

DM

Emoções e Resiliência em Docentes do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Carolina Silva Fernandes

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

julho | 2019

Emoções e Resiliência em Docentes do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Carolina Silva Fernandes

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

CO-ORIENTAÇÃO

Soraia Fernandes Garcês

Agradecimentos

A presente dissertação representa um culminar de um percurso académico que contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Chegou ao momento de agradecer aqueles que contribuíram para que este sonho se concretizasse.

Em primeiro lugar, agradecer às minhas orientadoras, Professora Doutora Margarida Pocinho e Professora Doutora Soraia Garcês, por serem os alicerces na construção desta investigação, pelo apoio, disponibilidade e por toda transmissão de conhecimentos que contribuíram para o resultado final.

Às minhas colegas de Mestrado, agradecer pela partilha de angústias, dúvidas, motivação e todo carinho recebido indispensáveis para a conclusão do percurso académico. Especialmente à Catarina Gomes e à Sofia Silva, pela interajuda e colaboração ao longo da investigação.

Aos meus amigos, obrigada por todo apoio e preocupação que recebi ao longo desta trajetória.

À minha família, agradecer pela transmissão de valores que tornaram a pessoa que sou hoje, por acreditarem em mim e por todo apoio incondicional que recebo diariamente. Um especial agradecimento à minha mãe, pai e a avó por serem os meus grandes pilares e aqueles a quem recorro sempre que preciso. Sou eternamente grata por vos ter na minha vida.

“Educar a mente sem educar o coração não é educação”.

Aristóteles

Resumo

As emoções têm como função primordial a adaptação pois permitem desenvolver estratégias de resolução de problemas para futuras situações. Por outro lado, a resiliência está relacionada com a capacidade de cada indivíduo reunir um conjunto de estratégias eficazes com o intuito de prevenir, superar ou minimizar o impacto de eventos traumáticos. Desta feita, a presente investigação pretende estudar as emoções e os níveis de resiliência em docentes que lecionam o 2.º e o 3.º ciclo em escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM). A amostra é não probabilística, de conveniência e reuniu 228 participantes, com idades compreendidas entre os 26 e os 61 anos. No que toca aos instrumentos utilizados, foi aplicada a TMMS-24 (*Trait Meta-Mood Scale*) adaptada por Fernández-Berrocal *et al* (2004) e a Escala de Resiliência (MSR -Measuring State Resilience) adaptada e validada para a população portuguesa por Helena Martins (2005). Os resultados permitiram concluir que: existe correlação entre as variáveis predictoras em estudo; os docentes do sexo feminino demonstraram uma maior tendência na compreensão das emoções e resiliência; os professores do 3.º Ciclo exibiram maior atenção às emoções, necessidade de reparação e níveis superiores de resiliência comparativamente aos professores do 2.º Ciclo; os docentes com mais de 20 anos de serviço apresentaram maior atenção às emoções, enquanto que, os professores com menos de 20 anos de serviço demonstraram maior reparação das emoções e conseqüentemente maior resiliência; professores abaixo dos 45 anos de idade apresentaram maior atenção às emoções, maior resiliência e uma necessidade de reparação do seu estado emocional.

Palavras-Chave: Emoções, Resiliência, Inteligência Emocional, Docentes, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

Abstract

Emotions it has as its primary function the adaptation because it allows the development of problem solving strategies for future situations. In this sense, resilience is related to the individual's ability to put together a set of effective strategies in order to prevent, overcome or minimize the impact of traumatic events. This research aims to investigate the emotions and levels of resilience of teachers who teach the 2nd and 3rd cycles in schools in the Autonomous Region of Madeira. The sample is non-probability by convenience with 228 participants, with ages between 26 and 61 years old. About instruments used, TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) adapted by Fernández-Berrocal *et al* (2004) and the MSR (Mesting State Resilience) adapted and validated for the Portuguese population by Helena Martins (2005) were applied. The results allowed us to conclude that: there is a correlation between the predictor variables under study; female teachers showed a greater tendency to understand emotions and resilience; teachers in the 3rd cycle showed greater attention to emotions, need for repair and higher levels of resilience compared to 2nd cycle teachers. Teachers with more than 20 years of service showed more attention to emotions, while teachers with less than 20 years of service showed more repair of emotions and consequently more resilience; teachers under 45 years of age showed more attention to emotions, more resilience and a need for repair of their emotional state.

Keywords: Emotions, Resilience, Emotional Intelligence, Teachers, 2nd and 3rd Cycles of Basic Education.

Índice

| | |
|---|----|
| Introdução..... | 1 |
| Capítulo I-Emoções..... | 6 |
| 1.1. Emoções..... | 7 |
| 1.1.1. Emoções primárias e secundárias..... | 11 |
| 1.1.2. Emoções básicas..... | 12 |
| 1.2. Emoções nos docentes..... | 16 |
| 1.3. Inteligência Emocional..... | 19 |
| Capítulo II-Resiliência..... | 24 |
| 2.1. Resiliência..... | 25 |
| 2.2. Facilitadores da resiliência..... | 28 |
| 2.2.1. Autoeficácia..... | 28 |
| 2.2.2. Otimismo..... | 32 |
| 2.2.3. Estratégias de Coping..... | 32 |
| Capítulo III-Estudo Empírico..... | 36 |
| 3.1. Metodologia..... | 37 |
| 3.1.1. Objetivos e Hipóteses de Investigação..... | 37 |
| 3.1.2. Caracterização da amostra..... | 38 |
| 3.1.3. Instrumentos..... | 39 |
| 3.1.4. Procedimentos..... | 40 |
| 3.1.5. Procedimentos de análise estatística..... | 41 |
| Capítulo IV-Resultados..... | 43 |
| 4.1. Estatística Descritiva..... | 44 |
| 4.2. Estatística Correlacional e Inferencial..... | 45 |
| 4.2.1. Análise Correlacional..... | 45 |
| 4.2.2. Diferenças Intergrupais..... | 46 |

| | |
|---------------------------------|----|
| Capítulo V-Discussão..... | 51 |
| Capítulo VI-Conclusão..... | 61 |
| Referências bibliográficas..... | 64 |

Introdução

As mudanças sociais, políticas, económicas, tecnológicas e científicas têm provocado efeitos visíveis na vida dos sujeitos. Estas mudanças apelam a que os seres humanos assumam uma nova postura de estar com a vida refletida na qualidade de vida e na saúde psíquica. A Organização Mundial de Saúde define saúde como o resultado do bem-estar mental, físico e social (Martins, 2008).

O bem-estar caracteriza-se pelo grau que o sujeito avalia a sua qualidade de vida na globalidade e está associado a uma avaliação positiva a nível pessoal e profissional tendo por base o funcionamento cognitivo e psíquico. As características individuais, as competências sociais, as condições psicossociais e físicas associadas ao contexto profissional afetam a saúde mental e física. Deste modo, a qualidade de vida abrange as capacidades adaptativas dos indivíduos, as estratégias direcionadas para a resolução de problemas e a forma como lidam com as exigências intrínsecas ou extrínsecas perante os acontecimentos de perigo (Molina, Fialho, Amaral, Lima Bach, Rocha, & Mattos Souza, 2017; Patrão, Pinto & Rita, 2012).

Desde 1920, a investigação procura compreender como é que a qualidade de vida está associada ao contexto profissional. Campbell e colaboradores (1976) citado por Martins (2008), foram os primeiros autores que investigaram a qualidade de vida nos sujeitos. Verificaram que para compreender a complexidade do bem-estar é imprescindível observar as características individuais e recolher os diversos significados atribuídos aos acontecimentos. A qualidade de vida abrange a profissão exercida pelo sujeito, uma vez que, o trabalho caracteriza-se por um elemento decisivo na vida do sujeito e resulta de um fator regulador entre a sociedade e o funcionamento da família.

As escolas caracterizam-se por serem um contexto promotor de conhecimento, educação, relações e afetos que possibilita múltiplas interações sociais, estabelecimento de

objetivos, desenvolvimento de competências criativas e adaptativas ao contexto social. Os docentes caracterizam-se por um grupo de profissionais destacados para a realização de um trabalho específico e no seu quotidiano confrontam-se com uma série de diversidades, nomeadamente: baixa remuneração, desvalorização da profissão, ausência de recursos e materiais, turmas superlotadas, pressões por parte dos pais, confrontação e desmotivação dos alunos, entre outros (Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2014; Matos & Jesus, 2011; Sousa & Guerreiro, 2014). Cooper e colaboradores (1988) citado por Martins (2008) apontam seis fatores relacionados com os níveis de maior stress para os docentes, tais como: fatores intrínsecos à profissão (ritmo do trabalho, trabalho repetitivo, características das tarefas, condições físicas do local de trabalho), fatores organizacionais (responsabilidades atribuídas, ambiguidade e conflito de papéis), relações interpessoais (superiores, colegas e alunos), carreira profissional (início da carreira, progressão na carreira, avaliação do desempenho, formação, insegurança e o fim da carreira), clima e estrutura organizacional (estrutura da organização, ambiente sócioemocional, competição, participação nas tomadas de decisão) e a relação entre o trabalho e a família (articulação de responsabilidades e tarefas profissionais e familiares).

Os docentes que lecionam o 2.º e 3.º Ciclo têm como público-alvo os adolescentes e lidam diariamente com todas as características associadas às mudanças psíquicas, emocionais e físicas particulares desta faixa etária. Neste sentido, o sucesso profissional dos professores encontra-se interdependente do sucesso e do envolvimento dos alunos na aprendizagem. Trata-se de uma profissão que exige o estabelecimento de relações interpessoais positivas com a comunidade educativa e os agentes educativos e essencialmente estabelecer uma aliança com os alunos para o sucesso da aprendizagem. Estas exigências profissionais podem originar algumas tensões e desajustamentos no funcionamento normal do sujeito refletindo-se diretamente na capacidade de resposta e nas características pessoais. Deste modo, as

pressões sociais impõem obstáculos à perfeição e ao sucesso pessoal e profissional que podem desenrolar o surgimento de níveis elevados de mal-estar, sendo muitas vezes, exteriorizados através de ansiedade, *burnout* e sintomas depressivos (Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2014; Pocinho, Capelo & Santos, 2013; Reisa, Gomes, & Simões, 2018).

Diversas são as investigações que argumentam que o *burnout* nos docentes é considerado como um dilema social. Segundo os autores Maslach e Leiter (1999) citado por Gomes e Quintão (2011), as profissões que causam *burnout* são profissões que envolvem interações sociais e afetivas entre sujeitos, especialmente nas áreas relacionadas com o ensino e a saúde. Esta insatisfação reflete-se negativamente no sujeito tanto a nível profissional como pessoal e é percecionado através da desmotivação, falta de empenho, absentismo, abandono da profissão, níveis elevados de irritabilidade que interferem na concretização de objetivos pedagógicos (Patrão, Pinto & Rita, 2012).

Nesta linha de pensamento para compreender esta insatisfação é crucial recolher dados sobre os processos que regulam e capacitam o sujeito para lidar com os acontecimentos positivos e negativos do seu dia-a-dia. Assim, surge a necessidade de aprofundar como os sujeitos identificam e regulam as suas emoções.

As emoções resultam da interação entre o sujeito e o contexto e contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, possibilitando a regulação e a adaptação perante diversas situações. Trata-se de um mecanismo que influencia diferentes processos como a motivação, o desempenho, a resolução de conflitos, a tomada de decisão e a eficácia profissional. Estas contribuem positivamente para o estabelecimento e manutenção das relações interpessoais através da identificação e compreensão das emoções em si e nos outros, sendo indispensáveis à sobrevivência do ser humano e ao equilíbrio psíquico e físico. Deste modo, as emoções são desencadeadas ao longo do desenvolvimento humano e contribuem para o bem-estar generalizado (Nunes-Valente & Monteiro, 2016;

Raposo, 2015). Neste seguimento, o construto de inteligência emocional tem recebido atenção por parte dos investigadores devido à influência que exerce a nível pessoal, profissional e organizacional. Assim, esta resulta da interação entre quatro capacidades fundamentais, nomeadamente: pensamento, perceção, compreensão e gestão emocional. Deste modo, a inteligência emocional permite a promoção de pensamentos e emoções positivas no quotidiano do sujeito (Nunes-Valente & Monteiro, 2016).

Outro fator que contribui para o aumento percecionado de bem-estar diz respeito à capacidade de resiliência. A resiliência permite desenvolver e criar estratégias com o intuito de ultrapassar as adversidades, assim como, possibilita uma melhor gestão do *stress* e das relações interpessoais através do otimismo, autoestima, confiança, autonomia, independência, esperança e tomada de decisão (Matos & Jesus, 2011; Sousa & Guerreiro, 2014). No contexto educativo, esta capacidade e o desenvolvimento da gestão adequada das emoções permite ao docente fornecer um ambiente saudável de aprendizagem aos alunos. Este atributo do docente permite a potencialização das relações pedagógicas criadas entre os docentes e os discentes, uma vez que, existe uma maior atenção às emoções e aos comportamentos dos alunos (Nunes-Valente & Monteiro, 2016). As estratégias de *coping* aplicadas pelos sujeitos surgem como fator de proteção do *burnout* e tendem a minimizar as situações percecionadas como ameaça e o conflito no contexto escolar (Patrão, Pinto & Rita, 2012).

Deste modo, a presente investigação surge no âmbito do Projeto "O Bem-estar do Professor", fruto de uma colaboração entre a Universidade da Madeira, através do Centro de Investigação em Estudos Regionais e Locais e a Secretaria Regional da Educação da Região Autónoma da Madeira. Este projeto pretende compreender o bem-estar dos docentes que se encontram a lecionar o 2.º e 3.º Ciclo em escolas da Região Autónoma da Madeira. Neste

sentido, a presente investigação centra-se em averiguar como as emoções e a resiliência influenciam o bem-estar dos professores.

Para atingir os objetivos do presente trabalho e compreender os resultados gerais, será apresentado primeiramente no capítulo I (Emoções) e no capítulo II (Resiliência) um enquadramento teórico das variáveis em estudo que surge como suporte para uma compreensão abrangente dos resultados obtidos. Seguidamente, o capítulo III apresenta e caracteriza o estudo empírico e o capítulo IV apresenta os principais resultados. Por último, no capítulo V é efetuada uma discussão que interliga os resultados às linhas teóricas e, por fim, o capítulo VI diz respeito às conclusões da investigação.

