



Ana Paula Cardoso

Agregada, doutora e mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Psicologia da Educação, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. É Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (IPV). É Coordenadora científica do Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) do IPV, tem participado em projetos de investigação a nível nacional e internacional, publicado vários artigos científicos, livros e capítulos de livros, e também orientado teses e outros trabalhos de investigação, no âmbito das suas áreas de interesse, nomeadamente no âmbito da inovação pedagógica, formação de professores e sucesso académico.



Cláudia Balula Chaves

Doutora em Ciências da Educação, pela Universidade de Aveiro. É Professora Adjunta na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Viseu (IPV). Doutoranda em Ciências de Enfermagem, Instituto Ciências Biomédicas Abel Salazar, Universidade do Porto. Especialista em Enfermagem Comunitária. É membro integrado do Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) do IPV, tem participado em projetos de investigação a nível nacional e internacional, publicado vários artigos científicos e capítulos de livros. Investiga no âmbito da saúde escolar, saúde pública e comunitária. Membro da Rede do Ensino Superior para a Mediação Intercultural (RESMI / ACM) e Membro da Sigma Theta Tau International, Phi Xi Chapter, Coimbra, Portugal.



Competências Emocionais

para a Promoção do Sucesso Escolar:

Programa de Intervenção Sistémica

Coordenação Editori:
Manuela Ferreira
Sofia Campos
Ana Paula Cardoso
Cláudia Chaves



Manuela Ferreira

Vice-Presidente do Instituto Politécnico de Viseu, Professora Coordenadora na Escola Superior de Saúde, Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, Mestre em Ciências de Enfermagem/ Pediatria, pela Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, Coordenadora e Membro integrado do Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu. Membro integrado da Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem e Coordenadora do grupo de investigação do Instituto Politécnico de Viseu, Integrou a equipa de investigação de vários projetos FCT quer como investigadora responsável quer como membro da equipa. Com várias publicações no âmbito da educação para a saúde. Membro de Júri de vários concursos públicos de provas de doutoramento mestrado e título de especialista.



Sofia Campos

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Granada, Mestre em Ciências Sociais pelo ISCTE, Universidade de Lisboa Professora Adjunta na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Viseu (IPV). É investigadora do Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) do IPV, tem participado em projetos de investigação a nível nacional e internacional, publicado vários artigos científicos, livros e capítulos de livros, e também orientado dissertações e outros trabalhos de investigação. As suas áreas de interesse centram-se no âmbito da inteligência emocional, inclusão, factores psicológicos em saúde e sucesso escolar.

**Competências emocionais para a promoção do sucesso escolar:
Programa de intervenção sistémica**

Coordenação Editorial:

Manuela Ferreira

Sofia Campos

Ana Paula Cardoso

Cláudia Chaves

Edições Esgotadas

Viseu, 2019



FICHA TÉCNICA

Título: Competências emocionais para a promoção do sucesso escolar:
Programa de intervenção sistémica

Coordenação Editorial:

*Manuela Ferreira
Sofia Campos
Ana Paula Cardoso
Cláudia Chaves*

Capa: *Cristina Lima*

ISBN:

Tiragem:

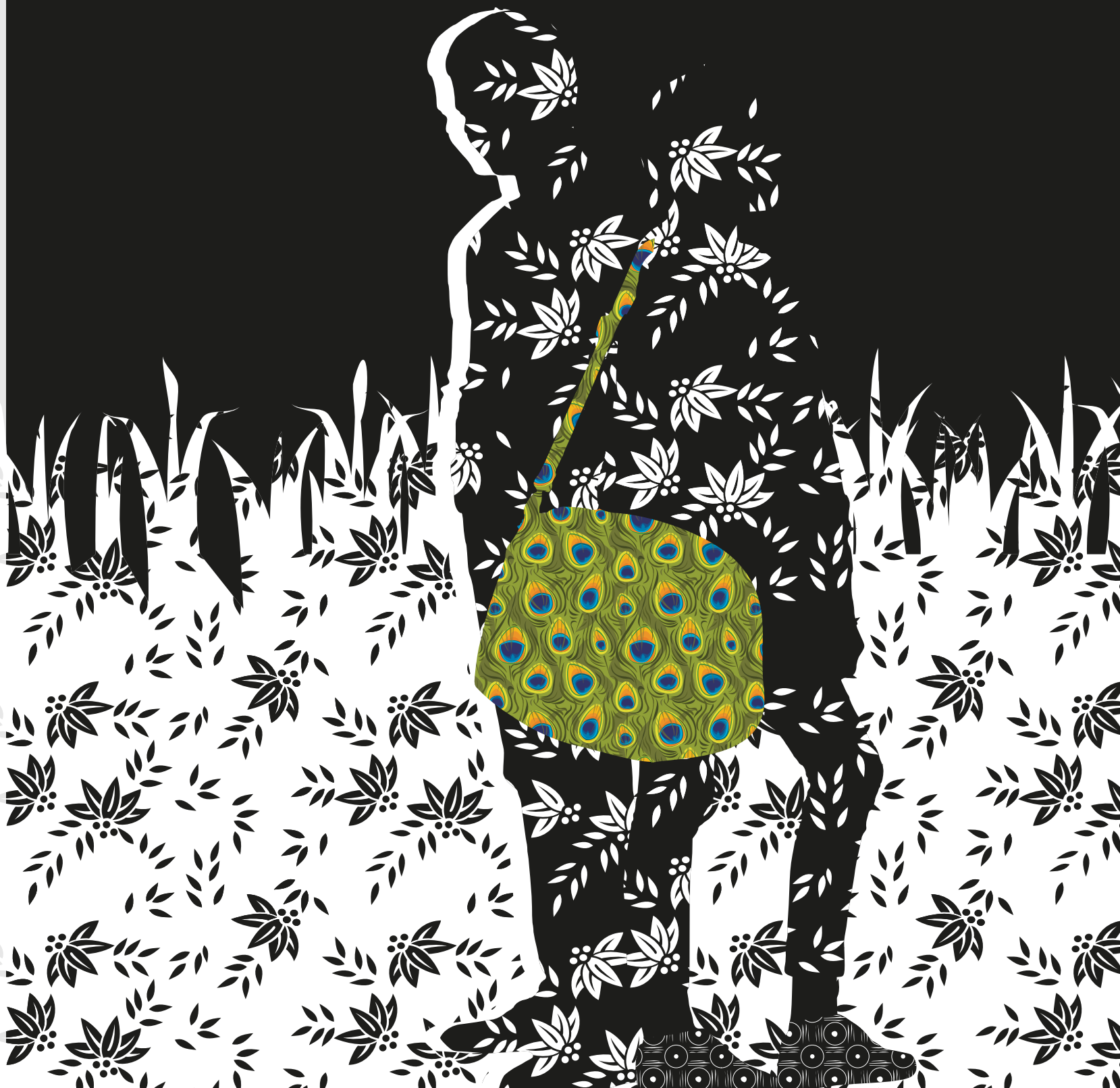
Ano de edição: 2019

Depósito legal:

Editora: Edições Esgotadas

COMPETÊNCIAS

EMOCIONAIS



Coordenação Editorial

*Manuela Ferreira
Sofia Campos
Ana Paula Cardoso
Cláudia Chaves*

Autores

*Ana Catarina Vale
Ana Paula Cardoso
Ana Teresa Figueiredo
Bruno Miguel Afonso
Cândida Isabel Esteves
Carla Lacerda
Cláudia Chaves
Cláudia Seabra
Daniel Silva
Diana Almeida
Joana Margarida Fernandes
João Duarte
João Pedro Silva
José Luís Abrantes
Manuela Ferreira
Sara Felizardo
Sofia Campos*

Prefácio

O desafio da educação é universal e tem exigido uma dinâmica de todos os setores envolvidos: escolas, famílias e sociedade em geral. A família e a escola, como espaço relacional, informal e formal, em contínua mudança, tem de cooperar e colaborar para que prevaleça um bem maior: o bem-estar dos seus alunos.

Com as transformações ocorridas nos últimos anos, em Portugal, a nível do sistema educativo, que engloba uma escola inclusiva de e para todos, onde cada um é respeitado nas suas potencialidades e expectativas ao longo de todo o trajeto educativo surge este ambicioso projeto “Competências Emocionais para a Promoção do Sucesso Escolar: Programa de Intervenção Sistémica”, com o imperativo de uma participação ativa de todos os intervenientes. As estratégias de melhoria contínua ao nível educativo e formativo promovem medidas que permitem o desenvolvimento de comportamentos, atitudes e competências emocionais, relacionais, sociais, de cidadania ativa, crítica e corresponsável de cada ator, alunos, pais e professores. Na senda do sucesso educativo, é necessário melhorar a motivação e as competências instrumentais para reforçar as capacidades de cada aluno e a sua responsabilidade no seu processo formativo.

Apesar de existir uma diversidade de modelos teóricos desenvolvidos e testados em vários países que demonstram evidências na melhoria contínua do sucesso, este programa apostou nas respostas de autorregulação emocional, respeitando a diversidade e o potencial do papel de cada interveniente, no sentido de serem empoderados e vinculados ao seu papel na melhoria do seu nível educativo e formativo.

Este livro apresenta, de forma clara e concisa, o programa Desenvolver +, relatando cada um dos seus eixos constituintes, dos seus pressupostos e das etapas que o constituem, resultando num manual prático para a sua implementação. Encontra-se dividido em capítulos que, para além da investigação subjacente à temática, com uma descrição pormenorizada dos seus resultados, engloba alguns exemplos práticos e estratégias usadas.

O programa foi construído numa ótica da capacitação dos diferentes atores da comunidade escolar para gerir os vários ambientes e relações. Sendo consensual a necessidade de desenvolver uma relação positiva entre a escola e as famílias, para benefício ulterior de alunos, pais e professores,

é fundamental que todos os intervenientes invistam na sua concretização, através da implementação de diversas estratégias, que contribuam para a melhoria dos resultados educativos.

Partindo do desenvolvimento de uma relação positiva entre a escola e as famílias, a perspectiva inovadora desta obra, sem dúvida, identifica um dos melhores caminhos a seguir neste contexto.

Felicidades aos autores pela objetividade e contextualização no uso dos conceitos, bem como pela fundamentação desta intervenção (e as que venham no futuro) no contexto da educação e da capacitação.

Considero que este livro será de interesse para todos os públicos e, particularmente, para professores, profissionais da saúde, académicos, investigadores, famílias e leitores curiosos que desejem explorar o tema com mais detalhe. O seu valor acrescentado reside na sua abordagem inovadora e abrangente, infantizando as possibilidades pioneiras no ambiente educativo, ao mesmo tempo que mantém uma ligação estreita com as famílias e com os alunos.

Prefacio

El reto de la educación es universal y exigido una dinámica de todos los sectores implicados: las escuelas, las familias y la sociedad en general. La familia y la escuela como espacio relacional, informal y formal, en continuo cambio, tiene que cooperar y colaborar para que prevalezca un bien mayor: el bienestar de sus alumnos.

Con los cambios experimentados durante los últimos años en Portugal a nivel del sistema educativo que incluye una escuela inclusiva de y para todos, donde cada uno se respeta en sus potencialidades y expectativas a lo largo del proceso educativo, aparece el ambicioso proyecto “Competencias Emocionales para la Promoción del Éxito Escolar: Programa de intervención sistémica” al imperativo de una activa participación de todas las partes interesadas. Las estrategias de mejora continua a nivel educativo y formativo promueven medidas que proporcionen el desarrollo de comportamientos, actitudes y competencias emocionales, relacionales, sociales, activas, críticas y corresponsables de cada actor, alumno, padres o profesores. En el camino del éxito educativo, es necesario mejorar la motivación y las competencias instrumentales para reforzar las capacidades de cada estudiante y su responsabilidad en su proceso formativo.

Aunque existe una diversidad de modelos teóricos desarrollados y testados en varios países que demuestran evidencia en la mejora continua del éxito, este programa ha apostado por las respuestas de autorregulación emocional,

respetando la diversidad y el potencial en el papel de cada participante: estudiante, padre y maestro, con el fin de ser empoderado y vinculado a su propio papel en la mejora del nivel de educación y formación.

Este libro presenta de forma clara y concisa el programa “Develop +” informando cada uno de sus ejes constitutivos, sus suposiciones y los pasos que lo constituyen, dando como resultado un manual práctico para su implementación. Se divide en capítulos que presentan además de la investigación subyacente al tema junto a una descripción detallada de sus resultados, algunos ejemplos prácticos y estrategias utilizadas en el estudio.

El programa fue construido desde la óptica de la formación de diferentes actores en la comunidad escolar para gestionar los diversos entornos y relaciones. Dichos ángulos fueron consensuados en la necesidad de desarrollar una relación positiva entre la escuela y las familias, para el beneficio ulterior de los estudiantes, padres y maestros. Es esencial que todas las partes interesadas inviertan en su realización, a través de diversas estrategias para contribuir a la mejora de los resultados educativos.

Partiendo del desarrollo de una relación positiva entre la escuela y las familias, los beneficios para estudiantes, padres y maestros, es fundamental que todos los actores inviertan en su implementación, mediante la aplicación de diversas estrategias, que contribuyan a la mejora de los resultados educativos. La perspectiva innovadora de este trabajo sin duda identificará uno de los mejores caminos a seguir en este contexto.

Felicidades a los autores por la objetividad y contextualización en el uso de los conceptos. Asimismo, por permitirnos fundamentar esta intervención (y las que vengan en un futuro) en el contexto de la educación y la capacitación.

Considero que esta monografía será de interés para todos los públicos y particularmente para los maestros, académicos, investigadores, familias y lectores curiosos que deseen explorar el tema con más detalle. El valor añadido de este trabajo radica en su enfoque innovador e integral enfatizando posibilidades pioneras dentro del entorno educativo al mismo tiempo que manteniendo una participación cercana de las familias y los alumnos.

Foreword

Education is a universal challenge which requires the active involvement of all the actors concerned: schools, families and society at large. The family and the school as a relational, formal and informal space, in constant change, must cooperate and collaborate for a greater good to prevail: the well-being of its students.

The recent changes experienced by the education system in the Portuguese context, namely the call for an inclusive school for and by everyone, where each individual is respected within their potentialities and expectations and with a particular educational path led us to this piece of comprehensive work: “Emotional Skills to Promote Success in School: A Systemic Intervention Program”, which requires from an active participation of all of the stakeholders.

Continuous improvement strategies in terms of education and training will need to promote measures aiming for the development of emotional, relational, social, active citizenship as well as critical and co-responsible behaviours of the students, parents and teachers. On the path towards educational success, motivation and instrumental skills need to be improved so that each student’s abilities and accountability in their educational process are strengthened.

While there is a plethora of educative models, developed and tested in various countries showing evidence of continuous improvement and success, this program has focused on self-regulated emotional responses. Respecting the diversity and the potential of each actor: students, parents and teachers was key to empower and bound themselves to their role in improving the level of education and training.

This book clearly and succinctly presents the Develop+ program, reporting each of its axes, its assumptions and the steps taken, resulting in a practical manual for its implementation. The manual is divided into chapters which presents (in addition to the research underlying the topic) a detailed description of its results as well as some practical examples and the strategies used within.

The Develop + program was built from the perspective of training the different actors of the school community to manage the various environments and relationships involved. Since the need to develop a positive relationship between schools and families is consensual (due to the mutual benefits to students, parents and teachers) it appears essential that all stakeholders invest in its construction, through the implementation of varied strategies which contribute to the improvement of final educational outcomes.

Developing a positive relationship between schools and families, for the ultimate benefit of students, parents and teachers, requires that all the players involved invest in this process, through implementing wide-ranging strategies to ultimately contribute to the enhancement of educational outcomes. This work is undoubtedly one of the ways forward.

Congratulations to the authors for the objectivity and contextualization of the concepts used in this work. Also, for allowing us to ground our intervention (and those which may follow after reading this book) in the context of education and training.

I truly believe this monograph will be of interest to all audiences and particularly to teachers, health workers, academics, researchers, families and readers curious to explore the topic in further detail. The added value of this work lies in its innovative and comprehensive approach by enhancing pioneering possibilities within the educative setting while keeping a close participation of families and pupils.



Dr Sandra Tricas-Sauras

Graduated from the University of Navarra (Spain). She obtained her MSc, MRes and PhD from the University of Edinburgh (Scotland). Is an academic at the Public Health School of the Université Libre de Bruxelles (ULB) and is a member of the research centre: *Approches sociales de la santé* [CRISS-CR5] (Social Approaches to Health-CRISS-CR5). Her lecturing focuses mainly on Psychosocial Aspects of Health and Health and Living Environments. She is the Academic Erasmus Coordinator (VPK) at Erasmus University College Brussels (EhB), a Dutch speaking institution, where she leads the Transcultural Care Program in English. She is a member of the Mental Health and Wellbeing Research Group (MENT) a collaboration between the Vrije Universiteit Brussel (VUB) and EhB. She is interested in Research Methods (particularly in Mixed-Methodology), Mental health & Wellbeing and Public Health. Some of her areas of research and of particular interest are Education, Migrants, Transcultural care and Innovation in Health. She is a member of national and international scientific societies and has participated and led several national and international research projects. At the moment she collaborates in a number of European projects such as FYFA (fyfaproject.eu) and ARSIM2CARE (<http://www.arsim2care.com>).

Agradecimentos

Este livro é o resultado de um trabalho colaborativo, que contou com diversos contributos para a sua concretização.

Queremos, em primeiro lugar, agradecer à direção do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique de Viseu, na pessoa do seu Diretor João Caiado, que abraçou de imediato este projeto.

À Escola Básica D. Luís Loureiro de Silgueiros e, em particular ao seu Coordenador, Dinis Augusto Saraiva, onde se realizou toda a investigação e aplicou o Programa Desenvolver +.

À Doutora Maria Martins por ser uma construtora de “pontes”.

O sucesso desta iniciativa não teria sido possível sem o envolvimento dos alunos, dos seus pais e professores que, de forma empenhada e entusiasta, trabalharam connosco.

Foi uma jornada de afetos, emoções e construção de saberes da qual estamos muito gratos/as.

Este projeto é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/Multi/04016/2019.

