

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.005](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.005)

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS/RJ NO PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19

VANESSA SENNA GUINGO

Mestra em Psicologia da Secretaria de Educação de Petrópolis-RJ, vanessa.senna1@gmail.com

LUCIANA XAVIER SENRA

Profa Doutora do Curso de Psicologia da Universidade Católica de Petrópolis-RJ, luciana.senra@ucp.br

RESUMO

O estudo teve como objetivo investigar as habilidades socioemocionais dos professores que lecionam nos anos finais da educação básica em Petrópolis no período de pandemia da covid-19. Buscou-se saber como essas habilidades afetam a autoeficácia dos professores e como eles percebem a importância de desenvolver habilidades socioemocionais em seus alunos durante a pandemia. Para realizar a pesquisa foram utilizados dados coletados durante o curso de capacitação em habilidades socioemocionais oferecido aos professores das escolas municipais pela Secretaria de Educação de Petrópolis, por meio do Núcleo de Psicologia Escolar. O curso aconteceu em junho e julho de 2021. Participaram da pesquisa 56 professores dos anos finais do ensino básico (do sexto ao nono ano). Foram utilizados questionários estruturados aplicados em ambiente virtual para coletar os dados. Esses questionários continham perguntas sobre a formação acadêmica dos professores, sua atenção à saúde mental e sua percepção em relação às habilidades socioemocionais. Os dados coletados foram avaliados com o uso da técnica de análise temática de Braun e Clarke (2006) e foram identificados padrões e temas recorrentes nas respostas dos professores que possibilitaram um melhor entendimento das suas percepções e experiências. Os resultados da pesquisa foram em sua maioria positivos, sugerindo que os professores consideram importante o desenvolvimento das habilidades socioemocionais em suas práticas educacionais. Aqueles com especialização acadêmica e mais de dez anos de experiência

mostraram-se mais motivados e engajados em buscar aperfeiçoamento profissional, indicando uma percepção positiva de autoeficácia em sua prática docente. Esses achados sugerem que investir na formação em habilidades socioemocionais pode ser uma estratégia valiosa para melhorar a prática educacional e promover o bem-estar tanto dos professores quanto dos alunos. Isso pode contribuir para criar um ambiente escolar mais positivo e acolhedor, beneficiando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: habilidades e competências socioemocionais, autoeficácia docente, análise ex-post-facto, exercício docente no período de pandemia.

A) INTRODUÇÃO

A educação nas escolas deve garantir o desenvolvimento de cidadãos capazes de exercer seus papéis sociais com dignidade, responsabilidade e competência. Para cumprir esse objetivo, a educação básica busca a formação integral dos estudantes, abrangendo o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e ético-moral. A partir dos anos 1990, houve um movimento mundial na Educação, que refletiu sobre a escola desejada para o século XXI, incluindo aspectos socioemocionais na formação dos alunos. Esse movimento influenciou a legislação educacional brasileira, resultando na Lei de Diretrizes e Bases para Educação Básica (LDB, 2020) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). No contexto escolar, a inteligência emocional e as habilidades socioemocionais são aspectos importantes que impulsionam ações e planejamentos, afetando as relações entre professores e alunos, comunicação e vínculos, impactando positivamente o ensino-aprendizagem. Com o intuito de promover bem-estar, saúde mental e sucesso escolar dos alunos, a Secretaria de Educação do município de Petrópolis implantou em 2013 a Assessoria em Psicologia Escolar, que atualmente é o Núcleo de Psicologia Escolar. Esse núcleo busca garantir o acesso ao ensino-aprendizagem em sua totalidade, reconhecendo que o desenvolvimento integral do aluno não se limita apenas à esfera cognitiva, mas também à esfera biopsicossocial. A Educação socioemocional se tornou uma prioridade em Petrópolis, mesmo antes de se tornar obrigatória com a nova Base Nacional Comum Curricular. O Instituto Ayrton Senna (2021) destaca que as competências socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e agir, permitindo relacionamentos saudáveis, estabelecimento de objetivos, tomada de decisões e enfrentamento de desafios.

Diante da necessidade de promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos, o Núcleo de Psicologia Escolar focou seus esforços em formações direcionadas aos professores. Um exemplo disso foi o Minicurso intitulado “Aperfeiçoando práticas, habilidades e competências socioemocionais na escola”, realizado de forma online com os professores dos anos finais da rede municipal em um contexto pandêmico. A pandemia trouxe desafios para todos os atores escolares, incluindo alunos e professores, com a necessidade de adaptação a novas situações e restrições às interações sociais. Diante dessas dificuldades, a formação em habilidades e competências socioemocionais tornou-se ainda mais relevante, visando apoiar os docentes a enfrentar as demandas desse período desafiador. Apesar dos benefícios

comprovados da formação socioemocional para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, são poucos os estudos empíricos sobre esse tema na academia brasileira. Isso reforça a importância de aprofundar a pesquisa nessa área para obter mais insights e embasar práticas educacionais eficazes.

SOBRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Relacionar-se com o mundo e com os outros é uma condição primordial da vida em sociedade, e esse relacionamento está se tornando cada vez mais complexo, exigindo muito de todos nós. Cada pessoa possui sua própria maneira de pensar, sentir e agir, moldada pelas experiências vividas, percepções, crenças, valores, carga emocional e habilidades para enfrentar os desafios cotidianos. Nesse contexto, o desenvolvimento das competências socioemocionais se apresenta como uma necessidade essencial. O constructo de competência socioemocional tem sido amplamente estudado na literatura devido à sua relação com a qualidade do desenvolvimento e ajustamento social e emocional de crianças e adolescentes. Acredita-se que tais competências contribuam tanto para a promoção do bem-estar ao longo da vida quanto para a avaliação do nível de prazer e satisfação que uma pessoa experimenta em suas interações sociais. No entanto, há uma pluralidade de conceitos e definições relacionados ao constructo de competência socioemocional nos estudos. Dentre os principais conceitos associados a ele, podemos destacar a inteligência emocional, a aprendizagem socioemocional, a competência social, a competência emocional, as habilidades sociais, as habilidades socioemocionais e as habilidades não-cognitivas.

