



Educação emocional no Ensino Superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores

Sabina Valente¹ & Leandro S. Almeida²

Copyright © 2020.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

¹ Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP), Universidade de Évora.

E-mail: sabinavalente@gmail.com

² Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Universidade do Minho.

Resumo

Um dos principais desafios colocado aos estudantes do Ensino Superior incide na imprevisibilidade e globalização da informação e do conhecimento. A este desafio, acrescem outras questões como a transição do ensino secundário para o ensino superior, e o posterior ingresso no mercado de trabalho, como fases particularmente complexas, à maioria dos estudantes. Estas transições, e consequentes períodos de adaptação, requerem competências emocionais por parte dos estudantes de forma a responderem positivamente aos desafios sentidos e dificuldades experienciadas. Neste sentido, o presente artigo teve por objetivo fazer uma reflexão sobre o valor da inclusão da educação emocional, como agente catalisador do desenvolvimento psicossocial na formação dos estudantes do Ensino Superior, especificamente na formação inicial de futuros professores. Apresentam-se estudos que evidenciam a eficácia de programas de desenvolvimento da inteligência emocional, sugerindo a relevância destes como oportunidades de capacitação aos futuros profissionais. Concluindo para a importância da educação emocional na formação inicial de professores.

Palavras-chave

Ensino superior, inteligência emocional, educação emocional, formação de professores.

Introdução

Os estudantes que integram o Ensino Superior (ES) enfrentam situações desafiantes para as quais, nem sempre, foram devidamente preparados. Do mesmo modo, ao ingressarem no mercado de trabalho são-lhes exigidas competências e capacidades para as quais não recebem formação. Estas transições, e períodos de adaptação associados, exigem do estudante do ES, e futuro profissional, uma correta regulação emocional e autoeficácia para enfrentar as exigências dos novos contextos e garantir o sucesso académico e profissional, respetivamente.

Neste âmbito, o presente artigo sistematiza informação disponível e procede a uma reflexão teórica, partindo de uma revisão de publicações científicas e de informações disponíveis em fontes oficiais (e.g., OECD, UNESCO). Numa primeira parte, centrada nas exigências do atual mercado de trabalho, destacam-se as competências transversais, entre as quais as competências emocionais, que aparecem progressivamente valorizadas, suplantando algumas vezes as capacidades intelectuais e conhecimentos técnicos dos diplomados. Numa segunda parte, é feita uma abordagem relativa a evidências que apontam à necessidade de formar os estudantes do ES em educação emocional. Finalmente faz-se uma incursão à educação emocional na formação inicial de futuros professores, pela evidência de investigações que relevam benefícios na integração de conteúdos emocionais nos programas de formação inicial dos professores.

Ensino Superior *versus* Formação integral dos estudantes

O ingresso no ES significa para os estudantes a oportunidade de desenvolvimento em domínios tão distintos como o emocional, intelectual, profissional e social. Com efeito, é expectável que o ES enquanto sistema de formação prepare os estudantes para a capacitação científica/técnica, pessoal/interpessoal, e cultural. No entanto, a evolução social estimula, constantemente, a renovações por parte das Instituições do Ensino Superior (IES), seja no âmbito de conteúdos programáticos, seja no processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário que os estudantes recebam formação para as novas realidades socioeconómicas e para profissões e tecnologias que, em vários casos, ainda não existem (Monteiro, Franco, Soares, Garcia-Aracil, & Almeida, 2017). Nesta sequência, as IES enfrentam a dificuldade em antecipar quais serão os desafios futuros que emergem das alterações científicas, técnicas, sociais e económicas, sabendo-se unicamente que serão distintos dos do passado e que importa desenvolver oportunidades para promover o desenvolvimento de capacidades que se assumam relevantes para a vida académica e profissional dos estudantes do ES.

