



Competências socioemocionais no exercício da docência: uma análise quantitativa com professores em formação inicial

Social-emotional competencies in the exercise of teaching: a quantitative analysis with teachers in pre service teaching education



Valesca Brasil Irala

Doutora em Letras

Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA.

Bagé, Rio Grande do Sul – Brasil.

valescairala@unipampa.edu.br



Raíssa Grierson Ferreira

Licenciada em Letras – Línguas Adicionais (Inglês/Espanhol)

Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA.

Bagé, Rio Grande do Sul – Brasil.

raissafferreira.aluno@unipampa.edu.br



Leandro Blass

Doutor em Modelagem Computacional

Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA.

Bagé, Rio Grande do Sul – Brasil.

leandroblass@unipampa.edu.br

Resumo: Tem-se como objetivo descrever a percepção de professores em formação inicial de uma universidade pública brasileira frente a determinadas situações sociais de ensino, à luz das competências socioemocionais, com foco na gestão de relacionamento e regulação das emoções. O delineamento metodológico é quantitativo, sendo utilizado um teste intitulado Teste de Regulação e Compreensão de Situações Sociais no Ensino (TRUST), formulado por Aldrup et al. (2020), traduzido e adaptado ao contexto brasileiro. Como resultado, observou-se que a grande maioria das estratégias mais bem avaliadas pelos licenciandos foram as que se consideram mais efetivas no contexto do teste. Por meio de testes estatísticos efetuados no software Jamovi, não se identificou diferença nos resultados, nem em relação à idade e nem em relação ao período em que os respondentes se encontram nos cursos. A única diferença identificada foi em relação ao gênero, no que tange à regulação das emoções.

Palavras chave: competências socioemocionais; regulação das emoções; gestão de relacionamento; formação inicial; pesquisa quantitativa.

Abstract: The objective is to describe students' perceptions in initial training at a Brazilian public university regarding certain social teaching situations, in the light of socio-emotional skills, focus on relationship management, and regulation of emotions. The methodological design is quantitative, using a test entitled Test of Regulation and Understanding of Social Situations in Teaching (TRUST), formulated by Aldrup et al. (2020), translated and adapted to the Brazilian context. As a result, we observed that the vast majority of the strategies best evaluated by the undergraduates are the most effective in the test context. Through statistical tests carried out in the Jamovi software, we identified differences in the results, neither about age nor about the period in which the respondents are in the carries. The only difference identified was concerning gender, about emotion regulation.

Keywords: socioemotional skills; emotion regulation; relationship management; pre service teaching education; quantitative research.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

IRALA, Valesca Brasil; FERREIRA, Raíssa Grierson; BLASS, Leandro. Competências socioemocionais no exercício da docência: uma análise quantitativa com professores em formação inicial. *Dialogia*, São Paulo, n. 40, p. 1-19, e20916, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/40.2022.20916>.

American Psychological Association (APA)

Irala, V. B., Ferreira, R. G., & Blass, L. (2022, jan./abr.) Competências socioemocionais no exercício da docência: uma análise quantitativa com professores em formação inicial. *Dialogia*, São Paulo, 40, p. 1-19, e20916. <https://doi.org/10.5585/40.2022.20916>.

1 Introdução

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) apresenta 10 competências gerais e socioemocionais que devem ser desenvolvidas com alunos da Educação Básica. 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, a fim de promover condições favoráveis para o desenvolvimento dessas competências junto aos futuros alunos.

Essa compreensão se justifica na medida em que crianças e adolescentes são suscetíveis à influência dos adultos e têm a tendência de repetir comportamentos (AGOSTINI; DAURA; LAUDADIO, 2020). Com isso, professores podem ser considerados modelos, já que passam muitas horas em contato com os estudantes. Durante a prática docente, 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).