Agradecemos, adicionalmente, ao Instituto Politécnico de Viseu e ao CI&DETS pelo apoio prestado.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	19
Professores	21
22 Competências emocionais dos professores e a promoção do sucesso escolar	
Pais	31
32 Competências parentais e a escola	
40 Características sociodemográficas e inteligência emocional dos pais de alunos da zona centro de Portugal	
52 Afetos positivos e negativos, satisfação com a vida e a inteligência emocional dos pais e alunos	
Alunos	65
66 Emoções e comportamentos dos alunos preditores do sucesso escolar	
76 Desenvolvimento de competências emocionais no 1º Ciclo do Ensino Básico	
Referências Bibliográficas	97
CAPÍTULO II	107
Programa Desenvolver +	109
117 Professores	
141 Pais	
165 Alunos	

INTRODUÇÃO

*Ana Paula Cardoso
Cláudia Chaves
Cláudia Seabra
Daniel Silva
João Duarte
José Luís Abrantes
Manuela Ferreira
Sara Felizardo
Sofia Campos*

As profundas e aceleradas mudanças a nível científico e tecnológico, demográfico, sociocultural e político que caracterizam o mundo atual têm lançado inúmeros desafios à educação, que constitui um pilar fundamental para o desenvolvimento de competências que preparam o indivíduo para o trabalho e para a promoção de comportamentos cívicos positivos, essenciais à coesão social.

Ao analisarmos as taxas de conclusão ao nível do ensino secundário e superior verificamos estarem abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), levando Portugal a repensar as estratégias que poderão responder aos desafios para garantir que todos os alunos completem o ensino obrigatório e proporcionar a todos uma educação de qualidade e inclusiva, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

O relatório da OCDE (OECD, 2014) preconiza várias medidas de política educativa e programas de intervenção, que têm como objetivo melhorar as metas da educação; estas são medidas macrosistémicas a que se devem associar programas efetivos adaptados às diversas realidades de ensino em Portugal. Mais especificamente, programas que garantam o envolvimento de todos os agentes educativos, que promovam o sucesso escolar, possibilitem a melhoria do clima relacional nas escolas e contribuam para uma maior satisfação profissional; também a um nível microsistémico, medidas que promovam o aumento das competências parentais na relação filhos-escola, bem como a melhoria da motivação e compreensão por parte dos alunos, da necessidade de se escolarizarem e da correspondente imprescindibilidade de se envolverem e implicarem ativamente no seu processo de escolarização.

Importa salientar que o sucesso escolar tem sido objeto de atenção de investigação variada, existindo uma vasta literatura sobre variáveis com ele relacionadas. São referidas a origem social e demográfica dos alunos, recursos pedagógicos e de aprendizagem, fatores cognitivos e de personalidade, a forma como as famílias percebem e se posicionam face à escola, a abertura desta à comunidade, a existência e qualidade do envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida escolar. Sendo um fenómeno multifatorial, em que o tipo e a qualidade das relações interpessoais que se estabelecem são cruciais para o desenvolvimento harmonioso das crianças e jovens, na sua condição simultânea de alunos, filhos e cidadãos, emerge a necessidade de compreender a relevância das competências emocionais de todos os intervenientes da relação educativa, que tenham impacto no sucesso escolar.

Na base desta concepção está o constructo de inteligência emocional, definido por Mayer e Salovey (1997) como um conjunto de capacidades e aptidões mentais que permitem perceber e conhecer o significado das emoções, raciocinar e resolver problemas a partir delas e que podem ser aprendidas e aperfeiçoadas ao longo da vida. A inteligência emocional está envolvida em vários contextos da existência do indivíduo, tais como, a família, a escola, o trabalho, contribuindo para a melhoria das competências sociais e para a manifestação de comportamentos mais adaptados e eficazes.

Considera-se imperativo o papel dos pais na deteção dos comportamentos de internalização e externalização dos alunos, sendo exemplo dos primeiros a ansiedade, a depressão, o isolamento e queixas somáticas e, dos segundos, os comportamentos agressivo e delinquentes, bem como os comportamentos de hiperatividade, défice de atenção e impulsividade, entre outros (Achenbach, Rescorla, Ramalho, Lima, & Machado, 2014).

Os alunos mais satisfeitos com a escola e com a vida escolar apresentam reduzidos problemas de internalização e externalização, revelando ainda níveis mais elevados de satisfação com a vida, um fator protetor contra comportamentos de externalização e de internalização (Lyons, Otis, Huebner, & Hills, 2014). No que respeita à influência parental nos comportamentos dos adolescentes, uma maior confiança, maior comunicação e menor isolamento relativamente aos pais, reduzem a tipologia de problemas já referidos.

A educação de crianças e adolescentes exige esforços mútuos e de cooperação entre a família e a escola. O envolvimento dos pais na educação aumenta o interesse e a vontade dos jovens em estudar. Com a cooperação dos pais e professores, os alunos percebem que o lar e a escola não estão separados e não há uma dicotomia entre as suas abordagens educacionais.

Como primeiros educadores, os pais desempenham um papel vital na educação dos seus filhos e dão continuidade a esse papel quando os seus filhos vão para a escola. Muitas vezes, desejam que os seus filhos adquiram conhecimentos e se desenvolvam, remetendo essa responsabilidade para as escolas. Contudo, isso só pode ser alcançado com a cooperação de pais e professores (Zare & Izadi, 2017).

Presentemente, a interação dos pais e professores é considerada fundamental na educação. As interações entre pais e filhos fortalecem as experiências emocionais e sociais dos próprios filhos. O nível elevado de bem-estar é um agente facilitador e promotor de relações interpessoais e comportamentos ajustados, impulsionadores de vivências sociais adaptativas.

O desenvolvimento de competências emocionais, através da implementação de programas de intervenção com os pais, aumenta a consciencialização destes sobre a sua ação e necessidade de mudança de práticas educacionais tradicionais que tendem a desmobilizar as crianças diante das tarefas escolares



e, simultaneamente, a estabelecer um contato mais próximo e mais sistemático com os professores (Ferreira *et al.*, 2017).

No contexto escolar, é cada vez mais notória a relevância de um professor com competências emocionais, capaz de responder aos anseios de uma educação inclusiva. Os professores, social e emocionalmente competentes, apresentam algumas características distintivas, que Jennings e Greenberg (2009) elencam: possuem uma elevada autoconsciência – eles reconhecem as suas emoções e sabem como utilizá-las para motivar a aprendizagem em si e nos outros; têm uma elevada consciência social – sabem como as suas expressões emocionais afetam as interações com os outros e são capazes de negociar soluções para situações de conflito; são culturalmente sensíveis – entendem que os outros podem ter perspectivas diferentes das suas e consideram-no nos relacionamentos com os alunos, pais e colegas; demonstram valores pró-sociais, assumindo a responsabilidade pelas suas decisões e ações; e sabem gerir as suas emoções e comportamentos e também os relacionamentos com os outros.

A literatura científica mostra, de forma cada vez mais evidente, que o reconhecimento e a gestão das emoções são indispensáveis para a adaptação às transformações e tensões do quotidiano cada vez mais presentes nas escolas (Goleman, 2014). Quando os professores não dispõem de recursos necessários para gerir, com eficácia, os desafios sociais e emocionais em sala de aula, os alunos apresentam níveis mais baixos de desempenho nas tarefas (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003), assistindo-se a um aumento dos comportamentos problemáticos e ao concomitante desconforto e mal-estar docente que, inclusive, pode conduzir à exaustão emocional, ou *burnout*, dos professores (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, & Salovey, 2010).

Promover o desenvolvimento socioemocional dos docentes no seu trabalho com as crianças e jovens tem impacto no seu comportamento, saúde e resultados escolares. Os benefícios incluem, entre outros, mais envolvimento na escola e nas aprendizagens; diminuição dos problemas emocionais e comportamentais; maior capacidade de resolução de problemas e resiliência, menor risco de alguns tipos de perturbações mentais, mais entusiasmo e gratificação profissional (Direção-Geral de Saúde, 2016).

A dimensão emocional da docência não deve, pois, ser descurada. As emoções académicas positivas (e.g., alegria ou entusiasmo) ajudam os alunos a manter o seu interesse em aprender ao longo do tempo, melhorando a motivação e o esforço requeridos, com ênfase na aprendizagem autorregulada. Já as emoções negativas (e.g., desânimo ou tédio) contribuem para reduzir os níveis de motivação e o esforço

na aprendizagem, fazendo com que os alunos utilizem estratégias mecânicas (e.g., memorização repetitiva), em detrimento de recursos motivacionais internos (Lei & Cui, 2016; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002).

Vários têm sido os programas para promover o desenvolvimento de competências emocionais dos professores a nível internacional e nacional. Em geral, estes programas colocam a tónica em alguns aspetos essenciais que podemos agrupar em torno de três eixos: i) reflexão acerca das principais finalidades e valores da educação na atualidade, numa perspetiva de valorização da pessoa e do conhecimento de si em situação profissional, com vista à mudança de crenças desajustadas e à inovação pedagógica; ii) incremento da utilização de novas metodologias didático-pedagógicas conducentes à implementação do currículo de uma forma mais interessante, desafiadora e produtiva para os alunos; iii) desenvolvimento de competências relacionais, nomeadamente de interação pedagógica (professor-aluno(s) e aluno-aluno), que favoreçam a criação de um clima de sala de aula mais positivo e empático.

Os alunos são os principais beneficiários destes esforços de melhoria educativa. Contudo, a procura de soluções para estas problemáticas não (mais) poderá basear-se no senso comum, ou num saber essencialmente teórico, antes deve ser encontrada num processo de co-construção, a partir de práticas reflexivas e colaborativas, num espírito de corresponsabilidade dos vários intervenientes.

Ao longo de décadas, têm sido realizadas inúmeras investigações para explicar e prever o rendimento académico, tendo-se constatado uma variedade de fatores explicativos. Num projeto de investigação realizado sobre os fatores preditores do sucesso escolar, que envolveu cerca de 2000 alunos portugueses do ensino secundário, Costa, Cardoso, Lima, Ferreira e Abrantes (2015) relacionaram as competências dos professores, a interação aluno-aluno e a performance de aprendizagem e os seus efeitos diretos e indiretos no rendimento académico dos alunos. Chegaram à conclusão que as competências dos professores influenciam significativamente e positivamente a interação aluno-aluno, bem como a performance de aprendizagem, e que este fator, por sua vez, influencia diretamente o rendimento académico dos alunos.

Relacionando a autoestima, a interação professor-aluno, a interação aluno-aluno, a performance de aprendizagem e o rendimento académico, Cardoso, Ferreira, Abrantes, Seabra e Costa (2011) verificaram que a baixa autoestima social influencia diretamente e negativamente a interação professor-aluno, a interação aluno-aluno e a performance de aprendizagem. A interação professor-aluno e a interação aluno-aluno influenciam diretamente e positivamente a performance de aprendizagem, que por sua vez influencia diretamente o rendimento académico dos alunos.



Corroborando estudos prévios, esta investigação sugere que uma relação pedagógica apropriada proporciona um efetivo ambiente propício à aprendizagem, na linha do que alguns autores (Abrantes, Seabra, & Lages, 2007; Durlak *et al.*, 2007; Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2007) concluíram. A perceção da aprendizagem dos alunos depende diretamente do próprio interesse e do efeito pedagógico (pedagogical affect), e indiretamente da interação professor-aluno, da responsividade do professor, da organização das atividades letivas e do gosto e interesse do professor (Greenberg, O'Brien, Zins, Resnik, & Elias, 2003; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Tylor, & Schellinger, 2011).

Numa vertente paralela, Lund (2014) levou a efeito um estudo que analisa e discute o abandono escolar de adolescentes com problemas sociais, emocionais e comportamentais. Os resultados mostraram que os mesmos usam como explicação para o abandono escolar o facto de existir pouco apoio no ambiente de sala de aula, por parte dos professores e também dos pais.

Tendo em conta estes resultados, será importante que as escolas tenham em consideração a necessidade de criar um clima relacional positivo e empático entre os diversos intervenientes educativos, incentivando o diálogo entre pais, professores e alunos, de modo a que estes se sintam aceites, valorizados e motivados para aprender, no sentido de promover o sucesso escolar.

Efetivamente, as emoções têm um impacto importante na aprendizagem e no rendimento académico dos alunos e as competências emocionais dos professores potenciam esse mesmo impacto. Numa revisão teórica de vários programas para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais dos alunos, é explicitamente referido que este tipo de programas diminui problemas de comportamento (Greenberg *et al.*, 2003; Lopes & Salovey, 2004; Zins *et al.*, 2007; Jennings & Greenberg, 2009; Durlak *et al.*, 2011) e enfatiza o valor adaptativo das emoções e a importância da regulação emocional tanto nos professores como nos alunos.

Em suma, a escola é um local privilegiado para o desenvolvimento humano, experiência de vida e aquisição de ferramentas básicas para viver em sociedade. Ela é responsável pela educação de valores para a convivência e deve estar preparada para trabalhar as emoções e a resolução de conflitos que nela ocorrem. As exigências que lhe são colocadas constituem imperativos não só de ordem académica, mas também de natureza pessoal e social (Nunes-Valente & Monteiro, 2016).

Revela-se, pois, imperioso que todos os intervenientes (pais, professores e alunos) invistam no desenvolvimento de competências emocionais e sociais, através da implementação de estratégias variadas, que sejam significativas para todos e contribuam para a almejada melhoria da ação educativa, que se pretende visível na melhoria dos resultados escolares.

Na literatura científica encontram-se programas de intervenção socioemocional que englobam pais, professores e alunos, com o propósito de alterar práticas, atitudes e crenças e que mostram evidências de uma melhoria significativa das competências socioemocionais e do sucesso escolar. Muitos destes programas têm sido realizados na perspetiva dos alunos, ou dos pais, ou dos professores, separadamente. Todavia, há a necessidade de assegurar uma abordagem integrada, que considere os vários intervenientes educativos, de modo a garantir que as principais dimensões do rendimento académico estejam representadas e, assim, obter uma compreensão mais completa do sucesso escolar.

É neste enquadramento que assenta a pertinência do Programa Desenvolver +, um programa de intervenção sistémica a aplicar a alunos, e respetivos pais e professores para que, de uma forma integrada, se possam alterar comportamentos menos ajustados e se potenciem relações interpessoais mais produtivas, mais comportamentos positivos e maior sucesso escolar. O programa foi construído numa ótica de *empowerment* dos diversos agentes educativos para gerir os vários ambientes e relações, como se pode apreciar ao longo dos vários capítulos que compõem esta obra.

Sendo consensual a necessidade de desenvolvimento de uma relação positiva entre a escola e as famílias, pelos benefícios para alunos, pais e professores, revela-se fundamental que todos os intervenientes invistam na sua concretização, através da implementação de estratégias variadas, que contribuam para a melhoria dos resultados educativos ¹.


¹ Alguns dos artigos presentes neste livro foram adaptados de publicações em atas de congressos internacionais.

I CAPÍTULO



Professores





Competências emocionais dos professores e a promoção do sucesso escolar

Ana Paula Cardoso
José Luís Abrantes
Cláudia Seabra

O relatório da OECD (OECD, 2014) alerta Portugal para a necessidade de serem implementadas várias medidas de política educativa e programas de intervenção que têm como objetivo melhorar taxas de conclusão nos níveis secundário e superior, de modo a proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade e inclusiva. Mais especificamente, programas que garantam o envolvimento de todos os agentes educativos que promovam o sucesso escolar, possibilitem a melhoria do clima relacional nas escolas e contribuam para uma maior satisfação profissional.

A investigação empírica tem revelado que uma relação pedagógica apropriada proporciona um ambiente propício à aprendizagem (Abrantes *et al.*, 2007; Jennings & Greenberg, 2009; Zins *et al.*, 2007; Costa *et al.*, 2015). Estudos realizados chegaram à conclusão que as competências dos professores influenciam significativamente e positivamente a interação aluno-aluno, bem como a performance de aprendizagem, e que este fator, por sua vez, influencia diretamente o rendimento académico dos alunos (Cardoso *et al.*, 2011; Costa *et al.*, 2015). A percepção da aprendizagem dos alunos depende diretamente do próprio interesse e do efeito pedagógico (*pedagogical affect*), e indiretamente da interação professor-aluno, da capacidade de resposta do professor, da organização das atividades letivas e do gosto e interesse do professor (Abrantes *et al.*, 2007; Durlak *et al.*, 2011). Tendo em conta estes resultados, será importante que as escolas tenham em consideração a necessidade de criar um clima relacional positivo e empático entre os diversos intervenientes educativos, incentivando o diálogo entre alunos e professores, de modo a que os alunos se sintam aceites e valorizados.

Neste contexto, emerge a necessidade de compreender a relevância das componentes emocionais na relação educativa. Sublinhando o caráter afetivo-emocional da relação pedagógica, Pekrun (2007) refere que a sala de aula é um local de emoções e que os alunos experienciam com muita frequência emoções na sala de aula. Efetivamente, estas refletem-se na aprendizagem e no rendimento escolar dos alunos e as competências emocionais dos professores potenciam essa mesma influência (Jennings & Greenberg, 2009). Numa revisão teórica de vários programas com impacto nas competências sociais e emocionais de alunos, são referidos que este tipo de programas diminui problemas de comportamento (Lopes & Salovey, 2004; Zins *et al.*, 2007, Durlak *et al.*, 2011; Jennings & Greenberg, 2009) e enfatizam o valor adaptativo das emoções e a importância da regulação emocional tanto nos professores como nos alunos.

Descobriu-se que as competências emocionais dos professores influenciam a forma como os alunos se comportam (Baker, 1999; Wentzel, 2002). Além disso os professores que têm pontuações mais altas na capacidade da regulação emocional

também relatam menos desgaste e maior satisfação no trabalho (Brackett *et al.*, 2010).

O modo como as pessoas reconhecem, expressam e gerem as suas emoções, a forma como as reconhecem nos outros e se relacionam afetivamente com os demais, determinará a qualidade das relações intra e interpessoais estabelecidas (Saarni, 1999; Sánchez, Ortega, & Menesini, 2012), pelo que o conhecimento, desenvolvimento e educação das competências emocionais em crianças e também adultos é um instrumento indispensável no combate ao insucesso escolar.

A importância e a relevância do construto inteligência emocional são sublinhadas pela atenção que tem sido alvo por parte da comunidade científica. Vários investigadores (Payton *et al.*, 2000; Catalano *et al.*, 2004; Jennings & Greenberg, 2009; Lopes & Salovey, 2004) realizaram investigações onde programas de desenvolvimento de competências emocionais em professores revelam impacto positivo em várias áreas relacionais em contexto educativo.

Sendo consensual os benefícios daí advindos de uma relação positiva professores-alunos, revela-se fundamental que todos os intervenientes invistam na sua concretização, através da implementação de estratégias variadas que contribuam para a melhoria dos resultados escolares.

Têm sido implementados diversos programas incidindo nos pais/encarregados de Educação (EE), professores e alunos. Contudo, mantém-se a necessidade de uma abordagem sistémica e integrada que envolva num só estudo, e em simultâneo, alunos, pais/EE e professores, os verdadeiros agentes protagonistas potenciadores de mudanças.

