motta & Romani, 2019).

A consciência social está relacionada com a compreensão empática das perspetivas do outro, independentemente da sua base cultural ou contextual (Motta & Romani, 2019), e o reconhecimento das normas e organização social, inerentes à sociedade (CASEL, 2023). Deste modo, esta competência permite que os indivíduos consigam ser empáticos com os outros, reconhecendo os seus pontos fortes e tendo compaixão e gratidão para com eles (CASEL, 2023; Colagrossi & Vassimon, 2017).

A competência relacional implica o estabelecimento e manutenção de relações significativas e saudáveis, em diversos contextos e grupos (CASEL, 2023). Para que esta competência se manifeste adequadamente é essencial que haja uma comunicação aberta e efetiva (focada na escuta ativa), uma boa capacidade de resolução de conflitos interpessoais, o desenvolvimento de comportamentos de liderança e uma clara capacidade de negociação e adaptação construtiva (CASEL, 2023; Motta & Romani, 2019).

Por fim, a tomada de decisão responsável está associada ao processo de fazer escolhas construtivas, informadas e seguras, tendo em consideração várias situações sociais e comportamentais (Motta & Romani, 2019). Deste modo, esta competência exige uma avaliação das consequências e uma preocupação ética, adequando as suas escolhas ao bem-estar pessoal, familiar e social (CASEL, 2023; Motta & Romani, 2019).

Assim, este conjunto de competências pode promover o sucesso e o ajustamento positivo dos indivíduos (Collie, 2017; Durlak et al., 2011), em especial em idade escolar, nos quais tem o potencial de aumentar os comportamentos pró-sociais, reduzir os problemas comportamentais, melhorar os resultados académicos e estimular as relações interpessoais positivas (Durlak et al., 2011; Marques et al., 2019; SchonertReichl et al., 2015). Tendo em conta estes benefícios, é essencial que as CSE não só estejam presentes em todos os indivíduos, como também que sejam estimuladas a todo o momento e em todos os contextos (CASEL, 2023; Critovão et al., 2017).

A Aprendizagem Socioemocional em contexto escolar

Nas últimas décadas, começou a surgir a ideia de que a responsabilidade de incentivar a ASE, desde idades precoces, não se limita ao núcleo familiar, havendo um destaque para o papel que a escola e a sociedade têm na construção de indivíduos bem-sucedidos, pessoal e profissionalmente (Costa & Faria, 2013; McClelland et al., 2017). Neste seguimento, a CASEL (2023) destaca a importância do processo colaborativo entre

a comunidade escolar, as famílias e as entidades sociais, no que diz respeito à criação de oportunidades para o desenvolvimento psicossocial dos/as jovens.

Posto isto, a grande maioria dos programas de ASE são aplicados em contexto escolar, assegurando a melhor preparação dos/as alunos/as para a convivência plena em sociedade e para o sucesso nas várias áreas da sua vida (SchonertReichl et al., 2015). Esta ideia é complementada por Wigwlswoth e colaboradores (2022), que evidenciam a necessidade de os programas de ASE estarem integrados no contexto escolar e serem implementados pelos agentes da comunidade educativa, ao invés de compartimentados e aplicados por educadores/as externos (Coelho et al., 2023; Wigwlswoth et al., 2022).

Por este motivo, é crucial que as competências, inerentes à ASE, sejam reconhecidas e estejam presentes nos vários agentes da comunidade educativa, por forma a garantir uma intervenção holística nos/as alunos/as e a promover o desenvolvimento pleno de todos/as (Colagrossi & Vassimon, 2017). Deste modo, não basta dotar os/as docentes de conhecimento acerca da ASE, sendo igualmente necessário estimular neles/as outras competências pessoais e profissionais (Schonert-Reichl, 2017; Jennings & Greenberg, 2009). Assim, o impacto que as CSE dos/as docentes têm no ambiente escolar não deve ser descurado, havendo evidências de que afeta tanto o seu bem-estar psicossocial (Jennings & Greenberg, 2009), como o clima de sala de aula e a eficácia dos programas implementados (Jones & Bouffard, 2012; Schonert-Reichl, 2017).

Neste quesito, algures autores têm relatado dificuldades na implementação de programas de ASE, associadas à baixa preparação dos profissionais intervenientes (Jones & Bouffard, 2012; McClelland et al., 2017; Schonert-Reichl, 2017), e em especial dos/as docentes/as, que são figuras centrais e estruturante do contexto escolar (Colagrossi & Vassimon, 2017; Critovão et al., 2017; Konishi & Park, 2017). Assim, e de acordo com Coelho e colaboradores (2023), o estímulo de CSE nos/as alunos/as exige uma

especialização e formação específica dos vários agentes educativos, para que os programas possam surtir os efeitos desejados. Isto está alinhado com o estudo de Perez e Ruiz (2022) que sustenta a necessidade de capacitar os/as docentes/as para os temas relacionados com a aprendizagem e desenvolvimento socioemocional, e de garantir que os/as mesmos/as possuem as competências que querem transmitir e ensinar (Abed, 2016; Jennings & Greenberg, 2009; Konishi & Park, 2017; Perez & Ruiz, 2022).

O papel das Competências Socioemocionais no contexto escolar

A literatura tem-se debruçado sobre a saúde mental dos/as docentes/as, tendo em conta os esforços e riscos que esta profissão tem subjacente. Deste modo, é importante considerar que o papel dos/as docentes vai muito além da passagem de informação académica, uma vez que, atualmente, o paradigma educacional exige a mobilização de competências de gestão de sala de aula, de estabelecimento de relações saudáveis e de melhoria contínua dos processos de ensino-aprendizagem, culminando numa contribuição para o crescimento psicossocial dos/as alunos/as e o clima escolar positivo (Angela et al., 2020; Jennings & Greenberg, 2009). Adicionalmente, esta classe profissional lida constantemente com diversos desafios, associados à imprevisibilidade do contexto escolar, à diversidade de populações que serve, à atualização das metodologias de ensino e à elevada carga burocrática inerente ao contexto, que podem afetar negativamente o bem-estar docente e a eficácia do trabalho destes profissionais (Arteaga-Cedeño et al., 2022; Jennings & Greenberg, 2009; Marques et al., 2019).

Tendo isto em conta, é relevante destacar as principais dificuldades com que os/as docentes se deparam no exercício das suas funções, nomeadamente: o domínio de novas tecnologias, sem que tenham tido formações adequadas para isso, o uso de uma pedagogia diferenciada e inclusiva, muitas vezes sem os recursos necessários, a baixa remuneração e desvalorização da profissão e as elevadas expectativas dos restantes elementos da

comunidade educativa, que podem gerar uma sensação de impotência e incompetência nos/as mesmos/as (Angela et al., 2020; Arteaga-Cedeño et al., 2022; Freire, 2012; Marques et al., 2019). Adicionalmente, é importante não descurar a necessidade contínua dos/as docentes de gerir emoções (próprias e de outros), em especial na criação de um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo (Collie, 2017; Freire et al., 2012).

Assim, e considerando que este é um contexto propício a emoções intensas (Angela et al., 2020), as CSE dos/as docentes são solicitadas, a vários momentos, e podem fazer toda a diferença, não só na qualidade de vida e bem-estar dos/as mesmos/as (Jennings et al., 2013; Llorent, 2020; Freire et al., 2012), como na qualidade do ensino e nos resultados dos/as alunos/as (Freire et al., 2012; Jennings et al., 2013; Vesely et al., 2013). Por este motivo, é primordial estimular as CSE nos/as docentes, por forma a amenizar os efeitos nocivos que o *stress* e as condições adversas do contexto podem ter na comunidade educativa (Collie, 2017; Jennings & Greenberg, 2009; Jones et al., 2021)

Tendo isto em consideração, é crucial atentar para os efeitos que o subdesenvolvimento das CSE dos/as docentes pode ter, tanto nos/as próprios, como nos/as alunos/as. Assim, Jennings e Greenberg (2009) destacam que a falta de competências para lidar com os desafios educativos e com o *stress*, a eles inerentes, pode prejudicar o desempenho dos/as docentes, gerando sintomas de *burnout* e exaustão emocional, e comprometendo o seu bem-estar laboral, relacional e pessoal (Llorent, 2020; Vesely et al., 2013). Adicionalmente, estas dificuldades socioemocionais podem culminar na insatisfação laboral que, consequentemente, contribui para os valores elevados de abandono profissional (Jennings & Greenberg, 2009; SchonertReichl et al., 2015). Paralelamente, competências sociais e emocionais reduzidas podem produzir efeitos nocivos nos/as alunos, principalmente nos que já possuem dificuldades ao nível da saúde

mental (Jennings & Greenberg, 2009), prejudicando as suas aprendizagens e o clima global na sala de aula (Arteaga-Cedeño et al., 2022; Extremera et al., 2019).

Por outro lado, docentes que possuem as CSE adequadas, e as aplicam no exercício das suas atividades profissionais, tendem a manifestar mais bem-estar, emocional e físico, e menos *stress* em várias áreas de vida (Collie, 2017; Fathi & Derakhshan, 2019; Freire et al., 2012; Llorent, 2020; Vesely et al., 2013). Adicionalmente, estas competências impactam positivamente a resiliência, a satisfação laboral, a empatia, a motivação, a autoestima e a eficácia dos/as docentes (Arteaga-Cedeño et al., 2022; Freire et al., 2012; Vesely et al., 2013), o que se repercute num ambiente de sala de aula mais positivo, construtivo e aceitante (Extremera et al., 2019; Taxer & Gross, 2018). Ademais, docentes social e emocionalmente competentes estabelecem melhores relações com os/as alunos/as (Jennings & Greenberg, 2009; Marques et al., 2019; Valente & Almeida, 2020) e promovem intencionalmente o desenvolvimento global dos mesmos/as, através de práticas educativas ajustadas e de uma adequada gestão de sala de aula (Abed, 2016; Collie, 2017; Freire et al., 2012; Pellisson & Boruchovvitch, 2022; Vesely et al., 2013).

Dito isto, os estudos reforçam que as CSE dotam os/as docentes de habilidades específicas (Vesely et al., 2013), que permitem o ajustamento adequado aos desafios no contexto escolar e o desenvolvimento de práticas educativas alinhadas com os interesses e as reais necessidades dos/as alunos/as (Jennings & Greenberg, 2009; Valente & Almeida, 2020). Deste modo, o contexto de sala de aula tende a tornar-se num lugar seguro, baseado na otimização das competências dos/as alunos/as e no desenvolvimento da motivação intrínseca, comunicação assertiva e estabelecimento de relações positivas (Abed, 2016; Jennings & Greenberg, 2009). Além disso, a forma como o/a docente lida

com as situações de conflito e regula as suas emoções, modela os comportamentos sociais e emocionais dos/as alunos/as (Collie, 2017; Jennings & Greenberg, 2009).

Adicionalmente, e ao serem mais conscientes das várias necessidades (afetivas e cognitivas) dos alunos/as, os/as docentes conseguem transformar positivamente o ambiente educativo, favorecendo as múltiplas inteligências (Abed, 2016), valorizando as emoções e demonstrações emocionais (Arteaga-Cedeño et al., 2022; Freire et al., 2012), promovendo a motivação e a vontade de aprender (Jennings & Greenberg, 2009) e orientando as dinâmicas de sala de aula de forma produtiva (Collie, 2017; Jennings & Greenberg, 2009). Como resultado, há uma melhoria nos resultados académicos e socioemocionais dos/as alunos/as (Collie, 2017; Jennings & Greenberg, 2009).

Tendo tudo isto em consideração, é importante reter que as CSE nem sempre se desenvolvem naturalmente, sendo necessário um trabalho intencional de aprendizagem e consolidação das mesmas (Marques et al., 2019). Assim, mostra-se essencial que os/as docentes acedam precocemente a estas aprendizagens, prevenindo possíveis efeitos nocivos da prática profissional (Correia-Almeida & Veiga-Branco, 2012; Marques et al., 2019), e potenciando o desenvolvimento de recursos internos (sociais e emocionais), para lidar com os desafios que se impõe na mesma (Marques et al., 2019)

Regulação emocional e o seu papel no contexto escolar

Como referido anteriormente, a regulação emocional assume um especial destaque na Psicologia Educacional (Pellisson & Boruchovvitch, 2022), sendo considerada uma das competências mais difíceis de apreender pelo ser humano (Arteaga-Cedeño et al., 2022). Este destaque alarga-se também aos/às docentes, considerando o papel que os comportamentos de regulação emocional têm na rotina destes profissionais, surgindo em situações distintas e com intuitos específicos (Valente & Almeida, 2020).

Deste modo, mostra-se relevante descrever, de forma mais aprofundada, a regulação emocional, enquanto competência socioemocional. Assim, segundo Thompson (1994), a regulação emocional é composta por uma diversidade de processos que acompanham, avaliam e modificam a expressão emocional, sendo essencial para que o indivíduo atinja as suas metas pessoais. Paralelamente, Gross (1998) define regulação emocional como o processo de influenciar a forma, o tipo e o momento em que as emoções surgem, tendo em consideração alterações na magnitude, na duração e nas respostas comportamentais, decorrentes da ativação emocional. Por fim, é importante considerar que a aquisição desta competência beneficia vários intervenientes (Fathi & Derakhshan, 2019), sendo que, no contexto escolar, o/a docente tem o poder de se regular e de auxiliar a regulação dos/as alunos/as (Pellisson & Boruchovvitch, 2022).

