

**EFEITOS DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO EMOCIONAL NAS COMPETÊNCIAS
EMOCIONAIS DE PROFESSORES**
*EFFECTS OF TRAINING IN EMOTIONAL EDUCATION IN EMOTIONAL SKILLS
OF TEACHERS*

Ana Correia-Almeida¹ & Augusta Veiga-Branco²

¹Doutoranda na FCSH - Universidade Nova de Lisboa - Portugal

Contato para correspondência:

anisabel.correia@gmail.com

Av. Pedro Nunes N° 793, 2° Esq. 2870-470 Montijo - Portugal

966 104 839

²Professora Coordenadora no Instituto Politécnico de Bragança - Portugal

Resumo

O presente estudo parte do reconhecimento da simbiose entre os conceitos de Educação Emocional (Bisquerra, 2000; Veiga Branco 2004, 2005, 2007) e da Competência Emocional (Saarni, 1997, 2000; Bisquerra y Pérez, 2007) no sentido de capacitar os sujeitos para o desenvolvimento das suas competências emocionais. Assim, o que aqui se assume como objetivo, é reconhecer os efeitos da formação em Educação Emocional, relativamente a uma amostra de 35 professores do ensino secundário do norte e sul de Portugal, através das unidades discursivas obtidas a partir das respostas a um guião de entrevista (Tuckman, 2000). Os resultados expõem uma árvore categorial com 4 categorias primárias e 10 secundárias que apresentam efeitos intra e interpessoais expressivos das reflexões pós formação, e da conseqüente preparação pessoal na aplicação das estratégias aprendidas. Em conclusão, verifica-se a corroboração da proposta inicial segundo o modelo aplicado na formação mas não exatamente como é teoricamente formulado.

Palavras-chave: Educação Emocional; Competência Emocional; Formação de Professores.

Abstract

The present study is recognition of the symbiosis between the concepts of Emotional Education (Bisquerra, 2000; Veiga Branco, 2004, 2005, 2007) and Emotional Competence (Saarni, 1997, 2000; Bisquerra y Pérez, 2007) in order to empower individuals to develop their emotional skills. Starting from these concepts, what is assumed as a goal is to recognize the effects of training in emotional education, in a sample of 35 secondary school teachers, from the north and south of Portugal, through their discursive units, from responses to a script of an interview (Tuckman, 2000). The results expose a categorical tree, with four primary categories, and 10 secondary effects, that have significant intra and inter personal reflections after training, and the resulting personal preparation, with the application of the strategies learned. In conclusion, results confirm the theoretical model, but not exactly as proposed by the author.

Keywords: Emotional Education; Emotional Competence; Training of Teachers.

EFEITOS DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO EMOCIONAL NAS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS DE PROFESSORES

INTRODUÇÃO

Assume-se que o “estado da arte” do atual tecido humano docente apresenta uma paisagem humana em sofrimento (Mañas, Justo y Martínez, 2011), que senão é ao nível individual, enquanto pessoa, está pelo menos carente de disponibilidade motivacional para investir em todos os desafios, que também a atual população estudantil apresenta. Os efeitos de síndrome de *burnout* já estudados nos anos 80 do século anterior (Cherniss, 1980; Kyriacou y Pratt, 1985; Capel, 1987), e continuados no início deste século (Lipp, 2002; Anadón, 2005; Reis et al. 2006), emergem como uma sinalética generalizada de um grupo profissional exausto e em dificuldades. O efeito simbiótico de exaustão laboral, desânimo perante as vicissitudes e *burnout*, foram sucessivamente mostrando a imagem de professores incapazes de por si sós, poderem encontrar formas oportunas de equilíbrio pessoal e laboral. E terá sido este contexto, o que terá tornado pertinente, a intervenção de formação específica para o fortalecimento emocional deste grupo profissional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), em alguns países mais do que noutros. Parte-se assim da hipótese em estudo, e que aqui se coloca, de que esta intervenção é transversalmente positiva, independentemente do país, cultura ou política de ensino, e que pode ter sobre os formandos docentes, um tal efeito de catarse que pode ser vivido como uma terapia inespecífica e promotora da saúde pessoal e coletiva deste grupo profissional.