O presente estudo está integrado numa linha de investigação mais vasta sobre a intervenção socioeducativa sistémica, direcionada à capacitação dos intervenientes do processo educativo e, especificamente, à promoção de competências pessoais (bem-estar e inteligência emocional) e profissionais (aquisição de estratégias pedagógicas diferenciadas) de professores que lecionam em turmas com alunos que evidenciam problemas socioemocionais e comportamentais, tendo em vista a promoção do sucesso escolar. Este pretende averiguar “Em que medida um programa de intervenção, destinado à formação, contribui para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais nos professores do 3º ciclo do ensino básico?”.

MÉTODOS E MATERIAIS

Foi desenvolvido um estudo preliminar, utilizando, para o efeito, a metodologia de investigação-ação. Esta visa modificar uma situação particular no sentido da sua melhoria, bem como produzir conhecimento sobre as mudanças



na realidade social, com a participação dos próprios intervenientes, procurando ultrapassar o dualismo teoria e prática (Noffke & Somekh, 2010; Cardoso, 2014).

Neste caso, ela contempla a construção e implementação de um programa de intervenção com professores, integrado no programa “Desenvolver +”, que pretende desenvolver nos professores competências pessoais (bem-estar e inteligência emocional) e profissionais.

O estudo decorreu num período de seis meses e incluiu uma avaliação inicial, pré-teste, com a utilização de um conjunto de instrumentos e o pós-teste, utilizando esses mesmos instrumentos. A planificação inicial foi sujeita a reformulações sucessivas, em função da reflexão e avaliação das sessões, que as técnicas dinamizadoras com formação em Psicologia e Educação iam realizando ao longo da implementação, num processo cíclico de planificação/ ação/reflexão característico desta abordagem metodológica (Cardoso, 2014).

A amostra por conveniência envolveu dez professores de duas turmas do 7.º ano de escolaridades, com alunos que evidenciam comportamentos disruptivos, numa escola da Região Centro de Portugal. Os professores que participaram no estudo empírico são 6 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 44 e 52 anos e casados, à exceção de um dos elementos. Todos os participantes possuem a licenciatura, um deles detém o grau de mestre e outros quatro têm formação especializada, respetivamente, em Administração Escolar, Educação Especial, Ensino e Orientação Educativa. Os docentes têm entre 10 a 26 anos de serviço docente, lecionam numa escola localizada em meio rural, são maioritariamente do Quadro de Agrupamento e pertencem a vários grupos disciplinares: Português, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Educação Tecnológica e Religião e Moral.

Após os contactos iniciais, procedeu-se à aplicação dos questionários aos professores que acederam a participar no estudo empírico. O Programa “Desenvolver +” contemplou doze sessões (para além das sessões referentes ao pré e pós-teste), com uma periodicidade semanal e duração de 120 minutos por sessão.

As atividades e tarefas propostas foram diversificadas e, numa primeira fase, estiveram direcionadas para a abordagem das maiores dificuldades dos professores em lidarem com os alunos problemáticos em sala de aula, para a consciencialização da importância das perceções dos alunos para uma efetiva relação pedagógica, para o desenvolvimento de competências de comunicação e expressão e também de autorregulação emocional, com vista a uma melhor interação social e pedagógica;

numa segunda fase, as atividades e tarefas incidiram na análise e reflexão crítica de temáticas educativas fundamentais, como a premência da mudança e inovação em educação, a importância da recetividade dos professores à inovação pedagógica, bem como a abordagem e dinamização de novas metodologias de ensino-aprendizagem, tendo em vista responder às necessidades individuais e à diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos.

As metodologias utilizadas foram dinâmicas, participativas, integradas e variadas, contemplando debates temáticos (violência e *bullying*, gestão da sala de aula, emoções e sua relevância no contexto pedagógico, relação pedagógica professor-aluno e aluno-aluno, inovação pedagógica e fatores a ela associados,...), estudos de caso, visionamento de filmes, dinâmicas de grupo, dinamização de aulas utilizando metodologias inovadoras, etc. Após a implementação do programa, procedemos a nova aplicação dos mesmos instrumentos.

Para a recolha de dados foi utilizado um formulário que integra um questionário para obtenção de dados sociodemográficos, a escala de PANAS (*Positive and Negative Affect Schedule*), de Watson, Clark e Tellegen (1988), na versão portuguesa reduzida e adaptada por Galinhas e Ribeiro (2005), a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS), de Diener (1984), adaptada à população portuguesa por Simões (1992) e a Escala de Inteligência Emocional (WLEIS de Wong, 2002), adaptada por Rodrigues, Rebelo e Coelho (2011). No que concerne às qualidades psicométricas das diversas escalas, os resultados relativos à consistência interna, *Alpha de Cronbach*, revelam, de modo geral, valores adequados.

RESULTADOS

Após as doze sessões de implementação do programa de formação para a promoção de competências pessoais (bem-estar e inteligência emocional) e profissionais, aplicou-se novamente os mesmos instrumentos para verificar se existem diferenças nas percepções dos professores intervenientes, ao nível dos afetos positivos e negativos, da satisfação com a vida e da inteligência emocional. Foi também aplicado um breve questionário de avaliação das sessões e, ainda, realizado um *focus group*, no final do programa, que contou com a presença de todos os intervenientes (alunos, pais e professores).

No que concerne à comparação dos resultados entre o pré-teste e o pós-teste, foram consideradas os dados dos constructos afetos positivos e negativos, satisfação com a vida e inteligência emocional.

Quanto aos primeiros, verificámos que os afetos positivos são maiores no pós-teste ($X=31.400$; ± 4.59 Dp) do que no pré-teste ($X=29.900$; ± 6.79 Dp), mas sem significância estatística ($Z=-0.153$; $p=0.878$). Para os afetos negativos



temos índices mais elevados no pré-teste ($X=16.600$; ± 5.44 Dp) do que no pós-teste ($X=15.000$; ± 4.14 Dp), mas também não encontramos significância estatística ($Z=-1.190$; $p=0.234$) pela aplicação do teste de Wilcoxon. Quanto à diferença de afetos, registamos que elas são mais elevadas no pós-teste ($X=16.900$; ± 6.79 Dp) do que no pré-teste ($X=13.300$; ± 7.85 Dp), existindo uma significância marginal ($Z=-1.895$; $p=0.058$).

A satisfação com a vida melhorou após a intervenção, sendo a média de 18.700 ± 4.67 num primeiro momento e de 21.300 ± 1.77 , num segundo momento, com uma significância marginal ($Z=-1.660$; $p=0.097$).

Os dados de perceção da inteligência emocional revelam que à exceção do Fator 4 “Uso das emoções”, houve melhorias em todos os outros fatores do pré-teste para o pós-teste. No caso do Fator 1, “Avaliação e expressão das próprias emoções”, e do Fator 3, “Regulação das emoções do próprio”, as diferenças encontradas são estatisticamente significativas. Para o Fator 1, a diferença de médias encontradas foi de -1.60 ± 1.57 , sendo o valor de $Z=-2.388$ e $p=0.017$ e para o Fator 3 a diferença de médias foi de -2.40 ± 2.99 com um valor $Z=2.388$ e $p=0.017$. No fator 2, a diferença de médias foi de -1.20 ± 2.85 , mas sem significância estatística ($Z=-1.20$; $p=0.227$). No Fator 4, não se vislumbraram melhorias porquanto a diferença de médias encontradas foi de 0,0.

Com base na análise dos questionários de avaliação final, os professores revelaram uma perceção favorável relativamente à sua participação no programa. Todos eles concordaram que os objetivos propostos foram totalmente cumpridos. Quanto à metodologia utilizada consideraram que ela foi muito ou totalmente adequada, seja a nível teórico, seja a nível prático e que a aprendizagem resultante da participação no programa irá repercutir-se na melhoria da sua atividade profissional. Um aspeto que mereceu uma apreciação menos favorável foi o da duração da intervenção, considerada adequada por quatro docentes e pouco adequado por um docente. Os participantes consideraram na sua esmagadora maioria que os conteúdos foram adequados e ajustados aos destinatários, a linguagem utilizada foi bastante clara e assertiva e os materiais disponibilizados foram úteis e adequados ao trabalho a desenvolver. Em termos de avaliação final, seis docentes avaliaram o programa como excelente, três consideraram-no muito bom e um outro docente classificou-o como bom.

Aquando do *focus group* realizado no final da intervenção, os professores reiteraram a sua apreciação positiva relativamente ao interesse da intervenção para a melhoria da sua atividade profissional. Referiram que gostaram do ambiente descontraído e

informal em que decorreu a formação, bem como da participação e discussão que existiu ao longo das diversas sessões. Vários docentes salientaram a importância que teve para o seu desenvolvimento pessoal e profissional a intervenção em torno da problemática da interação pedagógica, dimensão que consideram fundamental para trabalhar com estes alunos que revelam problemas de comportamento, tendo em vista a criação de um clima de sala de aula positivo e empático.

Uma das professoras salientou a importância que teve para ela a tarefa que consistiu na “descoberta” do que os alunos pensavam dos professores. Não tinha a consciência do impacto que determinados comportamentos tinham nos alunos, em sala de aula. Por exemplo, o que ela considerava como “falar alto” era percebido pelos alunos como “gritar/berrar”; o ato de “repreender” era visto como “zangar-se” ou “dar sermões”.

Os professores salientaram casos de alguns dos alunos em que as melhorias no comportamento em sala de aula foram evidentes, decorrido algum tempo após a intervenção sistémica, tendo a expectativa de que esta formação possa traduzir-se em resultados escolares positivos. Um dos professores destacou a relevância da abordagem de novas metodologias de ensino e a necessidade de mudança das práticas pedagógicas, a fim de motivar os alunos para a aprendizagem, tornando-os mais participativos e envolvidos nas atividades a desenvolver na sala de aula.

Todos os professores consideraram que a intervenção deveria ter começado no início do ano letivo, de modo a ter mais impacto nos vários intervenientes e dar tempo para os mesmos concretizarem as mudanças preconizadas. Além disso, deveria existir um contacto mais sistemático entre os vários intervenientes (alunos, pais e professores) e não apenas um contacto no final das sessões do programa sistémico, de modo a conhecerem melhor as necessidades e as expectativas dos mesmos.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os resultados obtidos apontam para o contributo positivo do programa de formação para a promoção de competências pessoais (bem-estar e inteligência emocional) e profissionais dos professores de alunos com comportamentos disruptivos, ao nível das percepções dos professores no que concerne aos afetos positivos e negativos, à satisfação com a vida e à inteligência emocional, bem como no que toca à promoção de competências de gestão das emoções em sala de aula e de melhoria da interação pedagógica.

Estes resultados vão no sentido dos que Brackett *et al.* (2010) obtiveram numa investigação realizada no Reino Unido, em que constataram que uma maior capacidade emocional dos professores está associada a um menor desgaste profissional ou *burnout* e, paralelamente, a uma maior satisfação no trabalho.



Estes vão também ao encontro dos dados obtidos por Catalano *et al.* (2004), Jennings e Greenberg (2009) e Lopes e Salovey (2004) que revelaram um impacto positivo dos programas de desenvolvimento de competências emocionais em professores em várias áreas relacionais em contexto educativo. Os professores reiteraram a importância de refletirem sobre temas relacionados com a interação pedagógica em sala de aula, de modo a serem capazes de responder de forma mais adequada aos alunos. A este propósito foi enfatizada a necessidade de os professores regularem a voz, procurarem não abusar dos “sermões” e desenvolverem competências emocionais, a fim de lidarem com maior efetividade com estes alunos.

Como referem Pace, Mullins, Beesely, Hill e Carson (1999, p. 151), “crianças que têm problemas emocionais e comportamentais significativos respondem menos positivamente aos outros o que provoca menos respostas positivas e mais respostas negativas dos outros”. Daí ser fundamental que os professores tenham consciência das repercussões dos seus comportamentos nos alunos, de modo a contribuir para um contexto de sala de aula mais empático e produtivo. A escola deve ampliar o leque de competências abordadas para ser mais eficaz nos dias de hoje (Lopes & Salovey, 2004). Neste âmbito, os professores podem ter um papel fundamental ao promoverem ambientes de aprendizagem emocionalmente ricos (Corcoran & Tormey, 2013), em que os alunos se sintam aceites e compreendidos. Sendo os alunos com comportamentos disruptivos especialmente suscetíveis ao desinteresse escolar e à falta de motivação para o estudo, é conveniente que os professores utilizem uma variedade de estratégias de ensino-aprendizagem, que mobilizem a sua participação e que os motivem para a aprendizagem. A necessidade de ir ao encontro das suas necessidades e dos seus reais interesses são também um vetor fundamental na escolha dessas metodologias.

Da análise da intervenção formativa, salientam-se algumas implicações de ordem prática para uma futura intervenção com professores neste domínio, nomeadamente, o interesse em refletir sobre o que pensam os alunos sobre os professores e a relevância das percepções recíprocas, a importância de promover uma efetiva interação pedagógica (professor-aluno e aluno-aluno), que passa também por uma adequada gestão das emoções em sala de aula, bem como a necessidade de ensaiar e implementar novas abordagens didático-pedagógicas num contexto que apela à inovação e à mudança educativas.

Pais



Competências parentais e a escola

Cláudia Chaves
João Duarte
Daniel Silva

A relação entre a escola e a família é, sobretudo, nos dias de hoje, uma das mais importantes questões discutidas por pesquisadores e/ou gestores dos sistemas e unidades de ensino em quase todo o mundo. Este facto é evidenciado, por um lado, pelo expressivo número de pesquisas e publicações especializadas sobre o assunto, e, por outro, pela preocupação manifestada nos mais diversos fóruns (de reuniões escolares a fóruns nacionais e internacionais) pelos profissionais responsáveis por gerir simples unidades escolares ou complexos sistemas nacionais de ensino (Chechia & Andrade, 2005). Nos estudos desenvolvidos relativos a esta temática, tem sido particularmente relevante o fenómeno da relação dos pais com o rendimento escolar dos filhos e a perceção que constroem sobre a escola. Os estudos põem também em evidência a forma e a intensidade das relações entre a escola e a família, que varia de acordo com os mais diversos fatores (estrutura e tradição de escolarização das famílias, classe social, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação dos pais/ encarregados de educação...) (Chechia & Andrade, 2005).

A relação entre a escola e a família é uma questão pertinente no atual contexto socioeducativo, afigurando-se de interesse e utilidade pelas implicações no contexto da própria comunidade educativa (Sousa, 2014). De acordo com esta autora, sabe-se que, de um modo geral, os pais visitam a escola quando são notificados por esta, mas também é do conhecimento geral que, em muitos casos, a escola não é pertença sua, ou seja, estes agentes educativos não se sentem elementos constitutivos da comunidade escolar e, muito menos, se constituem elementos da comunidade educativa, o que contraria a regulamentação em vigor e as teorias enunciadas em alguns documentos institucionais, orientadores das políticas educativas. Os estudos realizados nas últimas décadas, particularmente no campo da educação, demonstram que o envolvimento das famílias na escola se relaciona significativa e positivamente com o sucesso educativo dos alunos e com o desenvolvimento de uma escola e de uma sociedade mais democráticas (Sousa, 2014).

Neste contexto, sublinha-se a emergência e a importância de uma relação ecológica, ou seja, de uma relação entre a escola, a família e o ambiente em que ela se insere. Beaudot (1981, cit. por Sousa, 2014, p. 182) afirma que “a escola mais que um agregado físico ou um agregado biológico é um sistema de comportamentos ou uma rede de posições e de estatutos envolvendo alunos e professores”. Assim, para se renovar, necessita, na opinião do mesmo autor, de deixar de ser um mero veículo de transmissão linear e sequencial do saber unidirecional e deve propender à criação de “anéis de retorno”, usando a expressão de Beaudot (1981, cit. por Sousa, 2014, p. 182). Deve proceder-se também ao retorno de feedback de informação, com suporte numa mais intensa participação de alunos e respetiva família. Do raciocínio exposto, decorre que os pais devem possuir um projeto englobante para os seus

filhos, que inclua um conjunto de princípios orientadores assentes numa partilha de valores, os quais sustentam continuamente o projeto educativo familiar. Se, como defende Alarcão (2005), as expectativas das crianças e dos adolescentes têm inerente a instituição familiar como o âmbito mais qualificado para o seu processo de desenvolvimento afetivo-social, então os pais serão os coordenadores deste projeto educativo.

A INTERAÇÃO DE PAIS, FILHOS E PROFISSIONAIS NA ESCOLA

O ser humano nasce num mundo explosivo, onde não é fácil encontrar o “ninho” que lhe dê o aconchego necessário para o desenvolvimento harmonioso das suas capacidades e das suas motivações. Não obstante, acreditamos, como Esteves (2011, p. 24), que a “aposta num projeto educativo de família que, ao ‘ser’ família acresce o ‘fazer’ família, criando e estimulando um sistema de relações sociais com base no respeito, no diálogo, na consciencialização pela dignidade pessoal”, na formação de espíritos críticos e criteriosos, no incentivo à participação, no fomento de sentimento forte para garantir o êxito do projeto, isto é, o sucesso das crianças e dos jovens. Sendo esta a meta do projeto, vale a pena apostar na “militância familiar” para o conseguirmos pragmatizar. De acordo com estes pressupostos, a função pedagógica da família é continuada na escola. Mais tarde ou mais cedo, os pais são confrontados com uma realidade inevitável: a Escola, “passagem necessária para a formação social” (Nogueira, 2005, p. 563), que obriga à criação de condições para que o projeto da parceria escola-família não seja poluído por interferências que o possam prejudicar. Quando os pais têm um projeto para o filho, no qual este é sujeito e objeto e “o modelam segundo as suas práticas educativas e os seus esquemas culturais (...), determinam o desenvolvimento e a boa qualidade desse desenvolvimento, ratificada pela escola”, o que se traduz em melhores resultados escolares (Nogueira, 2005, p. 564). Está-se perante a ideia de que a escola funciona como agente potenciador dos projetos familiares. A contextualização das relações institucionais entre a escola e a família adquire, então, um papel determinante na ratificação, ou não, do projeto de vida familiar e é desta forma que o princípio da subsidiariedade, que se aplica à instituição escolar, deve ser entendido. Ou seja, só por este princípio é que existe a escola e é segundo este princípio que ela deve orientar a sua política de ação sobre aqueles que a ela recorrem (Esteves, 2011).

