

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**CONTRIBUTOS PARA A AVALIAÇÃO DO  
PROGRAMA A+ EM PROFESSORES DO 1º CICLO: UM  
ESTUDO PILOTO**

**Mariana de Oliveira Martins**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**  
**Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação**

**2021**

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**CONTRIBUTOS PARA A AVALIAÇÃO DO  
PROGRAMA A+ EM PROFESSORES DO 1º CICLO: UM  
ESTUDO PILOTO**

**Mariana de Oliveira Martins**

**Dissertação Orientada pela Professora Doutora Alexandra Marques Pinto**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação**

**2021**

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Alexandra Marques Pinto quero agradecer a compreensão com que me brindou ao longo deste ano letivo. Pelo acompanhamento, dedicação e disponibilidade, e acima de tudo, pela motivação.

À Sofia Oliveira por me ter inspirado, pela ajuda incondicional com que fui brindada, pela disponibilidade constante e por me ter deixado fazer parte do seu projeto tão necessário.

Aos docentes da Faculdade de Psicologia pelo contributo na minha formação enquanto futura psicóloga e pelo crescimento pessoal e profissional que me proporcionaram.

Aos meus pais por sempre acreditarem em mim, por nunca me terem imposto barreiras e me terem deixado traçar o meu caminho. Obrigada!

À Catarina B., à Catarina H., à Diana, à Irina, à Joana e à Patrícia, obrigada pelos cinco anos de aprendizagem e união, pelos momentos mais felizes e pelos momentos angustiantes, pelo incentivo e pelo crescimento pelo qual todas passámos. Obrigada por terem feito esta experiência valer a pena.

Ao Alexandre, à Cláudia e à Marta pelos anos incríveis de amizade, pelos bons momentos que passámos juntos, por me fazerem acreditar que eu seria capaz e por terem sido as minhas “cobaias” ao longo destes cinco anos.

Ao Rafael, por tudo... Pela compreensão, por acreditar mais em mim do que eu própria, por estar sempre lá para me dar conforto. Obrigada por estares presente!

## Índice Geral

Resumo.....	i
Abstract .....	ii
Introdução.....	1
Enquadramento Teórico.....	2
<i>Docência como Profissão de Risco</i> .....	3
<i>Importância do Desenvolvimento de Competências Sociais e Emocionais</i> .....	6
Metodologia.....	10
<i>Participantes</i> .....	10
<i>Intervenção: Programa A+</i> .....	10
<i>Instrumentos</i> .....	11
<i>Procedimento de Recolha de Dados</i> .....	13
<i>Procedimento de Análise de Dados</i> .....	13
Resultados .....	15
<i>Teste de Normalidade</i> .....	15
<i>Estatística Descritiva</i> .....	15
<i>Análise das Correlações entre as Variáveis em Estudo</i> .....	16
<i>Teste Não-Paramétrico de Wilcoxon</i> .....	18
<i>Avaliação da Qualidade de Implementação da Intervenção</i> .....	18
Discussão.....	20
Considerações Finais.....	23
<i>Limitações</i> .....	23
<i>Pistas para Investigações Futuras</i> .....	24
Referências Bibliográficas .....	26

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> - Estatística descritiva (mediana, valores mínimo e máximo, Q1 e Q3 e amplitude interquartis) das dimensões da BACSE-A .....	16
<b>Tabela 2</b> - Análise dos coeficientes de correlação de Spearman entre as variáveis em estudo .....	18
<b>Tabela 3</b> - Análise das medianas dos indicadores de avaliação da qualidade de implementação de acordo com o modelo de Berkel et al. (2011) .....	19

## Resumo

Ao longo dos últimos anos, a comunidade educativa tem vindo a confrontar-se com constantes desafios que condicionam a sua saúde ocupacional, potenciando sintomas de stress e burnout. Para além disso, a situação pandémica vivenciada nos últimos dois anos veio acentuar ainda mais esses desafios. Torna-se, assim, perceptível a necessidade de intervenção nesta profissão a fim de potenciar o seu bem-estar e minorar os impactos de stress e burnout aos quais estão sujeitos. Um dos principais fatores de proteção são as competências sociais e emocionais (i.e. autoconhecimento, autorregulação, consciência social, construção de relações positivas e tomada de decisão responsável) que têm um efeito significativo na perceção de competência e saúde ocupacional. Assim, o presente estudo tem como principal objetivo a avaliação da eficácia de um programa de promoção de competências sociais e emocionais em professores do 1º ciclo. Os resultados da investigação mostram que o programa apresentou alterações significativas nas dimensões de Gestão de Conflitos e Tomada de Decisão Responsável, sendo que para a dimensão de Gestão de Conflitos a alteração foi em sentido negativo, apresentando uma diminuição de pré-teste para pós-teste; por outro lado, para a dimensão de Tomada de Decisão Responsável a alteração foi em sentido positivo, aumentando de pré para pós-teste. Nas outras dimensões de competência não foram encontradas alterações significativas. Foi também avaliada a qualidade da implementação da intervenção a qual apresentou resultados muito positivos. A discussão dos resultados surge numa perspetiva de tentar compreender os dados à luz dos da literatura na área. Para além disso, serão também apontadas as limitações do estudo, assim como os contributos que futuros estudos podem dar à investigação.

**Palavras-chave:** Competências Socioemocionais; Bem-estar; Professores; Programa de intervenção

## Abstract

Over the past few years, the educational community has been facing constant challenges that affect its occupational health, enhancing symptoms of stress and burnout. Furthermore, the pandemic situation experienced in the last two years has further accentuated these challenges. Thus, the need for intervention in this profession becomes noticeable in order to enhance their well-being and lessen the impacts of stress and burnout to which they are subject. One of the main protective factors is social and emotional competence (i.e., self-awareness, self-regulation, social awareness, relationship skills and responsible decision-making) which have a significant effect in responsible perception of competence and occupational health. Thus, the aim of this study is to evaluate the effectiveness of a program to promote social and emotional skills in primary school teachers. The research results showed that the intervention promoted changes in the dimensions of Conflict Management and Responsible Decision Making, and for a measure of Conflict Management the change was in the negative direction, decreasing from pre-test to post-test; on the other hand, for the Responsible Decision Making dimension, the change was in a positive sense, increasing from pre to post-test. In the other competence dimensions, no changes were found. The quality of the implementation of the intervention was also evaluated, with very positive results. The discussion of the results arises from an attempt to understand the data in light of the acquired knowledge and the effectiveness of the intervention based on the literature. In addition, limitations of the study will also be pointed out, as well as the contributions that future studies can make to the investigation.

**Keywords:** Social emotional competencies; Well-being; Teachers; Intervention programs

## Introdução

Devido às alterações estruturais e funcionais que a sociedade tem vindo a sofrer, a escola tornou-se um lugar gerador de *stress*<sup>1</sup> para toda a comunidade escolar, mas principalmente para os docentes, caracterizando-se por um clima organizacional incerto e exigente (Roeser et al., 2013; Oliveira et al., 2021b). Por esse motivo, a docência é, neste momento, considerada uma profissão de risco para a saúde ocupacional, já que os professores experienciam constantemente episódios de stress e *burnout* (Marques Pinto & Alvarez, 2016).

A literatura tem vindo a salientar a importância e necessidade de intervir junto da comunidade educativa, através da promoção do desenvolvimento de competências sociais e emocionais em contexto educativo (Jennings & Greenberg, 2009). Isto porque o desenvolvimento destas competências é referido como um fator de proteção face ao stress ocupacional, estando associado a saúde e bem-estar (Jennings et al., 2013; Oliveira et al., 2021c, 2021d).

De forma concomitante, a literatura mostra que a aprendizagem social e emocional é parte integrante e necessária na educação e desenvolvimento humano. Numa perspetiva relacionada com a profissão docente, as evidências científicas mostram que quando os professores experienciam, de forma frequente, emoções negativas, as suas motivação e perceção de autoeficácia podem ficar seriamente comprometidas (Sutton & Wheatley, 2003). Por outro lado, os professores que têm capacidade para regular as suas emoções com mais frequência e facilidade, podem experienciar emoções mais positivas as quais, por sua vez, podem contribuir para aumentar a satisfação relativamente à profissão (Gu & Day, 2007). Assim, a aposta em intervenções que estimulem a aprendizagem e desenvolvimento de competências sociais e emocionais em professores é uma mais valia para a construção de contextos educativos mais saudáveis.

Neste sentido, este estudo insere-se no projeto de investigação “A+: Programa de Promoção de Competências Socioemocionais em professores do 1º Ciclo”, no âmbito do doutoramento em Psicologia da Educação da doutoranda Sofia Oliveira, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia através de fundos nacionais (SFRH/BD/137845/2018), que tem como principal objetivo a construção e validação de uma intervenção (i.e., programa A+) para a promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais em professores

---

<sup>1</sup> Optou-se por manter, em alguns casos, o termo na língua inglesa, surgindo na primeira vez que são utilizados em itálico

de 1º Ciclo, fomentando o bem-estar e a saúde ocupacional. O presente estudo, em particular, pretende contribuir para a validação do A+ através da avaliação de eficácia da versão piloto da intervenção na promoção de competências sociais e emocionais dos professores participantes; assim como avaliar a qualidade da implementação piloto do programa.