Capítulo I- Emoções

1.1. Emoções

O vocábulo emoção é proveniente do latim *emovere* que tem como significado mover e deriva de *movi* e o seu significado em português representa movimento, isto é, o ato de mexer, modificar e alterar (Reis, 2015; Soares, 2011).

Desde os tempos primórdios, os autores têm investigado sobre a definição das emoções. Os primeiros estudos caracterizavam as emoções como a principal causa dos problemas psicopatológicos devido ao seu caráter desafiante e ao grande impacto das emoções no quotidiano dos sujeitos. As emoções passaram a ser alvo de interesse na Psicologia e nas suas vertentes sociais, clínicas, comportamentais e educacionais. Em 1946, Descartes definia as emoções como a constante interação entre estas e, desta forma, enunciou a existência de seis emoções nomeadamente, a alegria, o desejo, o amor, a admiração, a tristeza e o ódio. Em 1979, Aristóteles citava nas suas obras que as principais emoções vivenciadas pelo ser humano seriam o prazer, a alegria, a amizade, o desejo, a piedade, a cólera e o medo (Medeiro, 2017; Soares, 2011).

As emoções são produto de reações químicas e neuronais de origem biológica e dependem de mecanismos cerebrais que regulam o funcionamento humano, seja físico ou psicológico. Caracteriza-se por um sistema dinâmico e autorregulado que possibilita lidar com o conhecido e o desconhecido. Assim, o juízo moral, seja voluntário ou involuntário, das ameaças ou das oportunidades com que nos confrontamos, é ativado pelas emoções (Damásio, 1999). Segundo Freeman (2002), esta organização desencadeia as tomadas de consciência através das percepções, interpretações e as expressões dos estados automáticos.

Atualmente, as emoções são definidas como reações a eventos que originam algumas sensações fisiológicas no indivíduo como, por exemplo, febres, tremores, suores frios, ataques de pânico, sensação de falta de ar e tonturas. Neste sentido, existe uma relação direta das emoções com os sentimentos, o humor, os afetos e a motivação (Medeiro, 2017). Assim,

as emoções caracterizam-se também por processos que incorporam vários componentes nomeadamente, cognitivos, comportamentais e motivacionais num determinado contexto (Marques, Dimas & Lourenço, 2014).

Segundo Goleman (1997), as emoções caracterizam-se por impulsos para agir e para enfrentar as diversas situações da vida. Trata-se de respostas imediatas provocadas perante situações de perigo. Na perspetiva de Mayer e Salovey (1999) citado por Raposo (2015) as emoções resultam de estados internos desencadeados por sentimentos de curta duração como, por exemplo, a alegria, a raiva ou o medo, combinados com sensações de excitação-calma, prazer-desprazer, entre outros. Para Curry (2001) citado por Raposo (2015) as emoções originam-se através de um campo de energia que está em constante transformação. Trata-se de um contínuo e inevitável processo de organização, desorganização e transformação no dia-a-dia que resulta em diversas mudanças de humor dos seres humanos apelando a uma necessidade de autocontrolo emocional.

Segundo Bower (1981) citado por Franco (2007) as emoções são caracterizadas como a principal causa que influencia a memória e o processamento de informação, ou seja, a forma como o sujeito formula associações e processa a informação sobre os vários aspetos do quotidiano depende do estado momentâneo do sujeito, isto é, se o indivíduo encontra-se alegre tende a produzir emoções e sentimentos positivos, por seu turno, os sujeitos que se encontram tristes tendem a fazer associações desagradáveis ou negativas. Por outras palavras, as emoções influenciam diretamente o comportamento do sujeito, uma vez que, são desencadeadas por acontecimentos externos, pelo contexto ou por um objeto. Neste sentido, as emoções refletem reações corporais e são observáveis pelos outros, bem como, podem ser positivas ou negativas, e a sua intensidade tende a ser variável e intemporal (passageiras, duradouras), (Medeiro, 2017; Soares, 2011).

As emoções exercem um impacto positivo ou negativo em diversas áreas do quotidiano tanto individual, grupal e/ou profissional. Trata-se de um mecanismo que influencia diferentes processos como, por exemplo, a motivação, o desempenho, a resolução de conflitos, a tomada de decisão e a eficácia profissional (Marques, Dimas & Lourenço, 2014). Deste modo, tornam-se essenciais no quotidiano dos indivíduos, uma vez que, emergem de diferentes sinais de alerta e tendem a surgir da aproximação a acontecimentos futuros modificando o comportamento individual. Através das emoções, os indivíduos têm uma maior predisposição para a criação de relações interpessoais, bem como, perceber o estado emocional dos outros sujeitos (Machado & Pardal, 2015; Medeiro, 2017).

No que diz respeito ao cérebro, as emoções estão presentes no sistema límbico relacionado com a aprendizagem, a memória e as emoções, onde se encontram um conjunto de centros cerebrais como hipocampo, hipotálamo, tálamo e lóbulos do cerebelo. Deste modo, a emoção é o principal agente nos processos de raciocínio e na tomada de decisão (Medeiro, 2017).

As emoções são distinguidas em três componentes: sentimento (trata-se de uma sensação fisiológica), cognição (pensamentos subjetivos) e comportamento (reúne as ações que surgem do sentimento e da cognição das emoções), (Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2014; Medeiro, 2017). No que toca à distinção entre os sentimentos e as emoções, Damásio (1999) considera que ambos os conceitos emergem de estados distintos desencadeados pelo organismo. As emoções relacionam-se como uma parte exteriorizada e observáveis pelos outros, enquanto que, os sentimentos são estados internos no organismo (Damásio, 1999; Soares, 2011).

As emoções provocam alterações psíquicas, comportamentais e/ou físicas que originam estados internos, positivos e negativos, no quotidiano do sujeito. Os estados internos positivos encontram-se associados às emoções como a alegria, a felicidade, o prazer,

o bem-estar e a surpresa. Por seu turno, podem originar reações negativas como, por exemplo, a ansiedade, a tristeza, a desilusão, o medo, a ira e a agressão que provocam comportamentos de aproximação ou evitamento. Neste sentido, surge a importância do autoconhecimento emocional que contribui para um equilíbrio e uma melhor gestão das emoções no quotidiano. Esta compreensão permite um conhecimento individual que possibilitará uma melhor estabilidade emocional, bem como, uma melhor gestão das relações interpessoais, e a construção de relacionamentos duradouros e afáveis, assim como, melhor sucesso profissional (Medeiro, 2017).

As emoções envolvem um conjunto de processos neuronais que são ativados por estímulos intrínsecos ou extrínsecos que originam reações fisiológicas através da ativação neuronal e emocional. Este processo de ativação permite ao sujeito uma interpretação dos seus sentimentos através de um reconhecimento, identificação e diferenciação emocional. Este processo permite que o indivíduo recolha estratégias para a regulação das experiências agradáveis ou desagradáveis, bem como, para a sua expressão emocional. Neste sentido, as emoções são ativadas e organizadas com o intuito do sujeito aprender a lidar de forma adaptativa com as diversas situações através de sistemas cognitivos (pensamento), fisiológicos (perceção), motores (comportamento) e motivacionais (comunicação aos outros das motivações individuais). Deste modo, a regulação emocional ajustada está inerente às habilidades individuais de identificar e diferenciar, bem como, à capacidade de compreender as funções destas tratando-se de uma tarefa desenvolvimental (Moreira, 2004; Raposo, 2015).

A capacidade de regulação emocional engloba, portanto, mecanismos de gestão, conservação, adaptação ou modificação da duração e intensidade dos estados fisiológicos através da expressão dos comportamentos. Este processo permite alcançar metas individuais e possibilita uma adaptação social positiva. Salienta-se que a regulação emocional ajustada

não necessita de inibição ou supressão das emoções, mas de uma constante modulação e adaptação das vivências emocionais (Moreira, 2004; Raposo, 2015). Segundo Shapiro e colaboradores (2011) citado por Vara, Queirós e Gonçalves (2015) uma regulação emocional consciente reduz significativamente a agitação emocional permitindo o indivíduo avaliar os acontecimentos desencadeados com mal-estar com mais clareza. O autocontrolo permite modificar, inibir ou substituir as reações automáticas e espontâneas, o comportamento, as emoções, as vontades e os desejos sem influenciar a realização de objetivos profissionais.

1.1.1. Emoções primárias e secundárias

Segundo Lewis (1992) citado por Maia (2009) e Raposo (2015), as emoções dividiam-se em emoções primárias ou básicas (alegria, surpresa, tristeza, raiva, medo e repulsa) que surgiam espontaneamente com o acontecimento, ou seja, não necessita de introspeção ou autorreferência e, por outro lado, emoções secundárias ou sociais (empatia, vergonha, inveja, orgulho, culpa e ciúme) inerentes a uma consciência.

Mais recentemente, as emoções encontram-se agrupadas em dois grandes grupos, o primeiro grupo diz respeito às emoções primárias e secundárias e o segundo grupo às emoções positivas e negativas. Segundo Damásio (1998), na sua obra intitulada por “O Erro de Descartes”, este subdividiu as emoções em três grupos: primeiro grupo, as emoções primárias, universais ou inatas; o segundo grupo, as emoções sociais, secundárias ou adultas; o terceiro grupo, as emoções de fundo.

No que toca ao primeiro grupo, as emoções primárias caracterizam-se por estados intrínsecos em resposta a eventos e trata-se de emoções universais, inatas e evolutivas. A alegria, a tristeza, a surpresa, o medo, a cólera e a aversão são exemplos de emoções primárias. Por outras palavras, as emoções primárias dizem respeito às disposições inatas em resposta aos estímulos externos e também às interações com o meio ambiente. As

emoções primárias são transversais a todas as culturas com um caráter biológico e instintivo aos seres humanos (Damásio, 1998; Medeiro, 2017; Soares, 2011).

Relativamente às emoções secundárias caracterizam-se pela associação e interação de acontecimentos e reações das emoções primárias. Tendem a ser adquiridas através do desenvolvimento social que resultam da aprendizagem, das interações e do contexto social e cultural. Estas emoções tendem a ser descritas como exageradas e dizem respeito à ansiedade, vergonha, euforia, orgulho, ciúme e inveja. Por último, o terceiro grupo diz respeito às emoções de fundo e Damásio (1998) define como provenientes de esforços físicos, excesso de ansiedade ou tomada de decisão a um acontecimento, ou seja, caracterizam-se por emoções originadas pelo excesso de *stress*, excesso de trabalho e um esforço físico prolongado. Neste sentido, estão relacionadas com o entusiasmo, o desânimo, a animação, a irritação e a tensão, e podem ser visíveis através dos movimentos oculares, a postura do corpo e também da contração da musculatura facial (Damásio, 1998; Medeiro, 2017; Soares, 2011).

1.1.2. Emoções básicas

A perspetiva teórica evolucionária defende que cada emoção ativa de forma distinta uma ação, isto significa que as emoções desencadeiam um conjunto de mecanismos psicológicos com intuito de responder eficazmente ao acontecimento originador dessa emoção. Neste sentido, tanto as emoções positivas como negativas têm como pressuposto uma função adaptativa perante os eventos (Raposo, 2015).

Segundo Johnson-Laird e Oatley (2004) citado por Raposo (2015) tanto as emoções básicas como as emoções sociais são dependentes do contexto cultural e dos processos de construção de significados. As emoções básicas referem-se às emoções inatas como a felicidade, tristeza, raiva e medo e, por outro lado, as emoções sociais tratam-se de emoções

secundárias e complexas como o orgulho, vergonha, culpa e indignação. Neste sentido, as emoções básicas têm como função primordial a adaptação, uma vez que, permitem recolher estratégias de resolução de problemas para novas situações, entre as quais uma melhor preparação para um novo acontecimento, escolha de comportamentos adequados e estabelecimento de relações e interações sociais apropriadas (Reis, 2015).

No que diz respeito às emoções positivas caracterizam-se por atitudes construtivas e dinâmicas às novas experiências. Este grupo engloba as seguintes emoções: a alegria, a confiança, a inspiração, a admiração, a excitação, o prazer, a curiosidade, a criatividade, a satisfação, a esperança, a paixão, a serenidade e a satisfação. Estas emoções tendem a desenvolver o sentido de resiliência do sujeito, encarar com otimismo os novos acontecimentos, regular o comportamento e o bem-estar do sujeito (Damásio, 1998; Medeiro, 2017; Soares, 2011).

A alegria está relacionada com uma sensação de satisfação, contentamento, o sentimento de ser amado e estimado pelos outros. Está relacionada com os órgãos sensoriais, uma vez que, permite predizer o significado atribuído a cada experiência. Trata-se de uma emoção de fácil observação acompanhada pelo um sorriso genuíno em toda a face. O sorriso demonstra um desenvolvimento cognitivo e afetivo e encontra-se relacionado com um mecanismo de vinculação. A manifestação desta emoção permite estabelecer relações interpessoais positivas e afetuosas, o estabelecimento de vínculos e cooperação com os outros, bem como, tende a minimizar os eventos de maior tensão (Moreira, 2004; Reis, 2015).

Relativamente à surpresa, é considerada a emoção mais rápida das emoções básicas, uma vez que, caracteriza-se por uma emoção com curta durabilidade desencadeada por um acontecimento inesperado para o sujeito. Muitas vezes, pode ocorrer de forma isolada ou pode ser acompanhada por outras emoções como, por exemplo, a alegria ou o medo. Trata-

se assim de uma emoção que pode ser reconhecida pelos outros devido às expressões faciais recorrentes nomeadamente, olhos semiabertos, dilatação das narinas e por consequente bochechas e queixo elevam-se (Reis, 2015).

Por seu turno, as emoções negativas estão relacionadas com reações naturais provenientes de um acontecimento e do perigo que nos conduzem a um determinado comportamento e podem persistir no tempo. Este comportamento pode influenciar o quotidiano e o bem-estar do sujeito (Damásio, 1998; Medeiro, 2017; Soares, 2011).

No que diz respeito às emoções negativas, a tristeza pode ser desencadeada por sentimentos de desespero, desilusão, rejeição, solidão, resignação e desagrado. Caracteriza-se pela emoção com maior durabilidade no tempo e pode ser ativada por vários motivos como, por exemplo, através da perda de um ente querido, rejeição por parte do outro, não conseguir concretizar um objetivo, baixa autoestima, perda de algo precioso ou perda de saúde. A principal função consiste em recolher estratégias de resolução de problemas, bem como, a construção de mecanismos de defesa com o intuito de minimizar o impacto negativo de situações semelhantes. Considera-se uma emoção de fácil reconhecimento devido às múltiplas expressões faciais como, por exemplo, sobranceiras juntas e descaídas, pálpebras descaídas, narinas contraídas, entre outras. Note-se que, muitas vezes quanto maior é a duração destes sentimentos maior é a probabilidade de desenvolver algumas perturbações psicológicas entre as quais destaca-se as perturbações de sono, a diminuição do apetite ou o afastamento de situações prazerosas e de diversão (Machado & Pardal, 2015; Reis, 2015).