Estratégias de regulação emocional

A regulação das expressões emocionais pode tomar múltiplas formas, sendo várias as estratégias que poderão fazer parte deste processo (Pellisson & Boruchovvitch, 2022). Assim, e por forma a garantir o bem-estar emocional dos indivíduos, o processo de regulação pode agir antes ou depois da ativação emocional, dependendo da necessidade e da situação em causa (Bortoletto, 2011; Pellisson & Boruchovvitch, 2022). No entanto, é importante notar que estas estratégias são desenvolvidas ao longo da vida, através do contacto com diversas situações emocionalmente ativadoras, que exigem uma regulação e adaptação imediata (Gross, 1998). Dito isto, é importante considerar que nenhuma estratégia de regulação emocional é inerentemente positiva ou negativa, sendo necessário avaliar o contexto e o resultado decorrente da aplicação da mesma, por forma a concluir qual a sua eficácia em cada situação (Pellisson & Boruchovvitch, 2022).

Desta forma, Gross (1998) destaca duas formas de regulação emocional: a reavaliação cognitiva (*cognitive reappraisal*) e a supressão emocional (*expressive*

suppression). Assim, e segundo o mesmo autor, a reavaliação cognitiva antecede a resposta emocional, enquanto a supressão emocional é posterior a esta resposta. Assim, de uma forma muito breve, a reavaliação cognitiva da emoção baseia-se na interpretação e alteração do significado atribuído à situação, por forma a diminuir o seu potencial impacto no estado emocional do indivíduo, e a contribuir para o funcionamento positivo do mesmo (Gross et al., 2006). Por seu turno, a supressão emocional reduz a manifestação externa da experiência emocional, que ocorre internamente, inibindo vários tipos de emoções e afetando o indivíduo fisiológica e cognitivamente (Gross et al., 2006).

Assim sendo, Gross e colaboradores (2006) referem que a reavaliação cognitiva é reconhecida como sendo mais adaptativa, impactando positivamente os domínios emocionais e relacionais do indivíduo, sem que haja efeitos cognitivos e sociais adversos. Por seu turno, os mesmos autores destacam que a supressão emocional pode ter um impacto negativo, a médio e longo prazo, no bem-estar e nas relações dos indivíduos, nomeadamente em termos cognitivos, fisiológicos e emocionais (Gross et al., 2006).

Recurso às Estratégias de Regulação emocional pelos/as docentes

Segundo Taxer e Gross (2018), ainda não há evidências suficientes sobre os motivos e a forma como os/as docentes regulam as suas emoções no contexto escolar, em especial nas dinâmicas de sala de aula. Ainda assim, foram surgindo vários estudos que procuraram compreender como era feita a regulação emocional nas salas de aula, e de que forma a mesma impactava os vários intervenientes, principalmente os/as alunos/as.

No que concerne a esta questão, no estudo de Taxer e Gross (2018) os/as docentes relataram o uso de várias técnicas de regulação emocional, incluindo a reavaliação cognitiva e a supressão emocional nas estratégias mais comumente utilizadas em contexto de sala de aula, em especial aquando da necessidade de regular o comportamento disruptivo de um/a aluno/a. Por seu turno, Pellisson e Boruchovvitch (2022) concluíram

que há uma preferência pela reavaliação cognitiva, face à supressão emocional, na amostra por eles analisada. Desta forma, os autores concluíram que a reavaliação cognitiva é um preditor do bem-estar psicológico, de manifestações positivas de afeto e de procura externa de suporte, sendo esta associação inversa na supressão emocional (Pellisson & Boruchovvitch, 2022). Paralelemente, Greenier e colaboradores (2021) encontraram resultados favoráveis para o uso da estratégia reavaliação cognitiva, que contribuiu para aumentar a experiência de emoções agradáveis e gerou um aumento do bem-estar e uma diminuição do *stress* nos/as docentes. No entanto, não foram encontradas relações significativas entre a supressão emocional e o bem-estar e *stress* dos/as docentes, referindo apenas que esta era uma estratégia reconhecida como útil na regulação de emoções desagradáveis. No entanto, segundo Braun e colaboradores (2020), o uso da supressão emocional pode diminuir tanto emoções qualitativamente negativas, como emoções de carinho e a compaixão.

Dito isto, é importante atentar à forma como os/as docentes fazem uso das estratégias de regulação emocional, tendo em conta o impacto que as mesmas podem ter nos/as alunos/as (Fathi & Derakhshan, 2019). Deste modo, os/as docentes que são capazes de reconhecer e regular as suas emoções, com recurso a estratégias adaptativas, promovem ativamente o bem-estar dos/as alunos/as e a regulação emocional dos mesmos/as (Freire et al., 2014; Pellisson & Boruchovvitch, 2022). Adicionalmente, é relevante considerar os resultados do estudo de Braun e colaboradores (2020), que associaram o uso da reavaliação cognitiva nos/as docentes ao menor *distress* emocional dos/as alunos/as. Por fim, Taxer e Gross (2018) concluíram que os/as docentes, além de tentarem regular simultaneamente as suas emoções e a dos/as alunos/as, procuravam regular-se emocionalmente com o objetivo de regular as emoções dos/as alunos/as. Adicionalmente, os autores destacaram tendências hedónicas na regulação emocional,

havendo um foco na diminuição da vivência e expressão de emoções qualitativamente negativas, para um maior bem-estar nos/as docentes (Taxer & Gross, 2018).

A experiência afetiva dos/as docentes

Na literatura, o conceito de afeto tem sido um foco de estudo, surgindo associado tanto a experiências emocionais, como a traços de personalidade (Watson & Tellegen, 1985). No caso deste trabalho, o afeto será analisado enquanto representação de um estado emocional. Deste modo, é importante ressaltar que, de acordo com o modelo dual apresentado por Watson e colaboradores (1988), as emoções podem ser encaixadas em dois domínios afetivos independentes: o afeto positivo e o afeto negativo. No entanto, e apesar de o afeto positivo e negativo serem independentes entre si, os autores referem que estes não são exclusivos, ou seja, que um mesmo indivíduo pode experienciar, num mesmo momento, emoções de dimensões distintas (Watson et al., 1988).

Tendo isto por base, é de ressaltar que as emoções assumem um papel preponderante na docência (Freire et al., 2012). Deste modo, o ambiente escolar ativa, em todos/as os/as intervenientes, um conjunto de estados emocionais e afetivos (e.g. esperança, orgulho, raiva, vergonha, alegria, tristeza), que estão diretamente relacionados com a vivência neste contexto (Freire et al., 2012; Pellisson & Boruchovvitch, 2022). Ademais, Greenier e colaboradores (2021) demonstraram que as experiências emocionais e afetivas são relevantes para a qualidade relacional e para as formas de comunicação estabelecidas no ambiente escolar.

De forma mais específica, a literatura tem demonstrado que tanto o afeto positivo como o afeto negativo impactam significativamente os/as docentes, contribuindo, por exemplo, para a sua satisfação e atitude perante o trabalho (Buric & Moe, 2020; Freire et al., 2012; Greenier et al., 2021). Deste modo, o afeto positivo tem sido associado positivamente à modificação emocional, autoeficácia, criatividade, mecanismos de

coping adequados, resiliência, satisfação e entusiasmo laboral (Buric & Moe, 2020; Freire et al., 2012). Por seu turno, o afeto negativo parece estar ligado ao esgotamento, dificuldades relacionais, baixa autoeficácia, pouco suporte social e desânimo profissional (Freire et al., 2012; Vesely et al., 2013). Assim, o afeto negativo pode prejudicar o processo ensino-aprendizagem (Greenier et al., 2021; Vesely et al., 2013).

Dito isto, e como referido anteriormente, existem evidências de que as experiências afetivas e emocionais dos/as docentes estão relacionadas com a sua confiança no exercício profissional (Freire et al., 2012). Deste modo, parece existir uma relação entre as experiências afetivas positivas, a satisfação laboral e, por associação, a perceção de autoeficácia no/a docente (Buric & Moe, 2020; Graziera & Perera. 2019).

A autoeficácia no contexto escolar

O conceito de autoeficácia surge inicialmente na Teoria Cognitivo-Social de Bandura (1997), na qual é definida como a crença que um indivíduo possui acerca das suas habilidades pessoais e da sua capacidade de executar eficazmente determinada tarefa. Assim sendo, esta crença de eficácia pessoal influencia diretamente não só a tomada de decisão, o esforço e a persistência que o indivíduo apresenta perante as suas tarefas (Bray-Clark & Bates, 2003), como também a sua vivência, nomeadamente no que concerne à afetividade, motivação e cognição (Bandura, 1997). Ademais, é de notar que a autoeficácia advém de diversas fontes de informação, intrínsecas e extrínsecas, podendo resultar de experiências diretas, estímulos vicariantes ou por comparação social (Bandura, 1997; Bray-Clark & Bates, 2003; Gouvêa, 2003; Kasalak & Dagyar, 2020).

No caso dos/as docentes, a autoeficácia também foi vastamente estudada (Clark & Newberry, 2019; Corry & Stella, 2018), especialmente por se apresentar como uma competência essencial no desenvolvimento profissional dos/as mesmos/as, sendo muito desejável nesta classe profissional (Bray-Clark & Bates, 2003; Buric & Moe, 2020;

Poulou et al., 2019; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Deste modo, a autoeficácia do/a docente pode ser definida como a crença do/a mesmo/a acerca da sua capacidade de influenciar positivamente o/a aluno/a, adequando as suas práticas educativas e gerindo a sala de aula de forma positiva (Barni et al., 2019; Corry & Stella, 2018; Graziera & Perera. 2019; Poulou et al., 2019). Dito isto, em diversos estudos, a autoeficácia do/a docente surge vinculada ao sucesso académico e à motivação do/a aluno/a (Althauser, 2015; Buric & Moe, 2020; Poulou et al., 2019; Tschannen-Moran & Hoy, 2001), sendo preditora do bem-estar de ambos (Barni et al., 2019; Buric & Moe, 2020; Vesely et al., 2013).

Tendo isto em consideração, ressalta-se a característica multidimensional da autoeficácia do/a docente, sendo a mesma influenciada por múltiplos fatores pessoais e ambientais, como por exemplo: a motivação (Bandura, 1997; Bray-Clark & Bates, 2003; Capelo & Pocinho, 2014), a personalidade (Vesely et al., 2013), as condições de trabalho (e.g. exigência, tamanho da turma) (Graziera & Perera, 2019; Vesely et al., 2013), as competências emocionais (Kasalak & Dagyar, 2020; Vesely et al., 2013), os anos de exercício profissional (Dicke et al., 2015) e o *stress* inerente à prática (Barni et al., 2019; Fathi & Derakhshan, 2019). Deste modo, a autoeficácia dos/as docentes altera-se mediante as suas experiências (de sucesso e insucesso), tanto por vivência direta, como por observação de outros/as profissionais (Gouvêa, 2003; Kasalak & Dagyar, 2020).

Perante isto, a estimulação contínua da autoeficácia desde a FIP é imprescindível e recomendável (Bray-Clark & Bates, 2003; Clark & Newberry, 2019; Kasalak & Dagyar, 2020). Desta forma, o desenvolvimento de currículos orientados para o desenvolvimento de docentes mais eficazes tem-se destacado na literatura (Bray-Clark & Bates, 2003; Clark & Newberry, 2019), enfatizando a sua importância, a médio e longo prazo, na comunidade educativa (Bray-Clark & Bates, 2003; Tshannan-Moran et al., 1998).

Os efeitos da autoeficácia na docência

Atualmente, e de acordo com os desafios inerentes aos sistemas educativos, a autoeficácia do/a docente tem sido alvo de destaque na Psicologia Escolar (Barni et al., 2019; Graziera & Perera. 2019). Assim, as instituições escolares têm sido pressionadas a melhorar os seus serviços, sendo que a autoeficácia dos/as docentes se apresenta frequentemente como uma das formas de o atingir (Graziera & Perera. 2019; Kasalak & Dagyar, 2020; Tshannan-Moran et al., 1998).

Deste modo, e considerando os estudos desenvolvidos até ao momento atual, de um ponto de vista académico, foram encontradas evidências que relacionam a elevada autoeficácia e fatores como: o uso de técnicas de gestão de sala de aula apropriadas (Bray-Clark & Bates, 2003; Hajovsky et al., 2020; Poulou et al., 2019), o estabelecimento de relacionamentos saudáveis e equilibrados com alunos/as (Hajovsky et al., 2020), a criação de um ambiente de sala de aula positivo (Hajovsky et al., 2020; Poulou et al., 2019), a disponibilidade para inovar nas práticas educativas (Althauser, 2015; Bray-Clark & Bates, 2003) e a melhoria dos resultados académicos dos/as alunos/as (Althauser, 2015; Bandura, 1997; Buric & Moe, 2020; Corry & Stella, 2018). Por seu turno, a menor autoeficácia do/a docente foi associada a uma maior resistência à mudança e a uma comunicação mais hostil e pouco assertiva (Hajovsky et al., 2020). Adicionalmente, nos estudos de Bray-Clark e Bates (2003) e de Kasalak e Dagyar (2020) foram abordadas as implicações sistémicas da autoeficácia dos/as docentes, ressaltando o impacto global e significativo que esta pode ter na escola e nos sistemas educativos a ela associados.