Assim, este trabalho encontra-se organizado em diferentes capítulos. Em primeiro lugar, no Enquadramento Teórico, são apresentados os fundamentos que orientam e suportam o estudo, sublinhando a pertinência da investigação através de uma revisão de literatura acerca do contexto educativo e da atividade docente enquanto profissão de risco, da influência da situação pandémica enquanto fator de risco e do papel das competências sociais e emocionais no bem-estar docente; neste capítulo são também definidos os objetivos específicos do estudo e as hipóteses de investigação em análise. De seguida, é apresentada a Metodologia do estudo, capítulo este que inclui a caracterização dos participantes e dos instrumentos utilizados assim como a descrição dos procedimentos de recolha e análise de dados. Seguidamente, são apresentados os principais Resultados da investigação e a Discussão dos mesmos. Por fim, são especificadas as principais conclusões do estudo nas Considerações Finais, onde são também enunciadas as limitações do estudo e sugestões para investigações futuras.

### **Enquadramento Teórico**

Atualmente, o sistema de ensino confronta-se com uma série de desafios e alterações que têm um forte impacto na saúde ocupacional dos profissionais de educação. Embora, nas últimas décadas, Portugal tenha feito um esforço de qualificação escolar, persiste um grande défice estrutural que potencia os níveis de insucesso e abandono escolar (Ministério da Educação, 2007). No entanto, os sistemas de ensino têm evoluído e procurado dar a todos os estudantes uma oportunidade de educação ao longo da vida, permitindo a exploração de múltiplas competências, quer no domínio académico quer nos domínios comportamental e socioemocional (Fundação José Neves – FJN, 2020). Da mesma forma, os professores apresentam uma necessidade de atualizar com frequência os seus conhecimentos e para isso são criados inúmeros recursos pedagógicos que possibilitam a evolução do ensino (FJN, 2020), designadamente através da formação profissional contínua.

Contudo, são reconhecidas lacunas na formação dos professores, nomeadamente no plano das competências sociais e emocionais (Oliveira et al., 2021c) as quais, não serão suficientemente promovidas no sentido de proteger os docentes das exigências da profissão,

podendo contribuir para um desempenho aquém das expectativas e para uma saúde ocupacional deficitária. Por isso, a docência é hoje em dia considerada uma das profissões com maior risco para a saúde ocupacional dos profissionais.

### ***Docência como Profissão de Risco***

Na tentativa de acompanhar as alterações no sistema de ensino, foram definidos “perfis” de atuação e desempenho profissional dos professores. Assim, o professor tem como função específica o ensino, devendo promover as aprendizagens curriculares e significativas para os alunos através de estratégias pedagógicas diferenciadas; para além disso, o professor deve, também, fomentar o desenvolvimento dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade e colaborar com todos os intervenientes no processo educativo com recurso a uma comunicação relacional (Ministério da Educação, 2001). Para além destas funções, que devem ser similares em todos os ciclos de aprendizagem, o professor de 1ºCiclo acumula em si todas as responsabilidades de ensino, tendo de desenvolver capacidades em áreas tão distintas como a linguagem oral, o domínio da leitura e escrita, noções essenciais de aritmética e cálculo, o meio físico e social ou as expressões plástica, dramática, musical e motora (Assembleia da República, 1986). Espera-se que proporcione e garanta, para além da transmissão de conhecimentos, a construção de valores, atitudes e competências que permitam ao aluno a compreensão e a participação plena na realidade que integram (Abrunhosa, 2008). Por isso a expectativa inicial do exercício da profissão docente é de que se interaja com os alunos de forma didática, se prepare e implemente métodos de ensino diversificados, equacione possíveis imprevisibilidades na sua atividade e as soluções para as mesmas, investigue acerca daquilo que pretende ensinar e prepare as aulas com alguma antecedência (Borges et al., 2018).

A par do papel fundamental que os professores desempenham na educação das crianças e jovens assim como na manutenção de um clima de estabilidade na escola e na comunidade, a profissão docente tem enfrentado novos e profundos desafios (Martins et al., 2017) que constituem fatores de risco para a saúde e desempenho destes profissionais (Borges et al., 2018). Aspectos como a frequente mutação de saberes, convulsões socioeconómicas, modificações nas estruturas familiares e falta de modelos de referência positivos ou alternativos, configuram-se como exigências acrescidas para os professores. A estas associam-se constantes alterações na definição do seu papel e nas suas condições de trabalho bem como a desvalorização social do estatuto profissional dos docentes (Marques Pinto & Alvarez, 2016). De modo mais específico, os professores estão expostos a condições de trabalho adversas como

o tamanho das turmas, diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, pressão para cumprir um programa de lecionação extenso, ausência de tempo para investir na formação e, associada a todas estas condicionantes, falta de realização pessoal e desvalorização profissional (Borges et al., 2018; Oliveira et al., 2021a). Este desequilíbrio entre o aumento da exigência social sobre o papel dos professores no processo educativo e a desvalorização desse mesmo papel (Borges et al., 2018) tem implicações na saúde ocupacional e nos processos de bem-estar dos professores, contribuindo para elevados níveis de stress e burnout (Carvalho & Queirós, 2019; Marques Pinto & Alvarez, 2016).

As investigações neste âmbito salientam que as situações de mal-estar na profissão docente são cada vez mais frequentes e ocorrem com maior intensidade, sendo que os professores portugueses apresentam índices de mal-estar, designadamente de stress, superiores relativamente aos verificados em professores de outros países da Europa (Ramos, 2009).

Segundo Lazarus (1996) o stress surge quando os indivíduos percebem que os seus recursos pessoais não lhes permitem lidar adequadamente com as exigências exteriores. Sendo considerado um dos principais indicadores de mal-estar, o stress docente pode ser entendido com uma reação emocional negativa às exigências com as quais os docentes se deparam (Kyriacou, 2001). Associada ao stress profissional prolongado ou crónico, a síndrome de burnout constitui uma reação disfuncional que indicia incapacidade em mobilizar estratégias de *coping* ajustadas, resultando num processo lento de desgaste psicológico que inclui sintomas de exaustão emocional, despersonalização e perda de realização profissional (Maslach et al., 1996, 2001). A exaustão emocional representa uma reação ao stress profissional que envolve um sentimento de desgaste e de esgotamento dos recursos emocionais, morais e psicológicos; a despersonalização refere-se à adoção de estratégias de coping disfuncionais tais como atitudes negativas e cínicas face ao outro ou ao trabalho desenvolvido, traduzindo-se num distanciamento afetivo ou indiferença emocional; a diminuição da realização profissional relaciona-se com processos autoavaliativos em que se destacam a perda da perceção de competência, sucesso no trabalho ou prazer associado ao desempenho da atividade profissional (Maslach, 1999).

Para além das situações que há muito se associam ao stress ou burnout profissional dos docentes, mencionadas anteriormente, a pandemia *Covid-19* veio mudar totalmente o panorama do mundo, com forte impacto nas escolas, nos professores e nos alunos. Este terá sido um dos fatores que mais influenciou a saúde ocupacional da comunidade escolar nos

últimos dois anos letivos (2019-2020 / 2020-2021) (e.g., Chaturvedi et al., 2021). Surgiram assim múltiplos desafios que impunham mudanças no quotidiano e medidas de isolamento físico, onde o encerramento de escolas e a passagem do ensino presencial para um ensino à distância revelaram-se muito rigorosas para os professores e exigiram uma adaptação apressada à situação, tendo estes de desenvolver e aperfeiçoar competências pedagógicas, adaptar-se a ferramentas de trabalho diferentes ou desenvolver estratégias criativas para dar resposta aos diferentes níveis de capacidade de acesso à comunicação online (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2020). De forma simultânea, os professores tiveram de desenvolver capacidades de gestão emocional perante a situação, garantir o acesso a recursos tecnológicos suficientes para minimizar as desigualdades sociais e reorganizar não só a vida profissional como a pessoal e familiar em função da situação de isolamento (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2020).

O encerramento das escolas não se traduziu na interrupção do ano letivo, tornando esta experiência histórica e original, muito graças ao carácter repentino e à simultaneidade com que ocorreu em todas as escolas, não só em Portugal, mas em quase todos os países do mundo (Nações Unidas, 2020; como citado por Carmo et al., 2020). Este encerramento veio transformar a educação e aprendizagem impondo o ensino à distância; a impossibilidade de interação direta e presencial entre os professores e alunos veio condicionar o processo de aprendizagem sem que nenhuma das partes tivesse oportunidade para se preparar para o acontecimento. A resposta ao ensino à distância dependeu da capacidade e dos recursos do próprio sistema de ensino, nomeadamente, nas seguintes dimensões de atuação: a) resposta tecnológica; b) acessibilidade a materiais de ensino e aprendizagem alinhados com os currículos nacionais; c) apoio pedagógico à aprendizagem em casa; d) monitorização dos processos de ensino à distância (Carmo et al., 2020). Contudo, e no que refere aos professores, segundo um relatório da rede Eurydice, Portugal é o país da Europa em que a formação digital e tecnológica adaptada à educação é mais deficitária, não existindo de forma obrigatória para os professores. Ainda, os professores do ensino básico são os que têm menores níveis de confiança nas suas competências digitais, principalmente na criação de conteúdos digitais e literacia para trabalhar com informação e dados (Comissão Europeia, 2019).