A família é uma escola e é a primeira das escolas. Tal como já referido, os primeiros educadores são os pais, por direito natural e constitucional, que têm de descobrir no seu quotidiano um modo próprio de educar e de viver face aos múltiplos desafios da sociedade (Esteves, 2011). Como profere Pinto (2015, p. 146), “interagir numa escola é interagir com pessoas, situadas num contexto determinado, sujeitos a regras de jogo específicas e cujos comportamentos têm de ser referidos à intencionalidade que lhes está subjacente”. De acordo com esta linha de pensamento, é importante a mobilização na interação



entre pais e professores, em proveito da educação em geral e da aprendizagem em particular. Se se assiste a mudanças em cada uma das instituições – escola e família – também não é menos importante realçar que a própria interface escola-família sofre mutações, que podem ser caracterizadas pelo termo de reconfiguração (Silva, 2013). Não se trata pois necessariamente de uma situação de crise. Um aspeto a salientar é que a pressão crescente para as escolas e famílias se “entenderem” coincide com uma pressão social e profissional igualmente crescente sobre as famílias (quer, por exemplo, pelo facto de ambos os pais trabalharem, quer pelas exigências de âmbito profissional, quer pelo apoio às atividades extracurriculares dos filhos) que lhes retira tempo para outras atividades, nomeadamente quando lhes reconhece sentido (Silva, 2013). Diz Lopes (2007, p. 11) que “é na família que a função pedagógica ganha o seu sentido genuíno, na medida em que, por sua natureza, só aí a relação estabelecida é integralmente pessoal, constituindo-se um clima de multivalências sócio-afetivas entre pai mãe, irmãos-irmãs, pais-filhos, além de outras situações”. A tarefa dos pais, enquanto educadores, não deve acabar com a entrada dos filhos na escola. A família deverá ser, como afirma Nogueira (2005), uma escola que precede, acompanha e por vezes continua a ação dos estabelecimentos escolares.

Os pais também são profissionais de educação e, por isso, é fundamental e indispensável que a sociedade atual se preocupe com uma escola capaz de responder às necessidades dos pais na sua função pedagógica com os filhos. “A escola deve funcionar como uma espécie de empresa de famílias” (Lopes, 2007, p. 12). A escola e a família não se sobrepõem mas completam-se. O percurso a seguir pelas duas deve ser paralelo, de modo a ambas atingirem o objetivo comum: a formação/educação de jovens. Tanto quanto a convivência e o relacionamento familiar são fatores fundamentais para o desenvolvimento individual, a inserção da criança no universo coletivo, a mediação entre ela e o mundo, entre ela e o conhecimento, sua adaptação ao ambiente escolar, o relacionamento com os professores e funcionários da escola, a convivência com os colegas, são fatores decisivos para o seu desenvolvimento social. Entender o indivíduo como parte de um sistema, ou todo, organizado, com elementos que interagem entre si, influenciando cada parte e sendo por ela influenciado, traz uma luz à compreensão acerca do desenvolvimento humano, contribuindo para a reflexão sobre os contextos familiar e escolar, que tanto podem ser elementos de contingência, inclusão e segurança, como fontes de conflitos, com ênfase nas perdas que se podem apresentar no percurso (Sampaio, 2006). Ainda este autor, fazendo referência a algumas prioridades de mudança na escola, chama a atenção para o papel dos pais e encarregados de educação, salientando que é necessário reforçar o seu papel no quotidiano escolar dando especial realce à construção de um conjunto de valores comuns à escola e à família. O futuro de cada um depende daquilo que a família e a escola forem capazes de transmitir.

O envolvimento parental é muito influenciado por variáveis inerentes a estes ambientes, tal como pela qualidade do ambiente da escola, pela estrutura escolar e as práticas de gestão da mesma, na medida em que potenciam sentimentos positivos/negativos associados à presença dos pais na escola, maximizam a informação recebida pelas famílias relativamente ao percurso do seu educando, assim como desenvolvem relações de respeito e entreaajuda entre as duas entidades (Sampaio, 2006). Para Cadima, Peixoto e Leal (2009), o papel dos pais é crucial para os planos educativos que os jovens constroem, assim como nos comportamentos dos mesmos, sendo que, quanto mais presentes forem os pais, mais os jovens regulam os seus comportamentos. De acordo com as pesquisas levadas a cabo pelos mesmos autores referentes à relação existente entre as características familiares e a adaptação escolar evidenciam que as práticas educativas, as crenças, as atitudes e o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos têm impacto na orientação motivacional dos filhos para a escola, no seu autoconceito académico e no seu desempenho escolar. Neste sentido, e segundo os mesmos autores, na adolescência, o facto dos pais se envolverem na escolaridade dos filhos e dos pais os aceitarem e apoiarem emocionalmente faz com que eles tenham mais sucesso escolar. Estes alunos têm níveis mais elevados de autoestima e de autocontrolo (Cadima *et al.*, 2009). A qualidade da relação com a família tem um grande impacto na vida dos jovens ao nível da sua satisfação face à escola, na forma como lidam com os sucesso/insucesso académico, assim como ao nível da sua autoestima e autoconceito. Neste sentido, faz-se referência ao estudo de Gonçalves (2013), cujo objetivo consistiu em identificar os estilos parentais mais associados ao sucesso escolar de alunos de uma escola portuguesa. Participaram neste estudo 132 adolescentes, dos quais 70 (53%) são do sexo feminino, distribuídos por diferentes anos de escolaridade (do 5º ao 9º ano), com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos. Os resultados possibilitaram verificar que os adolescentes com sucesso escolar tendem a ver os seus progenitores como mais exigentes e responsivos (o que corresponde ao estilo autoritário) sendo as mães percebidas como mais exigentes e responsivas quando comparadas com os pais. A autora constatou ainda que as percepções dos estilos parentais apresentadas pelos alunos foram em grande número classificadas como negligentes (menos exigentes e responsivos). Constatou-se a existência de uma relação positiva entre o nível socioeconómico e o sucesso escolar dos alunos, observando-se igualmente que alunos cujos progenitores apresentam níveis de literacia superior tendem a apresentar melhores resultados escolares, apesar de esta se mostrar uma relação menos significativa no caso das mães. Tendo-se verificado uma confluência entre a parentalidade, estilos educativos, comunidade escolar e sucesso escolar dos alunos. Neste contexto, segundo Goddard, Tschannen-Moran e Hoy (2001), os pais de classes sociais mais baixas propendem a não questionar e aceitam com complacência o insucesso escolar dos filhos, sentem-se incapazes e apresentam a tendência para procurar justificações para a falta de sucesso, como, por exemplo, “o meu filho não nasceu para os estudos”, enquanto os pais de classe social mais alta tendem a questionar, auxiliar e a responsabilizar seus filhos para a falta de sucesso escolar. Chechia



e Andrade (2015) também se interessaram por perceber como os pais constroem os seus conhecimentos sobre a escola, sobretudo no caso de classes sociais mais baixas, identificando, através de relatos, quais as divergências entre pais de alunos com sucesso e pais de alunos com insucesso. Assim, os autores concluíram que os alunos que recebem maior apoio por parte dos pais revelam maiores habilidades nas tarefas, desenvolvem uma autoestima mais positiva em relação à escola e ajustam-se melhor psicologicamente. Os autores acrescentam que os pais dos alunos com insucesso escolar apresentam menores níveis de literacia ou até mesmo ausência de escolaridade.

Em contrapartida, os pais de alunos com sucesso escolar apresentavam maiores níveis de escolaridade. A investigação na área demonstra a importância de duas dimensões inerentes ao comportamento parental para melhor se perceber a dinâmica de interação e o tipo de processos educativos, uma que remete para os fatores afetivos e outra que realça a importância das normas e a verificação do seu cumprimento por parte das crianças (Cruz *et al.*, 2011). Gonçalves (2013) refere que os pais têm a tendência para desenvolver um esforço no sentido de tomar as decisões mais adequadas e corretas perante a vida escolar dos filhos, partindo de um conjunto de pressupostos que sustentam algumas crenças culturais/sociais e certos princípios morais. Cruz *et al.* (2011) identificaram três dimensões a partir da análise das avaliações do comportamento parental: aceitação *versus* hostilidade; restritividade *versus* permissividade; envolvimento emocional ansioso *versus* desvinculação calma. Identificou ainda dois aspetos importantes no que respeita ao exercício da parentalidade: a responsividade e o controlo parental. O domínio da responsividade relaciona-se com bons níveis de bem-estar psicológico, autoestima, autoconfiança e ao desenvolvimento de atribuição de causalidade interna, sendo característicos dos filhos de pais autoritários e indulgentes, os quais apresentarem altos índices responsividade. Schaeffer (1995, cit. por Cruz *et al.*, 2011) identificou também três dimensões no que se refere ao comportamento parental: aceitação *versus* rejeição; autonomia psicológica *versus* controlo psicológico; controlo firme *versus* controlo relaxado. Cruz *et al.* (2011) salientam ainda que os aspetos da conduta dos pais não devem ser interpretados isoladamente, mas devem englobar tudo o que contribui para a constituição do clima emocional em que o filho é educado, o que implica também o bem-estar subjetivo dos pais e a sua competência emocional.

As interações presentes na família, onde sobressai a relação entre pais e filhos, fazem desta o lugar com maior potencial para a consolidação de experiências emocionais e sociais. As aprendizagens que se concretizam com os significativos envolventes são facultadas se as emoções e a inteligência emocional forem contempladas. As

emoções e a inteligência emocional concorrem para a promoção e facilitação das relações interpessoais e de comportamentos conformes, impulsionadores de bem-estar psicológico e de vivências sociais adaptativas. A ligação entre pais e filhos no contexto da vida escolar pode ser facilitada se os aspetos emocionais forem devidamente valorizados, uma vez que conduzem a benefícios para esta díade, enquanto seres sociais (Tavares, 2015). Neste sentido, a mesma autora destaca a intervenção junto dos pais, assumindo um carácter prioritário, atendendo ao seu papel privilegiado no desenvolvimento das crianças e jovens.



CONCLUSÃO

Nos últimos anos tem-se verificado uma crescente preocupação face às temáticas intrínsecas à educação parental, o que se deve, essencialmente, aos projetos e investigações realizadas e às diretrizes que deles emanam (Abreu-Lima *et al.*, 2010). Os modelos de intervenção centrados nos pais têm como objetivo o fortalecimento de relações entre pais e filhos, centrando-se na promoção de *empowerment* e na capacitação para a resolução de problemas inerentes também à vida escolar (Tavares, 2015). Esses programas de intervenção, como refere Ornelas (2008), sugerem que se promovam a responsabilização e o envolvimento dos pais e a realização de uma avaliação orientada para o desenvolvimento, permitindo a reflexão e a construção de práticas parentais mais flexíveis e emancipadoras, que operem como fatores protetores e, conseqüentemente, promotores de adultos melhor ajustados (Dadam, 2011). Os programas que se revelam com maior eficácia são os que mantêm um foco claro e consistente sobre as competências parentais e que desejam fortalecer a construção de estratégias dos pais no acompanhamento aos filhos, as atividades em família e na escola, bem como a importância da comunicação e dos afetos (Samuelson, 2010). Ainda de acordo com o mesmo autor, potenciam a otimização de informação e a melhoria das competências educativas, práticas parentais ajustadas, a capacidade de expressão e de regulação das emoções dos pais, o fortalecimento do sentimento de competência parental, a otimização da qualidade da relação entre pais e filhos, bem como a melhoria do suporte emocional, o reforço dos comportamentos de aprendizagem e de responsividade adequada às necessidades dos filhos.

O Relatório de Avaliação de Intervenções de Educação Parental, realizadas entre 2007 e 2010, em Portugal, dá conta de um Programa intitulado “Educação Parental” cujos objetivos eram a promoção do autoconhecimento e da autoestima, o desenvolvimento de formatos de comunicação mais eficazes na relação dos pais com os filhos, a promoção da discussão e treino de algumas estratégias para prevenir/lidar com comportamentos e atitudes desafiantes dos filhos. Um outro programa na área é o denominado “Ativa-Te em Emoções”, objetivando a promoção de atitudes mais otimistas por parte dos pais na relação com os filhos. Este programa coloca nas emoções dos pais o papel central da intervenção, isto é, os pais são convidados a, em primeiro



lugar, “olharem” para si e só depois para o seu papel de pai/mãe. Visa, acima de tudo, a aprendizagem social e emocional, tida como o processo através da qual a pessoa desenvolve competências sociais e emocionais, compreendendo a cognição, a emoção e o comportamento no alcance e execução de tarefas importantes na relação entre pais e filhos (Tavares, 2015). Estas aprendizagens fomentam, através do recurso às diversas competências emocionais, cognitivas e interpessoais, a realização de objetivos relevantes para o desenvolvimento pessoal dos pais e, por inerência, dos seus filhos (Costa & Faria, 2013). Os benefícios da aprendizagem socio-emocional a autoconsciência, o autocontrolo, a consciência social, as competências de relacionamento interpessoal e a tomada de decisão responsável (Cacheiro & Martins, 2012), que se concretizam nos comportamentos sociais mais adaptativos, na diminuição do stress emocional, na promoção de empatia, em ganhos de maior competências emocionais e afetos positivos, com otimização do bem-estar subjetivo (Costa & Faria, 2013). Os mesmos autores salientam que a aprendizagem social e emocional proporciona aos pais os conhecimentos necessários para identificarem e gerirem as suas emoções, o que, na prática, se traduzirá no aumento substancial de níveis de bem-estar pessoal e social, quer dos pais, quer dos filhos. Em matéria de qualidade de relação entre o enfermeiro da saúde escolar e os pais de jovens em contexto escolar, é necessário que as decisões sejam articuladas e partilhadas por todos, a fim de se dotar de maior coerência as atuações, aceitando o princípio de que é urgente a exigência de participação e implicação, num natural exercício de cidadania, num crescendo de responsabilização.



Características sociodemográficas e inteligência emocional dos pais de alunos da zona centro de Portugal

*Cláudia Chaves
João Duarte
Ana Catarina Vale
Ana Teresa Figueiredo
Bruno Miguel Afonso
Cândida Isabel Esteves
Joana Margarida Fernandes
João Pedro Silva*

PAIS
41

Nos últimos anos a inteligência emocional tornou-se num tema de grande interesse nos círculos, científicos e académicos, bem como no setor público e privado (Akduman, Hatipoğlu, & Yüksekbilgili, 2015). Esta envolve a capacidade de realizar uma análise fiel sobre as emoções e a capacidade de usar sentimentos, emoções e o conhecimento emocional para aumentar o pensamento, incorporando uma especial perícia para se lidar com as emoções próprias e as emoções dos outros (Ljungholm, 2014). Ainda que uma variedade de conceitos similares à inteligência emocional tenham sido propostos ao longo dos anos, o interesse moderno na inteligência emocional começou com o artigo de Salovey e Mayer, datado de 1989 (Akduman et al., 2015). Estes autores definiram inicialmente a inteligência emocional como o subconjunto da inteligência social que envolve a capacidade de gerir os próprios sentimentos e emoções, conferindo a capacidade para os discriminar, bem como usar essa informação para orientar o pensamento e as ações, dando origem a um modelo concetual coerente de inteligência emocional, que diferencia múltiplos aspetos das habilidades emocionais, como a perceção emocional e a gestão emocional (Akduman et al., 2015). Segundo estes autores, os seres humanos distinguem-se num certo tipo de inteligência social que está vinculada ao conhecimento das próprias emoções (capacidade para descrever, expressar ou comunicar os próprios sentimentos), ao controlo das emoções (reter as emoções, porém sem reprimi-las e canalizá-las conforme a situação e o momento mais oportuno), ao reconhecimento das emoções alheias (sensibilidade aos sinais não verbais das outras pessoas) e ao controlo das relações sociais (eficácia interpessoal).

É verificável um corpo de investigação estimulante em inteligência emocional, que se tem apurado e progredido historicamente. Contudo, por falta de consenso conceptual, tem resultado numa multiplicidade de vários instrumentos de avaliação, que se podem encontrar nos mais diversos meios de comunicação social, bem como nas diferentes áreas da psicologia (Cabral, 2011). O mesmo autor refere ainda que as investigações têm tido em consideração as competências pessoais de avaliação e comunicação das emoções e a maneira como as usar na resolução dos problemas.

As pessoas emocionalmente inteligentes são definidas, em parte, como aquelas que regulam as suas emoções de acordo com uma lógica, assumindo-se como um modelo consistente de funcionamento emocional. A inteligência emocional tem como uma das suas premissas que as respostas emocionais podem ser logicamente consistentes ou inconsistentes, com convicções particulares sobre a emoção. Relativamente às reações emocionais puras, como aquelas instâncias de felicidade ou o medo exibido precocemente na infância, podem envolver poucas cognições. À medida que a pessoa se desenvolve as reações emocionais podem fundir-se com os pensamentos mais complexos ou seja, traduz-se em emoções cognitivamente

saturadas, como a culpa ou o arrependimento. Além disso, a pessoa pode desenvolver modelos que incluem padrões de funcionamento emocional. Essas reações emocionais e modelos podem ser avaliados de acordo com a sua consistência lógica e, portanto, com a sua inteligência (Ljungholm, 2014). Todavia Rauthmann e Kolar (2013) referem que a teoria da inteligência emocional requer o desenvolvimento de critérios para a emotividade inteligente.

Por sua vez Goleman (2014, p. 54) define inteligência emocional como “a 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 subjugue a faculdade de pensar; de sentir empatia e sentir esperança”. O mesmo autor refere ainda que a inteligência emocional consiste na competência para identificar e expressar emoções, compreender emoções, assimilar emoções no pensamento, e regular emoções positivas e negativas no próprio e nos outros.

Neste contexto os indivíduos que fruem de uma elevada inteligência emocional, homens e mulheres, tendem a ser abertos e sociáveis, expressando os seus sentimentos adequadamente, suportando bem a tensão. São pessoas alegres, que se sentem bem consigo mesmas, espontâneas e abertas a novas experiências sociais (Goleman, 2014).

Em suma, verifica-se que a inteligência emocional é uma inteligência que se tem configurado como resultado do desenvolvimento, evolução e combinação da emoção com a inteligência. Esta assimilação, assim como a formação do conceito de inteligência emocional, tem concebido o reconhecimento dos aspetos psicológicos não cognitivos que intervêm no comportamento humano. Nesta linha, os estudos têm demonstrado a existência de uma correlação significativa entre o aspeto cognitivo e emocional nas pessoas, sendo esta relação muito importante para a obtenção de resultados efetivos em qualquer área da atividade humana (Soares, 2016).

Portanto, um nível ótimo de inteligência emocional pode ser fundamental para lidar com acontecimentos da vida, de forma a que os eventos negativos causem o mínimo de danos psicológicos, bem como obter maiores benefícios dos eventos positivos. Portanto, a inteligência emocional pode manifestar-se de forma significativa na prevenção e controlo de comportamentos destrutivos (Nabiei, Karamafrooz, & Afsharnia, 2014).