Os dados do *World Economic Forum* (2016) apontam que duas em cada três profissões futuras ainda não existem, e apesar do estudo não indicar que profissões serão mais promissoras, conclui que o êxito profissional está bastante dependente das capacidades de

relacionamento interpessoal, por exemplo as capacidades vinculadas à base emocional dos indivíduos. Acresce que os dados do *World Economic Forum* (2016) indicam que as capacidades como a Inteligência Emocional (IE), persuasão, negociação ou coordenação com os outros, terão maior impacto do que as capacidades científicas e técnicas da formação. Neste sentido, importa dar conta do tipo de práticas de ensino e aprendizagem que predominam atualmente no ES e criar oportunidades de formação suscetíveis de desenvolverem capacidades e competências próprias a um desenvolvimento mais integral. Este desafio soma-se a outros, como a transição do ensino secundário para o ES e o posterior ingresso no mercado de trabalho, fases complexas, na vida da maioria dos estudantes. O sucesso nessas transições requer competências e níveis de autonomia para os quais os estudantes não receberam a devida formação e capacitação. Mais concretamente, os desafios inerentes a tais transições requerem uma correta regulação emocional, capacidades de relacionamento interpessoal, autoeficácia e autonomia por parte dos indivíduos. Como referem Almeida, Soares e Ferreira (2000) esta fase de ingresso no ES inclui o envolvimento de um conjunto de condições pessoais, interpessoais e contextuais que afetam, nem sempre de forma positiva, a qualidade da adaptação, da aprendizagem e do rendimento académico. Tais dificuldades, quando não devidamente superadas, estão associadas às taxas mais elevadas de abandono que tendem a ocorrer no decurso do 1º ano no ES.

De referir que o Processo de Bolonha solicita um desenvolvimento contínuo de competências académicas, pessoais e profissionais. No entanto, por norma, a formação garantida pelo ES continua a ser demasiado orientada por objetivos puramente científicos e excessivamente assentes no saber e saber-saber, dando prioridade, muitas vezes de forma exclusiva, à análise e reprodução do conhecimento científico. Os currículos académicos parecem estar, ainda, demasiado distantes dos fenómenos reais, fragmentando e descontextualizando a realidade em sínteses compactadas dentro de unidades curriculares, módulos e cursos, recorrendo muitas vezes a planos curriculares estanques e a manuais de saberes inquestionáveis (Saúde, Zarcos & Raposo, 2019). Estes autores apontam que o processo de ensino e aprendizagem fica demasiado “preso” à transmissão e verificação de aquisição de conhecimentos, num modelo em que não é dado espaço e/ou reconhecida importância à descoberta sobre quais os percursos, quais as metodologias, quais os estímulos mais adequados e ajustados ao perfil dos estudantes e das competências a desenvolver. Em concordância, também a sociedade e as organizações, cada vez mais, exigem atitudes proactivas por parte das IES na formação dos seus estudantes (McCowan, 2015).

Tendo a sociedade industrial sido substituída pela sociedade do conhecimento, da tecnologia e da inovação, é necessário refletir sobre a mudança de paradigma formativo nas IES, considerando ser, cada vez, mais relevante o desenvolvimento das competências emocionais. Uma necessidade da sociedade contemporânea, considerando que o mercado de trabalho, mais do que selecionar indivíduos pela sua formação académica, conhecimentos

técnicos, experiência e capacidades intelectuais, enfatiza uma avaliação das suas atitudes, capacidades emocionais e comportamentais. Nesta linha, importa a criação de novas unidades curriculares mais orientadas para a formação integral dos estudantes do ES, assim como aproveitar oportunidades educativas informais do *campus* no mesmo sentido.