A escola era um local, de certa forma, previsível e de “fácil” controlo, o que, mesmo num cenário gerador de stress oferecia algum conforto ao professor. No entanto, na situação pandémica vivida, os professores deixaram de conseguir controlar o ambiente de aprendizagem em que trabalhavam (Klapproth et al., 2020). De modo mais abrangente e de acordo com Marques-Pinto (2020), a pandemia impactou nos diferentes níveis de vida dos professores,

dificultando o equilíbrio entre os aspetos da vida pessoal e do trabalho, que muitas vezes acabaram misturados. A intensificação das tarefas, resultando num excesso de trabalho para os docentes que tinham não só a seu cargo a gestão das aulas síncronas e dos recursos informáticos como a “obrigação” de motivar e apoiar os seus alunos à distância, desafiou também a manutenção de uma relação positiva com as suas famílias, contribuindo para situações de impotência e desgaste emocional e potenciando os riscos de stress e de burnout profissional.

O stress e o burnout dos professores constituem um risco para a comunidade académica pois não afetam apenas o professor, mas também todo o contexto e processo educacional, interferindo na realização dos objetivos pedagógicos e na qualidade do ambiente de sala de aula, podendo limitar o bem-estar psicossocial e desempenho dos alunos (Bulatevych, 2018; Jennings et al., 2009; Marques Pinto & Alvarez, 2016; Patrão, 2016; Santos et al., 2018).

### ***Importância do Desenvolvimento de Competências Sociais e Emocionais***

Sendo a profissão docente considerada um trabalho emocionalmente exigente, onde episódios de stress ou burnout são recorrentes, têm sido mobilizados esforços para identificar quais os fatores de proteção e potencializá-los, que funcionarão como um amortecedor do stress causado pelos desafios do ensino (Durlak et al., 2015; McCarthy et al., 2016). Neste sentido, a literatura recente tem evidenciado que as competências socioemocionais são um importante fator de proteção contra o stress e o burnout dos professores, contribuindo para a redução de riscos para a saúde mental e promovendo o bem-estar não só nos professores como em toda a comunidade escolar (e.g., Jennings et al., 2013; Oliveira et al., 2021c, 2021d). Considerando que o desenvolvimento destas competências pode potenciar a gestão emocional e o desenvolvimento de relações interpessoais mais significativas, no caso específico dos professores pode efetivamente contribuir para uma maior eficácia no seu trabalho e a dinamização de melhores ambientes de aprendizagem (Jennings et al., 2013).

O consórcio *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL; 2013) identifica cinco diferentes grupos de competências cognitivas, afetivas e comportamentais que potenciam o desenvolvimento humano e através das quais crianças, jovens e adultos podem adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerir emoções e atingir objetivos pessoais, estabelecer e manter relações positivas e mostrar empatia pelos demais assim como tomar decisões responsáveis e cuidadosas. Assim, as cinco competências são: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, construção de relações positivas e tomada de decisão responsável. O autoconhecimento

diz respeito à capacidade de reconhecer as emoções e pensamentos, assim como os pontos fortes e as limitações e a influência dos mesmos no comportamento. A autorregulação relaciona-se com a capacidade de regulação das emoções, pensamentos e comportamentos (controlar impulsos, definir metas e estimular a motivação) de forma eficaz em diferentes situações. A consciência social consiste na capacidade de assumir a perspectiva do outro e de compreender as normas sociais e éticas do comportamento. A construção de relações positivas diz respeito à capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis, através de uma comunicação clara, de cooperação e resistência a pressões sociais inadequadas assim como resolver conflitos de forma adequada e construtiva. Por fim, a tomada de decisão responsável traduz-se na capacidade de fazer escolhas construtivas com base em padrões éticos e normas sociais e na avaliação realista das consequências das diferentes ações (CASEL, 2013; Durlak et al., 2015).

No entanto, a formação inicial dos professores centra-se, principalmente, no domínio académico, didático e pedagógico, havendo uma carência de formação explícita tendo em vista o desenvolvimento de competências sociais e emocionais dos docentes (Marques Pinto & Alvarez, 2016; Oliveira et al., 2021c). Esta constatação contrasta, por exemplo, com as recomendações da UNESCO (2018) que definem a educação para a saúde mental como uma das questões sociais e políticas prioritárias, tendo em conta que parece influenciar positivamente não apenas o bem-estar do professor, mas também o ambiente de sala de aula e o bem-estar, desempenho e comportamento dos alunos (Crain et al., 2017; como citado por Oliveira et al., 2021c).

A investigação e intervenção na promoção de competências sociais e emocionais centrou-se principalmente nas crianças e jovens, embora recentemente tenha surgido uma preocupação mais abrangente e com uma visão mais sistémica que reconhece a importância e necessidade de promover a aprendizagem socioemocional dos professores (e.g. Durlak et al., 2015; Jennings & Greenberg, 2009; Oliveira et al., 2021c; Schonert-Reichl, 2017). Alguns modelos conceptuais e estudos empíricos têm, efetivamente, revelado efeitos positivos da intervenção na promoção das competências sociais e emocionais, bem-estar e diminuição de distress dos professores (Oliveira et al., 2021c) podendo constituir um importante fator de proteção para a saúde mental dos mesmos, nomeadamente através da diminuição de sintomas de exaustão emocional e aumento da autoeficácia e do bem-estar (Jennings et al., 2017; Oliveira et al., 2021c, 2021d). Por sua vez, de acordo com o modelo de sala de aula pro-social (Jennings & Greenberg, 2009), estes efeitos têm impactos positivos na qualidade do

desempenho profissional, na satisfação com o trabalho e nas dinâmicas de sala de aula (Crain et al., 2017; Jennings & Greenberg, 2009). Outro dos pontos positivos do desenvolvimento de competências socioemocionais em professores é que estes ficam conscientes e capacitados para promover, também, o desenvolvimento destas competências nos seus alunos (Jennings & Greenberg, 2009), contribuindo para níveis de bem-estar e desempenho académico mais elevados (Corcoran et al., 2018; Durlak et al., 2011). Assim, a intervenção junto dos professores ao nível da aprendizagem social e emocional, aparenta desempenhar um papel fundamental para a sua saúde ocupacional, pois ajuda-os, não só a regular as suas próprias emoções e a lidar melhor com as exigências do trabalho, mas também a promover um ambiente de sala de aula mais saudável (Osher et al., 2016; Schonert-Reichl, 2017).

Os estudos sustentam a ideia de que estas competências podem ser aprendidas e mantidas ao longo dos anos (Neff & Dahm, 2015), no entanto, o desenvolvimento de intervenções desenhadas explicitamente para a promoção de competências sociais e emocionais nos professores é ainda parca, assim como a investigação sistemática e metodologicamente robusta sobre a sua eficácia (Oliveira et al., 2021c). Paralelamente, têm-se verificado um interesse crescente, que tem sido acompanhado pela investigação, no desenvolvimento e estudo de eficácia de intervenções de promoção de competências sociais e emocionais com base em práticas de *mindfulness* para professores e alunos, porém estas intervenções, por norma, não abrangem as cinco áreas de competência social e emocional (Oliveira et al., 2021c). São exemplo, o programa CARE ou o programa Atentamente que têm como objetivo o desenvolvimento destas competências por meio de práticas de *mindfulness* aliadas a algumas das cinco diferentes áreas de competência social e emocional. O programa CARE objetiva dotar os professores de capacidades para reduzir o stress, promovendo o autoconhecimento e a autorregulação, através de práticas de *mindfulness* e reflexão (Jennings et al., 2013). Do mesmo modo, também o programa Atentamente recorre a práticas de *mindfulness* para trabalhar as dimensões de autoconhecimento e autorregulação das competências sociais e emocionais (Carvalho et al., 2021).

Até à data, o treino destas competências em professores carece de desenvolvimento, principalmente numa vertente culturalmente ajustada (Barrera et al., 2017) e com metodologias robustas validadas, com um foco no professor, de modo a que este seja capaz de identificar e gerir adequadamente os seus pensamentos, emoções e comportamentos e de monitorizar o seu próprio progresso, trabalhando explicitamente as cinco áreas de competência social e emocional (Oliveira et al., 2021c; Schonert-Reichl et al., 2017).

