



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal do Pampa

RAÍSSA GRIERSON FERREIRA

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: UMA ANÁLISE
QUANTITATIVA COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras -
Línguas Adicionais (Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas) da
Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção
do Título de Licenciada em Letras

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 24 de setembro de 2021.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Valesca Brasil Irala
Orientadora
(UNIPAMPA)

Prof. Dr. Leandro Blass
Co-orientador
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Luciana Martins Teixeira Lindner

(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Kátia Vieira Morais

(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **VALESCA BRASIL IRALA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 24/09/2021, às 09:28, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **LUCIANA MARTINS TEIXEIRA LINDNER, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 24/09/2021, às 09:29, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **LEANDRO BLASS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 24/09/2021, às 09:29, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **KATIA VIEIRA MORAIS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 24/09/2021, às 09:30, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0620963** e o código CRC **ED435A11**.

Referência: Processo nº 23100.015987/2021-77 SEI nº 0620963

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

F383 Ferreira, Raíssa

C Competências socioemocionais no exercício da docência: uma
análise quantitativa com professores em formação inicial /
Raíssa Ferreira.

40 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade
Federal do Pampa, LETRAS - LÍNGUAS ADICIONAIS INGLÊS, ESPANHOL
E RESPECTIVAS LITERATURAS, 2021.

"Orientação: Valesca Irala".

1. Competências socioemocionais. 2. Regulação das emoções.
3. Gestão de relacionamento. 4. Formação inicial. 5. Pesquisa
quantitativa. I. Título.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Raíssa Grierson Ferreira*

Valesca Brasil Irala**

Leandro Blass***

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo descrever a percepção de professores em formação inicial (licenciandos) da Universidade Federal do Pampa, frente a determinadas situações sociais de ensino, à luz da perspectiva das competências socioemocionais, especialmente no âmbito da regulação das emoções e da gestão de relacionamento. O delineamento metodológico é quantitativo e abarcou um total de 300 respondentes a um teste intitulado Teste de Regulação e Compreensão de Situações Sociais no Ensino (TRUST), o qual foi traduzido e adaptado ao contexto brasileiro. Foi utilizado o *software* estatístico® SPSS para a codificação das respostas individuais e também a análise das médias das estratégias avaliadas com maior adesão pelos licenciados. Como resultado, observou-se que a grande maioria das estratégias com médias mais altas foram as consideradas mais efetivas no contexto do teste. Após o ranqueamento dos respondentes, não se identificou um padrão significativamente preponderante entre os que obtiveram os melhores resultados, nem relação ao curso de origem, nem em relação à idade ou, ainda, em relação ao período em que se encontram no curso. Através de uma questão aberta complementar, pode-se fazer a validação do conteúdo do teste perante o público-alvo, permitindo a sua replicabilidade em outros contextos de formação inicial ou continuada, no cenário nacional. Conclui-se que um teste dessa natureza é adequado e aborda situações realmente vivenciadas nos contextos escolares, permitindo, assim, levar à reflexão a seu respeito. Com isso, identifica-se que o teste por si só apresenta alto valor formativo para aqueles que a ele forem expostos.

Palavras-chaves: Competências socioemocionais. Regulação das emoções. Gestão de relacionamento. Formação inicial. Pesquisa quantitativa.

* Graduanda em Letras (Inglês, Espanhol e respectivas literaturas) – Campus Bagé – Universidade Federal do Pampa. E-mail: raissaferreira.aluno@unipampa.edu.br

** Professora da área de Letras/Linguística Aplicada – Campus Bagé – Universidade Federal do Pampa. E-mail: valescairala@unipampa.edu.br (orientadora)

*** Professor da área de Matemática - Campus Bagé - Universidade Federal do Pampa. E-mail: leandrobllass@unipampa.edu.br (coorientador)

ABSTRACT

This research aims to describe the perception of teachers in initial training (licensing) at the Federal University of Pampa, in presence of certain social teaching situations, in view of the perspective of socioemotional skills, especially in the scope of emotion regulation and relationship management. The methodology is quantitative and embraces a total of 300 respondents to a test entitled Test of Regulation and Understanding of Social Situations in Teaching (TRUST), which was translated and adapted to the Brazilian context. It was used SPSS Statistical software® for coding the individual responses and also the analysis of the averages of the strategies evaluated with greater adherence by licensees. As a result, it was observed that the vast majority of strategies with higher averages were considered the most effective in the context of the test. After ranking the respondents, a significant predominant pattern was not identified among those who obtained the best results. Neither in relation to the program of origin, nor in relation to age, or even in relation to the period in which they are in the program. Through a complementary open question, it's possible to validate the test content, regarding the target public, allowing its replicability in other contexts of initial or continuing education, on the national scene. It is concluded that a test of this nature is appropriate and addresses situations currently experienced in school contexts, allowing this to lead to reflection about it. With this, it is identified that the test by itself has a high formative value for those exposed to it.

Keywords: Socioemotional skills. Regulation of emotions. Relationship management. Pre service teaching education. Quantitative research.

1 INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) atualmente vigente apresenta 10 competências gerais e socioemocionais que devem ser desenvolvidas com alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Partindo especialmente da demanda presente nesse dispositivo da política educacional nacional, compreende-se a necessidade de inclusão, no campo da formação de professores - inicial e continuada - de elementos que explicitamente possam dar conta de problematizar as competências socioemocionais dos próprios docentes que atuam/atuarão junto a esses estudantes, de modo que se possa promover condições favoráveis para o desenvolvimento dessas competências posteriormente junto aos alunos.

Essa compreensão se justifica na medida em que crianças e adolescentes estão em uma fase em que são mais suscetíveis à influência dos adultos e têm a tendência de repetir comportamentos (AGOSTINI; DAURA; LAUDADIO, 2020). Com isso, os professores podem ser considerados um modelo, já que passam muitas horas em contato com os estudantes. Durante a prática docente, os professores são os responsáveis por lidar com diversos conflitos em sala de aula, como situações de *bullying*, violência, indisciplina e problemas familiares que interferem na escola, etc. (CARDEIRA, 2012).

Para tanto, faz-se necessária à reflexão sobre o preparo de professores em formação inicial e/ou continuada, para serem capazes de lidar com suas próprias emoções, de modo a ter uma atitude positiva em relação a essas demandas cotidianas que recorrentemente surgem no ambiente escolar, as quais tendem a afetar não só a aprendizagem, mas principalmente o desenvolvimento humano de forma ampla. A abordagem metodológica é quantitativa, a partir da análise das respostas dos licenciandos a um questionário traduzido e adaptado pelo Grupo de Pesquisa GAMA (Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação), a partir do teste intitulado pelos autores originais como TRUST (Teste de Regulação e Compreensão de Situações Sociais no Ensino).

Com isso, o objetivo deste artigo é descrever a percepção de professores em formação inicial (licenciandos) da Universidade Federal do Pampa, frente a determinadas situações sociais de ensino, à luz da perspectiva das competências socioemocionais, especialmente no âmbito da regulação das emoções e da gestão

de relacionamento (ALDRUP *et al.*, 2020): a) identificando o padrão de escolhas de estratégias por eles avaliadas como mais ou menos eficazes para cada situação de ensino apresentada; b) a construção de um ranqueamento entre os respondentes, buscando identificar padrões nas características dos estudantes com melhor desempenho no teste utilizado; c) validando o instrumento TRUST para o contexto brasileiro, a partir da compreensão livre dos participantes sobre a proposta apresentada.

As análises foram realizadas através do *software Statistical Package for the Social Sciences® - SPSS*. O artigo traz, nas próximas seções, uma breve revisão de literatura sobre o conceito de competências socioemocionais, com ênfase em pesquisas focadas em docentes; a perspectiva metodológica que foi utilizada e, por último, a análise dos dados gerados junto a 300 estudantes de cursos presenciais de licenciatura da Unipampa, no ano de 2021.

Na próxima subseção, abordaremos sobre as emoções nos espaços educativos. Na sequência, discutiremos o conceito de competência socioemocional e, por último, discutiremos sobre as competências socioemocionais em professores. Após, apresentaremos o delineamento metodológico e, por último, a análise dos resultados obtidos junto aos licenciandos investigados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Antigamente, as emoções não eram consideradas como fundamentais no processo educacional, o que levou um longo tempo para mudar. Hoje, tem-se intensificado a ideia de que as emoções são constitutivas das relações humanas de forma geral e da sala de aula, de maneira especial, afetando o desenvolvimento na primeira infância. Assim, há necessidade da implementação dos aspectos emocionais nos currículos, não somente com crianças pequenas, mas também com as demais faixas etárias escolares (GONZÁLEZ *et al.*, 2020).

2.1 Emoções nos espaços educativos

Fonseca (2016) afirma que as emoções estão inseridas no processo de aprendizagem dos seres humanos, bem como são de extrema importância no desenvolvimento do cérebro das crianças e adolescentes. Ele conceitua as emoções como estados mentais que apresentam uma forma positiva ou negativa, conscientes e inconscientes. Nesse sentido, as emoções têm o poder de mudar a forma como vemos as situações, tornando algo considerado difícil e desinteressante em fácil e prazeroso ou vice-versa.

Ainda hoje, muitas escolas costumam priorizar métodos tradicionais de ensino, os quais negligenciam aspectos emocionais e priorizam apenas a dimensão cognitiva. Nesse modelo, observa-se uma falta de preparo em relação ao gerenciamento das emoções e um uso inadequado de estratégias na interação durante as aulas (TELLO *et al.*, 2021). Por outro lado, há escolas em que são priorizadas as emoções positivas, que estimulam a confiança, o otimismo e a motivação dos alunos, possibilitando uma melhor interação na sala de aula e proporcionando um clima adequado para o ambiente escolar. É importante que exista um equilíbrio entre o emocional e cognitivo durante a aprendizagem dos alunos (BENÍTEZ; RAMÍREZ, 2019).

