



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CRISTINA MENDONÇA REIS

“Ativa-te em Emoções”

**Avaliação de um programa de promoção de competências
socio emocionais em professores do 1º ciclo**

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação
Ramo de Especialização em Contextos Comunitários
Realizada sob a orientação científica da
Professora Doutora Célia Barreto Carvalho,
e da Professora Doutora Suzana Caldeira

Ponta Delgada

2015



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CRISTINA MENDONÇA REIS

“Ativa-te em Emoções”

**Avaliação de um programa de promoção de competências
socio emocionais em professores do 1º ciclo**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade dos Açores para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia da Educação, com
especialização na vertente de Contextos
Comunitários, sob a orientação científica da
Professora Doutora Célia Barreto Carvalho, e da
Professora Doutora Suzana Caldeira

Ponta Delgada

2015

Sem emoções

“...o nosso mundo outrora colorido seria tingido de um cinzento pardo.
Navegaríamos por aí sem objetivo, com velas soltas, desprovidos dos
impulsos que motivam e direcionam as nossas buscas diárias...”

(Gross, 1999a, p.525).

Resumo

A presente investigação, de carácter quasi-experimental e de enfoque misto, teve como objetivo principal colaborar na criação de um programa de competências socio emocionais em professores, proceder à sua implementação e avaliar a sua eficácia. O programa, no seu todo, foi desenvolvido, com vista a promover a inteligência emocional e competências socio emocionais. A amostra foi constituída por 14 professores, 7 constituíram o grupo de controlo e 7 o grupo experimental. Os resultados decorrentes da análise quantitativa não evidenciaram relação significativa entre as variáveis em estudo, antes e após a intervenção, sugerindo necessidade de aprofundamento nesta vertente.

A análise qualitativa produziu resultados estimulantes em termos da compreensão do fenómeno, eficácia, pertinência e adequabilidade das estratégias utilizadas. Conclui-se que futuros programas deverão retomar a temática e privilegiar a aprendizagem por momentos de partilha e interação, dada a relevância atribuída pela totalidade dos participantes.

Palavras-chave: Inteligência Emocional, Aprendizagem Emocional, Professores, Programas de Competências socio emocionais.

Abstract

The presented quasi-experimental and mixed approach research, had as it's principal objective to collaborate in the creation of socio emotional skills in professors, proceeding to implement and evaluate their effectiveness. As a whole, the program was developed in order to promote emotional intelligence and socio emotional skills. This sample group consisted of 14 professors, 7 constituted the control group and 7 the experimental group. The results produced from the qualitative analysis showed no significant relationship between the studies variables, prior to and after the intervention, suggesting the need for further development in this regard.

This qualitative analysis produced encouraging results in terms of understanding the phenomenon, effectiveness, relevance and appropriateness of the strategies used. One can conclude that future programs shall take on the theme and focus learning by moments of sharing and interaction, given the relevance attributed to the totality of the participants.

Key words: Emotional Intelligence, Learning Thru Emotions, Professors, Socio Emotional Competence Programs.

Dedicatória

À minha família:

À minha mãe, meu pilar, meu porto seguro. Por fazer de mim a pessoa que sou, graças ao seu amor incondicional, apoio, incentivo, valores de coragem, resiliência, humildade e partilha. Sem ela jamais teria chegado aqui.

Em especial, às minhas filhas, Sofia e Isabel, minha razão de viver, por fazerem-me sentir completa todos os dias, pela força que me transmitem, e por provocarem em mim as melhores emoções.

Ao meu Marido, por me amar, e pelo grande esforço feito no sentido de compreender, aceitar e apoiar esta minha determinação.

Agradecimentos

Não teria chegado até aqui sem a ajuda e ensinamentos de muitas pessoas.

As minhas primeiras palavras de agradecimento têm de ir, forçosamente, para as minhas orientadoras, a Professora Doutora Célia Barreto Carvalho e a Professora Doutora Suzana Nunes Caldeira, por terem acreditado nas minhas capacidades propondo-me este desafio, pelo seu rigor científico, disponibilidade e amabilidade, pela orientação e confiança.

Agradeço, a todos os professores do Departamento de Ciências da Educação que me empoderaram para esta trajetória, através da partilha de conhecimentos e emoções que jamais esquecerei. Guardarei com muito apreço cada palavra, cada gesto, cada lição.

O meu reconhecimento à direção do IAC- Açores por ter apoiado a concretização deste projeto, assim como às minhas colegas de trabalho, especialmente à Márcia por ter incentivado o concretizar desta jornada, ficando muitas vezes sobrecarregada de trabalho.

Às minhas colegas e amigas de curso, Cátia, Isabel, Joana e Sara, que me ajudaram durante esta jornada, em inúmeras ocasiões, com o seu apoio, amizade, boa companhia, compreensão, os seus conselhos e influências foram muito valiosos.

A todos os professores que tive a oportunidade de conhecer, que gentilmente partilharam comigo as suas emoções, mágoas, alegrias e sonhos, que muito me ensinaram nestes meses em que convivi com eles, expresso assim a minha gratidão.

Agradeço a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para o meu percurso académico, não poderei esquecer o apoio prestado pela tia Helena, Belinha e Luisinha, sabe bem, estar rodeada de anjos.

Um enorme obrigado à minha família, por acreditar em mim, (que desde sempre me incentivou), por todo o vosso apoio, carinho e força.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a mim própria, pela determinação, coragem e persistência, por me ter mantido firme, mesmo quanto tudo à minha volta parecia querer afastar-me dos meus objetivos.

A todos o meu profundo agradecimento

Lista de Abreviaturas

CASEL - *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*

CEB - Ciclo Ensino Básico

DRE - Direção Regional da Educação

EIT - *These/ Emotionally inteligente teacher*

ELMS - *Emotional Literacy in the Middle School*

IE- Inteligência Emocional

QI- Quociente de Inteligência

SEL - *Social and Emotional Learning*

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

Índice Geral

Resumo.....	3
Abstract	3
Dedicatória	4
Agradecimentos	5
Lista de Abreviaturas.....	6
Introdução.....	10
Parte I - Enquadramento Teórico.....	12
Capítulo I – Promoção de IE: um enfoque Comunitário	13
1.1.Promoção da IE na escola	13
1.2. Promoção da IE na escola, uma necessidade.....	13
1.3. O Estado Emocional dos Professores	15
1.4. O Professor Emocionalmente Competente	16
1.5. Promoção de Competências Emocionais: Um enfoque Comunitário.....	18
Capítulo II- Emoções.....	21
2.1. A Psicologia e as emoções.....	21
2.2.O que é uma emoção?	22
2.3. A Perspetiva evolutiva das emoções.....	24
2.4. O que desencadeia as emoções?	24
2.5. O feito da cultura	26
2.6. Emoções básicas.....	27
2.6.1. Surpresa.....	28
2.6.2. Medo	29
2.6.3. Raiva	29
2.6.4. Alegria	31
2.6.5. Nojo	32
2.6.6. Tristeza	32
2.7. Reconhecimento das expressões faciais	33
2.8.Função das emoções	34
Capítulo III- Inteligência Emocional.....	36
3.1. Da Inteligência à Inteligência Emocional.....	36
3.2. Inteligência Emocional – Contextualização.....	37
3.3. Modelos Explicativos da IE	38
3.3.1. Modelo de Bar-On.....	38

3.3.2. Modelo de Goleman.....	39
3.3.3. Modelo de IE de Mayer, Salovey e Caruso.....	40
3.4. Competências da IE	43
3.4.1. Empatia	43
3.4.2. Assertividade.....	44
3.4.3. Tomada de decisão	47
Capítulo IV - Programas desenvolvidos no âmbito da promoção da IE	49
Parte II - Estudo Empírico.....	52
Capitulo V- Metodologia da Investigação	53
1. Pressupostos, justificativa da investigação	53
2. Objetivos	53
3. Hipótese de investigação	54
4. Variáveis em estudo	54
5. Design de estudo.....	54
6. Participantes.....	55
7. Materiais	57
7.1. Descrição do programa de intervenção “ <i>Ativa-Te em Emoções</i> ”	58
7.2. Instrumentos	60
8. Procedimentos de recolha de dados.....	61
9. Procedimentos de análise de dados	62
9.1. Procedimentos qualitativos.....	62
9.1.1. Identificação do sistema de categorias	63
9.2. Procedimentos quantitativos	67
Capitulo VI – Apresentação e Análise dos Resultados	69
1. Apresentação e análise dos dados qualitativos	69
2. Apresentação e análise dos dados quantitativos.....	102
Considerações Finais	109
Referências Bibliográficas	112
Anexos.....	119

Índice de Quadros

Quadro 1. Caracterização dos participantes segundo, o sexo, a idade, o concelho onde leciona, os anos de serviços e a situação profissional.....	57
Quadro 2. Sistema de Categorias.....	64
Quadro 3. Sistema de Subcategorias.....	66
Quadro 4. Coeficientes da correlação entre as variáveis <i>IE</i> e <i>regulação emocional</i> , nos dois momentos da avaliação.....	103
Quadro 5. Resultados da análise multivariada da variância para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interceção, para as variáveis <i>IE</i> e <i>regulação emocional</i>	104
Quadro 6. Diferenças entre médias, no grupo controlo e grupo experimental, para as variáveis <i>IE</i> e <i>regulação emocional</i>	105
Quadro 7. Médias e desvio padrão na <i>Inteligência Emocional</i> , nos participantes, nos dois momentos da avaliação.....	106
Quadro 8. Médias e desvio padrão na <i>Regulação Emocional</i> , nos participantes, nos dois momentos da avaliação.....	107

Introdução

O presente trabalho subordinado à temática “Ativa-te em Emoções- Avaliação de um programa de promoção de competências socio emocionais em professores do 1º ciclo”, insere-se no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, em Contextos Comunitários, na Universidade dos Açores.

A Psicologia Comunitária focaliza-se na promoção da saúde, dos comportamentos saudáveis, no fortalecimento de competências e capacidades, e na melhoria das condições de vida das pessoas, organizações de comunidades (Ornelas, 2008). Procura, estudar, e desenvolver intervenções centradas nas necessidades das comunidades, com vista à compreensão das mesmas, para se poder desenvolver ações preventivas e remediativas, promotoras de mudança na saúde e na educação (Menezes, 2007).

Coloca-se então a tónica na necessidade de intervir na área das competências socio emocionais dos professores, sendo esta questão prioritária, visto que o “estado de arte” sobre este grupo de profissionais indicar que estes, encontram-se em exausto emocional e em dificuldades (Veiga-Branco, 2004,2005; Almeida-Correia & Veiga-Branco,2012).

Foi este contexto, que terá tornado pertinente, a intervenção no desenvolvimento e promoção da Inteligência Emocional (IE), com vista ao fortalecimento emocional e promoção do bem-estar neste grupo profissional, considerando que muitas investigações sobre a IE demonstram, que esta, se apresenta como um aspeto basilar da vida humana (Mayer, Salovey & Caruso, 2000, 2004).

A IE envolve a capacidade de prestar atenção às emoções e compreendê-las de forma a regular os estados emocionais, caracterizando-se pela aptidão de reconhecer e compreender as emoções em função das situações experienciadas, de forma a gerir bem as emoções e de e de as usar para orientar o pensamento e as ações (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Assumindo o efeito reforçador entre a finalidade do conceito de Psicologia Comunitária (Ornelas, 2008), e a promoção e desenvolvimento e da IE, (Mayer, *et al*, 2000, 2004) acredita-se, que a integração de vários conceitos de cada constructo, podem e devem ser usados, como ferramentas de formação, para o desenvolvimento e promoção das competências socio emocionais em professores.

O presente trabalho encontra-se organizado em duas partes, a primeira referente à revisão de literatura, e a segunda ao estudo empírico, mas também fazem parte da sua estrutura, o resumo (e *abstract*), os índices, a presente introdução, as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos, assim como, uma nota pessoal, de agradecimento a todos que ajudaram para a concretização deste estudo.

A primeira parte, é composta por quatro capítulos, todos dedicados à revisão de literatura. O primeiro capítulo aborda a importância da promoção da IE em contexto comunitário, neste, é apresentado alguns estudos sobre o estado emocional do docente e articula-se o exposto com os valores da Psicologia Comunitária. O segundo capítulo é dedicado às emoções, neste, aborda-se diferentes teorias sobre o seu estudo, o conceito e a perspectiva evolutiva das emoções (Ekman, 2003), são ainda apresentados tópicos referentes aos fatores que desencadeiam certas emoções, ao facto da cultura, ao reconhecimento das expressões faciais, e a cada uma das emoções básicas (Ekman, 2003), e por fim apresenta-se a função das emoções. O terceiro capítulo é dedicado à IE, onde apresenta-se a relação entre os conceitos tradicionais de inteligência e a IE, faz-se uma contextualização sobre o seu estudo, referenciam-se estudos que apontam para uma relação entre a IE e desenvolvimento pessoal e social, para além disto, são apresentados os modelos explicativos da IE, com um maior realce ao modelo do Mayer e Salovey (1997), sendo este o modelo teórico que sustentou a investigação, por fim são apresentadas as competências da IE.

Procede-se, o quarto capítulo com uma apresentação das diretrizes propostas pela *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)* para programas de intervenção em competências socio emocionais, assim como apresentam-se alguns programas promotores da IE destinados a professores.

A segunda parte deste trabalho refere-se ao estudo empírico, este encontra-se dividido em dois capítulos. O primeiro apresenta o processo técnico e instrumental que norteou e possibilitou o trabalho de campo ou a intervenção. Assim, são descritos os objetivos do estudo, o *design* metodológico adotado e as hipóteses a testar. Para além disso, caracteriza-se a amostra utilizada, refere-se o programa implementado e os instrumentos usados. Por fim, são relatados os procedimentos adotados para a recolha e a análise dos dados.

Finalmente, o último capítulo destina-se à apresentação, análise e discussão dos resultados, apresentam-se os resultados que emergiram da análise qualitativa e da quantitativa, e relacionam-se os resultados obtidos neste trabalho com os de outros estudos já efetuados neste domínio.

As considerações finais rematam o presente trabalho, nesta parte, procura-se realizar uma síntese do estudo, apresentar algumas limitações encontradas e perspetivar ideias para trabalhos futuros.

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo I – Promoção de IE: um enfoque Comunitário

1.1. Promoção da IE na escola

A Inteligência Emocional (IE) é considerada um fator preditivo de sucesso, sendo este visto como mais significativo do que outros tipos de inteligência. Devido a este facto, o seu estudo tem recebido cada vez maior relevância (Goleman, 2001; Marques & Carvalho, 2012).

A Possibilidade de inclusão do desenvolvimento da IE nos currículos escolares é algo que tem merecido destaque por parte de investigadores, uma vez que esta apresenta uma relação positiva com o sucesso académico (Ângelo, 2007), para além de auxiliar a socialização das crianças (Goleman, 2001), a sua capacidade de adaptação ao ambiente externo, a capacidade de estas lidarem melhor com as adversidades e situações de *stress* e a capacidade de estabelecerem relações mais saudáveis com os outros (Marques & Carvalho, 2012).

Goleman (1995) defende a importância de educar as emoções em contexto escolar, visto que: a) atualmente muitos outros contextos sociais (como o contexto familiar) não oferecem condições que permitam o desenvolvimento destas competências socio emocionais nas crianças; b) a escola é um lugar que todas as crianças frequentam; c) é possível a transmissão de conhecimentos e experiências que permitam *lições básicas na arte de viver* (p. 301).

Assim sendo, cabe também à escola a função de educar nesta área, permitindo a formação de crianças emocionalmente inteligentes e promovendo nos alunos atitudes e valores que visem o desenvolvimento social e pessoal.

1.2. Promoção da IE na escola, uma necessidade.

A aprendizagem emocional não deve ser encarada como um fenómeno escolar, “mas sim um processo de construção permanente, que deve iniciar-se no seio familiar” (Hilário, 2012,p.34).

A este respeito Piaget (1932/1994, cit. por Zandonato, 2004) refere “que os pais têm muita responsabilidade sobre as dificuldades e/ou problemas apresentados pelos filhos e que, (...) é quase sempre presente, em crianças ou adultos em situações problemáticas, a presença de lembranças familiares negativas” (p.12).

Os atuais desafios das sociedades contemporâneas acarretam a consequência de provocar nas crianças (e nas pessoas) um desequilíbrio emocional, “com uma carga muito mais negativa” (Cit. por. Silva & Silva, 2009, p.600) e com muitas carências emocionais (Almeida-Correia & Veiga-Branco, 2012).

Neste sentido, são muitas as crianças que, ao iniciarem o seu percurso escolar, manifestam carências emocionais, pelo que “é necessário ensinar às novas gerações a resiliência, a esperança, o otimismo, para as tornar mais resistentes à depressão e capazes de levar uma vida mais feliz e produtiva” (Oliveira, 2011, cit. por Almeida-Correia & Veiga-Branco, 2012, p.4).

A educação emocional deve, então, ser uma preocupação no processo de formação da criança, pois é uma área essencial para o desenvolvimento pessoal e humano e torna-se imprescindível para a construção de indivíduos socialmente equilibrados (Hilário, 2012).

Atendendo a que, atualmente, a escola deverá ser encarada como um espaço onde, para além da promoção das aprendizagens formais, “se desenvolve a aprendizagem de comportamentos sociais de preparação para a vida em sociedade” (Cit. por Caldeira, 2000, p.26), julga-se pertinente considerar que a educação emocional possa ocorrer na escola e ser aprendida e treinada como parte integrante do programa curricular e simultaneamente aprendida por modelação¹, através da interação entre professor e aluno (Zandonato, 2004).

Desta forma, e sabendo que a IE pode e deve ser desenvolvida e treinada (Mayer, Salovey & Caruso, 2002), existe a possibilidade de o fazer em contexto de sala de aula.

A educação emocional é uma metodologia eminentemente prática, ela poderá ser aplicada através da promoção de espaços e tempos onde a criança possa identificar e reconhecer emoções, em si e nos outros, expressar o que sente e pensa, expor conflitos e negociar (Bisquerra & Escoda, 2012).

Neste contexto, os professores deparam-se com o grande desafio de ensinar as emoções, de modo a desenvolver nos alunos as competências da IE, de maneira a melhorar o desenvolvimento intelectual (Silva & Silva, 2009; Hilário, 2012; Almeida-Correia & Veiga-Branco, 2012).

Estimular espaços na escola que levem à promoção da IE é basilar no sistema de aprendizagens, pois, para além da já referida necessidade de estimular as crianças para que estas desenvolvam competências emocionais, também é fundamental proporcionar um ambiente propício à aquisição de conhecimentos. Para o efeito, muitos estudos referem a importância dos ambientes propícios à aquisição de conhecimentos, assim como a relação professor/aluno, como sendo determinantes para um percurso académico com sucesso (Zandonato, 2004).

¹ O conceito aprendizagem social por observação ou aprendizagem por modelação foi apresentado por Bandura (1977) e refere-se à capacidade de aprender através da observação de um modelo e da interação social. Este modelo compreende os processos de observação, imitação e interação. Resultando na incorporação das aprendizagens no comportamento (Pinto, 2001).

Em contexto de sala de aula, as competências emocionais nos professores são cruciais para o bom funcionamento académico, na medida em as relações de afeto influenciam positivamente o processo ensino – aprendizagem e a aquisição do conhecimento (Canever, Santos, Geraldo & Frota, 2006).

O professor, enquanto modelo a seguir, poderá estimular e treinar a IE para que esta possa ser praticada e desenvolvida por toda a vida.

1.3. O Estado Emocional dos Professores

Ser professor não é tarefa fácil, pelo que as circunstâncias de descredibilização do ensino, em que os professores se encontram proporcionam uma série de consequências nefastas à sua saúde física e mental (Canever, *et al.*, 2006; Pocinho & Perestrelo, 2011).

Entre os principais fatores que contribuem para um agravamento da saúde do docente, realça-se a impulsividade, agressividade, oposição a regras (Vieira, 1997), a “indisciplina, o *bullying*, a apatia e falta de motivação dos alunos” (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, cit. por Almeida-Correia & Veiga-Branco, 2012, p. 5), assim como a atual desvalorização da profissão (Caldeira, 2000) e as exigências organizacionais (Carlotto, 2002; Veiga-Branco, 2005).

A este respeito, Capel (1987) identifica a ansiedade, a depressão, a irritabilidade, a hostilidade e a exaustão emocional como fatores psicológicos ligados ao *stress* docente (Almeida-Correia & Veiga-Branco, 2012). Será importante referir que de entre todas as profissões existentes, a síndrome de *burnout*² tem sido pesquisada com maior intensidade entre os professores em detrimento de qualquer outra profissão (Carlotto, 2002; Almeida-Correia & Veiga-Branco, 2012).

Coloca-se então a tónica na necessidade de intervir na área das competências emocionais dos professores, sendo esta questão prioritária, visto que condicionará a qualidade de vida dos mesmos e, conseqüentemente, a qualidade do ensino em geral (Almeida-Correia & Veiga-Branco, 2012).

Esta necessidade está patente desde a formação inicial do professor, uma vez que nesta não se encontra contemplada a formação na área das emoções (Anadón, 2005; Bisquerra, 2005, ref. por Almeida-Correia & Veiga-Branco, 2012).

Conseqüentemente, os estudos nacionais e internacionais apontam a necessidade de se desenvolverem programas de formação emocional em professores (Silva & Silva, 2009;

² Síndrome de *Burnout*, considerado por Harrison (1999) como um tipo de *stress* de carácter persistente vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada ao intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo (Carlotto, 2002).

Almeida-Correia & Veiga-Branco, 2012; Hilário, 2012), uma vez que “uma maior autoconsciência e um maior nível de autocontrolo e autoeficácia podem exercer um fator protetor face ao *stress* dos docentes” (Moriani & Herruzo, 2004, cit. por Almeida-Correia & Veiga-Branco, 2012, p. 6).

Em Portugal começam a surgir investigações na área das competências emocionais em professores, destacando-se, nesta área, os trabalhos realizados por Veiga-Branco (2005). Num dos seus estudos, este autor pretendeu conhecer a perceção que a população de professores tem acerca da sua competência emocional, relativamente aos seus contextos relacionais e laborais. Os resultados por ele obtidos, evidenciam a existência de uma relação entre as capacidades emocionais e os contextos relacionais, concluindo que as capacidades emocionais são influenciadas pelos diferentes contextos (Veiga-Branco, 2005).

Por sua vez Hilário (2012), ao realizar um estudo que pretendeu identificar de que forma os professores desenvolvem o seu trabalho na sala de aula, de modo a promover a IE nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, concluiu que estes têm pouco conhecimento sobre a IE.

Soares e Pocinho (2013) propuseram-se compreender a relação entre as emoções e a liderança escolar. Na investigação por eles realizada com professores e responsáveis dos órgãos de gestão de diversas escolas, apresentaram uma relação entre a capacidade de reparar nas emoções e as competências de liderança, entre elas a gestão na mudança e criação de equipas, tomada de decisão participativa, gestão de conflitos e papel de líder facilitador.

Andrade (2013) procurou compreender a IE e o *engagement*³ como fator de proteção face ao *burnout*, bem como estudar as relações entre a IE, o *engagement* e o *burnout*. A autora revela que quanto maior a reparação das emoções, o vigor e a dedicação, menor é a exaustão emocional. Por outro lado, quanto maior a reavaliação das emoções, maior a exaustão emocional.

As investigações supramencionadas evidenciaram a necessidade de se intervir ao nível do desenvolvimento de competências nestes profissionais (Veiga-Branco, 2005; Almeida-Correia & Veiga-Branco, 2012; Hilário, 2012; Soares & Pocinho, 2013; Andrade 2013).

1.4. O Professor Emocionalmente Competente

Em concordância com Medley (1982), “a competência do professor refere-se a um sistema de saberes diversificados e específicos que o professor domina, utiliza ou em que

³ O constructo de *engagement*, indica um estado de vigor, dedicação e absorção, e abarca o compromisso organizacional, a satisfação e, ou o envolvimento no trabalho (Pocinho & Perestrelo, 2011).

acredita. Um professor será competente se domina bem um conjunto de competências específicas que são importantes para as boas práticas de ensino” (Cit. por Fernandes, 2008).

Hilário (2012) refere que “os profissionais de ensino devem ser emocionalmente competentes para educar as emoções dos seus alunos, para que estes sejam capazes de lidar com as alegrias, as frustrações e ainda reconhecer as suas emoções e as dos outros” (p.3).

Para desenvolver a IE em sala de aula, é importante que o professor saiba como se sente e seja capaz de comunicar abertamente as suas emoções e sentimentos (Hilário, 2012), o que acarreta a necessidade de os professores serem emocionalmente competentes. No processo ensino- aprendizagem, é de suma importância a preparação do professor, uma vez que para ensinar também tem que estar preparado, não se pode ensinar o que não se tem (Hilário, 2012).

O professor emocionalmente competente deverá ser capaz de identificar e compreender as suas emoções e a dos outros; deverá estar atento às alterações emocionais dos alunos, através da identificação dos sinais não-verbais (expressão facial, atitudes, comportamentos); deverá ter consciência da sua atuação e do impacto da mesma junto da turma; deverá ser capaz de valorizar a forma como o outro (aluno) pronuncia as palavras, o tipo de palavras que escolhe e, além disso, considerar importante o tom de voz e a postura corporal (Veiga-Branco,2005).

O professor emocionalmente competente mantém relações estáveis ao longo do tempo, diz claramente o que pensa, comunica olhando as pessoas nos olhos, sente-se calmo, desenvolve maior respeito pela individualidade e maior tolerância perante o conflito (Veiga-Branco,2005).

Estas competências são primordiais para a atuação destes profissionais, na medida em que o professor “ desempenha um papel de *caixa de ressonância*. Isto é, ao fazer sentir ao aluno que é escutado e ao reformular o que ele diz sobre as suas necessidades e emoções, o professor é um facilitador da resolução de problemas pelo aluno” (Serpa, Caldeira & Gomes, 2013,p.77).

O professor deverá desenvolver um comportamento empático para com os alunos, de forma a perceber, reconhecer e inteirar-se dos sentimentos dos alunos e manifestar esta compreensão. Esta atitude irá permitir uma relação de maior proximidade e a tão importante relação de afeto necessária para a qualidade do ensino aprendizagem (Morgado, 2002; Canever, et al.,2006).

1.5. Promoção de Competências Emocionais: Um enfoque Comunitário

“A Psicologia Comunitária tem como um dos seus valores fundamentais o bem-estar de todos os membros de uma comunidade” (Ornelas, 2008,p.38).

Como refere Ornelas (2008), o bem-estar individual refere-se à saúde física e psicológica e às competências socio emocionais. Neste sentido, a psicologia comunitária focaliza-se na promoção da saúde, dos comportamentos saudáveis, do fortalecimento de competências e capacidades, e da melhoria das condições de vida das pessoas, organizações de comunidades (Ornelas, 2008).

Para o efeito, a Psicologia Comunitária objetiva estudar os fatores psicossociais que permitam desenvolver, fomentar e manter o controlo e o poder dos indivíduos, de forma que se possam solucionar problemas, em prol da melhoria do bem-estar comum, e alcançar mudanças na comunidade (Ornelas,2008).

Um princípio básico da Psicologia Comunitária passa pela promoção do *Empowerment* (Ornelas, 2008), sendo o *Empowerment* um processo que possibilita que as pessoas, organizações e/ou comunidades possam assumir o controlo sobre as suas próprias vidas. Desta forma, o *Empowerment* tem diversos níveis de análise (individual, organizacional e comunitário) e “Expressa visões do mundo e o compromisso com uma sociedade diversificada” (Cit. por Rappaport, 1987, p.142).

O *Empowerment* parte da crença no poder do povo e refere-se a um processo onde os intervenientes são mestres do seu próprio destino e da vida das suas diversas comunidades (Rappaport, 1987; Menezes, 2007; Ornelas, 2008).

Partindo do pressuposto que: a) o “*Empowerment* consiste num processo em que se procura melhorar os sentimentos de auto eficácia entre membros de um grupo organizado” (Kanungo, 1988, cit. por Jawahar, 1998); b) a educação das emoções fortalece o indivíduo, capacitando-o e equilibrando-o para os problemas da atualidade (Hilário, 2012); e c) a IE apresenta-se como sendo a principal responsável pelo sucesso ou insucesso dos indivíduos (Goleman,1995), é possível afirmar que através de uma intervenção que corresponda às necessidades sentidas pelos professores, através da capacitação (ao nível emocional e social) dos mesmos, estamos a promover o *empowerment* a diferentes níveis.

Ao nível individual, na medida em que “o empoderamento psicológico integra perceções da capacidade para exercer controlo sobre a própria vida, uma consciência critica sobre o seu ambiente e uma postura participativa da vida em comunidade” (Menezes, 2007,p. 57) e esta ação encontra-se relacionada e é influenciada com os outros níveis de *empowerment* , o organizacional e o comunitário, sendo que estes níveis se referem a ações

coletivas que visam uma promoção na qualidade de vida (Menezes, 2007), ou seja, ao capacitar e promover as competências emocionais em professores, estamos a melhorar a qualidade de vida dos mesmos, assim como a dos alunos e da comunidades educativa.

Um outro princípio básico da Psicologia Comunitária passa pela intervenção centrada nas necessidades, pelo que Freitas (1998) refere que “As necessidades das populações é que devem indicar os caminhos para a prática” (Cit. por Menezes, 2007,p. 69). Assim sendo, é imprescindível estudar e aprofundar as complexidades inerentes às necessidades das comunidades, visto que através da compreensão das necessidades da comunidade escolar, e análise da sua influência na qualidade do ensino, facilmente se poderão desenvolver ações promotoras de mudança na saúde e na educação.

Para que não surjam ambiguidades em torno da necessidade de desenvolver competências emocionais em professores, relembremos a relação estabelecida por Rappaport (1981, cit. por Menezes, 2007) entre necessidades e direitos. Neste sentido, salientamos que, embora a necessidade da promoção de competências emocionais em professores possa não ser percecionada pela comunidade escolar, a sua promoção contribui para assegurar um dos princípios fundamentais dos direitos das crianças. Para a compreensão desta relação, relembremos a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), que salvaguarda o direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade, reconhecendo que “a criança, para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade, deve crescer num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão” (p.3). Este direito assegura o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade, realçando a necessidade das crianças crescerem em ambientes familiares, em clima de felicidade, amor e compreensão. As sociedades devem estar conscientes da necessidade de proporcionar também em sala de aula, uma atmosfera propícia ao desenvolvimento infantil. Para o efeito considera-se de extrema importância desenvolver competências emocionais na comunidade educativa (Soares & Pocinho, 2013) de forma a assegurar este direito.

Uma das principais características da Psicologia Comunitária está na importância dada à visão ecológica, que é caracterizada pelo ajustamento entre os indivíduos e os seus ambientes, centralizando-se na relação de interdependência entre os indivíduos e contextos que funcionam como uma comunidade, como um grupo específico possuidor de um sistema elaborado de relações formais e informais, nas quais todos os intervenientes beneficiam (Ornelas,2008).

Perspetivando a escola como sendo uma comunidade que educa cidadãos da e para a sociedade, é possível afirmar que se encontra no âmbito da Psicologia Comunitária estudar e compreender a importância e os benefícios da IE no âmbito escolar. Esta importância elenca-

se na necessidade de se desenvolverem ambientes propícios ao ensino e ações que visem a promoção de competências emocionais nos alunos, com o intuito de uma melhoria ao nível individual e coletivo (Brackett, & Katulak, 2006; Murta, 2007; Rêgo & Rocha, 2009; Veiga-Branco, 2012; Hilário, 2012; Soares & Pocinho, 2013).

A Psicologia Comunitária tem como principal motivação a integração de indivíduos na sociedade, promovendo o seu bem-estar, focalizando-se na promoção da saúde (Ornelas, 2008), numa ótica de mudança muito mais promotora de saúde do que preventiva da doença, bem como nos comportamentos saudáveis, no fornecimento das competências e melhoria das condições de vida dos indivíduos, populações, organizações e comunidades.

Desta forma, promover competências emocionais em professores contribuirá para o seu bem-estar individual (do professor) (Mayer, *et al.*, 2002), no entanto, pretender-se-á, sobretudo, alcançar um ambiente propício desenvolvimento de competências emocionais em sala de aula, beneficiando, assim, os alunos, a comunidade escolar e a sociedade em geral.

Capítulo II- Emoções

2.1. A Psicologia e as emoções

O interesse da Psicologia pelo estudo das emoções parece ter recuperado importância nas últimas décadas, sendo que esta temática, tem sido objeto de diversas investigações em áreas distintas. Esta diversidade tem por base diferentes perspectivas teóricas assim como diferentes abordagens, sendo portando difícil conseguir unanimidade em relação à forma de encará-las.

Neste sentido, as teorias científicas não são unânimes numa definição clara e inequívoca do constructo de emoção.

Atendendo à multiplicidade de teorias Carlson e Hatfield (1992, cit. por Moreno, 2012) apresentam diferentes teorias da emoção, organizando-as em teorias evolucionistas, motivacionais, cognitivas, neuroquímicas e sociais, consoante a natureza das mesmas. Por sua vez Strongman (2004) opta por dividir estas teorias em primitivas, fenomenológicas, comportamentalistas, fisiológicas e cognitivas, desenvolvimentistas, sociais e clínicas. No presente estudo, abortar-se-á o enquadramento proposto por Strongman (2004).

As teorias cognitivas das emoções focam-se sobre a natureza e o funcionamento pormenorizado do processo de avaliação, assim como na discussão dos seus significados.

Smith e Lazarus (1990, cit. por Matias, 2012) alegaram que as emoções “podem causar importantes impactos no bem-estar subjetivo das pessoas, na saúde física e mental, nas interações sociais, além de influenciar a capacidade de resolução de problemas” (p.7).

As teorias motivacionais encaram a emoção como uma motivação para a cognição e para o comportamento, sendo esta emoção primordial no desenvolvimento humano, pois facilita a organização e funcionamento dos sistemas organísticos (Izard, 1984, ref. por Santos, 2009) assim “as emoções refletem, sob a forma de experiência direta, o significado dos diversos fenómenos e situações e servem como um dos mecanismos principais da regulação interna da atividade psicológica e do comportamento dirigido para a satisfação de necessidades atuais. Dito de outro modo, a função essencial da emoção é a “organização” (Marques-Teixeira 2003, cit. por Veiga-Branco, 2005, p.150).

Em termos desenvolvimentistas Darwin, na formulação da sua teoria da evolução das espécies, realça o papel básico, adaptativo e fundamental das emoções para a sobrevivência das espécies assim como para o desenvolvimento humano (Oatley & Jenkins, 2002). Também Paul Ekman (2003) parte da mais-valia do passado evolucionista, através da análise das emoções humanas e expressão das mesmas, principalmente ao nível facial. Este último autor, considera as emoções como “os nossos mecanismos avaliadores automáticos (...) rápidos e

inconscientes”, mas realça que “a grande vantagem das emoções é que são funcionais” (Ekman, 2003, p.51). As teorias desenvolvimentistas fundamentam-se nas bases biológicas para a compreensão das emoções ao nível das suas origens, desenvolvimento e funções.

A Teoria Social defende a Emoção como um fenómeno social que se exprime na (con) vivência entre os seres humanos. Assim sendo, Strongman (1998) afirma que “na sua maior parte, os estímulos emocionais vêm das outras pessoas e a emoção ocorre na companhia dos outros” (p.181). Campos, Campos e Barret (1989, ref. por Matias, 2012) sugeriram que as emoções seriam responsáveis pelas relações da pessoa com o ambiente externo, bem como pela sua manutenção ou interrupção. Para Averil (1982, cit. por Strongman, 2004, p. 147), as emoções são “síndromes sociais ou regras transitórias, bem como disposições de curta duração para responder de forma particular e para interpretar estas respostas como emocionais”.

Parece ser óbvio que esta panóplia de posicionamentos e contributos face à temática das emoções será muito enriquecedora para o estudo do estado da arte sobre o tema, contudo, entre as diferentes perspetivas teóricas que tratam daquilo que é a emoção, gostaríamos de nos posicionar, o mais próximo possível, das teorias que consideram as fundamentações biológicas (funcionais e adaptativas), na medida em que estas tratam a natureza das emoções, origens, desenvolvimento e funções.

2.2.O que é uma emoção?

“Todos sabem o que é uma emoção até se lhes pedir para darem uma definição “
Beverly Fehr e James Russel (1984, citado por Oatley & Jenkins, 2002, p.124)

Não existindo uma única teoria da emoção, também não há uma única definição de emoção, ou seja, as definições de emoção são ajustadas, analisadas, sustentadas e sistematizadas consoante a natureza da emoção.

Assim, encontrar uma definição unanime para emoção não é tarefa fácil. A sua designação oscila de acordo com a importância dada pelos diferentes autores e modelos teóricos.

A palavra emoção vem do latim *emovere* que significa movendo para fora, esta palavra deriva de *movi*, que traduzido para português significa movimento. Assim a palavra emoção está diretamente relacionada com o ato de mexer, alterar, modificar, neste sentido, e em concordância com Freitas-Magalhães (2007), “não podemos perder de vista que sem emoção nada avança” (p.89).

De acordo com Pajouès (2007), a emoção é definida como sendo uma “reação global, intensa e breve do organismo a uma situação inesperada, acompanhada de um estado afetivo de tonalidade penosa ou agradável” (p.95).

As emoções são consideradas processos centrais no funcionamento humano, ocupando um lugar de destaque no desenvolvimento cerebral e em vários domínios do funcionamento psicológico e social (Damásio,2003b).