No contexto escolar, o desenvolvimento socioemocional também tem sido valorizado como parte essencial do currículo. A Base Nacional Comum Curricular do Brasil, aprovada em 2017, incluiu as competências socioemocionais como conteúdos a serem trabalhados nas escolas, buscando garantir não apenas o aprendizado intelectual, mas também o crescimento pessoal e emocional dos estudantes. Por sua vez, o ambiente escolar, incluindo o clima escolar e a relação entre professores e alunos, também desempenha um papel crucial na promoção dessas competências.

Professores competentes socioemocionalmente são capazes de reconhecer e regular suas próprias emoções, lidando de forma eficaz com as necessidades emocionais dos alunos e proporcionando um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor. Promover o desenvolvimento das competências socioemocionais é

essencial para preparar os indivíduos para enfrentar os desafios da vida adulta e do mercado de trabalho. Essas competências permitem lidar melhor com as emoções, resolver conflitos, trabalhar em equipe e tomar decisões responsáveis, contribuindo para o bem-estar individual e coletivo.

Por isso, é crucial investir em programas de intervenção e estratégias que estimulem o desenvolvimento das competências socioemocionais, garantindo uma formação completa e abrangente dos indivíduos, capazes de enfrentar os desafios e dilemas da vida com resiliência e equilíbrio emocional. Além disso, é fundamental que professores e educadores sejam capacitados para promoverem esse desenvolvimento de forma efetiva, contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados e conscientes.

A AUTOEFICÁCIA DOCENTE NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

O ensino é uma tarefa complexa que abrange uma série de fatores para alcançar o objetivo final: a aprendizagem plena e integral do aluno. No entanto, enfrentar esse desafio nem sempre é fácil e muitas vezes os educadores depararam-se com obstáculos, revezes, fracassos e frustrações ao longo dessa jornada. Essas barreiras podem estar relacionadas aos próprios alunos, que por vezes se mostram desmotivados, despreparados ou com baixo rendimento, especialmente quando estão agrupados em turmas numerosas. Além disso, a falta de cooperação e participação das famílias no processo de aprendizagem de seus filhos também pode afetar negativamente o ensino. Os professores, por sua vez, são peças fundamentais nesse cenário e desempenham um papel decisivo na formação dos alunos e na qualidade do ensino oferecido. No entanto, muitos deles encontram-se esgotados após um dia inteiro de trabalho e enfrentam vícios estruturais no ambiente escolar, o que pode impactar sua motivação e capacidade de atingir as grandes metas educacionais. Ademais, as falhas do próprio sistema em que a escola está inserida também influenciam no processo de ensino-aprendizagem. A experiência diária de quem atua na educação ou interage com os docentes revela como eles são afetados por condições adversas. Mesmo que possuam competência pedagógica e conhecimentos relevantes em suas disciplinas, os professores enfrentam frequentes abalos emocionais em relação à sua motivação para prosseguir com

seus esforços em direção aos objetivos educacionais que devem alcançar com suas turmas.

Apesar das adversidades impostas pela contemporaneidade à prática docente, estudos destacam a docência como um dos principais meios para promover mudanças e avaliar o aprendizado dos alunos. O papel do professor é crucial na formação integral do aluno, abrangendo aspectos físicos, afetivos, psicológicos, intelectuais e sociais. A Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986), especialmente no que diz respeito às crenças de autoeficácia, fornece o embasamento teórico necessário para entender as práticas docentes nesse contexto. Estudos mostram que quanto maior a crença de autoeficácia do professor, maiores são as chances de sucesso em seu desempenho, proporcionando uma motivação crescente, realização pessoal e bem-estar.

É importante contextualizar a Teoria Social Cognitiva (TSC) desenvolvida por Albert Bandura na década de 1970, que busca explicar o desenvolvimento e as ações humanas (AZZI, 2014). Segundo essa perspectiva, o indivíduo é produto e produtor de seu próprio ambiente e sistema social, determinando e sendo influenciado por ele. A TSC destaca que o indivíduo tem a capacidade de agir sobre seu ambiente devido a quatro habilidades fundamentais: a intencionalidade, o pensamento antecipatório, a autorreatividade e a autorreflexividade (AZZI, 2014). A autoeficácia, conceito introduzido por Bandura na Psicologia, refere-se à crença do indivíduo em sua competência para realizar ações com controle e sucesso. Isso envolve a percepção de que se é capaz de realizar determinadas tarefas ou atividades com eficácia. Assim, a autoeficácia influencia o comportamento humano, mediando a relação entre cognição, emoção e motivação.

De acordo com Bandura (1997), as crenças de autoeficácia são formadas a partir de quatro principais fontes de informação: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estado físico e emocional. A experiência direta está relacionada às vivências pessoais, sendo a mais eficaz no desenvolvimento de uma forte autoeficácia. A experiência vicária, por sua vez, está relacionada à observação de modelos sociais bem-sucedidos. A persuasão social, por meio de comunicação e convencimento, também influencia a crença de autoeficácia. Por fim, os estados afetivos, como manifestações fisiológicas e emocionais, podem afetar a percepção da própria capacidade. A eficácia coletiva, ou seja, a crença compartilhada do grupo em sua capacidade de organizar e executar ações para alcançar um objetivo, também é relevante no contexto educacional. Professores com crenças elevadas de

eficácia coletiva tendem a gerenciar melhor as atividades de sala de aula e a lidar com as adversidades, o que impacta positivamente o desempenho acadêmico dos alunos.