Em relação ao medo, caracteriza-se por uma reação natural desencadeada por uma situação de risco ou ameaçadora ao ser humano. Neste sentido, está relacionada com o instinto de sobrevivência e de agir perante a situação, ou seja, o medo impulsiona o ser humano a agir através de sentimentos de fuga ou imobilização. O seu sentimento pode ser curto ou de longa duração subjacente à avaliação realizada pelo sujeito à situação. As

expressões faciais mais comuns consistem numa tensão nos olhos, elevação da pálpebra superior, elevação e/ou junção das sobrancelhas e a boca abre-se ligeiramente de forma horizontal (Reis, 2015).

A raiva caracteriza-se por uma emoção negativa apesar de ser uma reação espontânea e normal ao ser humano, isto é, diz respeito a uma emoção relacionada com os sistemas de defesa, autoconsciência e agressivas do indivíduo. O tempo de duração pode provocar problemas ao sujeito, uma vez que, se a emoção for sentida de forma destrutiva e descontrolada vai originar problemas a diferentes níveis pessoais, profissionais e sociais. Neste sentido, a raiva permite que os sujeitos desenvolvam a sua capacidade de remover obstáculos com o principal objetivo de corrigir a forma como os sujeitos percebem e analisam os seus erros, assim como, desenvolver o mecanismo de autodefesa e domínio. As reações mais comuns nesta emoção estão relacionadas com a aceleração da respiração, do batimento cardíaco, um aumento da pressão sanguínea e desativação do sistema parassimpático. Relativamente às expressões faciais caracterizam-se por sobrancelhas descaídas, cerrar os olhos, contração e dilatação do nariz, boca cerradas e uma contração do queixo (Reis, 2015).

Por sua vez, o nojo é uma emoção negativa que está relacionada com o sentimento de repulsa, aversão ou repugnância e encontra-se estritamente ligada à rejeição com a principal função de desenvolver o sentido de defesa. O sujeito que apresenta estes sentimentos tem uma maior necessidade de afastamento do acontecimento e/ou do indivíduo. Assim, esta emoção também está interligada com os órgãos sensoriais, uma vez que, o sujeito pode sentir nojo através de um sabor, um cheiro ou até através do toque de um acontecimento ou de um indivíduo. As reações psicofisiológicas mais comuns são as náuseas e os vômitos, bem como, existe uma contração facial na boca, nariz, olhos e testa (Reis, 2015).

Neste sentido, as emoções são pistas que permitem a realização de uma avaliação prévia sobre os acontecimentos e que têm um impacto motivador nas ações e relações, a curto e a longo prazo. Note-se que, as emoções positivas e negativas tendem a se misturar consoante os acontecimentos. Para tal, é necessária uma aquisição de estratégias individuais que auxiliem a gestão e a regulação das emoções com o objetivo de contornar o impacto negativo dos acontecimentos (Medeiro, 2017; Soares, 2011).

1.2. Emoções nos docentes

As emoções exercem um papel primordial na regulação de comportamentos, na criação e no estabelecimento das relações interpessoais positivas que regulam os impactos dos eventos e promovem o bem-estar pessoal e profissional. A literatura aponta que a satisfação profissional resulta da atribuição de sentimentos e significados positivos à profissão (Capelo & Pocinho, 2014; Machado & Pardal, 2015; Medeiro, 2017).

Atualmente, a satisfação profissional dos docentes tornou-se um dos temas mais relevantes na comunidade científica devido às implicações que a temática apresenta nas variáveis profissionais e pessoais. Os estudos realizados por Pinto, Lima e Silva (2003) citado por Capelo e Pocinho (2014) indicam que, os docentes portugueses comparativamente com professores de outros países europeus demonstram níveis baixos de satisfação profissional que se refletem no bem-estar e aumentam o desconforto profissional e pessoal. As principais causas da insatisfação dizem respeito à supervisão dos seus líderes, um salário desajustado às suas funções e atividades profissionais, desvalorização da carreira, assim como, insatisfação com as medidas e políticas educacionais. Desta feita, a forma como os sujeitos controlam as suas emoções e gerem os acontecimentos negativos pode desencadear sofrimento psicológico devido ao descontrolo emocional e às escassas estratégias de superação dos eventos. Para tal, o bem-estar nos docentes emerge da capacidade de

autocontrolo e gestão emocional, equilíbrio entre o corpo e a mente e de estratégias de resolução de problemas (Medeiro, 2017).

Os docentes que lecionam o 2.º e 3.º Ciclo têm como público-alvo os alunos no fim da infância e início da adolescência. Nesta faixa etária, os alunos tendem a demonstrar a sua capacidade de regular as emoções e quanto mais estratégias possuem maior será o sucesso académico. Nesta perspetiva, é pertinente que os docentes consigam identificar nos alunos as suas necessidades e dificuldades a nível da aprendizagem e na regulação emocional, uma vez que, as investigações revelam que se aluno possuir um leque de estratégias reguladoras de emoções existe uma maior probabilidade de estabelecer relações interpessoais positivas com os docentes e pares, assim como, existe um maior envolvimento académico associado a uma maior motivação para a aprendizagem. Por seu turno, quando os professores revelam pouca tolerância ao comportamento dos alunos e baixa autorregulação emocional existe uma maior probabilidade de insucesso escolar e um menor envolvimento dos alunos na aprendizagem (Machado & Pardal, 2015; Medeiro, 2017).

A competência do docente está relacionada com o seu conhecimento e as competências que domina. Hilário (2012) acredita que os docentes devem ser emocionalmente competentes para uma prática de ensino regulada e proactiva, assim como, possuir competências para ensinar emocionalmente os alunos a lidar e a reconhecer as emoções. Os docentes emocionalmente competentes detêm estratégias para uma melhor compreensão e identificação das emoções em si e nos outros, apresentam autoconsciência da sua atuação e dos métodos de ensino, assumem uma postura cuidadosa e empática com os seus discentes, valorizam o perfil e as necessidades de cada aluno, bem como, possuem capacidade de identificar sinais não verbais nos alunos como os comportamentos, as expressões e as atitudes. Para além das competências dos docentes, é importante referir que a postura que os alunos assumem perante a aprendizagem, o estabelecimento de objetivos

para o ensino, a motivação e o envolvimento nas tarefas propostas pelos docentes influencia as crenças de autoeficácia por parte dos professores (Hilário, 2012; Machado & Pardal, 2015).

No que diz respeito à saúde física e mental dos docentes, os estudos de Extremera e Fernández-Berrocal (2004) citado por Almeida-Correia e Veiga-Branco (2012) demonstram que as circunstâncias de trabalho, desvalorização da profissão e de ensino condicionam o quotidiano do docente. Existe uma maior predisposição para o desenvolvimento de psicopatologias como, por exemplo, depressão, níveis elevados de ansiedade, irritabilidade perante os alunos e exaustão emocional. Surge assim, a necessidade de intervenção nesta população-alvo através da elaboração de programas de intervenção que visam trabalhar as competências emocionais e sociais que permitem maximizar a qualidade de vida, pessoal e profissional, oferecer competências para melhorar e reformular a qualidade do ensino, bem como, estratégias para serem aplicadas em situações de maior *stress* (Almeida-Correia & Veiga-Branco, 2012; Reis, 2015).

Em suma, os estudos demonstram a existência de uma interação entre as características individuais (crenças, valores, necessidades e expectativas) e a organização (recursos, recompensas e a estrutura organizacional). Isto significa que se a qualidade do bem-estar no contexto profissional for carente provoca níveis de insatisfação e comportamentos desajustados nos docentes. Neste sentido, o bem-estar e os níveis de satisfação correlacionam-se com os papéis desempenhados, capacidade de adaptação às tarefas, relações interpessoais estabelecidas, progressão na carreira e estilos de liderança (Martins, 2004; Vara, Queirós & Gonçalves, 2015).

1.3. Inteligência emocional

Salovey e Mayer (1990) são os autores promotores do construto de inteligência emocional e caracterizam-no como um subtipo do construto de inteligência social. Este trata-se da aptidão em identificar e reconhecer as emoções em si e nos outros, bem como, resulta da capacidade de gerir a informação para orientar pensamentos e comportamentos. Nesse sentido, as emoções afetam diversas dimensões no quotidiano dos sujeitos, sendo que a forma como os sujeitos transmitem as emoções influencia, positivamente ou negativamente, as relações interpessoais. A inteligência emocional resulta da combinação das competências emocionais e sociais, caracteriza-se pela capacidade de regular, transformar e redirecionar os impulsos comportamentais com intuito de dar respostas às exigências sociais através do ajustamento social e dos relacionamentos interpessoais (Andrade, Santos & Franco, 2016; Bueno & Primi, 2003; Raposo, 2015).

O contributo dos autores Salovey e Mayer, permitiu compreender que as emoções são impulsionadoras do sucesso e da satisfação quer a níveis pessoais quer profissionais. A forma como o sujeito reconhece, identifica e gere as emoções em si, aumenta a motivação e influencia a capacidade de identificar e gerir as emoções nos outros o que contribui para o estabelecimento de relações interpessoais positivas. Neste sentido, o conceito de inteligência emocional é definido como: a capacidade de expressar, avaliar e compreender as emoções com precisão; aptidão de gerar ou cessar sentimentos; o conhecimento emocional através da forma como os sujeitos percebem as emoções e a competência de regulação emocional que promove o crescimento intelectual e emocional (Bueno & Primi, 2003; Salovey & Mayer, 1990; Raposo, 2015).

Mayer, Salovey e Caruso (2000) definem o conceito de inteligência emocional como o produto das características de personalidade e das competências mentais e cognitivas, que permite ao sujeito ultrapassar com sucesso as exigências adversas e as situações sociais.

Segundo os autores, a inteligência emocional resulta de uma capacidade cognitiva expressa através do raciocínio, da transmissão de informação e da compreensão das emoções que possibilita uma eficácia emocional associada à capacidade de adaptação social. Surge assim, uma ligação da inteligência emocional relacionada com a inteligência social, uma vez que, a inteligência social permite o desenvolvimento das competências sociais. Cecconello e Koller (2000) referem que um sujeito é socialmente competente quando possui competências para regular as suas emoções negativas, compreende as normas sociais e estabelece interações sociais saudáveis. Assim, as competências sociais encontram-se relacionadas com as emoções, a aptidão de autorregulação e a manutenção das relações interpessoais. Em concordância, Goleman (2006) refere que para uma compreensão do construto de inteligência emocional acrescenta a inteligência social, sendo que este construto diz respeito ao contexto de desenvolvimento pessoal que proporciona a manutenção e o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis tendo por base diversos valores essenciais nas interações sociais, como, por exemplo, compreensão, altruísmo, compaixão e preocupação (Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2014; Goleman, 2006).

A concetualização do construto “competências sociais” não apresenta uma definição consensual, observada pelas diversas terminologias associadas ao conceito como por exemplo aptidão social, habilidade social ou comportamento social. A definição dos autores Del Prette e Del Prette (2005) citado por Jardim e Pereira (2006) tem sido a mais consensual e caracteriza-se pela capacidade de o indivíduo organizar, articular e integrar os sentimentos, pensamentos e os comportamentos em função dos objetivos individuais, da capacidade de adaptação aos acontecimentos desafiantes com o intuito de atingir um desempenho individual positivo. Segundo Moreira (2004), o construto pode ser definido como a competência de estabelecer comunicação interpessoal com o recurso às atitudes, condutas e

pensamentos que contribuem para uma postura adequada e ajustada às diversas situações sociais.

A inteligência emocional apela a um conjunto de características individuais, tais como: gestão de stress (gestão dos níveis de ansiedade e criação de mudanças), controlo emocional (controlar os seus sentimentos e gestão de humor), autoestima (valorização pessoal), aptidões sociais (capacidade empática nos relacionamentos interpessoais), controlo da impulsividade, equilíbrio entre a profissão e a família, capacidade de comunicação (estabelecer comunicação nas relações), estabelecimento e gestão de objetivos (estabelecer metas concretas e realistas), motivação (criação de energia interna para concretização de metas) e assumir atitudes positivas nos acontecimentos desafiantes ou perigo (Chabot, 2001; Nunes-Valente & Monteiro, 2016).

Neste sentido um fator que influencia a dimensão emocional do docente relaciona-se com o constante estabelecimento de interações interpessoais intensas que impõem um controlo emocional por parte do docente. É aqui que surge o construto de inteligência emocional que caracteriza-se por um conjunto de habilidades mentais que permitem compreender o significado atribuído às emoções, raciocinar e reunir um conjunto de estratégias para a resolução de problemas. O modelo de análise proposto pelos autores, reúne um conjunto de habilidades mentais que compõem o construto, nomeadamente: compreensão e análise, perceção e expressão e gestão/regulação reflexiva das emoções. Estas habilidades estão relacionadas com quatro capacidades fundamentais que possibilitam a progressão de níveis simples para mais complexos. Desta forma, os estados emocionais influenciam a forma como os sujeitos “pensam”, isto é, condicionam o modo com avaliam e perspetivam os acontecimentos, assim como, afeta os tipos de raciocínio efetuados pelo sujeito condicionando os níveis de criatividade e os comportamentos adequados para a

resolução dos acontecimentos (Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2014; Mayer e Salovey, 1997).

As investigações de Almazrouei, Dahalan e Faiz (2015), demonstraram que profissionais emocionalmente inteligentes apresentam uma maior capacidade de reservar os seus recursos, compreender as suas emoções e dos que os rodeiam, assim como, regular e gerir as emoções de uma forma eficaz. Desta forma, reúnem uma maior capacidade de lidar eficazmente com situações desafiadoras através da conservação da energia cognitiva e física.

A capacidade de identificar as emoções nos discentes permite também ao docente uma melhor estruturação das relações pedagógicas estabelecidas facilitando o clima afetivo para aprendizagem. Assim, esta capacidade permite simultaneamente a criação de um espaço para os alunos expressarem e interpretarem os seus sentimentos e dos outros. A criação de um clima empático, a regulação e a gestão das emoções criadas no contexto de sala de aula permite ao professor regular a disciplina, autoridade e a aprendizagem. Quando os docentes não exercem a capacidade de autorregulação e demonstram descontrolo emocional acaba-se por refletir negativamente no seu desempenho profissional e pessoal e também na sua autoestima (Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2014).

