

International Journal of Developmental
and Educational Psychology

INFAD

Revista de Psicología

Afrontamiento psicológico
en el siglo XXI



Edita:
Asociación Nacional de
Psicología Evolutiva y Educativa
de la Infancia, Adolescencia, Mayores y
Discapacidad
(INFAD)

Año:XXIV, N° 1-Vol.4
Afrontamiento psicológico
en el siglo XXI

INFAD
Revista de Psicología
2012



Grupo de investigación
PSIQUE-EX



GOBIERNO DE EXTREMADURA



ACADEMIA
EUROPEA
DE CIENCIAS



Centro Espiritualidad
Emprendedora

UNION EUROPEA
FONDO EUROPEO DE
DESARROLLO REGIONAL
UNA MANERA DE HACER EUROPA

Año XXIV Número 1 (2012 Volumen 4)

Primer año de edición de la Revista: Año 1989

Lugar de edición Actual (Sede Social): Badajoz

Edita:

Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia y de la Adolescencia (INFAD de Psicología)

Urbanización Universitaria, nº 36

06006 Badajoz

España

Tfno y fax +34 924 289482

e-mail: revistainfad@gmail.com

Título abreviado	Infad. Psicol. Infanc. Adolesc.
ISSN	0214-9877
Año comienzo	1989
Periodicidad	Semestral
Editor	Infad de Psicología
Lugar de edición	Badajoz
Soporte	Impresión
Apertura exterior de los autores	Sí
Fecha de actualización	26/04/2005

© INFAD y sus autores.

Los derechos de copyright de los artículos publicados, pertenecen a INFAD: Revista de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Cualquier otro beneficio derivado de las investigaciones publicadas pertenecen a los autores. Cualquier persona física o jurídica que desee reimprimir parte o la totalidad de algún artículo, deberá obtener permiso escrito del Editor, quien otorgará dicho permiso con el consentimiento del autor. Los autores asumen la plena responsabilidad ideológica de sus trabajos

Area Temática ISOC: Psicología

Area de Conocimiento: Psicología Evolutiva y de la Educación

D.L.: BA-129-2012

ISSN 0214-9877

Imprime: Indugrafic

DIRECTOR / GENERAL DIRECTOR

Florencio Vicente Castro (Universidad de Extremadura)

DIRECTORES ADJUNTOS / ASSISTANT EDITORS

Fernando Lara Ortega (Univ. de Burgos)

Pilar Domínguez Rodríguez (Univ. Complutense)

REDACCIÓN / MANUSCRIPS

Benito León del Barco (Univ. de Extremadura)

Isabel Ruiz Fernández (Univ. de Extremadura)

Jesús López Lucas (Univ. de Salamanca)

José Jesús Gázquez Linares (Univ. de Almería)

Jerónimo González Bernal (Univ. de Burgos)

INFORMACIÓN DOCUMENTAL Y CIENTÍFICA / LIBROS / BOOKS

Claudio Longobardi (Univ de Torino. Italia)

María Isabel Fajardo Caldera (Univ. de Extremadura)

Vitor Franco. (Univ. de Evora. Portugal)

EDITORES / GENERAL EDITOR

Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia Mayores y Discapacidad (INFAD de Psicología)
"International Psychological Association of Development, Lifespan and Disabilities" INFAD

Dirección Postal:

Revista INFAD. Revista de Psicología
Departamento de Psicología. Facultad de Educación.
Universidad de Extremadura
06071. Badajoz
e-mail: infad@gmail.com

Página WEB:

<http://www.infad.eu>

CONSEJO DE REDACCIÓN: (Referees)