Além disso, emoções negativas como: medo, individualismo, egoísmo, etc., são emoções que impossibilitam ou prejudicam o processo de aquisição do conhecimento. O medo é uma das emoções que costuma estar presente com maior frequência nas escolas. Essa é uma emoção que costuma causar apatia, já que os alunos ficam centrados em seus próprios medos e inseguranças, dificultando a

compreensão de novos conhecimentos apresentados pelos professores (BENITEZ; RAMÍREZ, 2019).

Na perspectiva de Cassullo e Garcia (2015), as competências socioemocionais aplicadas na sala de aula são responsáveis pela diminuição da violência, o que resulta em um número menor de expulsões por alunos e, também, é capaz de melhorar as notas e promover o desenvolvimento de habilidades interpessoais. Os autores evidenciam a necessidade da implementação das competências socioemocionais como formas de gerar o bem-estar no âmbito pessoal e social dos alunos.

Tais problemas ocorrem principalmente no ensino médio, onde ocorrem problemas de convivência e na interação entre os alunos, o que ocasiona conflitos. Existe uma certa ineficiência ao lidar com as situações apresentadas, o que resulta em professores e alunos estressados que podem vivenciar um cansaço extremo (CASSULLO; GARCÍA, 2015). Problemas de convivência na sala de aula pode resultar em outros problemas psicológicos como: depressão, ansiedade e o próprio estresse do professor que pode ocasionar a síndrome de *burnout*², que é uma consequência das situações difíceis que podem surgir durante a prática docente, as quais são recorrentes no dia a dia do professor (MARTÍNEZ-MONTEAGUDO *et al.*, 2019).

Nota-se a importância que a implementação de aspectos emocionais poderia contribuir ao ambiente escolar, tendo em vista que na Espanha e no Reino Unido foi implementada uma aprendizagem emocional nas escolas, o que já ocorre há alguns anos. Por tanto, é defendida a inclusão de programas de aprendizagem socioemocional em instituições formadoras de professores, como também nas escolas, além de que esses programas devem ser avaliados, aprimorados e incluídos nos currículos de professores (PALOMERA *et al.*, 2017).

Na perspectiva de Souza *et al.*, (2020), há a necessidade de os professores reconhecerem o papel de protagonistas na sala de aula e fornecer aos alunos, além dos conhecimentos específicos de cada área, também ensinar valores e habilidades importantes para que as crianças e adolescentes sejam inseridos na sociedade de uma forma que se tornem adultos responsáveis e éticos.

² Denominada como síndrome da exaustão emocional que ocasiona a exaustão físico-psíquica em professores (MARTÍNEZ-MONTEAGUDO *et al.*, 2019).

Torres e Velandia (2019) mencionam a importância que a escola tem como um espaço onde os alunos têm a oportunidade de interagir com os colegas e desenvolver relações interpessoais saudáveis, através do desenvolvimento individual em um ambiente sócio afetivo. Essa perspectiva almeja a construção de um espaço harmônico, que contribua para a redução da evasão escolar e proporcione aos alunos conhecimentos complementares que lhes ajudem a lidar melhor com as emoções, desenvolvendo melhores relações interpessoais e um melhor autoconhecimento (AGOSTINI; DAURA; LAUDADIO, 2020).

2.2 Constructo de competências socioemocionais (e correlatos)

Na literatura científica há diversos termos sendo utilizados para tratar do tema central abordado neste artigo, por exemplo, aprendizagem socioemocional, inteligência emocional, competência emocional (ou sócio-emocional), habilidades emocionais e sociais, entre outros. Observamos que na literatura em língua espanhola há preferência pelo termo “habilidade”. No Brasil, hoje, predomina o termo competência socioemocional (sem hífen). Para esta pesquisa, trataremos de maneira intercambiável tais conceitos quando trouxermos os diferentes autores, embora saibamos que pode haver diferenças conceituais sutis entre cada um dos termos (além das diferenças entre as grafias).

Em relação ao termo inteligência emocional, Daniel Goleman (2012) afirma que inteligência emocional envolve automotivação, resiliência, gerenciamento da impulsividade, frustração e ser empático com as outras pessoas. Ou seja, a inteligência emocional é efetivamente ativada através das habilidades/competências socioemocionais em ação. De acordo com Torres e Velandia (2019), o conceito de habilidades sociais e emocionais está interligado com o constructo de inteligência emocional de Daniel Goleman.

O término IE foi introduzido na década de 90 por Mayer y Salovey (1997). De acordo com esses autores, a IE é a habilidade de uma pessoa para perceber –em si mesma e nos demais, expressar e regular as emoções adequadamente, em outras palavras, se baseia no uso adaptativo de emoções. O termo IE foi introduzido na década dos anos 90 por Mayer e Salovey (1997). (PORRAS CARMONA *et al.*, 2020, p.3, tradução nossa).

Daniel Goleman(2012), a partir de suas pesquisas elencou 5 domínios principais de inteligência emocional: conhecer as próprias emoções, lidar com as emoções, motivar-se, reconhecer as emoções nos outros e lidar com os

relacionamentos. Martínez-Monteagudo *et al.* (2019) encontraram a existência de duas definições para inteligência emocional. Uma delas se relaciona com a personalidade dos indivíduos que podem sofrer alterações como o otimismo e a motivação. O outro conceito define a inteligência emocional como uma habilidade, capaz de proporcionar um gerenciamento e expressão de emoções, além da capacidade de adaptação.

Da mesma forma, no artigo intitulado “Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía”, Porrás Carmona *et al.*(2020) encontraram dois conceitos de inteligência emocional, o primeiro envolve uma percepção mista considerado uma visão ampla, que engloba competência socioemocional, personalidade, aspectos relacionados com a motivação e habilidades cognitivas. O segundo é um conceito que envolve quatro habilidades específicas que são: percepção emocional, assimilação emocional, regulação emocional (PORRAS CARMONA *et al.*, 2020).

Tanto Martínez Monteagudo *et al.*, (2019) quanto Porrás Carmona *et al.*, (2020) seguem em suas pesquisas conceitos bastante similares de Inteligência Emocional. A primeira definição segue o estipulado por Goleman(2012), considerando a inteligência emocional como mutável. Os dois autores argumentam que a inteligência emocional envolve traços de personalidade, como o caso da motivação e o otimismo.

Arroyo Herrera *et al.*(2019) entendem que, embora existam muitas definições de inteligência emocional, há uma concordância entre as pesquisas teóricas, as quais definem inteligência emocional como uma habilidade que possibilita compreender, regular e manifestar emoções próprias. Tanto a inteligência emocional quanto as competências socioemocionais estão interligadas com o mesmo objetivo de possibilitar um melhor entendimento das emoções de si mesmo e dos demais. Para uma pessoa ser inteligente emocionalmente, precisa primeiro adquirir competências sociais e emocionais, conforme a perspectiva de Daniel Goleman.

Muitos pesquisadores têm se dedicado a investigar a respeito das competências socioemocionais³(ALZINA; ESCODA,2007; MACEDO, 2018;

³ Alzina e Escoda (2007) indicam que existem denominações diferentes para o mesmo conceito de competências. Algumas são utilizadas no plural ou no singular, como expressam os autores. Define-se: competência sócio-emocional com o uso de hífen, como também no plural: competências emocionais ou sócio-emocionais com o uso de hífen também. Também outros tratam como sigla: CSE.

CARNEIRO; LOPES,2020; ALDRUP *et al.*, 2020, etc). Alzina e Escoda (2007), a partir de suas investigações, chegaram à conclusão que as competências emocionais correspondem a cinco dimensões: consciência emocional; regulação emocional; autonomia emocional; competência social; competências de vida e bem-estar. Na visão dos autores, essas competências são aplicáveis e podem ser desenvolvidas em um grupo de pessoas ou individualmente.

Alzina e Escoda(2007) apresentam em suas pesquisas outras categorias de competências, sendo elas: competências de desenvolvimento técnico-profissional e de desenvolvimento sócio-pessoal. A competência sócio-pessoal são um constructo das competências emocionais e envolvem os domínios de inteligência emocional denominado por Daniel Goleman. Já as competências de desenvolvimento técnico-profissional estão relacionadas a cada profissão e suas particularidades.

As competências de desenvolvimento sócio-pessoal denominadas por Alzina e Escoda (2007) são as seguintes: automotivação, o gerenciamento do estresse, assertividade, empatia, tomada de decisões, trabalho em equipe e solução de conflitos.

Segundo Macedo (2018, p.17): “as CSE são habilidades, capacidades e atitudes expressas com base na inteligência emocional e social dos indivíduos”. Ele destaca a importância que as competências socioemocionais apresentam tanto na área pessoal quanto na área profissional, já que envolvem os entornos sociais como escola, trabalho e família. São habilidades que podem resultar em um melhor desempenho, através da regulação emocional, que proporciona um gerenciamento das próprias emoções. Nesse sentido, Macedo (2018) considera que as competências socioemocionais podem gerar, como resultado, uma melhor saúde mental para as pessoas.

A Base Nacional Comum Curricular, com o objetivo de implementar uma aprendizagem socioemocional no currículo escolar inclui entre as 10 competências gerais da BNCC(2018) quatro competências que têm uma maior ênfase no socioemocional sendo inspiradas nas competências estipuladas pela CASEL⁴(CARNEIRO; LOPES, 2020).