A emoção é um estado psicológico, uma resposta reativa e autónoma ao nível do inconsciente, que para além da natureza psicológica, pode também apresentar elementos de carácter cognitivo, acionada por um estímulo ou pensamento que pode, por consequência manifestar-se ao nível de alterações psicofisiológicas (Pinto, 2001; Freitas-Magalhães, 2007).

Assim a emoção é um comportamento observável, inclui um componente de excitação fisiológica ao nível do sistema nervoso autónomo, envolve uma interpretação cognitiva e constitui uma experiência subjetiva (Pinto,2001).

Para Oatley e Jenkins (2002) a emoção resulta da avaliação realizada a um evento significativo, tem um carácter de prontidão para agir, é experienciada como um tipo distinto de estado mental e poderá ser acompanhada de mudanças corporais, expressões e ações.

Para Scherer (2000, ref. por Jaques & Vicari, 2005), emoção é um acontecimento relativamente breve de resposta sincronizada para a maioria ou todos os seres vivos, quando a avaliação de um evento interno ou externo, o caracteriza como sendo da maior importância.

Bisquerra (2000) defende que as emoções são reações às informações do ambiente onde o indivíduo se insere, e a sua intensidade é relativa às avaliações subjetivas realizadas ao nível cognitivo, acerca de como a informação recebida alterará o próprio bem-estar.

Já Damásio (2003a) refere que as emoções são reações químicas e neuronais complexas que “formam um padrão”. Elas existem como elementos que ajudam a regular o organismo, com o objetivo da manutenção da sobrevivência do corpo, e encontram-se entre os “dispositivos bio-reguladores” que possuímos, tal como os sentimentos. O mesmo autor distingue a emoção de sentimento referindo que a emoção é orientada para o exterior e os sentimentos são, por sua vez, naturalmente internos, neste sentido o sentimento é um efeito interno que resulta da experiência da emoção.

Em conformidade com Ekman (2003) e Freitas-Magalhães (2007) existem uma série de características comuns nas emoções, e o seu desenvolvimento está relacionado com tarefas filogenéticas fundamentais para responder adaptativamente nas diversas situações. Assim, as emoções resultam de avaliações automáticas, apesar das diferenças culturais e sociais em que ocorrem. Estas são universais, são semelhantes em primatas e humanos e podem ocorrer

rapidamente e sem que o indivíduo se aperceba, o que constitui um aspeto adaptativo, pois permite uma mobilização rápida para responder a situações ou acontecimentos importantes.

São limitadas no tempo, produzem alterações psicofisiológicas distintas, são viscerais e involuntárias e têm uma configuração assexuada (Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

2.3. A Perspetiva evolutiva das emoções

Através da abordagem biológica, Charles Darwin (1872, ref. por Oatley & Jenkins, 2002) entende que as emoções fornecem padrões de demarcação para determinados tipos de comportamentos, especialmente o comportamento social, que subjaz à adaptação humana no mundo.

Oatley e Jenkins (2002) referem que, nas suas grandes e célebres obras “*A origem das espécies*” (1859) e “*A Expressão das emoções em seres humanos e animais*” (1872), Darwin preocupou-se, inicialmente, com as expressões emocionais como possíveis evidências para a evolução da espécie humana, a continuidade do comportamento humano com outros animais e as bases físicas da mente. A ideia principal de Darwin acerca das expressões emocionais era que estas derivavam de hábitos que no nosso passado evolucionário ou individual foram úteis.

Nesta perspetiva evolucionista e desenvolvimentista, as emoções constituem-se como uma vantagem adaptativa a certas situações, proporcionando ao ser humano a possibilidade de ter um funcionamento (fisiológico, psicológico e comportamental do organismo) “configurado pela seleção natural, de forma a aumentar a capacidade para responder adaptativamente às ameaças e oportunidades características de certos tipos de situação” (cit. por Strongman, 2004, p.263).

Segundo Ekman (2003) os indivíduos nascem preparados e com enorme sensibilidade para os eventos que foram relevantes para a sobrevivência da espécie (seleção natural) em seu ambiente ancestral. O mesmo autor propõe que os movimentos dos músculos do rosto são produto da evolução. Por conseguinte, acha provável a existência dessas expressões em outros primatas.

2.4. O que desencadeia as emoções?

Mas o que desencadeia uma emoção? Porquê existem pessoas que têm medo de baratas, outras têm nojo, e outras são totalmente indiferentes a estes animais, em termos emocionais? Porque sentimos emoções básicas, como o medo, de formas diferentes, e em diferentes situações?

Por que motivo algumas pessoas choraram a morte de Eusébio (antigo jogador do Sport Lisboa e Benfica) como se ele fosse um parente próximo, enquanto outros ficaram alheios a este acontecimento?

As emoções são desencadeadas por *gatilhos emocionais*, sendo que estes podem ser diferentes de pessoa para pessoa (Ekman,2003), ou seja, existem diferentes gatilhos que desencadeiam diferentes emoções.

Todavia existem alguns *gatilhos* que são universais e que geram a mesma emoção em todos, por exemplo, um acidente de aviação provoca medo em todos e a perda de um ente querido provoca tristeza universalmente (Ekman, 2003).

Segundo Ekman (2003), o ser humano é dotado de autoavaliadores sensíveis a certos acontecimentos ou eventos, sendo que são estes autoavaliadores que disparam certos gatilhos emocionais. Os autoavaliadores tornam-se sensíveis, tanto para gatilhos emocionais que são encontrados em todos os indivíduos (os universais), como, também, para gatilhos que desencadeiam ou disparam diferentes emoções entre os indivíduos, ou seja, os autoavaliadores devem estar em alerta para dois tipos de gatilhos (Ekman,2003).

Para o entendimento destes aspetos, devemos lembrar as considerações teóricas sobre a perspectiva evolutiva das emoções. Nesta perspectiva, as nossas emoções poderão ser desencadeadas por gatilhos emocionais, podendo estes ser comuns, universais, e derivar do nosso passado evolutivo (Ekman, 2003).

Muitas pessoas têm medo de alturas, este medo reporta ao passado onde os predadores eram animais de grande porte como os dinossauros. O medo e nojo dos ratos e baratas poderão estar associados ao tempo em que estes animais eram portadores de grandes pestes e epidemias, sendo extremamente perigosos e provocando grande perigo à espécie humana (Strongman, 2004). Comumente, as pessoas tendem a ter mais medo e, por consequente, cuidado, com o fogo do que com a eletricidade. Mais facilmente tendem a verificar se está alguma vela acesa, do que confirmar se o sistema de eletricidade está corretamente operacional. E qual destes medos é realmente mais perigoso? O medo do fogo está muito mais relacionado com o nosso passado evolutivo. Contudo, se uma pessoa tiver experienciado, de alguma forma, alguma situação traumática relacionada com o sistema elétrico, esta pessoa poderá ter os seus autoavaliadores mais sensíveis para este gatilho emocional (Ekman, 2003).

A forma como são desencadeadas as emoções, como são disparados os gatilhos, resulta da avaliação de eventos ou situações que consideramos importantes para o nosso bem-estar ou sobrevivência, a forma como agimos perante as situações de ameaça está dependente em larga escala “ daquilo que aprendemos anteriormente sobre aquilo que nos protege da situação em que estamos envolvidos” (Cit. por Freitas-Magalhães,2007, p.115).

Assim, convém lembrar que para além dos gatilhos universais que estão amplamente relacionados com o nosso passado evolutivo, também podemos ter os

autoavaliadores para gatilhos que estão muito relacionados com o nosso desenvolvimento individual, com as nossas experiências pessoais (Ekman, 2003).

Identificando as nossas emoções e os gatilhos emocionais subjacentes a estas, podemos compreender o porquê de algumas situações terem o efeito de ativador para as nossas reações emocionais. Compreendendo o que provoca emoções como o medo ou a raiva e quais as nossas respostas típicas, podemos ter maior consciência e desenvolver respostas mais adaptativas (Ekman, 2003).

2.5. O feito da cultura

Uma das maiores questões encontrada entre diferentes especialistas que estudam as emoções, consistia em perceber se existiam emoções universais ou se estas são específicas e variam de acordo com a cultura. Apesar das dificuldades em encontrar um consenso entre os universalistas e os relativistas, a literatura mais recente aponta para a existência e exibição de emoções básicas universais.

No entanto, as emoções são classificadas de forma diferente por indivíduos de diferentes culturas (Oatley & Jenkins, 2002; Ekman, 2003; Strongman, 2004; Freitas-Magalhães, 2007).

Os estudos desenvolvidos por Russel em 1991, sobre a interpretação cultural das emoções, assentam na ideia de que existem interpretações das emoções universais diferenciadas pelos determinismos culturais; Estas interpretações têm por base modelos cognitivos inerentes a cada cultura; Apesar de uma configuração fisiológica idêntica das emoções, estas são categorizadas diferencialmente, assim a emoção é interpretada tendo em consideração a influência cultural (Oatley & Jenkins, 2002; Strongman, 2004).

Numa tentativa de comprovar a universalidade das expressões emocionais Ekman e Friesen (1971), assim como Izard (1971, ref. por Oatley e Jenkins, 2002), realizaram diversas pesquisas relacionadas com a origem das expressões emocionais, encontrando evidências e concordâncias sobre a universalidade das emoções: Raiva; Nojo; Medo; Surpresa; Alegria e Tristeza, considerando que estas são inatas e universais em seres humanos, e não culturalmente determinadas.

No que se refere às diferenças relacionadas com os contextos culturais, Ekman (2003) defende a influência de aspetos culturais por meio da ideia de *regras de exibição das expressões faciais* e propõe tratar-se de regras que são socialmente aprendidas e geralmente distintas culturalmente.

Ekman (2003) considera que estas regras de exibição são mecanismos que regulam o uso da expressão, determinando *quem* pode mostrar *que* emoção, *para quem* e *quando*.

Estes determinismos são passados de geração em geração e podem determinar a extinção, diminuição ou dissimulação de expressões emocionais sentidas. Há, portanto, sobre uma base inata, um aprimoramento ou mesmo uma dissimulação das expressões faciais, ou seja um peso cultural (Ekman, 2003). A comprovar esta ideia foram realizados estudos com indivíduos japoneses e americanos que evidenciam a existência da manifestação de expressões faciais idênticas quando os indivíduos estão sozinhos, contudo, na presença de outros, estas mesmas expressões são mascaradas de forma distinta entre os indivíduos das duas culturas (Ekman & Friesen,1971).

Neste sentido, Freitas-Magalhães (2007) refere que “A cultura é um dos moderadores do desenvolvimento do comportamento emocional” (p. 78) em que as regras de conduta interiorizadas pelos indivíduos são entraves à expressão autêntica das emoções e influenciam a intensidade e frequência das expressões emocionais.

O efeito da cultura nas emoções compreende diferentes aspetos da dimensão cultural, sendo estes a questão histórica (diferenças entre culturas anteriores e as atuais), as diferenças entre culturas contemporâneas (sociedades diferentes) e, por fim, a questão da socialização (Freitas-Magalhães,2007).

Podemos ainda considerar alguns moderadores culturais implicados na expressão emocional, tais como os motivos socioeconómicos, culturais e climáticos (Riviera, 1992 *in* Oatley & Jenkins, 2002; Freitas-Magalhães,2007).

Neste sentido, podemos considerar que uma grave recessão económica ou uma situação de guerra, vivenciada por um país, é um moderador que tende a limitar a exibição de expressões faciais positivas, pois manifestar-se-ão tendencialmente expressões de emoções como a tristeza, o medo ou a raiva (Freitas-Magalhães,2007).

A cultura ou história cultural é outro moderador que parece influenciar a expressão das emoções, a título de exemplo comparemos a cultura portuguesa do “Fado” relacionada com a perda, a dor e a saudade e a cultura brasileira do “Samba” associada à alegria. É notório que a nossa herança cultural está significativamente associada a expressão de emoções como a tristeza, sendo que os brasileiros tendem a expressar emoções positivas durante o cortejo do sambódromo. Freitas-Magalhães (2007) relembra que esta expressão de emoções positivas, como a alegria, está relacionada com história cultural Brasileira, assim como com o facto de este país apresentar um clima tropical.

2.6. Emoções básicas

Para Damásio (2003a), as emoções são reações inatas e pré-organizadas a estímulos, interiores e exteriores aos indivíduos, pelo que as mesmas dependem da rede de circuitos do

sistema límbico, sobretudo da amígdala e do cíngulo anterior. O autor identifica um conjunto de emoções básicas, nomeadamente a felicidade, a ira, o medo, o nojo e a surpresa considerando as restantes uma mistura de variações das cinco anteriores.

As emoções básicas são universais, semelhantes e observáveis em primatas. Estas produzem alterações psicofisiológicas, limitadas no tempo, viscerais e involuntárias, alteram a intensidade do ritmo cardíaco e têm uma configuração assexuada (Ekman,2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Estas emoções básicas diferem umas das outras, de forma bastante acentuada, em termos de apreciação dos eventos antecedentes, da (provável) resposta comportamental, de fisiologia e, ainda, de outras características (Ekman, 2003).

Apesar da muita controvérsia na literatura sobre o consenso e distinção de Emoções básicas e secundárias, o presente estudo irá adotar as emoções básicas defendidas por Ekman (2003) e Freitas-Magalhães (2007). De acordo com os mesmos autores, existem seis emoções básicas, sendo elas a tristeza, a raiva, a surpresa, o medo, o nojo, e a alegria.

Seguidamente serão apresentadas, ainda que de forma concisa, cada uma das emoções básicas supra listadas.

2.6.1. Surpresa

A surpresa é caracterizada como a mais curta das emoções básicas, por ser a emoção mais rápida que existe, a sua experiência é breve e inesperada (Ekman,2003; Freitas-Magalhães, 2007).

A surpresa ocorre momentos antes de percebermos o que se está a passar, poderemos dizer que esta emoção, ao contrário das outras, pode ser seguida por uma variedade de emoções como o medo ou a alegria ou pode simplesmente ocorrer isoladamente (Ekman,2003; Freitas-Magalhães, 2007).

As reações psicofisiológicas que a caracterizam apresentam uma durabilidade reduzida (poucos segundos). No decorrer desta emoção o indivíduo entra em modo de espanto ou sobressalto (Ekman,2003; Freitas-Magalhães, 2007). Podemos encontrar a emoção de surpresa nos outros através dos seguintes movimentos faciais: os olhos e as pálpebras ficam semiabertos, a raiz do nariz encorriha, dá-se uma dilatação das narinas, as bochechas elevam-se, a boca pode ficar aberta e o queixo eleva-se (Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Perante situações de surpresa, os indivíduos mobilizam, de forma inconsciente, esforços para agir, assim, a função da surpresa é a de reagir, mobilizando energias para a ação (Ekman, 2003).

2.6.2. Medo

Sentir medo é uma reação natural do organismo perante alguma coisa ou situação potencialmente ameaçadora. Esta emoção está intimamente ligada ao instinto de sobrevivência, pois é uma reação natural de autopreservação. Sentimos medo quando estamos perante uma situação de risco ou perigo percebido, ao sentirmos uma ameaça (hipotética ou real) de dano físico ou psicológico (Ekman,2003; Freitas-Magalhães, 2007).

O medo não é uma emoção anormal, pelo contrário, esta emoção tem como principal função a defesa: o medo obriga-nos a reagir, através da fuga ou imobilização (Strongman, 2004; Freitas-Magalhães, 2007).

O Medo tanto pode ter uma duração rápida, como pode durar um longo período de tempo, pois a sua perceção pode ser momentânea ou ter uma longa duração. O tema geral desta emoção é o perigo de dano físico e as variações podem ser qualquer coisa que aprendemos que é suscetível de nos prejudicar de alguma forma (Strongman, 2004; Freitas-Magalhães, 2007).

Esta emoção proporciona um estado de alerta demonstrado pelo receio de alguma coisa, “é um estado interno do individuo pois este sente que há perigo” (Freitas-Magalhães,2007).

As reações psicofisiológicas envolvidas nesta emoção resultam da ativação do hipotálamo do sistema nervoso simpático e do sistema adrenocortical (ativação da reação de luta ou fuga) (Ekman,2003; Freitas-Magalhães, 2007). Ocorre uma imobilização corporal momentânea (concentração da massa sanguínea nas pernas), o corpo fica em alerta (mecanismo de defesa), dá-se um aumento do ritmo cardíaco e da transpiração (segregação de adrenalina), ocorre um aumento do nível de açúcar no sangue e o rosto fica luzidio (Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Podemos identificar que um indivíduo está com medo através de alterações na expressão facial, pois o rosto apresenta as seguintes alterações: Elevação da pálpebra superior; Abre-se a boca de modo horizontal; Os cantos dos lábios são puxados para trás, em direção às orelhas; Elevação e junção das sobrancelhas, estas são elevadas e aproximadas; Aparecem rugas horizontais no centro da testa; O queixo fica descaído e há tensão nos olhos e na boca (Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

2.6.3. Raiva

A raiva é considerada uma emoção negativa e pouco aceite na sociedade atual, mas esta emoção humana é normal e habitualmente saudável (Ekman,2003; Freitas- Magalhães, 2007). Os problemas surgem quando se torna descontrolada e destrutiva, podendo afetar o

trabalho, a escola, as relações pessoais e a qualidade de vida no geral (Freitas- Magalhães, 2007).

Averill (1982, ref. por Strongman, 2004) tem-se dedicado muito ao tema da raiva. Na concepção construtivista, a raiva é caracterizada como uma emoção espontânea e conflituosa que está biologicamente relacionada com os sistemas agressivos e autoconsciência.

As emoções de raiva são acionadas por gatilhos, ou por botões quentes, que poderão ser: a) Interferência em objetivos que se quer muito fazer ou está a meio de fazer b) Sensação de ameaça ou ataque a fonte de interferência; c) Desejo de perseguir os objetivos (Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Strongman (2004) realizou um levantamento bibliográfico sobre a emoção raiva e na sua exposição referênciava a perspectiva evolutiva de Izard (1991), que considera que a principal função da raiva é proporcionar energias para a defesa. A emoção de raiva pressupõe nos indivíduos a capacidade para ameaçar ou atacar, removendo as fontes do obstáculo, e a capacidade de aprender com o sucesso na remoção de obstáculos (Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Strongman (2004) considera que a capacidade de expressar a raiva regulada (ausência de agressão física e verbal) poderá vir *“a reforçar a relação entre duas pessoas”* (p. 146).

A raiva tem como função a correção de erros percebidos e a organização e regulação de processos fisiológicos e psicológicos relacionados com a autodefesa e domínio (Strongman, 2004).

Socioculturalmente, a raiva visa repreender comportamentos e melhorá-los, ou seja, visa o controlo social através da manutenção de padrões comportamentais, como as regras que orientam o comportamento, funcionando para regular e organizar as relações sociais (Izard, 1991 ref. por Alves, 2006; Lemerise & Dodge, 2008; Freitas-Magalhães, 2007; Averill, 1982 ref. por Strongman, 2004).

As reações psicofisiológicas envolvidas nesta emoção constituem-se na: Aceleração do ritmo cardíaco; Aceleração da respiração; Aumento da pressão sanguínea (o sangue vai para as mãos em antecipação de seu uso para atacar); Elevação do queixo e contração muscular; e desativação do sistema nervoso parassimpático (Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

A nossa expressão facial ou o tom de voz sinaliza que estamos com raiva, pois: A testa e sobrancelhas ficam descaídas (baixas e juntas); Ocorre a contração das têmporas; Cerramos os olhos; Contraímos a raiz do nariz; Ocorre a dilatação das narinas; Dá-se a contração para dentro da infra orbital; A boca fica cerrada (os lábios ficam mais finos e a margem vermelha dos lábios mais castanha); Nota-se um enrugamento acentuado da testa e a contração do queixo (Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

2.6.4. Alegria

A alegria é considerada uma emoção positiva. Esta envolve a sensação de confiança e contentamento e poderá reportar à sensação de ser-se estimado e amado (Strongman, 2004).

Os órgãos sensoriais configuram gatilhos emocionais que desencadeiam a emoção alegria (Ekman, 2003). São os prazeres sensoriais que predizem a experiência emocional de alegria. Sentimos prazer ao estarmos em contacto com alguém querido, ao recebermos um carinho, ao vermos um filme agradável, ao ouvir uma música divertida, ao provar um doce que nos agrada ou ao cheirar algo agradável, pelo que as pessoas organizam as suas vidas de forma a potencializarem estas experiências prazerosas (Freitas-Magalhães, 2007).

Ekman (2003) defende que “nós podemos beneficiar muito por conhecer e entender mais sobre as nossas emoções agradáveis, como elas são tão essenciais para motivar muito as nossas vidas” (p.208).

De acordo com Freitas-Magalhães (2007), a expressão facial representativa da felicidade, nos seres humanos, antecede a expressão verbal. Atualmente sabe-se que a principal expressão facial da emoção alegria é o sorriso, sendo que este não se limita apenas aos movimentos dos lábios mas sim a todo o rosto, incluindo o nariz e os olhos (Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

O sorriso apresenta grande importância para o desenvolvimento cognitivo e efetivo, pois constitui-se como um mecanismo de vinculação afetiva e de compreensão cognitiva (Freitas-Magalhães, 2007).

Através da manifestação de alegria e de contentamento é possível fortalecer a interação humana, minimizar situações de tensão e demonstrar receptividade ao diálogo, neste sentido, a manifestação de alegria apresenta uma função afetuosa, uma vez que promove a conexão e a cooperação “contribuindo para o reforço da interação humana” (Freitas-Magalhães, 2007, p.63).

É possível identificar o reconhecimento da emoção da alegria (verdadeira) através de diversos movimentos faciais. O sorriso é a expressão genuína de alegria, mas existem outras características de um estado de espírito alegre, como o cintilar e brilho do olhar, a retração dos cantos da boca e lábio superior, o aparecimento de rugas, o franzir da testa, a elevação subtil da pele da testa, o franzir horizontal de todo o rosto, o alargar da boca, a elevação das bochechas que se contraem para trás, a elevação das sobrancelhas e das pálpebras, superiores e inferiores, os olhos que se semicerram e dilatam, a contração do queixo e das têmporas (Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

2.6.5. Nojo

A emoção nojo está significativamente relacionada com a sensação de aversão, repulsa ou repugnância e refere-se à rejeição, quer ao nível físico, quer ao nível psicológico, e pressupondo a necessidade de afastamento, sendo que esta “é claramente uma emoção negativa” (Freitas-Magalhães, 2007, p.116).

De acordo com Ekman (2003), pode-se sentir nojo através dos órgãos sensoriais: podemos sentir nojo de um cheiro ou de um sabor desagradável, mas também, de ver ou tocar em algo ou alguém que nos repugna (Ekman & Friesen, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

A principal função desta emoção é a defesa, pois os movimentos faciais (bloqueio das narinas, contração das pálpebras) apelam para a proteção dos sentidos.

Podemos sentir nojo de algo ou de alguém, que percebemos como desagradável ou contaminoso, neste sentido, esta emoção está ligada à ordem moral, constituindo uma importante parte da socialização (Strongman, 2004).

As reações psicofisiológicas associadas ao nojo podem manifestar-se através de náuseas e vômitos. Regra geral, a emoção nojo relaciona-se com a manifestação de afastamento “livrar-se de” ou “ficar longe de” algo que cause repugnância (Ekman, 2003). As expressões faciais características desta emoção manifestam-se, essencialmente, através do nariz e da boca: a raiz do nariz encorriha; as narinas, as bochechas, a boca e o queixo contraem-se (Ekman, 2003). Também é possível identificar sinais de nojo através da observação da zona superior do rosto, pois, tendencialmente, a testa franze-se para baixo, as sobrancelhas propendem a descair, os olhos ficam semicerrados e existe uma contração das pálpebras (Ekman & Friesen, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

2.6.6. Tristeza

A tristeza é considerada uma emoção negativa que poderá conduzir à resignação, ao desespero, ao desagrado, à desilusão, à rejeição, a perda de apetite, a transtornos de sono, entre outros (Freitas-Magalhães, 2007). A tristeza é uma das emoções que mais dura, podendo durar um longo período de tempo. “O sofrimento, a mágoa, o desânimo, a melancolia, a solidão, o desamparo, o desespero e o desalento são algumas das características psicológicas associadas à emoção tristeza” (Freitas-Magalhães, 2007, p.110).

Esta emoção tem dois lados distintos, inicialmente caracteriza-se por agonia, seguindo-se um estado de tristeza geral (Ekman, 2003).

Sentimos tristeza por diversos motivos, contudo, a literatura aponta para a existência de um gatilho universal para a ativação da emoção tristeza, sendo este a perda de um ente querido. Existem também outros gatilhos potenciadores de tristeza, entre eles: Rejeição por

parte de alguém que nos seja querido; O não cumprimento de um objetivo; Perda de objetos com valor; Perda de admiração por parte de uma pessoa de referência; Perda de uma pessoa a quem se está fortemente ligado; Perda de autoestima; Fracasso em alcançar um objetivo no trabalho; Perda da saúde; Perda de algo precioso (Ekman, 2003).

As reações psicofisiológicas da tristeza caracterizam-se por uma diminuição ao nível de aminas (noradrenalina, dopamina e serotonina) o que provoca transtornos de sono, perdas de apetite e se traduz numa diminuição dos mecanismos que conduzem ao entusiasmo, convívio ou diversão, ou seja, situações prazerosas (Freitas-Magalhães, 2007).

Porém, a emoção tristeza tem a sua função: a sua expressão permite o enriquecimento da vivência de uma determinada experiência de cariz negativo e, conseqüentemente, construir meios e estratégias para canalizar energias para responder às experiências semelhantes que possam surgir. Pode também atuar como um pedido de ajuda, na medida em que esta é a emoção que despoleta maiores níveis de empatia nos outros (Ekman, 2003;Freitas-Magalhães, 2007).

Esta emoção é facilmente identificada, pois as expressões faciais da tristeza caracterizam-se por: As sobrancelhas descaem e ficam mais juntas; As pálpebras superiores também descaem e as pálpebras inferiores contraem-se, fazendo um movimento para baixo e na horizontal; As narinas contraem-se, fazendo movimento descendente; A raiz do nariz encorriha muito para baixo; Nas bochechas não se verifica qualquer movimento; A boca pode ficar fechada, mas contraída, ou aberta; Os cantos dos lábios são puxados para baixo; O queixo fica tenso e pode contrair (Ekman, 2003;Freitas-Magalhães, 2007).

2.7. Reconhecimento das expressões faciais

Através da abordagem biológica, Charles Darwin (1859, ref. por Oatley & Jenkins,2002) defende que os seres vivos se adaptam ao meio ambiente. Na sua obra, "*The expression of the emotions*" (1872), propõe que as expressões faciais da emoção derivam de hábitos que foram de grande utilidade num passado evolucionário (espécie) ou individual.

As expressões emocionais são como mecanismos semelhantes a reflexos involuntários (que ocorrem em situações idênticas às passadas) e que podem ocorrer independentemente da sua utilidade (Oatley & Jenkins,2002).

Paul Ekman (2003) é um dos autores contemporâneos que se tem dedicado ao estudo das emoções e das expressões faciais. As suas contribuições no âmbito do reconhecimento das expressões emocionais têm sido excepcionais. Em Portugal esta área tem sido explorada mais afincadamente pelo professor Doutor Freitas-Magalhães (2007, 2013).

Segundo Ekman (2003), os indivíduos nascem com enorme sensibilidade para os eventos que foram relevantes para a sobrevivência da espécie no seu ambiente ancestral.

Nesta linha, e segundo este autor, os movimentos que ocorrem nos músculos da face quando sentimos uma emoção básica são resultado da evolução natural da espécie humana. A interpretação dada por Ekman é que a manifestação de emoções por meio das expressões faciais deverá ser considerada como uma qualidade humana com uma história evolutiva, sendo aprimorada pela experiência (Ekman, 2003).

As expressões faciais apresentam-se como uma estrutura cujas funções estavam presentes ao longo da evolução e que foram perdendo ou modificando as suas funções. As emoções possuem uma qualidade primitiva. A título de exemplo relembremos algumas manifestações emocionais. Uma das expressões de raiva é o sorriso de desdém, nesta expressão o ser humano descobre parcialmente os dentes, essa manifestação assemelha-se ao rosnar, à preparação para morder, ou seja, ao ataque, à ação característica da raiva. Uma das manifestações da tristeza é o choro, esta manifestação é o vestígio dos gritos de infância, a criança chora quando não está bem e precisa de ajuda o que também nos reporta às funções da tristeza, o pedir ajuda (Oatley & Jenkins, 2002).

2.8. Função das emoções

Como já referido, as emoções têm funções adaptativas, pois ajudam na resolução de problemas relacionados com a sobrevivência (Pinto, 2001; Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007, 2013).

As emoções têm distintas funções, sendo elas: (a) a preparação para a ação; (b) a preparação de conduta; (c) a regulação da interação social (Pinto, 2001; Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Assim, as emoções servem como catalisadores entre o meio e a nossa conduta, preparando-nos para a ação (Freitas-Magalhães, 2007).

Servem de preparação para a conduta, na medida em que já vivenciámos diferentes emoções em diferentes alturas, sendo que esta experiência nos serve de aprendizagem emocional e nos prepara para lidar com situações futuras (Goleman, 2001; Freitas-Magalhães, 2007; Ekman, 2003). Neste sentido, as emoções têm funções motivadoras, na medida em que mobilizam o organismo a reagir rapidamente (Ekman, 2003).

As reações emocionais preparam-nos para lidar com eventos importantes sem termos de pensar sobre o que fazer e têm sido úteis ao longo da nossa evolução (Ekman, 2003). Através desta aprendizagem evolutiva, conseguimos estar preparados para agir (e.g.: correr quando se tem medo ou atacar como defesa), sendo que as emoções nos possibilitam avaliar

os estímulos do ambiente de maneira extremamente rápida, preparando-nos e motivando-nos para ações futuras (Ekman,2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Por fim, as emoções têm como função a regulação da interação, na medida em que ajudam no controlo das relações sociais (Ekman,2003). Através da expressão emocional comunicamos mais eficazmente, tornando as emoções o processamento comunicacional mais facilitado (Ekman,2003). Através da expressão das emoções enviam-se sinais (alterações na expressão facial e postura corporal) e indicam-se as demais mudanças e intenções subjacentes a estas mudanças. É nesta interação que são ativados certos mecanismos de defesa ou de ataque (Ekman,2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Para Damásio (2010) a emoção tem duas funções biológicas. A primeira produz uma reação específica para a situação indutora, sendo a segunda função a Homeostasia, regulando o estado interno do organismo. O mesmo autor refere que “estamos programados para reagir com uma emoção de modo pré organizado quando determinadas características dos estímulos no mundo ou nos nossos corpos, são detetadas individualmente ou em conjunto” (p.180). Ou seja, as emoções são a forma que a natureza encontrou para proporcionar aos organismos respostas comportamentais rápidas e eficazes, orientadas a sobrevivência humana (Damásio, 2010).

Capítulo III- Inteligência Emocional

3.1. Da Inteligência à Inteligência Emocional

Ao longo dos tempos, o conceito de inteligência foi sofrendo alterações, sendo que, até há aproximadamente 30 anos, existiam duas concepções clássicas de Inteligência: a primeira, que via a inteligência como uma capacidade mental, única e geral, medida por instrumentos padronizados e validados; e a segunda que sustentava a mesma como a capacidade cognitiva que compreende o raciocínio lógico-matemático (Flores, 2005, ref. por Moreno 2012).

Gardner, em 1983, na obra *Frames of Mind*, provoca uma alteração ao conceito de inteligência, ao defender uma abordagem multidimensional deste conceito, procurando superar o reducionismo da perspectiva psicométrica, muito centrada nas medidas de Q.I. Nesta sua obra, o autor apresenta a inteligência como sendo “a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais” (Silva, 2013,p. 33).

Na sua Teoria das Inteligências múltiplas, Gardner (1983) defende que a inteligência será constituída por múltiplas habilidades, distintas e independentes entre si. Apesar de diferenciadas, as várias inteligências são interativas. Pode-se, então, segundo o mesmo autor, definir vários tipos de inteligência, a saber: linguística-verbal, lógico-matemática, musical, cinestésica-corporal, espacial, naturalista e a pessoal (Moreno, 2012; Silva, 2013).

Relativamente à inteligência pessoal, Gardner divide-a em interpessoal e intrapessoal, colocando a tónica na capacidade de discernir e responder adequadamente aos estados de espírito, temperamento, motivações e desejos das outras pessoas, assim como no acesso aos próprios sentimentos e sua distinção, de forma a orientar a conduta (Goleman, 1995).

Neste sentido Gardner (1983, cit. por Moreno, 2012) demonstrou que “existem dois tipos de inteligência pessoal, que trabalham com as emoções, a intrapessoal que revela os aspetos internos do indivíduo, e a interpessoal que exprime as relações Eu – Outro” (p.21).

Foi nesta perspetiva que, pela primeira vez, a noção de inteligência passa a contemplar as variedades pessoais, o autoconhecimento e a aptidão social, para além das já conhecidas capacidades verbais e matemáticas (Moreno, 2012).

Foi neste enquadramento, a partir da noção de inteligências múltiplas, mais concretamente com a aceitação da inteligência intrapessoal e interpessoal (que reconhece as emoções), que se desenvolveu a noção de Inteligência Emocional (IE) (Mayer & Salovey, 1990, 1997; Goleman, 1995; Mayer, *et al*, 2004; Moreno, 2012). Neste sentido, autores pioneiros na área da IE, como Mayer e colaboradores (1990), referem que o interesse pela forma como a

inteligência e a emoção se podem “combinar e cooperar” teve por “base” a inteligência pessoal de Gardner (Mayer, *et al.*, 2004,p.198).

3.2. Inteligência Emocional – Contextualização

Os primeiros trabalhos acadêmicos na área da IE apareceram no início de 1990 e foram apresentados por Mayer e Salovey (Mayer & Salovey, 1990), tendo suscitado, desde logo, o interesse da comunidade científica. Este tema ganhou maior popularidade em 1995, com a publicação do livro *Inteligência Emocional* de Daniel Goleman. Atualmente, a IE é alvo de diversas pesquisas e investigações, as quais pretendem medir e quantificar os níveis de IE, assim como relacioná-los com os mais diversos contextos (Mayer, *et al.*, 2000; Rego & Fernandes, 2005; Hilário, 2012; Moreno, 2012, Silva, 2013).

De entre as diversas investigações, com os seus múltiplos autores, que constituem o corpo de pesquisa nesta área, consideramos importante realçar, no presente estudo, os autores mais conceituados, sendo estes: Mayer e Salovey (1990); Daniel Goleman (1995); Reuven Bar-On (1997); e Mayer, Salovey e Caruso (2000, 2002, 2004).

A crescente profusão de investigações realizadas na área da IE veio demonstrar que as emoções transmitem informações importantes. Estas operam na forma como pensamos e agimos, influenciando os processos de tomada de decisão (Rocha, Melo & Santos, 2005).

Muitas investigações têm vindo a demonstrar que a IE se apresenta como um aspeto basilar da vida humana, sendo portanto extremamente enriquecedor conhecer e aprofundar esta temática (Mayer, *et al.*, 2000, 2004).

Neste sentido, a investigação tem vindo a comprovar a existência de uma relação positiva entre a IE e os estilos parentais positivos (Mayer, *et al.*, 2000), a capacidade de motivar os outros (Mayer, *et al.*, 2000), o desenvolvimento infantil (Cardoso, 2011), o sucesso académico (Mayer, *et al.*, 2000; Silva & Duarte, 2012), a satisfação no trabalho (Soares & Pocinho, 2013) entre outras áreas da vida humana.

Segundo Mayer, Caruso e Salovey (2002), existe consenso implícito de que a IE pode ser desenvolvida e refinada através da reflexão sobre a prática, o que leva à estimulação do crescimento emocional e pessoal (Costa & Faria, 2009). Assim, a IE pode ser desenvolvida e melhorada ao longo do tempo, através do treino de competências (Mayer, *et al.*, 2000; Costa & Faria, 2009).

Apesar de cada vez mais explorado, o conceito de IE é relativamente recente. Em traços gerais, a IE caracteriza-se pela conexão entre os aspetos da cognição e da emoção, a capacidade de “expressar emoções, assimilar a emoção no pensamento, compreender e raciocinar com emoção, e regular a emoção em si e nos outros” (Mayer, *et al.*, 2000, p. 396).

As diferentes definições de IE e os seus modelos teóricos explicativos mais importantes, serão apresentados no próximo ponto. Entre as diferentes abordagens, realçamos o Modelo de Mayer, Salovey e Caruso (2002), por considerarmos ser o que se encontra mais fundamentado empiricamente e melhor organizado ao nível da sua estrutura.

3.3. Modelos Explicativos da IE

3.3.1. Modelo de Bar-On

Bar-on (1997) define IE como um conjunto de competências e capacidades não cognitivas que influenciam a forma como lidamos com as exigências do meio envolvente (Silva, 2013).

Este autor considera que as pessoas emocionalmente inteligentes são capazes de reconhecer e expressar as suas emoções, entender-se, desenvolver as suas potencialidades, levar uma vida normal, saudável e feliz. São capazes de compreender a forma como os outros se sentem e conseguem ter e manter relações interpessoais satisfatórias. São, em geral, pessoas otimistas, flexíveis e realistas, têm sucesso na solução dos seus problemas e lidam com o stress sem perder o controlo (Chávez & Águila, 2005).

O modelo teórico de Bar-on descreve a IE como um conjunto de qualidades pessoais, sociais e emocionais, que influenciam a forma como o ser humano reage perante as adversidades de forma a ter sucesso (Mayer, *et al.*, 2000; Chávez & Águila, 2005; Silva, 2013).