De um ponto de vista mais pessoal, a autoeficácia também tem mostrado beneficiar tanto alunos/as como docentes, sendo que no caso dos/as últimos/as os estudos referem essencialmente: a gestão do *stress* inerente à prática educativa (Barni et al., 2019; Fathi & Derakhshan, 2019), a satisfação profissional (Barni et al., 2019; Fathi &

Derakhshan, 2019; Graziera & Perera. 2019; Kasalak & Dagyar, 2020), o bem-estar psicológico (Barni et al., 2019; Fathi & Derakhshan, 2019), a resiliência perante as adversidades (Buric & Moe, 2020; Clark & Newberry, 2019; Vesely et al., 2013) e as experiências de afeto positivo (Buric & Moe, 2020; Vesely et al., 2013). Adicionalmente, no estudo de Fathi e Derakhshan (2019), a autoeficácia dos/as docentes mostrou ter mais impacto na gestão de *stress* do que a regulação emocional, pelo que se mostra interessante compreender se isto se verifica também noutros públicos. Ademais, no estudo e Vesely e colaboradores (2013) foi feita uma breve reflexão sobre os efeitos da autoeficácia no tipo de afetos experimentados, em especial na gestão de experiências negativas de afeto, e no recurso a competências emocionais adequadas para cada situação.

O percurso até à docência

Ingressar no Ensino Superior é uma experiência importante na vida dos indivíduos, constituindo-se numa oportunidade valiosa de desenvolvimento emocional, cognitivo, social e profissional (Valente & Almeida, 2020). Assim, e segundo Valente e Almeida (2020), este período de transição está associado a inúmeros desafios e influencia a posterior entrada no mundo do trabalho, sendo o momento ideal para desenvolver certas competências de regulação emocional, a autoeficácia profissional e o projeto de vida dos/as estudantes. Dito isto, os autores reforçam que as entidades do Ensino Superior são responsáveis pela adequação das aprendizagens (intelectuais e socioemocionais) aos desafios e necessidades da realidade laboral e social (Valente & Almeida, 2020), exigindo um ajustamento contínuo das práticas e conteúdos lecionados (Valente & Almeida, 2020).

No caso dos cursos orientados para a docência, os desafios são acrescidos, considerando o impacto que estas aprendizagens podem ter na sociedade (Nóvoa, 2017). Assim, é crucial encarar a formação de docentes como um processo contínuo, que se vai adaptando às necessidades da sociedade e que depende, em grande medida, da

disponibilidade e investimento dos/as estudantes para a sua evolução pessoal e profissional (Fortser & Leite, 2014; Perez & Ruiz, 2022). Adicionalmente, Nóvoa (2017) afirma que o caminho da docência exige resiliência, ética, flexibilidade e paixão, graças à constante necessidade de ajustamento às circunstâncias do contexto (Althauser, 2015).

A formação dos/as docentes

A sociedade e a comunidade científica têm renovado o seu interesse no desenvolvimento profissional dos/as docentes, focando na qualidade da formação que é disponibilizada, desde o Ensino Superior, e nas oportunidades de crescimento e de atualização de conhecimentos após a FIP (Bray-Clark & Bates, 2003; Schonert-Reichl et al., 2015). Assim, e como Schonert-Reichl e colaboradores (2015) referem, apesar dos esforços conjuntos, ainda não há resultados concretos sobre quais os melhores conteúdos e métodos de ensino a adotar na educação de docentes, sendo claro o predomínio de modelos formativos desatualizados e insuficientes (Nóvoa, 2017). Assim, o papel que a formação dos/as docentes tem na melhoria da qualidade educativa das escolas tem sido descurado, ao longo dos anos, sendo esta uma preocupação recente da comunidade educativa e científica (Jennings & Greenberg, 2009; Schonert-Reichl et al., 2015).

Tendo isto em consideração, vários autores reforçam a ideia de que é necessário atualizar a FIP, garantindo a presença de bons/as formadores/as, orientações teóricas ajustadas, práticas educativas positivas e métodos de avaliação rigorosos (Schonert-Reichl et al., 2015; Valente & Almeida, 2020). Assim, há uma necessidade de refletir sobre os paradigmas educativos atuais e o modo como estão a contribuir para a criatividade, pensamento crítico, colaboração, bem-estar e competências socioemocionais dos futuros/as docentes (Valente & Almeida, 2020; Perez & Ruiz, 2022). Ademais, e considerando a vontade de transformar a escola num local mais reflexivo e dinâmico, a autonomia e flexibilidade que é esperada do/a docente não está a

ser incentivada e estabelecida no início do seu percurso académico e profissional (Freire et al., 2014; Jesus, 2002; Nóvoa, 2017), havendo ainda recurso a currículos fragmentados, descontextualizados e estagnados no tempo (Valente & Almeida, 2020).

O papel das competências socioemocionais no currículo

Como referido anteriormente, a investigação sugere que o desenvolvimento de CSE nos/as futuros/as docentes é essencial, considerando o papel que os/as mesmos/as têm no desenvolvimento da comunidade educativa. Dito isto, vários são os autores que consideram prioritário introduzir o treino de CSE na formação (Abed, 2016; Arteaga-Cedeño et al., 2022; Bisquerra et al., 2015). No entanto, na maioria das análises aos currículos educativos (nacionais e internacionais), de cursos relacionados com a docência, isto não se verifica, surgindo de forma muito residual referências, experiências e formações relacionadas com a ASE e o desenvolvimento das CSE (Peixoto et al., 2022; Perez & Ruiz, 2022; Schonert-Reichl et al., 2015; Waajid et al., 2013). Isto reforça a atual necessidade de mobilizar formadores/as especializados, que possam dotar os profissionais de competências e conhecimentos socioemocionais (Schonert-Reichl et al., 2015).

Adicionalmente, e considerando que a aplicação dos programas de ASE e a gestão de sala de aula é feita por docentes, esta carência curricular pode ser um impedimento à implementação eficaz de programas da ASE e ao sucesso dos/as alunos/as (Schonert-Reichl et al., 2015). Deste modo, integrar de forma real e completa os conhecimentos acerca da ASE, no currículo dos/as futuros/as docentes, pode impactar a qualidade do ensino, o bem-estar dos/as intervenientes e o clima escolar (Correia-Almeida, 2012; Valente & almeida, 2020; Waajid et al., 2013). Ainda assim, ressalta-se que a FIP não é suficiente para colmatar todas as necessidades e mudanças do contexto, sendo essencial a renovação e continuidade da capacitação nestas temáticas, ao longo do percurso profissional dos/as docentes (Arteaga-Cedeño et al., 2022; Perez & Ruiz, 2022).

Apresentação do estudo empírico

Neste capítulo apresenta-se o estudo empírico que foi realizado, abordando a sua integração num projeto mais alargado e os seus objetivos de investigação. Adicionalmente, reflete-se acerca do processo de recolha e tratamento de dados, caracterização da população e descrição dos instrumentos utilizados.

Enquadramento do estudo e objetivos

O estudo apresentado nesta dissertação está enquadrado num projeto mais amplo, desenvolvido entre o Centro de Investigação & Inovação em Educação (inED) da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e a Unidade de Investigação em Desenvolvimento Humano e Psicologia (UNIDEP) da Universidade da Maia. Deste modo, o projeto *Aprendizagem socioemocional em contexto escolar: Contributos da formação inicial de professores/as*, foi desenvolvido com o intuito de aprofundar o conhecimento científico acerca dos cursos de formação de docentes, ao nível da Licenciatura e do Mestrado. Deste modo, é de destacar que os objetivos deste projeto recaem na análise do impacto que o ciclo de estudos tem, atualmente, na preparação dos/as futuros/as docentes para a adoção de práticas educativas que incluam as CSE.

O presente estudo pretende contribuir para a investigação nesta temática, assumindo um conjunto de objetivos, elencados em seguida. Assim, pretende-se caracterizar e comparar as estratégias de regulação emocional utilizadas, o índice de autoeficácia geral e as experiências afetivas de estudantes, a frequentar a Licenciatura e o Mestrado da FIP. Tendo isto em conta espera-se que os estudantes de Mestrado recorram mais frequentemente à técnica de reavaliação cognitiva, tendo em consideração que a mesma beneficia vários domínios do indivíduo (Gross et al., 2006)., e se mostra mais benéfica e adaptativa nos contextos escolares (Braun et al., 2020; Fathi & Derakhshan, 2019). Ademais, é possível colocar a hipótese de que os/a alunos/as de

Mestrado apresentam níveis mais elevados de autoeficácia, especialmente se considerarmos que a mesma se desenvolve através das experiências do indivíduo (Gouvêa, 2003; Kasalak & Dagyar, 2020) e deve ser estimulada continuamente ao longo da formação de docentes (Clark & Newberry, 2019). Por fim, é expectável que alunos/as de Mestrado tenham mais experiências de afeto positivo, e menos de afeto negativo, atentando ao facto de o afeto positivo influenciar os recursos pessoais dos indivíduos (Buric & Moe, 2020) e de, no caso da docência, melhorar a satisfação e o ambiente profissional (Buric & Moe, 2020; Freire et al., 2012; Graziera & Perera. 2019).

Adicionalmente, este estudo tem o objetivo de analisar a relação entre a autoeficácia geral, as estratégias de regulação emocional utilizadas e o tipo de afeto experienciado por estudantes a frequentar os dois ciclos de estudos da FIP. Dito isto, é de esperar que existam associações entre todas estas variáveis, considerando que as mesmas já foram encontradas nomeadamente nos estudos de Buric e Moe (2020), Graziera e Perera (2019) e de Pellisson e Boruchovvitch (2022).

Por fim, pretende-se também avaliar o papel preditor do ciclo de estudos, nas estratégias de regulação emocional, na autoeficácia percebida e no afeto dos/as estudantes, controlando variáveis sociodemográficas e académicas. Deste modo, antevê-se que o ciclo de estudos em que os/as estudantes se apresentam influencie as estratégias de regulação emocional, a autoeficácia e as experiências afetivas, considerando a evolução esperada nestas variáveis (Freire et al., 2012; Kasalak & Dagyar, 2020).

Método

Participantes

Esta investigação conta com um total de 157 participantes, sendo que 121 (71%) são estudantes do primeiro ano da Licenciatura em Educação Básica e 36 (23%) são estudantes do primeiro ano de um Mestrado de habilitação profissional à docência. Assim,

de uma forma global, a idade dos participantes varia entre os 18 anos e os 50 anos, com uma média de 22 (*M*=22.32, *DP*=6.52). Este intervalo de idades também se verifica quando analisado na amostra de estudantes da Licenciatura, apenado apenas uma ligeira mudança na média (*M*=21.38, *DP*=6.31). No caso da amostra referente aos estudantes de Mestrado, estes têm idades compreendidas entre os 21 anos e os 44 anos, sendo que a média é igual a 26 (*M*=25.50, *DP*=6.27).

Ademais, e conforme apresentado na tabela 1, a maioria dos participantes identifica-se com o género feminino, sendo que no global da amostra o género feminino equivale a 93%, sendo esta discrepância entre géneros mais acentuada no grupo de estudantes de Mestrado. Assim sendo, cerca de 99% dos/as participantes da amostra de Licenciatura e de 97% da amostra de Mestrado se identifica com o género feminino. No caso do estado civil, é possível verificar que na amostra total 90% dos participantes estão solteiros/a e 7% estão casados/as. Estes valores não sofrem alterações acentuadas, quando considerados os ciclos de estudos, sendo que o único valor que se altera é o dos/as estudantes casados/as, que passa a ser de 11% na amostra de Mestrado.

Em termos da escolaridade das figuras parentais é possível observar uma acentuada variabilidade, havendo uma distribuição semelhante em todos os grupos de amostras analisados. Ainda assim, é possível reportar que existe uma maior incidência, tanto na figura materna como paterna, de níveis de escolaridade correspondentes ao 2º Ciclo do Ensino Básico, 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (variando entre os 18% e os 29% na amostra total).