⁴ É uma organização internacional dos Estados Unidos, definida como: *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. O site da CASEL é <<https://casel.org/>>

Figura 1 - Competências com maior ênfase na dimensão socioemocional



Fonte: Autores (2021)

No contexto das escolas dos Estados Unidos⁵, já faz alguns anos que a aprendizagem socioemocional⁶ foi implementada nas escolas por meio da *SEL* (*Social and Emotional Learning*). Segundo *CASEL* (2015), o planejamento da *SEL* visa dar significado e envolver os alunos na aprendizagem de uma forma desafiadora, de modo que contribua com atitudes e metas positivas no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes.

Características das competências socioemocionais⁷ denominadas pela *CASEL* (2015): autoconsciência: identificação de emoções; confiança e otimismo; autorregulação: regular comportamentos e pensamentos; automotivação; consciência social: empatia, respeito com o outro; habilidades interpessoais: manter relações saudáveis; comunicação; cooperação e tomada de decisão responsável: escolhas construtivas e respeitadas; ética; avaliação das consequências; pensar no bem-estar próprio e nos demais.

⁵ As competências sociais e emocionais estão presentes nas escolas, na qual os professores têm um treinamento específico para serem capazes de transmitir e ensinar os conceitos da aprendizagem social e emocional (PALOMERA *et al.*, 2017).

⁶ Em inglês encontra-se aprendizagem sócio-emocional (SEL). Em Espanhol é utilizado o termo educação emocional.

⁷ Alzina e Escoda (2007) e Casel (2015). Ambos apresentam 5 competências socioemocionais com alguma diferença na nomenclatura, sendo sinônimos com pequenas diferenças em algumas competências.

Esta subseção fornece evidências do quanto os aspectos emocionais são essenciais nos currículos para os docentes em formação inicial e continuada, com o intuito que consigam lidar com as situações problemáticas que podem surgir durante a prática em sala de aula. A partir disso, neste trabalho, assumimos a proposta de Aldrup *et al.* (2020), que estipula que: “a competência socioemocional se refere ao conhecimento, habilidades e motivação de uma pessoa necessários para dominar situações sociais e emocionais” (ALDRUP *et al.*, 2020, p.2, tradução nossa). Nesse estudo foram abordados dois constructos referentes às competências socioemocionais: a gestão de relacionamento e a regulação emocional.

Aldrup *et al.* (2020) definem a gestão de relacionamento em professores como a capacidade de apresentar empatia, perceber as necessidades dos alunos. Ter uma boa comunicação e saber lidar com os conflitos que possam surgir durante a aula. Na perspectiva dos autores, a regulação das emoções é essencial para uma relação entre professor e aluno positiva. Essa habilidade pode fornecer aos professores a capacidade de proporcionar apoio social aos alunos, além de ser uma facilitadora quando é necessário lidar com situações problemáticas.

2.3 Competências socioemocionais em professores

Díaz Fouz (2014) afirma ser de extrema importância que os professores sejam aptos a desenvolver as competências socioemocionais, para que assim possam modelar as experiências dos estudantes. Além disso, a escola não é o único lugar para o desenvolvimento das competências de docentes. Esse escopo também deve estar presente em instituições responsáveis pela formação de futuros professores. No contexto brasileiro, essas instituições são as universidades.

É necessário preparar os professores para que tenham a capacidade de entender as próprias emoções, para assim poderem entender e lidar com as emoções dos alunos e conseguirem transmitir uma educação emocional efetiva, que preferencialmente deve ser inserida na infância, visando adultos que apresentem uma boa saúde mental e saibam lidar com as emoções (PORRAS CARMONA *et al.*, 2020).

Na perspectiva de Torres e Velandia (2019), as seguintes características estão presentes em um professor que possui competência emocional e social: ser capaz de se comunicar com os alunos de uma forma clara, ter um bom

gerenciamento emocional de si mesmo e dos conflitos que possam surgir na sala de aula e praticar a empatia no relacionamento com os alunos.

Como exemplificam Hen e Goroshit (2016), professores que conseguem manter um bom relacionamento com os alunos possuem alunos mais motivados, que participam ativamente das atividades propostas. Porras Carmona *et al.*(2020) caracterizam que para a construção de um relacionamento positivo entre professores e alunos é necessário preparar os professores para conseguirem entender as próprias emoções, para assim poderem entender e lidar com as emoções dos alunos e conseguirem transmitir uma educação emocional efetiva, que preferencialmente deve ser inserida na infância, visando adultos que apresentem uma boa saúde mental e saibam lidar com as emoções na vida adulta.

Conforme Martínez Monteagudo *et al.* (2019), para um professor ser bem-sucedido com a sua profissão e não se deixar abalar por situações problemáticas na sala de aula, como as citadas no parágrafo anterior, a regulação emocional pode funcionar como uma aliada, melhorando o desempenho docente e consequentemente a realização no seu trabalho.

Uribe (2019) e Torres e Velandia (2019) enfatizam a necessidade de os professores desenvolverem as competências emocionais e sociais, durante sua formação, assim quando iniciarem a prática em sala de aula as possuam e compreendam, para assim poderem colocá-las em prática. Como indicam Andretta e Justo (2020), essas competências sociais e emocionais em professores trazem como benefícios o autoconhecimento e regulação de emoções, ou seja, os professores usarem as emoções em benefício próprio, assim sendo considerado um modelo para os estudantes. Os autores defendem a ideia de que as ferramentas socioemocionais geram um sentido na aprendizagem, através de emoções positivas.

Díaz Fouz (2014) alega que existe uma concordância em relação aos professores serem considerados uma referência e terem uma influência sobre os alunos que observam como os docentes se comportam, socializam e se relacionam, não apenas na sala de aula, mas também em outros contextos sociais. Por tanto, os professores se tornam essenciais em contribuir com o desenvolvimento socioemocional dos alunos, que, segundo as pesquisas citadas, são capazes de trazer benefícios futuros e duradouros.

Para a inclusão das competências socioemocionais na sala de aula, temos o professor como o protagonista que é capaz de proporcionar aos alunos as condições necessárias para o desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos. Além disso, a competência emocional nos professores causa um bem-estar próprio e contribui para a prática na sala de aula, aumentando a eficiência do docente durante o ensino e aprendizagem da turma (BENITEZ; RAMÍREZ, 2019). Como afirma Sánchez Agostini, Daura e Laudadio (2020), as emoções sempre estão presentes durante as aulas, bem como ensinar envolve uma prática emocional.

Conforme Carneiro e Lopes (2020), a aplicação de competências socioemocionais na sala de aula pode apresentar uma diminuição da ansiedade nos alunos e prevenir transtornos mentais como: depressão, ansiedade e outros que podem surgir na infância e adolescência, devido a problemas familiares, escolares e genéticos.

Como formas de inserção das competências, na prática, em sala de aula, os autores citam: “como exemplo as rodas de conversas, o teatro, a contação de histórias, oficinas de desenhos, entre outras que podem contribuir para o desenvolvimento das competências” (CARNEIRO; LOPES, 2020, p.2).

Sánchez Agostini, Daura e Laudadio (2020), através da análise feita com seis professoras, apresentaram exemplos de atividades voltadas para aspectos emocionais que visam o desenvolvimento de uma educação emocional, na qual os alunos devem adquirir competências socioemocionais. As estratégias mais utilizadas pelas professoras na inclusão do âmbito emocional foram as que possibilitam um comportamento ativo dos alunos, como, por exemplo, exercitar o diálogo e a escuta, possibilitando a expressão emocional dos alunos. Além de exercícios corporais e exercícios voltados para a imaginação, além de trabalhos escritos reflexivos.

Sánchez Agostini, Daura e Laudadio (2020) apresentam outras maneiras de os professores incluírem as habilidades socioemocionais nas aulas como: reconhecimento das emoções, trabalho em equipe, atitudes positivas, estimular a curiosidade, etc. Essas sugestões têm o objetivo de os alunos serem capazes de lidar com as possíveis dificuldades que podem surgir na escola. Para isso ocorrer, os professores precisam criar um ambiente agradável, oferecendo suporte aos alunos.

Nos textos lidos para a elaboração dessa pesquisa, os autores evidenciam a necessidade de discussões voltadas para as competências socioemocionais em professores. Países como Espanha, Chile e o Reino Unido estão investigando e implementando com maior ênfase as competências socioemocionais nas escolas.

3. METODOLOGIA

Do ponto de vista ético, a pesquisa segue o que está orientado na resolução N° 510, de 7 de abril de 2016 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)⁸ e também em função da nova Lei geral de proteção de dados.⁹

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi selecionado um teste de regulação e compreensão de situações sociais no ensino (TRUST), validado por Aldrup *et al.* (2020), que é um teste de julgamento situacional baseado em uma teoria que mede o conhecimento dos professores sobre estratégias de regulação emocional e gestão de relacionamento em situações emocionais e socialmente desafiadoras com os alunos (ALDRUP *et al.*, 2020, p.1, tradução nossa).

O teste foi traduzido e adaptado ao Português Brasileiro (PB), a partir da versão em inglês dos itens do “Teste de Regulação e Compreensão das Situações Sociais no Ensino” (TRUST), pela estudante de graduação Raíssa Grierson Ferreira, da Universidade Federal do Pampa (*campus* Bagé), Brasil e por sua orientadora, profa. Dra. Valesca Brasil Irala, e por seu co-orientador, Prof. Dr. Leandro Blass, com autorização dos autores originais: Karen Aldrup, Bastian Cartensen, Michaela M. Köller e Uta Klusmann, os quais também disponibilizaram todos os procedimentos metodológicos e o código de programação para análise no *software*® SPSS. Através do teste mencionado, que possui uma abordagem quantitativa, será possível observar a percepção de situações sociais de ensino, na perspectiva dos alunos dos cursos de Licenciatura da Unipampa.