Portanto, a compreensão das fontes da autoeficácia docente é fundamental para promover o desenvolvimento profissional dos educadores e, assim, melhorar a qualidade do ensino. A Psicologia da Educação desempenha um papel importante nesse sentido, ao proporcionar o entendimento sobre os aspectos psicológicos presentes no processo de ensino-aprendizagem e ao aprimorar a formação e atuação dos educadores. O processo de ensinar é uma tarefa desafiadora, que demanda enfrentar diversos obstáculos. A autoeficácia docente, ou seja, a crença do professor em sua capacidade de conduzir o processo educacional é um fator crucial para superar essas dificuldades e alcançar o sucesso no ensino.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, representa um marco importante para a Educação Básica no Brasil ao definir as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação escolar. Essas aprendizagens visam a formação integral dos estudantes, assegurando-lhes o desenvolvimento de competências gerais que abrangem não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também habilidades, atitudes e valores fundamentais para o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. A definição de competência pela BNCC é abrangente, englobando a mobilização não apenas de conhecimentos teóricos (conceitos e procedimentos), mas também de habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais. Ao estabelecer as competências gerais, a BNCC reconhece que a educação deve ir além da mera transmissão de informações e deve assumir o compromisso de promover valores e ações que contribuam para a transformação da sociedade em uma comunidade mais humana, justa e voltada para a preservação do meio ambiente. Nesse sentido, a BNCC também se alinha com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, que busca alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

É importante destacar que a BNCC não se limita apenas ao aspecto acadêmico, mas também enfatiza o desenvolvimento humano global dos estudantes. Dessa forma, a BNCC valoriza uma visão plural, singular e integral dos estudantes, considerando-os como sujeitos de aprendizagem e promovendo uma educação que

acolhe, reconhece e desenvolve suas singularidades e diversidades. No contexto da educação básica, as competências gerais abrangem diversas dimensões, incluindo a valorização do conhecimento histórico e cultural para compreender a realidade e promover uma sociedade justa e democrática

A abordagem socioemocional também ganha destaque na BNCC, que incentiva os estudantes a conhecerem a si mesmos, cuidarem de sua saúde física e emocional e exercitarem a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. Essas habilidades são essenciais para promover o respeito ao outro e às diversidades, sem preconceitos de qualquer natureza. Ela ressalta a importância da autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação dos estudantes para agir pessoal e coletivamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Na fase dos anos finais da educação básica, os estudantes encontram-se em uma etapa de transição entre a infância e a adolescência, marcada por intensas transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. A BNCC reconhece a importância dessa fase de desenvolvimento e a necessidade de práticas educacionais diferenciadas, capazes de contemplar as necessidades e diferentes modos de inserção social dos adolescentes.

AS IMPLICAÇÕES SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DA COVID-19

A pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2), que resulta na doença COVID-19, trouxe consigo uma série de desafios para a sociedade em diferentes esferas. Um dos setores mais afetados foi à educação, que precisou se reinventar para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem diante das restrições impostas pelo distanciamento social. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura estima que mais de 1,5 bilhão de alunos em todo o mundo tiveram suas aulas suspensas ou reestruturadas durante o período mais crítico da pandemia. Esse cenário levou as instituições educacionais a recorrerem ao ensino remoto, utilizando ferramentas tecnológicas para viabilizar o acesso ao conhecimento (UNESCO, 2020).

No Brasil, essa realidade não foi diferente. Mais de 48 milhões de alunos da rede básica de ensino precisaram se adaptar às aulas virtuais e ao distanciamento dos colegas e professores. Entretanto, os desafios não ficaram restritos aos alunos. Para os 2,2 milhões de educadores no país, o isolamento social e o fechamento

temporário das escolas representaram uma mudança drástica. Rapidamente, eles tiveram que se adaptar ao ensino remoto e às tecnologias educacionais disponíveis, equilibrando novas demandas pedagógicas com questões emocionais e pessoais. Além disso, muitos professores tiveram que lidar com a falta de acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, o que dificultou ainda mais o processo de ensino à distância.

A pandemia também trouxe à tona preocupações relacionadas à saúde mental dos professores. A Organização Mundial da Saúde (OMS) destacou, desde maio de 2020, o aumento dos sintomas de depressão e ansiedade em função do contexto de isolamento social e incertezas. Os professores, que são fundamentais na formação dos estudantes, também precisaram lidar com seus próprios desafios emocionais enquanto auxiliavam os alunos a enfrentar a nova realidade.

Em Petrópolis/RJ, a situação não foi diferente. No dia 13 de março de 2020, todas as aulas foram suspensas por tempo indeterminado na cidade. Diante disso, a rede municipal de ensino precisou buscar estratégias para garantir a continuidade da aprendizagem. Foi criada a plataforma "Educa em Casa", que proporcionou aos alunos acesso a materiais e conteúdos acadêmicos específicos de acordo com seu ano de escolaridade. Contudo, os professores enfrentaram desafios para se adaptar a essa nova realidade. Questões trabalhistas e sindicais atrasaram o início da interação e atuação dos docentes junto aos alunos, e a aprendizagem de novas ferramentas tecnológicas demandou tempo e esforço. O planejamento das aulas, agora adaptado ao ambiente virtual, exigiu dos educadores um trabalho adicional, com o desenvolvimento de atividades e materiais adaptados às plataformas digitais. No entanto, o ensino remoto trouxe inúmeros desafios para os professores. Além de se ajustarem às novas tecnologias, eles precisaram administrar sua rotina familiar, garantir o acesso aos filhos às aulas virtuais, lidar com a escassez de materiais tecnológicos em casa e arcar com os custos adicionais do trabalho remoto, como o pagamento de acesso à internet.

As preocupações não se limitaram ao aspecto profissional. Os professores também enfrentaram perdas pessoais, o luto pela morte de familiares e amigos, além das incertezas quanto ao retorno presencial e à segurança das estruturas das escolas para receber os alunos novamente. Toda essa carga emocional afetou a saúde física e emocional dos docentes, gerando ansiedade, depressão e outros impactos. Estudos realizados por Alvarenga et al. (2020) mostram que muitos professores sofreram com a qualidade de vida durante a pandemia, especialmente no

domínio social, afetando suas relações pessoais e convivência. Outros estudos, como o de Cipriano et al. (2020), destacou as preocupações dos professores com as desigualdades e as dificuldades nas práticas educativas, além das expectativas em relação ao retorno às aulas presenciais.