A presente investigação, integrada no projeto “A+: Programa de Promoção de Competências Socioemocionais em professores do 1º Ciclo” tem como principal objetivo contribuir para a avaliação de eficácia de um programa de promoção de competências socioemocionais (i.e., A+) especificamente desenvolvido para professores portugueses do 1º ciclo e que visa trabalhar as cinco áreas de competência social e emocional (i.e., autoconhecimento, autorregulação, conhecimento social, construção de relações positivas e tomada de decisão responsável) (Durlak et al., 2015; Elias et al., 1997). Especificamente, o presente estudo propõe: 1) avaliar o impacto direto da intervenção no desenvolvimento de competências sociais e emocionais dos professores; 2) avaliar a qualidade de implementação do programa de intervenção com vista à melhoria e aperfeiçoamento do mesmo.

Considerando o enquadramento teórico e objetivos da investigação, estabeleceram-se a seguinte hipótese e questão de investigação:

*H1: Espera-se que, após a intervenção, os professores apresentem resultados superiores nas cinco áreas de competência social e emocional.*

*Q1: A implementação do programa obedece aos indicadores de qualidade, propostos por Berkel et al. (2011), designadamente de fidelidade, qualidade, adaptação e responsividade dos participantes?*

## Metodologia

### *Participantes*

O estudo piloto do *programa A+* contou com 21 participantes (19 do sexo feminino e dois do sexo masculino), professores do Ensino Pré-Escolar ( $n=4$ ) e do Ensino Primário ( $n=17$ ).

Aquando a sua participação no estudo, dois professores encontravam-se a lecionar o 1º ano, dois professores a lecionar o 2º ano, seis professores a lecionar o 3º ano e três professores a lecionar o 4º ano; por fim, quatro professores encontravam-se a lecionar no ensino pré-escolar e quatro professores não tinham turma atribuída.

A idade dos participantes variou entre os 37 e os 60 anos, com média de 49.00 anos ( $DP = 6.44$  anos). Relativamente aos anos de serviço, todos os participantes pertenciam ao mesmo agrupamento de escolas, situado na Área Metropolitana de Lisboa, onde lecionavam em média há 12.76 anos ( $DP = 6.98$ ).

### *Intervenção: Programa A+*

O projeto de investigação “A+: Programa de Promoção de Competências Socioemocionais em professores do 1º Ciclo” (financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia através de fundos nacionais; SFRH/BD/137845/2018), no qual o presente estudo se insere, recebeu aprovação pela Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, a 21 de fevereiro de 2019.

No âmbito deste projeto de investigação, foi desenvolvido o programa de intervenção A+ que visa a promoção de competências sociais e emocionais de professores do 1º Ciclo. Concretamente, esta intervenção tem como objetivos específicos o desenvolvimento das cinco áreas de competência social e emocional propostas por Elias et al. (1997) e Durlak et al. (2015), i.e., autoconhecimento, autorregulação, conhecimento social, construção de relações positivas e tomada de decisão responsável. Para o efeito, o programa organiza-se em cinco módulos de trabalho, designadamente, Organização e gestão de tempo, Conhecimento e regulação emocional, Comunicação consciente, Gestão de conflitos e Liderança pessoal. A intervenção foi composta por sete sessões, que decorreram ao longo do mês de setembro, com a duração de quatro horas (quatro primeiras sessões) e três horas (três sessões seguintes) por sessão, perfazendo um total de 25 horas síncronas de formação. Todas as sessões do programa decorreram de forma integral online através da plataforma *Zoom*.

A implementação do programa foi assegurada por uma formadora certificada e especialista em Psicologia da Educação e Orientação.

### ***Instrumentos***

Foi utilizada a *Bateria de Avaliação de Competências Sociais e Emocionais para Adultos* (BACSE-A; Oliveira et al., *submetido para revisão*), desenvolvida no âmbito do projeto de investigação anteriormente mencionado, com o objetivo de avaliar as competências sociais e emocionais em adultos. É uma bateria composta por três questionários que avaliam as competências intrapessoais, as competências interpessoais e a tomada de decisão responsável. A resposta aos itens tem por base uma escala de *Likert* de cinco pontos, onde o valor 1 corresponde a “Nunca ou quase nunca” e 5 corresponde a “Quase sempre ou sempre”.

O questionário de avaliação de competências intrapessoais engloba duas escalas, referentes às dimensões Autorregulação e Autoconhecimento. A dimensão de Autorregulação é composta por 9 itens (e.g. “Durante momentos de elevado stress, consigo manter a calma.”,  $\alpha = .87$ ). A dimensão de Autoconhecimento é composta por 7 itens (e.g. “Sei de que forma o que estou a sentir se reflete nos meus comportamentos (ex. para com as outras pessoas ou situações)”,  $\alpha = .82$ ).

O questionário de avaliação das competências interpessoais engloba, também, duas escalas, relativas às dimensões: Gestão de Conflitos e Construção de Relações Positivas. A dimensão de Gestão de conflitos é composta por 8 itens (e.g. “Sou capaz de mostrar empatia genuína mesmo quando não me identifico com o problema da outra pessoa.”,  $\alpha = .72$ ). A dimensão de Construção de relações positivas é também constituída por 8 itens (e.g. “Sou capaz de dizer “não” quando me pedem para fazer algo com que não concordo / vai contra o que acredito.”,  $\alpha = .81$ ). O questionário de Tomada de Decisão Responsável engloba uma única dimensão, sendo composto por 6 itens (e.g. “Trato as outras pessoas da maneira que gostaria de ser tratado/a.”,  $\alpha = .73$ ).

No que diz respeito à análise da consistência interna do instrumento, e tendo por base o critério de Nunnally (1978), de que numa investigação exploratória, são considerados adequados valores de  $\alpha$  superiores a .60, todos os indicadores considerados apresentam uma consistência interna muito satisfatória em pré-teste ( $\alpha_{\min}=.70$  e  $\alpha_{\max}=.88$ ) e pós-teste ( $\alpha_{\min}=.71$  e  $\alpha_{\max}=.82$ ).

Foi também utilizado um *questionário de recolha de dados demográficos*, que avaliava o sexo e idade dos participantes, os anos de serviço no presente agrupamento, as suas habilitações literárias, qual o ano curricular que lecionavam no ano letivo 2020/2021 e, por fim, se já tinham frequentado alguma formação no âmbito do desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

Para além disso, foi utilizada uma *Grelha de Observação* em todas as sessões, desenvolvida com base no modelo de Berkel et al. (2011), e preenchida de modo independente tanto pela formadora como pela observadora. Segundo Berkel et al. (2011), a implementação correta de um programa está dependente não só do comportamento do formador como do comportamento dos participantes ao longo da mesma. Dessa forma, a grelha de observação desenvolvida pretendeu avaliar diferentes parâmetros da formação, designadamente, no que respeita ao comportamento do formador avaliaram-se as dimensões fidelidade, qualidade e adaptação; e, no que respeita ao comportamento dos formandos, foi avaliada a sua responsividade através da avaliação da participação ativa.

No que respeita ao comportamento do formador, o parâmetro de Fidelidade está relacionado com o planeamento e protocolo do programa e com a forma como estes foram cumpridos, tendo sido avaliado através dos itens “Concretização dos objetivos da sessão” e “Realização das atividades no tempo programado”. A Qualidade define-se pelos processos usados para transmitir os conteúdos do programa aos participantes e subdivide-se no uso de métodos interativos e no processo clínico global. Os métodos interativos podem envolver, de forma mais dinâmica, os participantes na atividade o que no caso da intervenção foi medido através do item “Utilização de técnicas interativas (e.g., brainstorming, reflexão, discussão em grupo, exercícios)”. O processo clínico global está relacionado com a capacidade de escutava ativa, empatia, incentivo à participação ou coesão entre os participantes e foi medido através dos itens “Capacidade de envolvimento dos formandos”, “Promoção da coesão entre os formandos” e “Escuta refletida / síntese”. O parâmetro de Adaptação diz respeito a possíveis alterações (modificação, adição ou subtração de conteúdos) que possam surgir ao longo da intervenção face ao planeamento inicial e, nesta intervenção, foi medido através do item “Durante a implementação da sessão foram realizadas modificações ou adicionados novos conteúdos / atividades?”. Por fim, no que respeita ao comportamento dos formandos, o parâmetro da Responsividade relaciona-se com o envolvimento e interesse demonstrado pelos participantes ao longo das sessões de intervenção e neste caso foi avaliado através do item de participação ativa (i.e., “Participação ativa dos formandos”). Adicionalmente, e de forma

complementar, a Responsividade foi também avaliada com recurso a um indicador de autoavaliação preenchido pelos formandos num *questionário de satisfação* no final da intervenção [i.e., Satisfação com a formação numa escala de *Likert* de cinco pontos (1 – Nada satisfeito/a, 5 – Totalmente satisfeito/a)], e por um indicador objetivo de assiduidade (medido através do número de sessões em que os formandos estiveram presentes; máximo 7).

Com relação à avaliação das dimensões através da grelha de observação, os itens parâmetro de Fidelidade foram avaliados com base numa escala de *Likert* de cinco pontos (1 – Nenhum/a a 5 – Todos/as); os itens referentes à dimensão de Processo Clínico Global e Participação ativa foram avaliados com base numa escala de *Likert* de cinco pontos (1 – Nenhum/a a 5 – Muito/a); por fim, os itens relativos à Utilização de métodos interativos e Adaptação foram avaliados numa escala dicotómica (0 – Não, 1 – Sim).