Assim, e assumindo o efeito reforçador entre a finalidade do conceito de Psicologia Positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) e de Educação Emocional, (Bisquerra, 2000; Veiga-Branco, 2004, 2007) acredita-se, que pela integração de vários conceitos que cada construto insere, podem e devem ser usados, como ferramentas de formação, para propiciarem vivências emocionais positivas que propiciem o desenvolvimento das competências emocionais. Na verdade não terá sido por acaso que o conceito clássico de Psicologia, foi reforçado pelo de Psicologia Positiva muito mais promotor de saúde do que preventivo de doença. Um exemplo inicial disso, foi o manual “Handbook of positive psychology” de Snyder y Lopez (2002), acerca do funcionamento positivo da personalidade, emergindo uma “nova psicologia” menos fixada em remediar e mais em prevenir e promover novas forças psíquicas; e nesta mesma conceção, já atualmente, Seligman, defende 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,

2010:13), conceitos que corroboram o primado da Promoção/ Educação para a Saúde em Antonovsky (1987) ao defender a saúde como uma intervenção mais profilática e promotora do que remediativa e reparadora. No sentido de construir uma linha de entendimento da necessária intervenção de formação em Educação Emocional, no efeito simbiótico atrás referido com a Psicologia Positiva, aborda-se aqui a brevíssima meta análise de Myers (2000: 56), ao constatar, que desde 1887 até 1999 foram encontrados 8072 artigos sobre a raiva, 57800 sobre a ansiedade, 70856 sobre depressão e apenas 851 sobre a alegria, 2958 sobre a felicidade e 5701 sobre a satisfação. Estes números demonstram de forma clara o peso excessivo de estudos sobre emoções negativas em detrimento dos estudos sobre emoções positivas (14 para 1). Uma década depois, a proporção dos estudos é ainda maior.

Seligman y Csikszentmihalyi (2000) reconhecem que a psicologia positiva não é uma ideia nova, mas que na atualidade deve tomar novo alento e novo desenvolvimento, pois humanidade encara agora novos riscos e desafios, e que tem como objetivo a promoção de sentimentos positivos, finalidade que corrobora o conceito e finalidades da educação emocional. Veja-se, por exemplo em Bisquerra (2000), como esta conceção se traduz numa “formação transversal e inespecífica”, com o mesmo objetivo atrás referido.

Parte-se assim do pressuposto desta simbiose conseguida entre a operacionalização da educação emocional como uma ferramenta de trabalho no sentido da aquisição de competências emocionais, com uma metodologia que proporcione espaços de catarse e de desocultação dos contextos magoadores dos quotidianos dos professores.

As situações de stress e as suas consequências sobre a saúde humana constituem objeto de inúmeros estudos em todo o mundo, havendo múltiplas correntes teóricas de compreensão desse fenómeno, (Lipp, 2002) como o stress ocupacional, sentido como experiência extremamente desagradável, associada a sentimentos de hostilidade, tensão, ansiedade, frustração e depressão, desencadeados por stressores localizados no ambiente de trabalho. Na literatura internacional, *burnout* tem sido pesquisado com maior intensidade entre professores do que entre outros grupos ocupacionais, o que indica o trabalho docente como o que oferece condições mais propícias ao seu desenvolvimento (Cherniss, 1980; Taris et al., 2001), e por isso de maior necessidade de intervenção.

No contexto docente, diversos fatores geram stress e ansiedade: a indisciplina, o *bulling*, a apatia e falta desmotivação dos alunos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Ensinar é desgastante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional, com repercussões patológicas como doenças cardiovasculares, depressão, labirintite, faringite, insónia e tensão nervosa (OIT, 1981; Kyriacou y Pratt, 1985; Cooper,

1996). Fatores psicológicos ligados ao stress docente incluem ansiedade, depressão, irritabilidade, hostilidade e exaustão emocional (Capel, 1987), pelo que a comunidade educativa tende a prestar mais atenção a este problema que afeta tanto a saúde como a qualidade do ensino. (Sugai y Horner, 2001; Troman, 2000; Woods y Carlyle, 2002). Infelizmente a formação académica dos professores não inclui nenhum tipo de preparação psicológica, pelo que os docentes precisam de recursos e habilidades para enfrentar as exigências quotidianas. (Anadón, 2005; Bisquerra, 2005). Neste sentido, Moriana y Herruzo (2004) estabelecem que uma maior autoconsciência e um maior nível de autocontrolo e autoeficácia podem exercer um fator protetor face ao stress dos docentes.