Por outro lado, num estudo realizado por Franco (2007), os professores demonstram mais confiança em si e nas relações estabelecidas quando se sentem gratificados pelo seu trabalho, por outro lado, quando sentem falta de reconhecimento pela sua atuação por parte dos discentes e encarregados de educação tendem a formular emoções negativas. Os estudos realizados por Kelchtermans (2009) e Day e Gu (2010) citado por Freire, Bahia, Estrela e Amaral (2014), frisam que a vulnerabilidade do docente tende a se agravar quando a sua integridade moral e identidade profissional são questionadas exteriormente. Os autores sugerem que este sentimento está correlacionado com interesses económicos ao invés de um interesse proveniente da satisfação do ensino.

Nas investigações realizadas por Battistich et al. (2000) citados por Corcoran e Tormey (2013) constatou-se que os contextos escolares que fornecem programas que visam trabalhar relações interpessoais estáveis, emotivas e de apoio social nos seus funcionários possibilitam uma diminuição no comportamento antissocial, no consumo de drogas e um aumento de competências pró-sociais. Deste modo, Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes e Salovey (2010) defendem que docentes com pontuações elevadas em testes de regulação emocional apresentam níveis baixos de cansaço contribuindo para níveis elevados de satisfação profissional.

Em síntese, a inteligência emocional torna-se crucial na profissão dos professores, uma vez que, potencializa uma melhoria no estabelecimento das relações interpessoais e oferece capacidades em lidar e gerir situações de risco ocorridas no contexto escolar (Nunes-Valente & Monteiro, 2016). As competências sociais estão relacionadas com as relações interpessoais estabelecidas e um ajustamento psicossocial, assim como, com o sucesso profissional e académico. Deste modo, as competências emocionais desencadeiam comportamentos adaptativos, bem como o aumento das competências emocionais e sociais resultantes da inteligência emocional (Raposo, 2015).

Capítulo II- Resiliência

2.1. Resiliência

A resiliência está relacionada com a capacidade que o indivíduo ou um grupo possui para enfrentar um acontecimento adverso, bem como, a forma como seleciona estratégias para superar esse evento. Considera-se um sujeito resiliente quando este assume um determinado conjunto de características, nomeadamente disciplina, receptividade, cooperação, autoestima positiva, tolerância ao sofrimento e capacidade de interajuda (Angst, 2009). Por outras palavras, a resiliência pode ser definida como um sinónimo de sucesso perante situações de risco, isto é, trata-se de um processo interativo e dinâmico como uma simbiose entre fatores internos e externos ao sujeito perante um determinado contexto social. Resulta de microssistemas, nomeadamente a família, pares e escola, associado a macrossistemas como, por exemplo, valores, costumes, crenças, política e meios de comunicação (Matos & Jesus, 2011; Padrão, 2017; Sousa & Guerreiro, 2014).

O sujeito perante as mudanças socioculturais e tecnológicas apresenta uma maior predisposição para estar rodeado de situações de risco ao longo do ciclo de vida. Muitos destes eventos traumáticos, impossibilitam os sujeitos de prosseguir o seu desenvolvimento e surge assim a importância do conceito de resiliência. A resiliência está relacionada com a capacidade individual de reunir um conjunto de estratégias eficazes com o intuito de prevenir, superar ou minimizar o impacto dos eventos traumáticos, assim como, conseguir afastar-se das situações adversas com uma postura fortalecida e transformada (Angst, 2009; Matos & Jesus, 2011). Neste sentido, a resiliência enquadra-se numa abordagem desenvolvimental, uma vez que, se estende a todo o crescimento humano. É necessário um ajustamento, flexibilidade e uma constante adaptação do sujeito perante os obstáculos (Sousa & Guerreiro, 2014).

Este conceito surgiu primeiramente nas áreas de Engenharia e Física e, mais recentemente, na área de Ciências Sociais e Humanas. Na Psicologia, o conceito de

resiliência está relacionado com as situações provenientes de experiências adversas, meios de risco, elevado *stress* que conduz a respostas de adaptação. Um dos grandes pioneiros da definição de resiliência foi Frederic Flach, que em 1966 descreveu que a resiliência engloba mais do que aspetos psicológicos, físicos e fisiológicos. Definiu como um sujeito resiliente aquele que possui a competência em reconhecer a sua própria dor e escolher estratégias construtivas com o intuito de minimizar e tolerar o evento traumático (Angst, 2009; Correia, 2011; Flash, 1991).

Na área de Psicologia, Garcia (2001) considera a existência de três tipos de resiliência: emocional, social e académica. A resiliência emocional diz respeito aos acontecimentos positivos que originam sentimentos de autoestima, autonomia e autoeficácia que permitem ao sujeito reunir estratégias de adaptação e mudanças para a resolução de problemas. Por sua vez, a resiliência social diz respeito aos modelos sociais que possibilitam a estimulação individual com o principal foco na resolução eficaz de problemas através das relações interpessoais e do contexto familiar, bem como, desenvolver o otimismo, a empatia e as competências sociais provenientes do contexto social. E, por último, a resiliência académica está relacionada com o contexto escolar como um meio que proporciona habilidades com vista à minimização e à resolução de problemas através da cooperação dos agentes educacionais (Angst, 2009; Garcia, 2001; Sousa & Guerreiro, 2014).

A capacidade de resiliência surge do desenvolvimento de competências fisiológicas e físicas que possibilitam encontrar um estado de imunidade biológico, psicológico e físico (Castanheira, 2013). Grotberg (2005) citado por Castanheira (2013), indica que a resiliência surge de oito bases, tais como: a) o conceito associa-se ao desenvolvimento e crescimento humano; existem diversas estratégias que auxiliam o indivíduo a superar a adversidade; b) o contexto e o nível socioeconómico não influencia a capacidade resiliente; c) a resiliência difere dos fatores de proteção e risco que incidem no sujeito; d) esta aptidão interfere na

qualidade de vida e pode ser quantificada; e) possibilita o desenvolvimento humano através da diminuição de preconceitos; f) encontra-se relacionada com prevenção e promoção e, por fim, g) a resiliência engloba comportamentos e resultados resilientes distintos.

A resiliência envolve um conjunto de fatores de proteção e de risco que auxiliam o sujeito a lidar com as diversas situações. No que diz respeito aos fatores de proteção, estes tendem a melhorar ou a alterar a capacidade de resposta perante um evento de risco. Estes fatores estão interligados com as relações parentais positivas, as relações interpessoais e apoio social, as crenças positivas e a percepção de autoimagem positiva. Segundo Eckenrode e Gore (1996) citado por Carvalho, Morais, Koller e Peccinini (2007), estes dividem os fatores de proteção em três principais fatores que protegem os sujeitos das adversidades nomeadamente, a) o contexto social, b) os atributos pessoais e c) as relações afetivas estabelecidas no contexto familiar. Os fatores individuais caracterizam-se pelas estratégias que o sujeito desenvolve durante o crescimento humano para lidar e encarar os acontecimentos adversos (Angst, 2009; Matos & Jesus, 2011). A família caracteriza-se por um grupo de suporte que permite auxiliar e apoiar o indivíduo perante o risco. Existem outros contextos que auxiliam o indivíduo quando este necessita de apoio e proteção como, por exemplo, escolas, igrejas, trabalho, grupos de apoio, entre outros (Pasqualotto & Löhr, 2017).

Por seu turno, os fatores de risco estão relacionados com os fatores que tornam os sujeitos mais frágeis e com uma maior predisposição a acontecimentos de risco e perigo. Tendem a ocorrer ao longo do desenvolvimento humano e quando presentes existe uma maior vulnerabilidade ao desenrolamento de problemas emocionais, físicos e sociais. Note-se que, os fatores de risco realçam a importância dos fatores de proteção, uma vez que estes últimos, minimizam o impacto negativo das situações de risco e possibilitam a criação de oportunidades para reverter o *stress* associado (Angst, 2009; Matos & Jesus, 2011).

Segundo Camargo (2004) citado por Pasqualotto e Löhr (2017) quando as situações de risco estão associadas à profissão, os docentes com níveis baixos de resiliência tendem a desistir facilmente da profissão e encaram o trabalho como uma fonte de rendimento demonstrando fraco envolvimento e desempenho, o que aumenta a probabilidade de desenvolvimento de doenças psicológicas. Assim, quando o docente não consegue lidar adequadamente com os conflitos no contexto escolar como consequência têm maior dificuldade em lidar com as tarefas e probabilidade de maior insucesso escolar nos seus discentes.

2.2. Facilitadores da resiliência

2.2.1. Autoeficácia

A literatura indica a existência de um terceiro fator relacionado com a resiliência denominado por autoeficácia. Bandura caracterizou este conceito como um conjunto de habilidades com o intuito de organizar e maximizar os recursos individuais para situações futuras. A existência de uma relação entre a autoeficácia e a resiliência permite o desenvolvimento de estratégias para enfrentar situações de adversidade através de um aumento percebido de bem-estar, independentemente do contexto social (Angst, 2009; Capelo & Pocinho, 2014; Silva & Silva, 2015).

Nesta linha de pensamento, a autoeficácia é um dos mecanismos que intencionalmente permite influenciar o próprio funcionamento individual perante as mais diversas circunstâncias da vida (Capelo & Pocinho, 2014; Silva & Silva, 2015). Assim, os sujeitos autoeficazes tendem a apresentar características como: proatividade, auto-organização, autorreflexão e/ou autorregulação contribuindo para a construção da vida e não apenas para o reflexo das circunstâncias da vida (Capelo & Pocinho, 2014).

A autoeficácia dos docentes é definida pelo julgamento que estes fazem das suas capacidades e competências com o intuito de maximizar o sucesso escolar e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. As crenças de autoeficácia caracterizam-se pela competência percebida pelo docente com vista a influenciar positivamente o sucesso e a aprendizagem dos discentes e tendem a ser construídas através: das experiências de sucesso e insucesso; desempenho pessoal; dos significados atribuídos à forma como lecionam; da comparação efetuada com os colegas de trabalho; dos estados emocionais e fisiológicos (ansiedade, humor, stress) que influenciam o desempenho e o bem-estar dos docentes (Denzine, Cooney & McKenzie, 2005). Para Usher e Pajares (2008) as crenças de autoeficácia são persuadidas pelas características pessoais, o género, a cultura, a formação e as competências pedagógicas. Neste sentido, a autoeficácia percebida pelos docentes afeta os comportamentos e os objetivos individuais moldados pelo contexto que o sujeito está inserido, bem como, o estabelecimento de colaboração e o suporte pelos colegas de trabalho (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

A motivação e a autorrealização são características da autoeficácia. Um sujeito realizado pessoalmente através da sua profissão, encara o quotidiano com alegria, interesse e prazer pelas tarefas que executa. Deste modo, um docente que apresenta níveis de autoeficácia caracteriza-se por um sujeito mais proativo que acredita na existência de recursos necessários, internos ou externos, assumindo uma postura de responsabilidade na sua atividade, assim como, foca-se na procura de soluções eficazes para as suas dificuldades. Neste sentido, um docente autoeficaz tende a estabelecer objetivos profissionais desafiantes, assumir uma postura de compromisso para a sua concretização, bem como, assume uma atitude construtiva perante as dificuldades e fracassos (Capelo & Pocinho, 2014; Silva & Silva, 2015).

Existe uma relação entre as crenças de autoeficácia e a satisfação profissional. A satisfação profissional está relacionada com uma interação entre diferentes dimensões, nomeadamente os alunos, as relações interpessoais estabelecidas, estabilidade e realização pessoal. Deste modo, os níveis de satisfação profissional encontram-se interligados com o desempenho pessoal, pelas tarefas a desempenhar e, por vezes, satisfação na supervisão. Apesar da literatura indicar a existência de níveis elevados de insatisfação na classe de professores, uma vasta percentagem demonstra a presença de sentimentos positivos e satisfatórios em relação à sua profissão, com níveis adequados de bem-estar perante o ensino e especialmente nas relações estabelecidas com os alunos. É importante salientar que, o bem-estar dos docentes é influenciado pelos níveis de satisfação profissional perante o desempenho pessoal, pelas tarefas a desempenhar e, por vezes, satisfação na supervisão. Os níveis de insatisfação nos docentes estão relacionados com a promoção na carreira, o salário, as crenças negativas no desempenho dos docentes e, assim como, com as políticas educacionais e administrativas. Em suma, é importante que os professores construam crenças de autoeficácia que resultem num aumento do bem-estar percebido perante as suas tarefas profissionais e, principalmente, tornem os sujeitos mais aptos para lidarem com a multiplicidade e complexidade dos papéis a desempenhar no contexto escolar (Capelo & Pocinho, 2014).

Nas investigações de Silva (2013) citado por Silva e Silva (2015), com docentes do 2.º e 3.º Ciclo e Secundário, averiguou-se que a colaboração entre docentes influencia os níveis de *stress* e a satisfação profissional. Deste modo, o desenvolvimento de colaborações eficazes permite um aumento de confiança e segurança das capacidades individuais, maior bem-estar, diminuição dos níveis de ansiedade, bem como, uma maior transparência de confiança e satisfação para os alunos e, conseqüentemente, um maior sucesso escolar. Desta forma, para Pugach e Johnson (2002) citado por Silva e Silva (2015), a colaboração entre

docentes permite: promover ou facilitar o desenvolvimento profissional individual e coletivo, oferecer suporte aos colegas perante dificuldades, partilhar experiências e estabelecer estratégias de grupo como ajuda suplementar. Nesta linha de pensamento, é necessário o desenvolvimento de equipas de trabalho para promover um ambiente escolar saudável. Por seu turno Friend e Cook (2010) defendem uma colaboração indireta através de equipas de docentes que visam a resolução de problemas relacionados com as dificuldades dos alunos.

No que toca às investigações realizadas por Wang, Haertel e Walberg (1994) citado por Sousa e Guerreiro (2014) sobre a importância da resiliência nos docentes foi possível concluir que, os docentes que demonstram uma atitude resiliente apresentam níveis mais elevados de competências sociais, de capacidade de resolução de problemas, sentido de empreendedorismo, boa capacidade de planificação e adaptação aos acontecimentos e níveis de apoio familiar e de pares.