### ***Procedimento de Recolha de Dados***

A recolha dos dados da investigação foi feita *online* através da plataforma *Qualtrics* e decorreu em dois momentos, pré-teste (T1; imediatamente antes do início da ação de formação) e pós-teste (T2; logo após o seu término). Os participantes começaram por preencher um documento de consentimento informado, mediante o qual validaram a sua participação, concordando com os parâmetros propostos e seguidamente preencheram também online um questionário de autorrelato que incluía a BACSE-A bem como o questionário de recolha de dados demográficos.

Relativamente à grelha de observação, esta foi preenchida no decorrer das sete sessões, tanto pela formadora como por uma observadora independente e treinada para o efeito, contabilizando-se assim um total de 14 registos de observação.

### ***Procedimento de Análise de Dados***

Para a análise estatística dos dados foi utilizado o programa *IBM Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 26.0) na versão para *Windows*.

Em primeiro lugar, e como forma de avaliar a adequação das medidas e qualidades psicométricas dos instrumentos, calculou-se a consistência interna das escalas da bateria, através do coeficiente alfa de *Cronbach*.

De seguida, realizou-se o estudo da normalidade da distribuição dos dados na amostra, através da análise dos gráficos Q-Q e o teste *Shapiro-Wilk*. Posteriormente, calcularam-se as

medidas de tendência central e de dispersão (mediana, quartis e amplitude inter-quartil), assim como os valores mínimos e máximos das distribuições. Por fim, foram estudadas as correlações entre as variáveis em estudo, para os dois momentos de avaliação (T1 e T2) através do cálculo do coeficiente de correlação linear de *Spearman* ( $r_s$ ).

De forma a analisar diferenças nas variáveis em estudo, de T1 para T2, e considerando-se a dimensão da amostra (< 30 participantes; Marôco, 2007), recorreu-se ao teste não-paramétrico de *Wilcoxon*.

Efetou-se, também, uma análise descritiva dos resultados obtidos através da grelha de observação, com a intenção de avaliar a implementação da intervenção, através da análise de fidelidade, qualidade de implementação, adaptação, e responsividade (Berkel et al., 2011). Para garantir a fiabilidade dos resultados de avaliação pela grelha, foi calculado o acordo inter-avaliadores através do índice de correlação intra-classe (ICC), tendo-se obtido um índice de acordo excelente (ICC = 0.98, 95% IC [0.97, 0.99]) (Koo & Li, 2016).

## Resultados

### *Teste de Normalidade*

Para verificar a normalidade da distribuição dos dados, foram em primeiro lugar analisados gráficos Q-Q, onde os dados deveriam estar distribuídos entre  $[-1DP, +1DP]$ . Conclui-se que, através desta análise, a maioria das variáveis apresentaram uma distribuição semelhante à normal, com exceção da dimensão de Autorregulação em pré e pós-teste (intervalo de distribuição  $[-2.11, 0.78]$  e  $[-1.66, 0.56]$ , respetivamente) e a dimensão de Tomada de Decisão Responsável em pré-teste ( $[-1.67, 1.33]$ ).

Adicionalmente, realizou-se, também, o teste da normalidade *Shapiro-Wilk*. De acordo com os resultados, verificou-se que a maioria apresentou uma distribuição semelhante a uma distribuição normal ( $p > .05$ ), principalmente no pós-teste. Contudo, em T1, as dimensões de Autoconhecimento ( $W(21) = .908, p = .050$ ), de Autorregulação ( $W(21) = .823, p = .002$ ), de Construção de Relações Positivas ( $W(21) = .899, p = .034$ ) e de Tomada de Decisão Responsável ( $W(21) = .884, p = .018$ ), evidenciaram uma distribuição significativamente diferente de uma distribuição normal.

Com base nos testes utilizados, verificou-se que algumas das variáveis não cumpriram com os pressupostos de normalidade. Por esse motivo, aliado à reduzida dimensão da amostra (i.e.,  $< 30$ ) optou-se pela realização de testes não-paramétricos.

### *Estatística Descritiva*

Relativamente à análise descritiva dos resultados, foram calculadas as medidas de tendência central e de dispersão (mediana e amplitude interquartil) adequadas à natureza das variáveis. Foram ainda calculados os valores mínimos e máximos da distribuição por variável em estudo (valores descritos na Tabela 1).

Todas as dimensões apresentaram, tanto em pré como em pós-teste, um valor tendencial de resposta superior ao ponto médio da escala (3.00).

No que se refere à amplitude interquartis, os valores encontraram-se entre os .50 e os .83, com tendência a diminuir em T2 face a T1, sugerindo menor variabilidade das respostas. Verificou-se como exceção a dimensão Autoconhecimento em pré e pós-teste, onde a amplitude interquartil foi de 0.29 e 1.00, respetivamente, mostrando que os valores em T1 não tinham uma grande variabilidade ao contrário do que se verificou em T2.

**Tabela 1**

Estatística descritiva (mediana, valores mínimo e máximo, Q1 e Q3 e amplitude interquartis) das dimensões da BACSE-A

	Mediana	Min.	Máx.	Q1	Q3	Amp. InterQuartil
<i>Autoconhecimento (T1)</i>	4.00	3.00	5.00	3.86	4.14	0.29
<i>Autoconhecimento (T2)</i>	4.00	3.29	4.86	3.64	4.64	1.00
<i>Autorregulação (T1)</i>	3.22	1.11	4.00	2.89	3.72	0.83
<i>Autorregulação (T2)</i>	3.44	1.78	4.00	3.00	3.72	0.72
<i>Gestão de Conflitos (T1)</i>	3.88	3.00	4.88	3.44	4.25	0.81
<i>Gestão de Conflitos (T2)</i>	3.22	2.22	4.22	3.11	3.61	0.50
<i>Construção de Relações Positivas (T1)</i>	4.00	2.63	4.50	3.69	4.31	0.63
<i>Construção de Relações Positivas (T2)</i>	3.88	2.88	4.75	3.56	4.06	0.50
<i>Tomada de Decisão Responsável (T1)</i>	3.67	2.00	5.00	3.42	4.00	0.58
<i>Tomada de Decisão Responsável (T2)</i>	3.83	3.17	4.83	3.67	4.17	0.50

### *Análise das Correlações entre as Variáveis em Estudo*

Com o objetivo de compreender o grau de relação que existe entre os indicadores e a escala a que pertencem, bem como entre as várias dimensões em estudo, procedeu-se à análise das correlações ( $r_s$  de Spearman) entre as variáveis dependentes em pré e pós-teste tendo por base o critério de Cohen (1988). Estes resultados estão descritos na Tabela 2.

No primeiro momento de avaliação (T1), os coeficientes de correlação oscilaram entre .039 e .738. Todas as associações entre as variáveis foram positivas. Assim, verificou-se uma correlação forte, com nível de significância para  $p = .05$ , entre a dimensão de Autoconhecimento e Construção de Relações Positivas ( $r_s=.508$ ,  $p < .05$ ), a dimensão de Autoconhecimento e Tomada de Decisão Responsável ( $r_s=.459$ ,  $p < .05$ ). Com nível de significância para  $p=.01$ , verificou-se uma forte correlação entre as dimensões Autorregulação e Construção de Relações Positivas ( $r_s=.738$ ,  $p < .01$ ), as dimensões Autorregulação e Tomada de Decisão Responsável ( $r_s=.644$ ,  $p < .01$ ) e as dimensões Construção de Relações Positivas e Tomada de Decisão Responsável ( $r_s=.616$ ,  $p < .01$ ).

No segundo momento de avaliação (T2), as associações entre as variáveis continuaram com direção positiva e os coeficientes de correlação oscilaram entre .078 e .761. Desta forma, pode observar-se uma forte correlação, com nível de significância para  $p=.01$ , entre as

dimensões Autoconhecimento e Construção de Relações Positivas ( $r_s=.702$ ,  $p < .01$ ), as dimensões de Autoconhecimento e Tomada de Decisão Responsável ( $r_s=.678$ ,  $p < .01$ ), as dimensões de Autorregulação e Construção de Relações Positivas ( $r_s=.562$ ,  $p < .01$ ), as dimensões de Autorregulação e Tomada de Decisão Responsável ( $r_s=.616$ ,  $p < .01$ ) e as dimensões de Construção de Relações Positivas e Tomada de Decisão Responsável ( $r_s=.761$ ,  $p < .01$ ).