- Dr. D. Alfonso Barca Lozano (Univ. de la Coruña)
Dr. D. Agustín Dosil Maceira. (Univ. de Santiago de Compostela)
Dr. D. Américo Baptista. Professor da Universidade Lusófona.
Lisboa
Dr.ª D.ª Ana María Batista Oliveira Dias Malva Vas (IP.Castelo Branco)
Dr.ª D.ª Anabela Costa Pereira (Univ. de Aveiro. Portugal)
Dr.ª D.ª Antonia Amez Rodríguez. (Univ. País Vasco)
Dr. D. Antonio García Correa. (Univ. de Murcia)
Dr. D. Antonio Mesonero Balhondo (Univ. de Oviedo)
Dr. D. Antonio Ricardo Mira (Univ. de Evora. Portugal)
Dr. D. Antonio Sánchez Cabaco (Univ. de Pontificia de Salamanca)
Dr. D. Antonio Vara Coomonte (Univ. de Santiago de Compostela)
Dr. O. Antonio Ventura Díaz Díaz (Fund. Academia Europea de Yuste)
Dr. D. Andrea Ciampini. (Universidad LUMNSA. Roma. Italia)
Dr. D. Arrigo Pedon. (Univ. LUMSA. Roma Italia)
Dr.ª D.ª Ascensión Antón Nuño (Univ. de Burgos)
Dr. D. Benito León del Barco. (Univ. de Extremadura)
Dra. D.ª Bianca Dapelo Pellerano. Univ. Estatal, Valparaíso, Chile
Dr. D. Carlos Augusto Amaral Dias. (Univ. de Coimbra. Portugal)
Dr. D. Carlos Simões. Professor da Universidade Lusófona.
Lisboa
Dr. D. Celedonio Pérez de las Vacas (Univ. de Extremadura)
Dr. D. Claudio Longobardi. (Univ. de Torino. Italia)
Dr.ª D.ª Conceição Couvaneiro. Universidade Lusófona. Lisboa
Dr. D. Daniela Aquadro (Univ. de Torino. Italia)
Dr. D. David Padilla Góngora (Univ. de Almería)
Dr. D. David Vence Valiñas (Univ. Complutense)
Dr.ª D. Elena del Campo Adrian (UNED)
Dr.ª D.ª Elena García Alcañiz. Univ. Complutense. Madrid
Dr. D. Fernando Baciaicoa Ganuza (Univ. País Vasco)
Dr. D. Fernando Fajardo Bullón. Univ. de Extremadura)
Dr. D. Fernando Justicia Justicia. Univ. de Granada.
Dr. D. Fernando Lara Ortega (Univ. de Burgos)
Dr.ª D.ª Francisca Lucas Acien (Univ. de Almería)
Dr. D. Francisco Alcantud (Univ. de Valencia)
Dr. D. Francisco Casanova Arias (Univ. de Jaen)
Dr. D. Francisco González Calleja (Univ. Complutense)
Dr. D. Francisco Mateos Claros (Univ. de Granada)
Dr. D. Francisco Martín del Buey. Univ. de Oviedo
Dr. D. Francisco Miras Martínez (Univ. de Almería)
Dr. D. Francisco Ramos Campos (Univ. de Salamanca)
Dr. D. Francisco Rivas Martínez (Univ. de Valencia)
Sr. D. Francisco Sevillano Sevillano (Secretario COP C y L.)
Dr. D. Fulvio Giardina (Univ. de Catania. Italia)
Dr. D. Giorgio Soro. (Univ. de Torino. Italia)
Dr. D. Gonzalo Sampascual Maicas (UNED)
Dr.ª D.ª Guadalupe Fajardo Caldera (Univ. de Extremadura)