Neste contexto, a formação dos professores na área da educação emocional torna-se essencial, dado que as habilidades da Competência Emocional exercem efeitos benéficos para o professor a nível preventivo. Ou seja, a capacidade de pensar sobre as emoções, percebê-las e compreendê-las, implica o desenvolvimento de processos de regulação emocional que ajudam a prevenir os efeitos negativos do stress a que os docentes estão expostos diariamente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). De uma forma mais específica, Bisquerra (2003) refere que a educação emocional tem como objetivos: adquirir um melhor conhecimento das próprias emoções; identificar as expressões emocionais dos outros; desenvolver habilidades de controlar as próprias emoções; prevenir os efeitos nocivos das emoções negativas; desenvolver a capacidade de gerar emoções positivas; desenvolver maior competência emocional nas relações sociais; adquirir capacidade da empatia nas relações interpessoais; desenvolver a capacidade de automotivar-se; adotar uma atitude positiva perante a vida; desenvolver capacidade para controlar o stress, a ansiedade e os estados depressivos; tomar consciência dos fatores que induzem ao bem-estar; desenvolver a tolerância à frustração; motivar-se para o êxito.

Partindo dos pressupostos atrás assumidos, e reconhecendo os contextos problemáticos para os professores na atualidade de Portugal, foi concebido, planificado e implementado um Projeto de formação faseada em educação emocional, a um conjunto de professores no sentido de serem trabalhadas competências emocionais. Este Projeto, teve como objetivo, criar aprendizagens teóricas no campo da emoção, e espaços de análise e discussão, capazes de oferecer aos formandos, ferramentas para lidarem com os desafios diários, para diminuir níveis de stress e aumentar o autocontrolo e a sensação de bem-estar. Considerando os aspetos em análise, bem como o facto de a iniciativa ter sido pioneira, este trabalho apresenta os efeitos desta formação, descritos pelos formandos, numa metodologia organizada para o efeito.

MÉTODO

Partimos das questões:

- Será que podem ser encontrados efeitos pós formação, exemplificativos das competências emocionais apresentadas por Bisquerra (2003)?
- Qual a percepção destes professores, relativamente ao efeito da formação nas suas competências emocionais? São identificáveis pelos formandos? A que nível?

Assim, desenvolveu-se este estudo transversal, de carácter qualitativo, para, a partir das respostas às questões colocadas em entrevista, (num guião construído para o efeito), apresentar uma “teoria fundamentada nos dados”, sobre os efeitos desta formação em Educação Emocional nas competências emocionais dos professores.

Objetivos

- Avaliar a formação em Educação Emocional quanto à percepção pessoal dos professores relativa às suas competências emocionais.
- Identificar percepções de sentimentos emocionais e efeitos terapêuticos.

Amostra

Para concretizar os objetivos definidos, foi reunida uma amostra constituída por 35 professores, 25 de género feminino e 10 do masculino, entre os 25 e 65 anos de idade. Os critérios de seleção, incluíram: exercício na função docente com alunos entre o 8º e 12º ano de escolaridade, inscrição efetuada na formação oferecida, terem tido uma frequência de 90% e a execução de todos os trabalhos prático-laboratoriais experienciados. Estes professores lecionam no ensino secundário na zona norte e sul de Portugal: área limítrofe do Porto e margem sul do Rio Tejo.

Instrumento

Considerando os objetivos formulados, desenvolveu-se um guião de entrevista “*estandardizada de final-aberto*”, (Tuckman, 2000: 518) com formulação previamente

determinada, em que os entrevistados respondem às mesmas questões, aumentando assim a possibilidade de comparar as respostas.