Tabela 1

Caracterização sociodemográfica dos/as participantes

	Amostra total		Amostra de Licenciatura		Amostra de Mestrado	
	n	%	*n*	%	*n*	%
Género						

Feminino	146	93	11	91.7	35	97.2
Masculino	11	7	10	8.3	1	2.8
Estado Civil						
Solteiro/a	142	90.4	111	91.7	31	86.1
Casado/a	11	7	7	5.8	4	11.1
União de facto	4	2.5	3	2.5	1	2.8
Filhos/as						
Sim	15	9.6	9	7.4	6	16.7
Não	142	90.4	112	92.6	30	83.3
Escolaridade da figura materna						
Menos que o 1º CEB concluído	1	0.6	1	0.8	0	0
1º CEB	19	12.1	11	9.1	8	22.2
2º CEB	28	17.8	25	20.7	3	8.3
3º CEB	34	21.7	27	22.3	7	19.4
Ensino Secundário	43	27.4	33	27.3	10	27.8
Curso Técnico Superior Profissional ou equivalente	5	3.2	4	3.3	1	2.8
Bacharelato ou Licenciatura	23	14.6	17	14	6	16.7
Mestrado	4	2.5	3	2.5	1	2.8
Escolaridade da figura paterna						
1º CEB	20	12.7	16	13.2	4	11.1
2º CEB	36	22.9	29	24	7	19.4
3º CEB	45	28.7	33	27.3	12	33.3
Ensino Secundário	33	21	25	20.7	8	22.2
Curso Técnico Superior Profissional ou equivalente	5	3.2	5	4.1	0	0
Bacharelato ou Licenciatura	13	8.3	8	6.6	5	13.9
Mestrado	5	3.2	5	4.1	0	0

Em termos das variáveis académicas, a tabela 2 apresenta de forma pormenorizada as variáveis mais relevantes para este estudo. Assim, é relevante destacar que a grande maioria dos/as participantes frequenta uma instituição de ensino superior pública, de um subsistema politécnico, correspondendo a 85% da amostra total. Esta maioria mantém-se nos grupos de amostra de Licenciatura e de Mestrado, com respetivamente 91% e 67% de alunos do ensino público politécnico. Ademais, verifica-se que 20% da amostra total trabalha e estuda em simultâneo, sendo que esta percentagem aumenta para 33% quando analisados/as isoladamente os/as estudantes de Mestrado. A tabela 2 apresenta dados mais pormenorizados desta caracterização, contemplando também dados relativos à deslocação territorial e ao Mestrado frequentado.

Tabela 2

Caracterização académica dos/as participantes

	Amostra total		Amostra de Licenciatura		Amostra de Mestrado	
	n	*%*	*n*	*%*	*n*	*%*
Tipo de instituição Superior						
Público, subsistema universitário	10	6.4	3	2.5	7	19.4
Público, subsistema politécnico	134	85.4	110	90.9	24	66.7
Privado, subsistema universitário	4	2.5	2	1.7	2	5.6
Privado, subsistema politécnico	9	5.7	6	5	3	8.3
Trabalhador/a estudante						
Sim	32	20.4	20	16.5	12	33.3
Não	125	79.6	101	83.5	24	66.7
Estudante deslocado/a						
Sim	80	51	69	57	11	30.6
Não	77	49	52	43	25	69.4
Mestrado que frequenta						
Educação Pré-escolar					3	1.9
Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB					19	12.1
Ensino do 1º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2º CEB					4	2.5
Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB					5	3.2

Instrumentos

Esta secção apresenta uma síntese descritiva dos instrumentos utilizados aquando da recolha de dados no âmbito deste estudo. Ademais, é importante notar que os instrumentos enunciados integravam o protocolo geral de recolha de dados da investigação referida anteriormente - *Aprendizagem socioemocional em contexto escolar: contributos da formação inicial de professores/as.*

Questionário sociodemográfico e académico

O questionário sociodemográfico e académico tem o intuito de recolher informação de caracterização dos/as participantes do estudo. Este questionário é constituído por um conjunto de questões abertas e fechadas, que abrangem temáticas como género, nacionalidade, estado civil, escolaridade parental, instituição de ensino,

entre outras. Deste modo, os questionários apresentam pequenas diferenças, sendo que o direcionado a estudantes da Licenciatura de Educação Básica tem 15 questões, enquanto o direcionado aos estudantes de Mestrado de habilitação à docência tem 14 questões.

Questionário de regulação emocional (QRE; Gross & John, 2003; tradução e adaptação de Vaz et al., 2008)

O QRE é uma medida de autorrelato, que pretende caracterizar o tipo de estratégias de regulação utilizadas pelos/as participantes. Este instrumento é constituído por dez itens, e a resposta de cada item é cotada numa escala de Lickert de sete pontos (1 "Discordo totalmente" até 7 "Concordo totalmente"). O questionário possui duas subescalas, nomeadamente: a) reavaliação cognitiva, que inclui seis itens (e.g. "Eu controlo as minhas emoções modificando a forma de pensar acerca da situação em que me encontro") e b) supressão emocional, que inclui quatro itens (e.g. "Eu controlo as minhas emoções não as expressando"). Os resultados totais para cada subescala são calculados pela média obtida nos itens correspondentes, considerando que quanto mais alto o valor, maior o uso dessa determinada estratégia de regulação emocional.

No estudo original de Gross e John (2003) a consistência interna revelou-se adequada, através da medida alfa de Cronbach, na subescala de reavaliação cognitiva (α=.79) e de supressão emocional (α=.73). Adicionalmente, no estudo de tradução e validação do QRE para a realidade portuguesa (Vaz et al., 2008), a consistência interna (através do alfa de Cronbach) também se revelou adequada, tendo sido obtidos os valores de .76 na subescala de reavaliação cognitiva e .65 na subescala de supressão emocional. No presente estudo, a consistência interna também se apresenta como adequada, na subescala de reavaliação cognitiva (α=.81) e de supressão emocional (α=.70).

Escala de Autoeficácia Geral (EAG; Escala de Auto-eficácia Geral; Schwarzer & Jerusalem, 1995; tradução e validação de Araújo & Moura, 2011)

A EAG é um instrumento de autorrelato, utilizada com o objetivo de avaliar o sentimento de eficácia pessoal para lidar com um conjunto variado de situações potencialmente estressantes. Assim, esta escala possui um total de três itens, que devem ser respondidos numa escala de Lickert de quatro pontos (1 "De modo nenhum é verdade" a 4 "Exatamente verdade"). Esta é uma escala unidimensional, cujos itens convergem e permitem a avaliação da autoeficácia global. Deste modo, e como os itens estão todos positivamente formulados, quanto mais elevado o total obtido maior a autoeficácia geral percebida.

Em relação ao estudo inicial foi descrita uma consistência interna adequada para o instrumento, sendo detetados valores de alfa Cronbach entre .76 e .90, sendo que a sua maioria está em valores superiores a .80 (Schwarzer & Jerusalem, 1995). Por seu turno, aquando da validação e tradução desta escala para a população portuguesa, foi obtida uma consistência interna adequada, tendo sido obtido um valor (de alfa de Cronbach) de .87 (Araújo & Moura, 2011). Neste estudo, este instrumento apresenta uma consistência interna adequada, sendo que a escala de índice de autoeficácia global apresenta um valor de alfa de Cronbach de .76.

Escala de Afeto Positivo e Negativo **(**PANAS; Watson et al., 1988; tradução e validação de Galinha & Pais-Ribeiro, 2005)

A PANAS é uma escala breve de autorrelato, usada para avaliar as emoções e sentimentos experienciados nos/as participantes. Assim, esta medida é constituída por vinte itens totais, que devem ser respondidos numa escala de Lickert de cinco pontos (1 "Nada ou muito ligeiramente" até 5 "Extremamente"). Este instrumento possui duas subescalas, nomeadamente: a) afeto positivo, que inclui dez itens (entusiasmado, encantado, inspirado, excitado, determinado, agradavelmente surpreendido, caloroso, ativo, interessado e orgulhoso) e b) afeto negativo, que também inclui dez itens

(perturbado, atormentado, amedrontado, assustado, irritado, nervoso, trémulo, culpado, repulsa e remorsos). Os resultados desta medida provêm da soma das respostas dadas aos itens de cada subescala, podendo variar entre dez e trinta, sendo que quanto mais elevado, maior o índice de afetos positivos e negativos, respetivamente.

No estudo de validação original de Watson e colaboradores (1988) o instrumento mostrou-se adequado em termos da sua consistência interna, avaliada através do alfa de Cronbach (α=.88, na subescala de afeto positivo e α=.87, na subescala de afeto negativo). Paralelamente, no estudo de validação da versão portuguesa da PANAS também foram encontrados valores adequados de consistência interna (alfa de Cronbach), com um valor de .86 na subescala de afeto positivo e de .89 na subescala de afeto negativo (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005). Por sua vez, no estudo presente a consistência interna não se mostrou adequada, reportando valores de alfa de Cronbach inferiores a .70, tanto na subescala de afeto positivo (α=.55) como na subescala de afeto negativo (α=.53).

Procedimentos de recolha e análise de dados

Depois de ter sido obtido o 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, foi iniciado o processo de recolha de dados. Assim, entre fevereiro e junho de 2022 foram recolhidos, na plataforma *online limesurvey.org*, todos os dados utilizados no presente estudo. Ademais, aquando do preenchimento do inquérito *online*, foi apresentado o consentimento informado aos/as participantes, dando a conhecer os objetivos da investigação, as questões éticas inerentes à participação no projeto, os instrumentos utilizados e o acesso aos resultados obtidos.

Por forma a divulgar o estudo, alcançando o público-alvo da investigação, foi realizada uma divulgação nas redes sociais (*Facebook, Instagram* e *Linkedin*) e por correio eletrónico (*email*). Deste modo, os *emails* davam a conhecer a investigação que

estava a decorrer e apelavam à divulgação da mesma, tendo sido encaminhados para coordenadores/as de cursos (Licenciatura e Mestrado) de habilitação à docência, de instituições nacionais de ensino público e privado, associações académicas, associações de estudantes e núcleos de estudantes de instituições de ensino.

Após a recolha de todos os dados, foi realizada uma análise quantitativa através do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versão 29.0). Assim, e por forma a caracterizar a amostra em termos sociodemográficos e académicos, foram realizadas estatísticas descritivas, nomeadamente com o cálculo da média, desvio-padrão, valor mínimo e máximo, frequência absoluta e percentagem. Estas estatísticas descritivas (média, desvio-padrão e valor mínimo e máximo) também foram utilizadas para analisar a amostra, no que concerne às estratégias de regulação emocional, à autoeficácia e às experiências afetivas. Ademais, por forma a comparar os/as estudantes de Licenciatura e de Mestrado, e considerando que a amostra não cumpre os pressupostos da normalidade, foi realizado o teste não paramétrico de Mann-Whitney.

De forma adicional, foi calculado o coeficiente de correlação de *Pearson*, por forma a analisar a existência de associações entre as estratégias de regulação emocional (reavaliação cognitiva e supressão emocional), a autoeficácia geral e as experiências de afeto (afeto positivo e afeto negativo). Este coeficiente também foi calculado com o objetivo de analisar as associações que estas variáveis estabelecem com variáveis sociodemográficas e académicas (idade, género, estado civil, existência de filhos/as, trabalhador/a estudante e estudante deslocado/a).

Por fim, foi realizada uma regressão múltipla hierárquica, por forma a aprofundar o estudo das associações supracitadas. Ainda assim, a regressão foi utilizada com o intuito de compreender o papel preditor do ciclo de estudos nas estratégias de regulação emocional, na autoeficácia percecionada e nas experiências afetivas.

Apresentação de Resultados

As estatísticas descritivas, realizadas para caracterizar as estratégias de regulação emocional, os níveis de autoeficácia e os afetos (positivos e negativos) pelos/as estudantes da FIP, estão representadas na tabela 3.

Tabela 3

Estatísticas descritivas das variáveis em estudo, por grupos de estudantes

		Amostra Total		Estudantes de Licenciatura		Estudantes de Mestrado	
	Escala	*M (DP)*	Min.-Max.	*M (DP)*	Min.-Max.	*M (DP)*	Min.-Max.
Reavaliação cognitiva	1-7	4.65 (1.21)	1.33-7	4.66 (1.91)	1.33-7	4.63(1.31)	1.33-6.83
Supressão emocional	1-7	4.06 (1.29)	1-7	4.14 (1.24)	1.25-7	3.77(1.41)	1-7
Autoeficácia geral	1-4	9.30 (1.64)	4-12	9.18(1.68)	4-12	9.67(1.39)	6-12
Afeto positivo	1-5	27.58 (5.11)	12-41	27.93 (4.75)	15-41	26.39 (6.09)	12-38
Afeto negativo	1-5	26.48 (4.98)	14-43	26.91 (4.71)	16-43	25.03 (5.64)	14-36

Deste modo, atentando aos resultados, no que diz respeito às estratégias de regulação emocional da amostra total, a média da reavaliação cognitiva é de 4.65 (*DP*=1.21) e a de supressão emocional é de 4.06 (*DP*=1.29). Estes valores alteram-se de forma pouco substancial na análise efetuada à reavaliação cognitiva no grupo de estudantes de Licenciatura (*M*=4.66, *DP*=1.91) e de Mestrado (*M*=4.63, *DP*=1.31) e à supressão emocional no grupo de Licenciatura (*M*=4.14, *DP*=1.24) e de Mestrado (*M*=3.77, *DP*=1.41). Em ambos os grupos, a média para a estratégia de reavaliação cognitiva é, de um ponto de vista descritivo, ligeiramente superior à média obtida na estratégia de supressão emocional. Acrescenta-se ainda que os valores das estratégias de regulação emocional (reavaliação cognitiva e supressão emocional), no grupo de estudantes da Licenciatura, são muito próximos, enquanto os estudantes de Mestrado apresentam, de um ponto de vista descritivo, uma diferença de aproximadamente um ponto entre as estratégias de regulação emocional analisadas.