- Bachs, J. (1999). *Psicologia Diferencial*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Barros, L. R. (2009). *A cor no processo criativo. Um estudo sobre a Bauhaus e a teoria de Goethe* (3ª ed.). São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- Bernardo, L. M. (2009). *Histórias da luz e das cores - volume 1* (2ª ed.). Porto: Editora da Universidade do Porto.
- Brito, A. P. (2007). *Psicologia do Desporto para Atletas*. Lisboa: Editorial Caminho SA.
- Cunha, L. C. (2004). A cor no ambiente hospitalar. In A. P. Carvalho (Org.), *Anais do I Congresso Nacional da Associação Brasileira para o Desenvolvimento do Edifício Hospitalar e IV Seminário de Engenharia Clínica* (pp.57-61). Salvador: FAUFBA/ABDEH.
- Elliot, A. J., Moller, A. C., Friedman, R., Maier, M. A., & Meinhardt, J. (2007). Color and Psychological functioning: The effect of red on performance attainment. *Journal of Experimental Psychology: Genera*, 136(1), 154-168. doi: 10.1037/0096-3445.136.1.154.
- Farina, M., Perez, C., & Bastos, D. (2006). *Psicodinâmica das cores em comunicação* (5ª ed.). São Paulo: Editora Edgard Blücher.
- González, J. G. (2004). Valoración de la importancia de la percepción del color en el rugby y otros deportes oposición-colaboración. *Escuela Abierta*, 7, 183-200.
- Heller, E. (2007). *Psicologia das Cores. Como actuam as cores sobre os sentimentos e a razão*. Amadora: Editorial Gustavo Gili, SL.
- Hidayetoglu, M. L., Yildirim, K., & Akalin, A. (2012). The effects of color and light on indoor wayfinding and the evaluation of the perceived environment. *Journal of Environmental Psychology*, 32, 50-58. doi: 10.1016/j.jenvp.2011.09.001.
- Kandinsky, W. (2010). *Do espiritual na arte* (8ª ed.). Lisboa: D. Quixote.
- Kwalek, N., & Lewis, C. M. (1990). Effects of environmental colour on males and females: A red or white or green office. *Applied Ergonomics*, 21, 275-278.
- Klotsche, C. (1997). *A medicina da cor. O uso prático das cores na cura vibracional*. São Paulo: Editora Pensamento Ltda.
- Lacy, M. L. (1989). *Conhece-te através das Cores*. São Paulo: Editora Pensamento.
- Lacy, M. L. (2007). *O poder das cores no equilíbrio dos ambientes* (4ª ed.). São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix Ltda.
- Martins, V. P. (2004). A humanização e o ambiente físico hospitalar. In A. P. Carvalho (Org.), *Anais do I Congresso Nacional da Associação Brasileira para o Desenvolvimento do Edifício Hospitalar e IV Seminário de Engenharia Clínica* (pp.63-67). Salvador: FAUFBA/ABDEH, 63-67.
- Pastoureau, M. (1997). *Dicionário das cores do nosso tempo*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Pilotto, E. N. (1980). *Cor e iluminação nos ambientes de trabalho*. São Paulo: Liv. Ciência e Tecnologia.
- Shields, J. (2005). Environmental Psychology as a Complement to Restaurant Revenue Management: Effects on Meal Duration and Table Turns. *Entrepreneurship in a Diverse World*, 9 (retirado de <https://www.usasbe.org/knowledge/proceedings/proceedingsDocs/USASBE2005proceedings-Shields%2061.pdf>).
- Singh, S. (2006). Impact of color on marketing. *Management Decision*, 44(6), 783-789. doi: 10.1108/00251740610673332.
- Stone, N. J. (2001). Designing effective study environments. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 179-190. doi:10.1006/jenvp.2000.0193.
- Wright, A. (1998). *The Beginner's Guide to Colour Psychology*. London: Kile Cathie Limited.
- Verdussen, R. (1978). *Ergonomia: a racionalização humanizado do trabalho*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A..

EDUCAÇÃO EMOCIONAL COMO FERRAMENTA PROPICIADORA DE EMOÇÕES POSITIVAS

Ana Isabel Martins Correia de Almeida

Estudante de doutoramento

FCSH - Universidade Nova de Lisboa

Morada: Av. Pedro Nunes, nº 793, 2º Esq. 2870 - 470 Montijo PORTUGAL

Email: anisabel.correia@gmail.com

Maria Augusta Romão da Veiga Branco

Professora Coordenadora

Instituto Politécnico de Bragança

aubra@ipb.pt

Fecha de recepción: 4 de febrero de 2012

Fecha de admisión: 15 de marzo de 2012

RESUMO

O presente estudo parte do reconhecimento da simbiose entre os conceitos de Psicologia Positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) e da Educação Emocional (Bisquerria, 2000; Veiga Branco 2004, 2005, 2007) no sentido de capacitar os sujeitos para a promoção de sentimentos positivos. 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, Psicologia Positiva, Emoções Positivas.

ABSTRACT

The present study starts in the recognition of the symbiosis effect between the concepts of Positive Psychology (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) and Emotional Education (Bisquerria, 2000; Veiga Branco 2004, 2005, 2007), to achieve the objective of enabling people to promote positive feelings. Starting from this 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 interview (Tuckman, 2000). The results expose a categorial 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, Positive Psychology, Positive Emotions.

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. 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 emoções positivas, 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 *bullying*, 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, insônia 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 C.E. 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 objectivo, 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 aspectos 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.

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 ao nível intrapessoal e interpessoal da formação em E.E. para a C.E. destes professores do ensino secundário.

RESULTADOS

Os efeitos a nível intrapessoal e interpessoal 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).

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.

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

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 melhoraram 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.

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 os professores, nas vertentes intrapessoal e interpessoal; 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:

- Podem ser conciliados os conceitos de Psicologia Positiva e de Educação Emocional, com finalidade mútua e reforçadora entre si, verificados nas subcategorias de *auto motivação e resiliência* (15), a *perfectibilidade* (12), e a *partilha como terapia* (6).

Foram encontrados efeitos pós formação, que de algum modo exemplificam os objetivos apresentados por Bisquerra (2003). 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 na vida intra e interpessoal dos docentes. Para Bisquerra y Pérez (2007) esta categoria significa: ter consciencial/ 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, fenómenos que refletem a simbiose entre os conceitos de Psicologia Positiva e Educação Emocional.

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. 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: Papyrus.
- 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.