A partir dos conteúdos das respostas às entrevistas, foram sendo selecionadas “unidades discursivas” que depois de organizadas segundo a componente semântica, geraram categorias em três níveis, dando corpo a um conjunto de “matrizes conceitualmente ordenadas” (Miles y Huberman, 1994, p. 183) emergentes dessas categorias, como conteúdos principais de estrutura – como as competências emocionais, não como construto acabado das configurações discursivas, mas como um construto que se constrói, nos contextos relacionais educativos. Esta construção emerge das seguintes propostas: A partir desta categorização, (como abordagem indutiva, segundo os princípios da *grounded theory*) foi sendo construída uma teoria (segundo a percepção dos sujeitos), acerca dos efeitos da formação em Educação Emocional nas suas competências emocionais, conforme se poderá ver na Tabela 1 - **ÁRVORE CATEGORIAL** segundo a percepção da amostra, comparativamente ao modelo teórico (Bisquerra y Pérez, 2007).

Depois de submetidos a análise de conteúdo, todos os conteúdos discursivos se apresentam numa “*árvore categorial*” organizada com 3 gerações de categorias relativas aos efeitos (percecionados) da formação em Educação Emocional nas competências emocionais dos professores.

Procedimento

A amostra viveu uma formação em Educação Emocional, de 25 horas, divididas em módulos de 3 e 4 horas, em Julho e Dezembro de 2011. Após a formação os formandos foram convidados a responder a um Guião da entrevista - explicado no final da última sessão de formação - enviado por email para todos os formandos, com um prazo de um mês para responder, e enviar as respostas por email. Assim, acedeu-se à percepção pessoal relativamente aos efeitos da formação em Educação Emocional na Competência Emocional destes professores.

Tabela 1 - ÁRVORE CATEGORIAL segundo a percepção da amostra, comparativamente ao modelo teórico (Bisquerra y Pérez, 2007)

CATEGORIAS			Exemplos de Conteúdos de Unidades discursivas
1º Nível Categorical	2º Nível Categorical	3º Nível Categorical	
Efeitos da formação em Educação Emocional nas Competências Emocionais dos professores	1. Consciência Emocional (64 u.d.)	1.1 Perceção de Si (28 u.d.)	"...aprendi a conhecer-me de uma forma diferente (...) levou-nos a refletir sobre alguns aspetos que estão tão intrínsecos em nós, que tornam a sua percepção nula". (E.CLH.) "...compreender (...) o que eu sinto, como me comporto e que impacto isso tem no comportamento dos outros, como pessoa e como profissional" (C. G.)
		1.2 Autoconsciência Profissional (26 u.d.)	"O professor pela sua função, pela maturidade que deve ter e pela figura que representa tem a responsabilidade imensa para gerar emoções positivas, promover o respeito e a autoestima dos alunos". (SSa) "Jamais havia pensado sobre as motivações de alguns comportamentos que consideramos tantas vezes provocatórios nas aulas mas também no dia a dia." (IR). "Percebi que a mudança só pode partir de mim, tudo depende da maneira como eu ajo. É certo que não posso mudar as situações mas posso controlar a maneira como elas evoluem." (P.M.)
		1.3 Perceber Sinais (10 u.d.)	"...estar atento aos sinais emitidos por outros que nos rodeiam (...) a uma maior interação com os mesmos e a uma diminuição drástica de possíveis conflitos" (FMF) "...permite-me gerir e analisar de forma mais coerente a atitude dos outros." (E.CLH.)
	2. Regulação Emocional (51 u.d.)	2.1 Capacitar para a Reflexão como efeito terapêutico (30 u.d.)	"...a alegria e força que cada um trouxe depois da formação foram emblemáticas do tipo de energia e potencialidades que a melhor formação profissional pode trazer às equipas de trabalho." (PS). "O respeito pelos sinais que os alunos vão dando, quer em grupo, quer individualmente, pode ajudar o professor a introduzir correções à sua maneira de intervir em sala de aula" (FMF) "...é imprescindível experimentar e gerar emoções positivas: o humor e a alegria devem fazer parte dos nossos pensamentos diários na medida em que se habituarmos a mente a esses pensamentos, eles rapidamente se transformam em hábitos e passam a incorporar-se ..." (Sber)
		2.2 Gerir comportamentos e atitudes (21 u.d.)	"Nunca havia pensado muito na forma como eu própria faço a gestão das minhas emoções e dos meus sentimentos, repensei algumas atitudes e treinei alternativas espelhadas nos conceitos que discutimos, alguns dos treinos surtiram já frutos" (IR). "Agora estou a estudar e a treinar o meu Eu, mas quando tiver terminado, vou passar ao treinamento da assertividade e vou dizer umas coisas a alguns colegas neste sentido!" (IR) "Quando alguém fala comigo e me mostra o que pensa ou sente através da expressão não-verbal das suas emoções, eu consigo lidar mais eficazmente com essa