B) METODOLOGIA

A metodologia aplicada adotou uma abordagem metodológica qualitativa ex-post-facto para examinar os efeitos da intervenção oferecida pela Secretaria de Educação de Petrópolis. Essa abordagem é caracterizada por observar e analisar fenômenos, comportamentos e atividades passadas, sem controle direto sobre as variáveis independentes, uma vez que essas manifestações já ocorreram. Foi realizada a investigação das relações de causa e efeito entre a intervenção, intitulada Minicurso: “Aperfeiçoando práticas e habilidades socioemocionais na escola para professores dos anos iniciais e finais”, e os fenômenos posteriores.

O Minicurso foi desenvolvido em formato online, realizado nos meses de junho e julho de 2021. Ele foi voltado para os professores dos anos finais do ensino básico, compreendendo os alunos do sexto ao nono ano, com oferta de 100 vagas para inscrição. Desses, 56 professores aderiram à capacitação e não foi adotado critério de exclusão, tendo em vista que não houve a identificação nominal dos professores em relação às respostas. Com base na impossibilidade de aplicar uma pesquisa experimental, a abordagem ex-post-facto revelou-se adequada para o estudo, pois permitiu a coleta de dados após a ocorrência dos eventos e a investigação de possíveis mudanças na prática docente e no desenvolvimento das habilidades socioemocionais após a capacitação. Ele teve como objetivo principal promover a reflexão sobre conceitos de habilidades e competências socioemocionais, bem como fornecer ferramentas para aprimorar as práticas dos professores relacionadas à aprendizagem socioemocional e ao bem-estar dos alunos. Um dos focos específicos do curso foi enfrentar os impactos emocionais negativos causados pela pandemia da Covid-19 no ambiente escolar.

A capacitação foi estruturada em três encontros, realizados nos dias 23 e 30 de junho e 07 de julho de 2019, cada um com duração de duas horas e meia. A divulgação do Minicurso ocorreu por meio de um ofício enviado às escolas municipais pela Secretaria de Educação, e as inscrições foram feitas por livre adesão, via e-mail, com a solicitação de informações sobre a formação acadêmica, tempo de

formação, experiência de docência, entre outros dados relevantes. Os professores inscritos foram divididos em dois grupos, de acordo com as séries lecionadas. O Grupo 1 era composto por professores que atuavam nos 6º e 7º anos, enquanto o Grupo 2 incluía aqueles que lecionavam nos 8º e 9º anos.

Cada encontro abordou diferentes temas relacionados às competências e habilidades socioemocionais. No 1º encontro, os tópicos incluíram saúde mental e bem-estar do profissional da educação, base nacional comum curricular e competências, autogestão, autoeficácia docente e o método SMART para definição de objetivos. No 2º encontro foram discutidos os fundamentos das competências socioemocionais, técnicas de autorregulação, comunicação assertiva, ansiedade na adolescência e o processo de luto. Já no terceiro encontro, houve uma reflexão sobre a escola como promotora de saúde mental, habilidades para a vida, escuta qualificada e a estruturação do trabalho com adolescentes na escola.

Para coletar os dados foram aplicados dois questionários estruturados. O primeiro, com formato de resposta em escala tipo Likert de cinco pontos, variando de nenhum pouco, pouco, não sei dizer, muito e totalmente, sendo aplicado no final do primeiro encontro, que visou identificar as expectativas e conhecimentos dos participantes em relação aos temas abordados no minicurso (1º encontro), contendo as seguintes perguntas:

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Quanto tempo de formação possui?
3. Há quanto tempo leciona?
4. Já lecionou em outro segmento, diferente do Fundamental II? Se sim, qual?
5. Busca com frequência novas formações?
6. Considera que têm dado atenção à sua saúde mental?
7. Identifica em você sintomas de estresse?
8. Quanto às suas habilidades socioemocionais, identifica apresentar autoconhecimento?
9. Quanto às suas habilidades socioemocionais, consegue autorregular-se?
10. Quanto à prática docente, sente-se entusiasmado(a)?
11. Considera-se comprometido?
12. Sente-se capaz de ensinar?

13. Quanto aos conhecimentos básicos para trabalhar e promover habilidades e competências socioemocionais, você considera que possui?
14. Você se sente apto(a) a realizar o trabalho na perspectiva da educação socioemocional?
15. Considera que desenvolver as suas habilidades e competências socioemocionais o auxiliará em sua autoeficácia?
16. O conteúdo deste encontro foi útil para você?
17. Como você se sentiu durante este encontro?
18. Comentários

O segundo questionário, também com formato de respostas em escala Likert de cinco pontos variando de não identifico, identifico pouco, identifico razoavelmente, identifico muito e identifico totalmente, aplicado após o terceiro encontro com a finalidade de levantar dados dos participantes sobre os temas tratados nos encontros 2 e 3. As questões consistiram em:

1. Quanto ao seu estado emocional, antes da pandemia, percebia sintomas de ansiedade?
2. E hoje, como percebe seu nível de ansiedade?
3. Considerando o cenário pandêmico, identifica algum ganho na sua atuação docente?
4. Considerando o cenário pandêmico, identifica alguma perda na sua atuação docente?
5. Considera que o nível de competências socioemocionais dos docentes tem impacto na qualidade dos ambientes de aprendizagem, na melhoria da gestão de sala de aula e das relações interpessoais professor-aluno?
6. Considera que quanto mais promove o efetivo desenvolvimento dos estudantes, mais convicto fica de que é um profissional competente?
7. Quanto à crença de autoeficácia, considera que sua capacidade docente é influenciada pelas experiências pedagógicas vivenciadas em seu dia a dia?
8. Acredita que a promoção e prevenção de saúde mental na escola é uma das funções do professor?
9. Considera que o conteúdo apresentado no minicurso será útil na sua prática docente?