A abordagem metodológica desta pesquisa é quantitativa, a partir da análise das respostas dos licenciandos a um questionário traduzido e adaptado ao português, a partir de um teste intitulado por Aldrup *et al.* (2020) como Teste de Regulação e Compreensão de Situações Sociais no Ensino (TRUST). O objetivo deste artigo é descrever a percepção de professores em formação inicial em uma universidade pública brasileira frente a determinadas situações sociais de ensino presentes no cotidiano escolar, à luz da perspectiva das competências socioemocionais (ALDRUP *et al.*, 2020).

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

2 Referencial teórico

2.1 Emoções nos espaços educativos

Antigamente, as emoções não eram consideradas como fundamentais no processo educacional. Hoje, tem-se intensificado a ideia de que as emoções são constitutivas das relações humanas de forma geral e, conseqüentemente, da sala de aula, de maneira especial, afetando o

desenvolvimento estudantil. Assim, há necessidade da implementação dos aspectos emocionais nos currículos escolares em todos os níveis (GONZÁLEZ *et al.*, 2020).

Fonseca (2016) afirma que as emoções estão inseridas no processo de aprendizagem, bem como são de extrema importância no desenvolvimento das crianças e adolescentes. Ele conceitua as emoções como estados mentais que apresentam formas positivas ou negativas, 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 priorizam métodos tradicionais de ensino, os quais tendem a negligenciar aspectos emocionais, enfatizando apenas a dimensão cognitiva. Nesse modelo, pode existir 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, tais como a confiança, o otimismo e a motivação dos alunos, possibilitando uma melhor interação em sala de aula e proporcionando um clima adequado para o ambiente escolar. O equilíbrio entre o emocional e cognitivo durante a aprendizagem deve existir no espaço educativo (BENÍTEZ; RAMÍREZ, 2019).

Emoções negativas como medo, individualismo, egoísmo, por exemplo, impossibilitam ou prejudicam o processo de aquisição do conhecimento. O medo costuma estar presente com maior frequência nas escolas. Essa é uma emoção que pode causar apatia, já que os alunos ficam centrados nesses próprios medos, o que gera inseguranças, dificultando a compreensão de novos conhecimentos (BENITEZ; RAMÍREZ, 2019).

Para Cassullo e Garcia (2015), as competências socioemocionais aplicadas na sala de aula são responsáveis pela diminuição da violência, o que resulta em menos expulsões por alunos, melhoraria das notas e promoção do desenvolvimento de habilidades interpessoais. Os autores evidenciam a necessidade da implementação das competências socioemocionais como formas de gerar o bem-estar nos âmbitos pessoal e social dos estudantes.

Principalmente no Ensino Médio, tendem a ocorrer 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, os quais 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 pode ocasionar a síndrome de *burnout*¹, considerada uma consequência das situações

¹ Denominada como síndrome da exaustão emocional, que ocasiona a exaustão físico-psíquica em professores (MARTÍNEZ-MONTEAGUDO *et al.*, 2019).

difíceis que podem surgir durante a prática docente (MARTÍNEZ-MONTEAGUDO *et al.*, 2019).

Nota-se a importância da implementação de ações voltadas aos aspectos emocionais no contexto brasileiro, como já ocorre em vários países. Portanto, 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 fornecerem aos alunos, além dos conhecimentos específicos, também o ensino de valores e habilidades importantes para que as crianças e adolescentes sejam inseridos na sociedade de uma forma que se tornem adultos responsáveis e éticos.

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

2.2 Competências socioemocionais (e correlatos)

Na literatura, há diversos termos sendo utilizados para tratar do tema central desta pesquisa, por exemplo, aprendizagem socioemocional, inteligência emocional, competência emocional (ou socioemocional), 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). Aqui, trataremos de maneira intercambiável tais conceitos, embora saibamos que pode haver entendimentos diferentes entre cada um dos termos (além das diferenças entre as grafias ou mesmo a preferência pelo uso da sigla CSE para se referir ao conceito).

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.