O papel das emoções nas relações entre pais e filhos é inquestionável, o que, segundo Paula (2012), a resposta emocional dos pais às emoções manifestadas pelos filhos assumem grande relevância ao nível do desenvolvimento social e emocional, regulação psicofisiológica, estratégias de coping, compreensão emocional e a qualidade das relações estabelecida em contexto escolar dos filhos. Os filhos de pais que os ignoram, negligenciam ou exerçam uma disciplina extremamente rigorosa e que não valorizem a comunicação, irão desenvolver



menores índices de inteligência emocional. Ainda na perspetiva do mesmo autor, baixos índices de inteligência emocional resultam numa menor eficácia ao nível das respostas aos problemas, quer do *self*, quer do exterior, o que, por inerência, resulta em comportamentos mal adaptativos e numa envolvimento emocional dos pais para com os filhos pouco rica. Por conseguinte, é imprescindível que os pais desenvolvam com os filhos a expressão emocional, na medida em que este envolvimento permite reconhecer e gerir as emoções. Por outro lado, Paula (2012) salienta que os pais com elevados níveis de inteligência emocional e satisfeitos com a vida revelam mais afetos positivos em relação aos filhos.

METODOLOGIA

É no contexto acima descrito que surge este estudo que se orientará no sentido de responder à seguinte questão: Quais as variáveis sociodemográficas dos pais que interferem na sua inteligência emocional? Como objetivo do estudo averiguar de que modo variáveis sociodemográficas dos pais interferem na inteligência emocional, delineou-se uma pesquisa descritiva, correlacional e analítica.

Participantes

A amostra é constituída por 207 pais de um Agrupamento de Escolas da zona centro de Portugal. As estatísticas da idade revelam, para a totalidade da amostra, uma idade mínima de 26 anos e uma máxima de 74 anos, com uma média de 42,86 anos ($\pm 6,813$ anos), a que corresponde um coeficiente de variação de 15,89%, sugestivo de dispersão fraca. No sexo feminino, com uma representatividade de 82,1%, a idade mínima e máxima oscilam entre os 26 e 74 anos, enquanto no grupo de participantes do sexo masculino, com uma representatividade de 17,9%, a idade mínima é 29 e a máxima 71 anos. Os homens são ligeiramente mais velhos que as mulheres.

Em relação à idade verifica-se que, para a totalidade da amostra, sobressaem os pais mais velhos (36,2%), dos quais 45,5% são do sexo masculino e 35,3% do sexo feminino. São também expressivos os percentuais registados em relação aos pais com idade compreendida entre os 40 e os 44 anos, com uma representatividade de 33,3% no total da amostra, fazendo parte deste grupo 32,4% do sexo masculino e 33,5 do sexo feminino. Em relação ao estado civil dos sujeitos da amostra, a maioria (75,4%) possui companheiro, fazendo parte deste grupo 81,1% dos homens e 74,1% das mulheres. No que concerne às habilitações literárias, verifica-se que prevalecem, no total da amostra, os pais com escolaridade até ao 9º ano (39,6%), dos quais

45,9% são do sexo masculino e 38,2% do sexo feminino, seguindo-se os que possuem o ensino secundário (31,9%), fazendo parte do grupo 35,1% dos homens e 31,2% das mulheres. Constata-se também que, no que se refere à situação profissional, a grande maioria dos pais (77,3%) encontra-se ativa profissionalmente, o que corresponde a 73,0% dos homens e 78,2% das mulheres. Já em relação ao rendimento familiar mensal, pode dizer-se que o valor percentual mais elevado corresponde aos pais com um rendimento mensal médio baixo/médio (46,9%), dos quais 48,6% são do sexo masculino e 46,5% do sexo feminino, secundados pelos pais com um rendimento mensal muito baixo/baixo (37,2%), onde se incluem 43,2% dos homens e 35,9% das mulheres. No que se refere à profissão dos participantes prevalecem os trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e vendedores (31,1%), secundados pelos especialistas das atividades intelectuais e científicas (24,6%) e pelos técnicos e profissões de nível intermédio (10,8%).

Instrumento de colheita de dados

Para operacionalizar os objetivos estabelecidos para este estudo, escolheu-se como método de colheita de dados o questionário, a ser preenchido pelos próprios pais, tendo em vista obter a sua opinião o mais rápida e sincera possível e com o mínimo de interferência e influência externa. Este instrumento engloba um conjunto de questões de caracterização sociodemográfica, composto por 7 questões acerca da idade, sexo, estado civil, habilitações literárias, situação laboral e profissão. A Escala de Inteligência Emocional – WLEIS de Wong (2002), adaptação de Rodrigues *et al.* (2011) é um instrumento de auto-resposta constituído por 16 itens formulados na positiva, que avaliam as quatro dimensões de inteligência emocional, nomeadamente: Dimensão 1 - Avaliação e expressão das próprias emoções - refere-se à aptidão individual para entender as próprias emoções e expressar as mesmas de forma natural e autêntica, abarca os itens 1, 2, 3 e 4; Dimensão 2 - Avaliação e reconhecimento das emoções nos outros – esta componente diz respeito à aptidão do indivíduo para perceber e compreender as emoções das pessoas da sua envolvente, possibilitando também desenvolver uma maior sensibilidade em relação às emoções dos outros e ser-se capaz de prever eficazmente a sua ocorrência, inclui os itens 5, 6, 7 e 8; Dimensão 3 - Regulação das emoções do próprio – esta dimensão prende-se com a capacidade de regular as emoções do próprio, facultando o controlo emocional e uma rápida transição de estados emocionais de valência negativa para estados afetivos positivos, tendo incluídos os itens 9, 10, 11 e 12; Dimensão 4 - Utilização das emoções para facilitar o desempenho – esta dimensão diz respeito às capacidades da pessoa para direcionar as suas emoções no sentido de facultar o seu desempenho nas atividades nas quais se encontra envolvida, abrangendo os seguintes itens: 13, 14, 15 e 16. Segundo Rodrigues *et al.* (2011), estas quatro dimensões substantivam a inteligência emocional como um constructo multidimensional que remete para a aptidão da pessoa para perceber as suas emoções e as emoções dos



outros, efetuar a regulação das suas emoções e direcioná-las para a simplificação de condutas comportamentais produtivas. Cada dimensão é composta por quatro itens avaliados numa escala de resposta tipo Likert de cinco pontos, sendo 1 - Discordo Fortemente e 5 - Concordo Fortemente. O estudo efetuado por Rodrigues *et al.* (2011), ao nível da consistência interna da escala, revela um Alpha de Cronbach de 0,82 para a escala global, o que indica uma boa consistência interna da mesma. Na mesma linha, os valores de alpha de 0,84 para a dimensão Avaliação das Próprias Emoções, de 0,80 para a dimensão Avaliação das Emoções dos Outros, de 0,73 para a dimensão Uso das Emoções e de 0,89 para a dimensão Regulação das Emoções indicam uma adequada consistência interna das subdimensões.

Estudo psicométrico para o presente estudo da Escala de Inteligência Emocional – WLEIS de Wong (2002), adaptação de Rodrigues *et al.* (2011)

Quanto ao estudo de fiabilidade para o presente trabalho da Escala de Inteligência Emocional verifica-se que na escala os coeficientes de correlação item total corrigido variam entre 0,343 (item 1 “Na maioria das vezes tenho uma boa noção das razões pelas quais tenho certos sentimentos”) e 0,735 (item 16 “Possuo um bom controlo das minhas emoções”), estando-se perante correlações acima de 0,20 (valor de referência).

Quanto aos valores médios e respetivos desvios padrão dos diferentes itens, os mesmos indicam que, na globalidade, se encontram bem centrados, situando-se todos acima do índice médio esperado, registando-se o valor médio mais baixo (M=3,56) no item 15 “Sou capaz de me acalmar rapidamente quando estou muito irritado” e o valor médio mais elevado (M=4,28) no item 7 “Sou sensível aos sentimentos e emoções dos outros”. No que se refere aos valores de alfa de Cronbach, os mesmos oscilam entre $\alpha=0,894$ (item 2 “Compreendo bem as minhas emoções”) e $\alpha=0,900$ (item 1 “Na maioria das vezes tenho uma boa noção das razões pelas quais tenho certos sentimentos”), sendo o alfa para a globalidade da escala ($\alpha=0,902$) classificado de muito bom, mais alto do que para a primeira metade, onde se obteve um valor de $\alpha=0,855$ e para a segunda de $\alpha=0,855$, também classificados de bons. Para o Fator 1 – Avaliação das próprias emoções, o valor de correlação do item total corrigido varia entre $r=0,487$ no item 1 “Na maioria das vezes tenho uma boa noção das razões pelas quais tenho certos sentimentos” sendo também este item que exprime menor variabilidade (28,2%) e $r=0,932$ no item 4 “Sei sempre se estou ou não contente” com uma percentagem de variância explicada de 30,4%. Os valores de alfa de Cronbach podem classificar-se como razoáveis, com um alfa global de 0,789, também classificado de razoável. No Fator 2 – Avaliação das emoções dos

outros, a correlação do item total corrigido tem a sua expressão máxima no item 6 “Sou um bom observador das emoções dos outros” ($r=0,702$) com uma variabilidade de 54,6% e a mínima no item 7 “Sou sensível aos sentimentos e emoções dos outros” ($r=0,599$), com uma variância explicada de 41,1% e os valores de alfa de Cronbach podem classificar-se de razoáveis, com um alfa global de 0,818, classificado de bom. Quanto ao Fator 3 – Uso das emoções, o valor de correlação do item total corrigido varia entre $r=0,576$ no item 9 “Estabeleço sempre metas para mim próprio, tentando em seguida dar o meu melhor para as atingir” sendo também este item que exprime menor variabilidade (33,4%) e $r=0,726$ no item 12 “Encorajo-me sempre a dar o meu melhor” com uma percentagem de variância explicada de 55,7%. Os valores de alfa de Cronbach podem classificar-se entre o razoável e o bom, com um alfa global de 0,823, classificado de bom. Para o Fator 4 – Regulação das emoções, o valor de correlação do item total corrigido varia entre $r=0,695$ no item 13 “Sou capaz de controlar o meu temperamento, conseguindo assim lidar com as dificuldades de forma racional”, sendo também este item que exprime menor variabilidade (53,1%) e $r=0,829$ no item 16 “Possuo um bom controlo das minhas emoções” com uma percentagem de variância explicada de 72,13%. Os valores de alfa de Cronbach podem classificar-se de bons, com um alfa global de 0,891, classificado de muito bom.

Concluimos o estudo desta escala fazendo alusão à matriz de correlação de Pearson estabelecida com os fatores da escala e verificamos que as correlações são positivas e significativas.

RESULTADOS

Na estatística relativa à inteligência emocional verifica-se que o valor mais elevado recai no Fator 1 – Avaliação das próprias emoções (média 81,21; $\pm 16,938$ Dp), onde o valor mínimo é 0 e o máximo 100,0. Em termos médios, o Fator 2 – Avaliação das emoções dos outros (média 76,23; $\pm 17,313$ Dp), tendo-se registado um valor mínimo de 6,25 e um máximo de 100,0. Com uma média mais baixa, é o Fator 4 – Regulação das emoções (média 69,41; $\pm 20,114$ Dp), onde se encontra um valor mínimo de 0 e um máximo de 100,0. As medidas de simetria apresentam valores indiciadores de uma distribuição normal e os coeficientes de variação apresentam uma dispersão moderada face às médias encontradas.

São os participantes do sexo feminino os que revelam uma maior avaliação das próprias emoções e avaliação das emoções dos outros, resultando em relevância estatística para a avaliação das emoções próprias ($p=0,026$), bem como apresentam um valor de ordenação média mais elevado no total dos fatores da inteligência emocional. Os participantes do sexo masculino manifestam maior uso das emoções e regulação das emoções.



No que se refere à influência do grau académico na inteligência emocional são os pais com o ensino superior os que manifestam uma maior avaliação das próprias emoções, tendo sido os pais com o 3.º ciclo do ensino básico os que apresentam uma menor avaliação das próprias emoções, resultando em diferenças estatisticamente significativas ($p=0,011$). Quanto à avaliação das emoções dos outros, também são os pais com maior grau académico os que apresentam um valor médio mais elevado, tendo sido os pais com o ensino secundário os que menor média revelam. Nos restantes fatores, nomeadamente uso das emoções e regulação das emoções também são os pais com mais habilitações que apresentam valores médios mais elevados, bem como no total dos fatores, sugerindo que são estes os que manifestam mais inteligência emocional.

Os pais com idade compreendida entre os 40 e os 44 anos são os que revelam médias mais elevadas em relação à avaliação das emoções próprias, onde pontuam menos os pais com mais idade. Na avaliação das emoções dos outros, destacam-se os pais com menos idade, seguidos dos que se situam na faixa etária dos 40-44 anos. Em relação ao uso das emoções, verifica-se que os pais com idade igual ou superior aos 45 anos revelam um valor médio mais elevado, secundados pelos que têm entre os 40 e os 44 anos. Em termos de regulação das emoções, são os pais na faixa etária dos 40-44 anos os que revelam uma pontuação mais elevada, seguidos dos que têm menos idade. Por último, constata-se que os pais com valor médio mais elevado no total dos fatores são os que têm idade compreendida entre os 40 e os 44 anos, sugerindo que, na globalidade, são estes os que revelam mais inteligência emocional.

Na globalidade, são os pais com companheiro/a os que revelam valores de ordenação média mais elevados em quase todos os fatores da inteligência emocional, com exceção da avaliação das emoções próprias e avaliação das emoções dos outros, onde pontuam mais os pais sem companheiro/a.

Em relação ao rendimento familiar são os pais com rendimentos superiores que manifestam mais inteligência emocional, tendo em conta as suas dimensões, à exceção do total dos fatores, onde pontuaram mais os pais com menor rendimento familiar. Importa referir que há diferenças estatisticamente significativas no que respeita à avaliação das emoções dos outros, onde se evidenciam os pais com rendimento familiar mais alto, sendo os que possuem rendimento familiar médio baixo/médio aqueles que não avaliam tanto as emoções dos outros ($X^2=2,049$; $p=0,005$).

Face aos resultados referentes à influência da situação profissional na inteligência emocional, pode afirmar-se que os pais em situação profissional não ativa avaliam mais as próprias emoções e as emoções dos outros, enquanto os pais ativos profissionalmente usam mais as suas emoções, regulam-nas mais. Foram estes os que revelaram um valor de ordenação média mais elevada no total dos fatores, sugerindo que apresentam mais inteligência emocional.

DISCUSSÃO

Deste modo, procurou-se verificar de que modo variáveis sociodemográficas dos pais interferem na inteligência emocional dos pais. Os resultados permitiram traçar um perfil sociodemográfico da amostra de 207 pais de alunos de um Agrupamento de Escolas da zona centro de Portugal, sendo maioritariamente uma amostra feminina (82,1%), com uma média de 42,86 anos ($\pm 6,813$ Dp). A maioria (75,4%) possui companheiro(a), prevalecendo os pais com escolaridade até ao 9º ano (39,6%), dos quais 45,9% são do sexo masculino e 38,2% do sexo feminino. A grande maioria dos pais (77,3%) encontra-se ativa profissionalmente. Já em relação ao rendimento familiar mensal, verificou-se que estão em maioria os que possuem um rendimento mensal médio baixo/médio (46,9%), secundados pelos pais com um rendimento mensal muito baixo/baixo (37,2%). Quanto à profissão, prevalecem os trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e vendedores (31,1%), os especialistas das atividades intelectuais e científicas (24,6%) e os técnicos e profissões de nível intermédio (10,8%).

Em relação à questão de investigação, através da qual se procurou saber quais as variáveis sociodemográficas dos pais que interferem na sua inteligência emocional, apurou-se que as mães revelam uma maior avaliação das próprias emoções e avaliação das emoções dos outros, resultando em relevância estatística para a avaliação das emoções próprias ($p=0,026$), bem como revelam um valor de ordenação média mais elevado no total dos fatores da inteligência emocional. Os participantes do sexo masculino manifestam mais uso das emoções e regulação das emoções. Neste âmbito, Goleman (2014) refere que as mulheres emocionalmente inteligentes tendem a ser enérgicas e a expressar os seus sentimentos sem problemas, tendo uma visão positiva de si mesma, procurando sempre um sentido para a vida. Tal como sucede com os homens, tendem a ser abertas e sociáveis, expressando os seus sentimentos adequadamente, suportando bem a tensão. São pessoas alegres, que se sentem bem consigo mesmas, espontâneas e abertas a novas experiências sociais. A literatura sugere que a inteligência emocional varia consoante o género. Em decorrência da sua natureza biológica, as mulheres experienciam emoções positivas e negativas com mais intensidade do que os homens (Harrod & Scheer, 2005). Os mesmos autores defendem que, desde a infância, as mulheres são orientadas numa filosofia de vida emocional e social, enquanto os homens são ensinados a ser fortes e emocionalmente estáveis.



Petrides e Furnham (2006) concordam que há diferenças no que diz respeito ao género, pois cada grupo experiencia, de forma singular, responsabilidades, situações de vida e perspetivas.

No que se refere à influência do grau académico na inteligência emocional, verificou-se que os pais com o ensino superior são os que manifestam uma maior avaliação das próprias emoções, tendo sido os pais com o 3.º ciclo do ensino básico os que revelam uma menor avaliação das próprias emoções, resultando em diferenças estatisticamente significativas ($p=0,011$). Estas evidências estão em conformidade com o estudo de Sousa (2011), que demonstrou existir diferenças estatisticamente significativas entre as habilitações literárias e a inteligência emocional, sendo as pessoas com mais habilitações literárias as que avaliam mais as suas emoções e a dos outros. Outro resultado a que se chegou prende-se com o facto de a variável idade não ter interferido estaticamente na avaliação da inteligência emocional. Em termos de valores médios, na globalidade, foram os pais com idade compreendida entre os 40 e os 44 anos aqueles que revelaram mais inteligência emocional. Badawy e Magdy (2015) indicam que, apesar de género não afetar a inteligência emocional, em relação à idade, os resultados mostraram que existe uma relação positiva entre esta variável e a inteligência emocional. Os autores defendem que com, o avanço da idade, conquista-se mais experiência e sabedoria. De acordo com os resultados obtidos por estes autores, são as pessoas com mais idade as que têm pontuações significativamente elevadas comparativamente com as mais novas. Portanto, os estudos sugerem que as pessoas com mais idade são socialmente mais inteligentes e mais capazes de gerir os seus sentimentos e compreender tanto a linguagem corporal como os sentimentos dos outros. Fariselli, Ghini e Freedman (2006) encontraram uma relação positiva, mas fraca, entre a idade e a inteligência emocional. A amostra do estudo revelou que a idade tem apenas um peso de 1,6% da inteligência emocional.