10. Deixe aqui o seu comentário.

Os dados foram coletados por meio da adequação dos instrumentos aos formulários do Google (*Google forms*) e a análise dos dados foi conduzida utilizando a técnica de análise temática de Clarke e Braun, que permite identificar, analisar e relatar padrões e temas emergentes das respostas dos participantes. O software Atlas TI foi empregado para auxiliar na organização e sistematização dos temas. Foram apurados 4 temas na análise dos dados: T1 - Perfil e estado emocional dos participantes; T2 - Capacitação docente para a percepção de autoeficácia na aprendizagem de competências e habilidades socioemocionais; T3 - A percepção docente na aprendizagem de competências socioemocionais no desenvolvimento integral do aluno; e T4 - A variável pandemia na prática docente. Esses temas foram fundamentais para correlacionar o aperfeiçoamento dos docentes dos anos finais em relação às competências e habilidades socioemocionais. O estudo também buscou compreender se a capacitação proporcionou uma maior percepção da importância dessas habilidades na promoção do desenvolvimento integral dos alunos e se ocorreram mudanças na prática docente após a participação no Minicurso. Além disso, a influência do contexto pandêmico foi explorada como um fator relevante no estudo.

Dessa forma, o estudo proporcionou uma análise aprofundada da capacitação oferecida pela Secretaria de Educação de Petrópolis, permitindo identificar os principais impactos no desenvolvimento profissional dos professores, na promoção das habilidades socioemocionais e na adaptação das práticas docentes em face dos desafios impostos pela pandemia.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Católica de Petrópolis, CAAE 58500922.1.0000.5281, sob parecer nº 5.419.401, considerando as diretrizes da Resolução 466 de 2012 explicitadas em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE para obtenção de novas informações junto ao público-alvo; e da Resolução 510 de 2016. Nota-se que os dados elencados para análise ex-post-facto provém de contexto similar ao que preconiza a Resolução 510 de 2016, a qual versa instruções sobre a dispensa do CEP/CONEP no parágrafo único, incisos I e II, que se referem a dados extraídos de contexto de opinião pública; bem como no inciso VII, que dispõe sobre a "pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que

possam identificar o sujeito”, normativas que respaldam as informações presentes neste projeto, isto é, sem identificação dos professores quanto às respostas que ilustram o estudo.

C) RESULTADOS E DISCUSSÕES

O resultado referente ao primeiro questionário cujo tema central de sondagem foi “expectativas e conhecimentos docentes sobre Saúde Mental e bem-estar do profissional da Educação” teve como universo de pesquisa 41 professores. Em relação à formação dos docentes, 16 professores (39,02%) são graduados, 23 (56,1%) são pós-graduados, 1 (2,44%) possui mestrado e 1 (2,44%) possui doutorado. O tempo de formação abrangeu entre 5 e 10 anos para 5 (12,20%) dos participantes, entre 11 a 20 anos de formação para 25 (60,98%), mais de 20 anos de formação para 10 (24,39%) professores e apenas 1 (2,44%) não respondeu. Aliada ao tempo de exercício docente, 8 (19,51%) possuíam até 10 anos de prática docente, 14 (34,15%) entre 11 a 20 anos e 19 (46,34%) tinham mais de 20 anos de prática profissional. Ainda no âmbito da experiência profissional do docente, 37 (90,24%) professores já lecionaram em segmentos de ensino diferentes do atual (anos finais do fundamental I) e apenas 4 (9,76%) professores responderam não ter experiência em outro segmento. Foi investigado junto aos docentes, ainda, com que frequência eles buscavam novas formações acadêmicas. Entre as respostas, 18 (43,90%) professores disseram que buscam sempre; 17 (41,46%) buscam muito, 4 (9,76%) buscam pouco e 2 (4,88%) responderam não sei dizer.

No que se refere à atenção à saúde mental, 21 (51,22%) responderam que dão muita atenção, 9 (21,95%) disseram que dão total atenção, 7 (17,07%) dão pouca atenção, 3 (7,32%) não souberam dizer e apenas 1 (2,44%) respondeu que nenhum pouco. Quando o questionamento consistiu na identificação do estado de estresse 17 (41,46%) professores responderam que pouco estresse, 15 (36,59%) identificam muito estresse, 7 (17,07%) identificam totalmente o estresse e 2 (4,88%) não souberam dizer. Em relação às próprias habilidades socioemocionais e autoconhecimento, 20 (48,78%) professores consideraram possuir essas habilidades, 9 (21,95%) não souberam dizer, 8 (19,51%) responderam pouca e 4 (9,76%) mencionaram que identificam totalmente tais habilidades e autoconhecimento. Nesse cenário, acerca da autorregulação, através de suas próprias habilidades socioemocionais, 21 (51,22%) professores disseram que conseguem se autorregular muito com frequência, 11

(26,83%) se autorregulam pouco, 8 (19,51%) não souberam dizer e apenas 1 (2,44%) disse que consegue se autorregular totalmente.

Os professores foram questionados sobre o seu entusiasmo na prática docente. Para 19 (46,34%) deles se sentem muito motivados e entusiasmados, 9 (21,95%) se sentem totalmente motivados e entusiasmados, e 9 (21,95%) se sentem pouco motivados e entusiasmados, enquanto 4 (9,76%) não souberam dizer. Além disso, foram questionados sobre autocomprometimento e sobre capacidade de ensinar. Referente ao autocomprometimento na prática docente, 26 (63,41%) professores relataram que se consideram totalmente comprometidos, 13 (31,71%) se consideram muito comprometidos e 2 (4,88%) não souberam dizer. Acerca da capacidade de ensinar, 23 (56,10%) professores responderam que se sentem totalmente capazes, 17 (41,46%) referem muito capazes e apenas 1 (2,44%) não soube dizer. Os docentes foram perguntados sobre seus conhecimentos básicos para trabalhar habilidades e competências socioemocionais, bem como a respeito de aptidão para o exercício docente na perspectiva da educação socioemocional. Em relação às habilidades e competências socioemocionais, 27 (65,85%) afirmaram que possuem muito, 5 (12,20%) consideram que possuem pouco; 5 (12,20%) não souberam dizer e 4 (9,76%) assinalaram que possuem total conhecimento. No que tange a aptidão para trabalhar na perspectiva da educação socioemocional, 19 (46,34%) professores, responderam que consideram possuir muita aptidão socioemocional, 8 (19,51%) não souberam dizer, 7 (17,07%) disseram possuir total aptidão socioemocional, 6 (14,63%) possuem pouca aptidão socioemocional e 1 (2,44%) relatou nenhum pouco de aptidão socioemocional.