		<p>peessoa, adequando o meu comportamento ao seu estado de espírito. “(LM)</p>
<p>3.Competência Social</p> <p>48 (u.d.)</p>	<p>3.1Coesão do Grupo</p> <p>(24 u.d.)</p>	<p>“Fez com que estejamos mais atentos a certas situações e não hesitemos em chamar a atenção para qualquer aspeto, procurando mesmo brincar com isso, o que ajuda a serenar qualquer tensão que possa surgir. “(RR)</p> <p>“...coesão do nosso próprio grupo de trabalho. “(L.R.)</p> <p>“...foi significativa a proximidade e o conhecimento mais aprofundado entre os colegas. Pessoalmente, reforcei ligações e fiquei a admirar ainda mais a equipa “(CO)</p>
	<p>3.2Partilha como terapia</p> <p>(6 u.d.)</p>	<p>“...partilhas de maior intimidade que revelaram uma maior aproximação entre todos. “(PS)</p> <p>“...partilhar com mais facilidade as minhas emoções com os meus colegas e consegui identificar alguns dos bloqueios que tinha”(RA)</p>
	<p>3.3Comunicação recetiva e expressiva</p> <p>(18 u.d.)</p>	<p>“A formação permitiu perceber um pouco mais de como eu funciono, da “imagem emocional” que transmito, e sobretudo como poderei ajustar as minhas ações por forma a que os destinatários ou recetores da mensagem, a recebam claramente, sem erros, deficiências na comunicação, ou sinais ou emoções contraditórias. “(FMF)</p> <p>“...aprender a ouvir mais e saber ter mais paciência.” (E.CLH.)</p> <p>“...capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, evidenciando assim uma reflexão conjunta e individual “(E.CLH.)</p> <p>“...a assertividade é a melhor forma de nos relacionarmos.” (E.CLH.)</p>
<p>4.Autonomia Emocional</p> <p>27 (u.d.)</p>	<p>4.1Automotivação e resiliência (15 u.d.)</p>	<p>“... mais consciente acerca da importância das emoções, do pensamento positivo e da automotivação “(AG)</p> <p>tomei consciência que podemos sempre melhorar e nunca nós devemos resignar. Se encarar os contratempos como um desafio e não como problema a sua superação será muito mais motivadora.” (P.M.)</p> <p>Percebi que a mudança só pode partir de mim, tudo depende da maneira como eu ajo. É certo que não posso mudar as situações mas posso controlar a maneira como elas evoluem.” (P.M.)</p>
	<p>4.2A Perfectibilidade</p> <p>(12 u.d.)</p>	<p>“...a cada novo conhecimento, a cada nova reflexão, aprendermos a ser melhores, <i>aperfeiçoarmo-nos</i>” (RR)</p> <p>“...acredito que me tornarei num professor, com a capacidade de estar mais atento aos meus alunos e capaz de antever situações (...) e aplicar a gestão das emoções e relacionamentos “(FV)</p> <p>“Como fazer da aprendizagem um processo que reúna necessidade, frequência e prazer?” (SSa)</p>

RESULTADOS

Os efeitos da Formação em Educação Emocional nas competências emocionais dos professores, agregam uma árvore de 4 categorias base, cada uma com um nível geracional, apresentadas por ordem decrescente do seu respetivo número de unidades discursivas, conforme se pode ver na Tabela 1: 1.“Consciência Emocional” (64); 2. “Regulação Emocional” (51); 3. “Competência Social” (48); 4. “Autonomia Emocional” (27).

1. A categoria de C.E. 1.“Consciência emocional” é a mais mencionada, com 64 unidades discursivas, e gera 3 subcategorias: 1.1. *percepção de si* (28) que expressa terem ganho consciência sobre o estado do seu corpo, das suas atitudes e comportamentos; a 1.2. *autoconsciência profissional* (26) com a reflexão sobre as causas de comportamentos, reflexão sobre a responsabilidade enquanto modelos para os seus alunos; e, 1.3. *perceber sinais* (10) por terem considerado fundamental a atenção atribuída às expressões emocionais dos outros, seja pelas expressões faciais seja pela postura do corpo, no sentido de adequar o comportamento ao outro.