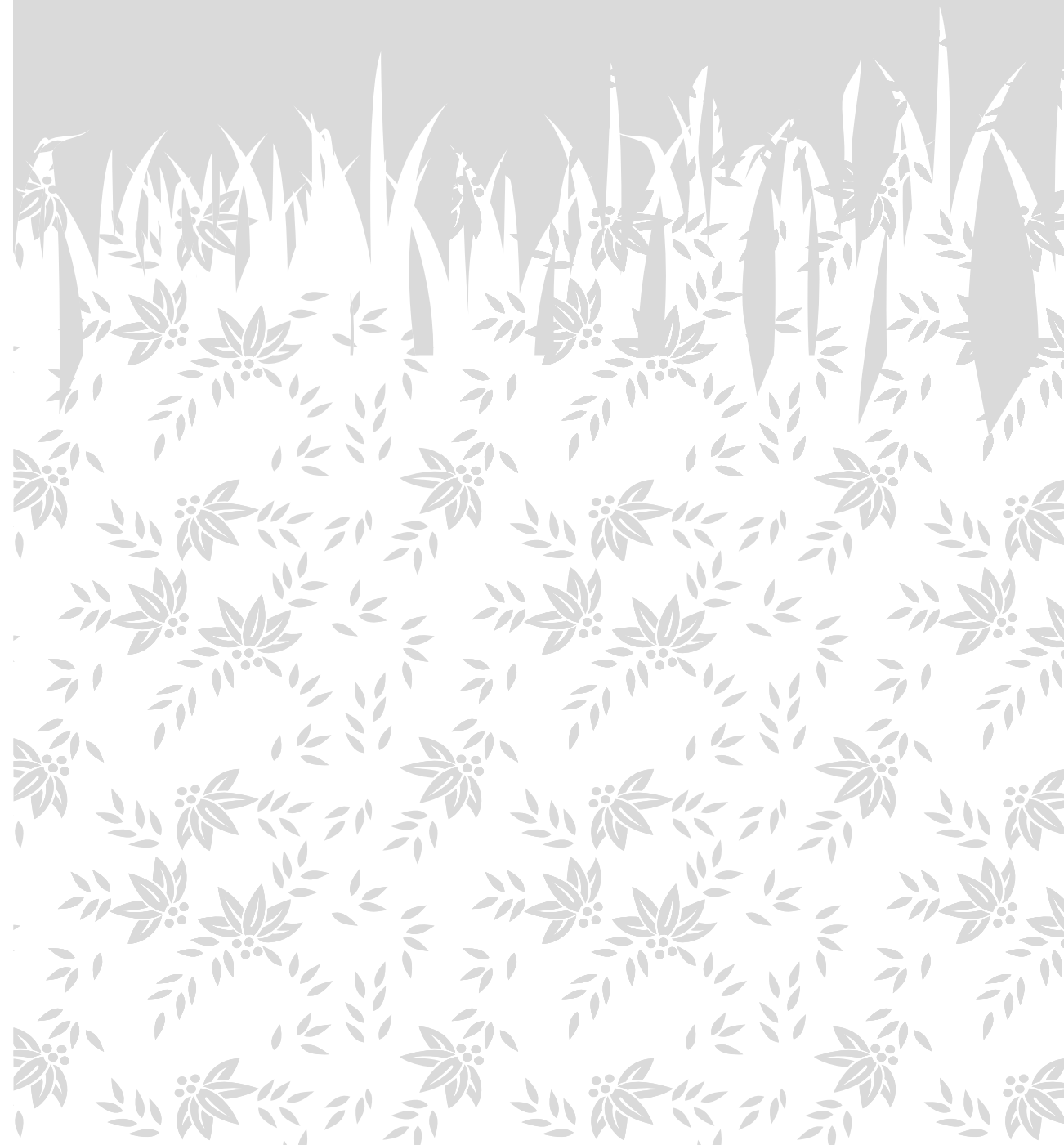
Verificou-se também que a variável estado civil não interferiu estatisticamente na inteligência emocional. Porém, aferiu-se que, na globalidade, os pais com companheiro/a revelaram mais inteligência emocional, o que está em conformidade com os resultados apurados por Pope, Roper, & Qualter (2012), onde se verificou que as pessoas casadas revelam um nível mais elevado de manifestação das habilidades da inteligência emocional, enquadrando-se no desenvolvimento exponencial da idade. Constatou-se ainda que, maioritariamente, os pais com rendimento familiar superior manifestam mais inteligência emocional, com diferenças estatisticamente significativas no que respeita à avaliação das emoções dos outros, onde se evidenciam os pais com rendimento familiar mais alto, sendo os que possuem rendimento familiar médio baixo/médio aqueles que não avaliam tanto as emoções


dos outros ($X^2=2,049$; $p=0,005$). Di Fabio e Palazzeschi (2008) também registaram relevância estatística entre o rendimento familiar e a inteligência emocional, tendo os participantes com melhores condições económicas revelado níveis mais elevados de habilidades da inteligência emocional. Na mesma linha, Harrod e Scheer (2005) evidenciaram níveis de inteligência emocional relacionados positiva e significativamente com o rendimento familiar.

CONCLUSÕES

Conclui-se com a certeza que todos os profissionais envolvidos na e com a comunidade educativa devem assumir um papel relevante na articulação com a família, ajudando a traçar os objetivos da sua intervenção, os procedimentos e as estratégias a adotar, fazendo com que o nível de inteligência emocional dos pais seja positivo e lhes permita estabelecer uma relação diádica com os filhos, providenciando a base para relações afetivas de qualidade. Para estas ideias converge, entre outras, a de que, em matéria de qualidade de relação entre professores, enfermeiro, psicólogo escolar e pais em contexto escolar, é necessário que as decisões sejam articuladas e partilhadas por todos. Tal decorre da necessidade de se dotar de maior coerência as atuações, aceitando o princípio de que é urgente a exigência de participação e implicação, num natural exercício de cidadania, num crescendo de responsabilização. Com efeito, já não basta fazermos o nosso melhor ou a presunção de que o sucesso escolar dos alunos é sustentado unicamente na existência de capacidades para o implementar, ou seja, há uma forte necessidade de se passar da teoria à praxis.

A investigação realizada contou com algumas limitações. O número de sujeitos da amostra resultou na impossibilidade de generalização dos resultados obtidos. No entanto, espera-se que esta investigação forneça pistas atualizadas de reflexão, propiciadoras de uma maior compreensão ou, melhor dizendo, de uma compreensão diferente da problemática em estudo. O enunciado destas 'conclusões' assume, pois, uma natureza hipotética e propedêutica a posteriores desenvolvimentos que o tempo e as circunstâncias se encarregarão de elucidar. Também esta investigação assume-se como uma "narrativa aberta", uma vez que deve ser mais explorada, através de novos estudos, novos caminhos, ou mesmo de novas linhas de investigação nesta área, como, por exemplo, dando voz aos próprios alunos, o que ajudará a identificar e a conhecer melhor os seus desejos e as suas necessidades, e aos docentes, o que possibilitará traçar um caminho que leve a proporcionar aos alunos experiências de sucesso e de realização pessoal, sempre num contexto de parceria com a família.





Afetos positivos e negativos, satisfação com a vida e a inteligência emocional dos pais e alunos

*Cláudia Chaves
João Duarte
Ana Catarina Vale
Ana Teresa Figueiredo
Bruno Miguel Afonso
Cândida Isabel Esteves
Joana Margarida Fernandes
João Pedro Silva*

A qualidade da relação entre a escola e a família tem sido referida como fator relevante para o desenvolvimento harmonioso de crianças, adolescentes e jovens. A família, tida como a primeira e constante responsável pela formação global dos seus educandos, tem a responsabilidade de se empenhar de forma ativa na vida escolar dos mesmos, acompanhando-os no seu percurso de escolarização, em estreita cooperação com a escola e os professores (Sousa & Pereira, 2014). Na perspetiva das mesmas autoras, enquanto a família é o espaço dos afetos e da partilha, a escola assume-se, por excelência, como o campo onde se complementam os meios que permitem desenvolver as atitudes e os valores. Por conseguinte, segundo as mesmas autoras, apesar de diferentes, a escola e a família são parte integrante de um mesmo “sistema relacional”, compartilhando objetivos em relação ao desenvolvimento do educando e que passam pela “potencialização das suas capacidades, a promoção da sua socialização e autonomia/individualização” (Sousa & Pereira, 2014, p.324). Deste modo, não se podem ignorar as competências parentais na relação filhos/escola, para que se possa estabelecer uma verdadeira relação “coeducativa”.

As interações entre pais e filhos fazem consolidar experiências emocionais e sociais dos próprios filhos, o que é facilitado se houver um elevado nível de bem-estar subjetivo e de competências ao nível da inteligência emocional, que concorrem para a promoção e facilitação das relações interpessoais e comportamentos ajustados, promotores de bem-estar e de vivências sociais adaptativas (Tavares, 2015). Parte-se do pressuposto que a ligação entre pais e filhos pode ser facilitada se os aspetos emocionais forem valorizados, uma vez que conduzem a benefícios das pessoas, enquanto seres sociais (Trindade & Cosme, 2010).

No contexto escolar, um dos aspetos mais importantes do debate atual acerca da Inteligência emocional envolve o acreditar de que pode ser alvo de um processo de aprendizagem com repercussões diretas nos vários contextos sociais, nomeadamente, na educação, no espectro laboral e em relacionamentos interpessoais. Portanto, a inteligência emocional pode manifestar-se de forma significativa na prevenção e controlo de comportamentos destrutivos (Nabie et al., 2014). O estudo de Akduman *et al.* (2015) teve como objetivo analisar a inteligência emocional de acordo com as gerações e concluiu que a inteligência emocional não difere entre as gerações X (nascidos entre 1962 e 1977) e Y (nascimentos a partir de 1978). Cada geração tem diferentes valores e perspetivas de vida, mas a inteligência emocional é uma variável comum e não diferente em ambas as gerações. Apesar disso, tanto a geração X como a Y coexistem no mesmo meio (Ladeira, Costa, & Costa, 2013). Os resultados do estudo de Nagler, Reiter, Furtner e Rauthmann (2014) apoiam a noção de que a inteligência emocional pode ter um aspeto mal adaptativo nas relações interpessoais. O estudo de Anari (2012) escreve que a alta inteligência emocional é

importante para os estudantes, pois reflete as altas capacidades sociais que os ajudam nas interações com os outros. No entanto, o autor sublinha que as investigações neste domínio ainda estão na etapa inicial. Estes resultados são suportados pelo estudo comparativo de Shahzad e Bagum (2012), que concluiu que os homens e as mulheres têm o mesmo nível de inteligência emocional. Todavia revelaram a existência de diferentes pontuações nas sub-dimensões de inteligência emocional.

A satisfação com a vida consiste numa avaliação cognitiva e global da qualidade de vida e bem-estar das pessoas (Pavot & Diener, 2008). Os mesmos autores referem ainda que a satisfação com a vida tem-se assumido como um constructo emergente, uma vez que se afigura como a avaliação global que a pessoa faz da sua satisfação e qualidade de vida, recorrendo aos seus próprios critérios. Contudo, alertam para o facto de este conceito ter subjacente uma grande carga subjetiva, na medida em que engloba o bem-estar emocional, o bem-estar social e o bem-estar psicológico. Existe uma significativa influência da componente afetiva na satisfação com a vida, ou seja, a afetividade positiva e a afetividade negativa parecem contribuir para explicar os níveis de satisfação com a vida (Quevedo & Abella, 2011).

Neste contexto, conhecer os mecanismos envolvidos na avaliação da satisfação com a vida, tendo em conta os afetos positivos e os afetos negativos de pais de alunos e a sua influência na inteligência emocional, torna-se imperativo, pois esta será uma forma de se adquirir um conhecimento detalhado e atual nesta matéria, sob as várias perspetivas, para que se possa atuar eficazmente na futura prática profissional, mormente no contacto com os jovens em contexto escolar, o que requer de igual modo um trabalho em parceria com os pais. Por outro lado, é pertinente dizer que afirmar-se o saber significa ir até ao fim no assumir das competências, traduz-se num envolvimento explícito, num compromisso profissional e social de proteger a saúde da pessoa, de uma forma holística. Assim, espera-se que o conhecimento advindo deste trabalho possa servir de ferramenta para se fornecer, quer aos alunos, quer aos pais, um suporte social que lhes garanta experienciar uma emocionalidade positiva nas suas relações.

METODOLOGIA

Este estudo orienta-se no sentido de responder às seguintes questões: (i) Quais as variáveis sociodemográficas dos pais que interferem na sua satisfação com a vida? (ii) De que modo as variáveis sociodemográficas, satisfação com a vida e os afetos positivos e afetos negativos se relacionam com a inteligência emocional dos pais? Os objetivos do estudo são: (i) Verificar que variáveis sociodemográficas dos pais interferem na sua satisfação com a vida; (ii) Examinar de que modo as variáveis sociodemográficas, satisfação com a vida e os afetos positivos e afetos negativos se relacionam com a inteligência emocional dos pais.



Neste estudo de natureza quantitativa, descritiva, correlacional e analítica procura-se analisar a relação entre as variáveis independentes (variáveis sociodemográficas e afetos positivos e negativos), a variável moderadora (satisfação com a vida) e a variável dependente (inteligência emocional).

Participantes

A amostra é constituída por 207 pais do Agrupamento de Escolas do centro de Portugal, com uma idade média de 42,86 anos ($\pm 6,813$ anos), a maioria (75,4%) possui companheiro. No total da amostra temos os pais com escolaridade até ao 9º ano (39,6%), seguindo-se os que possuem o ensino secundário (31,9%); no que se refere à situação profissional, a grande maioria dos pais (77,3%) encontra-se ativa profissionalmente. Já em relação ao rendimento familiar mensal, pais com um rendimento mensal médio baixo/médio (46,9%), secundados pelos pais com um rendimento mensal muito baixo/baixo (37,2%). No que se refere à profissão dos participantes, temos os trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e vendedores (31,1%), secundados pelos especialistas das atividades intelectuais e científicas (24,6%) e pelos técnicos e profissões de nível intermédio (10,8%).

Instrumento de colheita de dados

Para operacionalizar os objetivos estabelecidos para este estudo, definiu-se um protocolo de avaliação constituído por um conjunto de questões de caracterização sociodemográfica, a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) de Diener (1984), adaptada para a população portuguesa por Simões (1992), a Escala de Afeto Positivo e de Afeto Negativo – PANAS de Watson *et al.* (1988), validada para a população portuguesa por Galinhas e Ribeiro (2005) e a Escala de Inteligência Emocional – WLEIS de Wong (2002), adaptação de Rodrigues *et al.* (2011).

RESULTADOS

Nos resultados referentes à satisfação com a vida, 34,3% dos pais concordam um pouco com a afirmação de que a sua vida se parece, em quase tudo, com o que desejaria que ela fosse, seguindo-se os pais que nem concordam nem discordam (22,2%). Importa referir que 19,3% dos pais concordam muito com a referida afirmação. Constata-se também que prevalecem os pais que concordam um pouco com o facto de as suas condições de vida serem muito boas (37,2%), enquanto

22,2% nem concordam nem discordam. Por sua vez, 17,4% dos participantes discordam pouco com a mencionada afirmação. Em relação ao facto de os participantes estarem satisfeitos com a sua vida, a percentagem mais elevada recaiu nos que concordam pouco (37,7%), seguidos pelos que concordam muito (30,0%), enquanto 14,5% dos pais nem concordam nem discordam. Verifica-se também que prevalecem os pais que concordam um pouco em virtude de até agora terem conseguido as coisas importantes da vida que desejariam (36,2%), enquanto 30,0% concordam muito e 14,5% nem concordam nem discordam. Quanto ao grau de concordância com a afirmação de que se pudessem recomeçar a sua vida não mudariam quase nada, o valor percentual mais elevado corresponde aos pais que concordam um pouco com a mesma (34,8%), seguindo-se os 20,3% daqueles que se revelam muito concordantes.

As estatísticas dos afetos positivos e afetos negativos revelam, para os afetos positivos, um mínimo de 5,00 e um máximo de 92,50, com uma média de 44,71 ($\pm 18,536$), ao que corresponde um coeficiente de variação de 41,45%, sugestivo de dispersão elevada. Nos afetos negativos, o mínimo e o máximo oscilam entre os 0,00 e os 67,50, correspondendo-lhe uma média de 16,87 ($\pm 14,536$), com um coeficiente de variação de 86,16%, sugestivo de dispersão elevada. Por fim, na diferença de afetos, regista-se um mínimo de -35,00 com um máximo de 87,50, com um coeficiente de variação de 77,14%, também indicativo de dispersão elevada, com uma média de 27,83 ($\pm 21,469$). Importa referir que, na amostra em estudo, prevalecem os afetos positivos.

As estatísticas dos afetos positivos indicam, para o sexo masculino, o mínimo e o máximo a oscilar entre os 5,00 e os 90,00, correspondendo-lhe um coeficiente de variação de 42,66%, e no sexo feminino o mínimo é 10,00, com um máximo de 92,50, com um coeficiente de variação de 44,07%. Nos afetos negativos para o sexo masculino, o mínimo encontrado é 50,00 e o máximo 50,00, correspondendo-lhe um coeficiente de variação de 85,35%, enquanto para o sexo feminino os mínimos e os máximos oscilam entre 0,00 e 67,50, com um coeficiente de variação de 87,59%. Em relação à diferença de afetos, o mínimo e o máximo para o sexo masculino é -15,00 e 67,50, correspondendo-lhe um coeficiente de variação de 72,54%. Já para o sexo feminino, o mínimo é -35,00 e o máximo 87,50, com um coeficiente de variação de 78,25%. Importa referir que quer para os afetos positivos, quer para os afetos negativos, os homens apresentam um valor médio mais elevado, enquanto na diferença de afetos a média mais elevada é para os participantes do sexo feminino. Na globalidade, as médias mais elevadas correspondem aos afetos positivos.

Os resultados relativos aos afetos positivos e afetos negativos, onde se verifica que 36,20% dos pais estão bastante interessados e 33,80% moderadamente interessados. Consta-se que a maioria dos pais (44,00%) apresentam-se nada ou muito ligeiramente perturbados, enquanto 32,90% se revelam um pouco perturbados.



Observa-se também que 33,3% dos pais não estão nada ou muito ligeiramente excitados, seguindo-se, em termos percentuais, aqueles que estão um pouco excitados (31,9%), sendo também expressiva a percentagem de pais moderadamente excitados (25,1%).