Por fim, alguns questionamentos levaram o professor a refletir quanto ao desenvolvimento de suas próprias habilidades e competências socioemocionais e sua autoeficácia, bem como a respeito do conteúdo abordado nos encontros de formação, da utilidade do mesmo e de quais sentimentos foram acionados durante os encontros. Entre as respostas, 31 (75,61%) professores consideraram que, ao desenvolver suas próprias habilidades e competências socioemocionais, poderiam contribuir totalmente na percepção de autoeficácia, 9 (21,95%) consideram que podem contribuir muito, 1 (2,44%) respondeu que não sabia dizer.

O segundo questionário se referiu à percepção dos professores acerca do seu estado emocional antes da Pandemia. Entre as respostas dos 19 professores, 9 (47,37%) perceberam poucos sintomas de ansiedade, 5 (26,32%) disseram nível moderado, 2 (10,53%) referiram nível alto de ansiedade, 2 (10,53%)

não perceberam nenhum nível de ansiedade e 1 (5,26%) relatou nível de muita ansiedade. Considerando a percepção do nível de ansiedade dos professores no cenário pandêmico, 11 deles (57,89%) notaram nível moderado de ansiedade, 4 (21,05%) nível baixo de ansiedade, 3 (15,79%) nível alto de ansiedade e 1 (5,26%) não percebeu nenhum nível de ansiedade. Também considerando o cenário pandêmico, foi investigado se houve ganho à prática docente. Nessa perspectiva, 7 (36,84%) professores identificaram ganho razoável, 5 (26,32%) relataram muito ganho, 4 (21,05%) disseram ganho total, 2 (10,53%) referiram pouco ganho e 1 (5,26%) não identificou nenhum ganho na sua atuação docente. Além disso, quanto às perdas na atuação docente, 9 (47,37%) professores identificaram alguma perda na atuação, 5 (26,32%) muita perda, 2 (10,53%) pouca perda, 2 (10,53%) não relataram perda e apenas 01 professor (5,26%) identificou total perda. Nota-se acerca do impacto na qualidade dos ambientes de aprendizagem, na melhoria da gestão de sala de aula e das relações interpessoais, a partir do nível de competência socioemocional apresentado pelo docente, 13 (68,4%) professores disseram haver impacto total, 4 (21,05%) muito impacto, 2 (21,05%) impacto razoável.

No que concerne à crença de competência profissional, verificada por meio do quão efetivo seja a promoção do desenvolvimento do aluno 10 (52,63%) professores responderam que promovem totalmente o desenvolvimento do aluno, 8 (42,11%) promovem muito e apenas 1 (5,26%) considerou promoção razoável. Especificamente em relação à crença de autoeficácia, 9 (47,37%) professores consideraram que sua capacidade docente é muito influenciada pelas experiências pedagógicas vivenciadas em seu dia a dia; 8 (42,11%) mencionaram que é totalmente influenciada e 2 (10,53%) relataram que é razoavelmente influenciada. Quanto à promoção e prevenção de saúde mental na escola ser uma das funções do professor, 7 (36,84%) professores disseram acreditar totalmente que é uma das funções da docência; 7 (36,84%) acreditam muito, 4 (21,05%) acreditaram razoavelmente e apenas 1 (5,26%) referiu acreditar pouco que seja uma das funções da docência. Por fim, ao serem questionados sobre o conteúdo do Minicurso, 15 (78,95%) professores consideraram que seria totalmente útil na sua prática docente e 4 (21,05%) consideraram muito útil.

Os temas gerais foram enumerados à priori conforme os objetivos propostos no estudo ora apresentado e estabelecidos sequencialmente entre tema 1 (T1) e tema 4 (T4). Sendo o T1 - Perfil e estado emocional dos participantes; T2 - Capacitação docente para a percepção de autoeficácia na aprendizagem de

competências e habilidades socioemocionais; T3 – A percepção docente na aprendizagem de competências socioemocionais no desenvolvimento integral do aluno; e T4 - A variável pandemia na prática docente.

Em relação a cada tema, foram realizados os agrupamentos de conteúdos, os quais ficaram dispostos da seguinte maneira:

- O tema relacionado ao perfil e estado emocional dos participantes foi agrupado em um número significativo de questões apresentadas tanto no Questionário I, quanto no II. No questionário I, foram agrupadas as questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 17, das quais se referiam as respostas relativas à formação acadêmica, ao tempo de formação acadêmica, tempo de exercício da profissão, experiência profissional em outro segmento de ensino, se busca frequentemente novas formações, se dá atenção à saúde mental, se percebe sintomas de estresse, como se sentiu participando da capacitação. Já no questionário II, foram agrupadas as questões 1 e 2, as quais indagavam sobre o estado emocional do participante e a percepção do estado de emocional, sintomas de ansiedade.

O tema capacitação docente para a percepção de autoeficácia na aprendizagem de competências e habilidades socioemocionais foram agrupadas as questões 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 do questionário I. Do questionário II foram agrupadas as questões 5, 6 e 7 as quais versavam sobre autoconhecimento, autorregulação, o entusiasmo na prática docente, comprometimento, capacidade para ensinar, aquisição de conhecimentos básicos acerca das competências socioemocionais, aptidão para realizar o trabalho na perspectiva socioemocional, as competências socioemocionais desenvolvidas com os estudantes e o auxílio na autoeficácia docente, o nível de impacto na qualidade dos ambientes de aprendizagem, na melhoria da gestão de sala de aula, das relações pessoais entre professor e aluno a partir do desenvolvimento das competências socioemocionais, e ainda, considera sentir-se um profissional competente ao promover o desenvolvimento dos estudantes e que a sua capacidade profissional é influenciada pelas experiências pedagógicas vivenciadas.