Desenvolvimento emocional em estudantes do Ensino Superior

O conceito de Inteligência Emocional (IE), enquanto interação entre emoção e cognição, foi definido como a capacidade que o indivíduo tem para monitorizar os seus sentimentos e emoções, bem como os dos outros, discriminar entre eles, e usar essa informação para guiar o pensamento e ação (Salovey & Mayer, 1990). Posteriormente, os autores reformularam a definição de IE, atualmente uma das conceptualizações mais reconhecidas na literatura, segundo a qual a IE implica quatro grupos de capacidades: perceção e expressão das emoções; assimilação das emoções para facilitar o pensamento; compreensão das emoções; e regulação das emoções (Mayer & Salovey, 1997). Daqui se pode inferir que um indivíduo emocionalmente inteligente é aquele que consegue processar a informação emocional, nomeadamente perceber, avaliar e expressar emoções; aceder e gerir sentimentos que facilitam o pensamento, a aprendizagem e a realização cognitiva; compreender as emoções e o conhecimento emocional; e regular as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

A educação emocional é um processo educativo contínuo e dinâmico que pretende potenciar o desenvolvimento de competências emocionais, como elemento essencial ao desenvolvimento integral do indivíduo. Tal processo assume como objetivo capacitar para a vida, tendo como finalidade aumentar o bem-estar pessoal e social (Bisquerra, 2003). Por sua vez, competências socioemocionais são referentes às capacidades e atitudes demonstrativas do “saber estar” e do “saber gerir” emoções no sentido de alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável, entre outras.

Neste sentido, é fundamental que a formação dos estudantes do ES possa capacitar todas as dimensões essenciais ao desenvolvimento humano na lógica da construção de cidadãos ativos e preparados socioemocionalmente para lidarem com a imprevisibilidade da sociedade (Saúde et al., 2019). Deste modo, a formação do ES deve enfrentar as mutações que emergem pois, na perspetiva de uma sociedade global, a formação situa-se, mais do que nunca, no âmago do desenvolvimento do indivíduo. Com a maior democratização do acesso, o ES assume a missão de possibilitar que todos, sem exceção, possam desenvolver os seus talentos e potencialidades criativas (UNESCO, 1996). Também para isso, o ES deve atender às necessidades dos estudantes, incluindo as suas competências socioemocionais, favorecendo o seu envolvimento na vida académica e no processo de aprendizagem (Saúde et al., 2019).

A investigação sugere a importância de desenvolvimento das competências e capacidades emocionais nos estudantes do ES. Tais competências favorecem a autonomia e o bem-estar pessoal (Song et al., 2010), o rendimento académico (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal, & Montalbán, 2006) e a satisfação com a vida (Liu, Wang, & Lu, 2013).

Sobretudo na fase de acesso e adaptação ao ES, os estudantes sentem dificuldades a vários níveis (Salanova, Schaufeli, Martínez, & Bresó, 2010): organizacional (e.g., demasiadas tarefas para realizar); social (e.g., dificuldade de relacionamento com os pares e/ou professores); e pessoais (e.g., falta de recursos financeiros ou saudade dos pais). Tendencialmente a vivência destas dificuldades acarreta níveis elevados ou estados permanentes de *stress* que prejudicam o bem-estar, a adaptação e o envolvimento académico dos estudantes do 1º ano.

Alguns estudos apresentam uma relação entre a IE e o *stress* em estudantes do ES, verificando que estudantes com mais IE percebem menos *stress* na vida académica (Ruiz-Aranda, Extremera, & Pineda-Galán, 2014). Estudantes com mais IE avaliaram cognitivamente as situações como menos ameaçadoras do que os colegas com baixa IE, evidenciando que a IE é preditora das respostas ao *stress*, contribuindo para o seu bem-estar e adaptação no ES (Mikolajczak, Luminet, & Menil, 2006). Idênticas conclusões são apontadas na transição da universidade para o mundo de trabalho, onde os diplomados mais competentes emocionalmente apresentam, nos contextos de vida prática, uma relação consigo e com os outros mais positiva do que aqueles que apresentam sinais de iliteracia emocional. Favorecendo a IE o desempenho na atividade profissional (Papoutsis, Drigas, & Skianis, 2019).