Em suma, o desenvolvimento das capacidades de resiliência em contexto educativo nas diferentes áreas do conhecimento pedagógico, permitem uma valorização de relações afetivas e sociais no contexto de sala de aula. A resiliência é uma potencialidade do ser humano através da gestão das emoções, habilidades cognitivas, otimismo, empatia, autoeficácia, motivação, perceção, humor e cujo principal intuito possibilita maximizar o sucesso pessoal e académico. Deste modo, a resiliência permite melhorar e desenvolver capacidades individuais no contexto educativo e social (Sousa & Guerreiro, 2014). Neste sentido, a resiliência caracteriza-se pelo modo de funcionamento do sujeito perante os desafios, ou seja, a capacidade de resistir aos acontecimentos adversos e de utilizar o acontecimento como um crescimento pessoal. Assim, o sujeito resiliente demonstra uma estrutura de personalidade diferenciada, valores e abertura à experiência (Dias & Queirós, 2010).

2.2.2. Otimismo

O otimismo caracteriza-se por possibilita o sujeito lidar com as diferentes adversidades da vida, modificar a visão do sujeito perante as mesmas e adotar uma atitude valorativa e positiva. O otimismo proporciona um aumento significativo do bem-estar psicológico através de uma maior valorização pessoal nas suas capacidades, maior concretização das suas metas e objetivos, assim como, uma visão positiva face aos acontecimentos e minimização do efeito de acontecimentos de mal-estar (Weber, Dias, Gomes & Pasqualotto, 2018).

Nesta perspetiva, os sujeitos que possuem atitudes positivas perante a vida, apresentam expectativas otimistas e uma maior concretização de objetivos. Por seu turno, indivíduos que possuem atitudes negativas para com a vida demonstram objetivos confusos e desistem facilmente da tarefa/dificuldade (Weber, Dias, Gomes & Pasqualotto, 2018).

2.2.3. Estratégias de coping

O conceito de *coping* encontra-se diretamente relacionado com a resiliência, uma vez que, caracteriza-se por um conjunto de estratégias utilizadas com o intuito de aumentar a adaptação dos sujeitos perante circunstâncias adversas (Angst, 2009).

O *coping* caracteriza-se pelo significado do sujeito enfrentar, encarar, reagir, adaptar-se e responder aos acontecimentos adversos. Neste sentido, caracteriza-se por esforços comportamentais e cognitivos desenvolvidos pelo sujeito com vista a minimizar a adversidade e gerir as exigências, internas ou externas, dos acontecimentos. Por outras palavras, caracteriza-se pela capacidade do sujeito lidar com o stress de uma forma adaptativa e um desempenho adequado perante as situações da vida. Os estilos de *coping* são influenciados pelas características individuais e os traços de personalidade (Martins, 2008; Pocinho & Capelo, 2009; Vara, Queirós, & Gonçalves, 2015).

Este conceito resulta do esforço comportamental e cognitivo que os sujeitos utilizam para enfrentar acontecimentos stressantes, internos ou externos. Por outras palavras, caracteriza-se pela relação entre o sujeito e o mundo exterior ao qual está subjacente uma resposta ao acontecimento ameaçador do bem-estar, recorrendo a uma mobilização de recursos cognitivos, afetivos e comportamentais para a resolução de conflitos, internos ou externos (Pocinho, Capelo & Santos, 2013).

Latack (1986) define três estratégias de *coping*: a primeira, estratégias de controlo ou confronto, caracterizadas por estratégias proativas (focadas na situação de stress); segunda, estratégias de evitamento ou fuga, relacionadas com cognições e ações que apelam a prevenção individual (relacionada com a reavaliação através do uso das cognições sobre a situação) e, a terceira estratégias de gestão de sintomas que controlam o stress profissional (ou seja, com o foco nos sintomas de stress ou estados psicofisiológicos). Salienta-se que, as estratégias de confronto caracterizam-se por estratégias adaptativas que englobam uma reavaliação positiva auxiliando o apoio emocional e estratégias direcionadas para a resolução de problemas e conseqüentemente minimizar os níveis de stress. Por seu turno, as estratégias de evitamento caracterizam-se por estratégias não adaptativas associadas a comportamentos desajustados, descarga emocional e negação que tendem a buscar recompensas noutras atividades (Pocinho, Capelo & Santos, 2013; Vara, Queirós, & Gonçalves, 2015).

Relativamente às estratégias de controlo ou confronto caracterizam-se por uma: organização para a resolução de problemas; debater situações com os supervisores; estabelecer relações com pessoas envolvidas; encarar as adversidades como situações de oportunidade que estimulam a aprendizagem e as competências pessoais; gestão do tempo; planeamento antecipado das tarefas; sobrevalorização pessoal; dedicar tempo às tarefas; procurar suporte nas relações interpessoais; procurar a opinião de outros profissionais; empenho e motivação no trabalho (Pocinho & Capelo, 2009).

Por sua vez, nas estratégias de evitamento ou escape os docentes tendem a: evitar situações desafiadoras; culpar o tempo como um obstáculo ao desafio; antecipar as consequências da tarefa; preocupar-se e controlar excessivamente o trabalho dos colegas; evitar as pessoas que estão envolvidas com a situação; estabelecer prioridades com base naquilo que gostam de fazer; aceitar a situação porque não podem modificá-la (Pocinho & Capelo, 2009).

No que diz respeito às estratégias de gestão de sintomas, os sujeitos devem procurar: dormir; praticar desporto e meditação; procurar a companhia de amigos e familiares; fazer programas descontraídos (tv, leitura, etc); afastar os problemas profissionais dos familiares e amigos (Pocinho & Capelo, 2009).

Além das estratégias de *coping* mencionadas anteriormente, a literatura aponta para a existência de estratégias focalizadas nas competências pessoais e interpessoais e nas estratégias profissionais. Em primeiro lugar, as estratégias focalizadas nas competências pessoais e interpessoais apelam à importância de estabelecer boas relações interpessoais, nomeadamente com os colegas e encarregados de educação e todos os agentes educativos. Estas estratégias apelam a uma gestão e controlo emocional adequado e ao evitamento de conflitos interpessoais. Relativamente às estratégias focalizadas nas competências profissionais, estas caracterizam-se pelos professores garantirem uma boa prática educativa através do sucesso da aprendizagem dos alunos. Uma medida que os professores devem adotar consiste na programação de atividades pedagógicas com o intuito de melhorar e/ou reformular as suas práticas educativas de acordo com as necessidades dos alunos (Pocinho, Capelo & Santos, 2013).

Além das competências pessoais e profissionais dos professores é necessário que as instituições de ensino adotem algumas estratégias organizacionais com vista à redução do stress no trabalho como, por exemplo: recurso a uma boa comunicação e mobilização entre

toda a comunidade educativa, proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional, os líderes das instituições devem estar dispostos a escutar, dialogar, incentivar, elogiar e solucionar problemas junto dos docentes, existir recetividade das novas ideias das equipas de trabalho e, essencialmente promover colaboração entre todos os membros (Pocinho, Capelo & Santos, 2013).

Segundo Pinto, Lima e da Silva (2005), numa investigação realizado com docentes portugueses verificou-se que a utilização adequada de estratégias de *coping* tende a potencializar o exercício da profissão. Concluiu-se que as estratégias de *coping* mais utilizadas focavam-se na resolução de problemas através da planificação, estratégias adaptativas e funcionais, reinterpretação positiva e *coping* ativo. Seguidamente, as estratégias mais utilizadas estavam direcionadas para a regulação emocional, procura de suporte social e expressão de emoções. Em síntese, apesar de existirem diversos estilos de estratégias de coping, os sujeitos devem adequar as estratégias que desencadeiam bem-estar e lhes permitam uma melhor adaptação às situações desafiadoras.

Conclui-se assim que, a resiliência não pode ser encarada como um escudo que protege os indivíduos de todas as adversidades, mas como um processo dinâmico e recíproco entre os sujeitos e os contextos que possibilitam uma escolha adequada e ponderada de estratégias eficazes a uma determinada situação. Neste sentido, os significados atribuídos aos acontecimentos dependem da qualidade das relações emocionais e sociais, afetividade provenientes do contexto familiar, escolar ou social (Angst, 2009; Correia, 2011; Matos & Jesus, 2011; Sousa & Guerreiro, 2014).

Capítulo III- Estudo empírico

3.1. Metodologia

O capítulo III “Estudo Empírico” destina-se à descrição da metodologia que norteou a presente investigação. Deste modo, será apresentado os objetivos orientadores do estudo, bem como, a descrição de informações referentes à amostra do estudo, à recolha dos dados e aos procedimentos utilizados, tratamento e interpretação dos mesmos.

3.1.1. Objetivos e hipóteses de investigação

Após apresentação da abordagem teórica que fornece uma visão ampla para as relações existentes entre as variáveis em estudo, emoções e a resiliência, no bem-estar dos docentes.

O objetivo principal da presente investigação pretende examinar o bem-estar dos docentes que se encontram a lecionar no 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico em escolas da Região Autónoma da Madeira. Como tal, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) verificar se existe relação estatística significativa entre emoções e resiliência; b) analisar de que forma as emoções e a resiliência influenciam o bem-estar e o quotidiano dos professores; c) observar a influência do género, da idade, do ciclo de ensino e do tempo de serviço dos docentes nas emoções e na resiliência.

Nesta linha pensamento, foram criadas hipóteses de investigação que permitem orientar a análise dos dados obtidos, assim como facilitar a organização da apresentação dos principais resultados obtidos. Deste modo, foram delineadas as seguintes hipóteses:

H1: Os docentes do sexo feminino demonstram resultados elevados nas variáveis emoções e resiliência comparativamente com os docentes do sexo masculino;

H2: Os docentes mais novos possuem inteligência emocional percebida mais adequada do que os docentes mais velhos;

H3: Os docentes mais novos apresentam mais competências resilientes em relação aos docentes mais velhos;

H4: O ciclo de lecionação influencia as emoções e a resiliência;

H5: O tempo de serviço influencia a atenção as emoções e os níveis de resiliência;

3.1.2. Caraterização da amostra

No que concerne à amostra do presente estudo esta reuniu 217 participantes, recorrendo a uma amostragem não probabilística por conveniência, do qual fazem parte 66.8% do sexo feminino e 33.2% do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 26 e os 61 anos e com uma média que se situa nos 45 anos (Tabela 1).

Os docentes participantes da investigação encontram-se a lecionar o 2.º e 3.º Ciclo do ensino básico, nomeadamente, a maior percentagem de participantes leciona o 3.º Ciclo (62.9%), 31% dos docentes leciona o 2.º Ciclo e, por fim, 5.2% dos docentes leciona em simultâneo o 2.º e 3.º Ciclos (Tabela 2). Relativamente ao tempo de serviço, é possível observar através da Tabela 3, que os professores da amostra apresentam um tempo de serviço entre os 2 e os 38 anos, com uma média de 20 anos (Tabela 3).

Tabela 1

Caraterização dos participantes: Género

| | <i>N</i> | <i>%</i> |
|-----------|----------|----------|
| Feminino | 145 | 66.8 |
| Masculino | 72 | 33.2 |

Tabela 2

Caraterização dos participantes: Ciclo

| | <i>N</i> | <i>%</i> |
|-------------|----------|----------|
| 2º ciclo | 66 | 31.0 |
| 3º ciclo | 134 | 62.9 |
| 2º/3º ciclo | 11 | 5.2 |

Tabela 3

Caraterização dos participantes: Idade e Tempo de Serviço

| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|------------------|-----|--------|--------|-------|---------------|
| Idade | 216 | 26 | 61 | 45.35 | 6.76 |
| Tempo de Serviço | 210 | 2 | 38 | 20.10 | 7.45 |

3.1.3. Instrumentos

Para avaliar as variáveis em estudo foi escolhida uma bateria de instrumentos psicológicos. Primeiramente, foi aplicado a *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey e Palfai (1995) para avaliar as emoções e, de seguida, aplicada a Escala de Resiliência (MSR -*Measuring State Resilience*) desenvolvido por Chock C. Hiew em 1998, para avaliar a resiliência dos docentes. Foi ainda aplicado um questionário sociodemográfico com o intuito de recolher dados acerca do género, idade, tempo de serviço e o ciclo de lecionação.

O TMMS-24 (*Trait Meta-Mood Scale*) caracteriza-se por ser uma medida de inteligência emocional percebida que possibilita interpretar, clarificar e regular as emoções dos sujeitos através de uma avaliação individual dos estados emocionais, bem como, compreender a forma como o sujeito regula as emoções. A sua versão integral é composta por 48 itens subdivida em três fatores: atenção às emoções, clareza dos sentimentos e reparação dos estados emocionais. O primeiro fator “Atenção às emoções” diz respeito ao grau que os sujeitos prestam atenção aos seus sentimentos; o segundo fator “Clareza dos sentimentos” está relacionado com a forma como os indivíduos percebem as suas emoções e o terceiro fator “Reparação dos estados emocionais” consiste na capacidade individual para equilibrar os estados emocionais negativos e positivos, ou seja, minimizar as emoções negativas e maximizar as emoções positivas. Deste modo, é pedido aos sujeitos que avaliem as suas emoções através de uma escala *tipo Likert* de 5 pontos, em que 1 “discordo

totalmente” e o 5 “concordo plenamente” (Queirós, Fernández-Berrocal, Extremera, Carral & Queirós, 2005).

Em 2004, Fernández-Berrocal *et al.* procederam a uma versão modificada e reduzida do TMMS intitulada como TMMS-24 composta por 24 itens subdividido pelas três dimensões da escala original com oito itens por cada dimensão: atenção as emoções ($\alpha = .90$), clareza dos sentimentos ($\alpha = .90$) e reparação do estado emocional ($\alpha = .86$) demonstrando valores adequados de fiabilidade (Queirós et al., 2005).

Outro instrumento aplicado diz respeito à Escala de Resiliência (MSR -*Measuring State Resilience*) desenvolvido por Chock C. Hiew (1998). Esta escala pertence ao inventário *Measuring State and Child Resilience* (MSCR). O instrumento foi adaptado e validado para a população portuguesa por Martins (2005) numa investigação que abrangeu 905 participantes, com idades entre os 12 e os 17 anos de idade (Teixeira, 2014).

O MSR (*Measuring State Resilience*) tem como objetivo primordial avaliar e medir os níveis de resiliência através de 14 itens com uma escala de resposta tipo *Likert* de 5 pontos, em que 1 é “Discordo totalmente” e o 5 “Concordo totalmente”. Esta escala apresenta propriedades psicométricas satisfatórias com um alfa de *Cronbach* de .77 (Teixeira, 2014).