Chávez e Águila (2005) assinalam este modelo como multifatorial na medida em que possui cinco componentes, cada uma delas com subcomponentes inter-relacionadas: a) *Componente intrapessoal*: envolve a auto compreensão de si mesmo, a assertividade e o autoconceito; b) *Componente interpessoal*: inclui a empatia, a responsabilidade social, a manutenção de relações interpessoais satisfatórias, através da escuta, compreensão e apreciação dos sentimentos alheios; c) *Componente de adaptabilidade*: abarca a capacidade para resolver os problemas quotidianos, a habilidade de ser flexível, realista e efetivo na gestão da mudança; d) *Componente do manuseamento do stress*: inclui a capacidade de gestão dos impulsos e tolerância ao stress; e) *Componente do estado de ânimo geral*: abarca a felicidade e o otimismo.

Bar-on desenvolveu o termo *Quociente Emocional* (QE) (Silva, 2013) e faz a diferenciação entre a inteligência cognitiva e a emocional, considerando o adjetivo emocional como sendo o fator diferenciador (Mayer, *et al.*, 2000; Silva, 2013; Monteiro, 2009). Este modelo considera que a inteligência geral é formada pela inteligência cognitiva, avaliada pelo quociente de inteligência (QI), e pela IE, avaliada pelo QE (Silva, 2013).

Bar-on acredita que a junção entre o QI e o QE promove uma visão mais equilibrada da inteligência em geral (Mayer, *et al.*, 2000).

Chávez e Águila (2005) referem que o modelo Bar-on se caracteriza por considerar a IE combinada “com outros elementos determinantes importantes da nossa habilidade para ter êxito na adaptação às exigências do meio ambiente, tais como as características básicas da personalidade e a capacidade intelectual cognitiva” (p. 18).

O modelo de Bar-on também é criticado por Mayer *et al.* (2000), na medida em que, embora preveja o sucesso, este se relaciona ao nível do “potencial para se ter sucesso e não ao próprio sucesso” (Mayer, *et al.*, 2000, p. 402). Este modelo, assim como o de Goleman, é caracterizado como sendo um *modelo misto*, na medida em que contempla outras características como a motivação, a atividade social e aspetos da personalidade (Mayer,*et al.*, 2000).

3.3.2. Modelo de Goleman

Goleman (1995) refere que a IE se caracteriza pela “capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjogue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (p. 54).

O mesmo autor defende que, à semelhança de outros domínios como a matemática ou a leitura, também o domínio emocional requer perícia e considera que a “ aptidão emocional é uma meta-habilidade” que determina a maneira como se utilizam outras aptidões (Goleman, 1995,p.56). Assim sendo, considera que a IE, ao invés do QI, é a chave para o sucesso (Goleman, 1995).

O modelo de Goleman define a IE como sendo a capacidade de reconhecer emoções e sentimentos, não só em nós mas também em relação aos outros, de nos motivarmos e de gerirmos as emoções. Para Goleman, existem dois tipos diferentes de inteligência: a intelectual e a emocional. Segundo o mesmo autor, a inteligência intelectual relaciona-se com o QI e agrega a atividade exclusiva do neocórtex, enquanto a IE retrata o funcionamento da amígdala com o neocórtex (Goleman, 1995).

Goleman (1995) estrutura o seu modelo de IE identificando como capacidades da mesma: (a) Autoconsciência emocional; (b) Autocontrolo emocional; (c) Consciência social; (d) Gerir relacionamentos ou competência social.

O primeiro constituinte deste modelo, a “*autoconsciência*”, reporta à capacidade de o indivíduo reconhecer os seus sentimentos. O “*autocontrolo emocional*” é a capacidade de lidar com sentimentos, agradáveis e desagradáveis, adequando-os às situações experienciadas. O terceiro domínio, “*consciência social*”, diz respeito a competências de empatia. Por fim, o “*gerir relacionamentos ou competência social*” compreende competências como o

“autocontrole” e a “consciência social” e retrata a forma como as pessoas concebem as suas emoções nas interações estabelecidas com os outros (Goleman, 1995).

Para Goleman (1995) a definição de IE envolve não só as habilidades expostas por Mayer e Salovey, mas também atributos da personalidade.

Apesar do modelo de Goleman ser o mais conhecido, tem merecido muitas críticas da comunidade científica, quer ao nível conceptual (pela inconsistência do constructo), quer ao nível metodológico (pela falta de estudos empíricos). Também a nível ético têm surgido várias críticas (pelo formato exagerado e equivocado como tornou popular os benefícios que o mesmo poderia trazer) (Mayer, *et al.*, 2000).

3.3.3. Modelo de IE de Mayer, Salovey e Caruso

Considerando a existência de diferentes Modelos Explicativos da IE, Mayer, Salovey e Caruso (2002), propuseram duas conceções alternativas para a abordagem da IE. Sendo a primeira abordagem referente aos modelos mistos (os quais abarcam as características da personalidade), e a segunda que coloca a IE dentro da esfera de uma inteligência em que a emoção e o pensamento interagem de maneira significativa e adaptativa. Mayer, e colaboradores (2000,2002,2004) procuraram, ao longo do tempo, atualizar a sua visão de IE, fundamentando o seu modelo teórico na interseção entre a inteligência e a emoção, considerando a IE como uma habilidade mental independente. Para estes autores, a IE deve estar dissociada de características referentes à personalidade, para melhor a compreender e medir (Mayer, *et al.*, 2000).

Os mesmos autores referem “a inteligência emocional assemelha-se muito mais à inteligência verbal ou espacial, exceto que ela opera com conteúdo emocional” (Mayer, *et al.*, 2002, p.307).

Para Mayer e Salovey (1997) a IE caracteriza-se pela “capacidade de raciocinar sobre as emoções, de percebê-las com precisão, de forma a apoiar o pensamento e de compreender as emoções, possibilitando um conhecimento emocional que permite refletir regularmente sobre as emoções de modo a promover o crescimento individual e intelectual” (Cit. por Mayer, *et al.*, 2004,p. 197).

Esta definição envolve a capacidade de prestar atenção às emoções e compreendê-las de forma a regular os estados emocionais, caracterizando-se pela aptidão de reconhecer e compreender as emoções em função das situações experienciadas, de forma a gerir bem estas emoções e de usar esta informação para orientar o pensamento e as ações. Estas capacidades facilitam o crescimento e bem-estar pessoal (Mayer, *et al.*, 2000).

Em 1997, Mayer e Salovey erigiram o *Four-Branch Ability Model*. Este modelo divide as habilidades e competências da IE em quatro domínios, ou ramos, progressivamente organizados: (a) percepção emocional; (b) integração emocional; (c) compreensão emocional; (d) regulação emocional (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, *et al.*, 2004). Estes domínios, ou ramos, encontram-se organizados em duas grandes áreas: a experiencial e a racional (Mayer, *et al.*, 2004).

Existe uma disposição hierárquica ao nível dos quatro ramos. Nesta hierarquia, as componentes *percepção* e *integração* encontram-se nas posições mais básicas, estão ligadas dentro do sistema das emoções (experiências emocionais), e dizem respeito a áreas relativamente discretas do processamento da informação (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, *et al.*, 2004).

Por sua vez, os dois ramos que ocupam o topo da hierarquia, a *compreensão* e a *regulação emocional*, dizem respeito à área da racionalização das emoções, sendo que estes ramos “devem ser integrados nos planos e metas gerais de um indivíduo” (Mayer, *et al.*, 2004, p.199).

Esta ordem caracteriza o grau em que a capacidade é integrada ao nível dos subsistemas psicológicos individuais (Silva, 2013).

Para além desta hierarquia ao nível dos diferentes ramos, Mayer e Salovey (1997) consideram existir, dentro de cada ramo, “*uma progressão no desenvolvimento de competências do mais básico para o mais sofisticado*” (Cit. por Mayer, *et al.*, 2004, p.199), e esta progressão contribui para o desenvolvimento e crescimento individual (Mayer, *et al.*, 2004).

3.3.3.1. Percepção Emocional

Segundo Mayer e Salovey (1997), a percepção emocional reporta ao mais básico dos processos psicológicos que compõe a IE, e diz respeito à identificação das emoções e do conteúdo emocional, à capacidade que um indivíduo tem em reconhecer emoções em si e nos outros, à capacidade individual para exprimir sentimentos e necessidades subjacentes, assim como avaliar a expressão das suas emoções. Compreende a identificação de sinais emocionais, através de estímulos, como expressões faciais (movimentos dos músculos do rosto), tom de voz, postura corporal, expressões artísticas, verbalizações e comportamentos (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, *et al.*, 2004).

A pessoa que sobressai nessa habilidade, percebe facilmente a variação e mudança no estado emocional em si e nos outros.

Esta componente considera que as emoções são um meio de comunicação relevante nos relacionamentos sociais (Cardoso, 2011).

3.3.3.2. Integração Emocional

A integração emocional reporta-se à capacidade de usar as emoções como forma de facilitar o pensamento. Esta componente indica o nível a que os pensamentos e outras atividades cognitivas são afetadas pelas próprias experiências emocionais. Ou seja, diz respeito à capacidade dos indivíduos usarem as informações emocionais para facilitar o pensamento e melhorar a ação (Mayer, *et al.*, 2004).

Mayer, e colaboradores (2004) referem que o conhecimento e diferenciação entre sentimentos e emoções contribuem para o planeamento da ação e facilitam na resolução de problemas.

Também Queirós, Carral e Berrocal (2004) referem que esta componente inclui aptidões como relacionar as próprias emoções com outras sensações mentais, empregando a emoção no raciocínio e na resolução de problemas.

3.3.3.3. Compreensão Emocional

A terceira componente, compreensão emocional, diz respeito à capacidade de identificar e codificar emoções, de diferenciá-las, e implica definir as diferentes emoções, reconhecer as suas causas e compreender a viabilidade dos sentimentos complexos (Mayer, *et al.*, 2004).

Queirós, *et al.* (2004), salientam que esta componente indica a capacidade em entender as relações entre as emoções e perceber as diferentes situações em que estas ocorrem, assim como à capacidade para compreender as emoções mais complexas e a transição entre os diferentes estados emocionais.

Neste sentido, Smith e Walden (1999, ref. por Cardoso, 2011) alegam que a compreensão emocional é a base das competências emocionais mais complexas como a regulação emocional ou a empatia.

Michalson e Lewis (1985, cit. por Cardoso, 2011) compreendem que este domínio atua “como uma estrutura cognitiva mediadora” entre os estímulos emocionais e as respostas, sendo portanto “um fator chave no desenvolvimento e funcionamento emocional” (pp. 13-14).

Assim, é possível concluir que o domínio da compreensão emocional se afigura como um elo de ligação entre os domínios da percepção, integração e regulação emocional.

3.3.3.4. Regulação Emocional

Por fim, a *regulação emocional* compreende a “gestão das emoções” defende a relevância da utilização das emoções, ao invés de ocultá-las ou “agir sem pensar”, sustentando que estas auxiliam a tomar as decisões mais corretas (Mayer & Salovey, 1997).

É através da percepção, diferenciação e compreensão das emoções que as poderemos regular (Cardoso, 2011).

Através da receptividade e preocupação para com os estados emocionais, quer positivos, quer negativos, o indivíduo desenvolve aprendizagens sobre os mesmos (Mayer, *et al.*, 2004).

A regulação das emoções inclui o entendimento das implicações das atitudes sobre as emoções, a regulação da emoção em nós e nos outros (Mayer, *et al.*, 2004), a regulação dos impulsos e das emoções que podem causar desconforto emocional e a capacidade de tolerar a frustração (Moreira, 2008, ref. por Raposo, 2013). Esta capacidade está estritamente relacionada com a consciência, aceitação e utilização das emoções na resolução de problemas (Mayer, *et al.*, 2004).

Sendo assim, a regulação de emoções em si e nos outros expressa o nível mais elevado da hierarquia das competências da IE (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, *et al.*, 2004).

3.4. Competências da IE

Segundo Bisquerra (2003), a competência define-se como sendo “um conjunto de conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias para executar várias atividades com um determinado nível de qualidade e eficiência” (p.21). O mesmo autor considera que o conceito de competência integra o conhecimento, a experiência, o saber ser, e opera nas ações “não-programadas” (Bisquerra, 2003).

A IE está associada ao desenvolvimento de competências sociais, como a capacidade de regular as emoções próprias e a dos outros, na forma como: comunicamos, manifestamos compreensão empática e usamos as emoções para resolver problemas. Neste sentido, compreendem-se as competências da IE, ao nível da assertividade, empatia (Salovey & Sluyter, 1997, ref. por Bisquerra, 2003) e tomada de decisão (Mayer, *et al.*, 2000, 2004), competências que o presente estudo irá abordar.

3.4.1. Empatia

A empatia é uma importante componente da competência emocional e está contemplada nos modelos teóricos mencionados anteriormente (Mayer & Salovey, 1997; Goleman, 1995; Mayer, *et al.*, 2000, 2004; Bar-on, 1997, ref. por Chávez & Águila, 2005).

A empatia diz respeito à capacidade de se terem sentimentos em relação a outra pessoa, compartilhar emoções e apurar com exatidão os sentimentos e pensamentos do outro, através da compreensão da perspectiva do outro, manifestada através de uma comunicação verbal ou não-verbal (Goleman, 1995).

Em concordância com Goleman, também Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005) identificam três domínios da empatia, sendo eles: *o cognitivo*: capacidade de apurar com exatidão os sentimentos e pensamentos do outro, através da compreensão da perspectiva do outro; *o comportamental*: expressão empática, manifestação da compreensão acerca do estado emocional da outra pessoa, utilizando a comunicação verbal ou não-verbal; e *o afetivo*: sentimento em relação à outra pessoa, à capacidade de compartilhar emoções (Pavarino, *et al.*, 2005).

Assim, a empatia compreende a capacidade de reviver as vivências do outro, especialmente o seu estado emocional, a capacidade de se situar de acordo com as suas representações e de partilhar sentimentos através da sua expressão.

Segundo Pavarino, *et al.* (2005) esta capacidade decorre de experiências anteriores.

Chagas, Lima-Cardoso, Paranhos, Almeida e Mourão (2005) destacam o papel da empatia como sendo uma habilidade mental intimamente relacionada com os centros emocionais do cérebro, pois reflete “a capacidade humana de ter sentimentos sobre os próprios sentimentos” (p.658) e realçam que o autoconhecimento é uma das raízes da habilidade empática.

Assim, fica evidente a “importância do conhecimento intrapessoal para permitir uma relação empática entre duas pessoas” (Chagas, *et al.*, 2005, p. 658).

3.4.2. Assertividade

A assertividade é uma competência social, na medida em que contribui para o estabelecimento de relações satisfatórias estando relacionada com as questões de justiça social (Del Prette & Del Prette, 2003). Poderá ser encarada como uma competência do domínio das emoções, na medida em que contempla o autoconhecimento e a capacidade de transmitir emoções e sentimentos (Castanyer, 2002). Segundo Goleman (1995) ser assertivo “é expor os seus sentimentos e preocupações sem ira nem passividade” (Cit. por Costa, 2009, p.42).

Azevedo (1996) define a assertividade como um comportamento comunicacional que “permite ao comunicador afirmar as suas opiniões, vontades e sentimentos próprios e simultaneamente respeitar e promover as opiniões, vontades e sentimentos dos interlocutores (...), o comportamento assertivo visa desenvolver simultaneamente a proatividade e

afirmatividade de todos os comunicadores sem subserviências nem desigualdades” (Cit. por Costa, 2009,p.49).

Por sua vez, Scott (1996) salienta que a assertividade “ envolve o assumir de um papel ativo, ter uma atitude positiva, cuidar e não julgar os outros. Salvaguardar os seus direitos e, sem negar os dos outros, comunicar o que se pretende de forma clara, direta, sem ameaças ou ataques” (Cit. por Loureiro,2011, p.8).

Para Rotheram-Borus (1988) “a assertividade poderá ser definida como um conjunto de competências verbais e não-verbais necessárias para interagir com os outros de forma adequada. O respeito pelos outros, associado à capacidade de defender os seus próprios direitos, caracteriza a adequação na interação com os outros” (Cit. por Vieira, 1997 p. 598).

Assim, a assertividade passa pela afirmação dos próprios direitos (o que nos remete para as questões do auto conceito) mantendo o respeito próprio e não descurando os direitos dos outros.

Esta capacidade relaciona-se com os aspetos comunicacionais, considerando a existência de três tipos de comportamentos: o agressivo, o passivo e o assertivo (Castanyer, 2002; Costa, 2009).

O comportamento agressivo é definido como um comportamento em que *as pessoas* exprimem sentimentos, pensamentos e convicções, violando, desrespeitando ou não considerando os direitos e opiniões dos demais. As pessoas agressivas tendem a demonstrar comportamentos hostis, utilizando formas de expressão (verbal e corporal) inadequadas, como a zanga, o tom de voz elevado e o corpo rígido. Usualmente, tendem a impor a sua opinião e vontade, têm tendência para intimidar, manipular ou ser ofensivos, violando os direitos dos outros (Castanyer, 2002; Azevedo, 1996, ref. por Costa, 2006; Loureiro, 2011). Este tipo de comportamento não produz relações positivas e satisfatórias, na medida em que provoca mal-estar nos outros (Castanyer, 2002).

O comportamento passivo é definido como um comportamento onde o sujeito não defende os seus direitos nem releva as suas vontades, opiniões e sentimentos. Este tipo de pessoas tende a permitir que os outros possam ter ingerência nas suas vidas. Geralmente são pessoas com baixa autoestima que não acreditam nas suas capacidades, facilmente se sentem intimidadas por outras e evitam a todo o custo o conflito (Castanyer, 2002; Azevedo, 1996, ref. por Costa, 2009).

O comportamento assertivo refere-se à capacidade das pessoas expressarem adequadamente as suas opiniões, vontades e sentimentos, tendo em consideração o respeito pelos demais. Exprime “a capacidade de autoafirmar os seus próprios direitos, sem se deixar manipular e sem manipular os demais” (Castanyer, 2002, p.25).

As pessoas assertivas comunicam através de um discurso fluido e seguro, conseguem manter um contacto ocular direto, mas não desafiador, apresentam relaxamento corporal, têm a capacidade de discordar abertamente, pedir esclarecimentos, saber ouvir e aceitar os outros (Costa 2006).

Estas pessoas conhecem e acreditam nos seus direitos, assim como nos direitos dos outros e apresentam convicções racionais (Castanyer, 2002; Loureiro, 2011).

Castanyer (2002) realça que as pessoas assertivas, normalmente, têm uma autoestima saudável, não se sentem inferiores ou superiores aos outros, são portadoras de uma sensação de controlo emocional e desenvolvem relacionamentos satisfatórios.

O processo de “pensar assertivamente” implica uma compreensão das relações interpessoais e da vida social, valoriza as noções de justiça, ordem social, defesa individual e predominância dos Direitos Humanos (Del Prette & Del Prette, 2003).

Castanyer (2004), defende uma relação entre a assertividade e a autoestima, referindo que quanto mais respeito e carinho tivermos por nós próprios, melhor será a relação com os outros e a forma de expressar e manifestar opiniões e sentimentos (ref. por Loureiro, 2011).

Del Prette e Del Prette (2003) salientam que o sistema de crenças poderá influenciar (positiva ou negativamente) a aprendizagem de comportamentos assertivos. Os mesmos autores consideram que agir assertivamente não significa ser intolerante e implica a capacidade empática. A assertividade nem sempre produz o resultado o esperado, mas poderá resultar na “satisfação interior de fazer o que deveria ser feito” (p. 132).

Os autores consideram que para além dos resultados desejados (que também são importantes), a assertividade produz uma satisfação interior, pois o desempenho do indivíduo transmite bem-estar (Del Prette & Del Prette, 2003).

Também Castanyer (2004) considera que “o facto de uma interação resultar satisfatória depende de nos sentirmos valorizados e respeitados e isto, por sua vez, não depende tanto dos outros, mas do facto de possuímos uma série de competências para responder corretamente a uma série de convicções (...) que nos façam sentir bem connosco próprios” (Cit. por Loureiro, 2011, p. 8).

Considerando que não existe uma pessoa totalmente agressiva, passiva ou assertiva, mas sim uma tendência para um tipo de comportamento comunicacional (Castanyer, 2002), pensamos ser uma mais-valia a adoção de comportamentos assertivos nos relacionamentos interpessoais, nos mais variados contextos, especialmente no contexto educativo.

Os profissionais “tendencialmente assertivos” diminuem os conflitos, melhorando as relações interpessoais entre si, conseqüentemente, promovem o bem-estar e a sua satisfação

profissional, aumentando o desempenho profissional e a produtividade (Smith, 1992, cit. por Costa, 2009).

Ainda a este respeito, Alves (1992) refere que a forma como comunicamos é determinante no comportamento dos outros. Fachada (2001, cit. por Costa, 2009) diz-nos que “comportamento gera comportamento”, o que significa que a comunicação não só transmite informação, mas também “impõe um determinado tipo de comportamento” (P. 46).

Nesse sentido, estimular e treinar a assertividade, e a comunicação assertiva, parecem ser de extrema importância, na medida em que irá contribuir para o bem-estar dos docentes e dos alunos e, por conseguinte, contribuir para um ambiente de sala de aula propício à aprendizagem.

3.4.3. Tomada de decisão

A nossa vida é repleta de *decisões*, até quando optamos por não fazer nada, estamos decididos a nada fazer. Segundo Bazerman (2004) os processos de tomada de decisão são inerentes à vida humana, contudo, existem decisões que realizamos de forma consciente e outras de forma inconsciente (Ferreira, 2010).

A tomada de decisão pode ser definida como um processo de escolhas entre diferentes alternativas, concorrentes entre si. Este processo resulta de uma análise relativa dos custos e benefícios inerentes a cada opção, assim como da estimativa realizada sobre as suas consequências (Ferreira, 2010). Visto que as consequências/resultados nem sempre são claros, este processo implica uma análise dos riscos (Mata, *et al.*, 2011; Salgado, Bolela, Dinis & Donzelli, 2013).

Tradicionalmente, os modelos de tomada de decisão consideravam a racionalidade como sendo imperativa nos processos de escolhas (Gontijo & Maria, 2004; Pereira, Lobler & Simonetto, 2010; Salgado, *et al.*, 2013). Mais tarde, tais modelos, baseados na racionalidade, são questionados, tendo surgido modelos mais flexíveis e adaptados à realidade humana e às organizações. Estes novos modelos, consideram a limitação da racionalidade (limites do conhecimento), os pontos de referência de quem decide e a questão das emoções e dos valores individuais e organizacionais (Salgado, *et al.*, 2013).

Uma das grandes contribuições para esta mudança de paradigma foi a abordagem proposta por Simon (1997), onde o autor salienta o reducionismo dos modelos racionais na tomada de decisão e apresenta uma abordagem que visa o equilíbrio entre as teorias racionais e as comportamentais nos processos de tomada de decisão (ref. por Balestrin, 2002).

Neste sentido Simon (1979) refere:

“nós temos visto que a teoria clássica leva sempre às mesmas conclusões e que os princípios da racionalidade perfeita são contrários aos factos que realmente ocorrem no processo real de tomada de decisão. Nós hoje entendemos muito do mecanismo de escolha racional humana” (Cit. por Balestrin, 2002, p. 5).

Neste contexto, Damásio, em 1994, no seu livro *O erro de Descartes*, desenvolve uma hipótese segundo a qual as emoções exercem um papel fundamental na tomada de decisão.

Ao examinar casos de lesões no lobo frontal esquerdo, em pacientes com traumas cerebrais mais localizados, constatou que a perda da habilidade de sentir emoções prejudicou profundamente a vida dessas pessoas. Embora estes pacientes conseguissem desempenhar tarefas no âmbito do raciocínio verbal e matemático, perderam a capacidade de decidir em situações básicas do quotidiano (Damásio, 2003b).

Spree (2009) refere que o processo de tomada de decisão, assim como a capacidade de liderança, dependem muito das emoções positivas e negativas pois, como refere Damásio (2011) “uma emoção negativa, como a tristeza, leva à invocação de ideias sobre factos negativos; uma emoção positiva faz o oposto” (Cit. por Cabral, 2011, p. 19).

De acordo com Silva (2010, ref. por Cabral, 2011) “as tomadas de decisão aferidas nas relações interpessoais têm origem em emoções desencadeadas por estímulos, sendo que, neste processo é essencial a utilização dos conceitos associados à Inteligência Emocional” (p.64).

Urge refletir sobre a forma como as emoções podem auxiliar o pensamento nos processos de tomada de decisão. Precisamente neste ponto, Mayer e colaboradores (2000, 2004) consideram a área da *integração emocional* como uma etapa fundamental da IE, na medida em que esta reporta para a capacidade de utilizar as emoções, de forma a auxiliar o pensamento.

Simon (1997) salienta que a resolução de qualquer problema de decisão pode ser compreendida através de quatro etapas, a saber: “a perceção da necessidade de decisão ou oportunidade; a formulação das alternativas de ação; a avaliação das alternativas em termos de suas respetivas contribuições; e a escolha de uma ou mais alternativas” (Salgado, *et al.*, 2013, p. 151).

Assim, o processo de tomada de decisão abarca o domínio das cognições e das emoções e requer, para além do autoconhecimento, o conhecimento do meio: alternativas exigências, perspectivas, custos, recursos e apoios (Salgado, *et al.*, 2013).

Capítulo IV - Programas desenvolvidos no âmbito da promoção da IE

A nível internacional têm-se desenvolvido programas de intervenção com vista ao desenvolvimento da IE nas escolas. Estes programas têm por base as recomendações realizadas pela *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL). A CASEL é uma organização que desenvolve pesquisas no campo de ação dos programas *Social and Emotional Learning* (SEL), defendendo que a aprendizagem socio emocional deve ser introduzida nas escolas, através de programas de competências socio emocionais destinados a toda a comunidade escolar, abrangendo, alunos, professores e pais. Além disso, a CASEL, defende que estes programas devem ser testados em campo, com base em evidências empíricas, e fundamentados em teoria. Para além disto, recomenda que os programas SEL devem estar adaptados aos públicos e culturas a que se destinam e devem: ser apelativos, de forma a motivar a aprendizagem através de um “ambiente de carinho e envolvimento”; Promover competências que possam ser utilizadas nos mais diversos contextos, devem abranger as dimensões cognitivas, emocionais e sociais da aprendizagem; Iniciar-se com a familiarização com o contexto e obtenção da colaboração da comunidade; Ser alvo de constantes avaliações ao longo do tempo e melhoramento (Brackett, & Katulak, 2006; Murta, 2007).

Entre os programas destinados a professores a nível internacional, realçamos, o *Theser! Emotionally inteligente teacher* (EIT) e o *Emotional Literacy in the Middle School* (ELMS), ambos os programas encontram-se ancorados no modelo teórico de Mayer e Salovey (Brackett, & Katulak, 2006).

O EIT consiste num *workshop* que decorre durante um dia inteiro. Este programa procura promover estratégias de *coping* face ao *stress* do professor, através da aprendizagem dos quatro domínios da IE do modelo de Mayer e Salovey e da compreensão da forma como as emoções poderão ser úteis na resolução de problemas em sala de aula, nomeadamente, em situações de conflitos entre alunos. Neste programa são treinadas estratégias de regulação emocional, através de atividades como *role-plays* e debates. Um dos principais objetivos deste programa é o de encorajar os professores a utilizar as suas emoções de forma adaptativa e em função dos contextos. O programa complementa-se com um manual de estratégias práticas, ferramentas e técnicas que visam aumentar a consciência dos participantes (Brackett & Katulak, 2006).

O segundo programa, o *Emotional Literacy In The Middle School* (ELMS), ocorre anualmente, inserido no âmbito da semana da aprendizagem sócio emocional. À semelhança do programa anterior, os trabalhos decorrem durante um dia, tendo este programa sido

aplicado em diversos distritos do Reino Unido, inserido nos currículos formativos dos professores (Brackett & Katulak, 2006).

Em traços gerais, o ELMS procura dotar os professores de conhecimentos sobre a IE. Para além dos ensinamentos sobre os quatro domínios do IE (perceção, integração, compreensão e regulação emocional), o ELMS apresenta um programa adaptado aos professores com estratégias práticas que estes podem utilizar em sala de aula. As estratégias consistem num conjunto de seis passos a aplicar junto dos alunos, com uma duração de cerca de 15 minutos. O ELMS aspira a que, através do ensinamento da IE, os professores também desenvolvam as suas competências emocionais, nomeadamente a empatia e a assertividade (Brackett, & Katulak, 2006).

É de destacar, o estudo desenvolvido por Rêgo e Rocha (2009) no Brasil. Neste estudo, os autores implementaram um programa ancorado no modelo teórico de Goleman (2001), que procurava avaliar, a partir da reflexão sobre a ação e adesão voluntária, o nível de evolução da aprendizagem das emoções, num grupo de 14 docentes. Através do método de pesquisa-ação, foram realizados quinze encontros, que decorreram num espaço de 3 meses. Os resultados apontam que as competências da IE, como o autoconhecimento, a autogestão, a consciência social e a administração de relacionamentos, podem contribuir para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, conduzindo o ser humano ao equilíbrio da razão e emoção (Rêgo e Rocha, 2009).

Em contexto português, destacam-se os trabalhos realizados por Franco (2007, ref. por Teixeira, 2010) e os de Almeida-Correia e Veiga-Branco (2012), tendo ambos procurado avaliar o impacto de uma formação contínua em professores.

O estudo de Franco (2007), referido por Teixeira (2010), procurou analisar o impacto de uma formação no âmbito da aprendizagem emocional em professores e em alunos. Este programa de carácter contínuo, produziu efeitos positivos nos professores e nos alunos. Os resultados indicam que os professores se mostraram mais competentes ao nível do reconhecimento das emoções, sendo que os alunos se revelaram mais disponíveis em manter relações positivas com os professores, demonstrando ter maior consciência sobre os seus comportamentos em sala de aula (Franco, 2007, ref. por Teixeira, 2010).

Nesta sequência, Almeida-Correia e Veiga-Branco (2012) realizaram uma investigação que teve como propósito aceder à perceção pessoal, relativamente aos efeitos da formação em Educação Emocional nas Competências Emocionais dos professores. O programa foi implementado junto de 35 professores, tendo tido uma duração de 25 horas, divididas em módulos de 3 e 4 horas, durante seis meses. Para efeitos de avaliação, foi construído um guião de entrevista. Foram encontrados efeitos positivos, pós formação, ao nível da consciência

emocional, regulação emocional, competência social, e autonomia emocional percebida pelos docentes (Almeida-Correia & Veiga-Branco, 2012).

Parte II - Estudo Empírico

Capítulo V- Metodologia da Investigação

1. Pressupostos, justificativa da investigação

No sentido de dar cumprimento a um estudo que ofereça uma melhor compreensão acerca da promoção das competências socio emocionais nos professores e reconhecendo o papel importante que o treino destas competências desempenha para o desenvolvimento e melhoria das mesmas (Mayer, *et al.*, 2000; Costa & Faria, 2009), na presente investigação concebeu-se, implementou-se e avaliou-se o programa de intervenção intitulado “*Ativa-te em Emoções*”.

A conceção do programa visou promover as competências socio emocionais, através da identificação, integração, compreensão e regulação das emoções em professores do ensino básico.

A realização deste estudo justifica-se pela sua *relevância social, implicações práticas e utilidade metodológica* (Sampieri, Collado & Lucio, 2006). A *Relevância social* objetiva-se através de um maior conhecimento sobre a forma como um programa de promoção da IE atua junto dos professores. Assim, estaremos a contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno. *Implicações práticas*, na medida em que, através da promoção de competências socio emocionais, estaremos a contribuir para a resolução de problemas emocionais em professores. A *utilidade metodológica* refere-se à criação do programa “*Ativa-te em Emoções*”, o qual poderá ser utilizado como uma ferramenta de formação importante para o desenvolvimento de competências socio emocionais em professores.

Neste sentido, a questão de investigação que norteou este trabalho remete-nos para a educação de competências emocionais, como forma dos professores adquirirem competências que lhes permitam perceber, integrar, compreender e regular as emoções. Assim, pretende-se responder à seguinte questão: A intervenção em competências socio emocionais promove a Inteligência Emocional nos professores?

2. Objetivos

Com base nos pressupostos teóricos, anteriormente referidos, emergiram dois objetivos gerais que orientaram o presente estudo, assim pretendemos:

- Avaliar a adequabilidade do programa de intervenção “*Ativa-te em Emoções*” nos professores.
- Avaliar a eficácia do programa, através da promoção da IE.

A partir destes objetivos, foram delineados outros, mais específicos:

- Avaliar o nível de satisfação dos participantes, face às temáticas, objetivos e conteúdos do programa.
- Avaliar a metodologia do programa.
- Avaliar a pertinência do programa junto dos participantes.
- Avaliar a eficácia do programa através da análise da autoavaliação dos participantes, relativamente aos seus conhecimentos iniciais, e conhecimentos finais.
- Conhecer aspetos relacionados com o desenvolvimento da IE nos participantes.

3. Hipótese de investigação

A criação destes objetivos originou a formulação da seguinte hipótese nula:

H0₁: A participação no programa competências socio emocionais “*Ativa-te em Emoções*” não provoca alterações nos níveis de IE e de regulação emocional.

4. Variáveis em estudo

De acordo com a hipótese enunciada foi definida como variável independente, o programa de intervenção “*Ativa-te em emoções*”, visto que esta variável foi *manipulada* no sentido de conhecer o seu impacto nas variáveis dependentes (Almeida & Freire, 2008, 55). As variáveis dependentes no presente estudo, são a *IE* e, dentro desta, a *regulação emocional*, sendo estas, a que se pretenderam promover (Almeida & Freire, 2008).

Pretende-se, assim, comprovar se as variáveis dependentes sofrerão alterações derivada da variável independente.

5. Design de estudo

Esta investigação possui uma índole mista (Sampieri, Collado & Lucio, 2006), na medida em que agrega aspetos de natureza qualitativa, complementando-se estes com estratégias de foro quantitativo. Esta opção metodologia teve por base a necessidade de se querer proceder, de forma eficaz, à avaliação de todo o programa de intervenção, considerando que “a mistura de dois modelos potencializa o desenvolvimento do conhecimento, a construção de teorias e a resolução de problemas” (Sampieri, *et al.*, 2006, p.14).

A investigação qualitativa procura conhecer os “ significados pessoais, para o estudo das interações entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes

e percepções dos participantes no processo de ensino e aprendizagem” (Coutinho, 2006,p.5).

Assim, considera-se que a presente investigação se insere neste âmbito, na medida em que está voltada para a descoberta, a identificação, a descrição aprofundada de explicações, a partir dos dados, procurando o significado e a intencionalidade das ações e das relações com o contexto pessoal e profissional dos professores, através das perspectivas dos próprios.

A abordagem quantitativa incidiu na utilização de testes standardizados e tratamento de dados estatísticos. Através da realização de pré e pós-teste, procurou-se comparar resultados e avaliar o efeito de um programa através da análise dos resultados e diferenças entre os dois grupos, experimental e controlo (Almeida & Freire, 2008).

Apesar das especificidades inerentes à conjugação de ambos os métodos, esta é uma abordagem cada vez mais aceite junto da comunidade científica em geral, por permitir uma maior complementaridade, flexibilidade e adaptação às investigações (Sampieri, Collado & Lucio,2006; Coutinho, 2014).

O *design* deste estudo possui um carácter, *exploratório, descritivo, quasi-experimental*.

Exploratório, na medida em que, pelo facto de se tratar de um fenómeno pouco conhecido, procuramos aprofundar a influência que um programa desta natureza pode exercer nos professores (Sampieri, et al.,2006; Almeida & Freire, 2008). *Descritivo*, na medida em que procura descrever e antecipar a percepção sobre o tema e fornecer bases para futuras pesquisas (Sampieri, et al.,2006; Almeida & Freire, 2008). *Quasi- experimental*, por procurar manipular as variáveis em estudo para descobrir as “relações causa-efeito”, comparando as diferenças entre os dois grupos e o impacto do programa junto do grupo experimental, tendo em consideração que a seleção dos grupos não foi realizada de forma aleatória (Almeida & Freire, 2008).

6. Participantes

O Programa “*Ativa-Te em Emoções*” surgiu na linha de investigação do Projeto “*Vamos sentir com o Necas*”. Este é um projeto que contempla o estudo do impacto de programas de promoção de competências socio emocionais em crianças, pais e professores.

Neste sentido, o programa “*Ativa-Te em Emoções*” encontra-se articulado com o programa de intervenção para crianças “*Vamos sentir com o Necas*”. Desta articulação resultou a seleção dos participantes: os professores do 3º ano do 1ºciclo das escolas onde o programa “*Vamos sentir com o Necas*” estava a ser implementado, sendo este o único requisito de participação. Foram contempladas oito escolas da ilha de São Miguel – Açores.

Atendendo à seleção intencional por convivência dos participantes, a amostra encontra-se classificada como uma amostra não probabilística (Sampieri, *et al.*, 2006).

Esta escolha incide no facto de se querer “proceder cuidadosamente e com uma profunda inserção inicial no campo” (Sampieri, *et al.*, 2006, p. 272). Pretende-se, assim, que a amostra não seja representativa de uma população, mas sim representativa do conhecimento emocional, do impacto do programa que a presente investigação visa estudar.

Neste estudo, por uma questão ética, não serão apresentados os nomes dos participantes e dos estabelecimentos de educação.

Neste sentido, elucidamos o leitor que os participantes foram identificados com letras, escolhidas aleatoriamente, como por exemplo A, B, C, (...).

Entre os professores abordados dois não se mostraram recetivos à participação.