Com o objetivo de comparar os/as estudantes de Licenciatura e de Mestrado nestas variáveis, foi utilizado o teste não paramétrico de *Mann-Whitney* (tabela 4). Dito isto, no que concerne à reavaliação cognitiva (*U*=2137.50, *p*=.87), é possível verificar que não

existem diferenças estatisticamente significativas entre as amostras de Licenciatura e de Mestrado, pelo que o ciclo de estudos não provoca mudanças no recurso à estratégia de reavaliação cognitiva. O mesmo se verifica no caso da supressão emocional (*U*=1865, *p*=.19), que também não apresenta alterações significativas, de acordo com o ciclo de estudos.

No que diz respeito à autoeficácia, a média da autoeficácia geral é de 9.30 (*DP*= 1.29) no conjunto total de participantes, sendo que este valor também varia pouco mediante o ciclo de estudos, apresentando uma média de 9.18 (*DP*=1.68) na amostra referente aos estudantes de Licenciatura e de 9.67 (*DP*=1.39) na amostra de estudantes de Mestrado. Desta forma, verifica-se que a autoeficácia geral dos estudantes, não varia consideravelmente mediante o ciclo de estudos.

Com o objetivo de comparar o nível de autoeficácia dos/as estudantes de Licenciatura e de Mestrado, foi utilizado o teste não paramétrico de *Mann-Whitney* (tabela 4). Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na autoeficácia geral (*U*=2527.50, *p*=.13), entre os grupos, denotando uma ausência de mudança na autoeficácia geral, ao longo do ciclo de estudos, ou seja, entre estudantes a frequentar a Licenciatura e estudantes a frequentar o Mestrado.

Paralelamente, no que concerne aos afetos, o afeto negativo apresenta uma média de 27.58 (*DP*=5.11, numa escala que varia entre 1 e 5) na amostra total, de 27.93 (*DP*=4.75) no grupo de estudantes de Licenciatura e de 26.39 (*DP*=6.09) no grupo de estudantes de Mestrado. Por seu turno, no afeto negativo a média é de 26.48 (*DP*=4.98) na amostra total, de 26.91 (*DP*=4.71, numa escala que varia entre 1 e 5) no grupo de estudantes de Licenciatura e de 25.03 (*DP*=5.64) no grupo de estudantes de Mestrado. Neste caso, a variação da média também é reduzida, entre os vários grupos analisados.

Ademais, recorreu-se ao teste não paramétrico de *Mann-Whitney* (tabela 4), para comparar a expressão de afetos positivos e negativos entre estudantes de Licenciatura e estudantes de Mestrado. Quer no que diz respeito ao afeto positivo (U=1899.50, p=.24), quer no que concerne ao afeto negativo (U=1769.50, p=.09), não foram encontradas mudanças significativas entre o grupo de estudantes de Licenciatura e o grupo de estudantes de Mestrado.

Tabela 4

Diferenças entre os grupos, nas dimensões de regulação emocional, autoeficácia e afeto, com recurso ao teste de Mann-Whitney

	U	*p*
Reavaliação cognitiva	2137.50	.87
Supressão emocional	1865	.19
Autoeficácia geral	2527.50	.13
Afeto positivo	1899.50	.24
Afeto negativo	1769.50	.09

Com o intuito de analisar as relações entre as estratégias de regulação emocional, a autoeficácia geral e os afetos, foi realizado o cálculo do coeficiente de *Pearson* (tabela 5). Desta forma, na amostra total, foi encontrada uma relação positiva, elevada e significativa entre o afeto positivo e o afeto negativo (r=.78, p<.01), e moderada entre a estratégia de reavaliação cognitiva e a de supressão emocional (r=.34, p<.01) e a reavaliação cognitiva e a autoeficácia geral (r=.30, p<.01). Embora as análises efetuadas não permitam tirar elações sobre as relações de causa-efeito entre as variáveis, este resultado denota que os/as estudantes que usam mais a estratégia de reavaliação, tendem a apresentar valores mais elevados na variável de autoeficácia geral, bem como a apresentar valores mais elevados na utilização da estratégia de supressão emocional. Ademais, foi encontrada uma associação fraca, positiva e significativa entre a reavaliação cognitiva e o afeto negativo (r=.16, p<.05), indicando que o uso da reavaliação cognitiva tende a ocorrer ligeiramente mais quando há valores mais elevados de afeto negativo. No que concerne às amostras relativas a estudantes de Licenciatura e Mestrado, as relações

mantiveram-se, com ligeiras variações, sendo relevante destacar que entre a reavaliação cognitiva e autoeficácia geral(r=.30), em estudantes de Mestrado, a correlação mantém-se moderada e positiva, mas não estatisticamente significativa. O mesmo acontece entre as variáveis de reavaliação cognitiva e afeto negativo (r=.19), cuja associação se mantém fraca e positiva, mas não estatisticamente significativa.

Tabela 5

Correlações de Pearson entre escalas de regulação emocional, autoeficácia e afeto, para todos/as participantes

		RC	SE	AG	AP	AN
Amostra total	Reavaliação cognitiva (RC)					
	Supressão emocional (SE)	.34**				
	Autoeficácia geral (AG)	.30**	.02			
	Afeto positivo (AP)	.1	- .02	-.04		
	Afeto negativo (AN)	.16*	.02	-.07	.78**	
Estudantes de Licenciatura	Reavaliação cognitiva (RC)					
	Supressão emocional (SE)	.30**				
	Autoeficácia geral (AG)	.31**	.03			
	Afeto positivo (AP)	.09	-.08	-.06		
	Afeto negativo (AN)	.15	-.06	-.08	.76**	
Estudantes de Mestrado	Reavaliação cognitiva (RC)					
	Supressão emocional (SE)	.46**				
	Autoeficácia geral (AG)	.30	.03			
	Afeto positivo (AP)	.13	.06	.09		
	Afeto negativo (AN)	.19	.17	.01	.83**	

*p<.05; **p<.01

Paralelamente, e por forma a analisar a presença de relações significativas entre as estratégias de regulação emocional, a autoeficácia e o afeto e variáveis sociodemográficas e académicas, procedeu-se igualmente ao cálculo do coeficiente de *Pearson* entre estas variáveis (tabela 6). Foram apenas encontradas relações fracas e moderadas entre as variáveis em estudo, em todos os grupos analisados. Deste modo, na amostra total, foi encontrada uma associação positiva, moderada e significativa entre a autoeficácia geral e a idade (r=.34, p<.01) e entre a autoeficácia geral e o estatuto trabalhador/a-estudante (r=.34, p<.01), indicando que os/as estudantes mais velhos e/ou trabalhadores/as estudantes tendem a relatar maior autoeficácia. Adicionalmente, verificam-se também relações fracas, negativas e significativas entre a supressão emocional e a idade (r=.21, p<.01), e entre a supressão emocional e o estatuto

trabalhador/a estudante (r=.16, p<.05), denotando que estudantes mais velhos/as ou trabalhadores/as estudantes tendem a fazer menos uso da estratégia de supressão emocional. Ademais, para o total de participantes, foram encontradas relações fracas, positivas e significativas entre a autoeficácia geral e o estado civil (r=.25, p<.01) e a autoeficácia geral e a existência de filhos/as (r=.22, p<.01), indicando uma tendência de estudantes solteiros/as relatarem menos autoeficácia e estudantes com filhos/as relatarem maior autoeficácia.

Estas associações mantêm-se no grupo de estudantes de Licenciatura, apenas com uma mudança na relação encontrada entre a autoeficácia geral e o estado civil, que nesta amostra passa a ser moderada (r=.30, p<.01). Paralelamente, no grupo de estudantes de Mestrado, as associações supracitadas na amostra total deixam de ser significativas e passam a ser fracas, com a exceção da associação entre a autoeficácia geral e o estatuto trabalhador/a estudante (r=.30, p>.05), que se assume moderada, positiva e não significativa.

No entanto, na amostra de estudantes de Mestrado foram encontradas novas associações fracas e significativas entre as seguintes variáveis: afeto positivo e idade (r=.35, p<.05), afeto positivo e género (r=-.41, p<.05), afeto positivo e estado civil (r=.33, p<.05), afeto positivo e a existência de filhos (r=.36, p<.05) e afeto negativo e idade (r=.46, p<.01). Com isto, podemos deduzir que estudantes mais velhos/as tendem a experienciar mais afeto (positivo e negativo), que estudantes trabalhadores/as ou com filhos/as experienciam tendencialmente mais afeto positivo e que estudantes do género feminino tendem a experienciar menos afeto positivo. Adicionalmente, foi possível verificar a presença de relações fracas e positivas, mas não estatisticamente significativas, entre o afeto negativo e o estado civil (r=.32) e o afeto negativo e a existência de filhos/as (r=.31).

Tabela 6

Correlações de Pearson entre escalas de regulação emocional, autoeficácia e afeto e características sociodemográficas e académicas, para todos/as participantes

		RC	SE	AG	AP	AN
Amostra total	Idade	.06	-.21**	.34**	.11	.11
	Género	-.08	.05	-.02	-.15	-.09
	Estado Civil	.06	-.08	.25**	.12	.11
	Filhos/as	.07	-.15	.22**	.19*	.13
	Trabalhador/a estudante	.014	-.16*	.34**	.09	.08
	Estudante deslocado/a	.03	.01	-.07	.01	.06
Estudantes de Licenciatura	Idade	.03	-.21*	.37**	.08	.06
	Género	-.11	.02	-.02	-.12	-.10
	Estado Civil	.04	-.10	.30**	.05	.04
	Filhos/as	-.00	-.18*	.25**	.14	.08
	Trabalhador/a estudante	-.06	-.24**	.35**	.08	.04
	Estudante deslocado/a	.001	-.07	-.06	-.02	.001
Estudantes de Mestrado	Idade	.19	-.11	.12	.35*	.46**
	Género	.05	.12	.04	-.41*	-.18
	Estado Civil	.13	-.02	.10	.33*	.32
	Filhos/as	.25	-.06	.11	.36*	.31
	Trabalhador/a estudante	.20	.09	.30	.19	.26
	Estudante deslocado/a	.14	.14	-.02	-.04	.09

*p<.05; **p<.01; RC= Reavaliação Cognitiva; SE= Supressão Emocional; AG=Autoeficácia Geral; AP=Afeto Positivo; AN=Afeto Negativo

Por último, de forma a analisar o papel preditor do nível do ciclo de estudos nas estratégias de regulação emocional, na autoeficácia e no afeto (positivos e negativos) dos/as estudantes da FIP foi realizada uma análise de regressão múltipla (tabela 7, 8 e 9). As variáveis de predição foram incluídas na regressão na seguinte ordem: Bloco 1 contém a idade e o género, o Bloco 2 incluiu o estatuto de trabalhador/a estudante e o Bloco 3 incluiu o ciclo de estudos (1= estudante de Licenciatura; 2= estudante de Mestrado). Deste modo, foi possível controlar previamente as variáveis da idade, género e estatuto trabalhador/a estudante, para que fosse possível determinar o efeito preditor do ciclo de estudos na regulação emocional (reavaliação cognitiva e supressão emocional), na autoeficácia geral e no afeto experienciado (positivo e negativo).

Conforme os resultados obtidos, no que diz respeito à reavaliação cognitiva, nenhuma variável apresenta coeficientes de β significativos, denotando a ausência de associações significativas nesta variável. Por seu turno, e atentando à variável de

supressão emocional, foi possível verificar que a idade (β= -2.1, *p*<.01) se apresenta como um forte preditor da variável, sendo que este bloco explica 5% da variação nesta estratégia de regulação emocional. Sendo este valor de associação negativo, há indicação de que estudantes mais velhos/as tendem a usar menos a estratégia de supressão emocional. Adicionalmente, é possível atentar ao facto de o R^2 ser significativo ou marginalmente significativo em todos os blocos, sendo que a supressão emocional é explicada pelos modelos em 5%.