Incluimos no teste informações sócio-demográficas adicionais que não estavam no teste original. Foram solicitadas aos participantes informações como: número da matrícula na Unipampa, gênero, qual curso o aluno pertence e a faixa-etária. Os participantes também tiveram um espaço livre, em que poderiam fazer comentários opcionais sobre as situações de ensino apresentadas e dizer se já as vivenciaram na sua experiência como aluno ou como docente em formação. Essas informações são consideradas importantes para a validação do questionário pelos participantes (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Além disso, foi feito um termo

⁸ Disponível em: < https://sites.unipampa.edu.br/cep/files/2012/05/resolucao-510_2016.pdf > Acesso em: 25 mar. 2021.

⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm> Acesso em: 25 mar. 2021.

de consentimento livre e esclarecido, no qual os professores em formação foram convidados a participar como voluntários da presente pesquisa, que visa verificar como os alunos dos cursos de Licenciatura da Unipampa compreendem as situações de ensino apresentadas pelo TRUST. Informamos no termo de consentimento a garantia de anonimato dos participantes.

Foi enviado um questionário *online*, por meio do *e-mail* institucional e pessoal para 1.916 alunos regulares dos cursos de licenciatura presenciais da Unipampa matriculados na data do envio. O questionário permaneceu aberto entre 19 de maio a 19 de junho de 2021. Houve 300 respostas válidas (ou seja, questionários preenchidos em todas as questões obrigatórias), porém 578 chegaram a acessar o teste ou o responderam parcialmente. O número de 300 respondentes pode ser considerado representativo do total de licenciandos, considerando o total de alunos regulares nos cursos presenciais de licenciatura da Unipampa, com um erro amostral de aproximadamente 4%, nível de confiança 95% e pressupondo uma distribuição mais homogênea da população.

A colaboração com esta pesquisa foi totalmente voluntária e teve a duração aproximada de 20 a 30 minutos. Os alunos que desejassem poderiam optar por receber um certificado de participação para computar horas complementares de graduação em pesquisa.

Quadro 1 – Cursos de Licenciatura Presenciais da Unipampa (continua)

Campus	Cursos
Campus Bagé	Matemática, Física, Música, Química, Letras- Português Literatura de Língua Portuguesa, Letras- Línguas Adicionais Inglês, Espanhol e Respectivas literaturas
Campus Caçapava do Sul	Ciências Exatas
Campus Dom Pedrito	Ciências da Natureza
Campus Itaqui	Matemática
Campus Jaguarão	História, Letras- Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Pedagogia, Letras

	Espanhol e Literatura Hispânica
Campus São Borja	Ciências Humanas
Campus São Gabriel	Ciências Biológicas
Campus Uruguaiana	Ciências da Natureza, Educação Física

Fonte: Autores (2021)

Antes de iniciar o teste, foi apresentada uma breve descrição sobre o questionário. Foi explicado que são, ao todo, 17 situações sociais de ensino, as quais os alunos de licenciatura deveriam avaliar a efetividade de cada uma das quatro estratégias propostas em cada situação. As alternativas para cada estratégia eram: muito ineficaz, ineficaz, neutro, um pouco eficaz e muito eficaz. O teste (TRUST) possui uma escala de 1 a 5, no qual 1 é equivalente a muito ineficaz, 3 é considerado neutro e 5 corresponde a muito eficaz (ALDRUP *et al.*, 2020). A primeira parte corresponde a regulação emocional, que consiste em oito situações de ensino que desencadeiam certas emoções. A seguir, apresentamos um quadro (Quadro 2) com as oito situações de ensino vinculadas à regulação emocional:

Quadro 2- Situações de ensino apresentadas para avaliação da regulação emocional (continua)

Situação 1	Diego é um professor iniciante que preparou extensivamente um conteúdo para sua turma do 1º ano do Ensino Médio. No entanto, os alunos não colaboram na realização das tarefas. Ele está desapontado com o comportamento da turma e zangado com os atrasos nas entregas de atividades.
Situação 2	A professora Marília está ensinando uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental há dois meses. Hoje é o último dia antes das férias de inverno e a turma está muito barulhenta. Alguns alunos estão atrapalhando a aula, gritando e conversando com outros alunos. A professora Marília está com raiva e irritada.
Situação 3	Catarina é professora de uma turma do 2º ano do Ensino Médio. Ela está preocupada com um dos seus alunos, porque recentemente ele não está apresentando seu desempenho habitual e se retrai cada vez mais.

Situação 4	A professora Joana leciona em uma escola de Ensino Médio há 30 anos. Recentemente, foram incluídos em sua turma pessoas com deficiência. Joana está em contínua adaptação às novas orientações e novos conceitos em relação à docência ao longo de sua trajetória, mas ela fica cada vez mais frustrada com o tempo e esforços adicionais para exercer a sua profissão.
Situação 5	Pedro é o professor do 1º ano do Ensino Médio. Ultimamente, os conflitos entre os alunos estão aumentando e uma mãe já ligou para ele porque ela suspeitou que sua filha Luana está sendo intimidada. Pedro se sente impotente devido a essa situação em sua turma.
Situação 6	O professor Marcelo está ensinando para uma turma do 8º ano de uma escola de ensino da rede privada. Por algum tempo, o estudante Rafael teve grandes problemas com desempenho escolar. Marcelo ofereceu suporte adicional (por exemplo, aulas de reforço), mas Rafael não aproveitou essas oportunidades. Marcelo se desestimula cada vez mais.
Situação 7	A professora Luana está ensinando em uma escola de ensino médio. Ela liderou o grupo de teatro por muitos anos e investe muito esforço para preparar os ensaios. Mesmo que alguns alunos ainda estejam muito envolvidos, o número de participantes tem diminuído cada vez mais nos últimos anos. Ela está decepcionada com a diminuição do interesse dos alunos.
Situação 8	Incidentalmente, o Professor João ouviu que alguns dos alunos lançaram calúnias sobre seu ensino e imitaram alguns dos seus comportamentos típicos. Depois da surpresa inicial sobre o comportamento dos alunos, ele rapidamente se sente desapontado.

Fonte: Traduzido e adaptado de Aldrup *et al.* (2020).

Foi pedido aos participantes que avaliassem a eficácia de cada uma das quatro estratégias apresentadas para lidar com cada situação, considerando-as em seu impacto a longo prazo. Por exemplo, para a situação 1, as estratégias possíveis eram: a) “Ele disfarça os seus sentimentos e tenta continuar motivando os alunos com perguntas.” (estratégia classificada como ambígua com tendência a positiva) ; b) “Ele demonstra seu descontentamento e acusa os alunos de não se interessarem por nada.” (estratégia classificada como inefetiva); c) “Ele planeja pedir conselhos a seu supervisor pedagógico na próxima oportunidade” (estratégia classificada como

efetiva); d) “Ele pensa que coisas assim acontecem e que seus alunos podem estar mais interessados em questões sociais do que em questões escolares” (estratégia classificada como ambígua com tendência a ser positiva).

A segunda parte do questionário corresponde à gestão de relacionamento, que consiste em nove situações de estimulação de emoções. A seguir, apresentamos um quadro (Quadro 3) com as nove situações de ensino vinculadas à regulação emocional:

Quadro 3 - Situações de ensino apresentadas para avaliação da gestão de relacionamento (continua)

Situação 1	O professor Daniel inesperadamente recebe um feedback negativo de sua turma do 2º ano do Ensino Médio. Por exemplo, alguns alunos se sentem tratados de forma injusta.
Situação 2	A professora Liana é professora do 7º ano do ensino fundamental de uma escola de turno integral. A turma é muito barulhenta durante a última aula da tarde e os alunos repetidamente perturbam o desenvolvimento das atividades.
Situação 3	O professor Henrique investiu muito esforço na preparação de uma aula que envolve a sua turma do 6º ano do Ensino Fundamental e buscou trabalhar o conteúdo de uma forma interessante. No entanto, os alunos parecem desmotivados e entediados.
Situação 4	A professora Maria vem dando aula de Matemática para o 2º ano do Ensino Médio por algumas semanas. Um dos alunos têm grandes lacunas de conhecimento, mas não mostra nenhum esforço para melhorar a sua atuação.
Situação 5	Cristiano está no 6º ano do Ensino Fundamental e muitas vezes chama atenção pelo pouco engajamento nas aulas. Hoje ele olha para fora da janela entediado novamente em vez de trabalhar na tarefa. Quando o Professor Mário o aborda sobre isso, Cristiano responde inocentemente: “Não tenho uma caneta comigo”.
Situação 6	Beatriz está no 1º ano do Ensino Médio. Durante as últimas semanas, a Professora Rossana percebeu que Beatriz tem estado triste e frequentemente sozinha. Hoje, algumas meninas começaram a sussurrar e rir quando Beatriz levantou a mão na aula de Português.
Situação 7	A professora Helena é a professora do 7º ano do Ensino Fundamental. Ela sente que os alunos estão bastante distanciados dela e que preferem conversar com outro professor sobre os problemas de sua aula.

Situação 8	O professor Magno ensina Física no 1º ano do Ensino Médio. Hoje, um grupo de alunos está atrapalhando a sua aula, chegando tarde pela terceira vez.
Situação 9	Hoje a Professora Caren ensina para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental formada por alunos novos na escola.