Apuraram-se, para o estudo, catorze professores que se enquadravam no critério de seleção (cf. quadro 1), distribuídos por sete instituições de ensino, sendo três do concelho de Ponta Delgada e quatro do concelho de Ribeira Grande.

Os catorze participantes têm idades compreendidas entre os 30 e os 50 anos, constatando-se a participação de elementos de ambos os sexos, embora a grande maioria seja do sexo feminino (N=12).

Relativamente à situação profissional, todos são professores efetivos, sendo que os anos de serviço variam entre os 7 e os 28 anos.

Quadro 1. Caracterização dos participantes segundo, o sexo, a idade, o concelho onde leciona, os anos de serviços e a situação profissional

	Grupo Experimental	Grupo de Controlo
N	7	7
Sexo		
Feminino (%)	100%	71,4%
Masculino (%)	0%	28,6%
Idade		
Média (anos)	43,7	42.5
Mínimo (anos)	36	30
Máximo (anos)	50	53
Desvio Padrão (anos)	4.4	7.6
Concelho onde leciona		
P.D.L. (%)	43%	43%
R.G. (%)	52%	52%
Anos de serviço		
Média (anos)	18.8	19.1
Mínimo (anos)	8	7
Máximo (anos)	28	28
Desvio Padrão (anos)	6.9	7.7
Situação profissional		
Efetivo (%)	100%	100%
Contratado (%)	0%	0%

7. Materiais

Para a concretização da presente investigação foi construído o programa de intervenção *“Ativa-te em emoções”*. As atividades desenvolvidas partiram da associação adquirida entre a operacionalização da educação emocional, como um instrumento que visa a aquisição de competências socio emocionais, com uma metodologia que *“proporcione espaços de catarse e de desocultação dos contextos”* quotidianos dos professores (Almeida-Correia & Veiga-Branco, 2012).

Para a avaliação do programa foram aplicados instrumentos de medida em dois momentos distintos da investigação (fase inicial e final do programa), os quais pretenderam investigar as variáveis em estudo.

7.1. Descrição do programa de intervenção “Ativa-Te em Emoções”

O Programa “Ativa-Te em Emoções” é um programa de promoção de competências socio emocionais assente na temática da IE.

Este programa pretende o desenvolvimento de competências socio emocionais e, para o efeito, incidiu no contacto direto com a ativação, a experimentação e a reflexão das emoções básicas com vista ao desenvolvimento da IE (Mayer. *et al.*, 2004; Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Neste sentido, foram realizadas didáticas assentes em dinâmicas de grupo; visualização de vídeos; preenchimento de fichas; *role plays*; *brainstorming*; debates e partilha de experiências, que tiveram como objetivos a identificação das emoções em si e nos outros, o reconhecimento e compreensão de aspetos inerentes às emoções, assim como, o desenvolvimento de estratégias que permitem a regulação das mesmas.

O programa foi composto por 9 temáticas divididas em dois módulos. O primeiro módulo, versando as emoções básicas, integra os temas: “*Constipa-te de emoções*” ; “*Desmistificando a Surpresa e o Nojo*”; “*Descobrimo o Medo*”; “*Percebendo a Tristeza*” ; “*Compreendendo a Raiva*”; “*Uma alegria nunca vêm só*” .

O segundo módulo diz respeito às competências da IE, neste são apresentadas as temáticas relativas à empatia, assertividade e tomada de decisão.

Cada temática encontra-se explorada numa sessão com diversas estratégias, com atividades devidamente estruturadas em: descrição, objetivos, recursos necessários, tempo de realização e procedimentos para a sua concretização. Estes elementos orientadores estão esquematizados em anexo (cf. Anexo I).

O módulo alusivo às emoções básicas teve como objetivo proporcionar aos participantes o desenvolvimento da IE, incidindo principalmente nos domínios perceção, integração e compreensão das emoções, suportado pelo modelo Teórico de IE de Mayer, *et al.* (2004).

Iniciou-se este módulo com uma sessão de abertura e de boas vindas, que teve como objetivo promover o conhecimento entre os elementos do grupo, motivar os participantes para a realização da formação, informar os mesmos dos conteúdos e procedimentos da formação, assim como apresentar o programa “*Vamos sentir com o Necas*”. A apresentação do programa “*Vamos sentir com o Necas*” visou dotar os professores de conhecimentos relativos aos objetivos deste programa, visto que se pretende, implementar o programa nas escolas, junto dos alunos. Terminada a sessão de abertura, iniciou-se a temática das emoções básicas, intitulada “*Constipa-te de emoções*” em que se pretendeu: promover a consciencialização das próprias emoções; identificar emoções experienciadas; refletir sobre a relação de situações

passadas e emoções; conhecer o modelo evolutivo/ biológico das emoções de Paul Ekman e promover uma visão alargada das potencialidades e perigos das emoções.

As temáticas alusivas às emoções básicas tiveram como propósito desenvolver cenários ativadores para cada uma das emoções básicas, de forma a possibilitar a identificação e percepção das manifestações fisiológicas e dos pensamentos associados às emoções (área experiencial do modelo teórico do Mayer *et al.*, 2002); desenvolver a compreensão sobre as influências das mesmas na transição dos estados emocionais, de modo a saber lidar com estas emoções e criar estratégias de regulação (área racional, referente aos ramos mais complexos do Modelo de IE de Mayer & Salovey, 1997), de modo a proporcionar um maior bem-estar.

Outro objetivo comum em todas as sessões foi a compreensão da utilidade e função de cada emoção. Relembrando o modelo adaptativo das emoções de Paul Ekman (2003), em cada temática foi explicada a funcionalidade de cada emoção, de modo a que os participantes compreendessem a importância das mesmas para um equilíbrio homeostático e social.

No segundo módulo, relativo às competências da IE, exploraram-se as temáticas da empatia, da tomada de decisão e da assertividade.

Foi sempre tido em consideração que a IE compreende a percepção, integração e compreensão das emoções, assim como a capacidade de regulação das mesmas, em diferentes situações, através da forma como comunicamos com os outros, manifestamos compreensão e usamos as emoções para resolver problemas. Assim sendo, o presente módulo, incide essencialmente no domínio da regulação emocional contemplado no modelo teórico de Mayer *et al* (2004).

A temática da empatia teve como objetivos conhecer, identificar e treinar todas as fases da habilidade empática. Para o efeito, todas as atividades foram conduzidas no sentido de explorar o conceito de empatia e as suas fases; desenvolver a capacidade de prestar atenção e compreensão das diferentes situações que ocorrem no quotidiano e que exigem a capacidade empática; estimular a capacidade de demonstrar interesse e preocupação pelo outro; desenvolver a capacidade de prestar atenção, demonstrar interesse e expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro e desenvolver a capacidade de adaptar o comportamento aos estados de humor dos outros.

Na temática da tomada de decisão, procurou-se refletir sobre a importância e influência das emoções no processo de tomada de decisão; conhecer os fatores que influenciam o processo de tomada de decisão; refletir sobre a importância de conhecer bem as alternativas no processo de tomada de decisão; e estimular a criatividade e procura de soluções inovadoras e o pensamento divergente.

Na temática, referente à assertividade, pretendeu-se, numa fase inicial, despertar

algumas questões relativas à assertividade, através da promoção da autoestima positiva. Posteriormente, procurou-se explorar o constructo de assertividade e promover um ambiente de descontração propenso à partilha e reflexão entre os participantes.

Para o efeito foram promovidos cenários activadores de assertividade que visaram compreender o constructo da mesma; reconhecer as características do comportamento assertivo em si e nos outros; saber distinguir assertividade de agressividade ou passividade e despertar, nos participantes, a importância e os benefícios da comunicação assertiva.

No final do programa, os participantes receberam um certificado de participação em anexo (cf. anexo II), assim como “os comprimidos das emoções” (cf. anexo III) inclusos numa típica caixa de arrumação de comprimidos, com a “bula das emoções”. Desta forma simbólica, pretendeu-se evidenciar a importância de fazerem uso das suas emoções nas mais diversas circunstâncias da vida.

7.2. Instrumentos

De modo a estudar o impacto do presente programa de intervenção, utilizaram-se os seguintes questionários:

D.E.R.S. *Escala de Dificuldades na Regulação Emocional* (Gratz & Roemer, 2004, validada para a população portuguesa por Veloso, Gouveia & Dinis, 2011).

A Escala de Dificuldades de Regulação Emocional (EDRE) avalia os níveis típicos de desregulação em seis domínios: não-aceitação das emoções negativas, incapacidade de se envolver em comportamentos dirigidos por objetivos quando experiencia emoções negativas, dificuldades em controlar comportamento impulsivo quando experiencia emoções negativas, acesso limitado a estratégias de regulação emocional que são percebidas como efetivas, falta de consciência emocional e falta de clareza emocional.

A EDRE contém 36 itens numa escala Lickert de 5 pontos, em que o 1 corresponde ao “*Quase nunca se aplica a mim*” e o extremo 5 corresponde a “*Aplica-se quase sempre a mim*” (Veloso, Gouveia & Dinis, 2011)

Os resultados da escala variam entre 36 e 180, onde valores mais elevados revelam níveis mais elevados de dificuldade de regulação emocional. Para a concretização dos objetivos do presente estudo, considerou-se como ponto médio da escala os 72 valores, o que significa que os indivíduos com índices superiores a 72 evidenciam altos níveis de dificuldade de regulação emocional.

Na versão original *Difficulties in Emotion Regulation Scale* (Gratz & Roemer, 2004) a escala apresentou um bom nível de consistência interna, sendo o valor de *alpha* de Cronbach de 0,93 (Coutinho, Ribeiro, Ferreirinha, & Dias, 2010; Veloso, Gouveia & Dinis, 2011).

Neste estudo verificou-se um coeficiente de *alpha* de Cronbach de 0,87, valor considerado *muito bom* segundo a literatura (Almeida & Freire, 2008).

Questionário de inteligência Emocional Q.I.E. (Rego & Fernandes, 2005).

De modo a medir a IE, foi usada a escala de Rego e Fernandes (2005), validada para a população Portuguesa, que permite avaliar seis dimensões: compreensão das emoções próprias (CEP), autocontrolo perante as críticas (ACC), compreensão das emoções dos outros (CEO), autoencorajamento (AE), empatia (E) e autocontrolo emocional (ACE).

O questionário de autoaplicação é constituído por 24 itens, numa escala do tipo *Likert* de sete pontos, em que 1 representa “*Não se aplica nada a mim*” e o extremo 7 corresponde a “*Aplica-se completamente a mim*”.

Os resultados da escala variam entre 24 e 168, onde pontuações mais elevadas indicam maiores níveis de Inteligência Emocional. Para a concretização dos objetivos do presente estudo, considerou-se como ponto médio da escala 72 valores, o que significa que os indivíduos com índices superiores a 72 evidenciam altos níveis de IE (Rego & Fernandes, 2005).

Relativamente à consistência interna dos itens, os valores de *alpha* de Cronbach do estudo original variaram entre 0,67 e 0,82.

No que respeita à consistência interna do QIE (Rego & Fernandes, 2005) para o presente estudo, verifica-se que o coeficiente do *alpha* de Cronbach é de 0,77, um valor considerado *respeitável* segundo a literatura (Almeida & Freire, 2008).

8. Procedimentos de recolha de dados

A intervenção iniciou-se em janeiro de 2014 com o primeiro contato com os professores. Este foi feito individual e presencialmente, e nele foram explicados os propósitos da investigação, solicitada a presença dos mesmos numa reunião e entregue um folheto informativo (cf. anexo IV) que continha informações gerais sobre o programa. Após estabelecido um horário satisfatório com os 16 professores que preenchiam o requisito de participação, (professores do 3º ano do 1º ciclo das escolas onde o programa “*Vamos sentir com o Necas*” estava a ser implementado), foi realizada uma reunião, no mês de fevereiro de 2014, que teve como objetivos: a) explicar os propósitos da presente investigação (agora com maior rigor); b) apresentar os critérios de seleção e distribuição dos participantes em grupos controlo e experimental; c) investigar a disponibilidade e interesse dos participantes em aderir a este estudo; d) apresentar os cuidados a ter com as questões éticas, através da entrega e explicação do consentimento informado (cf. anexo V) e do compromisso, com a

salvaguarda do anonimato dos participantes: e) realizar o primeiro momento de avaliação que corresponde ao pré-teste.

Para a viabilizar a concretização do programa, foram contactados os Conselhos Executivos das escolas envolvidas e a DRE - Direção Regional da Educação (cf. Anexos VI e VII), a fim de autorizar a frequência dos professores na formação em horário laboral.

O programa “*Ativa-Te em Emoções*” teve a duração de 14 horas e ocorreu no mês de março de 2014, na Universidade dos Açores.

No primeiro dia de intervenção, desenvolveram-se as temáticas: *Constipa-te de Emoções; Desmistificando a Surpresa e o Nojo; Descobrimo o Medo; Percebendo a Tristeza*. Na semana seguinte, segundo dia de trabalhos, ocorreram os restantes módulos, sendo estes: *Compreendendo a Raiva; Uma Alegria nunca vem só; Empatia; Tomada de Decisão; Assertividade para que te quero?*

Ao longo do programa, procedeu-se à avaliação do mesmo, através de registos de carácter qualitativo, sendo estes: grelhas de observação; registo fotográfico; fichas de autoavaliação (cf. Anexo VIII) e fichas de trabalho.

O momento de avaliação correspondente ao pós-teste ocorreu, sensivelmente, um mês após a aplicação do pré-teste e foi realizado por todos os indivíduos que participaram na investigação (indivíduos pertencentes ao grupo controlo e grupo experimental).

9. Procedimentos de análise de dados

Para compreender em que medida o programa “*Ativa-te em Emoções* ” promoveu as competências socio emocionais nos participantes, optou-se por uma abordagem mista. Para o efeito procuraram articular-se as técnicas quantitativas e qualitativas de recolha e análise de dados.

9.1. Procedimentos qualitativos

No decorrer das sessões do programa, utilizou-se o método de observação participante, registo fotográfico, registo das verbalizações e posturas corporais dos participantes, assim como grelhas de autoregisto e fichas de autoavaliação. Para tratamento dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008); a escolha desta técnica relacionou-se com a *função heurística* e com a *função de administração da prova* (Bardin, 2008, p. 31). Neste sentido, procurou-se dar relevância aos dispositivos discursivos e atenção ao modo como se associam diferentes narrativas das experiências emocionais, em diferentes níveis de competência emocional e social.

Desta forma, pretendeu-se descobrir e explorar a temática das emoções nos professores, assim como sistematizar as informações, no sentido de verificar as suas relações com o modelo teórico de Mayer, Salovey e Caruso (2004).

Para a aplicação desta técnica, iniciou-se a fase de pré-análise, que consistiu na organização de vários procedimentos, tais como a leitura dos documentos, delimitação de hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores ou dimensões que fundamentem a interpretação (Bardin, 2008).

Posteriormente, na fase de exploração do material (Bardin, 2008) os dados foram codificados a partir das unidades de registo, onde se procurou “integrar o particular no geral e andar para trás e para a frente entre os dados brutos e as categorias mais genéricas”, tal como referido por Miles e Huberman (1994), citados por Veiga-Branco (2005, p. 289).

Nesta fase, foi essencial o trabalho de codificação das expressões verbais, faciais e corporais, registadas durante a aplicação do programa, porque estas determinaram os aspetos valorativos e emocionais dos participantes.

A fase de tratamento dos resultados obtidos e interpretação (Bardin, 2008) representa a última etapa da análise de conteúdo. Nesta procedeu-se à categorização, que consistiu na classificação e interpretação dos dados, segundo suas semelhanças e diferenças, com posterior reagrupamento, em função de características comuns. Para a análise do *corpus* de dados criou-se uma matriz com cinco itens, propostos por Bardin (2013) sendo estes: categoria, subcategoria, unidade de registo, unidade de contexto e enumeração. Contudo, de modo a facilitar a análise dos dados, achou-se pertinente acrescentar a percentagem correspondente a cada unidade de registo.

Esta categorização obedeceu aos objetivos previamente delimitados e procurou novas informações que emergiram dos dados.

9.1.1. Identificação do sistema de categorias

De seguida, passamos a apresentar o sistema de categorias que nos permitiu organizar a informação recolhida para análise do conteúdo, através das verbalizações e manifestações dos participantes na formação.

De acordo com os objetivos da presente investigação, e de modo a organizarmos a informação recolhida na formação, definimos as seguintes categorias: (1) adequabilidade do programa, (2) IE e (3) Competências da IE, cada uma destas categorias está dividida em subcategorias. O quadro 2 apresenta o sistema de categorias e subcategorias.

Quadro 2. Sistema de Categorias

Categoria	Subcategoria
1. Adequabilidade do programa	1.1. Expectativas 1.2. Satisfação 1.3. Pertinência 1.4. Metodologia 1.5. Autoavaliação
2. Inteligência Emocional	2.1. Percepção emocional 2.2. Integração ou uso das emoções 2.3. Compreensão emocional 2.4. Regulação emocional
3. Competências da IE	3.1. Assertividade 3.2. Empatia 3.3. Tomada de decisão

Categoria 1. Adequabilidade do programa – Esta categoria inclui a opinião dos participantes sobre o programa.

Subcategoria 1.1. Expetativas – São incluídas, nesta subcategoria, as expetativas iniciais dos participantes face à formação.

Subcategoria 1.2. Satisfação – Abarca os níveis de satisfação dos participantes com o programa nos seus diferentes domínios.

Subcategoria 1.3. Pertinência – Contempla a perspetiva dos participantes face à pertinência do programa.

Subcategoria 1.4. Metodologia – Remete para os aspetos mais significativos da metodologia utilizada no programa.

Subcategoria 1.5. Autoavaliação – Reúne informação relativa à avaliação dos participantes face às competências adquiridas na formação.

Categoria 2. Inteligência Emocional – Esta categoria pretende conhecer aspetos relacionados com o desenvolvimento da inteligência emocional dos participantes, nos diferentes domínios do modelo teórico de Mayer e Salovey (1997).

Subcategoria 2.1. Percepção emocional – Esta subcategoria contempla os níveis de percepção das emoções básicas dos participantes.

Subcategoria 2.2. Integração ou uso das emoções – Inclui a identificação, por parte dos participantes, das diferentes formas de integrar as emoções básicas no pensamento.

Para a compreensão desta subcategoria, enquadrámos as subcategorias alusivas a cada emoção básica: surpresa, nojo, medo, tristeza, raiva e alegria (Ekman,2003).

Subcategoria 2.3. Compreensão emocional – Remete para a compreensão das emoções básicas: surpresa, nojo, medo, tristeza, raiva e alegria (Ekman,2003).

Subcategoria 2.4. *Regulação emocional* – Esta subcategoria abarca a capacidade de regulação emocional das diferentes emoções básicas: surpresa, nojo, medo, tristeza, raiva e alegria (Ekman,2003).

Categoria 3. *Competência da IE* – Esta categoria pretende conhecer aspetos relacionados com o conhecimento dos participantes relativamente às competências da IE.

Subcategoria 3.1. *Assertividade* – Reúne as declarações, feitas pelos participantes, relativas à compreensão da assertividade.

Subcategoria 3.2. *Empatia* – Reúne as declarações, feitas pelos participantes, relativas à compreensão acerca dos domínios da empatia.

Subcategoria 3.3. *Tomada de decisão* – Reúne as declarações, feitas pelos participantes, relativas às diferentes fases do processo de tomada de decisão.

Considerando a necessidade de aprofundar cada uma das subcategorias supra mencionadas, na presente investigação, optámos por as dividir. O quadro 3 apresenta o sistema de subcategorias e a respetiva divisão conceptual.

Quadro 3. Sistema de Subcategorias

Subcategorias	
1.1. Expetativas	1.1.1. Expetativas iniciais face à formação 1.1.2. Conhecimentos iniciais
1.2. Satisfação	1.2.1. Temáticas 1.2.2. Objetivos 1.2.3. Conteúdos
1.3. Pertinência	1.3.1. Temas abordados 1.3.2. Temática no âmbito escolar
1.4. Metodologia	1.4.1. Pontos fortes 1.4.2. Pontos fracos
1.5. Autoavaliação	1.5.1. Competências adquiridas
2.1. Percepção emocional	2.1.1. Surpresa 2.1.2. Nojo 2.1.3. Tristeza 2.1.4. Medo 2.1.5. Raiva 2.1.6. Alegria
2.2. Integração ou uso das emoções	2.2.1. Surpresa 2.2.2. Nojo 2.2.3. Tristeza 2.2.4. Medo 2.2.5. Raiva 2.2.6. Alegria
2.3. Compreensão emocional	2.3.1. Surpresa 2.3.2. Nojo 2.3.3. Tristeza 2.3.4. Medo 2.3.5. Raiva 2.3.6. Alegria
2.4. Regulação emocional	2.4.1. Surpresa 2.4.2. Nojo 2.4.3. Tristeza 2.4.4. Medo 2.4.5. Raiva 2.4.6. Alegria
3.1. Assertividade	3.1.1. Autoafirmação 3.1.2. Respeito pelo outro 3.1.3. Articulação dos pensamentos, sentimentos e ações 3.1.4. Identificação 3.1.5. Associação
3.2. Empatia	3.2.1. Cognitiva 3.2.2. Afetiva 3.2.3. Comportamental
3.3. Tomada de decisão	3.3.1. Definição do problema 3.3.2. Discussão 3.3.3. Tomada de decisão 2.3.4. Implementação

9.2. Procedimentos quantitativos

De modo a testar as hipóteses com maior rigor, recorreu-se à recolha e análise de dados provenientes dos instrumentos QIE (Rego & Fernandes, 2005) e EDRE (Gratz & Roemer, 2004, validada para a população portuguesa por Veloso, Gouveia & Dinis, 2011) aplicados em dois momentos distintos (fase inicial e final do programa de intervenção).

Estes instrumentos foram aplicados em dois grupos: o grupo experimental (indivíduos que participaram no programa) e o grupo controlo (indivíduos que não participaram no programa).

Os valores obtidos através dos testes de medida foram trabalhados estatisticamente em conjunto, para o efeito utilizou-se o programa de tratamento de dados estatísticos SPSS- *Statistical Package for the Social Sciences* - versão 18.0).

Para a análise quantitativa dos dados, recorreu-se à estatística descritiva (medidas de tendência central, frequências e percentagens) e diferencial (análise de variâncias) para a caracterização da amostra e análise das variáveis, no sentido de assinalar possíveis diferenças entre os grupos e possíveis relações entre as diferentes variáveis.

Com o intuito de analisar a fiabilidade da medição enquanto “propriedade essencial dos instrumentos de medida”, optou-se pelo teste do *alpha* de Cronbach enquanto medida para analisar a consistência interna dos instrumentos utilizados (Almeida & Freire, 2008).

Pretendeu-se, com o recurso do *alpha* de Cronbach, verificar em que medida os questionários utilizados medem de forma similar o mesmo conceito (Marôco, 2010).

Após averiguada a consistência dos instrumentos, optou-se por proceder à análise multivariada da variância MANOVA (Marôco, 2010). A escolha deste teste prende-se com o facto de se pretender analisar se ocorreram alterações entre o tempo (pré-teste e pós-teste) e o grupo (controlo e experimental) e, ainda, entre a interação tempo*grupo, nas variáveis dependentes IE e regulação emocional, uma vez que se pretendeu estudar o efeito destas variáveis ao mesmo tempo (Marôco, 2010).

Recorreu-se ao teste MANOVA por este considerar o efeito das variáveis independentes, no conjunto de variáveis dependentes, correlacionadas entre si (Pestana & Gageiro, 2005) e por se apresentar como um método robusto e conservador e permitir reduzir a probabilidade de ocorrer o erro Tipo I (quando se rejeita a hipótese nula H_0 , sendo esta verdadeira) (Pestana & Gageiro, 2005), e utilizou-se a estatística de teste Traço de *Pillai*, tendo em consideração as características semelhantes dos dois grupos da amostra (Pestana & Gageiro, 2005).

Tendo como propósito utilizar a MANOVA e considerando que, para utilizar este teste, é necessário saber se as variáveis dependentes estão correlacionadas, procedeu-se ao cálculo das correlações entre as variáveis *IE* e *regulação emocional*.

Para além da correlação entre as variáveis dependentes, a MANOVA pressupõe a validade de dois pressupostos: a normalidade multivariada e a homogeneidade de variâncias-covariâncias (Marôco, 2010). Para que se pudesse confirmar o pressuposto da normalidade multivariada e, atendendo ao número constituinte da amostra, ou seja, $n < 30$, recorreu-se ao teste Shapiro-Wilk (Marôco, 2010).

De modo a verificar o pressuposto da homogeneidade de variâncias, utilizou-se o teste *M* de Box, assumindo-se existir homogeneidade se $p > 0,05$ (Marôco, 2010).

Para estudar as variáveis dependentes *IE* e *regulação emocional*, em função dos grupos (controlo e experimental), procedeu-se à análise da diferença das médias entre grupos no momento pós-teste ao nível destas variáveis, podendo esta medida ser indicativa do impacto do programa. Para o efeito, recorreu-se ao Teste *t* de *Student*, de modo a analisar eventuais diferenças entre médias em dois grupos (Pestana & Gageiro, 2005).

Recorreu-se, ainda, ao teste *t* de *Student* para amostras emparelhadas, uma vez que se pretendeu verificar se existiram alterações nas médias do grupo experimental, entre o momento do pré e pós-teste, para cada variável. A opção por este teste reside no facto de o mesmo permitir a comparação entre médias em dois momentos distintos (pré-teste e pós-teste) para a mesma amostra (grupo experimental) (Pestana & Gageiro, 2005).

Capítulo VI – Apresentação e Análise dos Resultados

Tendo em conta o já referido, nomeadamente no que diz respeito aos objetivos delineados, hipóteses formuladas e procedimentos metodológicos, apresentamos de seguida os resultados obtidos, incluindo a sua análise e discussão.

Inicialmente, serão apresentados os resultados que emergiram através dos procedimentos de natureza qualitativa, os quais serão analisados, prosseguindo-se com a apresentação e discussão dos dados obtidos através dos procedimentos quantitativos.

1. Apresentação e análise dos dados qualitativos

Abordar-se-ão os resultados relativos a cada categoria e respetivas subcategorias, assinalando os principais aspetos em comum e as especificidades dos participantes.

Como último tópico de cada categoria, apresentamos uma análise reflexiva, considerando o quadro teórico apresentado nos pontos anteriores.

Importa referir, que para uma melhor compreensão deste sistema de categorização, se convida o leitor a consultar a tabela de análise de conteúdo que se encontra em anexo (cf. Anexo IX).

Categoria 1. Adequabilidade do programa

Com propósito de avaliar a *adequabilidade do programa*, quisemos compreender se as atividades desenvolvidas, métodos, temas e estrutura do programa se encontravam adequadas aos participantes. Para a compreensão desta categoria enquadrámos as seguintes subcategorias: 1.1. Expetativas; 1.2. Satisfação; 1.3. Pertinência; 1.4. Metodologia; e 1.5. Autoavaliação.

Subcategoria 1.1. Expetativas

Esta subcategoria resulta da recolha de informação sobre as *expetativas* iniciais dos participantes face ao programa. Através da análise desta, identificam-se duas unidades de registo: *Sem expetativas* e *Com expetativas*.

No que concerne à unidade de registo *Sem expetativas*, salienta-se que 71% dos participantes, ao iniciarem a formação, não possuíam grandes expectativas sobre a mesma, como se torna evidente nos discursos dos mesmos: “*Não tenho expetativas. Só vim com espírito de missionário*” (G); e “*Não tenho expectativas, vim para ver*” (D). A este respeito, poderemos questionar se a falta de expetativas manifestada poderá estar associada às perceções dos mesmos sobre a importância da IE e das emoção em contexto escolar, como é manifestado no discurso de (F) e (C): “*Não sei em que medida as emoções podem favorecer as aprendizagens das crianças ao nível cognitivo, ou seja, será que para a criança em aprendizagem, é importante a aprendizagem emocional? Se o facto de os tornar mais sensíveis*

tem mais influência?” (F); e “Quando pensei nesta formação... achei que seria um desperdício de tempo, tempo precioso em sala de aula, mas vim para ajudar, já que as colegas aderiram, eu também o fiz” (C).

A unidade de registo *Com expetativas*, informa que 29% dos participantes, ao iniciarem a formação, tinham expetativas elevadas e realçavam a importância das emoções. Veja-se, a este propósito, os registos: *“As minhas expetativas... entrar numa viagem pelo mundo das emoções” (E), e “Tenho imensas... as emoções ensinam, repensam novas formas de ver a vida “ (A).*

Esta categoria informa-nos da posição dos participantes face ao programa, evidenciando que apenas 29% dos participantes demonstraram ter altas expetativas face à formação. Conclui-se, ainda, que 71% dos professores não tinham expetativas, sendo de salientar que 43% demonstraram ter alguma relutância em relação à temática.

Considerando a teoria “da expetativa”, formulada por Vroom (1995, ref. por Oliveira Borges & Alves filho, 2001), esta informação permite-nos aferir sobre a perceção de quanto a participação na formação poderá ser benéfica para os professores, sendo esta “uma probabilidade subjetiva” (Oliveira Borges & Alves Filho 2001), que pode ser descrita segundo a intensidade das necessidades percecionadas e motivações dos professores, para com um programa de promoção da IE.

As baixas expetativas podem estar então associadas à fraca motivação. A este respeito, relembremos o exposto por Freitas (1992), que identifica a falta de motivação por parte dos professores em participar em formações e refere que esta falta de motivação poderá estar relacionada com a desvalorização económica e social da figura do professor.

Estes resultados são interessantes quando comparados com os resultados seguintes, que indicam o nível de satisfação face ao programa.

Subcategoria 1.2. Satisfação

A análise da subcategoria *Satisfação* resulta da informação recolhida através das fichas de avaliação realizadas no final de cada módulo. Nestas, os participantes situavam o seu nível de satisfação através de uma escala do tipo *Likert* (em que 1 corresponde a insuficiente e 4 a excelente).

Quando questionados sobre o nível de satisfação acerca *das temáticas*, 100% dos participantes classificou-o de excelente.

Quando questionados sobre o nível de satisfação acerca da *clareza dos objetivos*, 100% dos participantes classificou-o de excelente.

Quando questionados sobre o nível de satisfação relativo ao *conteúdo e adequação do programa às funções que desempenham*, 100% dos participantes, classificou-o de excelente.

Quando questionados sobre o nível de satisfação face à *estruturação das sessões*, 100% dos participantes, classificou-o de excelente.

Quando questionados sobre o nível de satisfação acerca da *documentação de apoio à formação*, 100% dos participantes classificou-o de excelente.

Quando questionados sobre o nível de satisfação relativo à *duração das sessões*, 100% dos participantes classificou-o de excelente.

Quando questionados sobre o nível de satisfação relativo ao *desempenho das formadoras*, 100% dos participantes classificou-o de excelente.

No que se refere à *classificação geral dos encontros*, 100% dos participantes classificou-a de excelente.

Evidencia-se que, nas avaliações realizadas no final de cada módulo, 100% dos participantes manifestou uma *excelente satisfação*, pontuando com nota máxima os itens relativos: às *temáticas abordadas; clareza dos objetivos; conteúdo e adequação do mesmo às funções desempenhadas; estruturação das sessões; documentação de apoio; duração das sessões; desempenho das formadoras; e classificação geral dos encontros*.

Na subcategoria *expectativas*, os resultados indicam que 71% dos professores não tinha expectativas e que 43% demonstra ter alguma relutância em relação à temática.

Comparando estes resultados com a avaliação sobre o nível de satisfação face ao programa, podemos aferir que o programa superou as expectativas iniciais dos participantes, mostrando ter qualidade e apresentar-se desenhado de forma adequada, nomeadamente no que concerne à metodologia utilizada.

Subcategoria 1.3. Pertinência

Esta subcategoria alude à avaliação realizada pelos participantes face à *pertinência* das temáticas: emoções, surpresa, nojo, medo, tristeza, raiva, alegria, empatia, assertividade e tomada de decisão. Desta avaliação resultam as seguintes unidades de registo: *Excelente utilidade; Boa utilidade; Vida pessoal; Âmbito escolar*.

Relativamente à unidade de registo, *vida pessoal*, salienta-se que a totalidade dos participantes (100%) considera os temas abordados como muito pertinentes no âmbito da sua *vida pessoal*. Este facto fica evidente nos discursos dos mesmos:

“Os temas são pertinentes porque clarificam e incentivam a que sejamos mais emotivos na vida diária. Ajudam a perceber e a reagir perante determinadas situações” (F);

“Muito importantes tanto na minha vida pessoal como profissional, uma vez que nos munuiu de mais e melhores “armas” para lidar com situações do dia-a-dia” (A); “Os temas abordados são todos muito importantes, visto estarem no dia-a-dia na minha vida, muitas vezes não sabia da sua existência e talvez as confundisse” (refere-se às emoções) (B); “Todos os temas abordados foram muito importantes, pois assisti a vídeos e a partilha de experiências muito significativas, ficando com uma perspetiva diferente de alguns sentimentos que sentia e que agora estão muito mais claros para mim” (B); “Muito pertinente, desmistifiquei alguns tabus que tinha em relação a algumas temáticas e aprendi muito” (E); “Muito pertinente e úteis pois clarificaram muitos aspetos do dia-a-dia” (F); “Eu considero que os temas abordados são pertinentes e úteis para a minha vida, pois em situações futuras poderão ajudar-me a ter uma ação mais adequada às situações” (G); “Os temas abordados são importantes para o dia-a-dia, saber como lidar com as emoções. A assertividade foi-me bem esclarecida “ (D); e “Primou pela troca e partilha, pelos novos conhecimentos, que serão sem dúvida, instrumentos para o dia- a- dia” (C).

Numa análise mais detalhada, é possível verificar que, para além da pertinência para a sua vida pessoal, os participantes são capazes de referir a forma específica como a aprendizagem das emoções pode influenciar as suas vidas, o que se pode observar nos seguintes registos *“não sabia da sua existência, e talvez as confundisse (...) agora estão muito mais claras para mim” (B); “desmistifiquei alguns tabus que tinha em relação a algumas temáticas” (E); “clarificam e incentivam que sejamos mais emotivos (...)as aprendizagens que levo, serão muito uteis, pois ajudam a perceber as emoções para poder reagir adequadamente ” (F); “lidar com ” (A, D); “em situações futuras poderão ajudar-me a ter uma ação mais adequada às situações” (G). Estes resultados indicam que a aprendizagem das emoções influencia os níveis de IE, pelo que as verbalizações supra mencionadas apontam para as capacidades de perceção, integração, compreensão e regulação emocional, fundamentadas no modelo teórico de Mayer, Salovey e Caruso (2004).*

A última unidade de registo inserida nesta subcategoria, *âmbito escolar*, indica que 86% dos participantes considera que as temáticas abordadas são importantes na formação dos professores, como é perceptível através dos seus discursos: *“Fazer mais formações neste sentido, visto lidar diariamente com tantas emoções” (B, E, F); “Gostei muito de participar, penso que se devia alargar a mais professores, já disse na minha escola que estou a adorar” (C); e “Aplicar a todos os professores” (A). Ainda relativamente à unidade de registo âmbito escolar, realça-se que 14% refere a importância da temática nas aprendizagens dos alunos, como é visível no discurso: “Aplicar a temática como parte integrante do programa escolar” (G).*

Pelo exposto, pode depreender-se a importância de implementação e desenvolvimento de programas que indiciam na promoção da IE, em contexto escolar, sendo este um espaço privilegiado por se constituir como um espaço de desenvolvimento e socialização. Resultados semelhantes são encontrados nos estudos de Rego e Rocha (2009), onde os autores defendem a inserção da aprendizagem de competências emocionais nas escolas, evidenciando que o ensino não deverá limitar-se apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas deve ter em atenção o desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional.

Numa análise global desta categoria, verifica-se que 100% dos professores classificam as temáticas raiva, alegria, empatia, assertividade e tomada de decisão como sendo de *Excelente utilidade*. No que concerne às temáticas emoções em geral, surpresa, nojo, medo e tristeza, salienta-se que 86% dos participantes classificam de *Excelente utilidade*, sendo que os restantes 14% classificam de *Boa utilidade*.

Constata-se que a totalidade dos participantes (100%) considera o programa pertinente ao nível do seu contexto pessoal e 86% reporta a pertinência do mesmo no âmbito escolar.

Através de uma análise mais detalhada, foi possível recolher informação que permite constatar que os professores reconhecem a pertinência do programa “*Ativa-te em emoções*” no âmbito da IE. Sendo que 100% dos participantes referiu ser pertinente, nos diferentes domínios da IE, nomeadamente: 29% refere ser importante na promoção da perceção emocional, 29%, na promoção da integração das emoções, 29% na compreensão emocional e 71% na regulação das emoções nos diferentes contextos.

Resultados semelhantes foram encontrados em Rêgo e Rocha (2009), evidenciando que a aprendizagem emocional, através de programas destinados a docentes, é pertinente para a promoção da IE e pertinente ao nível pessoal e profissional, pois contribui para “o equilíbrio da razão e emoção, na qualidade do processo de ensino/ aprendizagem e na compreensão de seus limites, possibilidades, valores e motivações” (p. 150).

No presente estudo, a pertinência da promoção da IE é considerada pelos participantes como um fator chave na promoção do bem-estar e no desenvolvimento de conhecimentos importantes e “ferramentas”, os quais permitem a sua capacitação para lidarem melhor com as situações diárias.

Sabendo que a aprendizagem emocional é essencial ao desenvolvimento saudável do ser humano, relembremos o carácter preventivo do programa, que corrobora alguns dos valores da Psicologia Comunitária, nomeadamente, o desenvolvimento de intervenções focalizadas na promoção da saúde e do bem-estar (Ornelas, 2008).