Daniel Goleman (2012) 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-Montegudo *et al.* (2019) encontraram a existência de duas definições para inteligência emocional. Uma delas se relaciona com a personalidade dos indivíduos e pode sofrer alterações, como o otimismo e a motivação. O outro conceito define a inteligência emocional como uma habilidade, capaz de proporcionar gerenciamento e expressão de emoções, além da capacidade de adaptação.

Da mesma forma, Porras Carmona *et al.*(2020) distinguem dois conceitos de inteligência emocional: o primeiro envolve uma visão ampla, que engloba competência socioemocional, personalidade, aspectos relacionados com a motivação e habilidades cognitivas. O segundo é um conceito que envolve três habilidades específicas: percepção emocional, assimilação emocional, regulação emocional (PORRAS CARMONA *et al.*, 2020).

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 próprias 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 socioemocionais (ALZINA; ESCODA, 2007; MACEDO, 2018; CARNEIRO; LOPES,2020; ALDRUP *et al.*, 2020, etc). Alzina e Escoda (2007) 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. Os autores apresentam duas categorias de competências: desenvolvimento técnico-profissional e desenvolvimento sócio-pessoal. A competência sócio-pessoal é um constructo das competências emocionais e envolve 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. Já 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. Também considera que elas podem gerar, como resultado, uma melhor saúde mental para as pessoas.

Já a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), com o objetivo de implementar uma aprendizagem socioemocional no currículo escolar, inclui, entre as 10 competências gerais, quatro competências que têm uma maior ênfase em aspectos socioemocionais, sendo inspiradas nas competências estipuladas pela CASEL² (CARNEIRO; LOPES, 2020). São elas: a) autogestão; b) empatia e cooperação; c) autoconhecimento e autocuidado e d) responsabilidade e cidadania.

Esta subseção fornece breves evidências do quanto os aspectos emocionais são essenciais nos currículos para os docentes em formação inicial e continuada, com o intuito de 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). Neste 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

² É uma organização norte-americana intitulada *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. O site da CASEL é <https://casel.org/>

docentes. Esse escopo também deve estar presente em instituições responsáveis pela formação de futuros professores. No contexto brasileiro, essas instituições são as universidades.

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 estudantes 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, menos afetado por situações problemáticas na sala de aula, a regulação emocional pode funcionar como uma aliada, melhorando o desempenho docente e consequentemente a realização no seu trabalho.

Uribe e Alexandra (2019) e Torres e Velandia (2019) enfatizam a necessidade de os professores desenvolverem as competências emocionais e sociais durante a sua formação, para assim poderem colocá-las em prática no exercício profissional. 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, tornando-se um modelo para os estudantes. Os autores defendem a ideia de que as ferramentas socioemocionais proporcionam um maior sentido à 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, os quais 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. 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 das turmas (BENITEZ; RAMÍREZ, 2019).

A adequada conscientização sobre as competências socioemocionais na sala de aula pode apresentar uma diminuição da ansiedade nos alunos e prevenir transtornos mentais que podem surgir na infância e adolescência, devido a problemas familiares, escolares ou 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) apresentaram exemplos de atividades voltadas ao desenvolvimento de uma educação emocional. 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, acarretando a expressão emocional dos alunos. Também, exercícios corporais e exercícios voltados para a imaginação e trabalhos escritos reflexivos. Os autores apresentam outras maneiras de os professores incluírem as habilidades socioemocionais nas aulas, como: reconhecimento das emoções, trabalho em equipe, atitudes positivas, estimula à curiosidade, etc. Essas sugestões têm o objetivo de os alunos serem capazes de lidar com as possíveis dificuldades que podem surgir na escola e, conseqüentemente, na vida adulta.

3 Metodologia

Primeiramente, 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 junto aos alunos. O teste foi traduzido e adaptado para esta pesquisa ao Português Brasileiro (PB), a partir da versão em inglês, com autorização dos autores originais, os quais também disponibilizaram todos os procedimentos metodológicos e o código de programação para análise no *software*® SPSS. Outros pesquisadores interessados na utilização do teste deverão solicitá-lo aos autores do instrumento.