Podemos ainda destacar algumas associações positivas, entre as variáveis de pré e pós-teste, como por exemplo, entre a dimensão de Autoconhecimento (T1) e a dimensão de Autoconhecimento (T2) ( $r_s=.615$ ,  $p < .01$ ). É possível também destacar a associação entre as dimensões de Autoconhecimento (T1) e Construção de Relações Positivas (T2) ( $r_s=.505$ ,  $p < .05$ ), assim como entre a dimensão de Autoconhecimento (T1) e a dimensão de Tomada de Decisão Responsável (T2) ( $r_s=.656$ ,  $p < .01$ ). A dimensão de Autorregulação (T1) correlacionou-se com a dimensão de Autoconhecimento (T2) ( $r_s=.450$ ,  $p < .05$ ), de Autorregulação (T2) ( $r_s=.845$ ,  $p < .01$ ), de Construção de Relações Positivas (T2) ( $r_s=.739$ ,  $p < .01$ ) e Tomada de Decisão Responsável (T2) ( $r_s=.678$ ,  $p < .01$ ). A dimensão de Gestão de Conflitos (T1) correlacionou-se positivamente com a dimensão de Gestão de Conflitos (T2) ( $r_s=.850$ ,  $p < .01$ ). A dimensão de Construção de Relações Positivas (T1) correlacionou-se com a dimensão de Autoconhecimento (T2) ( $r_s=.712$ ,  $p < .01$ ), com a dimensão de Autorregulação (T2) ( $r_s=.566$ ,  $p < .01$ ), com a dimensão de Construção de Relações Positivas (T2) ( $r_s=.750$ ,  $p < .01$ ) e com a dimensão de Tomada de Decisão Responsável (T2) ( $r_s=.812$ ,  $p < .01$ ). Por fim, a dimensão de Tomada de Decisão Responsável (T1) correlacionou-se positivamente com a dimensão de Autoconhecimento (T2) ( $r_s=.433$ ,  $p < .05$ ), com a dimensão de Autorregulação (T2) ( $r_s=.622$ ,  $p < .01$ ), com a dimensão de Gestão de Conflitos (T2) ( $r_s=.599$ ,  $p < .01$ ), com a dimensão de Construção de Relações Positivas (T2) ( $r_s=.513$ ,  $p < .05$ ) e com a dimensão de Tomada de Decisão Responsável (T2) ( $r_s=.782$ ,  $p < .01$ ).

**Tabela 2**

Análise dos coeficientes de correlação de Spearman entre as variáveis em estudo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Autoconhecimento (T1)	-								
2. Autorregulação (T1)	.433	-							
3. Gestão de Conflitos (T1)	.169	.216	-						
4. Construção de Relações Positivas (T1)	.508*	.738**	.039	-					
5. Tomada de Decisão Responsável (T1)	.459*	.644**	.659**	.616**	-				
6. Autoconhecimento (T2)	.615**	.450*	.093	.712**	.433*	-			
7. Autorregulação (T2)	.148	.845**	.304	.566**	.622**	.176	-		
8. Gestão de Conflitos (T2)	.166	.260	.850**	.102	.599**	.203	.332	-	
9. Construção de Relações Positivas (T2)	.505*	.739**	.110	.750**	.513*	.702**	.562**	.078	-
10. Tomada de Decisão Responsável (T2)	.656	.678**	.306	.812**	.782**	.678**	.616**	.338	.761**

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ **Teste Não-Paramétrico de Wilcoxon**

De modo a avaliar a significância das diferenças verificadas entre os dois momentos de recolha de dados (T1 e T2), realizou-se o teste não-paramétrico Wilcoxon.

De acordo com os resultados verificaram-se diferenças significativas nas medidas em pré e pós-teste nas dimensões de Gestão de Conflitos ( $Mdn_{T1}=11.50$ ,  $Mdn_{T2}=1.00$ ;  $z=-3.981$ ;  $p=.000$ ) e Tomada de Decisão Responsável ( $Mdn_{T1}=7.75$ ,  $Mdn_{T2}=9.38$ ;  $z=-2.186$ ;  $p=.029$ ). Na dimensão de Gestão de Conflitos, verificou-se uma diminuição da pontuação individual do pré para o pós-teste. Por outro lado, na dimensão de Tomada de Decisão Responsável verificou-se um aumento da pontuação individual do pré para o pós-teste. Nas restantes dimensões não se verificaram diferenças significativas entre os dois momentos de recolha de dados.

**Avaliação da Qualidade de Implementação da Intervenção**

As dimensões em estudo diziam respeito à fidelidade global da intervenção, à qualidade (que se subdividia nas dimensões de métodos interativos e processo clínico global), à adaptação e à dimensão de responsividade (subdividida nas dimensões de participação ativa, satisfação e assiduidade). As três primeiras dimensões estavam diretamente relacionadas com o desempenho do formador enquanto a última dimensão estava relacionada com o desempenho dos participantes. Os resultados de avaliação da qualidade de implementação da intervenção estão apresentados na Tabela 3.

Globalmente, para todas as dimensões em estudo obtiveram-se avaliações muito positivas, obtendo-se o valor máximo em todos os indicadores avaliados, à exceção da dimensão de Adaptação em que, de forma positiva, numa avaliação global da intervenção não foi necessário alterar, acrescentar ou suprimir atividades ao plano de sessão.

No entanto, a avaliação específica da qualidade de implementação dos vários módulos do programa A+, revelou que existiram variações no valor das avaliações dos diferentes parâmetros. Especificamente, no que respeita às dimensões relativas ao comportamento do formador, no módulo inicial de *Organização Pessoal e Gestão de Tempo* verificou-se um valor mediano ligeiramente inferior nos parâmetros de Fidelidade e Processo Clínico Global, e um aumento no parâmetro de Adaptação. O mesmo foi verificado no módulo de *Comunicação consciente*. Adicionalmente, verificou-se também, ao nível do comportamento dos formandos um decréscimo na Participação ativa no módulo de *Organização Pessoal e Gestão de Tempo*.

**Tabela 3**

Análise das medianas dos indicadores de avaliação da qualidade de implementação de acordo com o modelo de Berkel et al. (2011)

	Comportamento do Formador				Comportamento dos Participantes		
	Qualidade				Responsividade		
	Fidelidade Global	Métodos interativos	Processo Clínico Global	Adaptação	Participação Ativa	Satisfação	Assiduidade
<i>Total</i>	5.00	1.00	5.00	0.00	5.00	5.00	7.00
<i>1. Organização Pessoal e Gestão de Tempo</i>	4.63	1.00	4.50	0.50	4.25	-	-
<i>2. Conhecimento e Regulação Emocional</i>	5.00	1.00	5.00	0.00	5.00	-	-
<i>3. Comunicação consciente</i>	4.75	1.00	4.50	0.50	5.00	-	-
<i>4. Gestão de Conflitos</i>	5.00	1.00	5.00	0.00	5.00	-	-
<i>5. Liderança pessoal</i>	5.00	1.00	5.00	0.00	5.00	-	-

## Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo a avaliação da eficácia de um programa de promoção de competências socioemocionais (A+), no seu estudo piloto, através da avaliação do impacto direto dessa mesma intervenção no desenvolvimento de competências sociais e emocionais nos professores e a avaliação da qualidade de implementação do programa de intervenção. Assim, avaliaram-se as cinco áreas de competência social e emocional (i.e. autoconhecimento, autorregulação, conhecimento social, construção de relações positivas e tomada de decisão responsável) (Durlak et al., 2015; Elias et al., 1997) através de um instrumento de autorrelato BACSE-A (Oliveira et al., *submetido para revisão*) preenchido antes e depois da aplicação do programa e dos registos relativos à grelha de observação.

A respeito da consistência interna do instrumento, os cinco indicadores considerados apresentaram uma consistência interna muito satisfatória tanto no pré como no pós-teste. Estes resultados sugerem que o instrumento é uma boa medida de avaliação das competências sociais e emocionais dos participantes e que avalia aquilo a que se propõe, abrindo um leque de possibilidades ao estudo destas competências junto de adultos, e especificamente junto dos professores. Este resultado pode contribuir, também, para a realização de estudos metodologicamente mais robustos sobre a eficácia das intervenções no domínio das competências sociais e emocionais, garantindo maior qualidade e validade para as intervenções de aprendizagem social e emocional (Oliveira et al., 2021c).

Relativamente ao estudo das medidas descritivas dos indicadores, é possível concluir que os professores apresentaram resultados positivos em todas as dimensões e nos dois momentos de avaliação. Deve salientar-se que a perceção dos professores face às suas competências sociais e emocionais se situou num patamar superior ao ponto médio, em todas as dimensões e em T1 e T2, o que sugere a perceção pelos participantes de um uso regular destas competências no seu dia a dia. Importante enfatizar os resultados obtidos através da análise da amplitude interquartis, onde a oscilação dos valores se encontrava entre os .50 e os .83, revelando uma tendência de diminuição no pós-teste face ao pré-teste (e.g., a amplitude interquartil para Gestão de Conflitos no pré-teste é de .81 e no pós-teste é de .50). No entanto, para a dimensão de Autoconhecimento verificou-se a tendência contrária, aumentando a amplitude interquartil no pós-teste (i.e., em pré-teste a amplitude interquartil foi de .29, enquanto que em pós-teste foi de 1.00). Este é um resultado curioso, podendo estar associado

a um maior nível de consciência e reflexão, que foram sendo adquiridos ao longo da formação, originando uma autoavaliação mais consciente das suas capacidades e competências.