Subcategoria 1.4. Metodologia

Em termos gerais, esta subcategoria compreende a avaliação realizada pelos participantes relativamente ao que consideram ser os aspetos positivos e os aspetos a melhorar no programa.

Subcategoria 1.4.1. Pontos fortes da Metodologia

Da análise desta subcategoria, identificam-se três unidades de registo: *estruturação das sessões-partilha, interação; conteúdos; participantes*.

Relativamente à unidade *estruturação das sessões-partilha, interação*, os resultados obtidos indicam que a estrutura das sessões, que contemplavam espaço para partilha e interação, se apresenta como um fator importante e positivo para 100% dos participantes. Estes resultados são bem evidentes nos discursos: “*A partilha de experiências foi um ponto muito positivo que mexeu muito comigo*” (B); “*Debate de ideias, interação no grupo, intervenção das orientadoras*” (A); “*Possibilidade de partilha de opiniões e vivências, discussões e debate*” (A); “*O à vontade das pessoas para discutir os assuntos e a vontade de partilhar, são pontos fortes destes encontros*” (C); “*A partilha*” (D); “*Partilha de experiências*” (F); “*As sessões correram muito bem da forma como foram apresentadas*” (G); “*Levar à reflexão, partilha, troca de ideias e opiniões – comunicação entre os elementos*” (B); e “*Primou pela troca e partilha, pelos novos conhecimentos (...)*” (C).

Um outro aspeto positivo da *metodologia* aplicada, identificado por 43% dos participantes, consiste nos *conteúdos abordados*, veja-se os seguintes exemplos: “*Conteúdos pertinentes*” (E); e “*Os conteúdos abordados, os esclarecimentos e as atividades foram pontos positivos do programa*” (D).

Ainda no que concerne aos pontos fortes da metodologia aplicada, regista-se a unidade *participantes*, nesta, 71% dos participantes considera que o tamanho reduzido do grupo de formação, assim como a homogeneidade profissional dos mesmos se apresentam como fatores decisivos para o sucesso da formação, facto bem evidente nos discursos destes: “*O grupo reduzido, o à vontade das pessoas para discutir os assuntos e a vontade de partilhar são pontos fortes destes encontros*” (C); “*Empenho das orientadoras, fair-play no decorrer da formação foram fatores determinantes*” (E); “*Dimensão do grupo*” (A); “*O facto de sermos todas professoras ajuda na partilha de experiências e diálogos, pois estamos todas no mesmo barco, compreendemos as angústias da profissão melhor do que ninguém*” (B); “*Por mais que goste da participação dos pais na escola, nunca aceitaria participar numa formação deste tipo se fosse com os pais, não iria resultar*” (F).

A análise destes indicadores permite-nos inferir a adequabilidade da metodologia aplicada, relativamente aos espaços para partilha e debate, tamanho e homogeneidade do grupo de participantes. Estes resultados assemelham-se aos de Veiga-Branco e Almeida-Correia (2012), que ao avaliarem os efeitos de uma formação de competências emocionais de professores indicam como aspetos positivos a *partilha como terapia*.

O tamanho e homogeneidade do grupo emerge como fator determinante. Este resultado poderá ser justificado pelo que Mesquita, Formosinho e Machado (2012) defendem ser um “trabalho baseado na perspetiva colaborativa com fins e interesses comuns, que implica momentos de partilha de experiências e entreajuda entre pessoas, permitindo refletir sobre a experiência de cada um e a experiência de todos, (...), sobre o que os outros pensam e fazem, sobre opiniões e interpretações de conceitos, permitindo ainda, criar mudanças através do espírito de equipa e aceitando outras formas e outros métodos de abordagem dos problemas” (P.10).

A este respeito Murta, Laros e Tróccoli (2005) aquando da avaliação de programas de promoção de competências socio emocionais, indicam a importância do à vontade e confiança entre os participantes e defende que “dificilmente uma intervenção para manejo de estresse em grupo, seria bem-sucedida em seus objetivos finais se, os participantes não se sentirem à vontade para expor seus problemas e sentimentos, se não adquirirem habilidades de auto-observação relativas às estratégias de enfrentamento usadas, e se não se ajudarem dentro do grupo” (p.170).

Assim, o tamanho reduzido do grupo e a identificação entre os seus elementos parecem contribuir para um maior à vontade para a partilha de experiências, visto que os participantes se sentem compreendidos e mais confiantes em partilhar dificuldades e experiências com que se deparam na sua prática profissional com outros elementos que considerem semelhantes a si próprios.

Atendendo ao exposto, considera-se benéfico investir em programas de formação que encarem estes aspetos metodológicos.

Subcategoria 1.4.2. Pontos fracos da Metodologia

Através da análise da subcategoria *pontos fracos da metodologia*, identificam-se três unidades de registo: *reflexão por escrito, duração e temporalidade da formação*.

Verifica-se que 29% dos participantes considera, como pontos fracos, as atividades que exigiam a *reflexão por escrito*, sendo que (A) e (E) identificam dificuldade em refletir desta forma. Outro ponto identificado como fraco, por parte de 29% dos participantes, consiste na *duração e temporalidade da formação*: “Trabalhar os temas mais profundamente e por mais

tempo” (F); “*Pouco tempo*” (E, F); e “*A minha sugestão era que a formação fosse explorada em mais tempo e não em regime intensivo*” (E).

Estes resultados indicam que duração e temporalidade da formação é apontada, por 29% dos participantes, como sendo um ponto fraco da metodologia, neste sentido aconselham: “*A minha sugestão era que a formação fosse explorada em mais tempo e não em regime intensivo*” (E).

Desta forma, pudemos concluir que intervenções futuras poderão ser mais benéficas se contemplarem um programa implementado por um período mais alargado de tempo, sendo que “ O limite de tempo para se realizar a intervenção pode apontar a adequação de uma intervenção focada exclusivamente em um componente ou em vários componentes” (Murta, *et al.*, 2005, p. 173).

Considerando que 29% dos participantes refere ser mais produtivo despende tempo na realização de atividades em grupo e na partilha de experiências e diálogos, ao invés de realizar reflexões individuais e por escrito, realçamos, novamente, a importância de contemplar, em intervenções futuras, um maior intervalo de tempo entre as sessões, pois este permitirá uma avaliação após cada temática, de forma a considerar as opiniões dos participantes e incorporá-las nas temáticas seguintes. Neste sentido, como referem Murta e colaboradores (2005), é “provável que estas técnicas, por se encaixarem naturalmente durante a intervenção, sejam mais bem aceitas pelos participantes do programa e menos intrusivas” (p. 171).

Em suma, realçam-se, como aspetos positivos da metodologia: A estruturação das sessões; A partilha e interação entre os presentes; Os conteúdos abordados; O tamanho reduzido e a homogeneidade do grupo.

Os aspetos a melhorar, reportam para o formato compactado da formação em módulos e para as atividades que exigiam a reflexão por escrito.

Subcategoria 1.5. Autoavaliação

Com o intuito de “avaliar a eficácia do programa através da análise da autoavaliação dos participantes, relativamente aos seus conhecimentos iniciais e conhecimentos finais.”

Procedeu-se à análise das avaliações realizadas pelos participantes, relativamente aos conhecimentos iniciais e aos conhecimentos finais, dividindo-se esta categoria em duas subcategorias: *Conhecimentos iniciais* e *Competências adquiridas*.

Subcategoria 1.5.1. Conhecimentos iniciais

Relativamente aos *conhecimentos iniciais* sobre as funções das emoções, Surpresa, Nojo, Medo e Tristeza, 43% dos participantes classifica-se como tendo *bons conhecimentos iniciais*; 14% considera ter *conhecimentos médios*; e, por fim, 29% refere ter *conhecimentos insuficientes*.

Em relação aos *conhecimentos iniciais* das temáticas Raiva, Alegria, Empatia, Assertividade e Tomada de decisão, 57% dos participantes indica possuir *bons conhecimentos*, 29% refere ter *conhecimentos médios*, e 14% considera possuir *conhecimentos insuficientes*.

Estes resultados indicam que aproximadamente metade dos participantes, ao iniciar o programa, percebe ter bons conhecimentos face à temática, sendo que os restantes referem ter conhecimentos médios ou insuficientes.

Subcategoria 1.5.2. Competências adquiridas

Da análise de conteúdo relativa à autoavaliação das *competências adquiridas*, resultantes das fichas de autoavaliação, originam as seguintes unidades de registo: *Percepção Emocional*, *Integração Emocional*, *Compreensão Emocional*, *Regulação Emocional*.

A unidade de registo *Percepção Emocional*, alude ao nível da avaliação das competências adquiridas a este nível na formação, por parte dos participantes. Esta avaliação indica que 29% considera que a formação desenvolveu em si a capacidade de identificar as emoções, facto bem patente nos discursos: “*Toda a partilha de experiências, tomar consciência de algumas emoções*” (B), e “*Ajudou-me a identificar algumas emoções, ao nível corporal e mental*” (A).

Na unidade de registo *Integração Emocional*, observa-se que 43% dos participantes refere a necessidade de usar as emoções ao nível do pensamento. Tome-se por exemplo as declarações de (B): “*Não sabia que fosse mexer tanto comigo...na nossa vida não conseguimos deitar cá para fora*”, e de (F): “*Já percebi que temos que ser emocionalmente competentes*”.

Através da unidade de registo *Compreensão Emocional*, verifica-se que o programa é pertinente no desenvolvimento da compreensão das emoções em 86% dos participantes, permitindo o entendimento entre diferentes emoções e situações e a sua influência na transmissão dos estados emocionais. Vejam-se, a este propósito, as declarações proferidas pelos participantes quando questionados sobre a utilidade do programa: “*Ajudou-me a perceber certas emoções, que apesar de as sentir, agora consigo perceber as minhas reações a elas*” (B); “*Ajudou-me a tomar consciência de certas atitudes que muitas vezes passavam ao lado*” (C); “*Faz-nos tomar consciência de situações que passamos e que por vezes não sabemos o porquê*” (A); “*Para a minha vida foi muito precioso, pois ajudou-me a esclarecer alguns mitos*

que tinha acerca de certas emoções (desmistificar alguns conceitos que tinha) ” (E); “ Permitiu a exploração de situações que não estava habituada a explorar; clarificação de certos conteúdos” (G); “Promoveu a consciência da importância da inteligência emocional” (F).

Por fim, a unidade de registo *Regulação Emocional* considera a avaliação feita pelos participantes sobre a pertinência do programa para a regulação das emoções. Os resultados indicam que 71% dos participantes considera o programa pertinente a este nível, pois contribui para desenvolver uma maior capacidade para enfrentar as emoções e regulá-las em situações futuras, como é declarado: *“Os temas abordados são importantes para o dia-a-dia, saber como lidar com as emoções” (D); “Gostei muito das sessões (medo e tristeza), considero que os temas abordados ajudar-me-ão a perceber melhor as minhas emoções e a agir melhor perante as mesmas” (G); “Aquisição de ferramentas, introspeção pessoal, conhecer-me melhor, aprender a viver com as emoções perante os imprevistos da vida” (E); “Este programa ajudou-me a perceber como é que existem crianças que têm um Q.I. elevado e estão sempre envolvidas em conflitos. Talvez a resposta esteja na falta de inteligência emocional” (E); “As aprendizagens aqui sem dúvida, que são instrumentos para o dia- a- dia” (C), “Desmistificar emoções, permite-me sentir, a vida e as emoções fazem parte de nós, agir naturalmente e aceitar as emoções” (F); “Os temas são pertinentes porque clarificam e incentivam a que sejamos mais emotivos na vida diária. Ajudam a perceber e a reagir perante determinadas situações” (F).*

Estes resultados assemelham-se aos encontrados em outros estudos na área, nomeadamente programas de intervenção de competências socio emocionais em professores (Rêgo & Rocha, 2009; Veiga-Branco & Almeida-Correia, 2012) em que, através das aprendizagens e de um maior conhecimento sobre as emoções, os participantes identificam a pertinência dos diferentes domínios da IE para a vida, verificando-se de igual modo aprendizagem ao nível dos quatro domínios de IE (Rêgo & Rocha, 2009; Veiga-Branco & Almeida-Correia, 2012).

Categoria 2. IE

Tendo em conta o objetivo: conhecer aspetos relacionados com o desenvolvimento da IE nos participantes, procedeu-se à recolha de informação, através de técnicas como: registo fotográfico, observação e preenchimento de grelhas de observação. A informação adquirida foi sujeita à divisão conceptual do constructo de IE, esta divisão baseou-se nos trabalhos de Mayer e Salovey (1997), Mayer, *et al.* (2000, 2002,2004), e Paul Ekman (2003).

Subcategoria 2.1. Percepção Emocional

Esta categoria diz respeito à informação sobre a forma como os participantes percebem os sinais emocionais, através de estímulos como expressões faciais (movimentos dos músculos do rosto), tom de voz, postura corporal, expressões artísticas, verbalizações e comportamentos (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, *et al.*, 2004).

Subcategoria 2.1.1. Percepção da “surpresa”

Através da análise da *percepção da “surpresa”*, constata-se que esta emoção não foi facilmente percebida. Embora se tenham observado expressões faciais como “*Sobrancelhas arqueadas*” (F) e “*Olhos e boca aberta*” (A, C, E), a emoção surpresa não foi identificada, pela maioria dos participantes, através da nomeação da mesma, nem identificada nos outros.

No que se refere às sensações corporais experienciadas nesta emoção, 43% dos participantes declararam sentir um *susto* e outros 43% referiram estar com o corpo em *choque*.

A sensação de *contração do estômago* é identificada por 29% dos participantes e 14% declara estar com *alteração do ritmo cardíaco* e com a *pele arrepiada*.

Verifica-se, assim, que esta emoção se apresenta com sendo de difícil percepção por parte dos participantes, sendo que 86% não a identificou inicialmente.

A este respeito, relembramos que a “surpresa” é caracterizada como a mais curta das emoções básicas, sendo a sua experiência breve e inesperada (Ekman, 2003), o que pode dificultar a capacidade de percepção da mesma.

Subcategoria 2.1.2. Identificação do “nojo”

Quanto à *identificação do “nojo”*, constata-se que 43% dos participantes desconheciam que o “nojo” é uma emoção, sendo que referiram “*Não sabia que o nojo era uma emoção*” (A, C, E). A participante (B) foi a única que identificou a emoção “nojo”. Entre as alterações corporais identificadas como passíveis de ocorrer durante esta emoção, 57% dos participantes destaca sentir a *contração do estômago* e 14% revela ter *vontade de vomitar*. O reconhecimento de *alteração das expressões faciais*, em si e nos outros, foi identificado por 43% dos participantes, entre as quais se identificaram o franzir da testa, o contrair do nariz, boca e olhos.

Estes resultados estão em concordância com os estudos de Ekman (2003) e Freitas-Magalhães (2007), onde as reações psicofisiológicas que ocorrem perante a ativação do nojo passam pela “expressão que sugere defesa através do encerramento das narinas e expelir comida potencialmente desagradável” (Freitas-Magalhães, 2007, p.117), expressões faciais

facilmente identificados pelos outros como indicadores desta emoção (Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Subcategoria 2.1.3. Identificação do “medo”

Relativamente à *identificação do “medo”*, regista-se que 29% dos participantes identifica sentir esta emoção, o que se pode verificar através da nomeação da mesma: “*Senti medo*” (C); e “*Estava nervosa, com medo*” (F). Verifica-se também a identificação do medo através do reconhecimento das *sensações corporais*, sendo que cada participante nomeou diferentes *sensações corporais* sentidas durante um episódio de “medo”, *perfazendo um total de 15*. O total de participantes revela sentir *tensão muscular*, 71% verbaliza sentir “*sensação de congelar*” e 29% reconhece sentir *aceleração do ritmo cardíaco*.

A forma como os participantes demonstram sentir o “medo”, vai ao encontro dos estudos realizados por Ekman (2003) e Freitas-Magalhães (2007), uma vez que estes autores também referem como *sensações corporais típicas do medo*, as referidas pelos participantes neste programa. Estes resultados mostram que os objetivos propostos no programa e relativos à ativação desta emoção e consequente identificação foram alcançados.

A dificuldade em diferenciar o “medo” da emoção “nojo” foi identificada em 43% dos participantes, como podemos aferir nas seguintes declarações: “*Não sei se tenho nojo ou medo de ratos*” (E); e “*Não sei explicar se tenho nojo ou medo*” (C).

A dificuldade em diferenciar as emoções supra mencionadas, poderá ser explicada pelas suas funções, visto que ambas visam a defesa do organismo (Freitas-Magalhães, 2007).

Subcategoria 2.1.4. Identificação da “tristeza”,

Na subcategoria *identificação da “tristeza”*, 71% dos participantes revela identificar esta emoção através das *sensações corporais*.

A sensação de “*corpo muito calmo*” foi referida por 29% dos participantes, sendo que outros 29% realçam sentir “*um aperto no coração*”; 14% diz sentir “*uma agonia*” (E) e 14%, revela: “*quase fiquei sem ar*” (F).

A “tristeza” é também identificada, por 29% dos participantes, através da evocação direta da mesma: “*senti-me triste*” (A, C).

Verifica-se que a totalidade dos participantes identifica esta *emoção nos outros*, o que corrobora a literatura sobre a função de interação social desta emoção, visto que a tristeza despoleta maiores níveis de empatia nos outros (Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Relativamente às características psicofisiológicas associadas a esta emoção, relembramos que a literatura aponta para a “*diminuição drástica dos mecanismos que levam ao entusiasmo*” (Freitas-Magalhães, 2007,p.110), aspeto patente nas respostas encontradas

nos participantes do programa agora em estudo, em os mesmos referem a sensação de ter o “corpo muito calmo”.

Subcategoria 2.1.5. Identificação da “raiva”

Através da análise desta subcategoria, assinala-se que a “raiva” foi percebida por 43% dos participantes através das *alterações corporais sentidas*, sendo que os mesmos declaram: “*Andava com o coração muito acelerado, sentia uma raiva interior... andava com muita raiva*” (A); ou “*Fiquei cheia de raiva, o coração batia muito*” (B).

No decorrer da atividade de ativação da “raiva”, (C) mostrou-se visivelmente incomodada com a falta de atenção dos restantes participantes: o *tom de voz elevou-se*, tentou chamar a atenção das colegas batendo palmas. Esta alteração de comportamento foi identificada, quer pela própria, quer pelos restantes participantes como sendo característica da “raiva”. Estes resultados corroboram a literatura, pois a raiva possui “*poderosos sinais na face e na voz*”, dando, deste modo, informação aos outros sobre a identificação desta emoção (Freitas-Magalhães, 2007).

Estes resultados mostram que os objetivos estabelecidos para a percepção da “raiva” foram alcançados, pois a atividade desenvolvida ativou a emoção, permitindo o reconhecimento das alterações corporais inerentes à mesma.

Subcategoria 2.1.6. Identificação da “alegria”

No que se refere à *identificação da “alegria”*, verifica-se que 100% dos participantes identificou o *sorriso* como estando associado à emoção alegria. Foram identificadas, pela totalidade dos participantes, diferentes *alterações corporais*. A *boca e olhos abertos*, assim como os *movimentos corporais descontraídos* (gesticular), foram identificados por 71% dos participantes, quer em si, quer nos outros.

Os movimentos descontraídos podem estar associados ao que Freitas-Magalhães, (2007) indica sobre a serenidade que esta emoção desperta.

Os sorrisos manifestados e identificados nos outros apontam para a ativação desta emoção, visto que o sorriso humano pode ser símbolo de uma alegria contagiante (Freitas-Magalhães, 2007).

Em suma, no que concerne à percepção das emoções básicas, constata-se que os objetivos para cada uma das sessões se cumpriram, uma vez que todas as emoções básicas foram identificadas.

Os resultados encontrados indicam que o nojo e o medo se apresentam como as emoções nas quais os participantes apresentam maiores dificuldades de diferenciação, o mesmo não acontecendo com as restantes emoções básicas.

No que concerne à identificação da emoção surpresa, os resultados não são tão expressivos. A este respeito, relembramos que reações psicofisiológicas que ocorrem aquando desta emoção têm uma durabilidade reduzida, de apenas poucos segundos (Ekman, 2003), o que pode dificultar a perceção das mesmas. Para além disso, em outros estudos, nomeadamente os realizados por Paul Ekman (2003), a emoção surpresa também é facilmente confundida com o medo, sendo que as expressões faciais que ocorrem na ativação destas emoções são facilmente confundidas (Ekman, 2003).

Constata-se que, perante as atividades que objetivavam a ativação das diferentes emoções, a totalidade dos participantes reconheceu as emoções através das sensações corporais sentidas, sendo que os mesmos nomearam mais do que uma sensação corporal para cada emoção, perfazendo um total de 34 sensações corporais reconhecidas.

A forma como os participantes identificaram as alterações corporais, encontra-se em conformidade com a literatura, onde foi possível identificar as mesmas reações corporais que a literatura da especialidade refere para cada uma das emoções básicas (Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Os participantes foram capazes de identificar as emoções; o seu conteúdo emocional; reconhecer emoções em si e nos outros; exprimir emoções; e avaliar a expressão das suas emoções. Estes resultados vão ao encontro do que a literatura aponta sobre o que é a perceção emocional (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, *et al.*, 2004).

Considerando o exposto, podemos referir que o programa promoveu a perceção emocional nos participantes (primeiro domínio do modelo teórico IE de Mayer, Salovey e Caruso, 2004).

Subcategoria 2.2. Integração Emocional

Neste ponto, reúne-se a informação sobre a forma como os participantes demonstram fazer uso das emoções básicas, ao nível do pensamento, no decorrer do programa.

Subcategoria 2.2.1. Integração da “surpresa”

No que respeita à subcategoria *integração da “surpresa”*, os participantes não referiram formas de integrar esta emoção no pensamento, no entanto, todos os participantes apresentam registos que indicam a sua associação ao susto, espanto e outras emoções (como o medo, a tristeza, a alegria ou a raiva). Tais resultados poderão ser explicados pelo conhecimento que a literatura refere acerca desta emoção, onde se afirma que as características associadas à surpresa estão relacionadas com a perplexidade, espanto e sobressalto e onde se defende que esta emoção, sendo uma experiência breve, que ocorre, na

maioria das vezes, antes de outras emoções, pode ser com elas confundida (Ekman, 2003;Freitas-Magalhães, 2007).

Subcategoria 2.2.2. Integração do “nojo”

No âmbito desta subcategoria, verifica-se que 14% dos participantes identifica sentir “nojo” face a problemas relacionados com o funcionamento do próprio organismo, o que podemos perceber através da afirmação: *“É tão estranho sentir nojo do nosso próprio corpo, por exemplo, eu sinto nojo do meu vômito, então fecho os olhos para não o ver”* (B).

Nesta afirmação, assim como nas seguintes, constata-se que 71% dos participantes utiliza estratégias de *evitamento* ao nível do pensamento, demonstrando estar pouco recetivos a explorar a temática. Perante a atividade que visou a ativação desta emoção referem: *“Não gosto de falar de nojo”* (E); *“Só me apetecia fugir dali”* (D); *“Não me conseguia aproximar”* (C); e *“Quando penso em nojo, em coisas más, que não quero ter contato”* (A).

Os resultados obtidos apontam para o uso do “nojo” ao nível do pensamento, sobre a ótica do modelo evolucionário das emoções de Ekman (2003), em que a sua principal função é a defesa e preservação do ser humano. Tal como apontam estudos na área, a principal função do “nojo” é a defesa, já que nos preserva de vários tipos de contaminações, e a sua manifestação relaciona-se com o “livrar-se de” ou “ficar longe de” algo que cause repugnância (Ekman, 2003; Ekman & Friesen,2003, Freitas-Magalhães), algo de se encontra patente nas verbalizações dos participantes.

Subcategoria 2.2.3. Integração do “medo”

De acordo com a informação recolhida relativa à *integração do “medo”*, podemos averiguar que os participantes recorrem a duas estratégias cognitivas de integração da emoção “medo” no pensamento: *bloqueio* e *afastamento*.

No que se refere ao bloquear, 29% dos participantes percecionam *bloquear* o pensamento perante situações ameaçadoras: *“Bloqueei, o passar da caixa foi instintivo, nem pensei”* (A); e *“Fico tão nervosa que não consigo dizer o que quero”* (E). Por seu lado, as estratégias de *afastamento do pensamento* foram encontradas em 71% dos participantes, como se apresenta nos testemunhos: *“Quando tinha a caixa só queria que saísse das minhas mãos”* (E); *Tinha curiosidade mas não queria que me saísse a mim”* (F); *“... com vontade de fugir”* (F); *“ Tive vontade que o tempo passasse”* (E); *“... reagi de forma impulsiva e inconsequente”* [ao relatar uma experiência em que agiu perante uma situação inesperada e perigosa, numa eminente explosão, em que desligou uma garrafa de gás] (C).

A estratégia de imobilização, alude à capacidade de não reagir e bloquear, ao nível do pensamento, perante situações ameaçadoras. A estratégia de *afastamento*, implica usar a emoção de forma a reagir perante a situação de perigo percebida. Estes resultados indicam que os participantes, perante a ativação desta emoção, dão “Uso à emoção para dar prioridade ao pensamento” (Mayer, *et al.*, 2004) e são capazes de usar o medo de forma a orientar a sua conduta. A forma como o fazem também corresponde ao que a literatura indica sobre esta emoção, sendo que, perante uma situação de medo, o organismo responde de duas formas: o medo obriga-nos a reagir, através da fuga ou imobilização (Strongman, 2004; Freitas-Magalhães, 2007).

Subcategoria 2.2.4. Integração da “tristeza”

Através da análise da *integração da “tristeza”*, foram encontradas duas unidades de registo: *manifestar* e *reflexão individual*. A capacidade de utilizar a emoção tristeza e manifestá-la em contexto de sala de aula é considerada por 14% dos participantes, como facilmente se percebe através do discurso: “*Chorar à frente dos alunos é sinal que temos sentimentos, eles também choram e têm que saber que nós [professores] somos humanos*” (B).

Esta verbalização apela à importância dos professores conseguirem conviver com o que sentem e demonstrar esta emoção aos alunos, de forma a promover um espaço para partilha de emoções.

Evidências semelhantes foram consideradas por Rêgo e Rocha (2009), ao apontarem que o ensino e a aprendizagem emocional devem funcionar de forma complementar, visando um desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.

A importância de aproveitar o estado de tristeza para realizar uma *reflexão individual*, foi considerada por 29% dos participantes, como podemos constatar através das seguintes declarações. “*É interessante, senti que aquele tempo de luto foi importante para mim, consegui olhar para a vida de outra forma, ver as prioridades, estive muito triste, mas estranhamente calma*” (E); e “*O estado de tristeza em que estava fez-me parar para pensar nas coisas boas*” (C).

A capacidade de aproveitar a “tristeza” para realizar uma reflexão individual, apela à importância de se conseguir conviver com o que se sente e manifestar esta emoção. Esta forma de utilização da “tristeza” no pensamento corrobora a literatura, pois segundo Freitas-Magalhães (2007) “as expressões de tristeza servem para enriquecer aquilo que a experiência vivida significa. Experimentar variados momentos de tristeza permite à pessoa reconstituir meios e conservar energia para experiências futuras” (p.110).

Subcategoria 2.2.5. Integração da “raiva”

Na subcategoria *integração da “raiva”*, verifica-se que 86% dos participantes assume sentir *necessidade de agir*, como podemos constatar através das declarações: “*Tive vontade de dar um grito*” (C); “*Não me sentia compreendida, tinha vontade de bater em alguém, gritar*” (A); e “*Tinha vontade de atacar os médicos quando diziam que a cura era difícil*” (B).

Encontrou-se uma conotação negativa associada à raiva, onde existe dificuldade de controlar em contexto de sala de aula “*... Salta-me a tampa (...) não é fácil controlar a raiva*” (F). Com esta afirmação podemos aferir que a participante (F) sente necessidade de controlar a raiva.

Verifica-se que 29% dos participantes associa a raiva à *Impulsividade*, como podemos verificar através das seguintes verbalizações: “*Associo o sentimento de raiva às pessoas impulsivas*” (B); e “*A raiva faz com que, agimos sem pensar, por impulso*” (F).

Encontra-se, assim, a dificuldade e necessidade de controlar a “raiva” em contexto de sala de aula, esta necessidade poderá estar relacionada com a conotação negativa da raiva, o que corrobora os estudos Strongman (2004).

Através das recordações vivenciadas durante a exploração da temática, os professores são capazes de identificar a emoção e a forma como a integram ao nível do pensamento. Resultados semelhantes são encontrados em Rêgo e Rocha (2009), em que os autores defendem que “a inteligência emocional pode ser alcançada por meio de vivências e esforço individual e coletivo, mas que isso requer, principalmente, persistência” (p.150).

Subcategoria 2.2.7. Integração da “alegria”

Relativamente à *integração da “alegria”*, a análise da informação indica-nos a existência de duas unidades de registo, *ativa* e *motivação*. As afirmações de 86% dos participantes, demonstram que estes usam esta emoção de forma ativadora, como é bem perceptível nos discursos: “*a alegria dá dinamismo*” (G); “*Ficamos mais ativas*” (A); “*Estar alegre é estar eufórico*” (B); “*Estar alegre dá prazer e ajuda a pensarmos melhor*” (F); e “*Há uma explosão com pessoas e com coisas*” (E).

O uso da alegria ou de coisas que dão alegria, sob forma de *motivar* o pensamento, também foi encontrado através do discurso de (C), ao referir que quando pensa em alegria pensa em suas filhas e diz: “*...elas (refere-se às filhas) motivam a minha ação*”. Os resultados assim apresentados estão de acordo com os dados também encontrados por Freitas-Magalhães (2007), que revelam que “na emoção alegria o pensamento é rápido” (p.112).

Em síntese, conclui-se que os participantes integram as emoções nojo, medo, tristeza, raiva e alegria no pensamento e, em algumas circunstâncias, as emoções dão prioridade ao mesmo. A “surpresa” encontra-se associada ao susto e a outras emoções.

De entre as diferentes emoções, realça-se que as emoções medo, raiva e alegria foram as que obtiveram maior número de significâncias face às estratégias de integração destas emoções no pensamento, facto que poderá ser explicado pela duração e fácil perceção das mesmas (Ekman, 2003; Freitas- Magalhães, 2007).

A capacidade de realizar associações e comparações entre as emoções também foi encontrada, esta capacidade de avaliar e associar as emoções, incorpora-se no domínio da integração emocional e compreende a capacidade de direccionar a ação (Mayer, *et al.*, 2000).

Analisando o exposto, é possível concluir que os objetivos das diferentes temáticas que visam a integração emocional das diferentes emoções básicas foram alcançados.

Subcategoria 2.3. Compreensão Emocional

Esta subcategoria reúne e analisa os resultados face à *compreensão emocional*, à capacidade de identificar e codificar emoções, de diferenciá-las, de definir as diferentes emoções e reconhecer as suas causas (Mayer, *et al.*, 2004).

Subcategoria 2.3.1. Compreensão da “surpresa”

Relativamente à análise da subcategoria *compreensão da “surpresa”*, salienta-se que 29% dos participantes compreende o *fator surpresa*, aceitando-o como algo inesperado e positivo, como nos informam as seguintes verbalizações: “Adoro ser surpreendida” (B); “Para mim a surpresa é algo inesperado” (E). A surpresa aqui compreendida está de acordo com a literatura, sendo vista como algo inesperado (Freitas- Magalhães, 2007).

Comparativamente com as outras emoções básicas, nesta, não se evidencia a compreensão ou interesse dos participantes face a esta emoção. Tal facto poderá ser justificado pelo que Ekman (2003) nos transmite sobre esta emoção, que ela é, de facto rápida, está muitas vezes associada a outras emoções e que é muitas vezes ignorada.

Subcategoria 2.3.2. Compreensão do “nojo”

No que se refere à *compreensão do “nojo”*, 57% dos participantes demonstra que a identificação e aprendizagem desta emoção resultam na *compreensão das suas causas*. Este facto é bem evidente através dos discursos: “Porque [a aluna] tinha piolhos eu sentia-me mal por não me conseguir aproximar daquela menina, agora compreendo que era nojo que estava a sentir” (C); “Ao ver as pessoas doentes, debilitadas, o cheiro do hospital, ver as ligaduras, os pensos, só queria fugir” (D) e “Toda aquela situação me fez sentir imenso nojo” (E).

Entre as principais causas apontadas para se sentir “nojo”, identificam-se: situações de *falta de higiene* (C); *doenças e feridas* (D); reações viscerais do organismo, como o *vômito* (B); *comportamento de outras pessoas* (E). As causas indicadas para se sentir “nojo” vão ao encontro dos estudos que indicam que o ser humano pode sentir esta emoção, através dos órgãos sensoriais, do cheiro, paladar ou tato, mas também, em ver algo ou alguém (Ekman & Friesen, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Subcategoria 2.3.3. Compreensão do “medo”

Quanto à análise desta subcategoria, sobressai três unidades de registo: *consciência interna*, *situações de perigo* e *situações de perda*.

Salienta-se que 43% dos participantes revela que a compreensão desta emoção promove a *consciência interna*. Facto bem evidente nos discursos: “*Agora compreendo o que sinto quando vou falar com ele [referindo-se ao chefe]*” (E); “*Já posso refletir sobre a causa do meu medo para poder agir*” (A). Nestas verbalizações, podemos aferir que os participantes desenvolveram a sua consciência sobre a importância de refletir e encontrar as causas relacionadas com a vivência do medo, de forma a regular melhor esta emoção. Estes resultados indicam que os participantes utilizam esta compreensão “como uma estrutura cognitiva mediadora” entre os estímulos emocionais e as respostas, sendo, portanto, “um fator chave no desenvolvimento e funcionamento emocional” (Michalson & Lewis, 1985, cit. por Cardoso, 2011, pp. 13-14).

Através da reflexão, os participantes salientaram situações de *perigo iminente*, reconhecendo que o medo tem fundamentação e/ou pode aparecer em situações de perigo de vida, como é possível notar através do discurso de (C): “*Agora percebo que foi o medo que me fez desligar a garrafa de gás e agir rapidamente*”.

Outra das causas, apresentada por 43% dos participantes, para a compreensão desta emoção, passa pela identificação de *situações de perda* (possibilidade de perda de um ente querido, possibilidade de perda de saúde e possibilidade de perda de respeito ou credibilidade). Tomem-se por exemplos situações relacionadas com a possibilidade de perda de um ente querido, em que (F) recorda a história de um familiar que apresentava um diagnóstico muito reservado e diz: “*Muito medo se apoderou em nós.*” (F); ou a compreensão de (E) sobre o que sente, quando é questionada pelos seus superiores hierárquicos no local de trabalho: “*Agora compreendo o que sinto quando vou falar com ele [referindo-se ao chefe], porque tenho que manter a minha postura, a minha posição é complicada (...) tenho medo de ser, de alguma forma, ridicularizada ou minimizada*” (E).

As *causas* encontradas pelos participantes para a ativação desta emoção correspondem ao que defende Feitas-Magalhães (2007), sendo que para este autor o “medo” ocorre perante a sensação de hipotética ameaça ou real perigo.

Subcategoria 2.3.4. Compreensão da “tristeza”

No que concerne à análise categorial referente à *compreensão da “tristeza”*, apurou-se uma unidade de registo, *reconhecer a causa*, o que indica que, para a totalidade dos participantes, a compreensão desta emoção passa por conhecer as causas que influenciam no surgimento da mesma.

Entre as causas indicadas, 57% dos participantes considera sentir tristeza quando reconhece a tristeza nos outros, sendo que esta capacidade de *reconhecer a tristeza no outro*, influencia a transmissão da emoção, como se pode verificar através dos seguintes discursos: “*Fiquei comovida só por ver o sofrimento daquelas pessoas. É uma dor desesperante*” (G) e “*é interessante... como é que o sentimento dos outros nos atinge tanto?!*” (F).

A unidade de registo *órgãos sensoriais* foi considerada por 29% dos participantes, e alude à compreensão sobre o facto de “pequenas coisas”, provenientes dos órgãos sensoriais, despoletarem a emoção tristeza, como se verifica: “*Não achei o vídeo triste mas sim a música... ouvi-la fez-me sentir triste*” (B).

Estes resultados vão ao encontro do que preconiza Ekman (2003) acerca desta emoção, uma vez que o autor refere que ao simular por muito tempo a expressão de tristeza é comum começar a sentir uma certa tristeza ou angústia. A tristeza é uma das emoções que desperta maior empatia, o que pode servir como uma pista da forma como foram seleccionadas evolutivamente (Ekman, 2003).

A *perda* de alguém que lhes é querido foi referida por 29% dos participantes como a principal causa da tristeza, como é possível verificar nos seus discursos: “*É interessante, senti que aquele tempo de luto foi importante para mim (...) estive muito triste, ...*” (E); “*O que nos pode deixar mais tristes na vida é a dor de perder alguém*” (C).

Resultados semelhantes também são encontrados na literatura, que defende que um dos gatilhos emocionais universais da tristeza é a perda de algo valioso para o “eu”, como a perda de um ente querido (Oatley & Jenkins, 2002; Ekman, 2003; Strongman, 2004; Freitas-Magalhães, 2007).

Subcategoria 2.3.5. Compreensão da “raiva”

Através da análise categorial da *compreensão da “raiva”* resultou a unidade de registo, *consciência de interferência*, sendo que esta reporta a capacidade de compreensão da “raiva”

de 57% dos participantes, os quais referem perceber e desenvolver atenção sobre as causas que ativam a emoção raiva, identificando como principal causa a *interferência*, como é possível constatar: “*Acontece muitas vezes (referindo-se a sentir raiva) na sala de aula, quando quero dar um conteúdo eles [alunos] começarem a destabilizar.*” (F). A capacidade de identificar as causas para a ocorrência da “raiva” é determinante para uma melhor regulação da mesma (Ekman, 2003; Strongman, 2004). A principal causa identificada, a *interferência*, vai de encontro ao que a literatura indica sobre a função desta emoção: a função de defesa, perante obstáculos de ameaça ou ataque (Ekman, 2003) ou perante a percepção de um erro percebido (Strongman, 2004).