2. A categoria de CE 2.“Regulação emocional” é constituída por 51 unidades discursivas e a amostra insere aqui 2 subcategorias: 2.1. *capacitar para a reflexão como efeito terapêutico* (30) onde são referidas reflexões as sensações de bem-estar, alegria, força e atitude positiva após a formação e 2.2. *gerir comportamentos e atitudes* (21) onde os docentes dizem ter repensado atitudes, e treinado formas alternativas de olhar para a mesma situação

3. A categoria de CE 3.“Competência social”, constituída por 48 unidades discursivas, gerando 3 subcategorias relacionadas com: 3.1. *coesão do grupo* (24), a 3.2 *partilha como terapia* (6) e a 3.3 *comunicação recetiva e expressiva* (18). Referem que as atividades propostas ajudaram a um maior inter conhecimento no grupo de trabalho, as partilhas aumentaram e melhoram os laços de cumplicidade entre os participantes e foi referida a importância da escuta ativa e o estilo de comunicação assertivo como o melhor a ser adotado em contexto de vida pessoal e profissional.

4. A categoria e CE 4.“Autonomia emocional”, constituída por 27 unidades discursivas gerou 2 subcategorias: 4.1 *auto motivação e resiliência* (15) em que os respondentes da amostra referem uma maior motivação para lidar com os desafios da vida do quotidiano, mostram força e atitude positiva para superar problemas, e a 4.2

perfectibilidade (12) em que se assiste à “*vontade de ir mais longe e ser melhor...*” pessoa e professor.

DISCUSSÃO/ CONCLUSÕES

Os objetivos formulados foram concretizados: foi avaliada a formação em educação emocional, nas contribuições para as competências emocionais dos professores; também foram identificados os contributos da formação como as percepções de sentimentos emocionais e efeitos terapêuticos.

As questões formuladas encontram as respostas, através dos resultados obtidos, que expressam que:

- Foram encontrados efeitos pós formação, que de algum modo exemplificam as competências emocionais apresentadas por Bisquerra e Pérez (2007). Os resultados categoriais corroboram no global, o modelo de Bisquerra y Pérez (2007) mas não exatamente como é teoricamente formulado, já que se geram categorias que o modelo não contempla: 1.2 *Autoconsciência profissional*, 2.1 *Capacitar para a reflexão como efeito terapêutico*, 3.1 *Coesão do grupo*, 3.2 *Partilha como terapia* e 4.2 *Perfectabilidade*.

- Relativamente aos efeitos da formação, foram considerados positivos. Verifica-se na subcategoria 2.1 *Capacitar para a reflexão como efeito terapêutico* que insere a categoria 2.Regulação Emocional do modelo através da expressão “*a alegria e força que cada um trouxe depois da formação foram emblemáticas...*”(PS)

- A categoria CE1“*Consciência emocional*”, emerge como a mais consistentemente promotora de efeitos nas competências emocionais dos docentes. Para Bisquerra y Pérez (2007) esta categoria significa: ter consciência/ identificar as próprias emoções, reconhecê-las nos outros, e, com a expressão não-verbal emocional. Mas a amostra integra um novo conceito: a subcategoria 1.2 “*Autoconsciência Profissional*” através de unidades discursivas que expressam causas comportamentais dos alunos: “*Jamais havia pensado sobre as motivações de alguns comportamentos (...) provocatórios nas aulas...*”(IR); e, na mudança de atitude: “*Percebi que a mudança só pode partir de mim, tudo depende da maneira como eu ajo*” (PM).

- CE2.“*Regulação emocional*”, significa, no modelo teórico, moderar a expressão emocional de forma adequada, prevenir estados emocionais negativos, a competência para lidar, gerir e gerar emoções positivas; mas a amostra integra a subcategoria 2.1

“**Capacitar para a Reflexão como efeito terapêutico**” com unidades discursivas que referem a introdução de correções à sua forma de intervir na sala de aula e uma atitude positiva face à profissão e à vida.