Fonte: Traduzido e adaptado de Aldrup *et al.* (2020).

Foi solicitado que os participantes avaliassem a eficácia de cada estratégia com o foco em uma relação professor-aluno-positiva, na qual o professor apresenta uma regulação adequada das emoções em situações sociais. Novamente, os licenciandos deveriam avaliar a eficácia a longo prazo. Por exemplo, para a situação 1, as estratégias possíveis eram: a) “Ele diz: ‘Fiquei decepcionado com o seu feedback. O que eu poderia melhorar na sua opinião?’” (estratégia considerada ambígua com tendência a ser positiva); b) “Ele diz: ‘Posso ser rigoroso às vezes, mas, eventualmente, isso fará com que vocês aprendam mais do que deixando que vocês saiam impunes de tudo’” (estratégia considerada inefetiva); c) “Ele diz: ‘Para melhorar a situação, gostaria de discutir o problema em nosso próximo conselho de classe e também gostaria de convidar o professor conselheiro da turma para participar do diálogo’” (estratégia considerada efetiva); d) “Ele diz: ‘Eu entendo o que vocês querem dizer. Eu sugiro que simplesmente me digam da próxima vez que eu tratá-los injustamente’” (estratégia considerada ambígua com tendência a ser positiva).

Na Figura a seguir (Figura 2), pode ser encontrado o relatório síntese dos dados gerados automaticamente com as respostas válidas, através da plataforma *Free Online Surveys* (<https://freeonlinesurveys.com/r/5SrY7UuP>):

Figura 2 - QR Code para acesso ao relatório completo dos resultados



Fonte: Autores (2021)

A análise dos dados foi feita conforme a orientação fornecida pelos autores originais. Foi utilizado o *software estatístico* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences®*) para o processo de análise dos dados coletados. Ao codificar o TRUST, com base nos modelos pré-determinados, as respostas foram codificadas nas categorias: estratégias efetivas, estratégias inefetivas, estratégias ambíguas (algumas com tendência a serem inefetivas e outras com tendência a serem efetivas).

As estratégias muito efetivas podem ser vistas como claramente benéficas e as estratégias muito inefetivas como claramente prejudiciais ao bem-estar emocional e à qualidade das relações interpessoais. Os participantes receberam um ponto pela avaliação correta de uma estratégia muito eficaz e meio ponto pela avaliação ligeiramente eficaz. Da mesma forma, classificar uma estratégia muito ineficaz recebeu um ponto e classificar como ligeiramente ineficaz recebeu meio ponto.

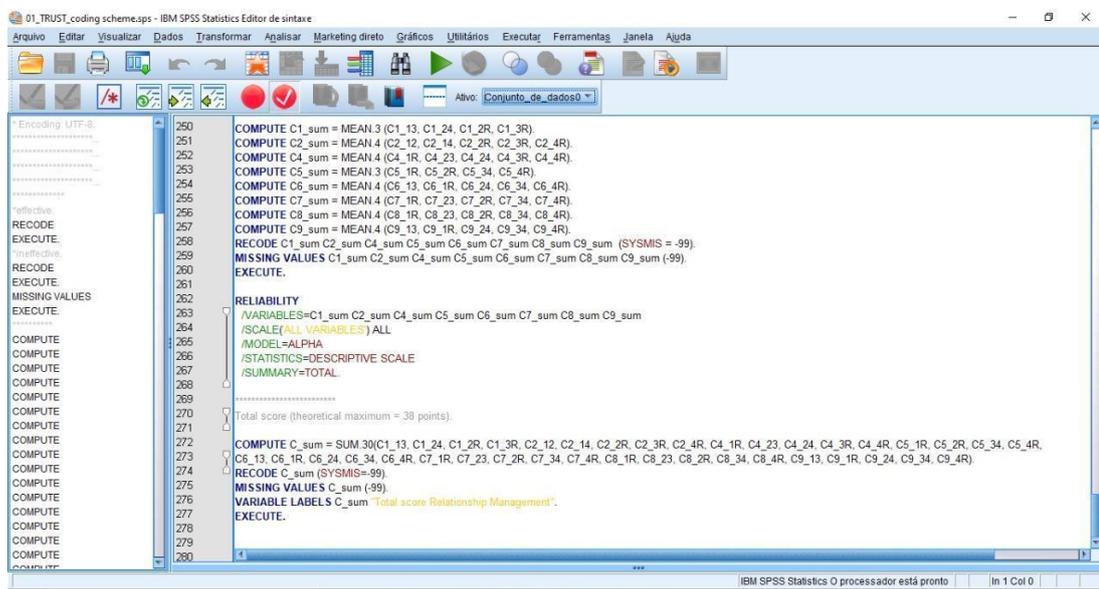
Estratégias ambíguas foram aquelas para as quais se considerou corretamente as respostas com ligeiramente ineficazes, neutras e ligeiramente eficazes (ou seja, essas estratégias foram ineficazes, mas pelo menos não prejudiciais ou eficazes apenas até certo ponto). Ao codificar essas estratégias, os pontos foram concedidos se os respondentes tiveram condições de diferenciar corretamente as estratégias ambíguas das muito ineficazes.

Ainda, as categorias ambíguas foram codificadas da seguinte forma: se duas estratégias relacionadas a uma mesma situação fossem semelhantes em sua eficácia, os entrevistados recebiam 0,5 ponto se classificassem essas estratégias adjacentes exatamente iguais e 1 ponto se classificassem a estratégia mais eficaz entre elas em pelo menos 1 ponto de escala mais alto (observa-se que a escala apresenta cinco pontos).

Se duas estratégias diferiam claramente em sua eficácia (ou seja, estratégias consideradas distantes), os entrevistados recebiam 0,5 pontos se classificassem a melhor das estratégias pelo menos 1 nível a mais (entre os cinco possíveis) e 1 ponto se classificassem a melhor estratégia em pelo menos 2 níveis de escala acima. Após toda a codificação proposta pelos autores, foram calculadas as pontuações totais para cada uma das partes do teste: "Regulação da emoção" e "Gerenciamento de relacionamento".

Uma vez que a codificação cria dependências entre os itens individuais e comparações de pares, um método conservador é usado além da confiabilidade baseada na comparação de itens / pares. O número médio de pontos obtidos foi calculado para cada cenário e, em seguida, a confiabilidade para os cenários também foi calculada. A seguir (Figura 3), um trecho da sintaxe em execução, no *software SPSS*, ao realizar as recodificações indicadas para o código pelos autores da pesquisa original que serviu como base desta pesquisa.

Figura 3-Sintaxe em execução



```
260 COMPUTE C1_sum = MEAN.3 (C1_13, C1_24, C1_2R, C1_3R).
261 COMPUTE C2_sum = MEAN.4 (C2_12, C2_14, C2_2R, C2_3R, C2_4R).
262 COMPUTE C4_sum = MEAN.4 (C4_1R, C4_23, C4_24, C4_3R, C4_4R).
263 COMPUTE C5_sum = MEAN.3 (C5_1R, C5_2R, C5_34, C5_4R).
264 COMPUTE C6_sum = MEAN.4 (C6_13, C6_1R, C6_24, C6_34, C6_4R).
265 COMPUTE C7_sum = MEAN.4 (C7_1R, C7_23, C7_2R, C7_34, C7_4R).
266 COMPUTE C8_sum = MEAN.4 (C8_1R, C8_23, C8_2R, C8_34, C8_4R).
267 COMPUTE C9_sum = MEAN.4 (C9_13, C9_1R, C9_24, C9_34, C9_4R).
268 RECODE C1_sum C2_sum C4_sum C5_sum C6_sum C7_sum C8_sum C9_sum (SYSMIS = -99).
269 MISSING VALUES C1_sum C2_sum C4_sum C5_sum C6_sum C7_sum C8_sum C9_sum (-99).
270 EXECUTE.
271
272 RELIABILITY
273 /VARIABLES=C1_sum C2_sum C4_sum C5_sum C6_sum C7_sum C8_sum C9_sum
274 /SCALE(ALL VARIABLES) ALL
275 /MODEL=ALPHA
276 /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
277 /SUMMARY=TOTAL.
278
279 Total score (theoretical maximum = 38 points).
280 COMPUTE C_sum = SUM.30(C1_13, C1_24, C1_2R, C1_3R, C2_12, C2_14, C2_2R, C2_3R, C2_4R, C4_1R, C4_23, C4_24, C4_3R, C4_4R, C5_1R, C5_2R, C5_34, C5_4R,
281 C6_13, C6_1R, C6_24, C6_34, C6_4R, C7_1R, C7_23, C7_2R, C7_34, C7_4R, C8_1R, C8_23, C8_2R, C8_34, C8_4R, C9_13, C9_1R, C9_24, C9_34, C9_4R).
282 RECODE C_sum (SYSMIS=-99).
283 MISSING VALUES C_sum (-99).
284 VARIABLE LABELS C_sum "Total score Relationship Management".
285 EXECUTE.
```

Fonte: Autores (2021)

Por fim, também vamos apresentar um apanhado das visões dos licenciandos nas respostas abertas, pois elas representam de forma qualitativa um adendo às percepções obtidas através do teste TRUST, além de sua relevância para a validação do instrumento junto ao público-alvo da presente pesquisa (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O primeiro passo na análise dos dados é o de mapear a identificação de qual estratégia foi melhor avaliada para cada uma das situações, considerando a média das avaliações efetuadas pelos licenciandos. Assim, temos o seguinte resultado, considerando a situação 1 da primeira parte do questionário: a estratégia, entre as quatro apresentadas, que recebeu média mais alta de respostas foi: “Ele planeja pedir conselhos a seu supervisor pedagógico na próxima oportunidade” (média 4.17 sobre 5). Esse resultado indica que a maioria dos licenciandos pôde fazer uma boa avaliação da situação 1, ao pontuarem com maiores escores a estratégia considerada mais efetiva.