Tabela 7

Análise de regressão múltipla hierárquica entre variáveis sociodemográficas, académicas e as escalas de regulação emocional

	Reavaliação Cognitiva			**Supressão Emocional**		
	B	SE B	β	B	SE B	β
Bloco 1		ΔR^2=.009			ΔR^2=.046*	
Constante	4.80	.55		4.78	.57	
Género	-.36	.38	-.08	.18	.40	.04
Idade	.01	.02	.06	-04	.02	-.21**
Bloco 2		ΔR^2=.011			ΔR^2=.046†	
Constante	4.83	.55		4.80	.58	
Género	-.35	.38	-.08	.19	.40	.04
Idade	.02	.02	-09	-.04	.02	-.19†
Trabalhador/a estudante	-.16	.34	-.05	-.09	.35	-.03
Bloco 3		ΔR^2=.012			ΔR^2=.050†	
Constante	4.93	.60		5.00	.63	
Género	-.37	.38	.08	.16	.40	.03
Idade	.02	.02	.10	-.03	.02	-.17
Trabalhador/a estudante	-.16	.34	-.05	-.09	.35	-.03
Ciclo de estudos	-.10	.24	-.04	-.21	.25	-.07
Modelo Total		R^2 total= .032			R^2 total=.142	

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

No que concerne à autoeficácia, a idade parece contribuir de forma significativa (β= .34, *p*<.001) para a previsão desta variável, sendo que o modelo que inclui o género e a idade explica 12% da autoeficácia. Isto pode indicar que estudantes mais velhos/as tendem a apresentar valores mais elevados de autoeficácia. Adicionalmente, é possível observar que a introdução da variável referente ao estatuto trabalhador/a estudante (β=.20, *p*<.1), também produz uma alteração marginalmente significativa, indicando que estudantes que conciliam vida laboral e académica tendem a estar associados/as a valores

superiores de autoeficácia. Deste modo, é possível concluir que tanto o género como o estatuto trabalhador/a estudante são relevantes (ainda que de forma pouco expressiva) para a previsão da variação na autoeficácia geral. Por fim, destaca-se que o modelo de regressão criado explica, de forma muito significativa, a variação no afeto positivo, sendo que a introdução da variável do género e idade (R^2= .118, *p*<.001) e do estatuto trabalhador/a estudante (R^2= .139, *p*<.001), melhorou significativamente essa explicação.

Tabela 8

Análise de regressão múltipla hierárquica entre variáveis sociodemográficas, académicas e a autoeficácia geral

		Autoeficácia	
	B	SE B	β
Bloco 1		ΔR^2=.118***	
Constante	7.38	.70	
Género	-.01	.49	-.002
Idade	.09	.02	.34***
Bloco 2		ΔR^2=.139***	
Constante	7.21	.70	
Género	-.04	.48	-.01
Idade	.05	.03	.20†
Trabalhador/a estudante	.83	.43	.20†
Bloco 3		ΔR^2=.140***	
Constante	7.07	.76	
Género	-.02	.48	-.003
Idade	.05	.03	.19†
Trabalhador/a estudante	.83	.43	.20†
Ciclo de estudos	.15	.31	.04
Modelo Total		R^2 total= .397	

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

No que concerne ao afeto positivo, o género parece contribuir de forma marginalmente significativa (β= -.15, *p*<.1) para a previsão desta variável, sendo que o modelo que inclui o género e a idade explica 4% do afeto positivo. Este valor, ainda que marginal, pode indicar que o género feminino tende a estar associado a valores mais baixos de afeto positivo. Adicionalmente, é possível observar que a introdução da variável referente ao ciclo de estudos (β= -.18, *p*<.05) também produz alteração significativas, indicando que estudantes de Licenciatura tendem a estar associados a valores menores de afeto positivo. Deste modo, é possível concluir que tanto o género como o ciclo de estudos são relevantes (ainda que de forma pouco expressiva) para a previsão da variação no afeto

positivo. Por fim, destaca-se que o modelo de regressão criado explica de forma significativa a variação no afeto positivo, sendo que a introdução do género (R^2= .035, p<.10) e ciclo de estudos (R^2 =.066, p<.05), melhorou significativamente essa explicação.

Por fim, na variável de afeto negativo, o ciclo de estudos (β =-.21, p<.01) apresenta-se como um preditor significativo da variável, tendo a sua introdução aumentado a explicação da variação no afeto positivo para 6%. Assim, o ciclo de estudos é a única variável que parece conseguir prever os valores de afeto negativo, apresentando um valor significativo e negativo, indicando que os estudantes de Licenciatura tendem a apresentar valores mais baixos de afeto negativo.

Tabela 9

Análise de regressão múltipla hierárquica entre variáveis sociodemográficas, académicas e as escalas de afeto

	Afeto Positivo			**Afeto Negativo**		
	B	SE B	β	B	SE B	β
Bloco 1		ΔR^2=.035†			ΔR^2=.020	
Constante	28.92	2.28		24.41	2.24	
Género	-2.97	1.58	-.15†	-1.68	1.55	-.09
Idade	.08	.06	.11	.08	.06	.11
Bloco 2		ΔR^2=.035			ΔR^2=.020	
Constante	28.86	2.30		26.42	2.26	
Género	-2.98	1.59	-.15†	-1.68	1.56	-.09
Idade	.07	.09	.09	.09	.09	.11
Trabalhador/a estudante	.31	1.41	.03	-.06	1.39	-.01
Bloco 3		ΔR^2=.066*			ΔR^2=.062*	
Constante	31.05	2.47		28.91	2.42	
Género	-3.26	1.57	-.16*	-2.00	1.54	-.10
Idade	.11	.09	.14	.13	.09	.17
Trabalhador/a estudante	.26	1.39	.02	-.12	1.36	-.01
Ciclo de estudos	-2.21	.99	-.18*	-2.51	.97	-.21**
Modelo Total		R^2 total= .136			R^2 total=.102	

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

Discussão

Reconhecendo a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca das competências e aprendizagens estabelecidas na área da ASE, este trabalho procurou: 1) caracterizar e comparar as estratégias de regulação emocional, o índice de autoeficácia geral e as experiências afetivas de estudantes, a frequentar a Licenciatura e o Mestrado da formação inicial de professores/as; 2) analisar a relação entre a autoeficácia geral, as estratégias de regulação emocional e o tipo de afeto experienciado por estudantes a frequentar os dois ciclos de estudos; 3) avaliar o papel preditor do ciclo de estudos, nas estratégias de regulação emocional, na autoeficácia percebida e no afeto dos/as estudantes, controlando variáveis sociodemográficas e académicas. Dito isto, no presente capítulo, serão analisados e discutidos todos os resultados obtidos, intercalando-os com o conhecimento científico prévio.

Os resultados obtidos neste estudo revelaram não existir diferenças significativas entre os/as estudantes da Licenciatura e os/as estudantes de Mestrado, no que concerne às estratégias de regulação emocional utilizadas, níveis de autoeficácia percecionada e experiência afetiva negativa e positiva. Deste modo, é possível questionar, partindo destes resultados, se estas variáveis, destacadas na literatura como essenciais para o exercício da docência (Buric & Moe, 2020; Freire et al., 2012; Poulou et al., 2019), estão a ser estimuladas de forma apropriada na FIP.

De uma forma mais individualizada, em termos de estratégias de regulação emocional, o recurso à estratégia de reavaliação cognitiva manteve-se relativamente estável em todos os/as estudantes, ainda que sempre ligeiramente superior aos valores da estratégia de supressão emocional. Este resultado é um bom indicador e alinha-se com os resultados apresentados por Pellinson e Boruchovvitch (2022), cuja amostra de docentes mostrou privilegiar a reavaliação cognitiva, face a momentos emocionalmente

desafiantes. No entanto, a literatura não é consensual nesta análise, pelo que, por exemplo, no estudo de Taxer e Gross (2018) os/as docentes reportaram valores superiores de supressão emocional, sendo esta uma das estratégias a que mais recorrem no seu exercício profissional. No caso do presente estudo, é necessário considerar que a diferença entre as estratégias de regulação emocional pode estar associada à população estudada, havendo um conjunto de experiências profissionais, no âmbito da docência, às quais os/as estudantes universitários/as ainda não tiveram acesso. Desta forma, não é possível aferir se o mesmo grupo de estudantes, perante situações de elevado nível de *stress* e ativação emocional em contexto escolar (comuns no exercício da docência), continuaria a privilegiar o recurso à reavaliação cognitiva, enquanto estratégia de regulação emocional.

Ainda assim, e analisando os resultados obtidos, verifica-se que há uma descida, não estatisticamente significativa, dos valores de supressão emocional nos/as estudantes de Mestrado (comparativamente aos/às estudantes de Licenciatura), mas que a mesma não foi acompanhada por um aumento proporcional dos valores de reavaliação cognitiva. Este acontecimento pode ser um indicador de que a FIP está a estimular estratégias de regulação emocional adicionais, além das estratégias em estudo. Deste ponto de vista é importante ressaltar que, ainda que este estudo se tenha focado nas duas estratégias referidas por Gross (1998), existem outras estratégias de regulação emocional que poderão estar a exercer um papel preponderante na regulação emocional dos/as estudantes (Taxer & Gross, 2018). Assim, será importante que estudos futuros possam alargar o leque de estratégias de regulação emocional analisadas, de modo a aprofundar o conhecimento sobre quais as estratégias que os/as estudantes reconhecem, e a quais estratégias mais recorrem nos seus vários contextos de vida.

Em termos do nível de autoeficácia geral dos/as participantes neste estudo, os resultados revelam um aumento muito ténue, e não significativo, entre os índices de

autoeficácia dos/as estudantes a frequentar a Licenciatura e os/as estudantes a frequentar o Mestrado. Deste modo, os dados revelam que a FIP parece não estar a contribuir para o aumento da perceção de eficácia profissional dos/as futuros/as professores/as. Este facto é preocupante, considerando a importância que a autoeficácia tem para o exercício profissional, em especial da docência (e.g. Corry & Stella, 2018; Poulou et al., 2019). Estas conclusões contrapõem o estudo por Clark e Newberry (2019), no qual a FIP pareceu contribuir para autoeficácia dos/as estudantes, considerando que os níveis de autoeficácia eram superiores em estudantes que se encontravam a concluir a formação académica.

Em reflexão, a baixa autoeficácia dos/as estudantes poderá estar associada a um vasto conjunto de fatores, nomeadamente a ausência de oportunidades de cariz observacional e prático, que tem um papel crucial na aquisição desta competência. Assim, e como a autoeficácia é desenvolvida através das experiências pessoais e vicariantes do indivíduo (Bandura, 1997; Gouvêa, 2003; Kasalak & Dagyar, 2020), a sua não variação, entre estudantes a frequentar vários ciclos de estudos que habilitam para a docência, indica que os conteúdos e oportunidades de aprendizagem, proporcionadas durante a FIP, podem não estar a ser suficientes para colocar os estudantes perante situações que resultem no estímulo real da sua autoeficácia profissional. No entanto, é essencial considerar que as atividades educativas, a que os/as estudantes de Mestrado tiveram acesso, foram influenciadas pelas adaptações causadas pela pandemia COVID-19, pelo que isso poderá ter impactado o desenvolvimento da autoeficácia dos/as mesmos/as.

No que concerne às experiências afetivas, as alterações foram na direção negativa, tanto no afeto positivo como negativo, sendo que os/as estudantes de Mestrado mostraram experienciar menores níveis de afeto, tanto positivo como negativo, que os/as estudantes de Licenciatura. Esta informação é inesperada, considerando que o afeto positivo tem

surgido associado a fatores positivos da vivência profissional (Buric & Moe, 2020; Freire et al., 2012), pelo que era esperado que aumentasse com o decorrer da FIP. No entanto, é possível considerar que esta diminuição pode estar associada a outras condições e características, pessoais e académicas (p.e., satisfação com a escolha da área profissional, suporte social, resiliência), que surgem frequentemente associadas a experiências afetivas (Buric & Moe, 2020; Greenier et al., 2021; Freire et al., 2012; Vesely et al., 2013).

Ademais, em termos contextuais, é necessário também considerar que os anos prévios à recolha de dados foram marcados pela pandemia COVID-19. Assim, e em especial no caso do Mestrado, os/as estudantes tiveram um conjunto de experiências (pessoais e académicas) atípicas durante a FIP que tiveram uma influência direta nas suas vivências emocionais. Assim, estudos como o de Grajek & Sobczyk (2021) e Wang e colaboradores (2020), evidenciaram que a pandemia alterou a vivência afetiva dos/as estudantes, gerando maiores índices de medo e a ansiedade, emoções que se enquadram na subescala de afeto negativo. Desta forma, a comparação entre grupos poderá estar a ser enviesada pelas experiências afetivas associadas ao COVID-19, não refletindo o curso normativo desta variável ao longo da FIP. Neste sentido, será importante que estudos futuros possam reanalisar estas relações.

Por seu turno, com a análise das associações entre as várias variáveis em estudo, foi possível confirmar que as subescalas tanto da expressão emocional como da regulação emocional se encontram relacionadas. No caso da regulação emocional, a correlação moderada parece indicar que estudantes que utilizam mais a estratégia de reavaliação cognitiva, também tendem a utilizar mais a estratégia de supressão emocional. No entanto, e segundo Gross (1998), estas estratégias tendem a ser utilizadas em situações muito distintas e, por vezes, opostas, sendo interessante que aqui surjam positivamente associadas. Isto pode ser explicado pelo facto de as estratégias de regulação emocional

não serem exclusivas, pelo que uma mesma pessoa, em diferentes situações, pode recorrer a várias estratégias para regular a sua experiência emocional, algo que nos/as docentes não é exceção (Pellisson & Boruchovvitch, 2022; Taxer & Gross, 2018). Por outro lado, o estudo de Gross e John (2003) ajuda-nos a melhor compreender os potenciais promotores desta associação, introduzindo as características sociais e idiossincráticas (e.g. crenças e expectativas sociais) como fatores importantes no recurso às estratégias de regulação emocional. Assim, e como estamos a falar de estudantes universitários/as, o próprio ambiente académico, e os desafios a ele inerente, poderá estar a influenciar o tipo e a forma como as estratégias estão relacionadas. Deste modo, estudos futuros, que possam explorar estas associações com os desafios inerentes ao ambiente académico, poderão contribuir para uma melhor compreensão das estratégias de regulação emocional, utilizadas pelos/as estudantes ao longo da sua formação.