Relativamente à análise das correlações entre as dimensões em estudo, verificou-se um elevado número de correlações significativas entre as dimensões em estudo, tanto em pré como em pós-teste. Destaca-se para os dois momentos de avaliação, a correlação positiva entre as dimensões de Autoconhecimento e Autorregulação com as dimensões de Construção de Relações Positivas e Tomada de Decisão Responsável. A dimensão de Construção de Relações Positivas também se correlaciona, nos dois momentos de avaliação, com a dimensão de Tomada de Decisão Responsável. Salienta-se, ainda, a dimensão de Gestão de Conflitos que se correlacionou positivamente com a dimensão de Tomada de Decisão Responsável em pré-teste, embora isso não se tenha verificado em pós-teste. Assim, as competências em estudo estão interligadas entre si, resultados este que vai ao encontro do modelo de aprendizagem socioemocional defendido pelos autores (Durlak et al., 2015; Elias et al., 1997).

Quanto às diferenças percebidas entre os dois momentos de avaliação, o teste não-paramétrico de *Wilcoxon* permitiu verificar que, na maioria das dimensões não se verificaram alterações significativas na perceção dos professores. No entanto, apresentam-se como exceções a dimensão de Gestão de Conflitos, que diminui significativamente a sua pontuação do pré para o pós-teste e a dimensão de Tomada de Decisão Responsável, que aumentou de forma significativa a sua pontuação de pré para pós-teste. Esta diminuição inesperada de perceção de competência de Gestão de Conflitos poderá ser explicada por uma autoavaliação mais conservadora por parte dos participantes em resultado de uma maior consciência destas competências e do que implicam. De facto, alguns estudos têm sugerido que, por vezes, os professores podem percecionar-se como menos eficazes ao tentarem responder às exigências do quotidiano com as novas competências aprendidas (e.g., Roberts et al., 2019). Considerando os resultados, os professores podem, realmente, ter-se autoavaliado de forma sobrevalorizada em T1 e ao longo da intervenção terem tido não só de assimilar conteúdos como lidar com a forma como os mesmos impactavam no quotidiano ficando mais conscientes e avaliando-se de forma mais ponderada e reflexiva em T2. Além do mais, a diminuição significativa, em T2, para a dimensão de Gestão de Conflitos pode revelar-se um indicador positivo da intervenção, já que os professores poderão ter experienciado menos conflitos na sua vida privada e/ou profissão fruto de melhores competências de autoconhecimento, autorregulação emocional e comunicação consciente, resultantes da intervenção (Carvalho et al., 2021). Relativamente ao

aumento significativo dos resultados na dimensão de Tomada de Decisão Responsável, estes vão ao encontro da literatura (Carvalho et al., 2021; Jennings et al., 2013; Oliveira et al., 2021c) mostrando que esta evolução pode estar, mais uma vez, relacionada com melhores competências de autoconhecimento que permitem desenvolver mecanismos para realizar escolhas conscientes (CASEL, 2013). Ainda assim, os resultados obtidos através dos diferentes processos de análise mostram que *HI* foi parcialmente corroborada, já que se verificou, efetivamente, um aumento dos resultados de T1 para T2 na área de Tomada de Decisão Responsável. Para a área de Gestão de Conflitos verificou-se uma diminuição dos valores de T1 para T2, sendo que nas outras áreas as diferenças entre T1 e T2 não foram significativas, obtendo-se valores semelhantes nos dois tempos de avaliação.

Relativamente à questão de investigação (*QI*) sobre a Avaliação da Qualidade de Implementação da Intervenção, os resultados mostram que as dimensões em estudo foram avaliadas de forma muito positiva, obtendo-se o valor máximo nos indicadores considerados (i.e. fidelidade, qualidade, adaptação, participação ativa e responsividade). No entanto, nos módulos de Organização Pessoal e Gestão de Tempo e Comunicação Consciente verificou-se uma variação (diminuição) no valor das avaliações, nomeadamente no indicador de fidelidade e no indicador de processo clínico global, correspondente à qualidade. Ainda, para os mesmos módulos surgiu a necessidade de se realizarem adaptações. A variação que o comportamento do formador sofreu nos dois módulos supramencionados pode ter motivado alterações no comportamento dos participantes, designadamente ao nível da sua participação ativa. No entanto, nenhuma destas oscilações comprometeu a qualidade da implementação já que as alterações sofridas não foram substanciais e os indicadores de qualidade mantiveram-se em valores muito elevados. Globalmente, a avaliação da qualidade de implementação da intervenção nos diferentes indicadores suporta a estrutura e organização do programa A+. As alterações e adaptações que se verificaram necessárias ao longo da implementação da intervenção – nomeadamente nos módulos de Organização Pessoal e Gestão de Tempo e Comunicação Consciente – sugeriram a necessidade de repensar a organização das sessões correspondentes, em particular no que se refere à organização dos planos de sessão e duração das atividades, porém estas alterações não se verificaram substanciais. Em suma, os resultados do presente estudo, a par com o suporte teórico e empírico que sustentam o desenvolvimento dos conteúdos e estrutura do programa A+, contribuem para a validação e robustez desta intervenção, contribuindo para dar resposta às lacunas identificadas pela literatura (Biglan et al., 2003).

## Considerações Finais

Tendo em consideração a literatura, que mostra que o desenvolvimento de competências socioemocionais é um dos principais fatores de proteção dos professores (Oliveira et al., 2021c), a presente investigação contribuiu para a avaliação dos efeitos do programa A+ na promoção de competências socioemocionais em professores. O programa foi construído especificamente para professores portugueses de 1º ciclo e teve em consideração as exigências atuais decorrentes da pandemia por *Covid-19*, não só no que respeitou aos conteúdos específicos e atividades (Marques-Pinto, 2020; Oliveira et al., 2021a) mas também pela sua dinamização integralmente online que permitiu aos professores participarem na ação de formação mesmo perante períodos de grande instabilidade nomeadamente no que respeitava à reunião presencial.

Pode concluir-se que a intervenção teve um impacto positivo na perceção que os professores têm das suas competências socioemocionais, já que foram encontrados efeitos significativos em algumas das dimensões em estudo. Para além disso, a investigação permitiu também, verificar a adequação da intervenção, salientando-se diversos indicadores de qualidade da aplicação que sugerem não ser necessário realizar ajustes substanciais ao programa.

Resumidamente, esta investigação permitiu, com base em evidência empírica, reforçar a literatura acerca da importância do desenvolvimento das competências sociais e emocionais em professores bem como dar suporte à ideia de impacto positivo que intervenções deste género podem ter nas competências pessoais e profissionais dos professores.

### *Limitações*

Apesar dos contributos, o presente estudo detém um conjunto de limitações que deverão ser consideradas na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, a dimensão da amostra (pequena dimensão, < 30), que não é representativa da classe profissional em geral, já que se cinge a um pequeno grupo de docentes a lecionar na área metropolitana de Lisboa, o que pode ter influenciado os resultados e não permite a sua generalização para a população.

Outro aspeto importante a ter em consideração é que a participação foi totalmente voluntária; desta forma, é expectável que os participantes estejam mais sensibilizados e envolvidos na formação e nas propostas de atividade, podendo também comprometer a representatividade dos resultados. Na mesmo sentido, o facto do programa ter sido uma

intervenção implementada online, embora tivesse sido estruturada para tal, pode ter influenciado a atenção e participação dos professores, podendo comprometer, mais tarde, os resultados.

Para além disso, a implementação do programa decorreu num período conturbado e único da História (pandemia *Covid-19*) podendo os resultados não ser representativos da situação profissional *per se*, mas sim da situação vivenciada ao longo dos últimos dois anos.

Outra limitação prende-se com o facto de não existir um grupo de controlo no projeto piloto, sendo apenas a comparação feita entre dois momentos de avaliação para o mesmo grupo e não para dois momentos de avaliação para um grupo de controlo e um grupo experimental. O nível de prova de eficácia da intervenção é pois mais baixo (Biglan et al., 2003). Por fim, não foram recolhidos dados em *follow up* o que limita também a interpretação dos resultados, nomeadamente no que refere a sua estabilidade temporal ou até a ocorrência de *sleepier effects*, sendo que, em muitos casos, só meses mais tarde são encontrados efeitos significativos nos resultados no pós-teste (Durlak et al., 2011).

### ***Pistas para Investigações Futuras***

O conhecimento e a investigação estão em constante mudança, assim como o exercício da profissão docente sendo, por isso, necessário construir intervenções que impactem nas condições da docência enquanto profissão e nas consequências que isso tem para o bem-estar e competência social e emocional dos profissionais.

Dessa forma, são levantadas algumas sugestões que, em estudos futuros, permitam colmatar as limitações supracitadas. Seria importante replicar o estudo com uma amostra de professores maior e mais diversificada, já que a literatura sugere que a dimensão da amostra tem impactos na robustez dos resultados (Marôco, 2007) e incluir um grupo de controlo, para possibilitar a inferência dos resultados da intervenção, com uma maior segurança, diminuindo a influência de variáveis estranhas não controladas que possam ter tido impactos nos resultados obtidos. Para além disso, medidas de follow up devem ser tidas em consideração com o objetivo de ser perceber a evolução das competências em estudo nos participantes.