Subcategoria 2.3.6. Compreensão da “alegria”

Através da análise da *compreensão da “alegria”*, identificaram-se as unidades de registo: *coisas positivas, sucesso, interações positivas, e implicações*.

No que se refere à unidade de registo *coisas positivas*, 71% dos participantes manifesta a compreensão face às *causas* e *implicações* desta emoção nos estados emocionais.

Os principais motivos pelos quais esta emoção é ativada, segundo 14% dos participantes, passam pela capacidade de superar tarefas e atingir *sucesso*: “*Quando concretizo tarefas e atinjo sucesso sinto alegria*” (A). Para 29% dos participantes, o que lhes dá alegria é *proporcionar alegria aos outros*: “*Proporcionar alegria aos outros transmite-me alegria*” (B); e “*Só vivemos uma vez, e a minha prima vai ser feliz porque eu vou proporcionar-lhe esta felicidade...*” (E).

A importância das *interações positivas* na ativação desta emoção é considerada por 29% dos participantes. Como realçam: “*Um elogio sabe bem ...*” (A) e “*São as minhas filhas que provocam em mim as melhores emoções...*” (C).

A compreensão sobre as *implicações* desta emoção nos estados emocionais é identificada por 29% dos participantes que referem: “*Para mim alegria é estar leve, é sentir bem-estar*” (F) e “*...sobe-me o ego*” (A)

Estes resultados associam-se aos estudos apresentados por Arándiga e Tortosa (2000, ref. por Silva, 2011), uma vez que estes consideram que a “alegria” surge de forma espontânea e produz um efeito positivo e um bem-estar psicológico e físico para os indivíduos que a experienciam.

De entre todas as emoções básicas, a “surpresa” é a que apresenta menos ocorrências ao nível da sua compreensão, sendo que apenas 29% dos participantes demonstra estabelecer relações entre situações em que esta ocorre. Na compreensão das emoções “nojo” e “raiva” encontram-se valores de ocorrências semelhantes, sendo que 43% dos participantes identifica

as causas e as situações em que ocorrem e manifesta compreensão face às implicações das mesmas. O “medo”, a “tristeza” e a “alegria” são as emoções que obtêm mais ocorrências ao nível da compreensão. Na compreensão do “medo”, 86% dos participantes demonstra compreender as causas e situações onde esta emoção ocorre. Já as causas, funções, situações e implicações das emoções “tristeza” e “alegria” são identificadas por 100% dos participantes, o que poderá indicar que estas foram facilmente compreendidas pelos mesmos.

Verifica-se que a compreensão das diferentes emoções implica a definição das mesmas, através do reconhecimento das suas *causas*, do *entendimento entre relações e emoções*, assim como da percepção das diferentes situações em que estas acontecem. Estes resultados encontram-se em concordância com os estudos de Mayer e Salovey (1997), Mayer, *et al.*, (2004) e Queirós, *et al.* (2004) que salientam que esta componente indica a capacidade em entender as relações entre as emoções e perceber as diferentes situações em que estas ocorrem, assim como compreender as emoções mais complexas e a transição entre os diferentes estados emocionais.

Considerando o exposto, especialmente o que se refere à identificação das causas e compreensão das emoções, é possível concluir que o programa “*Ativa-te em Emoções*” desenvolveu conhecimentos nos participantes, conhecimentos que permitem uma melhor capacidade de compreender as causas ou situações que desencadeiam diferentes emoções básicas, cumprindo, assim, um dos objetivos estipulados: a promoção da compreensão das emoções básicas.

Categoria 2.4. Regulação Emocional

Esta categoria compreende aspetos relacionados com domínio da *regulação emocional*, domínio, que se encontra no topo da hierarquia do modelo teórico da IE de Mayer e Salovey (1997). Os resultados expostos foram obtidos nas sessões referentes às temáticas das emoções básicas.

Subcategoria 2.4.1. Regulação emocional da “surpresa”

No que respeita à *regulação da “surpresa”*, verifica-se que 14% dos participantes revela utilizar esta emoção como forma de *avaliar* o ambiente: “*Quando estava a ver o filme questionei-me: O que se passa aqui*” (F).

Esta capacidade encontra-se relacionada com a função desta emoção defendida por Freitas-Magalhães (2007), que refere “a ideia é perceber o que de facto está a acontecer” (p.114), ou seja, esta emoção ajuda-nos a reagir rapidamente em diferentes situações, mobilizando todas as nossas energias para a ação (Ekman, 2007).

Subcategoria 2.4.2. Regulação emocional do “nojo”

Para 29% dos participantes, a *regulação do “nojo”* compreende a capacidade de *lidar*, com o mesmo, esta capacidade indica a recetividade e aceitação desta emoção como sendo uma condição inerente à vida humana.

Através da compreensão desta emoção os participantes sentem-se melhor, compreendem a origem do mal-estar e conseguem lidar melhor com as situações. Vejam-se os exemplos: “ (...) *Mais facilmente vou conseguir lidar com a situação, até porque me sentia mal comigo por não me conseguir aproximar daquela aluna*” (C), e “*Não estava confortável mas como sabia que nada de mal me aconteceria tive que lidar com a situação*” (D).

Evidencia-se que a capacidade de compreensão do “nojo” facilita a sua regulação, sendo que esta regulação tem repercussões na ação do docente em contexto de sala de aula.

Esta manifestação de conhecimento sobre as implicações do “nojo” indica o que os participantes acionam “mecanismos de avaliação” que regulam a ação enfrentando-a ou afastando-a (Strongman,2004).

Subcategoria 2.4.3. Regulação emocional do “medo”

Na análise da subcategoria *regulação do “medo”* encontram-se as seguintes unidades de registo: *atitude sobre as emoções, agir e estratégias de relaxamento*.

A primeira unidade de registo *atitude sobre as emoções* é referenciada por 57% dos participantes e indica a recetividade e preocupação para com as emoções, traduzindo-se na aprendizagem sobre elas, como indicam as seguintes verbalizações: “*O medo pode prejudicar-nos, mas também pode ajudar-nos, devemos estar atentas a ele*” (A), e “*Sei que o medo de falar com o chefe é infundado, apenas tenho medo de ser de alguma forma ridicularizada ou minimizada, agora pensarei objetivamente em cada situação que tenha de recorrer a ele (chefe)*” (E).

A unidade de registo *ação* é referenciada por parte de 43% dos participantes e reporta-se a formas de regular o medo, utilizando-o de forma adaptativa, como podemos depreender das seguintes verbalizações: “*Vontade de ajudar*” (B); “*Provocou em mim uma necessidade de lhe dar força, fazer algo*” (F); e “*agir rapidamente*” (C).

O recurso a *estratégias de relaxamento* foi considerado por 14% dos participantes e alude à capacidade de desenvolver estratégias que auxiliem a ação: “*se for necessário vou respirar fundo e enfrentar, porque tenho de acreditar em mim, não irei cheia de nervos*” (E).

A forma como agimos perante as situações de ameaça está dependente, em larga escala, (...) “*daquilo que aprendemos anteriormente sobre aquilo que nos protege da situação em que estamos envolvidos.*” (Freitas-Magalhães, 2007, p.115).

Os resultados supra mencionados indicam que os participantes identificam formas de se defenderem perante situações ameaçadoras e utilizam estratégias de imobilização ou fuga, resultados que apresentam suporte na literatura da área (Ekman, 2003).

Subcategoria 2.4.4. Regulação da “tristeza”

No que respeita à subcategoria *regulação da “tristeza”*, regista-se que 43% dos participantes considera que esta regulação passa por ter atitudes de suporte e apoio que facilitam esta mesma regulação, como *apoiar* os próprios e os outros de forma a lidar com situações mais penosas, tais como: “Quando estou triste preciso de um abraço para me sentir melhor” (B); “Um abraço dá-me alento...sinto que não estou só” (A); e “Considero que tenho a atitude do sorriso, utilizo o sorriso perante as dificuldades, esta atitude, ajuda-me e ajuda os outros” (E).

A capacidade de utilizar a emoção tristeza como um pedido de ajuda ou de forma a ajudar os outros vai ao encontro da literatura, que defende que a emoção tristeza permite o enriquecimento da vivência de uma determinada experiência de cariz negativo e que as funções desta emoção passam por construir meios e estratégias e canalizar energias para responder às experiências semelhantes que surgirem no futuro (Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Subcategoria 2.4.5. Regulação da “raiva”

Da análise desta subcategoria, resultam as seguintes unidades de registo: *manifestação e entendimento das implicações*.

A unidade de registo *manifestação* é encontrada em 43% dos participantes e indica a recetividade para com esta emoção e o entendimento sobre a forma como a raiva pode ou não ser manifestada, como podemos perceber: “Não nos devemos privar da raiva, mas sim controlá-la” (E); “A raiva permite-me soltar (...) através de pequenas explosões que nunca são muito fortes” (A); ou “Respirei fundo, continuei a falar e ignorei o barulho à minha volta” (C).

Neste último discurso, verifica-se a não manifestação da raiva, mas sim o recurso a estratégias que facilitam a regulação da mesma. Estes resultados estão em conformidade com Arándiga e Tortosa (2004), citados por Cruvinel e Boruchovitch (2010, p. 538), onde, a capacidade de regular a raiva, ocorre através de “estratégias de enfrentamento, da distração, de autoverbalizações, da assertividade, da mudança de pensamento, do relaxamento muscular, do afastamento da situação, entre outras”.

O *entendimento das implicações* reporta à compreensão, por parte de 43% dos participantes, acerca das implicações das atitudes sobre as emoções e à regulação da “raiva” em nós e nos outros. Disso nos dão conta os seguintes exemplos: “A raiva não é socialmente

aceite é muitas vezes entendida como mal criação” (E); “ Promover a compreensão empática numa situação de raiva é importante pois temos que nos dar a conhecer” (D); e “É a melhor forma de arranjar o equilíbrio através de pequenas explosões que nunca são muito fortes” (A).

Os resultados aqui expressos indicam a relação entre a raiva e a conotação negativa da mesma (Feitas-Magalhães, 2007), mas também vão ao encontro dos estudos realizados por Izard (1991), tal como referido por Strongman (2004, p.146) onde se defende que tanto a experiência, como a manifestação da raiva podem ser positivas, pelo que, “a possibilidade de expressão de raiva controlada, que se considera justificada, pode reforçar a relação entre duas pessoas envolvidas”.

Subcategoria 2.4.6. Regulação da “alegria”

Quanto à *regulação da “alegria”*, encontrou-se a unidade de registo, *busca pela alegria*. Nesta foi possível encontrar referências a estratégias cognitivas e comportamentais, sendo que 71% dos participantes procura formas de ativar esta emoção e mantê-la. De entre estas formas de ativação observam-se estratégias como: *“Transmite-me alegria organizar festas, comer, ver gente e rir” (F); “Existem pessoas que nos motivam e nos fazem sentir alegres, quando estas pessoas não estão por perto fazem-nos sentir a sua falta” (A); “Proporcionar alegria aos outros transmite-me alegria” (B); “...vamos rir, dar um passeio e sorrir perante as dificuldades ” (E); “Adoro estar com as minhas filhas, são a minha alegria, procuro sempre ter momentos de qualidade com elas” (C); “Temos que nos focar em momentos positivos” (B).*

As estratégias de regulação emocional da “alegria”, identificadas no presente estudo, encontram-se em concordância com o estudo de Arándiga e Tortosa (2004), referidos por Cruvinel e Boruchovitch (2010), onde ocorre igualmente uma associação entre a “alegria” e as estratégias que procuram manter e prolongar a sensação de bem-estar físico e psicológico.

Note-se que em todas as afirmações relacionadas com a *regulação da “alegria”* esteve presente a função afetiva, que promove a conexão e a cooperação “contribuindo para o reforço da interação humana” (Feitas-Magalhães, 2007, p.63).

Observando os resultados na sua generalidade, é possível verificar que a regulação da surpresa, passa por *avaliar* o ambiente. A forma como os participantes indicam regular a tristeza, passa pela necessidade de *ser apoiado, apoiar os outros e manifestar* esta emoção, o que declara a capacidade dos participantes estarem recetivos a esta emoção, de forma a promover a aprendizagem sobre a mesma. No que concerne à regulação da raiva, verifica-se que esta se manifesta através da *manifestação* e do *entendimento das implicações* desta nos

participantes e nos outros. A regulação da alegria compreende a *procura por ações* e situações que estimulem o surgimento e *manutenção* desta emoção.

Tal como encontrado em Ekman (2003), Freitas-Magalhães (2007) e ainda Arándiga e Tortosa (2004), referidos em Cruvinel e Boruchovitch (2010), no presente estudo os resultados indicam que os participantes nomeiam diferentes estratégias de regulação para cada emoção, nomeadamente estratégias de enfrentamento ou afastamento, de acordo com a natureza da emoção.

No que toca à regulação da emoção nos outros, sobressaem, no presente estudo, resultados que indicam uma preocupação com a regulação das emoções, raiva, tristeza e alegria.

Verifica-se que, comparativamente aos domínios percepção, integração e compreensão emocional, o domínio da regulação emocional apresenta menor número de evidências (percentagens), o que indica que as temáticas das emoções básicas tiveram maior efeito nos primeiros domínios do modelo de IE de Mayer e Salovey (1997). Esta constatação poderá ser explicada pelo facto do programa incidir mais nestes domínios, não tendo proporcionado aos participantes tempo para, após a sua aprendizagem sobre o reconhecimento emocional, treinarem a regulação das mesmas.

Categoria 3. Competências da IE

A IE compreende a percepção, integração, compreensão e regulação das emoções básicas, assim como a capacidade de manifestar esta regulação na forma como: comunicamos com os outros, manifestamos compreensão empática e usamos as emoções para resolver problemas. Neste sentido, a presente categoria compreende as competências da IE ao nível da assertividade, empatia e tomada de decisão.

Esta categoria tem como propósito *“conhecer aspetos relacionados com o desenvolvimento da IE nos participantes ao nível das competências da IE”*, tendo-se para o efeito procedido à categorização das mesmas. Esta divisão conceptual baseou-se nos trabalhos de Castanyer (2002), Pavarino, *et al.* (2005), e Simon (1997, ref. por Salgado, *et al.*, 2013).

Subcategoria 3.1. Assertividade

Procedeu-se à divisão conceptual desta competência social respeitando os domínios ou fases da assertividade (Autoafirmação, Respeito pelo outro e Articulação dos pensamentos, sentimentos e ações) encontrados na literatura (Castanyer, 2002), assim como uma nova subcategoria encontrada na presente investigação.

Através da análise e respetiva divisão conceptual do constructo, surgiu a necessidade de acrescentar a subcategoria *identificação*, pelo facto de se constatar que o tema “assertividade” era desconhecido de 57% dos elementos do grupo.

Subcategoria 3.1.1. Autoafirmação

Na análise desta subcategoria, surge a unidade de registo *consciência interna*, que indica que 43% dos participantes salientam a importância do autoconceito para a assertividade, como é possível verificar através das seguintes verbalizações: “*Tomar consciência das coisas...*” (C); “*Ser direto*” (E); e “*Como professoras temos que ser assertivos, fazer valer a nossa autoridade*” (G).

A importância do autoconceito relaciona-se com a IE na medida em que contempla o autoconhecimento e a capacidade de transmitir emoções e sentimentos (Castanyer,2002).

Subcategoria 3.1.2. Respeito pelo outro

Nesta subcategoria identificou-se a unidade de registo *ouvir* em 43% dos participantes. Esta unidade de registo compreende a receptividade e compreensão para com diferentes perspetivas, tais como: “*Vou pedir opinião aos pais*” (F); “*Ser empático e saber ouvir*” (E); e “*Numa situação de conflito temos que ouvir ambas as partes [alunos]*” (G).

Este resultado informa-nos que a uma das formas de respeitar o outro passa pela capacidade em ouvir, demonstrando preocupação pela opinião do outro, o que vai ao encontro da definição de Azevedo (1996, ref. por Costa, 2009) que define a assertividade como um comportamento comunicacional que “permite ao comunicador promover as opiniões, vontades e sentimentos dos interlocutores “ (p.49).

Subcategoria 3.1.3. Articulação dos pensamentos, sentimentos e ações

Relativamente à articulação dos pensamentos, sentimentos e ações, identificam-se as seguintes unidade de registo: *Situações assertivas-justiça e dificuldade em ser assertivo*.

No que concerne às *situações assertivas-justiça*, as verbalizações de 71% dos participantes apelam para a importância da consistência entre os pensamentos e ações no restabelecimento da justiça em situações de conflito, tais como: “*... ter uma atitude correta*” (C); “*Concreto*” (A); “*Saber ouvir e saber falar sem magoar ninguém*” (E); “*de forma a manter as regras da sala*” (G); e “*Devemos agir, temos de ser justas*” (B).

Estes resultados indicam a importância da assertividade para com o restabelecimento da justiça, das regras em sala de aula, assim como do respeito pelos direitos pessoais. Neste sentido, também Del Prette e Del Prette (2003) nos informam que o processo de “pensar assertivamente” implica uma compreensão das relações interpessoais e da vida social,

valorização das noções de justiça, ordem social, defesa individual e predominância dos Direitos Humanos.

Na unidade de registo *dificuldade em ser assertivo* são lembradas situações em que 29% dos participantes não conseguiram ser assertivos, tais como: “*Não se consegue ser assertivo com toda a agente. Com aquela mãe eu não consigo. Ela insultou-me e foi-se embora, foi impossível dizer o que quer que seja. Até hoje nunca mais voltamos a falar, ela nem vai buscar as notas, não consigo esquecer esta situação, provocou-me muito mal-estar*” (F). Fica também evidente no discurso de (F) que quando tomamos consciência da não assertividade, esta situação provoca mal-estar, como nos indicam Del Prette e Del Prette (2003), ao defenderem que a assertividade poderá resultar na “satisfação interior de fazer o que deveria ser feito” (p. 132).

Através dos seguintes discursos de 29% dos participantes, verifica-se a interferência das emoções ou da falta de regulação das mesmas na capacidade de ser assertivo, como por exemplo: “*Fico tão nervosa que não consigo dizer o que quero*” (E), ou “*É difícil, lidar com o que estamos a sentir e ter que gerir estas situações*” (B).

Verifica-se que a dificuldade em regular as emoções se relaciona com a capacidade de comunicar assertivamente, como defende Castanyer (2002) ao considerar que a assertividade contempla o autoconhecimento e a capacidade de transmitir emoções e sentimentos.

Subcategoria 3.1.4. Identificação

Relativamente à *identificação* da assertividade, a informação recolhida indica que, no início desta sessão temática, 57% dos participantes afirmaram desconhecer o conceito de assertividade. Este resultado reflete a necessidade de promover formações que favoreçam maior conhecimento sobre a temática da assertividade, potenciada, não só na formação inicial, como, também, na formação contínua de professores (Silva, 2000).

De uma forma global, evidencia-se que diferentes discursos nos domínios da assertividade reportam para situações do âmbito escolar. A capacidade de *autoafirmação* remete para o autoconceito do professor, onde fica patente a importância dos professores se afirmarem em contexto de sala de aula. No domínio *respeito pelo outro*, os professores evidenciaram a importância de *ouvir* os alunos e os pais, especialmente em situações de conflito entre alunos.

Identificam-se *situações assertivas*, especialmente na interação entre professores e alunos, e *situações não assertivas*, entre professores e encarregados de educação. Verifica-se a interferência que emoções como a raiva ou o medo podem ter na articulação dos

pensamentos, sentimentos e ações. Fica também evidente que a tomada de consciência da não assertividade provoca mal-estar.

Subcategoria 3.2. Empatia

Esta categoria respeita os diferentes níveis em que o constructo de *empatia* pode ser compreendido. A sua divisão concetual encontra-se suportada nos estudos desenvolvidos por Pavarino, *et al.* (2005).

Subcategoria 3.2.1. Nível Cognitivo

Relativamente ao *nível cognitivo* em que a empatia pode ser compreendida, é possível verificar duas unidades de registo, nomeadamente, *“Perceber”* e *“Compreender”*.

Na primeira unidade de registo, intitulada *“Perceber”*, foi possível encontrar referência, por parte de 57% dos participantes, à necessidade de apreender ou inferir o pensamento ou sentimento do outro, através da observação, raciocínio ou perspetiva deste, como podemos apurar: *“Pôr-se no lugar do outro”* (B); *“Estou a ver que a colega está emocionada”* (E); *“Saber qual o motivo”* (D, G).

Para 71% dos participantes a empatia passa por *“Compreender”*, como é possível depreender através das seguintes verbalizações: *“Ouvir a criança, deixá-la falar, compreender o seu ponto de vista”* (A); *“Conhecer o outro, pôr-se no seu lugar”* (E); *“Promover a compreensão empática numa situação de raiva é importante (...)”* (D); e *“Serve para compreender o outro”* (B, G). Os resultados encontrados ao nível cognitivo da empatia vão ao encontro do defendido por Falcone (2001) que refere que *“A disposição para abrir mão, por alguns instantes, dos próprios interesses, sentimentos e perspetivas e se dedicar a ouvir e compreender, sem julgar o que a outra pessoa sente, pensa e deseja, constitui o que é conhecido como empatia”* (Cit. por Chagas, *et al.*, 2005, p. 659).

Subcategoria 3.2.2. Nível Afetivo

No que respeita ao *nível afetivo*, obtivemos, por parte de 43% dos participantes, a unidade de registo *sentir*. Esta corresponde à capacidade de partilhar sentimentos e emoções com os demais (Del Prette & Del Prette, 2003), como podemos verificar pelos seguintes relatos: *“Tocaram-me as histórias aqui”* (B); *“Fiquei triste e comovida por ver o sofrimento das outras pessoas”* (A); e *“Choro ao ver um filme... sinto a tristeza das personagens”* (C). Interessante será referir que esta unidade de registo está maioritariamente associada à emoção tristeza.

Subcategoria 3.2.3. Nível Comportamental

Em relação à forma como os participantes demonstram empatia, registam-se duas unidades de registo: *“Interesse”* e *“Ajudar”*.

Verifica-se que 86% dos participantes declara a capacidade de manifestar *interesse* e preocupação de diversas formas, tais como: *“Conversar, manter um entendimento”* (B); *“Posso ser simpático”* (F); *“Escrever uma carta”* (B, C); *“Conversar”* e *“Ouvir”* (D, E, F, G).

O ato de *Ajudar* é apresentado por 57% do grupo como sendo uma função da empatia, que visa ajudar o próximo e restabelecer o equilíbrio, como é possível concluir através das seguintes verbalizações: *“Serve para ajudar o outro”* (F); *“Telefonar e oferecer ajuda”* (B); *“Conversar com quem quer que fosse responsável pela injustiça”* (G); e *“A empatia transforma montanhas”* (E).

Os resultados aqui expostos assemelham-se ao que Falcone *et al.* (2008), e Del Prette e Del Prette (2003) apresentam. Segundo estes autores, a comunicação empática compreende a capacidade de: Demonstrar interesse e preocupação pelo outro; Expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro; Oferecer ajuda e demonstrar respeito pelas diferenças.

Em termos gerais, constata-se a promoção das competências empáticas, sendo que os participantes manifestam a necessidade em *“perceber”* e *“compreender”* o que o outro pensa, ou sente e em ter sentimentos face ao sofrimento alheio e evocam estratégias comportamentais, como *“ajudar”* e manifestar *“interesse”* como reações naturais da empatia.

Realça-se uma associação entre a empatia e as emoções *“tristeza”* e *“raiva”*, sendo que 43% dos participantes refere a importância da empatia perante a tristeza e 14% refere a utilidade da empatia perante a raiva, sendo estas as únicas emoções referidas neste âmbito. Esta associação poderá ser explicada pelo facto de a *“tristeza”* ser a emoção que desperta maior empatia (Ekman, 2003) e a *“raiva”* estar associada a erros percebidos (Strongman, 2004), o que despoleta maiores níveis de empatia (Del Prette & Del Prette, 2003).

Subcategoria 3.3. Tomada de decisão

Esta categoria respeita as diferentes etapas do processo de *tomada de decisão*. De forma a organizar a informação adquirida, procedeu-se à sua divisão conceptual, a qual respeitou as fases apresentadas por Simon (1997, ref. por Salgado, *et al.*, 2013).

Subcategoria 3.3.1. Perceção da necessidade de decisão ou oportunidade

No que concerne a esta fase do processo de tomada de decisão, identificam-se as unidades de registo: *reconhecer a necessidade de decidir* e *identificar possibilidades*.

A primeira indica-nos que 29% dos participantes evidencia a perceção da necessidade de decisão, como se pode depreender através dos seguintes discursos: *“Decidir entre duas, ou*

mais opções, igualmente boas, ou igualmente más, porque quando uma é boa e outra é má, a decisão é fácil” (C); e “Encontrar-me uma situação em que tenho de optar, mesmo que não queira, isto acontece muito na atribuição de notas” (B).

A segunda unidade de registo, *Identificar possibilidades*, mostra que 43% dos participantes identificam diferentes alternativas e encaram as mesmas como possibilidades de escolha, como é evidente nos seguintes discursos: “Para haver tomada de decisão terá que haver vários caminhos (E); “Tem que haver várias opções” (F); e “Às vezes as soluções estão diante dos olhos, só que não as vemos” (A).

Estes resultados vão ao encontro do que nos diz Salgado *et al.* (2013), ao referir que “as tomadas de decisão passam pela identificação de determinado problema, sendo necessária a opção de uma ação para resolvê-lo, a partir de informações, que analisadas, reflitam, com exatidão a situação (...), de modo que se possa alcançar os resultados estabelecidos” (p.155).

Subcategoria 3.3.2. Formulação das Alternativas de Ação

Nesta subcategoria obteve-se a unidade de registo “*Conhecer*”. Esta unidade de registo compreende a necessidade, sentida por parte de 29% dos participantes, de conhecer em profundidade as diferentes alternativas e a importância que este conhecimento tem na escolha da alternativa mais viável, como é visível nos discursos: “Muitas vezes não temos um verdadeiro conhecimento sobre as nossas escolhas e isto influencia na decisão, é preciso conhecer bem cada vertente” (F), ou “É importante conhecer verdadeiramente as opções” (A).

Esta informação indica a necessidade de conhecer bem as alternativas, de forma a formular alternativas para a ação, e aponta para a necessidade em minimizar os riscos inerentes a cada escolha (Salgado, *et al.*, 2013).

Subcategoria 3.3.3. Avaliação das Alternativas

No âmbito da análise desta subcategoria evidenciam-se as unidades de registo: *refletir*, e *pedir ajuda/opinião*.

A importância em *refletir* sobre as alternativas é identificada por 71% dos participantes, indicando que a capacidade de planear a ação, pensar e avaliar as alternativas parece ser importante. Vejam-se os exemplos: “Ponderar os prós e os contras” (F); “Temos que planear as coisas” (E); “Refletir sobre o problema” (B); “É necessário haver uma reflexão” (G); “Temos que ver as prioridades” (C).

Estes exemplos poderão indicar, segundo Mata *et al.* (2011), a importância sentida pelos participantes em serem circunspectos perante problemas mais complexos, sendo que demonstram a capacidade de controlar impulsos, planear a ação e avaliar as consequências de medio e longo prazo.

Para 29% dos participantes é importante *pedir ajuda/opinião* de colegas e familiares, conhecer as perspectivas e opinião de outras pessoas, como é perceptível através dos discursos: *“Muitas vezes quando estamos muito indecisas (referindo-se às atribuições de notas avaliativas), pedimos a opinião das colegas”* (B) ou *“Pedir opinião aos familiares e amigos mais próximos”* (G).

Os resultados apontam para a importância em avaliar e ponderar as diferentes alternativas em termos de suas respectivas contribuições e evidenciam a importância de utilizar diferentes recursos para a realização dessa avaliação.

Subcategoria 3.3.4. Escolha de uma ou mais alternativas

Na análise desta subcategoria, obtiveram-se as seguintes unidades de registo: *sentir* e *assumir*.

A unidade de registo *sentir* é encontrada em 29% dos participantes, os quais evidenciam a importância do uso das emoções aquando do processo de escolha, como se pode verificar nos seus discursos: *“Tomar uma decisão tendo em conta o que sentimos face à situação”* (G) ou *“Já aconteceu optar por dar uma classificação positiva a uma criança que não tinha adquirido competências, mas como sabia, que se não o fizesse seria muito pior para aquela criança, ela, dificilmente iria para uma boa turma, seria terrível, o coração falou mais alto, às vezes acontece...”* (B). Estes resultados vão ao encontro dos estudos de Mayer e Salovey (1997), Damásio (2003b) e Mayer *et al.* (2004), que defendem a importância do uso das emoções nos processos de tomada de decisão.

A unidade de registo *assumir* indica que 71% dos participantes considera importante assumir as escolhas feitas, assim como assumir se a escolha foi a mais correta: *“Agarrar a oportunidade e não lamentar o que não aconteceu”* (G); *“Assumir as nossas escolhas”* (E, C); e *“Saber assumir se esta foi ou não a melhor decisão”* (F).

Ainda no âmbito de *assumir* as escolhas, nomeiam a importância de refletir sobre as circunstâncias que influenciaram este processo, como os sentimentos, conforme podemos perceber pelo discurso de (B): *“De qualquer das formas temos que reconhecer o que sentimos aquando da tomada de decisão”*, e de (E) que, ao referir ter decidido atribuir uma nota escolar com base nas suas emoções e não no nível real de competências adquiridas pelo aluno, refere: *“Não me arrependo”* (E).

Em termos gerais, as exteriorizações dos participantes indicam que estes, perante a definição de um problema, consideram importante reconhecer a *necessidade de decidir e identificar as possibilidades*, reportando-se, nos seus exemplos, para questões relativas a dilemas escolares, como a atribuição de notas avaliativas do desempenho dos alunos.

Os participantes compreendem que, para realizar uma boa decisão, necessitam de *conhecer* em profundidade as diferentes *alternativas*, *refletir* sobre as mesmas e *pedir ajuda/opinião* a outras pessoas, nomeadamente colegas de profissão ou familiares.

Perante uma situação em que têm de realizar uma decisão, consideram a importância de *decidir* por uma alternativa e compreendem a utilidade do uso das *emoções* aquando da escolha da mesma. Nomeiam a importância de *assumir* as decisões realizadas e *refletir* sobre as circunstâncias que influenciam as escolhas, como os sentimentos.

Estes resultados encontram-se articulados com os estudos de Damásio (2003a) que defende:

Quando somos confrontados por uma situação que requer uma decisão, temos à nossa frente duas vias complementares para realizar este processo. A via A provoca o aparecimento de imagens relacionadas com a situação, tais como opções de ação, e antecipação de consequências futuras. Diversas estratégias de raciocínio atuam sobre estes conhecimentos e produzem uma decisão. A via B funciona em paralelo e leva ao ativar de experiências emocionais que terão ocorrido em situação comparáveis. Por seu turno, o reativar dessas experiências emocionais, quer seja consciente ou inconsciente, influencia o processo de decisão (Damásio, 2003a, p.173).

Pelos resultados obtidos nesta análise de conteúdo, verifica-se que os objetivos previamente estipulados, e que visam a promoção de conhecimentos no âmbito das competências da IE através da exploração das temáticas: assertividade, empatia e tomada de decisão, foram alcançados, pelo que se verificam resultados satisfatórios nesta categoria.

Tendo por base o objetivo de testar a adequabilidade e relevância da promoção de competências socio emocionais, através da aplicação do programa “*Ativa-te em emoções*”, podemos concluir que os resultados do presente estudo são satisfatórios, quer ao nível da análise da aquisição de conhecimentos, quer ao nível da adequabilidade do programa.

Estes resultados vêm confirmar o que preconizam os programas SEL, que apostam na promoção de competências socio emocionais, possível pelo desenvolvimento a IE, através do estímulo, perceção, integração, compreensão e regulação emocional (Mayer, Salovey & Caruso, 1990; Fernandez - Berrocal, & Aranda, 2008) e na importância da promoção destas competências no combate a problemas e comportamentos desadequados, contribuindo, assim, para um maior bem-estar e qualidade de vida.

2. Apresentação e análise dos dados quantitativos

No sentido de robustecer o exposto na análise qualitativa, recorreu-se à avaliação quantitativa, que nos permite analisar se ocorreram ou não alterações nos níveis da *IE* e da *regulação emocional* dos participantes. Para o efeito, utilizou-se a escala de QIE de Rego e Fernandes (2005), para medir a *IE* e a Escala de Dificuldade em Regulação Emocional (Gratz & Roemer, 2004, traduzida e validada para a população portuguesa por Veloso, Gouveia & Dinis, 2011), a fim de avaliar a regulação emocional.

Em traços gerais, procurou-se saber se a participação no programa “*Ativa-te em emoções*” teve impacto significativo ao nível da *IE* geral, e de que forma ela se manifesta ao nível do domínio mais complexo desta *IE*, ou seja, a *regulação emocional*.

Neste sentido formulou-se a hipótese nula: **H₀₁**: A participação no programa de competências socio emocionais “*Ativa-te em Emoções*” não provoca alterações na *IE* e na regulação emocional.

A fim de testar esta hipótese, a significância dos fatores grupo e tempo sobre as variáveis “*IE*” e “*regulação emocional*” foi avaliada com uma MANOVA (Quadro 5.), pois este teste permite verificar se existem diferenças significativas nestas variáveis dependentes, em função do grupo e do momento de avaliação (Marôco, 2010). A escolha deste teste prende-se com a vantagem que o mesmo apresenta, ao considerar um conjunto de variáveis dependentes, particularmente se estão correlacionadas entre si (Pestana & Gageiro, 2005).

De acordo com Marôco (2010), se optássemos por realizar, erradamente, ANOVAS separadas para cada variável dependente, sendo estas ortogonais, estaríamos a assumir que não existe qualquer relação entre elas. Este procedimento estaria a contribuir para uma “sobreavaliação” das diferenças entre os grupos, o que poderia levar a “identificar diferenças significativas, que de facto não existem” (Marôco, 2010, p.291).

Neste sentido, procurou-se verificar se as variáveis dependentes em estudo se encontravam correlacionadas entre si e assegurar os pressupostos da normalidade multivariada e da homogeneidade de variâncias-covariâncias, exigidos para a realização da MANOVA (Marôco, 2010).

Atendendo ao número constituinte da amostra, ou seja, $n < 30$, o pressuposto da normalidade foi calculado pelo Shapiro-Wilk, sendo que se assume a normalidade multivariada se $p > 0,05$. Na presente investigação, verifica-se a normalidade da amostra, sendo que o valor de significância corresponde a $p=0,30$.

De forma a verificar se existe correlação entre as variáveis *IE* e *regulação emocional*, aplicou-se o teste *R* de Pearson, visto que este teste se apresenta como uma medida de

associação linear entre duas variáveis quantitativas (Pestana & Gageiro, 2005). A realização deste teste teve em consideração o pressuposto de normalidade das variáveis observado anteriormente (Pestana & Gageiro, 2005). O quadro seguinte, apresenta os resultados das correlações entre as variáveis em estudo.

Quadro 4. Coeficientes da correlação entre as variáveis *IE* e *regulação emocional*, nos dois momentos da avaliação.

		IE
Regulação emocional	Momentos	
	Pré- teste	-,488
	Pós-teste	-,592*
	Pré- teste	-,495
	Pós-teste	-,831**

*. Correlação significativa ao nível de 0.05.

**. Correlação significativa ao nível de 0.01.

O valor de coeficiente calculado através *r de pearson varia* entre +1 a -1, sendo que quanto mais aproximado do valor +1 maior correlação positiva, quanto mais próximo do -1 maior correlação negativa. Os resultados apresentados mostram que as variáveis em estudo apresentam uma relação linear negativa, de forma inversa, ou seja, à medida que sobe uma variável a outra desce (Pestana & Gageiro, 2005).

No pré-teste não se observaram correlações estatisticamente significativas entre as variáveis, contudo, no momento pós-teste, foi possível observar que as variáveis tinham uma correlação estatisticamente significativa entre si, com significância de grau forte e direcionalidade negativa ($r=-0,831$; $p= 0,000$).

Pelo exposto considera-se pertinente a aplicação da MANOVA, uma vez que se encontra correlação em pós-teste.

O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias foi avaliado com o teste *M* de Box ($M =10,156$; $p=,783$), sendo que os resultados mostram que se verifica homogeneidade.

Assegurados os pressupostos para a realização da MANOVA, optou-se pela realização da mesma, de modo a verificar se existem diferenças significativas ao nível destas variáveis dependentes (*IE* e *regulação emocional*) em função do tempo de avaliação (pré e pós-teste), do grupo (experimental e controlo) e, também, em função da interceção entre o tempo*grupo. Procedeu-se, assim, à realização do teste MANOVA para medições repetidas. Os resultados desta análise encontram-se no quadro 5.

Quadro 5. Resultados da análise multivariada da variância para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interceção, para as variáveis *IE* e *regulação emocional*

Efeito	Valor	F*	Graus de liberdade de hipótese	Graus de liberdade Erro	P	Eta parcial quadrado
Tempo	,079	,473	2	11,000	,635	,079
Grupo	,084	,502	2	11,000	,618	,084
Tempo* Grupo	,007	,037	2	11,000	,964	,007

* Estatística Traço de *Pillai*

Para esta análise, utilizou-se a estatística de teste Traço de *Pillai*, e assumiu-se significância estatística quando $p < 0,05$ (Marôco, 2010). Esta escolha reside no facto de a amostra ter n's iguais, sendo este teste mais robusto à violação das dispersões (Pestana & Gageiro, 2005).