Para a situação 2, a estratégia, entre as quatro apresentadas, que recebeu média mais alta de respostas foi: “Ela respira profundamente para se acalmar” (média 4.36 sobre 5). Esse resultado indica que um número significativo de respondentes foi capaz de escolher a estratégia mais efetiva para a professora Marília controlar sua raiva e irritação e poder lidar com a turma que estava agitada e barulhenta.

Em relação à situação 3, a estratégia, entre as quatro apresentadas, que recebeu média mais alta de respostas foi “Ela marca uma reunião com supervisão pedagógica da escola para falar sobre suas preocupações e discutir possíveis soluções” (média 4.7 sobre 5). Esse resultado indica que a média total dos participantes pontuou corretamente ao considerar como muito eficaz a estratégia mais efetiva para solucionar a problemática apresentada na situação 3.

No que diz respeito à situação 4, a estratégia, entre as quatro apresentadas, que recebeu média mais alta de respostas foi “Ela pensa sobre as oportunidades que os alunos com deficiência vão ter devido ao seu esforço”(média 4.62 sobre 5). Esse resultado indica que a maioria dos licenciandos optou pela estratégia considerada a mais efetiva para melhorar os sentimentos da professora Joana, que se sente aflita quando alunos com deficiência são incluídos em sua turma.

Na situação 5, a estratégia, entre as quatro apresentadas, que recebeu média mais alta de respostas foi “Ele assume a perspectiva de Luana e pensa no que poderia fazer para ajudá-la” (média 4.5 sobre 5). Esse resultado também indica que a estratégia que recebeu a média mais alta é a considerada mais benéfica ao bem estar emocional da aluna Luana, que está se sentindo intimidada por seus colegas.

Em relação à situação 6: a estratégia, entre as quatro apresentadas, que recebeu média mais alta de respostas foi “Ele planeja falar com os outros professores que estão ensinando Rafael também, para buscar possíveis soluções em conjunto” (média 4.5 sobre 5). Esse resultado indica que, dentre as quatro alternativas para a solução dos problemas de desempenho escolar de Pedro, a primeira estratégia citada anteriormente é a mais efetiva que o professor Marcelo poderia adotar.

No que diz respeito à situação 7: a estratégia, entre as quatro apresentadas, a que recebeu média mais alta de respostas foi “Ela se concentra no grande progresso de seu pequeno grupo durante as últimas semanas” (média 4.31 sobre 5). Esse resultado indica que, para aliviar o desapontamento da professora Luana, essa foi a alternativa mais pontuada e, também, a mais efetiva a longo prazo.

Para a situação 8, a estratégia, entre as quatro apresentadas, que recebeu média mais alta de respostas foi “Ele decide não pensar sobre esse episódio e se concentra na preparação do próximo conteúdo” (média 3.73 sobre 5). Esse resultado indica que grande parte dos licenciandos escolheu uma estratégia ambígua com tendência a ser inefetiva, ou seja, vista pelos respondentes como primordialmente um pouco eficaz, mas que não chega a prejudicar a gestão de relacionamento da turma. Eles perceberam que esta estratégia não teria eficácia a longo prazo para aliviar a decepção do Professor João, após ter escutado coisas desagradáveis ao seu respeito. Em relação às outras três estratégias apresentadas, uma era inefetiva, ou seja, prejudicial para a relação professor e aluno e as outras duas também eram ambíguas, mas com tendência a serem positivas apenas até certo ponto. Nesse sentido, não havia, entre as opções apresentadas no teste para essa situação nenhuma estratégia que fosse considerada totalmente efetiva.

Na segunda parte do teste, as estratégias devem ser avaliadas com o objetivo de possibilitar uma relação entre professor e aluno positiva. Assim, temos o seguinte resultado, considerando a situação 1 da segunda parte do questionário, voltada à gestão dos relacionamentos: O professor diz “Para melhorar a situação, gostaria de discutir o problema em nosso próximo conselho de classe e também gostaria de convidar o professor conselheiro da turma para participar do diálogo” (média 4.36 sobre 5). Esse resultado indica que preponderou a estratégia citada, a qual é

considerada a mais efetiva em relação à regulação das emoções em uma situação social.

Na situação 2, a estratégia, entre as quatro apresentadas, que recebeu média mais alta de respostas foi “Eu entendo vocês. Vamos respirar fundo e então continuaremos com os trabalhos em grupo” (média 4.06 sobre 5). Esse resultado indica que, na opinião da maioria dos professores em formação inicial, trabalhar com a respiração é a melhor opção para fazer a turma se acalmar e manter uma boa relação professor-aluno. Novamente a estratégia escolhida é a mais efetiva das quatro apresentadas para essa situação.

Em relação à situação 3, a estratégia, entre as quatro apresentadas, que recebeu média mais alta de respostas foi “Eu entendo que esse assunto é chato para vocês, mas nós temos que abordá-lo no 6º ano” (média 3.54 sobre 5). Esse resultado indica que houve uma grande parcela de estudantes de consideraram essa estratégia um pouco eficaz (40% dos estudantes). Entretanto, esta estratégia é inefetiva a longo prazo e não seria eficaz ao convencer os alunos a se envolverem na atividade, além de não ser positiva nas relações interpessoais entre professor e aluno. Das quatro alternativas de estratégias apresentadas nesta situação de ensino, duas são inefetivas, uma ambígua com tendência a ser positiva e outra ambígua com tendência a ser negativa.

Para a situação 4, a estratégia, entre as quatro apresentadas, que recebeu média mais alta de respostas foi: “Eu realmente quero ajudá-lo a entender melhor nossa matéria. Você tem alguma ideia de como eu poderia lhe apoiar?” (média 4.33 sobre 5). Essa estratégia é a mais eficaz para motivar o aluno que apresenta lacunas de conhecimento a aprender e também a forma adequada da professora Maria lidar com as emoções dela e do aluno em relação à situação de ensino apresentada.

Em relação à situação 5, a estratégia, entre as quatro apresentadas, que recebeu média mais alta de respostas foi “Você pode pegar emprestada uma das minhas canetas. Da próxima vez que houver um problema que lhe atrapalhe de trabalhar, por favor, me avise” (média 4.27 sobre 5). Essa estratégia é a mais efetiva com o intuito de motivar o aluno Cristiano a começar a trabalhar e também é uma forma eficiente do professor Mário reagir diante desta situação de ensino e manter uma boa gestão de relacionamento com o seu aluno.

Frente a situação 6, a estratégia, entre as quatro apresentadas, que recebeu média mais alta de respostas foi “Você parece triste ultimamente. Existe algo que te incomoda?” (média 4.63 sobre 5). Essa estratégia é a mais efetiva das apresentadas, pode conseguir ajudar a melhorar a situação da aluna Beatriz, além de contribuir para uma relação positiva entre professor e aluno, já que a aluna vai se sentir entendida pela professora Rossana.

Para a situação 7, a estratégia, entre as quatro apresentadas, que recebeu média mais alta de respostas foi “Ela planeja uma aula na qual todos, incluindo ela mesma, compartilhem algo sobre si mesmos, por exemplo, sobre passatempos, habilidades especiais e desejos” (média 4.57 sobre 5). Esse resultado indica que a estratégia mais eficaz para melhorar a relação entre professores e alunos foi a que obteve a média mais alta entre as quatro opções de estratégia que os alunos poderiam escolher.

Considerando a situação 8, a estratégia, entre as quatro apresentadas, que recebeu média mais alta de respostas foi Ele apenas comenta sobre o atraso dos alunos e opta por falar com eles depois da aula: “Nós concordamos em estar na aula no horário. Por que vocês têm se atrasado tanto ultimamente?” (média 3.9 sobre 5). Essa estratégia é a mais efetiva a longo prazo, capaz de mudar o comportamento dos alunos e ajudar o professor Magno a manter uma boa relação com a sua turma.

Por fim, a situação 9: a estratégia, entre as quatro apresentadas, que recebeu média mais alta de respostas foi: “Ela pergunta aos alunos o que eles esperam da nova escola e o que desejam dela como professora. Depois, ela explica o que é importante para ela” (média 4.4 sobre 5). Dentre as estratégias apresentadas, essa é a considerada a mais efetiva para estabelecer uma positiva relação professora-aluno com alunos novos na escola.

A Figura 4 a seguir sintetiza o padrão de respostas preponderantes entre as estratégias apresentadas, através das maiores médias entre as apresentadas para cada situação. Como se pode observar, em média, a maioria das estratégias escolhidas pelos licenciandos foram estratégias consideradas efetivas às situações apresentadas. É importante mencionar que em nenhuma dessas duas situações o TRUST previu uma estratégia como realmente efetiva, o que pode ter influenciado a decisão dos estudantes pela escolha de estratégias não tão adequadas.