Educação emocional na capacitação de futuros professores

Nos últimos anos, surge um crescente interesse na investigação científica referente à importância das emoções em contexto educativo. Esta visão valoriza uma perspetiva mais humanista, sendo as emoções analisadas considerando os diferentes intervenientes e relacionando-as tanto com as tarefas escolares, como com os contextos e as relações interpessoais aí estabelecidas (Fernández-Berrocal, Cabello, & Gutiérrez-Cobo, 2017). Neste quadro, com o intuito de desenvolver novas e necessárias competências nos estudantes, defende-se uma educação ligada à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração, associadas à dimensão socioemocional, para a construção de uma humanidade sustentável. Para isso, as escolas e as instituições educativas carecem de professores e profissionais com bons níveis de desenvolvimento das suas competências e capacidades emocionais.

As competências emocionais são fundamentais para a adaptação do ser humano aos ecossistemas em que se encontram (Bisquerra & Pérez, 2007). Neste sentido, estudos mostram a pertinência em integrar componentes emocionais nos conteúdos programáticos educativos, assim como a importância de desenvolver as capacidades emocionais dos

professores (Fernández-Berrocal et al., 2017; Rey, Extremera, & Pena, 2016). A atividade profissional dos docentes solícita a implementação de estratégias para a percepção, compreensão e gestão de emoções. Por exemplo, a desobediência, o confronto com alunos, os problemas com o sistema escolar e a perda de autoridade conduzem os professores ao limite da sua resistência cognitiva e emocional. Neste âmbito, estudos mostraram que professores emocionalmente inteligentes possuem mais capacidades para gerir de forma eficaz os desafios quotidianos na escola, construindo relacionamentos positivos com os alunos e desenvolvendo um processo de ensino e aprendizagem mais construtivo (Extremera, Peña, & Garrido, 2016; Valente, 2019). Facilmente os professores sentem que a regulação emocional é omnipresente em sala de aula, não existe um único dia em que não tenham de recorrer a distintas estratégias para regular as próprias emoções. As suas competências na área influenciam o modo de pensar, comunicar e agir, pelo que os professores necessitam de receber na formação inicial ferramentas que lhes permitam gerir os distintos estados emocionais a que estão constantemente sujeitos no quotidiano profissional.

O processo de formação inicial dos professores deve ser delineado e orientado tendo como objetivo essencial a pessoa humana, no sentido de, nesse período, fomentar o crescimento e o desenvolvimento integral do futuro professor (Sousa, 2000). Nesta sequência, Jesus (2002) elaborou uma análise de programas curriculares, de várias instituições portuguesas, tendo concluído que a formação clássica dos professores portugueses é limitativa ou, pelo menos, não estimuladora da componente afetiva. Do mesmo modo, Nóvoa (2017) defende que os atuais modelos de formação dos professores encontram-se desatualizados sendo necessário repensar a sua renovação, muito em particular na sua relação com os alunos. Só deste modo se conseguirá criar condições para que os professores estejam preparados para as alterações contínuas que caracterizam o sistema educativo em resposta às exigências da sociedade, também ela marcada por mudanças nem todas previsíveis.

Ser professor não consiste unicamente em ter conhecimentos relativos aos conteúdos programáticos, é fundamental ter competências e capacidades emocionais, e que essas sejam desenvolvidas no ES, durante a sua formação inicial. Em concordância, Abarca, Marzo e Sala (2002) indicam que a prática docente implica, para além do domínio dos conteúdos abordados em cada disciplina, principalmente: (a) capacidades relacionadas com a estimulação afetiva e a gestão de emoções (e.g., ira, tristeza, inveja, ciúme); (b) criação de ambientes que desenvolvam capacidades socioemocionais e de resolução de conflitos interpessoais; (c) vivência de experiências que podem ser resolvidas através de estratégias emocionais; e (d) ensinar competências de empatia, expondo aos alunos como conferir atenção, saber ouvir e entender os pontos de vista dos outros. Nesta sentido aproximamo-nos de dois pilares da educação: aprender a ser e aprender a estar com os outros.