Os resultados traduzidos no quadro 5 sugerem a não existência de um efeito multivariado significativo da intervenção no conjunto de variáveis dependentes, sob o efeito do fator tempo (pré-teste, pós-teste), do fator grupo (controlo, experimental), e da interceção destes dois fatores (tempo/grupo), não se verificando um efeito multivariado significativo da intervenção no conjunto de variáveis dependentes. Mediante estes resultados, considera-se que a intervenção não teve um impacto significativo nas variáveis dependentes em estudo.

O facto de não serem encontrados efeitos multivariados significativos, poderá estar associado às características conservadoras deste teste, condicionado pelo número reduzido da amostra, o que significa que os efeitos até podem ter existido, embora não tenham sido suficientes para atingir o linear de significância do teste, uma vez que a MANOVA apenas deteta efeitos considerados moderados ou elevados (Marôco, 2010).

Assim, não é possível aceitar nem rejeitar **HO₁**.

Atendendo ao exposto, procurou-se verificar o efeito da intervenção no grupo para além do efeito do fator tempo (Marôco, 2010), em cada uma das variáveis em estudo. Para o efeito, decidiu-se observar se as diferenças entre as médias são significativas entre os dois grupos independentes (experimental e controlo), no momento pós-teste.

Optou-se por esta medida, partindo do pressuposto que num momento prévio à intervenção os dois grupos estariam na mesma *baseline*, podendo esta medida (diferenças entre médias dos grupos, no momento pós- teste) ser indicativa do impacto do programa.

Neste sentido formularam-se as seguintes hipóteses adicionais: **H0₂** Não se verificam diferenças entre o Grupo de Controlo e o Grupo Experimental ao nível da IE, no momento pós intervenção, e **H0₃** Não se verificam diferenças entre o Grupo de Controlo e o Grupo Experimental no nível da regulação emocional, no momento pós intervenção.

Tendo em conta que a distribuição da amostra para as variáveis *regulação emocional* e *IE* é normal, pode-se aplicar a uma análise da variância (ANOVA) para amostra independentes, a qual permite analisar eventuais diferenças nas médias (Marôco,2010) relativamente às variáveis *IE* e *regulação emocional*, ao nível dos grupos, no momento pós intervenção. O quadro 6 apresenta a comparação de médias entre grupos, para as duas variáveis.

Quadro 6. Diferenças entre médias, no grupo controlo e grupo experimental, para as variáveis *IE* e *regulação emocional*

Momento de avaliação - Pós-teste					
		Grupo Experimental	Grupo Controlo	F	p
IE	M (DP)	113,71(7,45)	110,85(8,98)	,419	,530
Regulação emocional	M (DP)	66,14(11,03)	72,42(17,01)	,672	,428

No teste da ANOVA, observa-se que o valor de *p* é superior a 0,05, pelo que as diferenças observadas nas médias entre os grupos (controlo e experimental) em pós-teste não são estatisticamente significativas. Estes resultados levam-nos a aceitar as hipóteses nulas H0₂ e H0₃, pois $p \geq 0,05$.

Os resultados obtidos através da realização da ANOVA indicam que não existe uma significância estatística na diferença entre as médias dos dois grupos, para as duas variáveis.

Estes resultados podem ter sido influenciados por questões relativas à *desejabilidade social*, uma vez que a distribuição das respostas recaiu, em larga medida, em altos níveis de IE e baixos níveis de dificuldade na regulação emocional. Estes resultados não vão ao encontro da literatura, pois, em Portugal, os estudos acerca do mal-estar docente expõem situações realmente desanimadoras. Entre eles, os estudos sobre o “*burnout*”, de Pinto, Silva e Lima (2000), referidos em Veiga-Branco (2005), indicam que mais de metade da população de docentes tem a perceção que a sua profissão é muito propícia ao *stress*. Outros estudos levados a cabo por Cardoso e Araújo (2000), igualmente mencionados por Veiga-Branco (2005, p. 84), para além de corroborarem os resultados anteriores num terço da sua população de

professores em estudo, também indicam “que 16% destes expressaram estar em «*exaustão emocional*», o que acentua ainda mais esta noção de perturbações emocionais dos professores”.

Outra possível explicação para este resultado poderá estar relacionada com a *Variável parasita* (Almeida & Freire, 2008), uma vez que o grupo controlo, por estar em contacto com os participantes do grupo experimental, possam, também eles (participantes do grupo controlo) ter alguns resultados provenientes do contato e interação com os seus colegas que participaram no programa.

Considerando que a promoção da *IE* e, conseqüentemente, a promoção da *regulação emocional*, na presente investigação, incidiu no grupo de participantes no programa de intervenção “*Ativa-te em emoções*” (grupo experimental), e que a análise qualitativa procurou explorar em que medida o programa teve impacto nas variáveis em estudo, elaboraram-se hipóteses adicionais, que permitem complementar a análise qualitativa ao nível dessas mesmas variáveis.

Assim, pretendemos testar as hipóteses: **H0₄**: No grupo experimental, não existem diferenças significativas entre o pré e pós-teste, nos níveis de *IE*; e **H0₅**: No grupo experimental, não existem diferenças significativas entre o pré e pós-teste, ao nível *regulação emocional*.

Para o efeito, e tendo a conta a homogeneidade e normalidade das variáveis, optou-se por utilizar um teste T para amostras emparelhadas (Pestana & Gageiro, 2005).

O Quadro 7, refere-se aos resultados obtidos no teste *t-student*, no grupo experimental, para a análise da variável *IE* entre o pré-teste e pós-teste.

Quadro 7. Médias e desvio padrão na Inteligência Emocional, nos participantes, nos dois momentos da avaliação

		Grupo Experimental				
		Pré-teste	Pós-teste	Diferença entre médias	T	p
IE	M (DP)	113,5714 (6,241)	113,7143 (7,45462)	-,14286	-,041	,969

Através da leitura do quadro 7, observa-se um aumento das médias de pré para pós-teste, ao nível da variável *IE*, no grupo experimental, o que poderá indicar uma tendência na subida dos níveis de *IE*, muito embora esta subida se verifique ao nível decimal, com muito baixa representação estatística.

Em termos gerais, os resultados provenientes do Teste T para amostras emparelhadas indicam que, para o grupo experimental, de pré para pós-teste não ocorreram diferenças estatisticamente significativas. Estes resultados poderão ficar a dever-se ao facto de os valores obtidos na fase de pré-teste já representarem níveis elevados de IE.

Os mesmos procedimentos foram realizados para estudar a variável *regulação emocional*. O Quadro 8 refere-se aos resultados obtidos no teste *t-student*, no grupo experimental, para a análise da variável *regulação emocional* entre o pré-teste e pós-teste.

Quadro 8. Médias e desvio padrão na *Regulação Emocional* em participantes, nos dois momentos da avaliação.

Grupo Experimental						
		Pré-teste	Pós-teste	Diferença entre médias	T	P
Regulação emocional	M (DP)	70,2857 (11,79)	66,1429 (11,03)	4,14	,581	,583

Como é possível observar, através do quadro 8, verifica-se uma diminuição nas médias na variável *regulação emocional*, o que poderá indicar que os participantes tendem a diminuir nos níveis de dificuldade em regular-se emocionalmente. Contudo, apesar de se ter encontrado uma diminuição de pré para pós-teste (4,14), esta não foi estatisticamente significativa, pelo que não é possível afirmar que o programa tenha tido um impacto significativo.

Assim, podemos concluir que embora o programa tenha sido muito bem acolhido pelos professores, este não trouxe mudanças estatisticamente significativas ao nível da *IE* e da *regulação emocional*.

Estes resultados poderão ser explicados por diversos motivos. Um dos motivos poderá residir no facto do grupo-alvo do programa se situar numa *baseline* já vantajosa.

Relativamente a este aspeto, relembramos que o programa de intervenção para crianças “Vamos sentir com o Necas “ estava a decorrer nestas mesmas turmas, este facto poderá ter influenciado os resultados, atuando como “variável parasita” (Almeida & Freire, 2008), na medida em que o grupo experimental (professores) possa de alguma forma estar “contaminado” pelas ações realizadas com as crianças.

Outra possível explicação poderá estar relacionada com questões relativas à “desejabilidade social”, pois foram encontrados, quer numa fase prévia, quer na avaliação final

(após termino do programa) altos níveis de IE e baixos níveis de dificuldade na regulação emocional, o que não vai ao encontro da literatura, como já referido.

O número reduzido da amostra também poderá ter influenciado os resultados ao nível estatístico, contudo, relembramos que os resultados provenientes da análise qualitativa apontam para o facto do grupo reduzido de participantes no programa ser considerado um fator determinante e positivo.

Estes resultados também se podem ficar a dever ao facto de o programa abordar um tema tão vasto e complexo como o da IE num curto espaço de tempo, não tendo proporcionado aos participantes tempo para, após a sua aprendizagem sobre o reconhecimento emocional, treinarem e interiorizarem esta informação por forma a conseguirem um melhor desempenho dos diferentes domínios da IE. Na verdade, e como defendem Mayer, *et al.* (2002), ser emocionalmente competente leva ao desenvolvimento das habilidades emocionais que são aprendidas ao longo da vida, mediante experiências em vários contextos sociais, nos quais o sujeito se vê obrigado a responder de forma eficaz (Mayer, et al., 2002).

Estes resultados apontam para a importância de se desenvolverem programas com um carácter contínuo e plurianual, tal como defende Murta, e colaboradores (2005) e Veiga-Branco (2005).

Considerações Finais

Concluída a apresentação, análise e discussão dos resultados, explanamos agora a reflexão relativa ao desenvolvimento global e às conclusões desta investigação, identificando ainda algumas limitações que nela ocorrem e apresentando algumas sugestões para investigações futuras.

A presente investigação surgiu da simbiose entre: a promoção do bem-estar individual, da saúde, do fornecimento de competências e melhoria das condições de vida, valores fundamentais da Psicologia Comunitária (Ornelas, 2008); a preocupação com o estado da docência atual, que mostra a imagem de professores em desequilíbrio pessoal e laboral, desequilíbrio esse, associado à exaustão laboral, ao desânimo perante as vicissitudes e ao *burnout* (Correia-Almeida & Veiga-Branco, 2012); e os benefícios da promoção da IE em contexto de formação (Mayer, *et al.*, 2004).

A Psicologia Comunitária tem como um dos seus valores fundamentais o bem-estar de todos os membros de uma comunidade, o que pode implicar o contributo das competências socio emocionais para manter a saúde física e psicológica, procurando compreender os impactos entre os problemas ambientais e os comportamentos, no sentido de prevenir problemas e promover melhor qualidade de vida às populações (Ornelas, 2008). Neste sentido, a Psicologia Comunitária focaliza-se na promoção da saúde, no fortalecimento de competências e na melhoria das condições de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades (Ornelas, 2008).

Considerando a escola uma comunidade, o nosso interesse incidiu na necessidade de promover competências socio emocionais em professores, acreditando ser benéfico e importante dotá-los das ferramentas necessárias para prevenir certas problemáticas associadas à exaustão emocional, e promover o bem-estar dos mesmos.

Partiu-se da premissa que o desenvolvimento da IE contribui para crescimento emocional e pessoal (Costa & Faria, 2009), sendo que, segundo Mayer, Caruso e Salovey (2002), se assume que a IE pode ser desenvolvida e refinada através da reflexão sobre a prática, e melhorada ao longo do tempo, através do treino de competências (Mayer, *et al.*, 2000; Costa & Faria, 2009).

Neste pressuposto foi construído e implementado um programa de intervenção em competências socio emocionais destinado a professores.

O intuito deste programa consiste em dotar os participantes de competências socio emocionais, através da promoção da IE, de forma a proporcionar uma aprendizagem ao nível

da percepção, integração, compreensão e estratégias de regulação das emoções básicas, com as quais os professores se deparam com mais frequência no seu quotidiano profissional.

No que concerne ao estudo referente à implementação e avaliação do programa de intervenção, a recolha de dados provenientes da análise qualitativa permitiu verificar que os resultados do presente estudo são satisfatórios. A intervenção se encontra adequada, mostrando ter qualidade, não só no que concerne à metodologia utilizada, mas também relativamente à sua pertinência, na medida em que os participantes consideram que a aprendizagem emocional apresenta-se como um contributo positivo para o bem-estar dos mesmos, quer a nível pessoal, quer no âmbito profissional.

Relativamente aos resultados provenientes da promoção de competências socio emocionais, os dados indicam que, o “contacto” com as emoções promove a percepção, integração, compreensão e regulação das mesmas. Deste modo, conclui-se que a intervenção desenvolveu conhecimentos nos participantes, o que permite uma melhor capacidade de perceber, em si e nos outros, diferentes emoções, integrar as emoções no pensamento de forma a orientar a conduta, e compreender as causas ou situações que desencadeiam diferentes emoções. Este conhecimento contribui para o desenvolvimento de estratégias de regulação emocional.

Ao nível das competências da IE, salienta-se a importância de identificar, diferenciar e compreender as emoções próprias, assim como a dos outros, de forma desenvolver as capacidades empáticas e assertivas, e ainda processos de tomada de decisão de forma mais consciente.

Atendendo ao exposto, é possível concluir que se alcançaram os objetivos das diferentes temáticas que visam a promoção da IE.

O tratamento de dados quantitativos levou-nos a constatar que, pese embora os instrumentos utilizados possuíssem qualidades que serviam os propósitos de avaliar o impacto do programa de intervenção, também apresentaram algumas limitações relativas à representação da amostra e às questões referentes à “desejabilidade social”.

Apesar dos resultados parecerem pouco expressivos ao nível estatístico, acredita-se terem sido criados materiais úteis para a melhoria do bem-estar do professor e para a prevenção de eventuais situações que são nefastas à saúde dos mesmos.

Assim, acredita-se que, com esta investigação, se contribuiu metodológica e teoricamente para o estudo da promoção de competências socio emocionais em professores.

Este estudo, à imagem de outros, sofre de limitações. É uma investigação que não é tão abrangente que se possa considerar caracterizadora do universo da população docente.

Neste sentido, considera-se que investigações futuras possam ser desenvolvidas com uma amostra mais alargada.

Outra das limitações refere-se ao facto de a implementação do programa ser de curta duração, visto a sua implementação ter decorrido apenas durante duas semanas, não possibilitando avaliar em que medida os participantes fazem uso, no seu quotidiano, das aprendizagens adquiridas. Este facto foi ainda mais notório devido à falta de possibilidade de se realizar uma avaliação dos participantes algum tempo após o término do programa. Neste sentido, sugere-se a realização futura de programas de maior duração, onde se contemple o desenvolvimento de estudos de follow-up, no sentido de explorar a alteração ou manutenção dos resultados encontrados em programas deste tipo.

Atendendo a que a presente investigação é de carácter exploratório, sendo considerada como um estudo piloto, acreditamos que o programa *“Ativa-te em Emoções”*, possa ser ainda mais útil quando prolongado por mais tempo, sendo aplicado, não apenas a um número reduzido de participantes, mas extensível a toda a comunidade escolar, constituindo-se, assim, como um programa longitudinal e inerente à formação contínua de professores, como preconiza Murta e colaboradores (2005) para os programas SEL.

Os dados obtidos na presente investigação, permitem mostrar a adequabilidade, interesse e relevância do programa de intervenção em estudo, fazendo acreditar que, após a introdução das melhorias já citadas, este conseguirá obter resultados estatisticamente significativos ao nível da sua eficácia, podendo constituir-se como uma mais-valia na promoção da IE dos professores.

Referências Bibliográficas

- Ângelo, I. S. (2007). *Mediação da inteligência emocional e sua relação com o sucesso escolar*. Lisboa: Dissertação de Mestrado – Universidade de Lisboa.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ªed.). Braga: Psiquilíbrios.
- 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*, Universidade do Minho, 6-7 jul. 2012.
- Alves, F. (1992). O doente e a comunicação em unidades de cuidados intensivos. *Enfermagem em foco*, 2 (5), 39-41.
- Alves, D. (2006). *O emocional e o social na idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Porto: Dissertação de Mestrado - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Andrade, C. R. (2013). *Inteligência emocional, engagement e burnout em professores do 2º e 3º Ciclos e Secundário da RAM*. Funchal: Dissertação de Mestrado - Universidade da Madeira.
- Balestrin, A. (2002). Uma análise da contribuição de Herbert Simon para as teorias organizacionais. *Revista Eletrônica de Administração*, 8 (4), 1-17.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R.A. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. A., & Escoda, N. P. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16 (3), 1-11.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*. (pp. 1-27). New York: Psychology Press.
- Cabral, A. (2011). *Inteligência emocional e ética no sucesso organizacional*. Coimbra: Dissertação de Mestrado - Universidade de Coimbra.
- Caldeira, S. N. (2000). *A indisciplina em classe: Contributos para a abordagem preventiva*. Ponta Delgada: Dissertação de Doutoramento Publicada - Universidade dos Açores.
- Canever, C.F., Santos, A.C., Geraldo, C. O., Frota, P.R.O. (2013). Entendendo os níveis de inteligência emocional dos professores utilizando o instrumento de Herrera (2006). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 8 (1), 65-79.

- Cardoso, C. (2011). *Inteligência emocional, estratégias de coping em estudantes Universitários*. Porto: Dissertação de Mestrado - Universidade Fernando Pessoa.
- Cardoso, M. (2011). *Compreensão emocional e compreensão causal das emoções em crianças em idade escolar*. Lisboa: Dissertação de Mestrado - Universidade de Lisboa.
- Carlotto, M. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 21-29.
- Castanyer, O. (2002). *A Assertividade – expressão de uma auto-estima saudável*. Coimbra: Tenacitas.
- Chagas, A., Lima-Cardoso, A., Paranhos, P., Almeida, T., & Mourão, Y. (2005). Um estudo sobre habilidades empáticas e sua importância nos relacionamentos interpessoais no ambiente organizacional. In *Atas III Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*, Rio de Janeiro, 16-18 out. 2006.
- Chávez, U., & Águila, P. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventário de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8 (1), 11-58.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2008). Social and emotional learning (SEL) and student benefits: Implications for the Safe Schools/ Healthy Students Core Elements. Report. Acedido em 20/09/2014 de <http://www.casel.org>.
- Correia-Almeida, 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, 6-7 jul. 2012.
- Costa, A. C., & Faria, I. (2009). A inteligência emocional no contexto de enfermagem: Estudo exploratório com o Questionário de Competência Emocional (QCE). In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Universidade do Minho, 9-11 set. 2009.
- Costa, A. M. G. (2009). *Inteligência emocional e assertividade nos enfermeiros*. Algarve: Dissertação de Mestrado - Universidade do Algarve.
- Coutinho, C. P. (2006). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). In *Actas do Colóquio da AFIRSE*, Universidade do Minho, 16-18 fev. 2006.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2ªed.). Lisboa: Edições Almedina.
- Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R., & Dias, P. (2010). The portuguese version of the difficulties in emotion regulation scale and its relationship with psychopathological symptoms. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 37 (4), 145-151.

- Cruvinel, M., & Boruchovich, E. (2010). Regulação emocional: A construção de um instrumento e resultados iniciais. *Psicologia em Estudo*, 15(3), 537-545.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Damásio, A. (2003a). *Ao encontro de espinosa: as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Publicações Europa América: Mem Martins.
- Damásio, A. (2003b). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano* (23ªed.). Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência - a construção do cérebro consciente*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Assertividade, sistema de crenças e identidade social. *Psicologia em Revista*, 9 (13),125-136.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of personality and social psychology*, 17 (2), 124-129.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (2003). *Unmasking the face: a guide to recognizing emotion from facial expressions*. Cambridge: Malor Books.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Cacém: Texto Editores.
- Berrocal, P. F., & Aranda, D. R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (15), 421-436.
- Ferreira, A. (2010). A tomada de decisão: os aspetos do processo decisório e o uso da racionalidade na busca pelo sucesso nas decisões. In *Atas do Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade Senac, Pernambuco*, 27-28 out. 2010.
- Freitas, L. C. (1992). Em direção a uma política para a formação de professores. *Aberto*, 12 (54), 3-22.
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Freitas-Magalhães, A. (2013). *A psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano*. Leya. Portugal.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2001). *Inteligência Emocional* (10ª ed.). Lisboa: Temas e Debates.
- Gontijo, A., & Maia, C. (2004). Tomada de decisão, do modelo racional ao comportamental: Uma síntese teórica. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 11 (4), 13-30.

- Hilário, A. R. L. (2012). *Práticas de educação emocional no 1.º ciclo do ensino básico*. Beja: Dissertação de Mestrado - Instituto Politécnico de Beja.
- Jaques, P. A., & Vicari, R. M. (2005). Estado da arte em ambientes inteligentes de aprendizagem que consideram a afetividade do aluno. *Informática na educação*, 8 (1), 15-38.
- Jawahar, P. D. (1998). Empowerment Revisited. *Personnel Today*, 19 (3), 37-40.
- Lemerise, E. A., & Dodge, K. A. (2008). The development of anger and hostile interactions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3ª ed., pp. 730-742). New York: Guilford Press.
- Loureiro, C. (2011). Treino de competências sociais – uma estratégia em saúde mental: Conceptualização e modelos teóricos. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 6 (1), 7-14.
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)* (3ªed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Marques, S. D., & Carvalho, D. J. (2012). Sucesso escolar e inteligência emocional. *Millenium*, 42 (1), 7-84.
- Mata, F. G., Neves, F. S., Lage, G. M., Moraes, P. H. P., Mattos, P., Fuentes, D., Corrêa, H., & Malloy-Diniz, L. (2011). Avaliação neuropsicológica do processo de tomada de decisões em crianças e adolescentes: Uma revisão integrativa da literatura. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38 (3), 106-15.
- Matias, D. (2012). *Inteligência emocional em alunos do 8º ano: Diferenças em função de variáveis sociodemográficas*. Leiria: Dissertação de Mestrado - Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria.
- Mayer, J. D., Dipaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54 (3 - 4), 772-781.
- Mayer, J. D., Caruso, R. D., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotion intelligence? In Salovey, P. & Sluyter, D. (Ed). *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-31). New York: basic books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. Sternberg (Ed.). *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality. *Journal of Personality Assessment*, 79 (2), 306-320.

- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215.
- Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária*. Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Mesquita, E. D. C., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In *Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*, Universidade de Aveiro, 26-27 abr. 2012.
- Monteiro, N. L. (2009). *Inteligência Emocional: Validação do Constructo do MSCEIT numa amostra Portuguesa*. Lisboa: Dissertação de Mestrado - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Moreno, C. (2012). *Liderança Emocional no âmbito da Organização Escolar: estudo das perceções da comunidade escolar em relação à gestão de competências emocionais de três diretores*. Bragança: Dissertação de Mestrado - Instituto politécnico de Bragança.
- Morgado, M. A. (2002). *Da sedução na relação pedagógica professor-aluno no embante com afetos inconscientes*. Grupo Editorial Summus.
- Murta, S. G. (2007). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: Lições de três décadas de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (1), 1-8.
- Murta, S. G., Laros, J. A., & Tróccoli, B. T. (2005). Manejo de estresse ocupacional na perspectiva da área de avaliação de programas. *Estudos de Psicologia*, 10 (2), 167-176.
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (2002). *Compreender as emoções*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia comunitária*. Lisboa: Fim do século.
- Oliveira Borges, L., & Alves Filho, A. (2001). A mensuração da motivação e do significado do trabalho. *Estudos de psicologia*, 6 (2), 177-194.
- Pajouès, J. (2007). *Dicionário temático Larousse: Psicologia*. Porto Alto: Temas e Debates.
- Pavarino, M. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *Psico*, 36 (2), 127-134.
- Pereira, B. D., Lobler, M. L., & Simonetto, E. O. (2010). Análise dos modelos de tomada de decisão sob o enfoque cognitivo. *Revista de Administração da UFSM*, Santa Maria, 3 (2), 260-268.
- Pestana, H. A., & Gageiro, N. J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS (4ªEd)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, C. (2001). *Psicologia geral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pocinho, M., & Perestrelo, C. X. (2011). Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 513-528.
- Queirós, M., Carral, J., & Berrocal, P. (2004). Inteligência Emocional Percebida (IEP) e atividade física na terceira idade. *Psicologia, Educação, Cultura*, 8 (1), 187-209.

- Raposo, C. (2013). *Práticas de ensino e abordagem aos afetos e às emoções na educação Pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico*. Ponta Delgada: Dissertação de Mestrado - Universidade dos Açores.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 2 (15), 121-148.
- Rego, A., & Fernandes, C. (2005). Inteligência emocional: Contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida. *Psicologia*, 19 (1-2), 139-167.
- Rego, C. C. A. B., & Rocha, N. M. F. (2009). Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17 (62), 135-152.
- Rocha, A., Melo, M., & Santos, N. R. (2005). Inteligência emocional, liderança transformacional e eficácia da liderança. In *Atas do VI Simpósio de Comportamento Organizacional*, Universidade de Évora, 28-30 set. 2005.
- Salgado, A. S., Bolela, R. F., Dinis, T. S., & Donzelli, O. (2013). O processo de tomada de decisão com intuito de expansão. *Fórum de Administração*, 2 (1).
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B. (2006). Traduzido e adaptado por Garcia, A. G. Q., & Valle, P. H. C., *Metodologia de pesquisa* (3ªed.) São Paulo: Mcgraw-Hill.
- Santos, C. (2009). *Psicofisiologia das emoções básicas: Estudo empírico com toxicodependentes em tratamento*. Porto: Dissertação de Mestrado- Universidade Fernando Pessoa.
- Serpa, M., Caldeira, S., & Gomes, C. (2013). *Resolução de problemas em contexto escolar*. Lisboa: Edições colibri.
- Silva, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação e Sociedade*, 21 (72), 89-109.
- Silva, A. C. R., & Silva, G. A. (2009). A educação emocional e o preparo do profissional docente. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 9-11 set. 2009.
- Silva, C. (2011). *Estudo de competências emocionais e sua correlação com o auto-conceito*. Porto: Dissertação de Mestrado - Universidade do Porto.
- Silva, D. M., & Duarte, J. C. (2012). Sucesso escolar e inteligência emocional. *Millenium*, 42 (1), 67-84.
- Silva, J. (2013). *Desempenho e inteligência emocional em contexto policial: Construção e validação da Escala de Conceção de Desempenho Profissional para Polícias*. Ponta Delgada: Dissertação de Mestrado – Universidade dos Açores.

- Soares, G., & Pocinho, M. (2013). Emoções e liderança escolar: um estudo com conselhos executivos das escolas públicas portuguesas. *Revista ibero-americana de educação*, 4 (61), 1-11.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (1), 185-211.
- Sprea, J. (2009). *Inteligência emocional: O diferencial nas organizações educacionais competitivas*. Lisboa: Dissertação de Mestrado - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Strongman, K. (1998). *A Psicologia da Emoção: uma perspetiva sobre as teorias da emoção*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Strongman, K. (2004). *A psicologia da emoção*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Teixeira, M. (2010). *Estudo sobre a eficácia de um programa de inteligência emocional no auto-conceito de alunos do 2ºciclo do ensino básico*. Porto: Dissertação de Mestrado – Universidade Fernando Pessoa.
- UNICEF (1990). A convenção sobre os direitos das crianças: adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro 1990. Obtido em dezembro de 2014 em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- Veiga- Branco, A. (2004). *Competência Emocional: Um estudo com professores*. Coleção Nova Era: Quarteto Editora.
- Veiga-Branco, A. (2005). *Competência emocional em professores: Um estudo em discursos do campo educativo*. Porto: Tese de Doutoramento - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Veloso, M., Gouveia, J. P., & Dinis, A. (2011). Estudos de validação com a versão portuguesa da Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (EDRE). *PSYCHOLOGICA: Avaliação Psicológica em Contexto Clínico*, 54 (1), 87-110.
- Vieira, D. (1997). Desenvolvimento de competências sociais em contexto escolar: a avaliação de uma intervenção. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 1 (1), 597-602.
- Zandonato, Z. (2004). *Indisciplina escolar e relação professor - aluno, uma análise sob as perspetivas moral e institucional*. São Paulo: Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista.

Anexos

Resumo do Programa de Intervenção “Ativa-te em emoções”

Módulo	Tema	Objetivos	Duração
Emoções básicas	1ª Temática Constipa-te de Emoções	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover o conhecimento entre os elementos do grupo; ✓ Motivar os participantes para a realização da formação; ✓ Informar os conteúdos e procedimentos da formação; ✓ Apresentar o programa “Vamos sentir com o Necas”; ✓ Promover a consciencialização das próprias emoções; identificar emoções experienciadas; ✓ Refletir sobre a relação de situações passadas e emoções; ✓ Conhecer o modelo evolutivo/ biológico das emoções de Paul Ekman; ✓ Promover uma visão alargada das potencialidades e perigos das emoções. 	2 H
	2ª Temática Desmistificando a Surpresa e o Nojo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar a identificação e perceção de micro expressões faciais e de reações corporais subjacentes a cada uma das emoções trabalhadas; ✓ Proporcionar conhecimentos teóricos aos participantes sobre as emoções; ✓ Identificar os efeitos culturais subjacentes à emoção nojo; ✓ Indagar acerca da utilidade de cada uma destas emoções; ✓ Desenvolver a capacidade de perceção, integração e compreensão e regulação da surpresa e do nojo. 	1.30 m
	3ª Temática Descobrimo o Medo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar expressões faciais e manifestações corporais e pensamentos subjacentes aquando da emoção de medo; ✓ Desenvolver a consciência das razões pela qual esta emoção é ativada; ✓ Identificar e perceber os efeitos culturais subjacentes à emoção medo; ✓ Promover a compreensão sobre a forma de superarmos ou contornarmos certos medos; ✓ Estimular formas de regulação desta emoção. 	1.30 m
	4ª Temática Percebendo a Tristeza	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar a identificação e perceção de micro expressões faciais e as alterações corporais subjacentes à tristeza; ✓ Possibilitar a avaliação e a consciência sobre as razões pelas quais a tristeza é ativada; ✓ Compreender os efeitos culturais subjacentes à emoção; ✓ Compreender a importância e utilidade da emoção tristeza; ✓ Estimular formas de regulação desta emoção. 	1.30 m

Competências da IE	5ª Temática Compreendendo a Raiva	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar e compreender as alterações corporais inerentes à ativação da raiva; ✓ Avaliar os pensamentos envolvidos na ativação da emoção; ✓ Proporcionar um conhecimento mais aprofundado sobre o conceito e utilidade da emoção raiva; ✓ Promover uma maior compreensão, sobre a forma como esta emoção é ativada; ✓ Promover a regulação desta, através do reconhecimento de situações experienciadas e desenvolver formas de lidar com a raiva, regulando-a de forma eficaz, de modo a promover o bem-estar. 	1.30m
	6ª Temática Uma Alegria nunca vem só	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estimular a identificação das sensações corporais e pensamentos associados á alegria; ✓ Promover a identificação e compreensão dos gatilhos emocionais, da utilidade e os efeitos culturais subjacentes à emoção alegria; ✓ Promover a partilha de conceitos e conhecimentos acerca da emoção alegria; ✓ Proporcionar conhecimentos teóricos; ✓ Desenvolver a regulação da alegria, através da, de forma a impulsionar a ação. 	1.30m
	7ª Temática Empatia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer, identificar e treinar todas as fases da habilidade empática; ✓ Desenvolver a capacidade de prestar atenção e compreensão das diferentes situações que ocorrem no quotidiano e que exigem a capacidade empática; estimular a capacidade de demonstrar interesse e preocupação pelo outro; ✓ Desenvolver a capacidade de prestar atenção, demonstrar interesse e expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro e desenvolver a capacidade de adaptar o comportamento aos estados de humor dos outros. 	45m
	8ª Temática Tomada de Decisão	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Refletir sobre a importância e influência das emoções no processo de tomada de decisão; ✓ Conhecer os fatores que influenciam o processo de tomada de decisão; ✓ Refletir sobre a importância de conhecer bem as alternativas no processo de tomada de decisão; estimular a criatividade e procura de soluções inovadoras e o pensamento divergente. 	45m
	9ª Temática Assertividade para que te quero?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Despertar algumas questões relativas à assertividade; ✓ Promover a autoestima positiva; ✓ Explorar o constructo de assertividade; ✓ Promover um ambiente de descontração propenso à partilha e reflexão entre os participantes; ✓ Promover cenários ativadores de assertividade reconhecer as características do comportamento assertivo em si e nos outros; ✓ Saber distinguir assertividade de agressividade ou passividade. 	1.30m



Certificado



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação

Este certificado é concedido a

Nome do destinatário

Pela sua participação e valiosos contributos no programa “*Ativa-Te Em Emoções*”, integrado no programa “*Alinha Com A Vida*”, que se realizou em Ponta Delgada, na Universidade dos Açores nos dias 10 e 17 de março de 2014, com uma carga horária total de 14 horas.

Ponta Delgada, 17 de março de 2014

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

BULA DAS EMOÇÕES



Imagem ilustrativa – Embalagem dos “comprimidos” das Emoções

BULA DAS EMOÇÕES

Composição:

- Uma boa dose de **Surpresa**;
- Algum **Nojo** para nos proteger;
- Um pouco de **Tristeza** quando necessário;
- **Medo** quando se justificar;
- Alguma **Raiva** para equilibrar;
- **Alegria** sempre que desejar.

Posologia:

Pode tomar pela manhã, tarde ou noite.

Tome sempre que lhe apetecer 😊

Contraindicações:

Não são conhecidas. Contra indicado é resistir à mudança!

Duração do tratamento:

Uma vida inteira.

Recomendações:

Que a sua vida seja repleta daquilo que lhe faz sentir bem!

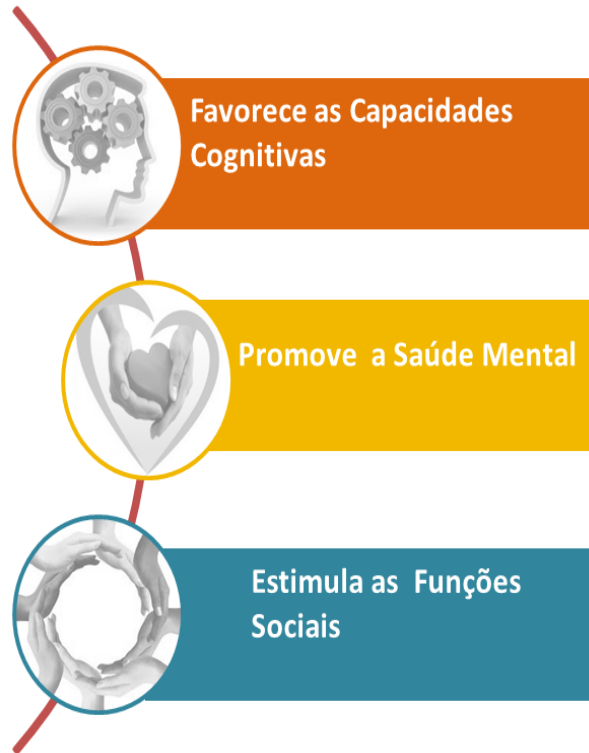
Data da última revisão:

Revisão constante e permanente.



O programa “Alinha com a Vida”

Constitui-se como um programa de promoção de competências socio emocionais que tem como objetivo desenvolver a Inteligência Emocional.



Brackett, Rivers, & Salovey (2011)

Contactos para esclarecimentos:

[Cristina Reis -918353981-
cristinamendreis@gmail.com](mailto:cristinamendreis@gmail.com)

[Sara Tavares -967190247 -
saracpontestavares@gmail.com](mailto:saracpontestavares@gmail.com)

Alinha com a Vida

Programa de promoção de competências socio emocionais



Responsabilidade Científica

Célia Barreto Carvalho & Suzana Nunes Caldeira

Equipa técnica

Cristina Reis & Sara Tavares

DCE- Universidade dos Açores

“ATIVA-TE EM EMOÇÕES”

Inserido no programa

“*Alinha com a Vida*”



Este programa é uma ferramenta gratuita, saborosa, leve e fácil de usar, pode ser transportada para qualquer situação em qualquer hora.

ATIVA-TE EM EMOÇÕES

Temas

Constipa-te de Emoções
 Desmistificando a Surpresa e o Nojo
 Descobrimdo o Medo
 Percebendo a Tristeza
 Compreendendo a Raiva
 Uma Alegria nunca vem só
 Empatia e Tomada de Decisão
 Assertividade para que te quero?

“*Vamos sentir com o Necas*”



Termos consciência das nossas emoções é importante para nos conhecermos e para a sabermos reagir aos nossos estados sentimentais. Para tal, é necessário perceber *o que* sentimos, *quando* o sentimos e o *porquê* de sentirmos determinadas emoções perante determinadas situações.

Paul Ekman , 2003



**Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Psicologia da Educação**

Consentimento informado para a participação no Programa

“Alinha com a vida”

O programa “Alinha com a vida” constitui-se como um programa de promoção de competências emocionais e sociais que tem como objectivo desenvolver a Inteligência Emocional das crianças, adolescentes e dos agentes educativos, ou seja, desenvolver competências que permitam aumentar a sua flexibilidade e lidar melhor com a imprevisibilidade e a mudança, transformando os obstáculos em desafios e aumentando a sua resiliência.