É importante sublinhar que a aplicação piloto da intervenção decorreu num período de pandemia mundial, devendo os resultados obtidos ser considerados à luz dessa situação, já que as medidas de isolamento decretadas devido à pandemia revelaram-se bastante exigentes para os professores (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2020). Nesse sentido, e para se perceber o

real impacto da intervenção per se e perceber os impactos que a pandemia teve na percepção dos professores, deve replicar-se a mesma num período menos conturbado para a classe docente, que lhes permita usufruir dos benefícios da intervenção.

Embora não fosse o foco desta investigação, a verdade é que o desenvolvimento das competências sociais e emocionais nos professores tem estado associado, na literatura, a alterações positivas na gestão de sala de aula e na relação professor-aluno, mostrando que a aprendizagem destas competências pode ter efeitos indiretos no comportamento dos alunos (Jennings & Greenberg, 2009; Jennings et al., 2013), assim, seria uma mais valia para a investigação incluir medidas de observação de contexto, para perceber, efetivamente, a existência de mudanças no comportamento dos professores e medidas de avaliação das competências socioemocionais, bem-estar e desempenho dos alunos.

Por fim, esta investigação veio realçar, ainda mais, a importância do desenvolvimento e implementação de intervenções em contexto educativo, principalmente ao nível da promoção de competências sociais e emocionais, estando estas associadas a fatores de proteção contra o risco e fomentação do bem-estar nos docentes. Assim, as intervenções desenvolvidas por psicólogos educacionais com formação específica, que lhes permitem potenciar o bem-estar psicossocial e o desenvolvimento pessoal e profissional de uma população, sendo neste caso, a comunidade docente, possibilitam uma resposta funcional às exigências do contexto. Neste sentido, o psicólogo educacional é um profissional capacitado a compreender os fenómenos envolvidos nos processos de aprendizagem, tendo as competências necessárias para realizar uma intervenção psicoeducacional relevante.

### Referências Bibliográficas

- Abrunhosa, S. M. L. C. (2008). *Concepções dos professores do 1º ciclo do ensino básico sobre a educação para a cidadania: as competências do professor no âmbito da abordagem transversal da educação para a cidadania*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação (Formação de Professores), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/946>
- Assembleia da República (1986). Lei n.º 46/86. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. [https://dre.pt/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/201812261438/70486669/diploma/indice?p\\_p\\_state=maximized](https://dre.pt/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/201812261438/70486669/diploma/indice?p_p_state=maximized)
- Barrera, M., Berkel, C., & Castro, F. G. (2017). Directions for the advancement of culturally adapted preventive interventions: local adaptations, engagement, and sustainability. *Prevention Science, 18*(6), 640–648.
- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science, 12*, 23–133. <https://doi.org/10.1007/s11121-010-0186-1>
- Biglan, A., Mrazek, P. J., Carnine, D., & Flay, B. R. (2003). The integration of research and practice in the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist, 58*, 433–440. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.433>
- Borges, S. L., Santos, C., Saraiva, A., & Pocinho, M. T. (2018). Avaliação de fatores de risco psicossociais: estudo com docentes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social, 4*(1), 22-33.
- Bulatevych, N. (2018). Teacher's burnout syndrome: The phenomenology of the process. *Polish Journal of Public Health, 127*(2), 62–66. <https://doi.org/10.1515/pjph-2017-0014>.
- Carmo, R. M., Tavares, I. & Cândido, A.F. (2020). *Um olhar sociológico sobre a crise Covid-19 em livro*. Observatório das Desigualdades. CIES-ISCTE. <http://hdl.handle.net/10071/21054>

- Carvalho, H., & Queirós, C. (2019). Professores esgotados: Revisão da literatura sobre programas de gestão de stress com avaliação da eficácia. O local e o mundo: sinergias na era da informação. In A. Nunes (Org.), *Atas do 3º Congresso Internacional promovido pela Revista de Psicologia, Educação e Cultura* (pp.104-118). Edições ISPGaya. <https://hdl.handle.net/10216/118591>
- Carvalho, J.S., Oliveira, S., Roberto, M.S., Gonçalves, C., Bárbara, J. M., Castro, A. F., Pereira, R. Franco, M., Cadima, J., Leal, T., Lemos, M. S., & Marques Pinto, A. (2021) Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: a study on teacher and student outcomes. *Mindfulness* 12, 1719–1732. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01635-3>
- CASEL — Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). Chapter 2: Overview of social and emotional learning. In R. P. Weissberg, P. Goren, C. Domitrovich, & L. Dusenbury (Eds.), *Casel guide: Effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary school edition* (pp. 9-14). CASEL.
- Chaturvedi, K., Vishwakarma, D.K., & Singh, N. (2021). Covid-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey. *Children and Youth Services Review*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105866>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>a</sup> ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Comissão Europeia (2019). A Educação Digital nas Escolas da Europa. Relatório Eurydice. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://doi.org/10.2797/393325>
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2017). Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(2), 138-152. <https://doi.org/10.1037/ocp0000043>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gulotta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (1<sup>a</sup> Ed.). Guilford Publications.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fundação José Neves – FJN. (2020, setembro 14). *Como Evolui um Sistema de Ensino?*. Fundação José Neves. <https://joseneves.org/pt/artigo/como-evolui-um-sistema-de-ensino>
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*. Advanced online publication. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020062805>
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of chiropractic medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27–35.

- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS (3ª Ed.)*. Edições Sílabo.
- Marques Pinto, A., & Alvarez, M.J. (2016). Promoção da saúde ocupacional em contexto escolar: Da saúde física ao bem-estar profissional dos professores. In M. J. Chambel (Coord.). *Psicologia da Saúde Ocupacional* (pp. 135-166). Pactor.
- Marques-Pinto, A. (2020, setembro). Não se trata apenas dos alunos: O papel das competências sociais e emocionais dos professores na sua saúde mental e na dos alunos. Comunicação apresentada na Conferência Promover a Saúde Mental na Escola, Lisboa, Portugal [online].
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press. [https://www.researchgate.net/publication/277816643\\_The\\_Maslach\\_Burnout\\_Inventory\\_Manual](https://www.researchgate.net/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual)
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 211–222). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.014>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Lineback, S., Fitchett, P., & Baddouh, P. G. (2016). Assessing teacher appraisals and stress in the classroom: Review of the classroom appraisal of resources and demands. *Educational Psychology Review*, 28, 577–603.
- Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei nº240/2001. *Diário da República nº 201/2001, Série I-A de 2001-08-30*. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>

- Ministério da Educação (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Ministério da Educação. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao\\_formacao\\_portugal.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf)
- Neff, K. D., & Dahm, K. A. (2015). Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. In M. Robinson, B. Meier, & B. Ostafin (Eds.), *Mindfulness and self-regulation* (pp. 121-137). Springer.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Oliveira, S., Cardoso, A., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021a, junho). *Being an elementary school teacher in Portugal: What are the main risk and protection factors to teachers' occupational health?* Poster apresentado em Encontro Ciência 2021 - Encontro com a Ciência e Tecnologia em Portugal, Lisboa, Portugal. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24051.25124>
- Oliveira, S., Cardoso, A., Silva-Moreira, J., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021b). *O papel do clima organizacional no desenvolvimento de burnout em professores do 1º ciclo*. In Pinhal, J., Cavaco, C., Cardona, M. J., Costa, F., Marques, J., & Faria, R. (Orgs.), *Educação e Idades da Vida. Atas do XXVIII Colóquio AFIRSE Portugal*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021c). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021d). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (submetido para revisão). Development of the Social and Emotional Competence Assessment Battery for Adults (SECAB-A). *Assessment*.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2020). COVID-19: Recomendações para professores e educadores de infância. Lisboa.

[https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/covid\\_19\\_professores\\_e\\_educadores.pdf](https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/covid_19_professores_e_educadores.pdf)

- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681. <https://doi.org/10.3102/0091732X16673595>
- Patrão, I. (2016). Stress na Profissão Docente. Comunicação na conferência “O stress na profissão docente: causas, consequências, medidas a tomar”. FENPROF. Acedido setembro 2021 em <https://www.youtube.com/watch?v=Rd-plvZXgnw>
- Ramos, S.I.V., (2009). (In)Satisfação e Stress Docente. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e do Instituto Superior Miguel Torga.
- Roberts, A. M., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K., & Jamil, F. M. (2019). Preschool teachers' self-efficacy, burnout, and stress in online professional development: a mixed methods approach to understand change. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1638851>
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness Training and Reductions in Teacher Stress and Burnout: Results From Two Randomized, Waitlist-Control Field Trials. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Santos, A., Teixeira, A.R., & Queirós, C. (2018). Burnout e stress em professores: um estudo comparativo 2013-2017. *Psicologia, Educação e Cultura*, 22(1), 250-270. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/112287/2/269145.pdf>
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning*. A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). University of British Columbia.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Direction for Future Research. *Educational Psychology Review*, 327-358.

UNESCO (2018). *Teachers*. <http://en.unesco.org/themes/teachers>