3.1.4. Procedimentos

A presente investigação encontra-se inserida no âmbito do Projeto "O Bem-estar do Professor", que pretendeu averiguar o bem-estar dos docentes na Região Autónoma da Madeira. Este projeto surgiu de uma colaboração entre a Universidade da Madeira, através do Centro de Investigação em Estudos Regionais e Locais e a Secretaria Regional da Educação da Região Autónoma da Madeira. Neste sentido, através da coordenação deste projeto foram solicitadas as devidas autorizações para recolha de dados em diferentes estabelecimentos de ensino da RAM.

A participação dos docentes na investigação foi de cariz voluntário, tendo sido inicialmente informados acerca dos objetivos orientadores do projeto por meio de um consentimento informado onde foram assegurados escrupulosamente os procedimentos de ética. O anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos respeitaram a lei de proteção de dados de 25 de maio de 2018. Deste modo, a atual investigação caracteriza-se por ser um estudo quantitativo, correlacional e transversal uma vez que, o seu propósito consiste em explorar e apurar a existência de relações entre estas variáveis apenas em um momento.

No que concerne à recolha de dados, os instrumentos foram distribuídos pelos estabelecimentos de ensino público da RAM, em formato de papel e lápis com o intuito de obter uma maior adesão e uma maior facilidade no seu preenchimento. Numa segunda fase, os questionários foram distribuídos pessoalmente com o propósito de um maior contacto com os participantes potenciador de uma maior adesão à colaboração na investigação. Após a distribuição dos questionários, foi facultado um prazo aos participantes para o preenchimento dos mesmos e criado um ponto de entrega garantindo o anonimato.

Numa terceira fase, procedeu-se à recolha de todos os questionários entregues pelos docentes nas diferentes instituições e iniciou-se à análise estatística.

3.1.5. Procedimentos de análise estatística

Para a análise estatística recorreu-se ao programa SPSS versão 25.0 (Programa *Statistical Package for Social Sciences 25.0 for Windows*).

O método estatístico utilizado caracteriza-se pela estatística descritiva, mais precisamente as frequências absolutas e relativas, a estatística de tendência central que abrange medidas como a média e o desvio-padrão. De seguida realizou-se o método de estatística inferencial, onde se pretendeu calcular as correlações bivariadas, assim como analisar as diferenças intergrupais. Seguidamente, foi calculada a magnitude de efeito das

variáveis para compreender o impacto e as relações existentes entre as mesmas. Tiveram-se em consideração os pressupostos de homogeneidade e normalidade da amostra com vista à utilização da estatística paramétrica ou não-paramétrica. Para a verificação da normalidade utilizou-se o teste de Kolmogorov-Smirnov e para analisar a homogeneidade o teste de Levene. A consistência interna dos instrumentos foi calculada através do alfa de Cronbach.

Capítulo IV- Resultados

Neste capítulo, serão apresentados os principais resultados referentes à análise de estatística efetuada. Os resultados serão interpretados à luz dos objetivos orientadores do estudo e das hipóteses de investigação apresentados no capítulo anterior. Primeiramente, será apresentado os resultados referentes à estatística descritiva e, posteriormente, os resultados obtidos através da estatística correlacional e inferencial.

4.1. Estatística Descritiva

Primeiramente foi efetuada uma análise descritiva com o intuito de caracterizar os participantes da investigação tendo em conta as suas características sociodemográficas.

Como é possível constatar na Tabela 4, a amostra do presente estudo é composta por 228 docentes ($N=228$), que apresentam níveis de resiliência entre 23 e 75 valores com uma média de 60.24 e um desvio padrão de 6.14 ($M=60.24$; $D=6.14$).

No que toca às emoções, o fator “Atenção as emoções” varia entre 17 e 40, com uma média de 28.47 e um desvio padrão 4.25 ($M=28.47$; $D=4.25$). No fator “Clareza dos sentimentos”, os valores variam entre 19 e 85 com uma média de 30.72 e um desvio padrão 5.17 ($M=30.72$; $D=5.17$). Por fim, no fator “Reparação do estado emocional”, os níveis de reparação variam entre 21 e 40 com uma média de 31.01 e um desvio padrão de 3.53 ($M=31.01$; $D=3.53$).

Tabela 4

Estatística Descritiva

| | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|-------------------------------|--------|--------|-------|---------------|
| Atenção as emoções | 17.00 | 40.00 | 28.47 | 4.25 |
| Clareza dos sentimentos | 19.00 | 85.00 | 30.72 | 5.17 |
| Reparação do estado emocional | 21.00 | 40.00 | 31.01 | 3.53 |
| Resiliência | 23.00 | 75.00 | 60.24 | 6.14 |

4.2. Estatística Correlacional e Inferencial

Após a apresentação da análise descritiva, serão apresentados os resultados da estatística inferencial com intuito de comprovar às questões de investigação. Deste modo, primeiramente serão expostos os resultados obtidos através da análise correlacional e, seguidamente os dados recolhidos relativos às diferenças intergrupais consoante o género, a classe etária, o ciclo e o tempo de serviço.

Neste sentido, as variáveis da presente investigação não seguem uma distribuição normal, como é possível verificar na Tabela 5 pelos resultados obtidos através do teste de *Kolmogorov-Smirnov*, o que implica a utilização de uma estatística não paramétrica para análise e interpretação dos dados.

Tabela 5

Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra

| | | Resiliência | Atenção emoções | Clareza dos sentimentos | Estado emocional |
|-----------------------------|---------------|-------------|--------------------|----------------------------|---------------------|
| N | | 228 | 228 | 228 | 228 |
| Parâmetros normais | Média | 60.28 | 28.47 | 30.72 | 31.01 |
| | Desvio Padrão | 6.14 | 4.25 | 5.17 | 3.53 |
| Diferenças Mais Extremas | Absoluto | .082 | .088 | .14 | .104 |
| | Positivo | .067 | .088 | .14 | .104 |
| | Negativo | -.082 | -.072 | -.11 | -.08 |
| Estatística do teste | | .08 | .09 | .14 | .10 |
| <i>p</i> | | .001 | .000 | .000 | .000 |

4.2.1. Análise Correlacional

Posteriormente, realizou-se uma análise correlacional com o intuito de observar se as variáveis que norteiam a investigação demonstram a existência ou não de relações entre si, ou seja, se existe relação entre a resiliência e as emoções através da interpretação do coeficiente de *Spearman* (ρ).

Pela análise da Tabela 6, verifica-se que na relação entre as variáveis em estudo a resiliência apresenta uma maior correlação com o fator “Reparação do estado emocional” $\rho=.61$ ($p<0.01$), de seguida com o fator clareza dos sentimentos $\rho=.55$ ($p<0.01$) e, por fim, com o fator “atenção as emoções” $\rho=.38$, $p<0.01$). Podemos ainda observar que todos os fatores das emoções se correlacionam entre si.

Tabela 6

Correlações entre as variáveis em estudo

| | | Clareza dos sentimentos | Reparação do estado emocional | Resiliência |
|----------------------------------|--------|----------------------------|----------------------------------|-------------|
| Atenção as emoções | ρ | .355 | .412 | .382 |
| Clareza dos sentimentos | Sig. | .000 | .000 | .000 |
| Reparação do estado emocional | ρ | | .728 | .552 |
| | Sig. | | .000 | .000 |
| | ρ | | | .608 |
| | Sig. | | | .000 |
| | ρ | | | |

4.2.2. Diferenças intergrupais

Seguidamente, pretendeu-se analisar se existiram diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis, consoante o género dos docentes, através da realização do teste de Mann Whitney.

Neste sentido, através da interpretação da Tabela 7 é possível verificar que apenas o fator “Atenção às emoções” apresenta diferenças significativas $p<.05$ Podemos concluir, através da Tabela 8, que o sexo feminino está mais atento às suas emoções, e que, no geral, as mulheres exibem uma maior tendência na compreensão das emoções e na resiliência comparativamente ao sexo masculino

Tabela 7*Teste Mann Whitney: Diferenças entre género*

| | Atenção as emoções | Clareza dos sentimentos | Reparação do estado emocional | Resiliência |
|------|-----------------------|----------------------------|----------------------------------|-------------|
| U | 4106.00 | 4731.00 | 4591.00 | 4509.50 |
| Z | -2.57 | -1.13 | -1.45 | -1.64 |
| Sig. | .010 | .259 | .147 | .102 |

Tabela 8*Estatísticas de grupo: Género*

| | Género | Posto Médio | Soma de Classificações |
|-------------------------------|-----------|-------------|------------------------|
| Atenção as emoções | Feminino | 116.68 | 16919.00 |
| | Masculino | 93.53 | 6734.00 |
| Clareza dos sentimentos | Feminino | 112.37 | 16294.00 |
| | Masculino | 102.21 | 7359.00 |
| Reparação do estado emocional | Feminino | 113.34 | 16434.00 |
| | Masculino | 100.26 | 7219.00 |
| Resiliência | Feminino | 113.90 | 16515.50 |
| | Masculino | 99.13 | 7137.50 |

Posteriormente, pretendeu-se observar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis, consoante a classe etária dos docentes, utilizando-se novamente o teste Mann Whitney. Assim, pela análise da Tabela 9, os resultados revelam que não existem diferenças estatisticamente significativas.

Porém na análise da Tabela 10 verifica-se que, na presente amostra, os docentes com menos de 45 anos, demonstram uma tendência para uma maior atenção às emoções, níveis superiores de reparação do estado emocional e consequentemente níveis superiores de resiliência.

Tabela 9*Teste Mann Whitney: Diferenças entre classe etária*

| | Atenção as emoções | Clareza dos sentimentos | Reparação do estado emocional | Resiliência |
|------|-----------------------|----------------------------|----------------------------------|-------------|
| U | 5209.00 | 5712.00 | 5054.50 | 4919.50 |
| Z | -1.19 | -.078 | -1.53 | -1.82 |
| Sig. | .236 | .938 | .126 | .069 |

Tabela 10*Estatísticas de grupo: Classe etária*

| | Classe etária | Posto Médio | Soma de Classificações |
|-------------------------------|---------------|-------------|---------------------------|
| Atenção as emoções | <45 | 112.95 | 13667.00 |
| | >45 | 102.83 | 9769.00 |
| Clareza dos sentimentos | <45 | 108.79 | 13164.00 |
| | >45 | 108.13 | 10272.00 |
| Reparação do estado emocional | <45 | 114.23 | 13821.50 |
| | >45 | 101.21 | 9614.50 |
| Resiliência | <45 | 115.34 | 13956.50 |
| | >45 | 99.78 | 9479.50 |

Relativamente à variável ciclo, pretendeu-se constatar se existiam diferenças estatisticamente significativas através da realização do teste Mann Whitney. Neste sentido, pela análise da Tabela 11 verifica-se que não existem diferenças significativas para $p < .05$.

Contudo, através da análise da Tabela 12, podemos observar que os docentes do 3.º Ciclo exibem uma maior tendência de compreensão das suas emoções e de resiliência comparativamente aos docentes dos outros ciclos. Os docentes que se encontram a lecionar o 2.º e o 3.º Ciclo demonstram maior atenção às emoções e níveis mais elevados de resiliência comparativamente aos docentes que lecionam apenas o 2.º Ciclo.

Tabela 11*Teste Mann Whitney: Diferenças entre Ciclo*

| | Atenção as emoções | Clareza dos sentimentos | Reparação do estado emocional | Resiliência |
|-----|-----------------------|----------------------------|----------------------------------|-------------|
| H | 4.35 | 3.87 | 3.50 | 3.44 |
| gl | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Sig | .11 | .15 | .17 | .18 |

Tabela 12*Estatísticas de grupo: Ciclo*

| | Ciclo | N | Posto Médio |
|-------------------------------|----------------|-----|-------------|
| Atenção as emoções | 2.ºCiclo | 66 | 93.92 |
| | 3.ºCiclo | 136 | 113.08 |
| | 2.º e 3.ºCiclo | 11 | 110.23 |
| Clareza dos sentimentos | 2.ºCiclo | 66 | 97.15 |
| | 3.ºCiclo | 136 | 113.13 |
| | 2.º e 3.ºCiclo | 11 | 90.36 |
| Reparação do estado emocional | 2.ºCiclo | 66 | 98.42 |
| | 3.ºCiclo | 136 | 112.69 |
| | 2.º e 3.ºCiclo | 11 | 88.14 |
| Resiliência | 2.ºCiclo | 66 | 95.61 |
| | 3.ºCiclo | 136 | 112.68 |
| | 2.º e 3.ºCiclo | 11 | 105.14 |

No que concerne às diferenças do tempo de serviço, os resultados obtidos através do teste Mann Whitney indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas nesta amostra relativamente ao tempo de serviço dos docentes (Tabela 13).

No entanto, pela Tabela 14, é possível observar que existe uma tendência de os docentes com mais de 20 anos de serviço demonstrarem níveis mais elevados de atenção às suas emoções. Por outro lado, os docentes com menos de 20 anos de serviço apresentam uma tendência observável de maior reparação do seu estado emocional e conseqüentemente uma maior resiliência.

Tabela 13*Teste Mann Whitney: Diferenças entre o tempo de serviço*

| | Atenção as emoções | Clareza dos sentimentos | Reparação do estado emocional | Resiliência |
|-----|-----------------------|----------------------------|-------------------------------------|-------------|
| U | 5281.00 | 5466.50 | 5276.00 | 4761.50 |
| Z | -.46 | -.03 | -.47 | -1.64 |
| Sig | .65 | .97 | .64 | .10 |

Tabela 14*Estatísticas de grupo: Tempo de serviço*

| | Tempo de serviço | Soma de | | |
|----------------------------------|------------------|---------|-------------|----------------|
| | | N | Posto Médio | Classificações |
| Atenção as emoções | <20 | 97 | 103.44 | 10034.00 |
| | >20 | 113 | 107.27 | 12121.00 |
| Clareza dos sentimentos | <20 | 97 | 105.64 | 10247.50 |
| | >20 | 113 | 105.38 | 11907.50 |
| Reparação do estado emocional | <20 | 97 | 107.61 | 10438.00 |
| | >20 | 113 | 103.69 | 11717.00 |
| Resiliência | <20 | 97 | 112.91 | 10952.50 |
| | >20 | 113 | 99.14 | 11202.50 |

Capítulo V- Discussão

Nos últimos anos, os professores têm sofrido uma grande pressão da sociedade para contornar alguns problemas sociais enquanto instruem os alunos com conhecimentos académicos e cívicos. Os diversos estudos existentes, demonstram que esta profissão exhibe níveis elevados de *stress* devido às exigências da função, da instituição e da sociedade (Dias & Queirós, 2010).