Este programa é constituído por, aproximadamente nove temas, a serem desenvolvidos ao longo de dois dias, perfazendo um total de 14 horas. Neste programa pretendem-se alcançar alguns objectivos específicos, como sejam: fomentar o conhecimento das emoções básicas; promover a capacidade para identificar emoções básicas e secundárias em si e no outro; ativar formas adequadas e positivas de lidar com os diferentes estados emocionais; promover a auto-motivação, a empatia e a assertividade, considerando o seu papel facilitador do sucesso e da adaptação à vida; e treinar a aplicação de competências sócio-emocionais, enquanto ferramentas importantes de resiliência e na prevenção de comportamentos de risco.

No sentido de implementar o programa em questão, convidam-se os pais e os professores a participar nesta pequena aventura que é o mundo das emoções.

Importa ainda salientar:

- A participação no programa é voluntária, salvaguardando-se o direito à recusa ou desistência em qualquer momento.
- Não existe nenhum tipo de risco, desconforto ou exposição para si ou para seu filho/aluno sendo os seus dados confidenciais.
- Os dados recolhidos não se destinam a uma avaliação individual, o que significa que não obterá resultados individualizados.

- Em caso de dúvidas, necessidade de informação adicional ou reclamação acerca da forma como o processo foi conduzido, poderá contactar as investigadoras.

Assim, solicitamos a sua participação no programa.

Se concordar em participar no programa, e com vista a avaliar a eficácia do mesmo, poderá ser necessário voltar a contactá-lo no futuro. Caso **concorde** em voltar a ser contactado por nós preencha, por favor, os seguintes dados:

Eu, _____ declaro que aceito participar no programa “*Ativa-Te Em Emoções*” subprograma do programa “*Alinha Com A Vida*” e autorizo/ não autorizo* que as autoras deste estudo me voltem a contactar a fim de obterem informações relacionadas com a minha participação neste estudo.

Data: __/__/__ Assinatura do participante: _____

*Riscar a opção que não se aplica.

Atenciosamente,

As investigadoras responsáveis pelo Programa “Alinha com a Vida”

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Contactos para esclarecimentos:

Cristina Reis - 918353981- cristinamendreis@gmail.com



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Exmo. Senhor (colocar nome)

Presidente do Conselho Executivo da Escola (colocar nome)

Como é do vosso conhecimento, encontra-se em curso na escola (nome da escola) e na (nome da escola), o Programa “Alinha com a Vida” - versão para crianças “Vamos Sentir com o Necas”.

Uma vez que um dos objectivos deste programa é a produção de materiais pedagógicos para serem utilizados pelos professores, no espaço curricular de cidadania, a contribuição destes e a sua formação na área do desenvolvimento de competências sócio-emocionais afigura-se muito importante.

Neste sentido, no âmbito do “Alinha com a Vida” está também prevista para este ano lectivo uma versão para professores, designadamente para aqueles que estão a acompanhar as turmas onde está a decorrer a versão para crianças. Assim, vimos solicitar a V^a Ex.^a autorização para que as professoras (nome da professora), professora do 3^o da turma (nome da turma e respetiva escola) e a professora (nome da professora), professora do 3^o turma (nome da turma e respetiva escola), nos dias 10 e 17 de Março, possam frequentar o curso “Ativa-te em Emoções” (Alinha com a Vida – versão professores), sendo as suas actividades lectivas desses dias atribuídas a professores de substituição.

“Ativa-te em emoções” é um programa de promoção de competências socio emocionais composto por 14 horas, destinado a adultos com funções educativas e que visa favorecer as capacidades cognitivas, promover a saúde mental e estimular as funções sociais. O curso decorrerá na Universidade dos Açores e terá coordenação científica das subscritoras deste pedido.

Cumpre-nos informar que os professores envolvidos, já foram por nós contactados mostrando disponibilidade e interesse em participar nesta formação. Mais se informa que da realização desta formação não advêm custos nem para as escolas nem para a Direcção Regional da Educação.

Com os melhores cumprimentos,

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Ponta Delgada, 17 de Fevereiro de 2014



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Exma. Senhora
Directora Regional da Educação

Como é do vosso conhecimento (vossa referência DRE/2013/5733, proc. DAI/15.29 de 12.02.2014), encontra-se em curso o Programa “Alinha com a Vida” - versão para crianças “Vamos Sentir com o Necas”, em várias escolas do Ensino Básico da Ilha de S. Miguel, nomeadamente, (nome das escolas).

Uma vez que um dos objectivos deste programa é a produção de materiais pedagógicos para serem utilizados pelos professores, no espaço curricular de cidadania, a contribuição destes e a sua formação na área do desenvolvimento de competências sócio-emocionais afigura-se muito importante.

Neste sentido, no âmbito do “Alinha com a Vida” está também prevista para este ano lectivo uma versão para professores, designadamente para aqueles que estão a acompanhar as turmas onde está a decorrer a versão para crianças. Assim, vimos solicitar a V^a Ex.^a autorização para que as professoras (nome das professoras e respetivas escolas) nos dias 10 e 17 de Março possam frequentar o curso “Ativa-te em Emoções” (Alinha com a Vida – versão professores), sendo as suas actividades lectivas desses dias atribuídas a professores de substituição.

“Ativa-te em emoções” é um programa de promoção de competências sócio-emocionais composto por 14 horas, destinado a adultos com funções educativas e que visa favorecer as capacidades cognitivas, promover a saúde mental e estimular as funções sociais. O curso decorrerá na Universidade dos Açores e terá coordenação científica das subscritoras deste pedido.

Cumpre-nos informar que os Conselhos Executivos das escolas supra-mencionadas, assim como os professores envolvidos, já foram por nós

contactados mostrando disponibilidade e interesse em participar nesta formação. Mais se informa que da realização desta formação não advêm custos nem para as escolas nem para a Direcção Regional da Educação.

Com os melhores cumprimentos,

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Ponta Delgada, 17 de Fevereiro de 2014

1

2

3

4

6. Na sua opinião, quais os principais “pontos fortes” e “pontos fracos” deste encontro?

Pontos fortes	Pontos fracos

7. Em que medida considera os temas abordados pertinentes e/ou uteis para a sua vida?

8. Que sugestões de melhoria gostaria de fazer?

Data de preenchimento: ____/____/____

Muito obrigada pela sua colaboração!

TABELA DE ESPECIFICAÇÕES NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE COMPETÊNCIAS SOCIO EMOCIONAIS “ATIVA-TE EM EMOÇÕES” (PARA PROFESSORES)

CONSTRUTO	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
Avaliação do Programa	Expectativas	Expectativas iniciais face à formação	“Sem expectativas” 71%	<i>“Não tenho expectativas. Só vim com espírito de missionário” (G)</i>
				<i>“Não sei em que medida as emoções podem favorecer as aprendizagens das crianças ao nível cognitivo, ou seja será que para a criança em aprendizagem, é importante a aprendizagem emocional? Se o facto de os tornar mais sensíveis tem mais influência?” (F)</i>
				<i>“Quando pensei nesta formação... achei que seria um desperdício de tempo, tempo precioso em sala de aula, mas vim para ajudar, já que as colegas aderiram, eu também o fiz” (C)</i>
				<i>“Não tenho expectativas, vim para ver” (D)</i> <i>“Em relação á temática, vim sem expectativa, vim pelo convívio, gosto de conviver com outros colegas “ (B)</i>
			“Com expectativas” 29%	<i>“As minhas expectativas...entrar numa viagem pelo mundo das emoções (E)</i> <i>Tenho imensas... as emoções ensinam, repensam novas formas de ver a vida.(A)</i>
	Satisfação	Temáticas	Excelente 100%	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas todas as participantes (A,B,C,D,E,F,G) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
		Clareza dos objetivos	Excelente 100%	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca da clareza dos objetivos todas as participantes (A,B,C,D,E,F,G) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
		Conteúdo adequado à função	Excelente 100%	Quando questionadas sobre o nível de satisfação relativo ao conteúdo e adequação do mesmo às funções que desempenham as participantes (A,B,C,D,E,F,G) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
		Estruturação das sessões	Excelente 100%	Quando questionadas sobre o nível de satisfação face à estruturação das sessões todas as participantes (A,B,C,D,E,F,G) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
		Documentação de Apoio	Excelente 100%	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca da documentação de apoio à formação, todas as participantes (A,B,C,D,E,F,G) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).

CONSTRUTO	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
		Duração	Excelente 100%	Quando questionadas sobre o nível de satisfação à duração das sessões todas as participantes (A,B,C,D,E,F,G) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
		Desempenho das moderadoras	Excelente 100%	Quando questionadas sobre o nível de satisfação relativo ao desempenho das formadoras todas as participantes (A,B,C,D,E,F,G) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
		Classificação geral dos encontros	Excelente 100%	No que se refere á Classificação geral dos encontros (A,B, C, D, E, F,G) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde a insuficiente e 4 excelente).
	Resultados	Auto avaliação - Relativa aos conhecimentos iniciais sobre as temáticas abordadas: Raiva, alegria empatia, assertividade e tomada de decisão	Bons conhecimentos iniciais 57%	Classificando-se no nível (3) - <i>bom</i> nas temáticas “raiva, alegria empatia, assertividade e tomada de decisão” (A, C,D,F)
			Conhecimentos médios iniciais 29%	Classificando-se no nível (2) – <i>médio</i> nas temáticas “raiva, alegria empatia, assertividade e tomada de decisão” (B,E)
			Conhecimentos iniciais insuficientes 14%	Classificando-se no nível (1) – <i>Insuficiente</i> nas temáticas “raiva, alegria empatia, assertividade e tomada de decisão” (G)
		Auto avaliação - Relativa aos conhecimentos iniciais sobre as temáticas abordadas: Emoções em geral; surpresa; nojo medo e tristeza	Bons conhecimentos iniciais 43%	Classificando-se no nível (3) - <i>bom</i> nas temáticas “ Emoções em geral; surpresa; nojo medo e tristeza” (A, E,F)
			Conhecimentos médios iniciais 14%	Classifica-se no nível (2) <i>médio</i> nas temáticas “Emoções em geral; surpresa; nojo medo e tristeza” (C)
			Conhecimentos iniciais insuficientes 29%	Classificando-se no nível (1) – <i>Insuficiente</i> nas temáticas “Emoções em geral; surpresa; nojo medo e tristeza” (B,G)
		Pertinência das temáticas: Emoções; surpresa; nojo medo e tristeza	Excelente utilidade 86%	Quando questionadas sobre a superação de expectativas e utilidade (A,B,D,E,F,G) classificaram em 4- <i>excelente</i> .
			Boa utilidade 14%	(C) classificou em 3- <i>bom</i> (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).

CONSTRUTO	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
		Pertinência das temáticas: Raiva; alegria; empatia; assertividade e tomada de decisão	Excelente utilidade 100%	Quando questionadas sobre a superação de expectativas e utilidade (A,B,C,D,E,F,G) classificaram em 4- <i>excelente</i> (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde a insuficiente e 4 excelente).
		Pertinência	Pertinência dos temas para a vida pessoal 100%	<p>“Muito importantes tanto na minha vida pessoal como profissional, uma vez que nos munuiu de mais e melhores “armas” para lidar com situações do dia-a-dia” (A)</p> <p>“Os temas são pertinentes porque clarificam e incentivam a que sejamos mais emotivos na vida diária. Ajudam a perceber e a reagir perante determinadas situações” (F)</p> <p>“Os temas abortados são, todos, muito importantes, visto estarem no dia-a-dia na minha vida e muitas vezes não sabia da sua existência, e talvez as confundisse” (refere-se às emoções) (B)</p> <p>“Todos os temas abordados foram muito importantes, pois assisti a vídeos e a partilha de experiencias muito significativas, ficando com uma perspetiva diferente de alguns sentimentos que sentia e que agora estão muito mais claros para mim” (B)</p> <p>“Muito pertinente, desmistifiquei alguns tabus que tinha em relação a algumas temáticas e aprendi muito” (E)</p> <p>“Muito pertinente e uteis pois clarificaram muitos aspetos do dia-a-dia” (F)</p> <p>“Eu considero que os temas abortados são pertinentes e uteis para a minha vida, pois em situações futuras poderão ajudar-me a ter uma ação mais adequada às situações” (G)</p> <p>Os temas abortados são importantes para o dia-a-dia, saber como lidar com as emoções. A assertividade foi-me bem esclarecida (D)</p> <p>“Primou pela troca e partilha, pelos novos conhecimentos, que serão sem dúvida, instrumentos para o dia- a- dia” (C)</p>
			Consciência da importância da temática no âmbito escolar 71%	<p>“Fazer mais formações neste sentido, visto lidar diariamente com tantas emoções” (B, E, F)</p> <p>“Espero que a próxima sessão seja ainda mais surpreendente, adoro surpresas” (B)</p> <p>“Gostei muito de participar, penso que se devia de alargar a mais professores, já disse na minha escola que estou a adorar” (C)</p> <p>Aplicar a todos os professores (A)</p> <p>Aplicar a temática como parte integrante do programa escolar (G)</p>
		Competências	Percepção Emocional	“Toda a partilha de experiências, tomar consciência de algumas emoções” (B)

CONSTRUTO	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
		adquiridas	(A,B)	<i>"Ajudou-me a identificar algumas emoções, ao nível corporal e mental"</i> (A)
			Integração Emocional 43%	A assertividade foi-me bem esclarecida (D) <i>"Não sabia que fosse mexer tanto comigo...na nossa vida não conseguimos deitar cá para fora"</i> (B) <i>"Já percebi que temos que ser emocionalmente competentes"</i> (F)
			Compreensão Emocional 86%	Referente às emoções surpresa nojo medo e tristeza (B) refere <i>"ajudou-me a perceber certas emoções, que apesar de as sentir, agora consigo perceber as minhas reações a elas"</i> (B) Referente às sessões raiva, alegria, empatia assertividade, e tomada de decisão <i>"Ajudou-se a tomar consciência de certas atitudes que muitas vezes passavam ao lado"</i> (C) Referente às sessões- emoções, surpresa, nojo, medo e tristeza <i>"Faz-nos tomar consciência de situações que passamos que por vezes não sabemos o porquê"</i> (A) <i>"Para a minha vida foi muito precioso, pois ajudou-me a esclarecer alguns mitos que tinha acerca de certas emoções (desmistificar alguns conceitos que tinha)"</i> (E) No âmbito das temáticas empatia, assertividade e tomada de decisão (G) refere que a formação permitiu <i>"Exploração de situações que não estava habituada a explorar; clarificação de certos conteúdos"</i> (G) <i>"Consciência da importância da inteligência emocional"</i> (F)
			Regulação Emocional 71%	<i>"Os temas abortados são importantes para o dia-a-dia, saber como lidar com as emoções"</i> (D) <i>"Gostei muito das sessões, (medo e tristeza) considero que os temas abortados ajudar-me-ão a perceber melhor as minhas emoções e a agir melhor perante as mesmas"</i> (G) <i>"Aquisição de ferramentas, introspeção pessoal, conhecer-me melhor, aprender a viver com as emoções perante os imprevistos da vida"</i> (E) <i>"Este programa ajudou-me a perceber como é que existem crianças que têm um Q.I. elevado e estão sempre envolvidas em conflitos. Talvez a resposta esteja na falta de inteligência emocional"</i> (E) <i>"As aprendizagens aqui sem dúvida, instrumentos para o dia- a- dia"</i> (C) <i>"Desmistificar emoções, permite-me sentir, a vida e as emoções fazem parte de nós, agir naturalmente e aceitar as emoções"</i> (F) <i>"Os temas são pertinentes porque clarificam e incentivam a que sejamos mais emotivos na vida diária. Ajudam a perceber e a reagir perante determinadas situações"</i> (F)

CONSTRUTO	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
	Metodologia	Pontos fortes da Metodologia aplicada	Estruturação das sessões-partilha, interação 86%	<p><i>"A partilha de experiencias foi um ponto muito positivo que mexeu muito comigo"</i> (B)</p> <p><i>"Debate de ideias, interação no grupo, intervenção das orientadoras"</i> (A)</p> <p><i>"Possibilidade de partilha de opiniões e vivências, discussões e debate"</i> (A)</p> <p><i>"o à vontade das pessoas para discutir os assuntos e a vontade de partilhar são pontos fortes destes encontros"</i> (C)</p> <p>A partilha (D)</p> <p><i>"Partilha de experiencias"</i> (F)</p> <p><i>As sessões correram muito bem da forma como foram apresentadas</i> (G)</p> <p><i>"Levar á reflexão, partilha, troca de ideias e opiniões – comunicação entre os elementos"</i> (B)</p> <p><i>"Primou pela troca e partilha, pelos novos conhecimentos (...)"</i> (C)</p>
Conteúdos 43%			<p><i>"Conteúdos pertinentes"</i> (E)</p> <p><i>"Os conteúdos abortados, os esclarecimentos e as atividade foram pontos positivos do programa"</i> (D)</p> <p><i>"Os temas são pertinentes porque clarificam e incentivam a que sejamos mais emotivos na vida diária. Ajudam a perceber e a reagir perante determinadas situações"</i> (F)</p> <p>Aquando abortadas as temáticas empatia, assertividade e tomada de decisão</p> <p><i>"Consciência da importância da inteligência emocional"</i> (F)</p>	
Participantes 71%			<p><i>"Dimensão do grupo"</i> (A)</p> <p><i>"O grupo reduzido, o à vontade das pessoas para discutir os assuntos e a vontade de partilhar são pontos fortes destes encontros"</i> (C)</p> <p><i>"Empenho das orientadoras, fair-play no decorrer da formação, foram fatores determinantes"</i> (E)</p> <p><i>"O facto de sermos todas professoras ajuda na partilha de experiências e diálogos, pois estamos todas no mesmo barco, compreendemos as angústias da profissão melhor do que ninguém"</i> (B)</p> <p><i>"Por mais que goste da participação dos pais na escola, nunca aceitaria participar numa formação deste tipo se fosse com os pais, não iria resultar!"</i> (F)</p>	
Pontos fracos da Metodologia aplicada - Pontos fracos		Dificuldades 43%	<p>Dificuldade em refletir por escrito (A, E)</p> <p>Trabalhar os temas mais profundamente e por mais tempo (F)</p> <p><i>"Pouco tempo"</i> (E, F)</p> <p><i>"A minha sugestão era que a formação fosse explorada em mais tempo e não em regime intensivo"</i> (E)</p>	

CONSTRUTO	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
IE	Percepção	Surpresa	Sensações corporais 71%	<p><i>"Apanhei um susto... senti um aperto no coração, a pele arrepiada e o estomago encolhido"</i> (A)</p> <p><i>"Apanhei um choque e assustei-me"</i> (A, C)</p> <p><i>"Senti o estômago a contrariar"</i> (E)</p> <p>Expressões faciais observadas: <i>"Sobrancelhas arqueadas"</i> (F)</p> <p><i>"Olhos e boca aberta"</i> (A, C, E)</p> <p><i>"Foi um choque"</i> (B)</p>
			Identificação da emoção 14%	<i>"Qual não foi a minha surpresa quando a minha prima me pediu para ser eu a acompanhá-la nos tratamentos"</i> (C)
		Nojo	Sensações corporais 71%	<p>Quando questionadas as participantes acerca das percepções corporais identificaram alterações no rosto e no estômago (contrair) (A, B,C)</p> <p><i>"Senti o estômago a contrair"</i> (E)</p> <p><i>"Tinha vontade de vomitar"</i> (D)</p>
			Identificação da emoção 71%	<p><i>"Sentia nojo"</i> (B)</p> <p><i>"Não sabia que o nojo era uma emoção"</i> (A, C, E)</p> <p><i>"me fez sentir imenso nojo"</i> (D)</p>
			Dificuldade em diferenciar as emoções 29%	<p><i>"Não sei se tenho nojo ou medo de ratos"</i> (E)</p> <p><i>"Não sei explicar se tenho nojo ou medo"</i> (C)</p>
		Medo	Sensações corporais 86%	<p><i>"Tensão muscular"</i> (B, F)</p> <p><i>"Houve tensão"</i> [referia-se a todo o ambiente da sala] (C)</p> <p><i>"As pernas não se conseguiam mexer e senti um aperto no peito"</i> (C)</p> <p><i>"Coração estava a bater muito depressa"</i> (G)</p> <p><i>"Quando vou falar com o meu chefe sobre uma situação complicada o meu coração bate muito depressa"</i> (E)</p> <p><i>"O meu corpo ficou preso..."</i> (F)</p> <p><i>Senti agonia, impotência</i> (D)</p>
			Identificação da emoção 29%	<p><i>"Senti medo"</i> (C)</p> <p><i>"Estava nervosa, com medo"</i> (F)</p>

CONSTRUTO	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO	
		Tristeza	Sensações corporais 57%	<p><i>"Sinto uma agonia, um aperto no coração"</i> (E)</p> <p><i>"Não sinto grandes alterações corporais o corpo está calmo"</i> (A)</p> <p><i>"Senti um aperto no coração, quase fiquei sem ar"</i> (F)</p> <p><i>"Não senti nada.. só tive vontade de chorar.. também sou mãe"</i> (G)</p>	
			Identificação da emoção 29%	<p><i>"A minha prima contou-me que estava muito doente, exprimiui muita tristeza e eu senti-me triste também"</i> (A)</p> <p><i>"Senti-me triste"</i> (C)</p>	
		Raiva	Sensações corporais- ativação 43%	<p>Perante a atividade (C) mostrou-se visivelmente incomodada com a falta de atenção das restantes participantes: o tom de voz elevou-se, tentou chamar a atenção das colegas batendo palmas</p> <p><i>"Andava com o coração muito acelerado, sentia uma raiva interior... andava com muita raiva"</i> (A)</p> <p><i>"Fiquei cheia de raiva, o coração batia muito"</i> (B)</p>	
			Alegria	Sensações corporais 86%	<p>Perante a demonstração de um vídeo todas as participantes emboçaram sorrisos.</p> <p>Boca e olhos abertos (A,B,C,E,F)</p> <p>Movimentos corporais descontraídos (gesticular) (A,B,C,E,F)</p>
		Integração/Us	Surpresa	Associação com outras emoções 43%	<p><i>"Associo a surpresa sempre de forma negativa"</i> (C)</p> <p><i>Associo a surpresa à raiva"</i> (C)</p> <p><i>"Associo a surpresa à alegria ou à tristeza"</i> (A)</p> <p><i>"Associo a surpresa coisas boas, diferencio-a do susto, que para mim é negativo"</i> (B)</p>
				Nojo	Evitamento 71%
			Associação Repulsa/repugna 29%		<p><i>"Associo o nojo à repulsa"</i> (C)</p> <p><i>"Associo o nojo à repugna"</i> (E)</p>

CONSTRUTO	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
		Medo	Afastamento 43%	<p><i>"Quando tinha a caixa só queria que saísse das minhas mãos"</i> (E)</p> <p><i>"Tinha curiosidade mas não queria que me saísse a mim"</i> (F)</p> <p><i>"... com vontade de fugir"</i> (F)</p> <p><i>"Tive vontade que o tempo passasse"</i> (E)</p> <p><i>"... reagi de forma impulsiva e inconsequente"</i> [ao relatar uma experiência em que agiu perante uma situação inesperada e perigosa, uma eminente explosão em que desligou uma garrafa de gás](C)</p>
			Imobilização corporal 29%	<p><i>"Fico tão nervosa que não consigo dizer o que quero"</i> (E)</p> <p><i>"Bloquei, o passar da caixa foi instintivo, nem pensei"</i> (A)</p>
			Pensamentos negativos Associação a Limitações 29%	<p><i>"Associo o medo a fobias, a fraquezas"</i> (F)</p> <p><i>"Para mim o medo relaciona-se com as dificuldades em não conseguir"</i> (D)</p>
		Tristeza	Manifestar 14%	<p><i>"Chorar à frente dos alunos é sinal que temos sentimentos, eles também choram e têm que saber que nós [professores] somos humanos"</i> (B)</p>
			Influencia nas perspetivas 29%	<p><i>"É interessante, senti que aquele tempo de luto foi importante para mim, consegui olhar para a vida de outra forma, ver as prioridades estive muito triste, mas estranhamente calma"</i> (E)</p> <p>O estado de tristeza em que estava fez – me parar para pensar nas coisas boas (C)</p>
		Raiva	Necessidade de agir 57%	<p><i>"Tive vontade de dar um grito"</i> (C)</p> <p><i>Refere que quando os alunos começarem a destabilizar e não consegue dar os conteúdos programáticos ".... Salta-me a tampa"... Não é fácil controlar a raiva"</i> (F)</p> <p><i>"Não me sentia compreendida, tinha vontade de bater em alguém, gritar"</i> (A)</p> <p><i>"Tinha vontade de atacar os médicos quando diziam que a cura era difícil"</i> (B)</p>
		Alegria	Ativa 86%	<p><i>"Há uma explosão com pessoas e com coisas"</i> (E)</p> <p><i>"a alegria dá dinamismo"</i> (G)</p> <p><i>"Ficamos mais ativas"</i> (A)</p> <p><i>"Estar alegre é estar eufórico"</i> (B)</p> <p><i>"Estar alegre dá prazer e ajuda a pensarmos melhor"</i> (F)</p>

CONSTRUTO	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
	Compreensão		Motivação 14%	<i>"...elas (refere-se ás filhas) motivam a minha ação" (C)</i>
		Surpresa	Surpreendida 29%	<i>"Adoro ser surpreendida" (B)</i> <i>"Para mim a surpresa é algo inesperado" (E)</i>
			Associação com outras emoções 43%	<i>"Associo a surpresa sempre de forma negativa" (C)</i> <i>Associo a surpresa à raiva" (C)</i> <i>"Associo a surpresa à alegria ou à tristeza" (A)</i> <i>"Associo a surpresa coisas boas, diferencio-a do susto, que para mim é negativo" (B)</i>
		Nojo	Compreensão das causas 57%	<i>Porque [a aluna] tinha piolhos e sentia-me mal por não me conseguir aproximar daquela menina" (C)</i> <i>"Ao ver as pessoas doentes, debilitadas, o cheiro do hospital, ver as ligaduras os pensos, só queria fugir" (D)</i> <i>"Toda aquela situação me fez sentir imenso nojo" (referindo-se ao comportamento de outras pessoas)(E)</i> <i>"Coisas nojentas, como o vômito" (B)</i>
		Medo	Consciência interna 43%	<i>"Agora compreendo o que sinto quando vou falar com ele [referindo-se ao chefe] porque tenho que manter a minha postura, a minha posição é complicada" (E)</i> (relata uma história em que um familiar apresenta um diagnosticado muito reservado e diz: "Muito medo se apoderou em nós." (F) <i>"Agora percebo que foi o medo que me fez desligar a garrafa de gás e agir rapidamente" (C)</i> <i>"Já posso refletir sobre a causa do meu medo para poder agir" (A)</i>
			Funções de defesa 29%	<i>"Associo ao perigo" (B)</i> <i>"Associo o medo ao nosso instinto de sobrevivência" (E)</i>

CONSTRUTO	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
		Tristeza	Reconhecer a causa 86%	<p><i>"Fiquei comovida só por ver o sofrimento daquelas pessoas. é uma dor desesperante" (G)</i></p> <p><i>"é interessante.. como é que o sentimento dos outros nos atinge tanto?!" (F)</i></p> <p><i>"Não achei o vídeo triste mas sim a música... ouvi-la fez-me sentir triste" (B)</i></p> <p><i>"Senti pena daquelas pessoas" (A,E)</i></p> <p><i>"Existem pequenas coisas que nos fazem sentir tristes" (C)</i></p> <p><i>"É interessante, senti que aquele tempo de luto foi importante para mim (...) estive muito triste, ..." (E)</i></p> <p><i>"O que nos pode deixar mais tristes na vida é a dor de perder alguém" (C)</i></p>
		Raiva	Consciência de interferência 43%	<p><i>"Acontece muitas vezes na sala de aula, quando quero dar um conteúdo eles [alunos] começarem a destabilizar."(F)</i></p> <p><i>"Fiquei espantada com a atitude delas porque senti que não me estavam a deixar fazer aquilo que foi pedido.. [referia-se à atividade proposta] senti-me desrespeitada" (C)</i></p> <p><i>"Sentia raiva porque não conseguia fazer nada para terminar com aquele sofrimento" (B) [referindo-se à doença de um familiar]</i></p>
		Alegria	Consciência das coisas positivas 71%	<p><i>"Quando concretizo tarefas e atinjo sucesso sinto alegria" (A)</i></p> <p><i>"São as minhas filhas que provocam em mim as melhores emoções..." (C)</i></p> <p><i>"O elogio sobe-me o ego" (A)</i></p> <p><i>"Proporcionar alegria aos outros transmite-me alegria" (B)</i></p> <p><i>"Só vivemos uma vez e a minha prima vai ser feliz porque eu vou proporcionar-lhe esta felicidade..." (E)</i></p> <p><i>"Para mim alegria é estar leve, é sentir bem-estar" (F)</i></p>
			Causas- órgãos sensoriais 29%	<p><i>"Associo alegria à música" (B)</i></p> <p><i>"Associo alegria a uma coisa prazerosa como comer chocolate" (G)</i></p>
		Surpresa	Questionar 14%	<i>"Quando estava a ver o filme questionei-me: O que se passa aqui" (F)</i>

CONSTRUTO	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
	Regulação	Nojo	Implicação para a ação " Lidar" 29%	" (...) Mais facilmente vou conseguir lidar com a situação, até porque me sentia mal comigo por não me conseguir aproximar daquela aluna" (C) "Não estava confortável mas como sabia que nada de mal me aconteceria tive que lidar com a situação" (D)
		Medo	Estratégias de relaxamento 14%	"e se for necessário vou respirar fundo e enfrentar, porque tenho de acreditar em mim, não irei cheia de nervos" (E)
			Agir 43%	"Vontade de ajudar" (B); "Provocou em mim uma necessidade de lhe dar força, fazer algo" (F); e "e agir rapidamente" (C).
			Atitude sobre as emoções 29%	"O medo pode prejudicar-nos, mas também pode ajude-nos, devemos estar atentas a ele" (A) Sei que o medo de falar com o chefe é infundado, apenas tenho medo de ser de alguma forma ridicularizada ou minimizada, agora pensarei objetivamente em cada situação que tenha de recorrer a ele (chefe) (E)
		Tristeza	Apoio 43%	"Quando estou triste preciso de um abraço para me sentir melhor" (B) "Um abraço dá-me alento...sinto que não estou só" (A) "Considero que tenho a atitude do sorriso, utilizo o sorriso perante as dificuldades, esta atitude, ajuda-me e ajuda os outros" (E)
		Raiva	Manifestação 43%	"Respirei fundo, continuei a falar e ignorei o barulho à minha volta" (C) "A raiva permite-me soltar (...) através de pequenas explosões que nunca são muito fortes" (A) "Não nos devemos privar da raiva mas sim controlá-la" (E)
			Entendimento das implicações 29%	"Associo o sentimento de raiva às pessoas impulsivas" (B) "A raiva faz com que agimos sem pensar, por impulso" (F)

CONSTRUTO	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
		Alegria	Busca pela Alegria 71%	<p><i>Transmite-me alegria organizar festas, comer, ver gente e rir</i>" (F)</p> <p><i>"Existem pessoas que nos motivam e nos fazem sentir alegres, quando estas pessoas não estão por perto fazem-nos sentir a sua falta"</i> (A)</p> <p><i>"Proporcionar alegria aos outros transmite-me alegria"</i> (B)</p> <p><i>"...vamos rir, dar um passeio e sorrir perante as dificuldades "</i> (E)</p> <p><i>"Adoro estar com as minhas filhas, são a minha alegria, procuro sempre ter momentos de qualidade com elas"</i> (C)</p> <p><i>"Temos que nos focar em momentos positivos"</i> (B)</p> <p><i>"Associo a alegria a uma explosão"</i>(C)</p>
Competências da IE	Assertividade	Autoafirmação	Consciência interna 43%	<p><i>"Tomar consciência das coisas..."</i> (C)</p> <p><i>"Ser direto"</i> (E)</p> <p><i>"Como professoras temos que ser assertivos, fazer valer a nossa autoridade(...)"</i> (G)</p>
		Respeito pelo outro	Ouvir 43%	<p><i>"Vou pedir opinião aos pais"</i> (F)</p> <p><i>"Ser empático e saber ouvir"</i>(E)</p> <p><i>"Numa situação de conflito temos que ouvir ambas as partes [alunos]"</i> (G)</p>
		Articulação dos pensamentos, sentimentos e ações	Situações assertivas, justiça 71%	<p><i>".... ter uma atitude correta"</i> (C)</p> <p><i>"Concreto"</i> (A)</p> <p><i>"Saber ouvir e saber falar sem magoar ninguém"</i> (E)</p> <p><i>"Devemos agir,temos de ser justas"</i> (B)</p> <p><i>"(...)" de forma a manter as regras da sala"</i> (G)</p>
			Dificuldade em ser assertivo 43%	<p><i>"Não se consegue ser assertivo com toda a agente. Com aquela mãe eu não consigo. Ela insultou-me e foi-se embora, foi impossível dizer o que quer que seja. Até hoje nunca mais voltamos a falar, ela nem vai buscar as notas, não consigo esquecer esta situação, provocou-me muito mal-estar"</i> (F)</p> <p><i>"Fico tão nervosa que não consigo dizer o que quero"</i> (E)</p> <p><i>"é difícil, lidar com o que estamos a sentir e ter que gerir estas situações"</i>(B).</p>
	Identificação	Desconhecimento acerca da temática 71%	(A, B, D, F, G) afirmaram desconhecer o conceito de assertividade.	

CONSTRUTO	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO	
	Empatia	Associação	Características da personalidade 29%	<i>"Associo assertividade a ser sensível, direto, dinâmico"</i> (E) <i>"Implica que não sejamos tímidos"</i> (A)	
		Cognitiva	"Perceber" 57%	<i>"Pôr-se no lugar do outro"</i> (B) <i>"Estou a ver que a colega está emocionada"</i> (E) <i>Saber o qual o motivo"</i> (D, G)	
			"Compreender" 57%	<i>"Ouvir a criança, deixá-la falar, compreender o seu ponto de vista"</i> (A) <i>"Conhecer o outro, pôr-se no seu lugar"</i> (E) <i>"Serve para compreender o outro"</i> (B, G)	
		Afetiva	Sentir 43%	<i>"Tocaram-me as histórias aqui"</i> (B) <i>"Fiquei triste e comovida por ver o sofrimento das outras pessoas"</i> (A) <i>"Choro ao ver um filme... sinto a tristeza das personagens"</i> (C)	
		Comportamental	"Interesse" 86%	<i>"A empatia cresceu pela partilha"</i> (B) referindo-se à partilha de experiências entre as participantes no decorrer do programa. <i>"Posso ser simpático"</i> (F) <i>"Conversar, manter um entendimento"</i> (B) <i>"Escrever uma carta"</i> (B, C) <i>"Conversar" e "Ouvir"</i> (D,E,F,G)	
			"Ajudar" 43%	<i>"Serve para ajudar o outro"</i> (F) <i>"Telefonar e oferecer ajuda"</i> (B) <i>"Conversar com quem quer que fosse responsável pela injustiça"</i> (G) <i>"A empatia transforma montanhas"</i> (E)	
		Tomada de decisão	Perceção da necessidade de decisão ou oportunidade	"Identificar possibilidades" 43%	<i>"Para haver tomada de decisão terá que haver vários caminhos"</i> (E) <i>"Tem que haver várias opções"</i> (F) <i>"Às vezes as soluções estão diante dos olhos, só que não as vemos"</i> (A)
				Reconhecer a necessidade de decidir 29%	<i>"Decidir entre duas, ou mais opções, igualmente boas, ou igualmente más, porque quando uma é boa e outra é má, a decisão é fácil"</i> (C) <i>Encontrar-me uma situação em que tenho de optar, mesmo que não queira, isto acontece muito na atribuição de notas"</i> (B)
			Formulação das Alternativas de Ação	Conhecer 29%	<i>" Muitas vezes não temos um verdadeiro conhecimento sobre as nossas escolhas e isto influência na decisão, é preciso conhecer bem cada vertente"</i> (F) <i>"Conhecer verdadeiramente as opções"</i> (A)
			Avaliação das Alternativas	Refletir 71%	<i>"Ponderar os prós e os contras"</i> (F) <i>"Temos que planear as coisas"</i> (E) <i>"Refletir sobre o problema"</i> (B) <i>"É necessário haver uma reflexão"</i> (G)

CONSTRUTO	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
				<i>"Temos que ver as prioridades"</i> (C)
			Pedir ajuda/opinião 29%	<i>"Muitas vezes quando estamos muito indecisas (referindo-se à atribuição de nota, pedimos opinião das colegas"</i> (B) <i>"Pedir opinião aos familiares e amigos mais próximos"</i> (G)
		Escolha de uma ou mais alternativas	Decidir 100%	<i>"Tomar uma opção"</i> (E,F) <i>"Fazer uma escolha"</i> (A,C,D)
			Sentir 29%	<i>"Tomar uma decisão tendo em conta o que sentimos face à situação"</i> (G) <i>"já aconteceu optar por dar uma classificação positiva a uma criança que não tinha adquirido competências, mas como sabia, que se não o fizesse seria muito pior para aquela criança, ela, dificilmente iria para uma boa turma, seria terrível, o coração falou mais alto, as vezes acontece...."</i> (B)
			Assumir 71%	<i>"Agarrar a oportunidade e não lamentar o que não aconteceu"</i> (G) <i>"Assumir as nossas escolhas"</i> (E,C) <i>"Saber assumir se esta foi ou não a melhor decisão"</i> (F) <i>"De qualquer das formas temos que reconhecer o que sentimentos aquando da tomada de decisão"</i> (B) Aquando de uma decisão tomada (B) refere: <i>"Não me arrependo"</i> (B)