Apura-se que a maioria dos pais (59,9%) apresenta-se nada ou muito ligeiramente atormentada, tendo 26,1% referido que estão um pouco atormentados. Por outro lado, 33,8% dos pais manifestam-se um pouco agradavelmente surpreendidos, enquanto 29,0% mostram estar nada ou um pouco ligeiramente surpreendidos. Ressalva-se que 22,7% dos pais revelam estar agradavelmente surpreendidos de forma moderada e 10,6% bastante surpreendidos.

Em relação a sentir-se culpado/a, constata-se que grande parte da amostra (79,2%) refere nada ou muito ligeiramente, enquanto 15,9% admitem estar um pouco culpados. De igual modo, se verifica que a maioria dos pais (66,7%) apresenta-se nada ou muito ligeiramente assustada, com 20,8% de pais um pouco assustados. Em relação a sentirem-se calorosos, sobressaem os 33,8% de pais que se sentem calorosos moderadamente, 22,2% afirmam sentir-se um pouco e 20,8% nada ou muito ligeiramente calorosos.

Constata-se igualmente que grande parte dos sujeitos da amostra (73,4%) refere que sentem nada ou um pouco de repulsa, enquanto 17,4% admitem sentir um pouco de repulsa. Outro resultado a que se chegou refere-se ao facto de prevalecerem os pais que admitem estar moderadamente entusiasmados (31,9%), secundados pelos 22,6% que afirmam estar um pouco entusiasmados e 22,2% bastante entusiasmados.

Prevalecem os pais que admitem sentir orgulho moderadamente (30,0%), seguindo-se os que referem estar bastante orgulhosos (26,1%), sendo também expressiva a percentagem de pais que refere estar um pouco orgulhoso.

Quanto ao facto de se sentirem irritados, a maioria (42,5%) dos pais admite que se sente um pouco irritada, enquanto 28,0% afirmam não estarem nada ou muito ligeiramente irritados e 17,4% moderadamente irritados. Pode ainda dizer-se que, na amostra em estudo, predominam os participantes um pouco encantados (29,5%), secundados pelos que admitem estar moderadamente encantados (27,5%), contrariamente aos que não estão nada ou muito ligeiramente encantados (24,2%).

Pode ainda referir-se que grande parte da amostra (78,7%) não revela sentir remorsos, ou se os sentem são muito ligeiros, enquanto 11,1% admitem sentir um pouco de remorsos. Consta-se ainda que prevalecem os pais que admitem estar

moderadamente inspirados (33,8%), secundados pelos que se encontram um pouco inspirados (30,9%), enquanto 16,4% sentem-se nada ou ligeiramente inspirados.

No que se refere ao facto de os participantes estarem nervosos, verifica-se que a maioria (50,7%) admite estar um pouco, enquanto 20,8% referem não estar nervosos ou ligeiramente nervosos. Por seu lado, 13,0% dos pais consideram estar moderadamente nervosos e 11,1% bastante nervosos. Apura-se também que sobressaem os pais que estão moderadamente determinados (31,9%), seguindo-se aqueles que estão bastante determinados (31,4%), enquanto 20,3% apenas se encontram um pouco determinados.

Maioritariamente, os participantes (62,8%) apresentam-se nada ou muito ligeiramente trémulos e 23,2% um pouco trémulos. Pode ainda referir-se que há um predomínio de pais que se sentem bastante ativos (44,4%), enquanto 23,2% referem ser moderadamente ativos e 15,5% extremamente ativos.

Por último, os resultados indicam que a maioria dos pais (63,3%) está nada ou muito ligeiramente amedrontada, enquanto 24,2% se encontram um pouco amedrontados.

Relativamente à inteligência emocional verifica-se que o valor mais elevado recai no Fator 1 – Avaliação das próprias emoções (M=81,21; $\pm 16,938$ Dp), onde o valor mínimo é 0 e o máximo 100,0. Segue-se, em termos médios, o Fator 2 – Avaliação das emoções dos outros (M=76,23; $\pm 17,31$ Dp), tendo-se registado um valor mínimo de 6,25 e um máximo de 100,0. Onde se verifica uma média mais baixa, é no Fator 4 – Regulação das emoções (M=69,41; $\pm 20,11$ Dp), onde se encontra um valor mínimo de 0 e um máximo de 100,0. As medidas de simetria apresentam valores indiciadores de uma distribuição normal e os coeficientes de variação apresentam uma dispersão moderada face às médias encontradas.

Os resultados indicam que as participantes do sexo feminino revelam mais satisfação com a vida (OM=105,21), quando comparadas com os participantes do sexo masculino (OM=95,24). Procurou-se saber se o estado civil dos pais interfere na sua satisfação com a vida, de onde se extrai que são os pais com companheiro/a os que manifestam mais satisfação com a vida (OM=112,13), resultando em diferença estatisticamente significativa ($p=0,001$).

Os resultados indicam que são os pais com o ensino secundário os que revelam ter mais satisfação com a vida (M=56,66; $\pm 27,53$ Dp), seguindo-se os pais com o 3.º ciclo do ensino básico (M=55,36; $\pm 25,05$ Dp), tendo sido os pais com mais habilitações literárias os que revelam menos satisfação com a vida (M=17,816; $\pm 25,68$ Dp), tendo resultado em diferenças estatisticamente significativas ($p=0,000$). Os resultados do teste Post Hoc Tukey confirmam que essas diferenças se situam nos participantes com o ensino superior.



Em relação à satisfação com a vida em função do rendimento familiar, pode inferir-se que são os pais com um rendimento familiar mais alto os que manifestam mais satisfação com a vida (OM=119,95), secundados pelos pais com um rendimento familiar médio baixo/médio (OM=115,00), sendo os participantes com um rendimento familiar mais baixo os que revelam menor satisfação com a vida, resultando em diferenças estatisticamente significativas ($X^2=14,864$; $p=0,001$).

Face aos resultados referentes à satisfação com a vida em função da situação profissional, apura-se que são os pais que se encontram ativos profissionalmente os que manifestam mais satisfação com a vida (OM=109,66), verificando-se relevância estatística ($p=0,012$).

Na relação entre as variáveis sociodemográficas, satisfação com a vida e os afetos positivos e afetos negativos e a avaliação das próprias emoções os resultados indicam que os valores correlacionais oscilam entre $r=-0,052$ nos afetos negativos e $r=0,222$ na satisfação com a vida. Verifica-se, ainda, o sexo, os afetos negativos e a idade estabelecem relações inversas com a avaliação das próprias emoções. Ressalva-se que se encontra relevância estatística na satisfação com a vida ($p=0,001$), nos afetos positivos ($p=0,004$) e na diferença de afetos ($p=0,002$).

A variável preditora da avaliação das próprias emoções foi a satisfação com a vida, explicando 0,49% da variação, sendo a variância explicada ajustada de 0,45%. O erro padrão de regressão é 16,55467 e o teste F ($f=10,654$; $p=0,001$) e o valor de t ($t=24,049$; $p=0,000$), que apresentam significância estatística, o que leva a inferir que a satisfação com a vida tem poder explicativo sobre a avaliação das próprias emoções. Pelos coeficientes padronizados beta, verifica-se que a satisfação com a vida estabelece uma relação inversa com a inteligência emocional, sugerindo que os participantes com menor satisfação com a vida avaliam mais as próprias emoções. Pela constante e pelos coeficientes B, pode determinar-se o modelo final ajustado para a avaliação das próprias emoções que, neste caso, é dado pela seguinte fórmula: Avaliação das próprias emoções = $72,173 + (-0,147$ Satisfação com a vida).

Da relação entre as variáveis sociodemográficas, satisfação com a vida e os afetos positivos e afetos negativos e a avaliação das emoções dos outros no que se refere às correlações obtidas com as diferentes variáveis em análise e a avaliação das emoções dos outros, constata-se que os valores correlacionais oscilam entre $r=-0,047$ no sexo e $r=0,161$ na satisfação com a vida. O sexo, os afetos negativos e a idade estabelecem relações inversas com a avaliação das emoções dos outros, registando-se relevância estatística na satisfação com a vida ($p=0,010$), nos afetos positivos ($p=0,026$) e na diferença de afetos ($p=0,041$).

A variável preditora da avaliação das emoções dos outros foi a satisfação com a vida, explicando 0,26% da variação, sendo a variância explicada ajustada de 0,21%. O erro padrão de regressão é 17,12967 e o teste F ($f=5,456$; $p=0,020$) e o valor de t ($t=22,393$; $p=0,000$), que apresentam significância estatística, sugerindo que a satisfação com a vida tem poder explicativo sobre a avaliação das emoções dos outros. Através dos coeficientes padronizados beta, afere-se que a satisfação com a vida estabelece uma relação direta com a avaliação das emoções dos outros, sugerindo que os participantes com mais satisfação com a vida avaliam mais as emoções dos outros. Pela constante e pelos coeficientes B, pode determinar-se o modelo final ajustado para a avaliação das emoções dos outros que, neste caso, é dado pela seguinte fórmula: Avaliação das emoções dos outros = $69,539 + (0,109 \text{ Satisfação com a vida})$.

Relação entre as variáveis sociodemográficas, satisfação com a vida e os afetos positivos e afetos negativos e o uso das emoções, as correlações obtidas com as diferentes variáveis em análise e o uso das emoções, verifica-se que os valores correlacionais oscilam entre $r=-0,001$ na idade e $r=0,332$ na diferença de afetos. Os afetos negativos e a idade estabelecem relações inversas com o uso das emoções, registrando-se relevância estatística na satisfação com a vida ($p=0,000$), nos afetos positivos ($p=0,000$) e na diferença de afetos ($p=0,000$).

As variáveis preditoras do uso das emoções foram a diferença de afetos e a satisfação com a vida, explicando 13,1% da variação, sendo a variância explicada ajustada de 12,2%. O erro padrão de regressão é 18,09189 e o teste F ($f=4,812$; $p=0,029$) e o valor de t ($t=18,715$; $p=0,000$), com significância estatística, sugerindo que a diferença de afetos e a satisfação com a vida têm poder explicativo sobre o uso das emoções. Através dos coeficientes padronizados beta, confere-se que a diferença de afetos e a satisfação com a vida estabelecem uma relação direta com o uso das emoções, sugerindo que os pais com mais diferença de afetos e mais satisfação com a vida usam mais as emoções. Pela constante e pelos coeficientes B, pode determinar-se o modelo final ajustado para o uso das emoções que, neste caso, é dado pela seguinte fórmula: Uso das emoções = $61,603 + (0,232 \text{ Diferença de afetos}) + 0,121 \text{ Satisfação com a vida}$.

No que se refere às correlações obtidas com as diferentes variáveis em análise e a regulação das emoções, afere-se que os valores correlacionais oscilam entre $r=-0,005$ nos afetos positivos e $r=0,211$ na satisfação com a vida. Os afetos positivos, os afetos negativos e a idade estabelecem relações inversas com a regulação das emoções, não se registrando relevância estatística apenas nos afetos positivos ($p=0,469$) e na idade ($p=0,437$).

As variáveis preditoras da regulação das emoções foram a satisfação com a vida, os afetos negativos e o sexo, explicando 0,92% da variação, sendo a variância explicada ajustada de 0,78%. O erro padrão de regressão é 19,30900 e o teste F ($f=4,867$; $p=0,029$) e o valor de t ($t=14,459$; $p=0,000$), com significância estatística, sugerindo que a satisfação com a vida, os afetos



negativos e o sexo têm poder explicativo sobre a regulação das emoções. Através dos coeficientes padronizados beta, verifica-se que os afetos negativos estabelecem uma relação inversa com a regulação das emoções, sugerindo que os pais com menos afetos negativos regulam menos as emoções, enquanto a satisfação com a vida e o sexo estabelecem uma relação direta, indicando que quanto maior a satisfação com a vida, e independentemente do sexo dos participantes, mais estes regulam as emoções. Pela constante e pelos coeficientes B, pode determinar-se o modelo final ajustado para a regulação das emoções que, neste caso, é dado pela seguinte fórmula: Regulação das emoções = $63,426 + (0,138 \text{ satisfação com a vida}) + (-0,233 \text{ afetos negativos}) + (7,748 \text{ sexo})$.

Quanto às correlações obtidas com as diferentes variáveis em análise e o total dos fatores da inteligência emocional, constata-se que os valores correlacionais oscilam entre $r=-0,052$ na idade e $r=0,281$ na satisfação com a vida. Os afetos negativos e a idade estabelecem relações inversas com o total dos fatores da inteligência emocional, não se registrando relevância estatística apenas no sexo ($p=0,409$) e na idade ($p=0,227$). As variáveis preditoras do total dos fatores da inteligência emocional foram a satisfação com a vida e a diferença de afetos, explicando 0,99% da variação, sendo a variância explicada ajustada de 0,90%. O erro padrão de regressão é 13,72009 e o teste F ($f=4,461$; $p=0,036$) e o valor de t ($t=26,212$; $p=0,000$), com significância estatística, sugerindo que a satisfação com a vida e a diferença de afetos têm poder explicativo sobre o total dos fatores da inteligência emocional. Através dos coeficientes padronizados beta, afere-se que a satisfação com a vida e a diferença de afetos estabelecem uma relação direta com o total dos fatores da inteligência emocional, sugerindo que quanto maior a satisfação com a vida e maior a diferença de afetos os pais revelarem mais inteligência emocional possuem. Pela constante e pelos coeficientes B, pode determinar-se o modelo final ajustado para a regulação das emoções que, neste caso, é dado pela seguinte fórmula: Total dos fatores da inteligência emocional = $65,431 + (0,117 \text{ satisfação com a vida}) + (0,106 \text{ diferença de afetos})$.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No que se refere à primeira questão de investigação, através da qual se procurou saber quais as variáveis sociodemográficas dos pais que interferem na sua satisfação com a vida, começa-se por dizer que as mães revelam maior satisfação com a vida, quando comparadas com os pais. Estes resultados diferem dos encontrados por Oliveira, Costa e Rodrigues (2008), pois, no seu estudo, os homens revelaram-se mais satisfeitos com a vida do que as mulheres. Contrariamente, Melo (2014) observou

médias mais elevadas para a satisfação com a vida no grupo de mulheres, bem como Guedea *et al.* (2006), que apuraram que o sexo se assume como uma variável preditora da satisfação com a vida, ou seja, as mulheres terão valores mais altos de satisfação com a vida do que os homens, estando os resultados do presente estudo em consonância com a autora citada. Porém, importa referir que a variável sexo não interferiu estaticamente na satisfação com a vida, o que poderá ser justificado com a baixa representatividade do grupo do sexo masculino.

Apurou-se também que os pais com companheiro/a foram os que se revelaram mais satisfeitos com a vida, resultando em diferença estatisticamente significativa ($p=0,001$), o que corrobora os resultados de Melo (2014), onde os participantes casados revelaram estar mais satisfeitos com a vida, quando comparados com os participantes com outros estados civis (viúvos, divorciados e solteiros). Contudo, não se observaram diferenças estatisticamente significativas nas médias de satisfação com a vida no estado civil.

Os pais com o ensino secundário foram os que revelaram ter maior satisfação com a vida, seguindo-se os pais com o 3.º ciclo do ensino básico, tendo sido os pais com mais habilitações literárias os que evidenciaram menor satisfação com a vida, resultando em diferenças estatisticamente significativas ($p=0,000$). Não havendo estudos que suportem empiricamente estes resultados, refere-se que a satisfação com a vida é considerada como um dos principais indicadores de bem-estar subjetivo.

Inferiu-se também que os pais com um rendimento familiar mais elevado foram os que manifestaram maior satisfação com a vida, secundados pelos pais com um rendimento familiar médio baixo/médio, sendo os participantes com um rendimento familiar mais baixo os que revelam menor satisfação com a vida, resultando em diferenças estatisticamente significativas ($X^2=14,864$; $p=0,001$), o que corrobora os resultados apurados por Keong (2010), cujo estudo revelou que as pessoas com maior rendimento familiar mensal são as que manifestam maior satisfação com a vida, verificando que esta variável interfere estatisticamente na satisfação com a vida. Apurou-se também que os pais que se encontram ativos profissionalmente manifestam mais satisfação com a vida, verificando-se relevância estatística ($p=0,012$), o que está em conformidade com os resultados de Keong (2010), onde também ficou patente que as pessoas que se encontram empregadas são as que revelam maior satisfação com a vida, comparativamente às que estão desempregadas e aposentadas.