No que se refere ao tema percepção docente na aprendizagem de competências socioemocionais no desenvolvimento integral do aluno, depreendeu-se apontamentos sinalizados pelas questões 16 do questionário I e questões 5 e 8

do questionário II. Especificamente elas tratavam da percepção docente acerca da utilidade do conteúdo apresentado na capacitação; do nível de impacto na qualidade dos ambientes de aprendizagem e na melhoria da gestão de sala de aula; das relações pessoais entre professor e aluno a partir do desenvolvimento das competências socioemocionais e referentes à função do professor em promover e prevenir saúde mental na escola.

Quanto ao tema pandemia na prática docente, foi possível apurar conteúdos decorrentes do agrupamento das questões 1, 2, 3 e 4 do questionário II, as quais se referiram as respostas relativas ao estado emocional do docente quanto a sintomas de ansiedade na pandemia e no momento em que o formulário foi aplicado na época e a identificação de ganhos ou perdas na atuação docente.

No tocante as discussões, a saúde mental dos professores tem sido um tema de grande relevância no cenário educacional, especialmente em tempos de pandemia. Nesse contexto, é fundamental entender o perfil e o estado emocional dos docentes, assim como suas características profissionais, para compreender os desafios que enfrentam no ambiente escolar. Estudos realizados com professores de ensino fundamental em Petrópolis revelaram que 56% possuem pós-graduação em nível de especialização, indicando uma busca pela qualificação profissional exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 2020), que requer formação em nível superior para todos os professores, em todos os níveis de ensino (GUERREIRO et al., 2016).

Outra característica relevante identificada foi o interesse pela capacitação oferecida, especialmente por professores com maior tempo de formação e docência. Essa busca por aperfeiçoamento reflete a percepção dos profissionais sobre a necessidade de se atualizarem diante dos desafios enfrentados no ambiente escolar. A experiência profissional leva muitos professores a reconhecerem a importância de desenvolverem novas habilidades e competências para lidar com as demandas da prática docente, como foi aferido no estudo (GUERREIRO et al., 2016).

Porém, a pandemia trouxe um cenário desafiador para os professores, impactando significativamente sua saúde mental. A Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou, em março de 2022, que a prevalência global de ansiedade e depressão aumentou em 25% apenas em 2020, em decorrência dos problemas de saúde mental provocados pela pandemia. O diretor geral da OMS, Tedros Adhanon Ghebreyesus, ressaltou que essa porcentagem é apenas “a ponta do iceberg” e alertou para a

necessidade de maior atenção à saúde mental das populações em todos os países (BLANES, 2022).

Os professores da rede pública no Brasil também têm enfrentado sérios problemas de saúde mental nos últimos anos, com diagnósticos de depressão, ansiedade, alto nível de estresse e síndrome de Burnout, resultando em afastamento de suas atividades laborais e comprometendo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (NASCIMENTO & SEIXAS, 2020). A sobrecarga de trabalho e as pressões institucionais para manter a qualidade do ensino em tempos de pandemia têm sido fatores agravantes para o adoecimento mental desses profissionais (CIPRIANO & BRACKET, 2020).

A importância das competências socioemocionais dos professores é destacada, pois elas são fundamentais para promover um ambiente saudável em sala de aula e melhorar a gestão do ensino. Estudos revelaram que professores com alto nível de apoio emocional compreendem e gerenciam suas próprias emoções de forma eficaz, tornando-se modelos para os alunos na regulação emocional. A empatia também é uma competência crucial para atender às necessidades dos estudantes e demonstrar confiança e respeito (ZINSSER et al., 2015; JENNINGS, 2011). Além disso, a autoeficácia docente, ou seja, a crença dos professores em sua própria capacidade de ensinar influencia diretamente seu desempenho em sala de aula e a aplicação de estratégias de aprendizagem (BANDURA, 2008).

Nesse sentido, é fundamental que os professores desenvolvam competências transversais, sociais e afetivas, além das habilidades tradicionais de caráter cognitivo e acadêmico. Isso permitirá que esses profissionais promovam a formação integral dos estudantes, além de contribuir para sua própria saúde mental em sala de aula (ABED, 2016; ANTUNES & PLASZEWSKI, 2018; Santos et al., 2018).

A prática docente no contexto pandêmico também foi alvo de análise, destacando-se os desafios enfrentados pelos professores para se adaptarem ao ensino remoto. O planejamento de aulas precisou ser adequado para atividades online, e muitos professores tiveram que se familiarizar com novas tecnologias, o que gerou questões logísticas de grande impacto na saúde mental desses profissionais. Diante dessa demanda psicológica, a percepção dos professores acerca dos impactos gerados em sua prática foi analisada, e a maioria deles relatou níveis significativos de estresse e ansiedade. Porém, também foram identificados ganhos, como o interesse em letramento e multiletramentos, a busca por metodologias e práticas para

o uso efetivo das inovações digitais e o esforço para humanizar as relações entre professor e aluno por meio das interfaces digitais (DIAS, 2020).

Considerando todos esses aspectos, é crucial que haja um maior investimento na promoção da saúde mental dos professores e no desenvolvimento de suas competências socioemocionais. Capacitações que visem aprimorar essas habilidades podem ser uma ferramenta eficaz para proporcionar um ambiente de ensino mais saudável e produtivo. Além disso, a incorporação da educação socioemocional no currículo escolar pode contribuir para o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis e promover o desenvolvimento integral dos estudantes (JUSTO et al., 2020).

A atenção ao bem-estar dos professores é essencial, não apenas para garantir sua saúde mental, mas também para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Professores saudáveis e bem preparados são capazes de proporcionar um ambiente de aprendizagem mais positiva, o que, por sua vez, pode beneficiar diretamente o desempenho dos alunos e o clima geral da escola.

D) CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar as implicações da capacitação docente na percepção de professores da educação básica, especialmente nos anos finais, no município de Petrópolis, no contexto do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais em sala de aula. A pesquisa buscou compreender a importância do aprimoramento profissional e sua relação com a autopercepção dos docentes em relação à aprendizagem socioemocional de seus alunos.