Incluimos no teste informações sociodemográficas adicionais que não estavam no teste original, tais como número da matrícula, gênero, curso de origem e faixa etária. Os participantes também tiveram um espaço livre, em que poderiam fazer comentários opcionais sobre as situações apresentadas e dizer se já as vivenciaram como alunos ou como docentes em formação. Essas informações são consideradas importantes para a validação do questionário pelo público-alvo (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012). Além disso, foi feito um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual os estudantes foram elucidados a respeito dos objetivos da pesquisa e convidados a participar da geração de dados.

Foi enviado um questionário *online*, por meio do *e-mail* institucional e pessoal, para 1.916 alunos regulares de 18 cursos de licenciatura presenciais da instituição, matriculados na data do envio. Houve 300 respostas válidas (ou seja, questionários preenchidos em todas as questões obrigatórias). A colaboração 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.

Perante as 17 situações sociais de ensino, os alunos 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 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 à regulação emocional (oito situações).

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 ambígua com tendência a ser positiva); b) “Ele demonstra seu descontentamento e acusa os alunos de não se interessarem por nada.” (estratégia inefetiva); c) “Ele planeja pedir conselhos a seu supervisor pedagógico na próxima oportunidade” (estratégia 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 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. Foi solicitado que os participantes avaliassem a eficácia de cada estratégia com o foco em uma relação professor-aluno positiva. 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 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 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 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 ambígua com tendência a ser positiva).

A análise dos dados foi feita inicialmente conforme a orientação fornecida pelos autores originais. Foi utilizado o *software estatístico* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*®) para esse processo. 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 adequadamente 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 foram 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 (lembrando que a escala apresenta cinco pontos).

Se duas estratégias para uma mesma situação 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 do teste, foram calculadas as pontuações totais para cada uma das partes do teste:

"Regulação da emoção" e "Gerenciamento de relacionamento" e, ainda, foi feito um ranqueamento dos estudantes com a soma dos resultados dos dois construtos.

Essa codificação gera dependências entre os itens individuais e comparações de pares. O número médio de pontos obtidos foi calculado para cada cenário e, em seguida, a confiabilidade para os cenários também foi calculada. Após, foi ainda gerada uma nova planilha para buscar identificar padrões nos perfis dos estudantes em relação aos resultados no TRUST. Nessa etapa, foi utilizado o *software* gratuito Jamovi para a realização de testes estatísticos comparativos entre os grupos.

Os alunos foram classificados por 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 (pois a universidade é *multicampi*); faixa etária (inicialmente, 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; posteriormente, para o teste comparativo, reagrupados em apenas dois grupos, intitulados “mais jovens”, até 25 anos e “mais velhos” a partir de 26 anos); 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.

4 Análise dos resultados

O primeiro passo na análise foi mapear a identificação de qual estratégia foi mais bem avaliada para cada uma das situações, considerando a média das avaliações efetuadas entre todos os participantes. Entre as oito situações vinculadas à regulação das emoções, apenas na situação 8 houve de forma preponderante a escolha por uma estratégia ambígua com tendência a ser inefetiva. Já no que diz respeito às nove situações vinculadas à gestão do relacionamento, apenas a situação 3 trouxe como escolha preponderante uma estratégia inefetiva. Ou seja, entre as 17 situações apresentadas, em 15 delas os licenciandos, em média, efetuaram avaliações adequadas das estratégias apresentadas, conforme Figura 1:

Figura 1 - Síntese das estratégias validadas com maior média



Fonte: Autoria própria (2021).