Por seu turno, no caso do afeto positivo e negativo, foi encontrada uma associação elevada e positiva, indicando que a presença de maior afeto positivo está relacionada com a presença de maior afeto negativo. Esta constatação é surpreendente, em certa medida, tendo em conta que a teoria original de Watson & Tellegen (1985) indica que os construtos de afeto positivo e negativo são independentes entre si, pelo que a correlação entre eles não se esperava tão forte e significativa. No entanto, é importante reter que ambos os tipos de afeto estão associados à experiência emocional (Gross & John, 2003), pelo que ambos poderão estar presentes em simultâneo. Por outro lado, e se atentarmos às características da experiência afetiva, o afeto positivo pode, por vezes, surgir para equilibrar o afeto negativo, numa tentativa de estabilização emocional. Isto vai de encontro ao modelo apresentado por Larsen (2000), no qual é defendido que em situações emocionalmente desafiantes, o afeto positivo surge como um moderador do afeto

negativo, numa tentativa de regular a experiência emocional sentida, sendo este um fator positivo de regulação emocional.

No que diz respeito à autoeficácia geral, foi apenas encontrada uma associação positiva e moderada com a estratégia de reavaliação cognitiva. Isto vai de encontro ao estudo de Caprara e colaboradores (2008), que sugere que indivíduos com maior perceção de autoeficácia tendem a escolher estratégias de regulação emocional mais adaptativas, como é o caso da reavaliação cognitiva. Tendo em conta o nosso grupo de estudo, este resultado é promissor, indicando que o estímulo de competências de regulação emocional, nomeadamente da estratégia de reavaliação cognitiva, pode influenciar positivamente a autoeficácia percecionada pelo/a estudante (e vice-versa).

No entanto, aquando da análise separada das associações para cada grupo de participantes, a associação entre a reavaliação cognitiva e a autoeficácia deixa de ser significativa nos estudantes de Mestrado. Ainda que há partida isto possa ser interpretado negativamente, este resultado pode não se traduzir num indicador desfavorável se considerarmos a existência de outras competências, igualmente adaptativas, que podem estar a adquiridas na FIP. Deste modo, e como a própria teoria de Gross (1998) afirma, as competências de regulação emocional desenvolvem-se ao longo da vida, e a partir das experiências dos/as indivíduos, pelo que se deduz que os/as estudantes de Mestrado tenham tido contacto com experiências emocionais mais diversas e, por esse motivo, tenham desenvolvido estratégias de regulação emocional igualmente variadas e adaptadas às situações.

No que diz respeito às associações entre as variáveis em estudo e outras variáveis académicas e sociodemográficas, foram encontradas relações significativas nas variáveis de supressão emocional, autoeficácia, afeto positivo e afeto negativo. No que concerne às estratégias de regulação emocional, a supressão emocional associou-se

significativamente, com a idade, o estatuto de trabalhador/a-estudante e com a existência de filhos/as, na amostra total e nos estudantes de Licenciatura, não existindo associações relevantes entre estas variáveis nos estudantes de Mestrado. De forma aprofundada, é possível concluir que os/as estudantes mais velhos/as, com filhos/as e que têm estatuto trabalhador/a-estudante recorrem menos frequentemente à estratégia de supressão emocional para regularem os seus estados emocionais.

Esta temática tem trazido controvérsia no meio académico, uma vez que os estudos têm obtido resultados pouco claros acerca das relações entre as estratégias de regulação emocional e variáveis como a idade. No entanto, segundo Isaacowitz (2022), a maioria dos autores tende a considerar que o envelhecimento gera um aperfeiçoamento da autorregulação emocional e permite a aquisição de estratégias mais eficazes e ajustadas, perante episódios desafiantes (Stawski et al., 2019). Esta ideia é congruente com os resultados obtidos, que sugerem que o aumento da idade contribui significativamente para a diminuição do recurso à supressão emocional, potenciando a aquisição de estratégias mais adaptativas de regulação emocional. No caso das restantes variáveis destacadas, o facto de ter filhos/as ou de combinar a vida laboral e académica são características que potenciam, em grande medida, o amadurecimento emocional e a aquisição de várias estratégias de regulação emocional, sendo essencial aprofundar o estudo da associação entre estas e outras variáveis contextuais (Isaacowitz, 2022).

Por seu turno, a autoeficácia surgiu associada de forma significativa, nos/as estudantes de Licenciatura, com a idade, o estado civil, a existência de filhos/as e com o estatuto trabalhador/a-estudante, confirmando alguns estudos que encontraram relações semelhantes (Aharony & Gazit, 2018; Atikuzzaman & Ahmed, 2023; Demirel & Akkoyunlu, 2017). No entanto, à semelhança das estratégias de regulação, as associações não são encontradas nos/as estudantes de Mestrado, confirmando que nestes/as estudantes

a ligeira subida da autoeficácia poderá estar mais associada a outras variáveis, além das estudadas. Note-se que o grupo de estudantes de Mestrado contém menos participantes, pelo que os resultados devem ser interpretados à luz desta informação. Estudos futuros, com um número superior de participantes, são necessários para uma melhor compreensão destas relações.

Por fim, no que concerne às associações entre a experiência afetiva e as variáveis sociodemográficas e académicas, ao contrário das variáveis anteriores, as associações significativas surgem quando analisamos apenas o grupo de estudantes de Mestrado. Assim, foram encontradas relações significativas entre o género e o afeto positivo, que se encontra mais associado ao género masculino. Estas associações corroboram a literatura pré-existente, na qual o género masculino tende a surgir relacionado com maiores níveis de experiências afetivas positivas (Asici et al., 2020). Adicionalmente, também a idade surge associada às experiências afetivas, sendo que o aumento no afeto positivo e negativo acompanha o aumento da idade. No entanto, no estudo de Asici e colaboradores (2020) este aumento apenas se verifica com o afeto positivo, denotando que indivíduos com mais idade tendem a experienciar mais afeto positivo, mas não mais afeto negativo. No entanto, o presente estudo não considera uma das principais variáveis estudadas, em relação à experiência afetiva, que é a personalidade (Noronha et al., 2015; Payne & Schimmack, 2023; Watson & Tellegen, 1985), um fator que pode estar a exercer um enviesamento nos resultados encontrados.

Ao analisar de que forma o ciclo de estudos dos/as estudantes contribuiu para as estratégias de regulação emocional utilizadas, a autoeficácia percecionada e a vivência afetiva, os resultados não se alinham com as hipóteses delineadas. Em termos de regulação emocional, o ciclo de estudos apresentou-se como não contribuindo para

nenhuma das variáveis resultado. No caso da supressão emocional, e de entre os preditores incluídos nos modelos, apenas a idade surgiu como um preditor significativo.

Já no caso da autoeficácia, o ciclo de estudos voltou a não ter um papel significativo na explicação das variações nesta variável, tendo outras variáveis emergido como preditoras, nomeadamente a idade e o estatuto trabalhador/a-estudante. Dito isto, é possível interpretar que, independentemente do ciclo de estudos em que o/a estudante se encontra, o que contribui mais significativamente para o aumento da autoeficácia é a idade e o emparelhamento da atividade académica com a laboral. Esta informação pode estar relacionada com a dimensão vicariante e experiencial da autoeficácia (Bandura, 1997; Gouvêa, 2003), pelo que estes resultados podem ser indicativos de que este conjunto de estudantes teve mais oportunidades de desenvolver a sua autoeficácia, quando comparados/as aos/às demais. Ainda assim, e dada a relevância da autoeficácia na docência, é crucial futuramente analisar de que forma esta dimensão pode ser desenvolvida mais aprofundadamente no decurso da FIP, garantindo que os/as estudantes iniciam o seu percurso na docência com uma maior perceção de eficácia profissional.

Por outro lado, o ciclo de estudos revelou ser um preditor significativo da experiência afetiva, contribuindo substancialmente para a explicação da variação nesta variável. Assim, o ciclo de estudos parece contribuir positivamente para a redução da experiência afetiva em geral, prevendo-se menores níveis de afetos positivos e negativos em estudantes de Mestrado. Desta forma, e ainda que a diminuição do afeto positivo não fosse esperada, estes resultados podem estar relacionados com outras variáveis, nomeadamente o *stress* académico (Arsenio & Loria, 2014; Folkman, 2007), a motivação (Gillet et al., 2013; Maclintyre & Vincze, 2017) e o suporte social (Weinstein et al., 2010). Assim, as demandas académicas, ao evoluírem de acordo com o ciclo de estudos, poderão estar a ter um papel preponderante no modo e intensidade com que os/as estudantes

experienciam os seus afetos. Estudos posteriores deverão considerar estas variáveis, ampliando os estudos acerca destas relações.

Limitações do estudo

Apesar de contribuir para o conhecimento científico e académico, este estudo apresenta um conjunto de limitações que devem ser consideradas na interpretação dos seus resultados, e melhoradas em estudos posteriores. Assim, uma das principais limitações a destacar é o facto de este ser um estudo transversal, ou seja, cujos dados foram recolhidos todos num mesmo momento, de grupos de pessoas distintas. Este tipo de estudo melhora o nível de eficácia e aproveitamento de recursos, mas limita as relações causais e as generalizações que podem ser realizadas na análise dos dados. Deste modo, por forma a analisar, de forma mais precisa, a evolução dos/as estudantes ao longo da FIP, novos estudos poderão adotar uma perspetiva longitudinal, acompanhando a amostra inicial ao longo dos ciclos de estudos.

Adicionalmente, e relacionado com o fator descrito anteriormente, é essencial destacar que a distribuição dos participantes não se mostra equilibrada, em especial no que concerne ao número de estudantes de cada ciclo de estudo. Deste modo, além de ter existido um maior acesso às perceções dos estudantes da Licenciatura, houve também uma incidência no género feminino e nos estudantes a frequentar uma instituição politécnica pública. Estas discrepâncias prejudicam as generalizações efetuadas, sendo necessário considerar a ausência de representatividade de todas as realidades, inerentes aos/às estudantes da FIP. Isto pode ser colmatado não só com a realização de um estudo longitudinal (como referido anteriormente), como também com o aumento da amostra, nomeadamente nos tópicos em que há uma baixa representatividade e heterogeneidade.

Ademais, como referido ao longo da discussão de resultados, este estudo aconteceu num momento muito específico, tendo sucedido a pandemia COVID-19. Esta

questão, apesar de inicialmente parecer irrelevante para o estudo, poderá ter tido um papel relevante nas variáveis analisadas, nomeadamente a autoeficácia e a experiência afetiva. Deste modo, estudos futuros poderão incluir participantes que não tenham experienciado as adaptações pessoais e educativas (e.g. o ensino à distância), decorrentes da pandemia.

Por fim, destacam-se os métodos de avaliação utilizados, sendo que para a realização deste estudo foram apenas usados instrumentos de autorrelato. Deste modo, e apesar de este método de avaliação apresentar um conjunto de benefícios substanciais, pode enviesar os dados recolhidos. Assim, e por forma a contornar o efeito da desejabilidade social, os estudos subsequentes devem recorrer a uma maior variedade de métodos e instrumentos de avaliação.

Implicações e considerações finais

O presente estudo pretendeu colmatar algumas fragilidades da investigação na área da FIP e acrescentar conhecimento válido acerca do modo como a mesma se relaciona com a regulação emocional, autoeficácia e experiência afetiva dos/as futuros/as docentes. Dito isto, e considerando as limitações acima elencadas, os resultados obtidos neste estudo acrescentam informação útil para o aprofundamento desta temática e para a melhoria contínua dos currículos dos cursos de habilitação à docência.

De forma abrangente, este estudo revelou que a FIP parece não estar a impactar significativamente o desenvolvimento de certas competências, como é o caso da regulação emocional, autoeficácia e experiência afetiva. Esta conclusão aponta, assim, para uma necessidade de repensar e reformular a FIP, considerando que existem variáveis importantes para a docência (como a regulação emocional e a autoeficácia) que não estão a ser devidamente estimuladas. Isto vai de encontro a vários autores, que têm vindo a evidenciar a necessidade de mudança na FIP, nacional e internacionalmente, por forma a melhorar a qualidade do ensino e o bem-estar dos/as docentes (Cristóvão et al., 2017;

Nóvoa, 2017; Peixoto et al., 2022; Schonert-Reichl et al., 2015; Valente & Almeida, 2020). Neste quesito, destaca-se a importância de refletir acerca da diferenciação curricular, existente em cada ciclo de estudos, procurando compreender e melhorar as competências que a formação proporciona e desenvolve nos/as futuros/as docentes.