Figura 4 - Síntese das estratégias validadas com maior média



Fonte: Autores (2021)

O segundo passo para realizar a análise dos resultados foi a partir da geração de uma planilha contendo as seguintes variáveis para cada observação: período no curso (iniciante - ingressantes em 2020 e 2021; intermediário-ingressantes em 2018 e 2019 e experiente - ingressantes em 2017 ou nos anos anteriores); gênero (feminino, masculino ou não binário); curso; *campus* de origem; faixa etária (20 anos ou menos, entre 21 e 25 anos, entre 26 e 30 anos, entre 31 e 35 anos, 36 e 40 anos e 41 anos ou mais); pontuação final na subcategoria “regulação das emoções”; pontuação final na subcategoria “gestão de relacionamento” e pontuação total, somando as duas categorias, o que proporcionou um ranqueamento geral entre os 300 participantes. Esses dados tabulados poderão ser acessados na íntegra na Figura 5:

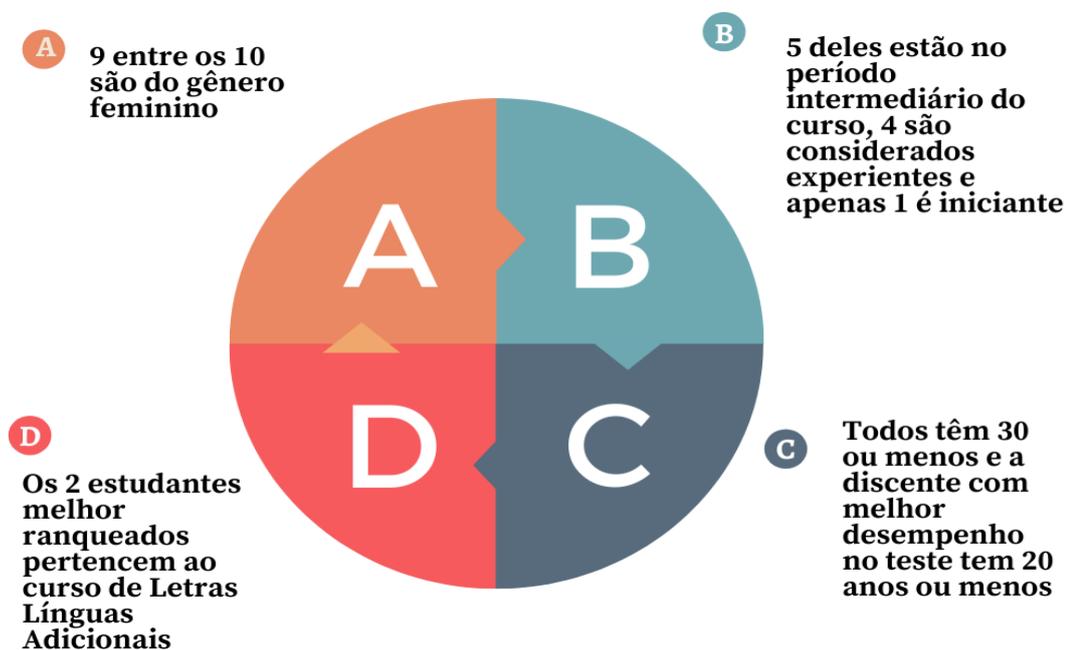
Figura 5-Planilha com variáveis



Fonte: Autores (2021)

A primeira observação que buscamos extrair desses dados diz respeito aos dez estudantes com melhores desempenhos no TRUST, os quais apresentaram as seguintes características conforme a figura 6:

Figura 6- Estudantes com melhores desempenhos no TRUST

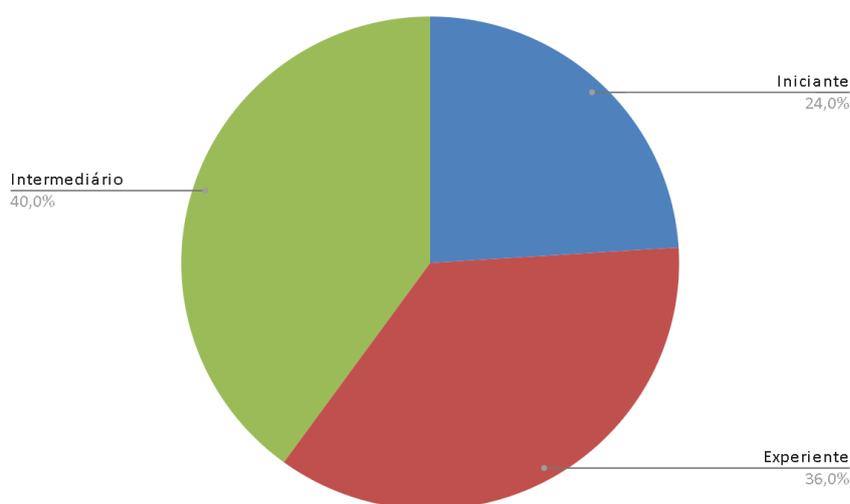


Fonte: Autores (2021)

Os demais cursos representados entre estudantes com melhor avaliação no teste estão: Ciências Biológicas, de São Gabriel (2 alunos), Ciências da Natureza, de Uruguiana (3 alunos), História, de Jaguarão (1 aluno), Letras - Português, de Bagé (1 aluno) e Pedagogia, de Jaguarão (1 aluno).

Uma segunda análise buscou mapear a associação entre o tempo de permanência no curso e o desempenho no TRUST, considerando, primeiramente, os 50 alunos com melhor desempenho. Essa análise tem como pressuposto a suposição inicial de que o tempo no curso poderia ser um fator favorável para a compreensão das estratégias mais adequadas a serem adotadas por docentes em situações que requerem a regulação das emoções ou a gestão dos relacionamentos, como são o caso das situações analisadas (FIGURA 7).

Figura 7 - Perfil acadêmico dos 50 alunos com melhores desempenhos no TRUST



Fonte: Autores (2021)

Como se pode observar na Figura 6, os alunos com ingresso nos anos de 2018 e 2019 são os que, em média, demonstraram avaliações mais satisfatórias no TRUST (40%), seguidos dos alunos mais experientes (36%), considerando apenas os cinquenta alunos com pontuações mais altas. Tais estudantes, que se encontram em sua maioria na etapa de realização de estágios obrigatórios e também, muitos deles, já tendo passado por experiências de docência em projetos como o PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência) ou o Residência Pedagógica podem apresentar maiores recursos para mobilizarem estratégias na posição de professores do que os alunos ingressantes, que, em geral, apenas vivenciaram algumas das experiências relatadas nas situações do teste na condição de alunos.

Entretanto, quando fizemos a análise das médias de todos os 300 participantes da pesquisa, ao separá-los por período de ingresso, observamos que

as diferenças entre os grupos não são significativas, nem na média ou mesmo nos valores mínimos e máximos nas pontuações (QUADRO 4):

Quadro 4- Análise das médias dos 300 participantes

	Iniciantes	Intermediários	Experientes
Média Regulação das Emoções	23,92	23,82	22,87
Média Gestão de Relacionamento	21,58	21,87	21,3
Mínimo Regulação das Emoções	8	4,5	4,5
Máximo Regulação das Emoções	32,5	31,5	30
Mínimo Gestão de Relacionamento	8	4	4
Máximo Gestão de Relacionamento	30	33,5	32,5

Fonte: Autores (2021)

Já com relação à faixa etária, o grupo etário que mais se sobressaiu entre os 50 estudantes com maior desempenho no TRUST compreendia as idades entre 21 e 25 anos (vinte alunos). Seguido deles, o grupo etário com 20 anos ou menos teve nove estudantes com os melhores desempenhos e, em terceiro lugar, o grupo etário entre 26 e 30 anos (sete alunos). Já as demais faixas etárias foram menos representadas entre os 50 alunos com maior pontuação.

Numa análise global dos resultados dos trezentos respondentes, não se pode depreender um padrão associado à faixa etária, embora haja uma tendência favorável entre os estudantes mais jovens, haja vista os cinco primeiros ranqueados (todos com 25 anos ou menos). Algumas observações podem ser feitas nesse sentido, já que o tema das competências socioemocionais é relativamente novo no cenário educacional, mas também vem se fazendo presente em outros espaços, como as redes sociais. Nesse sentido, é possível especular que as gerações mais jovens possam estar debatendo e problematizado mais sobre o assunto do que os demais.

O terceiro passo analítico desta pesquisa foi o de observar a visão dos licenciandos nas respostas abertas. Para tanto, foi gerada, primeiramente, uma nuvem de palavras no site Word Art.

Figura 8- Visão dos licenciandos nas respostas abertas

em quais atitudes seriam as mais adequadas para enfrentar os desafios da docência. Além disso, foi evidenciada, nos comentários realizados pelos licenciandos, a necessidade de o professor buscar soluções para os obstáculos da prática docente a partir de estratégias de ensino. Outro aspecto importante é saber lidar com as especificidades dos alunos por meio da empatia. Na perspectiva de um dos respondentes, essas reflexões, a partir das situações de ensino apresentadas são essenciais e valiosas, como também é uma excelente iniciativa ao aproximar os professores em formação inicial da realidade das escolas.