A capacitação docente revelou-se como um fator relevante para a promoção do desenvolvimento integral dos alunos, pois os professores compreenderam a importância de desenvolverem suas próprias competências socioemocionais e as dos estudantes. Crenças positivas de autoeficácia também se mostraram fundamentais para um bom desempenho profissional, gerando motivação, estímulo e realização pessoal. Nesse sentido, a capacitação possibilitou levantar aspectos comportamentais e narrativas que evidenciaram a experiência, aptidão e entusiasmo dos professores, assim como sua compreensão da importância das competências socioemocionais na prática docente.

Contudo, é importante mencionar que o contexto pandêmico trouxe desafios adicionais para os docentes, resultando em altos níveis de estresse e ansiedade. A

mudança abrupta para o ensino online e as dificuldades relacionadas à infraestrutura e ao distanciamento social contribuíram para esses sentimentos.

Ao analisar as respostas dos participantes, foi observado que as respostas foram predominantemente positivas, sugerindo uma tendência à desejabilidade social. Acredita-se que isso possa ter ocorrido devido à capacitação ter sido conduzida pelas psicólogas do Núcleo de Psicologia Escolar, o que pode ter influenciado os professores a evitarem demonstrar vulnerabilidades relacionadas ao aperfeiçoamento.

A pesquisa também trouxe contribuições teóricas relevantes para a Psicologia, especialmente na área de Cognição Social, ao enfatizar as competências e habilidades socioemocionais e sua importância no contexto escolar. Além disso, os resultados obtidos poderão ser utilizados pela Secretaria de Educação de Petrópolis, buscando subsidiar a implementação de novas ações voltadas para a formação, capacitação e aperfeiçoamento dos professores que atuam nos anos finais da educação básica, visando melhorar a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos.

Apesar dos pontos fortes da pesquisa, algumas restrições foram identificadas, como a impossibilidade de analisar os dados de todos os participantes devido ao tamanho da amostra. Além disso, a não realização de um novo módulo do minicurso para verificar a aplicabilidade das competências socioemocionais decorrentes da capacitação também foi mencionada, devido ao retorno das aulas presenciais e às questões logísticas relacionadas à liberação dos professores.

O estudo enfatiza a relevância da capacitação docente na promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos e destaca a importância das crenças positivas de autoeficácia na atuação dos professores em sala de aula. Entretanto, são apresentados desafios associados ao contexto pandêmico que exigem atenção por parte das autoridades educacionais para o apoio adequado aos professores durante períodos de adversidades, visando garantir uma educação de qualidade e o bem-estar de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

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

Alvarenga, A. A., Rocha, E. M. S., Filippon, J., & Andrade, M. A. C. (2020). Challenges of the Brazilian state posed by the COVID-19 pandemic: the case of Pará. In SciELO Preprints. doi: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.738>.

Antunes, D. D., & Plaszewski, H. (2018). O ser professor em contínua construção. *Educação*, 41(1), 30–40. doi:<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29782>.

Azzi, R. G. (2014). Introdução à Teoria Social Cognitiva. Série Teoria Social Cognitiva em Contexto Educativo, *Casa do Psicólogo*. São Paulo, SP.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. In Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: W. H. Freeman.

Bandura, A. (2008). A teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: Bandura, A.; Azzi, R. G.; Polydoro, S. A. J. (Orgs.). *Teoria cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Blanes, S. (2022). OMS pede atenção para problemas de saúde mental provocados pela pandemia. Recuperado de <https://veja.abril.com.br/saude/oms-pede-atencao-para-problemas-de-saude-mental-provocados-pela-pandemia/> BNCC (2017). Base Nacional Comum Curricular. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Braun, V.; Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2. p. 77-101. doi: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

Cipriano, C., & Brackett, M. (2020). Teachers are anxious and overwhelmed. They need SEL now more than ever. *Surge News*.

Cipriano, J. A.; Almeida, L. C. C. S. (2020). Educação em tempos de pandemia: análises e implicações na saúde mental do professor e aluno. *Anais VII CONEDU - Edição*

Online. Campina Grande, PB. Recuperado de: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68417>.

Dias, R. R. (2020). A resignificação da prática docente na pandemia da COVID-19: ganhos e perdas. *Revista Dialogando com a Educação*, 2(3), 58-69.

Guerreiro, C. F., Prado, A. P., Nascimento, J. V., & Vieira, L. F. (2016). O perfil de formação do professor de educação física: uma análise comparativa do ensino público e privado. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 30(3), 649-661.

Instituto Ayrton Senna. (2021). Recuperado de <https://institutoayrtonsenna.org.br/>.

Jennings, P. A. (2011). Promoting Teachers' Social and Emotional Competencies to Support Performance and Reduce Burnout. In: Cohan, A., & Honigsfeld, A. *Breaking the Mold of Preservice and Inservice Teacher Education: Innovative and Successful Practices for the 21st Century*. Washington, DC: Rowman and Littlefield.

Justo, A. M., Rodrigues, L. F., Serra, M. C., & Farias, A. A. (2020). Competências socioemocionais e saúde mental na prática docente: um olhar sob a perspectiva do desenvolvimento. *Educação e Cultura Contemporânea*, 17(48), 143-159.

LDB (2020). Lei de Diretrizes e Bases para Educação Básica. Recuperado de <https://pedagogiadescomplicada.com/ldb-2022-alteracoes/>

Nascimento, K. B., & Seixas, C. E. (2020). O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. *Revista Educação Pública*, 20(36). Recuperado de <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/o-adoecimento-doprofessor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>

Santos, M. V., Silva, F. da, Spadari, G. F., & Nakano, de C. (2018). Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 4-10. doi: <https://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110102>

Unesco (2020). Impactos da COVID-19 na Educação. Recuperado de <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., & Shewark, E. A. (2015). Practice what you preach: Teachers' perceptions of emotional competence and emotionally supportive classroom practices. *Early Education and Development*, 1-21. doi: <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009320>.