O modelo teórico (Bisquerra y Pérez, 2007) insere as categorias: “Autonomia Emocional” e “Competência Social” em terceiro e quarto lugar, respetivamente. Neste estudo, a amostra inverte-as: a “Competência Social” apresenta 48 unidades discursivas e apenas 27 para a “Autonomia Emocional”, atribuindo à primeira, maior significado simbólico.

- CE3. “Competência social”, significa no modelo, o respeito pelos outros, partilhar emoções, comunicar receptiva/expressivamente, prevenção e gestão de conflitos, assertividade, mas a amostra acrescenta ainda a mais-valia da formação relativamente à **coesão do grupo de trabalho** (Subcategoria 3.1), assumindo que “...*foi significativa a proximidade e o conhecimento mais aprofundado entre os colegas*”(CO) e **a partilha como terapia** (Subcategoria 3.2) “*consegui identificar alguns dos bloqueios que tinha*”(RA).

- A “Autonomia emocional”, é teoricamente concebida como a expressão da automotivação, autoestima, atitude positiva, resiliência, autoeficácia emocional. Os resultados corroboram o modelo, mas além dos conceitos atrás referidos, a amostra acrescenta um novo: 4.2 **Perfectabilidade**, que, com 12 unidades discursivas, expressa que “...*a cada novo conhecimento, a cada nova reflexão, aprendermos a ser melhores, aperfeiçoarmo-nos*” (RR).

Em conclusão, faz sentido continuar a formação em Educação Emocional e continuar a promover o desenvolvimento das competências emocionais. Os resultados são expressivos dos efeitos terapêuticos a partir desta formação, razão porque deve ser mantida, avaliada e estudados os seus efeitos na prática, a curto, médio e longo prazo nos quotidianos dos professores.

Referências Bibliográficas

Anadón, O. (2005). La formación en estrés para la prevención del síndrome de burnout en el currículo de formación inicial de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 197-220.

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bisquerra, R y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional e bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 95- 114.
- Capel, S.A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*. Edinburg, 57, 279-288.
- Cooper, G. (1996). *Handbook of stress, medicine and health*. Nova York: CRC.
- Cherniss, C. (1980). Professional burnout in human service organizations. In: M ORENO, B. et al. *Configuración específica de estrés asistencial en profesores de BUP: memoria de investigación*. Nova York: CIDE, 1980.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-9.
- Kyriacou, C. y Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, Edinburg, 55, 61-64.
- Lipp, M. N. (2002). *O estresse do professor*. Campinas: Papirus.
- Mañas, I, Justo, C. y Martínez, E. (2011). Reducing Levels of Teacher Stress and the Days of Sick Leave in secondary School Teachers through a Mindfulness Training Programme. *Clínica y Salud*. 22, 2, 121-137.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 597-621.
- Myers, D. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55 (1), 56-67.
- Oliveira, J. (2010). *Psicologia Positiva – uma nova psicologia*. Porto: Legis Editora.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1981). *Empleo y condiciones de trabajo del personal docente*. Ginebra: OIT.

- Reis, E. J. F. ; Araújo, T. M.; Carvalho, F. M.; Barbalho, L.; Silva, M. O. (2006) Docência e exaustão emocional. *Educação Social*. Campinas. 27, 94, 229-253.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Snyder, C. y Lopez, H. (Eds) (2007). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Sugai, G. y Horner, R. (2001). *School climate and discipline: Going to scale. A framing paper for the national summit*. University of Oregon: Center on Positive Behavioral Interventions and Supports.
- Taris, T.W. et al. (2001). From inequity to burnout the role of job stress. *Journal of Occupational Health Psychology*, Florida, v. 4, n. 4, p. 303-323.
- Troman, G. (2000). Teachers stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 331-353.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação – como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga-Branco, A. (2004) - *Competência emocional*. Coimbra : Quarteto.
- Veiga-Branco, A. (2005) - *Competência emocional em professores - um estudo em discursos do campo educativo*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto.
- Veiga-Branco, A. (2007) - *Competência Emocional em Professores*. In coord. Candeias, A. A.; Almeida, L. S.. *Inteligência Humana : investigação e aplicações*. Coimbra: Quarteto. 361-379.
- Woods, P. y Carlyle, D. (2002). Teacher identities under stress: The emotions of separation and renewal. *International Studies in Sociology of Education*, 12, 169-189.