Trazemos, em forma de figura (Figura 8), dois comentários que julgamos relevantes para corroborar com a percepção positiva dos estudantes a respeito do instrumento, de forma que tais respostas são consideradas uma referência para a validação do teste perante o público-alvo da pesquisa:

Figura 9- Comentários opcionais

<p>"Acredito ser um tópico muito interessante que por vezes não abordamos no curso especificamente em alguma disciplina direcionada a lidar com as competências socio-emocionais em sala de aula, o que pode nos surpreender ao atuar como professores ou estagiários devido a falta de preparo e reflexão sobre situações como as apresentadas no questionário. Acredito que nossas ações e reações afetam o ambiente e conseqüentemente, podem contribuir ou atrapalhar o processo de aprendizagem."</p>	<p>"As questões apresentadas no teste são muito pertinente e condizentes com a realidade em sala de aula, ou seja, tentar ser próximo do aluno, estabelecer uma conexão entre prática docente e relacionamento humano, o que não é fácil, devido a complexidade existente na interlocução do professor, com a sua personalidade, experiências, subjetividade e, do outro lado, da mesma forma, perceber as diferentes personalidades dos alunos, a bagagem de conhecimento que todos trazem de casa, as diversas realidades de vida, e tentar organizar, interagir de forma saudável e respeitável, passar os conteúdos, se tornar um desafio e tanto."</p>
--	---

Fonte: Autores (2021)

Tais respostas são trazidas aqui apenas de forma ilustrativa, entre o conjunto de respostas que permitiram validar o TRUST no contexto institucional em que ele foi aplicado, através da adaptação e tradução do teste original elaborado por Aldrup *et al.* (2020). Entendemos que os relatos apresentados pelos licenciandos são cruciais para que possamos seguir aplicando o referido teste para outros professores em formação inicial e também para professores em atuação nas escolas, em pesquisas futuras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como foco lançar um olhar para o tema das competências socioemocionais no ambiente educacional, por considerá-lo cada vez mais relevante no espaço escolar. Para tanto, entendemos que ele precisa ser elemento primordial na formação de professores, seja na formação inicial, seja na formação continuada. Parte-se do pressuposto de que o docente também precisa regular suas emoções e gerenciar seus relacionamentos com os alunos de forma qualificada, para que, nessa cadeia de interações, tanto as aprendizagens quanto a convivência possam se dar de forma mais harmônica nas instituições de ensino.

Optamos por verificar esses aspectos junto aos professores em formação inicial, ou seja, os licenciandos. Por se tratar de um estudo quantitativo, buscamos atingir o máximo possível de estudantes das licenciaturas da Unipampa. Obtivemos um número expressivo de respostas, com 300 respondentes que finalizaram o preenchimento do instrumento enviado em todas as suas etapas.

Quanto ao instrumento utilizado, foi feita a tradução e adaptação de um questionário recentemente validado na literatura internacional, intitulado TRUST (Teste de Regulação e Compreensão de Situações Sociais no Ensino). Contamos com o apoio irrestrito dos autores originais para a realização da análise aqui empreendida, o que consideramos um aspecto de grande relevância para a qualificação desta pesquisa no cenário brasileiro.

As respostas foram, em geral, demonstrativas que os licenciandos foram capazes de selecionar a maioria das estratégias propostas como as mais efetivas para as dezessete situações de ensino apresentadas, vinculadas ou à regulação das emoções, ou a gestão do relacionamento professor(a)-aluno(a).

Quanto à busca pela presença de um padrão no perfil dos alunos após o ranqueamento realizado entre os respondentes, em relação ao curso de origem, período em que se encontram no curso ou faixa etária, a análise descritiva não identificou grandes diferenças entre os participantes, de maneira geral. Cabe, em pesquisas futuras, a utilização de testes estatísticos robustos para uma observação mais precisa dos mesmos dados nesse sentido.

Por fim, identificamos nas respostas abertas opcionais que os respondentes avaliaram positivamente o instrumento, o qual foi considerado, para alguns, inclusive como um espaço de reflexão sobre situações recorrentes nas salas de aula, as

quais foram vivenciadas por eles, predominantemente, na condição de alunos. Com isso, validamos o instrumento perante o público-alvo, o que indica a sua utilização em outros contextos no cenário nacional.

Como aspecto a ser pensado em futuras aplicações do questionário, talvez seja necessário manter apenas as situações que trazem claramente estratégias efetivas como uma das quatro opções de escolha, pois observamos que as duas únicas situações em que preponderaram estratégias ambíguas ou inefetivas eram situações que não apresentavam como opção alguma estratégia plenamente efetiva para ser avaliada entre as possíveis.

Ainda assim, ressaltamos que um instrumento como o TRUST apresenta inclusive um alto valor formativo e poderia ser levado futuramente para uso e debates em sala de aula, em cursos de formação de professores nas universidades brasileiras. Por fim, ressaltamos a importância de que cada vez mais se abordem nos contextos formativos as temáticas vinculadas às competências socioemocionais, pois só assim poderemos avançar nesse campo complexo, mas fértil, tanto para a pesquisa quanto para a docência.

REFERÊNCIAS

ALDRUP, Karen *et al.* Measuring Teachers' Social-Emotional Competence: Development and Validation of a Situational Judgment Test. **Frontiers in Psychology**, [S. l.], v. 11, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892>. Acesso em: 26 mar. 2021.

ALZINA, Rafael Bisquerra; ESCODA, Núria Pérez. LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES. **Educación XX1**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2007. Disponível em:

<https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>. Acesso em: 11 abr. 2021.

ARROYO-HERRERA, Mauricio *et al.* Development of Emotional Intelligence in Computing Students: The “Experiencia 360°” Project. **2019 XLV Latin American Computing Conference (CLEI)**, [S. l.], 2019. Disponível em:

<https://doi.org/10.1109/CLEI47609.2019.235065>. Acesso em: 4 jul. 2021.

BENITEZ, María del Carmen; RAMÍREZ, Liberio Victorino. Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. **Revista Electrónica en Educación y Pedagogía**, [S. l.], v. 3, n.5, p. 129–144, 2019. Disponível em:

<https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE/article/view/120>. Acesso em: 4 jul. 2021.

BORSA, Juliane; DAMÁSIO, Bruno; BANDEIRA, Denise. Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 22, n. 53, p. 423–432, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ensino Médio. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL, 2016. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 16 abr. 2021.

CARDEIRA, Ana Rita. Educação emocional na escola. **Psicologia.pt** Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=TL0296.

Acesso em: 22 ago. 2021.

CARNEIRO, Maria Daniele Lungas; LOPES, Cícera Alves Nunes. Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em Sala de Aula / Development of Socioemotional Skills in the Classroom. **ID on line Revista de Psicología**, [S. l.], v.

14, n. 53, p. 1–14, 2020. Disponível em:
<https://doi.org/10.14295/online.v14i53.2775>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CASSULLO, Gabriela Livia; GARCÍA, Livia. Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 213–228, 2015. Disponível em:
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/193041>. Acesso em: 4 jun. 2021.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC SOCIAL EMOTIONAL LEARNING (2015). CASEL Guide- Effective Social and Emotional Learning Programs- Middle and High School Edition. Secondary guide. Disponível em:
<http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf> Acesso em: 10 abr. 2021.

DÍAZ FOUZ, Tamara. El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 64, p. 73–98, 2014. Disponível em:
<https://doi.org/10.35362/rie640407>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 ago. 2021.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. 130.^a reimpressão. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GONZÁLEZ, Elisa Trujillo *et al.* El papel de las emociones en el aula de educación Infantil. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 226–244, 2020. Disponível em:
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8675>. Acesso em: 22 ago. 2021.

GUTIÉRREZ-TORRES, Adriana Marien; BUITRAGO-VELANDIA, Sandra Jackeline. Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. **Praxis & Saber**, [S. l.], v. 10, n. 24, p. 167–192, 2019. Disponível em:
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>. Acesso em: 10 abr. 2021.

HEN, Meirav; GOROSHIT, Marina. Social–emotional competencies among teachers: An examination of interrelationships. **Cogent Education**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1151996, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1151996>. Acesso em: 4 jul. 2021.

JUSTO, Alice Reuwsaat; ANDRETTA, Ilana. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE PROFESSORES: AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E REGULAÇÃO EMOCIONAL. **Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 0, n. 50, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20200011>. Acesso em: 11 abr. 2021.

MACÊDO, José Wilker de Lucena. **Competências socioemocionais no serviço público: Um estudo com gerentes de atendimento do INSS**. Dissertação (Curso de Mestrado em Gestão Pública e Cooperação Internacional)-Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p.173, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16380?locale=pt_BR. Acesso em: 11 abr. 2021.

MARTÍNEZ-MONTEAGUDO, María Carmen *et al.* Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. **Personality and Individual Differences**, [S. l.], v. 142, p. 53–61, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.036>. Acesso em: 4 jul. 2021.

PALOMERA, Raquel *et al.* Filling the Gap: Improving the Social and Emotional Skills of Pre-Service Teachers. **Revista de Psicodidáctica (English ed.)**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 142–149, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.005>. Acesso em: 14 abr. 2021.

PORRAS CARMONA, Silvia *et al.* Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. **Revista Educación**, [S. l.], v.44, n.2,p. 76–90, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438>. Acesso em: 4 jul. 2021.

SÁNCHEZ AGOSTINI, Carolina; DAURA, Florencia Teresita; LAUDADÍO, Julieta. La comunidad escolar como medio para el desarrollo socio emocional de los alumnos. Un estudio de caso en la República Argentina. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, [S. l.], v. 45, n. 3, p. 31–49, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300031>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SOUZA, Joelson Carvalho *et al.* A influência das emoções no aprendizado de escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 101, p. 382–403, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbeped/a/WrmrbPH4J5nySswTBqCMKmR/?lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2021.

TELLO, Moiria Noemí Cabanillas *et al.* Habilidades Socioemocionales en las Instituciones Educativas. **SciComm Report**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://revistas.uautonoma.cl/index.php/scr/article/view/609>. Acesso em: 5 jun 2021.

URIBE, Rendón; ALEXANDRA, María. Competências sócio emocionais de maestros em formação e graduados de programas de educação. **Praxis &Saber**, [S. l.], v. 10, n. 24, p. 243–270, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>. Acesso em: 11 abr. 2021.

WORD ART. **WordArt.com**, C2009. Página inicial, [S. l.].Disponível em:<https://wordart.com/nwl5dq0aletq/nuvem-de-palavras> Acesso em: 29 ago. 2021.