Entre as estratégias consideradas mais efetivas, apontamos alguns exemplos evidenciados nas diferentes situações apresentadas: solicitar conselhos ao supervisor pedagógico e/ou a outros docentes, respirar fundo frente a uma situação tensa, buscar soluções coletivas para os problemas, não se omitir frente a situações de injustiça, concentrar-se nos progressos obtidos (mesmo quando não atingem a todos), questionar com empatia sobre questões conflitivas do cotidiano da sala de aula, expor o seu ponto de vista de forma não restritiva, etc.

No que diz respeito às duas situações em que não preponderam as estratégias mais efetivas, a situação 8 da regulação das emoções não apontava nenhuma das quatro estratégias disponíveis como claramente efetiva, sendo escolhida preponderantemente uma estratégia ambígua com tendência a ser inefetiva, a saber: “Ele decide não pensar sobre esse episódio e se concentra na preparação do próximo conteúdo” (média 3.73 sobre 5). A situação em questão versava sobre o desapontamento de um docente frente às calúnias dos alunos a respeito do seu ensino, além de imitá-lo em seus comportamentos típicos. Entende-se que esquivar-se do problema não seria a melhor opção frente à situação apresentada.

Já a situação 3 da gestão de relacionamento apresentou como maior média a escolha por uma estratégia considerada inefetiva, a saber: “Eu entendo que esse assunto é chato para vocês, mas nós temos que abordá-lo no 6º ano” (média 3.54 sobre 5). Nessa situação também não havia uma estratégia claramente efetiva entre as apresentadas, apenas uma estratégia ambígua com tendência a ser efetiva. Nesse caso, a situação versava sobre um professor que havia se esforçado

para trabalhar o conteúdo de forma interessante, mas, mesmo assim, os alunos estavam desmotivados e entediados.

Um segundo procedimento foi a busca por comparações em relação ao padrão de respostas e o perfil dos respondentes nos dois construtos do teste: regulação das emoções e gestão de relacionamento. Os testes estatísticos (RAUEN, 2006) realizados consideraram: a) a etapa no curso; b) a idade; c) o gênero. Primeiramente, foi realizado um teste Shapiro-Wilk para avaliar a normalidade dos dados, a um nível de significância de 5%. A Figura 2 apresenta uma síntese desses resultados, com a descrição da média e dos valores máximos obtidos pelos grupos, além dos resultados das estatísticas de teste.

Figura 2 - Síntese das comparações entre os grupos

Regulação das Emoções	Número de Informantes por grupo	Gestão de Relacionamento
Iniciante (média= 22,9; max.= 32,5) Intermediário (média=23,8; max.= 31,5) Experiente (média=22,9; max.=30) $\chi^2 = 2.15$ df=2 p = 0.341	71 112 117	Iniciante (média= 21,6; max.= 30) Intermediário (média=21,9; max.= 33,5) Experiente (média=21,3; max.=32,5) $\chi^2 = 0.582$ df= 2 p = 0.748
Mais jovens (média= 23,6; max.= 32,5) Mais velhos (média=23,4; max.= 31) Mann-Whitney U E =10780 p= 0.538	146 154	Mais jovens (média= 21,8; max.= 33,5) Mais velhos (média=21,4; max.= 31,5) Mann-Whitney U E=10652 p= 0.432
Mulheres (média= 23,9; max.= 32,5) Homens (média=22,3; max.= 30,5) Mann-Whitney U E = 7628; p= 0.006	205 93	Mulheres (média= 22; max.= 33,5) Homens (média=20,8; max.= 31,5) Mann-Whitney U E = 8323; p= 0.079

Fonte: Autoria Própria (2021).

Como os dados não apresentavam distribuição normal, foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis para comparar os grupos por etapa no curso (iniciantes, intermediários e experientes) e o teste de Mann-Whitney tanto para a comparação por faixa etária (já reagrupados em apenas dois grupos, mais jovens e mais velhos) quanto para a comparação por gênero (também utilizando-se apenas de dois grupos, feminino e masculino, dado que o gênero não-binário apresentava um número muito pequeno na amostra. Como isso, o número de sujeitos da comparação por gênero decaiu de 300 para 298 informantes).