Os altos níveis de *stress* em contexto escolar (Rey et al., 2016) e a influência que as emoções têm sobre a eficácia do professor (Vesely, Saklofske, & Leschied, 2013), impõem que a educação emocional seja considerada um elemento-chave na formação inicial dos professores. Nesta sequência, a inclusão de programas em educação emocional no currículo académico de professores devia assegurar a inclusão de tais competências na sua “bagagem pedagógica”. Esta necessidade decorre dos estudos que destacam que professores emocionalmente competentes apresentam uma elevada influência nos alunos, incentivam o seu crescimento global e equilibrado, criam ambientes estimulantes à aprendizagem (Garner, 2010), gerem os conflitos em sala de aula de forma construtiva e potenciam ambientes favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem (Valente, 2019). Esta é uma formação sentida como necessária pelos próprios professores, como testemunha Estrela (2010) ao indicar que os professores têm consciência da necessidade de autorregular as suas emoções e de evitarem o descontrolo emocional, pois este tem reflexos negativos na sua ação pedagógica. Concluindo esta ideia, Jesus (2002) indica que o sistema educativo não se preocupou em munir os professores com as condições necessárias para o cumprimento das suas responsabilidades. Sendo necessário apostar na prevenção do mal-estar, que deve começar na formação inicial, prolongando-se na formação contínua, de modo a proporcionar melhores condições físicas e psicológicas para desenvolver profissionais seguros e autoconfiantes (Correia, 2019).

Em âmbito educativo, Brackett, Alster, Wolfe, Katulak, & Fale (2007) implementaram um programa de aprendizagem social e emocional em professores e funcionários da escola. Nas sessões de trabalho foram fornecidas informações detalhadas sobre o modelo de Mayer & Salovey (1997), o conhecimento de como as competências da IE podem ser aplicadas à prática profissional e estratégias inovadoras para aumentar cada capacidade da IE, utilizando distintas atividades. A avaliação da eficácia aponta que os professores melhoraram as suas relações com os alunos, apresentando melhores capacidades para reconhecer e responder de forma construtiva às necessidades emocionais e sociais destes, contribuindo assim para um clima mais saudável na sala de aula (Brackett et al., 2007). De acrescentar que, seis meses após a implementação do programa, os participantes foram entrevistados, encontrando-se uma prevalência das melhorias desenvolvidas no decurso do programa.

Em concordância, Hen e Sharabi-Nov (2014), num estudo com 186 professores, desenvolveram e estudaram um modelo, ao longo de um curso formativo, para abordarem as necessidades crescentes dos professores para implementarem ambientes de aprendizagem emocionalmente inteligentes. Os resultados indicaram um aumento na IE e preocupação empática desde o início até o final do curso, nomeadamente em termos de regulação das emoções e do desenvolvimento da empatia, ou seja, os professores apresentaram um aumento na consciência emocional, na regulação emocional e na compreensão do outro. Do mesmo modo, a investigação de Yin, Lee, Zhang & Jin (2013), realizada em 1281 professores,

confirma que a IE dos professores tem um impacto significativo na satisfação com o ensino e na utilização de estratégias do trabalho emocional.

Em contexto nacional, Amaral (2013) refere que após a implementação do programa formativo “A dimensão emocional no desenvolvimento do professor” ocorreram mudanças na capacidade para identificar e discriminar as emoções. Foram observadas alterações na reflexividade e colaboração entre professores, na assunção da importância da literacia emocional para o aumento da resiliência e autonomia profissional e no bem-estar emocional dos mesmos.