Adicionalmente, e atentando aos resultados obtidos, revela-se essencial que sejam desenvolvidas mais investigações nesta temática, que consigam incluir outras variáveis relevantes, e que contornem as limitações encontradas no presente estudo. Dito isto, e considerando o papel que os/as docentes têm na sociedade em geral, esta deve ser uma área de estudo prioritária para os/as investigadores/as na área da Psicologia e da Pedagogia, nos próximos anos. Em suma, mais do que encontrar as incongruências e lacunas da FIP, os posteriores estudos devem procurar novas relações entre variáveis e encontrar soluções práticas e realistas, que melhorem o sistema educativo.

Referências

Abed, A. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, *24*(25), 8–27.

Aharony, N., & Gazit, T. (2020). Students' information literacy self-efficacy: An exploratory study. *Journal of Librarianship and Information Science*, *52*(1), 224–236. https://doi.org/10.1177/0961000618790312

Althauser, K. (2015). Job-embedded professional development: its impact on teacher self-efficacy and student performance. *Teacher Development*, *19*(2), 210–225. https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1011346

Angela, C., Marin, H., Patrícia, L., & Angela, T. (2020). Competência emocional em professores e sua relação com tempo de docência e satisfação com o trabalho. *Revista de Psicopedagogia*, *37*(112), 52–63. https://doi.org/10.5935/0103-8486.20200002

Araújo, M., & Moura, O. (2011). Estrutura factorial da general self-efficacy scale (escala de auto-eficácia geral) numa amostra de professores portugueses. *Laboratório de Psicologia*, *9*(1), 95–105.

Arsenio, W., & Loria, S. (2014) Coping with negative emotions: connections with adolescents' academic performance and stress. *The Journal of Genetic Psychology*, *175*, 76-90.

Arteaga-Cedeño, W. L., Carbonero-Martín, M., Martín-Antón, L. J., & Molinero-González, P. (2022). The Sociodemographic-professional profile and emotional intelligence in infant and primary education teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(16). https://doi.org/10.3390/ijerph19169882

Asıcı, E., Arslan, Ü., & Uygur, S. S. (2020). Positive and negative affect in university students: the predictive roles of rumination, mindfulness and demographic variables. *Educational Research and Development Journal*, *23*(2), 1–21.

Atikuzzaman, M., & Ahmed, S. M. Z. (2023). Investigating the impact of demographic and academic variables on assessing students' perceived information literacy self-efficacy. *Journal of Academic Librarianship*, *49*(4). https://doi.org/10.1016/j.acalib.2023.102733

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215.

Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: the role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645

Bisquerra, R., Pérez-González, J. & Navarro, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Editorial Síntesis.

Braun, S., Schonert-Reichl, K., & Roeser, R. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *69*. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151

Bray-Clark, N., & Bates, R. (2003). Self-Efficacy beliefs and teacher effectiveness: implications for professional development. *The Professional Educator*, *16*(1), 13–22.

Burić, I., & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, *89*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008

Capelo, R., & Pocinho, M. (2014). Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. *Educar Em Revista*, *54*, 175–184. https://doi.org/10.1590/0104-4060.37870

Caprara, G., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-

regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology, 100*, 525-534. doi:10.1037/0022-0663.100.3.525

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (s.d.). *Advancing social and emotional learning*. Recuperado a 15 de maio de 2023 de https://casel.org/

Clark, S., & Newberry, M. (2019). Are we building preservice teacher self-efficacy? A large-scale study examining teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *47*(1), 32–47. https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772

Coelho, V., Peixoto, C., Azevedo, H., Machado, F., Soares, M., & Espain, A. (2023). Effects of a portuguese social– emotional learning program on the competencies of elementary school students. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1-15.

Colagrossi, A., & Vassimon, G. (2017). A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no brasil. *Revista Construção Psicopedagógica*, *25*(26), 17–23.

Collie, R. J. (2017). Teachers social and emotional competence: links with social and emotional learning and positive workplace outcomes. In E. Frydenberg, A. Martin, & R. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia Pacific*. Springer.

Correia-Almeida, A., & Veiga-Branco, A. (2012). Efeitos da formação em educação emocional nas competências emocionais de professores. *Congresso Internacional de Inteligência Emocional e Educação: Investigar e Intervir Para Mudar*. Aveiro.

Corry, M., & Stella, J. (2018). Teacher self-efficacy in online education: A review of the literature. *Research in Learning Technology*, *26*. https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2047

Costa, A., & Faria, L. (2013). Social and emotional learning: Reflections on theory and practice in school Portuguese. *Análise Psicológica*, *31*(4), 407–423. https://doi.org/10.14417/ap.701

Cristóvão, A., Candeias, A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in Psychology*, *8*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913

Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2017). *Educational Research and Reviews Prospective teachers' lifelong learning tendencies and information literacy self-efficacy*, *12*(6), 329–337. https://doi.org/10.5897/ERR2016.3119

Dicke, T., Parker, P., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, *41*, 62-72.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Extremera, N., Merida-Lopez, S., & Sanchez-Gomez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: Impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. Voces De La Educación, 74–97.

Fathi, J., & Derakhshan, A. (2019). Teacher self-efficacy and emotional regulation as predictors of teaching stress: an investigation of iranian english language teachers. *Teaching English Language*, *13*(2), 117–143. https://doi.org/10.22132/TEL.2019.95883

Folkman, S. (2007). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress and Coping*, *21*(1), 2-14.

Foster, M., & Leite, T. (2014). Formação continuada de professores: da parceria entre universidade e escola ao protagonismo e reconhecimento do trabalho docente. *Revista*

Diálogo Educacional, *14*(43), 865–887. https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.ao02

Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T., & Amaral, A. (2014). A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 151–171. https://doi.org/https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_8

Galinha, I., & Pais-Ribeiro, J. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da positive and negative affect schedule (PANAS): II – Estudo psicométrico. *Análise Psicológica*, *2*(13), 219–227.

Gillet, N., Vallerand, R., Lafrenière, M., & Bureau, J. (2013). The mediating role os positive and negative affect in the situational motivation-performance relationship. *Motivation and Emotion*, *37*, 265-479.

Gouvêa, F. (2003). Análise da auto-eficácia em atletas de modalidades individuais e coletivas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, *2*(2), 45–60.

Grajek, M., & Sobczyk, K. (2021). Well-being levels among students during the covid-19 pandemic. *Journal of Physical Education and Sport*, *21*(4), 1682–1687. https://doi.org/10.7752/jpes.2021.04213

Granziera, H., & Perera, H. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, *58*, 75–84. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003

Greenier, V., Derakhshan, A., & Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: A case of British and Iranian English language teachers. *System*, *97*. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, *2*(5), 271–299.

Gross, J., Richards, J., & John, O. (2006). Emotion regulation in everyday life. In S. Douglas, S. Jeffry, & J. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13–35). American Psychological Association. https://doi.org/https://doi.org/10.1037/11468-001

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348–362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Hajovsky, D., Chesnut, S., & Jensen, K. (2020). The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of School Psychology*, *82*, 141–158. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.09.001

Isaacowitz, D. (2022). What do we know about aging and emotion regulation? *Perspectives on Psychological Science*, *17*(6), 1541–1555. https://doi.org/10.1177/17456916211059819

Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Jennings, P., Frank, J.., Snowberg, K., Coccia, M., & Greenberg, M. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly, 28*(4), 374–390. https://doi.org/10.1037/spq0000035

Jesus, S. (2002). *Perspetivas para o bem-estar docente: Uma lição de síntese*. Edições Asa.

Jones, S., & Bouffard, S. (2012). Social and emotional learning in schools from programs to strategies. *Society for Research in Child Development*, *26*(4), 1-33.

Jones S., Brush K., Bailey R., Brion-Meisels G., McIntyre J., Kahn J., Nelson B., Stickle L. (2021). *Navigating SEL from the inside out: Looking inside & across 25 leading SEL*

programs: A practical resource for schools and OST providers (Preschool & Elementary School Focus). The Wallace Foundation.

Kasalak, G., & Dağyar, M. (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the teaching and learning international survey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *20*(3), 16–33. https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.002

Kimber, B., Skoog, T., & Sandell, R. (2013). Teacher change and development during training in social and emotional learning programs in sweden. *The International Journal of Emotional Education*, *5*(1), 17–35.

Konishi, C., & Park, S. (2017). Promoting Children's Healthy Social-Emotional Growth: Dialogue Journal. *Journal of Education and Learning*, *6*(2), 246. https://doi.org/10.5539/jel.v6n2p246

Kunzmann, U., Nestler, S., Lücke, A., Katzorreck, M., Hoppmann, C., Wahl, H., Schilling, O., & Gerstorf, D. (2023). Three facets of emotion regulation in old and very old age: strategy use, effectiveness, and variability. *Emotion*, 1-13. https://doi.org/10.1037/emo0001269

Larsen, R. J. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry, 11*(3), 129–141. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1103_01

Llorent, V., Zych, I., & Varo-Millan, J. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en le professorado universitário en España. *Educación XX1*, *23*(1), 297-318.

Maclntyre, P., & Vincze, L. (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 7*(1), 61-88. https://doi.org/10.14746/ssllt.2017.7.1.4

Marques, A. M., Tanaka, L. H., & Fóz, A. Q. B. (2019). Evaluation of intervention programs for teacher's social and emotional learning: An integrative review. *Revista Portuguesa de Educação*, *32*(1), 35–51. https://doi.org/10.21814/rpe.15133

McClelland, M., Tominey, S., Schmitt, S., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, *27*(1), 33-47.

Motta, P., & Romani, P. (2019). A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar; uma revisão de literatura. *Revista Psicologia Da Educação*, *49*, 49–56. https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190018

Noronha, A., Martins, D., Campos, R., & Mansão, C. (2015). Relações entre afetos positivos e negativos e os cinco fatores de personalidade. *Estudos de Psicologia*, *20*(2), 92–101. https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150011

Novoa, A. (2017). *II Encontro Internacional de Formação na Docência: Currículo e Formação de Educadores e Professores*. Instituto Politécnico de Bragança.

Nunes-Valente, M., & Monteiro, A. P. (2016). Inteligência emocional em contexto escolar. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, *7*, 1–11.

Payne, J. W., & Schimmack, U. (2023). Valence explains how and why positive affects and negative affects correlate: A conceptual replication and extension of Diener et al.'s (1995) the personality structure of affect. *Emotion.* https://doi.org/10.1037/emo0001281

Peixoto, C., Coelho, V., Barros, S., Sousa-Pereira, F., Machado, F., Moreira, A.S., Ferreira, J., & Marques Pinto, A. (junho 2022). Social-emotional competence of Portuguese pre-service teachers: An exploratory study. 8th ENSEC - European Network for Social and Emotional Competence Conference. Romenia.

Pellisson, S., & Boruchovitch, E. (2022). Estratégias de regulação emocional de futuros professores. *Educação & Formação*, *7*(1). https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.7152

Perez, J., & Ruiz, B. (2022). Educação socioemocional e formação de professores. *Revista RELEP*, *4*(2), 32-45.

Poulou, M. S., Reddy, L. A., & Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, *40*(1), 25–48. https://doi.org/10.1177/0143034318798045

Schonert-Reichl, K., Hanson-Peterson, J., & Hymel, S. (2015). Social and emotional learning and pre-service teacher education. In J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg, & T. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 406–421). Guilford.

Schonert-Reichl, K. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, *27*(1), 137–155. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007

Stawski, R., Scott, S., Zawadzki, M., Sliwinski, M., Marcusson-Clavertz, D., Kim, J., Lanza, S., Green, P., Almeida, D., & Smyth, J. (2019). Age differences in everyday stressor-related negative affect: A coordinated analysis. *Psychology and Aging*, *34*(1), 91–105. https://doi.org/10.1037/pag0000309

Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: the "why" and "how." *Teaching and Teacher Education*, *74*, 180–189. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008

Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59*, 25-52.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202-248.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

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), 152–164. http://www.revistaepsi.com

Vaz, F., Martins, C., & Martins, E. (2008). Diferenciação emocional e regulação emocional em adultos portugueses. *PSICOLOGIA*, *22*(2), 123–135. https://doi.org/10.17575/rpsicol.v22i2.350

Vesely, A., Saklofske, D., & Leschied, A. (2013). Teachers-the vital resource: the contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, *28*(1), 71–89. https://doi.org/10.1177/0829573512468855

Waajid, B., Garner, P., & Owen, J. (2013). Infusing social emotional learning into the teacher education curriculum. *The International Journal of Emotional Education*, *5*(2), 31–48.

Wang, Y., Jing, X., Han, W., Jing, Y., & Xu, L. (2020). Positive and negative affect of university and college students during COVID-19 outbreak: a network-based survey. *International Journal of Public Health*, *65*(8), 1437-1443. https://doi.org/10.1007/s00038-020-01483-3

Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(6), 1063–1070.

Watson, D., & Clark, L. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, *96*(3), 465-490.

Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a Consensual Structure of Mood. *Psychological Bulletin, 98*(2), 219-235.

Weinstein, S., Mermelstein, R., Hedeker, D., Hankin, B., & Flay, B. (2006). The time-varying influences of peer and family support on adolescent daily positive and negative affect. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 35*(3), 420-430.

Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Qualter, P., & Humphrey, N. (2022). Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence. *British Journal of Educational Psychology*, *92*, 898-924.