Cada vez mais nas profissões é exigido aos profissionais que estes realizem as suas tarefas com esforço físico e mental e que, simultaneamente, conseguem gerir as emoções no contexto profissional. Desta forma, é necessária uma boa gestão e controlo emocional que permita ao sujeito exibir sentimentos de autoeficácia e realização pessoal e profissional (Vara, Queirós, & Gonçalves, 2015).

Diversas investigações demonstram que as fontes que desencadeiam *stress* nos professores estão relacionadas essencialmente com: o tempo dedicado para a preparação das atividades pedagógicas, o número elevado de discentes por turma, a exigência e o ritmo de trabalho acelerado, as pressões de tempo para cumprir os programas curriculares, assim como, o trabalho burocrático exigido à profissão e a multiplicidade de tarefas diárias. Existem outros fatores que influenciam o bem-estar dos docentes, nomeadamente na vertente pessoal (dificuldade em conciliar o trabalho-família e problemas pessoais), a nível interpessoal (conflitos no local de trabalho entre colegas) e também instabilidade associada aos postos de trabalho (Pocinho, Capelo & Santos, 2013). Um estudo realizado por Mota-Cardoso e colaboradores (2000) citado por Dias e Queirós (2010) em Portugal com uma amostra de 2.108 professores do ensino público nas escolas básicas do 2.º e 3.º ciclo e secundárias de todo o território português, concluiu que 84% da amostra demonstrou falta de realização pessoal, 35% apresentava sinais de exaustão emocional e 6% de despersonalização. Assim, os resultados evidenciaram que entre 6% a 35% dos docentes apresentam níveis moderados ou graves de *burnout*.

Nos últimos anos, os estudos realizados apontam para a importância de um equilíbrio entre a vida pessoal e profissional do sujeito que contribua significativamente para o mérito individual, bem como para o sucesso organizacional. O trabalho exerce um papel essencial no crescimento pessoal e no bem-estar, sendo uma tarefa mais exigente que necessita de maior número de horas de dedicação e empenho comparativamente com a realização das tarefas domésticas. Deste modo, se o sujeito atribui significados positivos à profissão e tem presente uma rede de suporte social demonstra uma maior predisposição para níveis elevados de bem-estar e um aumento significativo na qualidade de vida (Martins, 2008). Numa investigação realizada por Braga da Cruz e colaboradores (1988), constatou-se que a profissão é o fator que exerce maior impacto no bem-estar seguindo-se o contexto familiar, a vida afetiva e, por fim, os recursos económicos. Esta investigação revelou que os significados atribuídos pela família facilitam o desenvolvimento e o crescimento humano. Também constatou que o significado atribuído pelo sujeito aos recursos monetários e à sua vida afetiva tende a ser maior nos jovens e diminui consoante a idade.

As emoções vivenciadas pelos docentes surgem de diversos fatores e são impactantes na realização profissional. Apesar das diversidades encontradas no quotidiano dos professores, o entusiasmo e a gratificação pela prática profissional está sobretudo relacionada com o contexto de sala de aula e com o contacto próximo com os alunos. A frustração, o desânimo e o desgaste psicológico proveniente da profissão está relacionado maioritariamente com a falta de reconhecimento e a progressão na carreira (Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2014). Jesus (2000) averiguou que os incentivos intrínsecos à profissão resultam essencialmente do processo de aprendizagem, demonstrando assim maior determinação na satisfação profissional dos docentes.

No que toca aos resultados obtidos com a presente investigação, verificou-se a influência das variáveis sociodemográficas nas variáveis em estudo, emoções e resiliência.

Para além disso, existe uma associação (correlação) entre inteligência emocional percebida e resiliência.

Relativamente à influência do **género** nas emoções e na resiliência, na atual investigação, apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas, constatou-se que os professores do sexo feminino exibem níveis maiores de compreensão das emoções, uma tendência para maior clareza dos seus sentimentos, reparação do estado emocional e resiliência comparativamente com os docentes do sexo masculino (Hipótese 1). Estes resultados vão de encontro à literatura existente, uma vez que, o sexo feminino demonstra maiores níveis de bem-estar e realização pessoal. Outra razão apontada pela literatura, deve-se ao facto de ser uma profissão que permite conciliar as tarefas profissionais com as domésticas, bem como, trata-se de uma profissão que exige um conjunto de competências sociais encontradas com maior facilidade no sexo feminino (Martins, 2008). Seco (2002) nas suas investigações evidencia que o sexo feminino apesar de usufruir de condições de trabalho menos privilegiadas que o sexo masculino, nomeadamente ao nível do salário e das oportunidades de trabalho, os níveis de satisfação profissional não apresenta diferenças significativas entre os sexos. Assim, a Hipótese 1 confirma-se parcialmente.

No que diz respeito à influência da **classe etária** dos docentes no significado atribuído às emoções e à resiliência, os docentes com menos de 45 anos demonstram uma tendência para uma maior atenção às emoções, níveis superiores de reparação do estado emocional e conseqüentemente níveis superiores de resiliência comparativamente aos docentes acima dos 45 anos de idade (Hipóteses 2 e 3). Assim, a necessidade de reparação do estado emocional e dos níveis de resiliência dos professores mais novos com vista ao aumento do bem-estar pode ser explicado pela literatura, uma vez que, os estudos de Trigo-Santos (1996) constataram que os docentes mais novos apresentam maior carga horária o que aponta para uma maior tendência de níveis baixos de satisfação profissional, levando à

necessidade de uma maior reparação emocional e resiliência por parte destes. Seixas (1997) citado por Martins (2008) demonstrou que os docentes mais novos apresentam menor satisfação e maior intenção de abandono da profissão devido ao excesso de tarefas atribuídas. De facto, as investigações existentes que pretenderam analisar o impacto da idade dos professores no bem-estar, verificaram que os níveis de satisfação profissional variam consoante a faixa etária. Num estudo realizado por Lowther e colaboradores (1985) citado por Seco (2002) constatou-se que a satisfação profissional tende a aumentar com a idade, assim como, os docentes mais novos atribuem os fatores intrínsecos ao aumento de bem-estar por outro lado, professores mais velhos atribuem maior significado aos fatores extrínsecos. Contrariamente, Rosa (1991) citado por Seco (2002) concluiu que os professores com uma idade superior aos 35 anos tendem a considerar a sua profissão como gratificante, em oposição aos professores abaixo da média dos 35 anos que apresentam níveis inferiores e médios de bem-estar. Cordeiro-Alves (2007) citado por Martins (2008), num estudo direccionado aos docentes do ensino secundário apontou que os docentes que se encontravam na faixa etária entre os 30 e os 45 anos apresentavam níveis elevados de insatisfação, porém os professores entre os 35 aos 39 anos apresentavam níveis menores de satisfação. Assim, os docentes que apresentavam maiores níveis de satisfação encontravam-se na faixa etária antes dos 30 anos e acima dos 45 anos. Deste modo, confirmam-se parcialmente as hipóteses 2 e 3.

No que concerne a influência do **Ciclo de ensino** no bem-estar dos professores, os resultados indicam que os docentes do 3.º Ciclo demonstram maior atenção às emoções, clareza dos sentimentos, necessidade de reparação do estado emocional e níveis elevados de resiliência comparativamente aos docentes do 2.º Ciclo. Salienta-se que, os docentes que lecionam simultaneamente o 2.º e o 3.º Ciclo apresentaram níveis de maior resiliência e maior atenção às emoções (Hipótese 4). Neste sentido, as investigações existentes indicam

que, o foco de ensino dos docentes altera-se consoante o nível de ensino, isto significa que, a aproximação ao ensino secundário obriga a que os docentes tenham como objetivo a passagem de valores e estratégias autónomas para os discentes, e minimizem os cuidados observados em níveis de ensino anteriores (Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2014). Nos estudos realizados por Galambos e Walters (1992), Pereira (1999) e Barnett e Gareis (2000) constataram que os docentes que apresentam maior satisfação pessoal e profissional são aqueles que lecionam níveis de ensino elevados e com menor carga letiva semanal. Os professores que lecionam níveis de ensino inferiores e com maior carga letiva tendem a apresentar sintomas depressivos. Galambos e Walters (1992) acrescenta que os docentes com mais tempo de serviço apresentam igualmente uma predisposição para a ocorrência de sintomas depressivos. Neste seguimento, Evans (1998) citado por Seco (2002) e Martins (2008) realizou uma investigação com docentes e constatou uma forte correspondência entre o significado atribuído pelos docentes ao contexto onde lecionam, averiguando que quanto maior o significado maior será a probabilidade de o docente demonstrar níveis maiores de motivação e satisfação profissional sendo um reforço para a sua realização pessoal. Mais uma vez se confirma parcialmente a hipótese 4.

Relativamente ao **tempo de serviço** dos docentes na presente investigação, foi possível constatar que os professores com mais de 20 anos de serviço apresentam maior atenção às emoções. Por seu turno, os docentes com menos de 20 anos de serviço apresentam níveis maiores de reparação do estado emocional e conseqüentemente maior resiliência (Hipótese 5). As investigações nesta temática apontam que os anos de serviço exibem uma influência nos níveis de bem-estar e realização pessoal e profissional. Numa investigação realizada por Bryant e Constantine (2006), com uma amostra de 113 conselheiros escolares, estes averiguaram uma relação significativa e positiva entre estas variáveis analisando o ambiente escolar, os efeitos da idade e os anos de serviço. Trigo-Santos (1996) também

constatou uma atribuição positiva entre a idade e os anos de serviço dos docentes em relação ao bem-estar no trabalho associado à progressão na carreira. Neste contexto, diversos são os estudos que indicam que os docentes com menos anos de serviço apresentam níveis mais elevados de bem-estar profissional. Segundo Pedro e Peixoto (2006) citado por Martins (2008) os docentes que lecionam entre os sete e os 15 anos de serviço estão mais satisfeitos com a profissão. Os docentes com menos de seis anos de serviço e acima dos 16 a 26 anos de serviço apresentam níveis baixos de satisfação profissional. Tendo por base a literatura, a hipótese 5 é também confirmada parcialmente por estes resultados.

Relativamente à associação (correlação) entre inteligência emocional percebida e resiliência, não se encontraram estudos empíricos que ligassem estas duas variáveis. Porém, a associação entre emoções e resiliência tem implicações psicológicas de grande relevância no bem-estar docente, sendo que a relação significativa e positiva obtida neste estudo assim o demonstra.

Apesar de serem inúmeras as influências no bem-estar dos docentes, existe a necessidade de intervir junto dos professores através do fornecimento de um conjunto de conhecimentos específicos e de estratégias eficazes que possibilitem minimizar o impacto dos problemas e, por outro lado, maximizar as suas potencialidades tanto nos desempenhos pessoais e sociais (Amado, Freire, Carvalho & André, 2016; Sousa & Guerreiro, 2014). Primeiramente, torna-se crucial o desenvolvimento de programas de formação junto da população docente para desenvolver a inteligência emocional através do fornecimento de estratégias eficazes para trabalhar com os discentes e potencializar estas capacidades nos seus alunos. Estes programas devem permitir a gestão e a regulação emocional do docente com o intuito de prevenir comportamentos de risco e enfrentar situações imprevisíveis que ocorrem em contexto escolar (Nunes-Valente & Monteiro, 2016).

Além da intervenção na relação entre professores e alunos, é igualmente essencial intervir na dimensão relacional, uma vez que, a literatura indica uma enorme dificuldade dos docentes em estabelecer relações interpessoais positivas no contexto profissional. As fracas relações interpessoais influenciam negativamente o bem-estar pessoal e profissional, o sucesso dos alunos e a realização profissional. Reflete-se igualmente nos níveis de criatividade, capacidade de autoafirmação, no autocontrolo e no envolvimento no trabalho em equipa (Amado, Freire, Carvalho & André, 2016). Neste sentido, docentes com crenças de autoeficácia elevadas tendem a envolver os alunos na aprendizagem, gestão eficaz na sala de aula, maior abertura à experiência, maior responsabilidade e compromisso nas tarefas profissionais e maior colaboração entre colegas docentes. Em síntese, as crenças de autoeficácia percebidas pelos docentes influenciam o pensamento, o comportamento, a tomada de decisão, a motivação, a dedicação e as competências pedagógicas (Silva & Silva, 2015). A formação junto dos docentes das dimensões emocionais e afetivas deve abranger uma intervenção no comportamento verbal e não verbal, posturas não verbais, proximidade, interajuda, recetividade de opiniões dos alunos utilizando palavras de incentivo, elogio, feedback e ajuda junto dos mesmos (Amado, Freire, Carvalho & André, 2016).

Nesta linha de pensamento, é igualmente fundamental trabalhar com os docentes o fornecimento de estratégias de *coping* para lidar com as situações desafiadoras através de formação, workshops e ações de sensibilização que permitam potencializar os níveis de bem-estar e o ritmo de trabalho. Contudo, Jesus e Pereira (1994) citado por Patrão, Pinto e Rita (2012) clarificam que não existem estratégias adequadas ou eficazes, mas as estratégias devem ser adotadas tendo por base as condições do acontecimento e as características da personalidade. Assim, as estratégias escolhidas com o intuito de reduzir os níveis de mal-estar dependem essencialmente da avaliação realizada pelo indivíduo e, sobretudo, das capacidades individuais para enfrentar o acontecimento desafiador. Os estudos apontam que

os professores que utilizam estratégias de controlo exibem níveis elevados de bem-estar e menos cansaço psicológico, uma vez que, estas estratégias permitem uma maior capacidade de prevenção do stress. Segundo Pocinho e Capelo (2009), os docentes que se encontram em situações emocionalmente exigentes adotam, maioritariamente, estratégias direcionadas para a resolução de problemas e para as ações.

No que concerne à relação pedagógica estabelecida entre os docentes e discentes esta deve ser mediada pelo conhecimento, respeito mútuo, empatia e a crença nas capacidades dos outros. Os alunos esperam dos docentes uma postura de modelo profissional que transmita conhecimentos para a construção de uma carreira. No contexto de sala de aula, é fundamental a criação de um vínculo entre o professor, os alunos e os conteúdos escolares. A relação estabelecida entre o professor-aluno deve ter por base: o respeito, a capacidade de escuta, a preocupação pela aprendizagem, estratégias de gestão de poderes, partilha de iniciativas e decisões, interesse nos problemas/dificuldades do aluno e a valorização e reciprocidade de sentimentos. Neste sentido, são necessárias utilizar estratégias de encorajamento para potencializar o envolvimento dos discentes nas tarefas, criação de expectativas positivas, colaboração para compreensão de conteúdos, estratégias de resolução de problemas, promover bases para uma avaliação justa através das capacidades, necessidades e características do aluno (Amado, Freire, Carvalho & André, 2016; Mazzioni, 2013).