Os programas referenciados confirmam a relevância da IE dos professores, demonstrando ser possível desenvolver competências e capacidades emocionais na idade adulta e que estas aprendizagens permanecem na vida profissional dos professores. Com base nesta abordagem, se no ES os futuros professores forem expostos a aprendizagens no âmbito da educação emocional, desenvolvem competências e capacidades que lhes permitem, no futuro profissional, gerir os fatores causadores de desgaste pessoal e aumentar a eficácia nas suas funções profissionais. Nesta linha, Bisquerra e Pérez (2007) defendem um plano para a aprendizagem emocional baseado em três pilares, designadamente: (a) desenvolver competências de autoconsciência e autogestão; (b) utilizar a consciência social e as competências interpessoais para instituir e manter relações positivas; e (c) demonstrar competências de decisão e apresentar comportamentos responsáveis em contextos pessoais e comunitários.

Considerações finais

É na educação superior que se procura arquitetar e garantir para um número crescente de jovens-adultos o desenvolvimento de um projeto de vida pessoal, social e profissional, ainda que cada vez mais devemos estar abertos à “educação ao longo de toda a vida”. Neste sentido, e num tempo marcado pela imprevisibilidade e globalização, dever-se-á insistir numa educação e formação que permitam mobilizar as capacidades e talentos de cada estudante do ES para enfrentar, com relativo sucesso, as mudanças cada vez mais céleres e geradoras de stress da sociedade contemporânea.

Considerado como um espaço de tempo, com oportunidades privilegiadas de conhecimento e informação, e de oportunidades enriquecedoras na relação com o próprio e com os outros, o ES é também um espaço repleto de desafios e exigências. Tais desafios e exigências integram a missão das IES, cabendo-lhes assegurar aos estudantes as condições para o desenvolvimento da sua autonomia e realização pessoal e profissional. Face a esta realidade, as competências transversais devem ser deliberadamente desenvolvidas no decurso do ES, incluindo-se nelas as competências emocionais.

Estas competências e capacidades são fundamentais à vida académica e profissional dos futuros professores. A investigação mostra que a capacidade dos professores para estimular

as competências emocionais dos alunos determina, em grande parte, o seu envolvimento nas aprendizagens e sucesso académico (Extremera et al., 2016). Faz por isso sentido, desenvolver as competências emocionais dos futuros professores, utilizando os cursos de formação inicial, pela relevância profissional que tais competências assumem. Considerando os estudos realizados, as políticas de apoio ao bem-estar e eficiência dos professores não podem descurar que, professores com melhores capacidades de regulação emocional, relatam menos cansaço e maior satisfação no seu trabalho.

A terminar, são já diversas as investigações nacionais e internacionais que apontam a necessidade de programas de formação no âmbito da educação emocional nos cursos de formação inicial de professores (Amaral, 2013; Brackett et al., 2007; Valente, 2019; Vesely et al., 2013). Tais programas, de formato diverso, visam desenvolver competências e capacidades emocionais nos futuros professores que lhes assegurem maior capacitação para a sua atividade profissional.

Referências

- Abarca, M., Marzo, L., & Sala, L. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54, 505–518.
- Almeida, L. S., Soares, A.P., & Ferreira, J. A. (2000). Transição e adaptação à universidade. Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, XXIV (2), 189–208.
- Amaral, A. M. (2013). *A dimensão emocional no desenvolvimento do professor*. Tese de Doutoramento, não publicada, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación* 10, 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N., & Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. In R. Bar-On, J. Jacobus, G. Maree & M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 123–137). Wesport, CT: Praeager.
- Correia, A. I. (2019). *Gestão de emoções para professores e educadores: 45 exercícios práticos*. Lisboa: Livros Horizonte

- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., & Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceive. *Psicothema*, *18*(1), 158–164.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Extremera, N. P., Peña, L. R., & Garrido, M. P. (2016). Educadores de corazón: Inteligencia emocional como elemento clave en la labor profesor. *Revista Padres y Maestros*, *368*, 65–72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *88*, 15–26.
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, *22*(3), 297–321. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9129-4>
- Hen, M., & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: Emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, *25*(4), 375–390. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.908838>
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto editora.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspetivas para o bem-estar docente: Uma lição de síntese*. Porto: Edições Asa.
- Llu, Y., Wang, Z., & Lu, W. (2013). Resilience and affect balance as mediators between trait emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, *54*, 850–855. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.12.010>
- McCowan, T. (2015). Should universities promote employability?. *Theory and Research in Education*, *13*(3), 267–285.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey & J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp.3–31). New York: Basic Books.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., & Menil, C. (2006). Predicting mental and somatic resistance to stress: The incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, *18*, 79–88.
- Ministério da Educação/Direção Geral de Educação [ME/DGE]. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: ME/DGE. Consultado em: <https://dge.mec.pt>
- Monteiro, S., Franco, A., Soares, D. L., García-Aracil, A., & Almeida, L. S. (2017). Beating the odds in university, labor market and life: The role of Higher Education in times of socioeconomic change. In J. A. Gonzalez-Pienda, A. Bernardo, J. C. Núñez, & C. Rodríguez (Eds.), *Factors affecting academic performance* (pp.295–307). New York: Nova Science Publishers.
- Nóvoa, A. (2017, Maio). Repensar a formação de professores. In *Atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE 2017)*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Papoutsis, C., Drigas, A., & Skianis, C. (2019). Emotional intelligence as an important asset for HR in organizations: Attitudes and working variables. *International Journal of Advanced Corporate Learning*, *12*(2), 21–35. <https://doi.org/10.3991/ijac.v12i2.9620>
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2016). Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: A mediator model. *PeerJ*, *4*. <https://doi.org/10.7717/peerj.2087>
- Ruiz-Aranda, D., Extremera, N., & Pineda-Galán, C. (2014). Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: The mediating effect of perceived stress. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, *21*(2), 106–113. <https://doi.org/10.1111/jpm.12052>
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, *23*, 53–70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Saúde, S., Zarcos, A. & Raposo, A. (2019, Maio). Descobrir as emoções para potenciar as aptidões: Uma aplicação no ensino superior. In *Atas do IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE 2019)* (pp. 1010-1020). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Song, L. J., Huang, G.-H., Peng, K. Z., Law, K. S., Wong, C.-S., & Chen, Z. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38, 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2009.09.003>
- Sousa, M. (2000). *O professor como pessoa. A dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- UNESCO (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Paris: UNESCO. Consultado em: <https://unesdoc.unesco.org>
- Valente, S. (2019). Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno(s). *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6(2), 101–113. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.2.5786>
- Vesely, A. V., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. W. (2013). Teachers, the vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71–89. <https://doi.org/10.1177/0829573512468855>
- World Economic Forum (2016). *Employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Consultado em: <http://www3.weforum.org/docs>
- Yin, H., Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137–145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006>

Emotional education in Higher Education: Some elements of reflection on its relevance in future teachers' education

Abstract

One of the main challenges facing higher education students is the unpredictability and globalization of information and knowledge. To this challenge, other issues are added, such as the transition from secondary education to higher education, and the subsequent entry into the labor market, as particularly complex phases, for most students. These transitions, and consequent periods of adaptation, require emotional skills on the part of students to respond positively to the challenges experienced and difficulties experienced. In this sense, this article aimed to reflect on the value of including emotional education, as a catalyst for psychosocial development in the training of higher education students, specifically in the initial training of future teachers. Studies have presented the effectiveness of emotional intelligence development initiatives and programs, suggesting their relevance as training opportunities for teachers. Concluding to the importance of emotional education in the initial training of future teachers.

Keywords

Higher education, emotional intelligence, emotional education, teacher education.

Received: 27.11.2019

Revision received: 29.01.2020

Accepted: 16.04.2020