Os resultados obtidos nas provas de significância para verificar se os grupos independentes diferem significativamente em seus resultados tomou como base um p-valor > 0,05 para aceitar a

hipótese nula, na qual se entende que os grupos não apresentavam diferença entre si e um p-valor $< 0,05$ para não rejeitá-la (RAUEN, 2006), considerando cada um dos construtos analisados.

Como mostra a Figura 2, a única situação em que não foi possível rejeitar a hipótese nula diz respeito ao construto regulação das emoções, no que tange ao agrupamento por gênero, dado que o p-valor foi $< 0,05$. Em todas as demais situações verificou-se que, estatisticamente, os grupos apresentaram comportamentos semelhantes na avaliação das competências socioemocionais analisadas, independente do período em que se encontravam no curso ou da faixa etária em que estavam. Ainda, considerando apenas os dez estudantes com maiores pontuações no TRUST, apenas um era do gênero masculino e, nesse grupo, os estudantes no período intermediário apresentaram as pontuações mais elevadas (o que também foi observado tomando como base o total de respondentes).

O terceiro passo foi verificar a visão dos licenciandos nas respostas abertas. Foi solicitado aos licenciandos, caso tivessem interesse, que respondessem a uma questão opcional, na qual seriam livres para comentar o que lhes pareceu pertinente sobre as situações de ensino apresentadas no teste e/ou sobre o teste em si. Eles também deveriam indicar se já vivenciaram como aluno e/ou como docente alguma das situações. Dos trezentos respondentes, sessenta e seis participaram da questão opcional.

Muitos ainda não haviam vivenciado nenhuma dessas situações de ensino como professores, mas outros relataram que sim, através de experiências como estágio supervisionado, monitoria em escola, Programa Institucional de Iniciação à Docência, Programa Residência Pedagógica, estágios optativos, etc. A grande maioria se identificou com as situações, que lhes pareceram familiares ao se recordarem quando eram estudantes da Educação Básica, tais como: *bullying*, desmotivação por parte dos alunos, dificuldades na execução das atividades propostas para a aula, etc.

Além disso, foi evidenciada a necessidade de o professor buscar soluções para os obstáculos da prática docente a partir de estratégias adequadas. 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 apresentadas, são essenciais e valiosas, como também é uma excelente iniciativa ao aproximar os professores em formação inicial da realidade das escolas.

Trazemos dois comentários (Figura 3) 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. Optamos por não

realizar nenhuma correção linguística no conteúdo dos comentários, mantendo-os como foram redigidos pelos estudantes.

Figura 3- Exemplos de comentários sobre o instrumento

<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: Autoria própria (2021).

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

5 Considerações finais

Entendemos que o tratamento das competências socioemocionais são um elemento primordial na formação de professores, seja na formação inicial, seja na formação continuada. 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.

Quanto ao instrumento utilizado, foi feita a tradução e adaptação de um questionário recentemente validado na literatura internacional. 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 diferenças nas respostas dependendo do perfil dos alunos, identificamos, através de testes estatísticos, que apenas a variável gênero mostrou diferença em um dos constructos (regulação das emoções) e que período no curso e idade não foram variáveis capazes de evidenciar diferenças nos padrões de respostas obtidas. 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 pelos participantes, 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, indica-se 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 preponderavam estratégias ambíguas ou inefetivas eram situações que não apresentavam como opção alguma estratégia plenamente efetiva para ser avaliada entre as possíveis.

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

CARDEIRA, Ana Rita. Educação emocional na escola. *Psicologia*, 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 Psicologia*, [S. l.], v. 14, n. 53, p. 1–14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/idonline.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 (CASEL). *Guide- Effective Social and Emotional Learning Programs- Middle and High School Edition*. Secondary guide. 2015. 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. Acesso 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.

RAUEN, Fábio. *Roteiros de pesquisa*. Rio do Sul: Nova Era, 2006.

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.