Nesta linha de pensamento, é fundamental que os professores compreendam as mudanças tecnológicas e adotem estratégias de ensino que visem um maior envolvimento dos alunos nas aulas de acordo com as necessidades individuais como, por exemplo, criação de aulas expositivas (participação ativa dos alunos), criação de debates, seminários, estudos de caso (exploração de ideias através de um texto), criação de mapas conceituais (diagramas que implicam a relação entre os conceitos), resolução e soluções para um problema (discutir

sobre situações novas que implica o pensamento crítico, reflexivo e criativo o que permite assimilação de conhecimentos e conceitos), elaboração de dinâmicas de grupo (permite um maior envolvimento/iniciativa do aluno em aprender e pesquisar sobre diferentes assuntos), seminários (os alunos discutem sobre diferentes assuntos/temas) e estudos de caso (análise de um texto sobre situações reais) (Mazzioni, 2013).

Capítulo VI- Conclusão

A personalidade do sujeito é moldada pelas suas capacidades, os seus potenciais e as suas competências que permitem uma resolução de problemas através do significado atribuído às adversidades, às tarefas, aos sucessos e fracassos e que influenciam a personalidade do sujeito. A dimensão profissional caracteriza-se por ser um elemento crucial na construção da personalidade e o significado positivo atribuído ao trabalho proporciona bem-estar, autonomia, realização pessoal e saúde. Por seu turno, a atribuição de significados negativos está relacionada com níveis de mal-estar, ansiedade, desequilíbrio mental, frustração e doença física e psicológica. Deste modo, a resiliência atua no sujeito como um fator de proteção das adversidades perante o contexto social (Dias & Queirós, 2010).

Sendo os docentes uma figura de passagem de conhecimento e um contacto de proximidade com os alunos, é importante que estes profissionais apresentem uma panóplia de habilidades e estratégias de regulação emocional eficazes que permitam o sucesso profissional da sua carreira e também o sucesso dos seus alunos (Sousa & Guerreiro, 2014). A resiliência é um preditor essencial na qualidade de vida dos sujeitos, uma vez que, resulta de um processo social e psicológico que permite um aumento significativo na qualidade de vida através de um aumento da sensação bem-estar. Deste modo, indivíduos resilientes apresentam características como maior otimismo, iniciativa de tomar de decisões, compromisso, motivação nas tarefas e consequentemente criação de objetivos concretos (Ribas, 2017).

Torna-se indispensável a criação e o desenvolvimento de estratégias com o intuito dos docentes potencializarem os seus métodos de aprendizagem, a criação de condições afetivas favoráveis junto dos seus alunos, o estabelecimento de relações interpessoais positivas tendo por base os valores, as atitudes, as emoções e o conhecimento. Em suma,

quando o professor exerce a sua profissão com satisfação, motivação, empenho e esforço tende a concretizar objetivos pessoais e profissionais, sucesso profissional e conseqüentemente uma melhoria na qualidade de vida pessoal (Amado, Freire, Carvalho & André, 2016).

A presente investigação contribuiu para a reflexão dos fatores que influenciam o bem-estar dos docentes, enfatizou a importância da gestão e regulação emocional, forneceu algumas estratégias que visam contribuir para a concretização de objetivos, estabelecimento de relações interpessoais positivas, desenvolvimento de competências emocionais e sociais, bem como, para o aumento do sucesso pessoal e profissional.

No que concerne às limitações do presente estudo, a amostra apesar de ser consideravelmente razoável torna-se limitativa para a generalização dos resultados a todos os docentes da Região Autónoma da Madeira (RAM). Neste sentido, seria pertinente alargar o estudo a todas as escolas básicas de 2.º e 3.º Ciclo da RAM para analisar os níveis de bem-estar dos docentes na região. Seguidamente, seria oportuno comparar os níveis de bem-estar dos docentes da região com os docentes de Portugal Continental e dos Açores, bem como, averiguar os motivos, semelhanças e diferenças que contribuem para o bem-estar generalizado dos professores.

Apesar de extensas investigações acerca do *burnout* e do bem-estar dos docentes, é crucial que futuras investigações tenham como foco as competências emocionais e sociais desta classe profissional. É importante o desenvolvimento de estratégias de relacionamento interpessoal no contexto profissional com todos os agentes educativos. Também é pertinente, o desenvolvimento de programas que enfatizem a relação entre as competências emocionais e a capacidade de resiliência dos professores e o efeito direto no sucesso de aprendizagem dos alunos. Tendo em conta os resultados e a literatura existente sobre o bem-estar e a idade, torna-se essencial intervir em grupos das diferentes faixas etárias com o intuito de

compreender os motivos de insatisfação profissional e maximizar a motivação destes ao longo da sua carreira profissional, com vista à promoção do seu bem-estar.

Referências Bibliográficas

- Almazrouei, S. A. S., Dahalan, N., & Faiz, M. H. (2015). The Impact of Emotional Intelligence on Employee Engagement. *International Journal of Management and Commerce Innovations*, 3(1), 376-387.
- Almeida-Correia, A., & Veiga-Branco, A. (2012). Efeitos da formação em educação emocional nas competências emocionais de professores. In *Atas do I Congresso Internacional de Inteligência Emocional e Educação*, Oliveira de Azeméis. 1-16.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2016). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo*, (8), 75-86.
- Andrade, C., Santos, N., & Franco, G. (2016). Inteligência emocional e engagement em professores do ensino básico e secundário da Ilha da Madeira. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 3(2), 121-130.
- Angst, R. (2009). Psicologia e resiliência: uma revisão de literatura. *Psicologia argumento*, 27(58), 253-260
- Barnett, R. C., & Gareis, K. C. (2000). Reduced-hours Job-role quality and life satisfaction among married women physicians with children. *Psychology of Women Quarterly*, 4, 358-364.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Braga da Cruz, M., Dias, A.R., Sanches, J.F. Ruivo, J.B., Pereira, J.C. & Tavares, J.J. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, XXIV, 103-104, 1187-1293.

- Bryant, R.M. & Constantine, M.G. (2006). Multiple Role Balance, Job Satisfaction, and Life Satisfaction in Women School Counselors. *Professional School Counselling, 9* (4), 265-271.
- Bueno, J. M. H., & Primi, R. (2003). Inteligência emocional: um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(2), 279-291.
- Capelo, M. R. T. F., & Pocinho, M. (2014). Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. *Educar em revista, 54*, 175-184.
- Capelo, M. R. T. F., Pocinho, M., & Santos, C. M. C. F. S. (2013). Stress e coping em educadores de infância portugueses: Um estudo exploratório. *Trabajo: Revista de la Asociación Estatal de Centros Universitarios de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo, 28*, 69-81.
- Carvalho, F. T., Morais, N. A., Koller, S. H., & Piccinini, C. A. (2007). Fatores de proteção relacionados à promoção de resiliência em pessoas que vivem com HIV/AIDS. *Caderno de Saúde Pública, 23*(9), 2023-2033.
- Castanheira, F. P. (2013). *A Relação entre a Resiliência e a Vulnerabilidade ao Stress: Estudo numa Organização de Práticas Positivas (Dissertação de Mestrado)*. Instituto Superior de Línguas e Administração. ISLA - Instituto Superior de Línguas e Administração, Leiria.
- Cecconello, A. & Koller, S. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia, 5*(1), 71-93.
- Chabot, D. (2001). *Cultive a sua inteligência emocional*. Estoril: Pergaminho.
- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance?. *Teaching and Teacher Education, 35*, 34-42.

- Correia, A. P. A. G. (2011). *Estudos curriculares e desenvolvimento profissional de professores: a resiliência na profissão docente* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho: Braga.
- Damáσιο, A. (1998) *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- Damáσιο, A. (1999). *O sentimento de si*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Denzine, G. M., Cooney, J. B., & McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 689-708.
- Dias, M. D. L. V., & Maia, A. (2017). Relações entre percepção da parentalidade, resiliência e rendimento académico no ensino profissional. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, (05)*, 370-375.
- Flach, F. F. (1991). *Resiliência: A arte de ser flexível*. São Paulo: Saraiva.
- Franco, M. G. S. E. C. (2007). *A Gestão das Emoções na Sala de Aula. Projecto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º Ciclo do Ensino*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Freeman, W. J. (2002). *How Brains Make Up Their Minds*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T., & Amaral, A. (2014). A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 46(2)*, 151-171.
- Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions – Collaboration skills for school professionals* (3rd ed.). New York: Longman.
- Galambos, N. L., & Walters, B. J. (1992). Work hours, schedule inflexibility, and stress in dual-earner spouses. *Canadian Journal of Behavioral Science, 3*, 290-302.

- Garcia, I. (2001). Vulnerabilidade e resiliência. *Adolescencia Latinoamericana*, 2, 128-130.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e debates actividades. Editoriais.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The New Science of Human Relationships*. New York: Bantam Books.
- Gomes, A. P. R., & Quintão, S. D. R. (2011). Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores. *Análise Psicológica*, 29(2), 335-344.
- Hilário, A. R. L. (2012). *Práticas de educação emocional no 1.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Beja. Beja.
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: ASA.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Lapo, M. J., & Flores, M. A. (2016). Formação e(m) avaliação do desempenho docente: Contributos para o desenvolvimento profissional. In M. A. Flores; M. L. Carvalho, e C. Silva, (Orgs) *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências* pp. 189-203. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Latack, C. (1986). Coping with job stress: Mesasures and Future Directions for scale. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 377.
- Machado, T. S., & Pardal, A. (2015). Regulação das emoções e padrões de aprendizagem em adolescentes: Um estudo com o REQ-2. *Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Diversidade e educação: Desafios atuais*, 69-84.
- Maia, A. (2009). *Os Antecedentes Motivacionais das Emoções de Vergonha e Culpa*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.

- Marques, I. R., Dimas, I. D., & Lourenço, P. R. (2014). Eficácia, emoções e conflitos grupais: a influência do coaching do líder e dos pares. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7(1), 67-81.
- Martins, J. M. M. T. (2008). *Burnout na profissão docente*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Martins, M. D. C. D. A. (2004). Factores de risco psicossociais para a saúde mental. *Millenium*, 255-268.
- Matos, F. A., & Jesus, S. N. (2011). Relações entre pares, resiliência e bem-estar dos alunos na escola. *Amazônica*, 7(2), 61-76.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Book. 3-31.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Emotional intelligence meets standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mazzioni, S. (2013). As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT*, 2(1), 93-109.
- Medeiro, J. V. H. (2017). *Gestão das emoções na educação*. (Dissertação de Mestrado), Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, Portugal.
- Molina, M. L., Fialho, A. R., do Amaral, P. L., de Lima Bach, S., da Rocha, L. M., & de Mattos Souza, L. D. (2017). Bem-estar e fatores associados em professores do ensino fundamental no sul do Brasil. *Revista CEFAC*, 19(6), 812-820.
- Moreira, P. (2004). *Ser Professor. Competências Básicas III*. Porto: Porto Editora.
- Nunes-Valente, M., & Monteiro, A. P. (2016). Inteligência emocional em contexto escolar. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 7, 1-11.

- Padrão, M. J. G. (2017). *A influência da resiliência nos processos educativos na perspetiva dos docentes*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém, Portugal.
- Pasqualotto, R. A., & Löhr, S. S. (2017). Habilidades sociais e resiliência em futuros professores. *Psicologia Argumento*, 33(80), 310-320.
- Patrão, I. A. M., Pinto, C., & Rita, J. S. (2012). Bem-estar e estratégias de gestão das exigências em professores portugueses dos diferentes níveis de ensino. *12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática*, 575-585.
- Pereira, J. E. D. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*, 20, 109-125.
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & da Silva, A. L. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143.
- Pocinho, M., & Capelo, M. R. T. F. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35, 351-367.
- Queirós, M. M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. Carral, J. M. C. e Queirós, P. S. (2005). Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 9, 199-216.
- Raposo, C. D. J. S. (2015). *À descoberta das emoções sociais: vergonha e culpa: implementação e avaliação de duas sessões de um programa para a promoção de competências emocionais: um enfoque comunitário*. (Dissertação de Mestrado). Universidade dos Açores. Açores, Portugal.

- Reis, C. M. (2015). *Ativa-Te em emoções: avaliação de um programa de promoção de competências socio emocionais em professores do 1.º ciclo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.
- Reisa, S. B., Gomes, A. R., & Simões, C. (2018). Stress e burnout em professores: importância dos processos de avaliação cognitiva. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 19(2), 208-221.
- Ribas, V. P. (2017). *A satisfação global do trabalhador perante a qualidade de vida do trabalho analisando o grau de vulnerabilidade e resiliência do colaborador face ao Stress*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia. Vila Nova de Gaia, Portugal.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Seco, G. (2002). *A satisfação dos professores: teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.
- Shapiro, J., Astin, J., Shapiro, S. L., Robitshek, D., & Shapiro, D. H. (2011). Coping with loss of control in the practice of medicine. *Families, Systems, & Health*, 29(1), 15.
- Silva, J. C. & Silva, M. M. (2015). Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações?. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 87-109.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611.
- Soares, G. I. M. (2011). *Emociones, personalidad y liderazgo: un estudio con directores de centros educativos*. (Dissertação de Doutoramento). Universidad de Cádiz: Espanha.
- Sousa, C. S., & Guerreiro, A. (2014). Resiliência educacional e construção do conhecimento. *Educação (UFES)*, 39(3), 567-576.

- Teixeira, A. V. B. (2015). *Resiliência e stresse em pais de crianças com perturbações do espectro do autismo*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Faro, Portugal.
- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, ME.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning – A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443-463.
- Vara, N., Queirós, C., & Gonçalves, S. P. (2015). Bombeiros: o papel das emoções e do coping na satisfação com a profissão. *Territorium*, (22), 267-276.
- Weber, L. N. D., da Silva Dias, A. Y. M., Gomes, L. C., & Pasqualotto, R. A. (2018). Práticas parentais percebidas, autoestima, otimismo e resiliência em futuros professores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 193-202.