Quanto à questão de investigação que visa perceber de que modo as variáveis sociodemográficas, satisfação com a vida e os afetos positivos e negativos interferem na inteligência emocional dos pais, apurou-se que: i) os participantes com menor satisfação com a vida avaliam mais as próprias emoções; ii) os que revelam maior satisfação com a vida avaliam



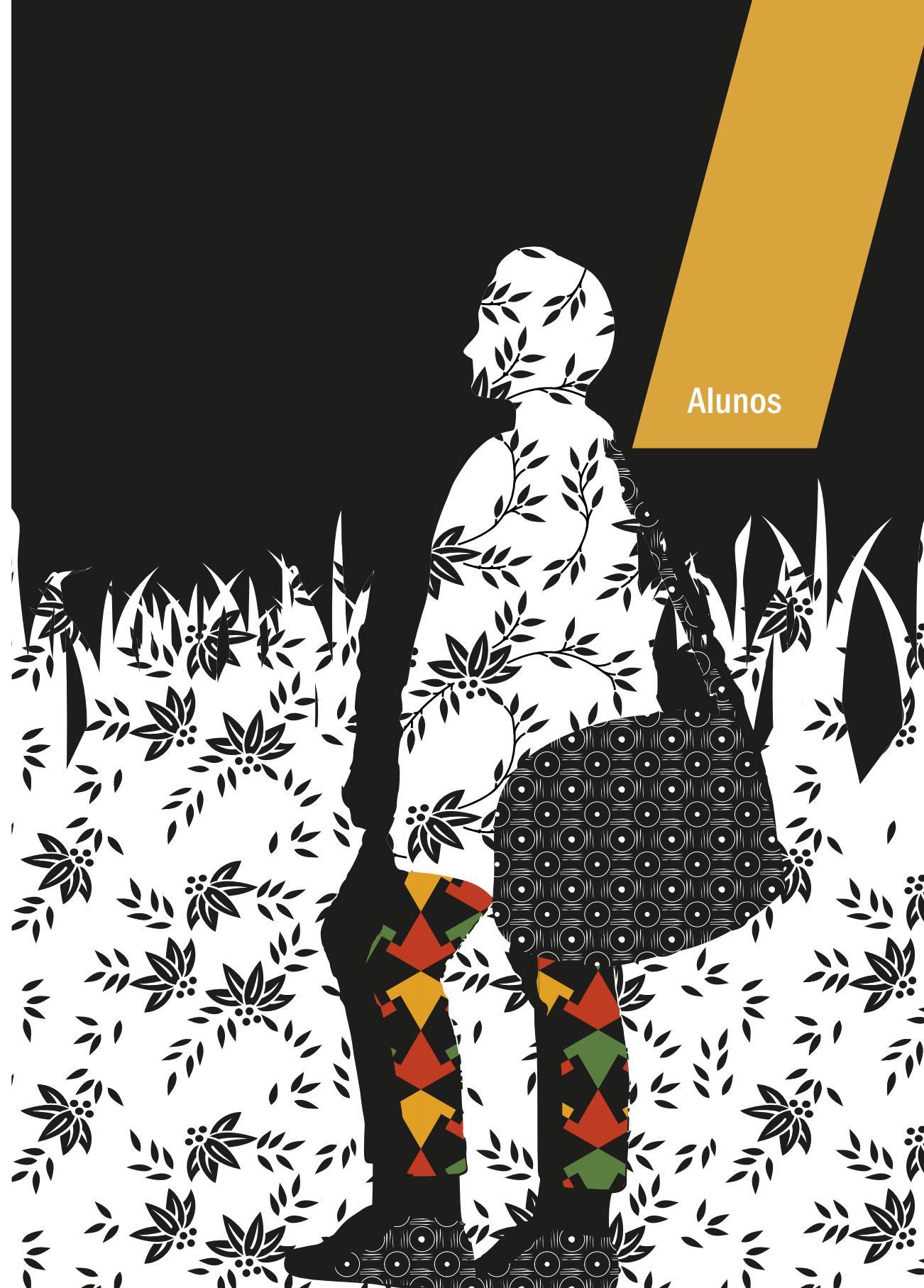
mais as emoções dos outros; iii) aqueles que têm mais diferenças de afetos e maior satisfação com a vida são os que usam mais as emoções; iv) quanto maior a satisfação com a vida, e independentemente do sexo dos participantes, mais os pais regulam as emoções; v) quanto maior a satisfação com a vida e mais diferenças de afetos os pais revelarem mais inteligência emocional possuem. Estes resultados estão em conformidade com o referido por Billings *et al.* (2014), segundo os quais as pessoas com níveis mais elevados de bem-estar subjetivo e maior satisfação com a vida são as que se apresentam emocionalmente mais competentes. Como preconiza a literatura, a inteligência emocional consiste na “habilidade de reconhecimento do significado da emoção e suas relações, e o seu uso como base de raciocínio e resolução de problemas” (Mayer *et al.*, 2001, p. 234). Um nível ótimo de inteligência emocional pode ser fundamental para lidar com acontecimentos da vida, para que os eventos negativos causem o mínimo de danos psicológicos, bem como obter maiores benefícios dos eventos positivos. Logo, a inteligência emocional pode manifestar-se de forma significativa na prevenção e controlo de comportamentos destrutivos (Nabiei *et al.*, 2014).

CONCLUSÃO

A inteligência emocional reveste-se de particular importância no relacionamento que se estabelece no dia a dia, tornando as pessoas capazes de expressar os seus sentimentos em relação aos outros, de resolver problemas, de gerir adequadamente as suas emoções e controlar os estados de humor negativos. No caso concreto, permite aos pais, na sua relação com os filhos, serem mais empáticos e bons ouvintes, desenvolverem a assertividade através da gestão adequada dos conflitos que possam surgir. A inteligência emocional é um constructo que conduz a atitudes mais positivas, a uma melhor adaptação, a relações mais assertivas e a uma melhor orientação para valores positivos.

O presente estudo desenvolveu-se a partir da aplicação de um questionário numa amostra de 207 pais de alunos de um Agrupamento de Escolas, sendo maioritariamente uma amostra feminina (82,1%), com uma média de 42,86 anos ($\pm 6,813$ anos), dos quais 75,4% possuem companheiro(a), tendo a maioria escolaridade até ao 9º ano (39,6%), estando 77,3% ativos profissionalmente. Estão em maioria os pais com um rendimento mensal médio baixo/médio (46,9%), os trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e vendedores (31,1%) e os especialistas das atividades intelectuais e científicas (24,6%). As mães revelam maior satisfação com a vida, quando comparadas com os pais. Os pais com companheiro/a foram os que se revelaram mais satisfeitos com a vida, resultando em diferença

estatisticamente significativa ($p=0,001$). Os pais com o ensino secundário foram os que revelaram maior satisfação com a vida, seguindo-se os pais com o 3.º ciclo do ensino básico, tendo sido os pais com mais habilitações literárias os que evidenciaram menor satisfação com a vida, resultando em diferenças estatisticamente significativas ($p=0,000$). Os participantes com um rendimento familiar mais elevado foram os que manifestaram maior satisfação com a vida, secundados pelos pais com um rendimento familiar médio baixo/médio, sendo os participantes com um rendimento familiar mais baixo os que revelaram menor satisfação com a vida, resultando em diferenças estatisticamente significativas ($X^2=14,864$; $p=0,001$). Os pais que se encontram ativos profissionalmente expressam maior satisfação com a vida, verificando-se relevância estatística ($p=0,012$). Os participantes com menor satisfação com a vida avaliam mais as próprias emoções, aqueles que expressam maior satisfação com a vida avaliam mais as emoções dos outros. Aferiu-se também que os pais que demonstram mais diferença de afetos e maior satisfação com a vida usam mais as emoções. Ou seja, quanto mais satisfeitos com a vida, mais inteligência emocional revelam os pais e, por conseguinte, mais capazes serão de desenvolver as competências emocionais dos seus filhos.



Emoções e comportamentos dos alunos preditores do sucesso escolar

*Sofia Campos
Manuela Ferreira
Ana Paula Cardoso
João Duarte
Sara Felizardo
Claudia Chaves*

ALUNOS

67

O contexto escolar deve propiciar o desenvolvimento pessoal de cada aluno, ajudar a desenvolver as suas aprendizagens e interações de qualidade com os colegas (Palácios & Hidalgo, 2007; Strecht, 2011; Sánchez et al., 2012). As relações interpessoais em contexto escolar têm vindo a ganhar destaque em investigações nacionais e internacionais, em especial, os comportamentos agressivos entre pares e as competências emocionais dos alunos e a sua relação com o seu desempenho escolar.

Uma criança com insucesso escolar pode ter, em sala de aula, vários comportamentos considerados pela comunidade educativa de desadequados, como por exemplo: desassossego, ansiedade, rebeldia, agressividade, instabilidade emocional, concentração, acabando por gerar acontecimentos em cascata, mais insucesso, mais instabilidade, mais comportamentos desajustados e, de novo, mais insucesso.

A instabilidade emocional é uma das características mais referenciadas das crianças (Fonseca, 1999). Ribeiro (2005, p.141) afirma que estas “dificuldades iniciais desencadeiam o desenvolvimento de sentimentos negativos perante a aprendizagem, e perante as tarefas académicas”. Para enfrentar o insucesso escolar, a criança deve ter confiança em si e sentir-se segura. Para que a sua autoestima se desenvolva é importante ter uma boa relação com os pais, familiares, professores e restante comunidade escolar. O aluno precisa de saber em quem pode confiar, o que pode ou não fazer, e ter limites bem definidos. É, pois, fundamental que o aluno desenvolva competências emocionais necessárias a uma adequada adaptação ao mundo e, em particular, à escola. Esturgó-Deu e Sala-Roca (2010) estudaram a relação entre comportamentos disruptivos e as competências emocionais de crianças do ensino primário. Não encontraram nenhuma relação entre comportamentos disruptivos e idade; contudo, constataram a influência do género nas competências emocionais. Os rapazes apresentaram mais comportamentos disruptivos do que as raparigas. O estudo revelou, ainda, uma relação significativa entre os comportamentos disruptivos e o nível geral de inteligência emocional, capacidade de gerir o stress e de estabelecer relações interpessoais.

Lomas, Stough, Hansen e Downey (2012) examinaram a relação entre a Inteligência Emocional (IE) e os comportamentos agressivos entre pares. Os resultados indicaram que pontuações baixas na capacidade de entender as emoções nos outros estão relacionadas com uma maior expressividade de comportamentos agressivos. Segundo os autores citados, estes adolescentes podem apresentar dificuldades na compreensão das consequências adversas das suas ações sobre os outros.

Neste sentido, várias investigações têm sido desenvolvidas sobre a inteligência emocional (Goleman, 2008) e a sua influência na aprendizagem escolar (Albuquerque, Norberto, & Campos, 2013). Brackett, Rivers e Salovey (2011) apresentam uma revisão sobre o constructo inteligência emocional e as implicações que esta tem ao nível pessoal, social, académico e profissional. Também Fernández-Berrocal e Ruiz (2008) realizaram uma revisão crítica da investigação sobre a inteligência emocional em contexto educativo, a relevância deste constructo como indicador de sucesso pessoal e escolar e de ajustamento pessoal e social.

O modo como as pessoas reconhecem, expressam e gerem as suas emoções, a forma como as reconhecem nos outros e se relacionam afetivamente com os demais, determinará a qualidade das relações intra e interpessoais estabelecidas (Saarni, 1999; Sánchez, et al., 2012), pelo que o conhecimento, desenvolvimento e educação das competências emocionais em crianças e adolescentes é um instrumento indispensável no combate ao insucesso escolar.

O presente estudo está integrado numa linha de investigação mais vasta sobre a intervenção socioeducativa sistémica, direcionada à capacitação dos intervenientes do processo educativo e, especificamente, à promoção do ajustamento comportamental e sucesso escolar de adolescentes com problemas socioemocionais e comportamentais, envolvendo pais, professores e alunos.

A questão orientadora é: “Em que medida um programa de intervenção de promoção de competências socioemocionais e motivacionais contribui para a melhoria do funcionamento pessoal, social e de ajustamento escolar de alunos com comportamentos disruptivos e insucesso escolar?”.

MÉTODOS E MATERIAIS

Foi desenvolvido um estudo preliminar, utilizando, para o efeito, a metodologia de investigação-ação. Este visa resolver problemas concretos e produzir conhecimento sobre as mudanças na realidade social (Cardoso, 2014), procurando superar o frequente dualismo entre teoria e prática (Noffke & Somekh, 2010). Neste caso, contempla a construção e implementação de um programa de intervenção com jovens, o programa “Desenvolver +”, que pretende promover competências socioemocionais e de motivação escolar dos alunos. O estudo decorreu num período de seis meses e incluiu uma avaliação inicial, pré-teste, com a utilização de uma bateria de questionários e pós-teste, utilizando os mesmos instrumentos. A planificação inicial foi sujeita a reformulações sucessivas, em função da reflexão e avaliação das sessões, que as técnicas dinamizadoras com formação em Psicologia e Educação iam realizando ao longo da implementação, num processo cíclico de planificação/ação/reflexão (Cardoso, 2014).



A amostra de conveniência envolveu 6 alunos do 7.º ano de escolaridade, 4 rapazes e 2 raparigas, com idades entre os 12 e os 14 anos, com comportamentos disruptivos e insucesso escolar, inseridos em duas turmas de uma escola da Região Centro de Portugal.

Após os contactos iniciais, procedeu-se à aplicação dos questionários aos alunos participantes. O Programa “Desenvolver +” contemplou doze sessões (além de sessões para os pré e pós-testes), com uma periodicidade semanal e duração de 45 minutos por sessão. As atividades e tarefas propostas estavam direcionadas para a capacitação dos alunos nas seguintes áreas: autoestima e autoconceito, autoconhecimento, comunicação e expressão, auto regulação emocional nos comportamentos de interação social, melhoria da perspetiva temporal futura, de motivação face à escola, construção de um projeto de vida e desenvolvimento moral.

As metodologias utilizadas foram dinâmicas, participativas, integradas e variadas, tais como: dinâmicas de grupo, debates temáticos (violência e *bullying*, relações familiares, relações com os pares, sexualidade...), estudos de caso, dilemas morais, visionamento de filmes, questionários de auto e heteroavaliação. Após a implementação do programa, procedemos a nova aplicação dos mesmos questionários.

Para a recolha de dados foi utilizada a bateria de questionários ASEBA (*Achenbach System of Empirically Based Assessment* – Achenbach, 1991; Achenbach & Rescorla, 2001), versão Portuguesa, que avalia os problemas emocionais e comportamentais em crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos. A bateria ASEBA - para o período escolar, integra provas de avaliação da perceção dos pais – *Child Behavior Checklist* – ages 6-18 (CBCL 6-18; questionário com 118 itens e 3 questões abertas; inclui itens com informação sociodemográfica e outros sobre o funcionamento da criança/jovem), dos professores – *Teacher’s Report Form* (TRF; questionário com 112 itens e questões abertas) e da própria criança/jovem – *Youth Self Report* (YSR; questionário com 112 itens e 3 questões abertas; inclui itens sobre a perceção dos próprios comportamentos, competências e problemas, bem como informação sociodemográfica). Adicionalmente, os questionários integram escalas de competências, escalas de síndromes, escalas de internalização/externalização e escalas orientadas pelo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5–APA, 2013). A cotação das escalas ASEBA foi efetuada integrando as normas portuguesas. No que concerne às qualidades psicométricas dos questionários, os resultados relativos à consistência interna, *Alpha de Cronbach*, revelam, de modo geral, valores adequados.

RESULTADOS

Após as doze sessões de implementação do programa de promoção de competências emocionais e sociais, tornámos a aplicar os mesmos questionários para verificar se existem diferenças nas perceções dos referidos intervenientes.

Na análise dos resultados considerámos os valores do total da escala, porque são aqueles que nos dão a indicação global de todos os tipos de comportamento. De notar que a diminuição dos valores dos resultados das escalas da primeira para a segunda avaliação é indicador de uma melhoria comportamental. Em contraponto, um aumento desses valores sugere um agravamento dos comportamentos.

Como podemos constatar pela análise da Tabela 1, o aluno A apresenta alterações positivas no seu comportamento global, tanto na perceção dos professores como na do próprio jovem. Relativamente à perceção inicial do encarregado de educação, o jovem não apresentava problemas de comportamento, mas na segunda avaliação já detetou algumas alterações em certas dimensões, evidenciando uma melhoria nos resultados globais. Em nenhum dos questionários o aluno A ultrapassou os valores considerados adequados.

Tabela 1 – Distribuição das avaliações do Aluno A

	INTERNALIZANTES			EXTERNALIZANTES		OUTROS PROBLEMAS				TOTAL				PONTOS DE CORTE
	E1	E2	E3	E7	E8	E4	E5	E6	OP	INTER 1+2+3(A)	EXTER 7+8(B)	4+5+6+OP(C)	ESCALA (A+B+C)	
CBCL-1	6	5	4	8	12	5	4	10		10	13		38-39	PONTOS DE CORTE
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
CBCL-2	3	1	2	1	0	0	1	5	2	6	1	8	15	
TRF-1	7	6	2	6	11-12	4	3	29-30		8	8-9		42-43	PONTOS DE CORTE
	2	6	0	0	0	0	0	8	0	8	0	8	16	
TRF-2	0	2	0	2	2	0	0	9	0	2	4	9	15	
YRS-1	8	6	6	9	12	7	8	9		13	16		48-50	PONTOS DE CORTE
	2	2	1	3	2	1	1	4	3	5	5	9	17	
YRS-2	2	1	1	1	1	0	1	1	2	4	2	4	10	

Da análise da Tabela 2, a aluna B apresenta valores iniciais acima dos pontos de corte o que indicia problemas de comportamento percecionados pelo encarregado de educação, pelo professor e pelo próprio. No segundo momento, o encarregado de educação percebe uma alteração positiva do comportamento, enquanto que o professor percebe uma alteração negativa do mesmo; já a aluna não percebe qualquer mudança notória.



Tabela 2 – Distribuição das avaliações do Aluno B

	INTERNALIZANTES			EXTERNALIZANTES		OUTROS PROBLEMAS				TOTAL				PONTOS DE CORTE
	E1	E2	E3	E7	E8	E4	E5	E6	OP	INTER 1+2+3(A)	EXTER 7+8(B)	4+5+6+OP(C)	ESCALA (A+B+C)	
CBCL-1	7	5	4	6	11	5	4	7		11	11		35	PONTOS DE CORTE
	8	6	10	5	14	8	7	9	6	24	19	30	73	
CBCL-2	5	6	4	1	2	0	0	7	3	15	3	10	28	
TRF-1	7	5	2	4	8	4	2	18		8	5		25-27	PONTOS DE CORTE
	2	6	0	3	0	1	0	15	0	8	3	16	27	
TRF-2	4	6	0	5	14	3	0	17	1	10	19	21	50	
YRS-1	8	6	6	9	12	7	8	9		13	16		48-50	PONTOS DE CORTE
	7	5	5	4	11	3	5	7	6	17	15	21	53	
YRS-2	10	6	3	4	14	7	2	8	4	19	18	21	58	

Em relação ao aluno C, verificamos que tanto o encarregado de educação, como o próprio, admitem que houve um aumento de comportamentos adequados. Só a perceção do professor piora na segunda avaliação, isto é, o aluno atinge valores acima do ponto de corte, tanto nos resultados atingidos para os comportamentos internalizantes como os externalizantes (Tabela 3).

Tabela 3 – Distribuição das avaliações do Aluno C

	INTERNALIZANTES			EXTERNALIZANTES		OUTROS PROBLEMAS				TOTAL				PONTOS DE CORTE
	E1	E2	E3	E7	E8	E4	E5	E6	OP	INTER 1+2+3(A)	EXTER 7+8(B)	4+5+6+OP(C)	ESCALA (A+B+C)	
CBCL-1	6	5	4	8	12	5	4	10		10	13		38-39	PONTOS DE CORTE
	2	3	1	2	4	3	4	8	3	6	6	18	30	
CBCL-2	3	1	1	1	0	0	0	3	0	5	1	3	9	
TRF-1	7	6	2	6	11-12	4	3	29-30		8	8-9		42-43	PONTOS DE CORTE
	0	3	0	2	0	0	0	7	0	3	2	7	12	
TRF-2	4	6	0	8	7	2	0	21	4	10	15	27	52	
YRS-1	8	6	6	9	12	7	8	9		13	16		48-50	PONTOS DE CORTE
	3	4	4	1	3	1	0	4	1	11	4	6	21	
YRS-2	2	2	0	0	1	0	0	1	0	4	1	1	6	

Em relação ao aluno D, verificamos que tanto o encarregado de educação, como o próprio, referem que houve um aumento de comportamentos adequados. Só a perceção do professor piora na segunda aplicação, atingindo valores acima do ponto de corte, nos resultados atingidos para os comportamentos externalizantes e no total da escala (Tabela 4).



Tabela 4 – Distribuição das avaliações do Aluno D

	INTERNALIZANTES			EXTERNALIZANTES		OUTROS PROBLEMAS				TOTAL				PONTOS DE CORTE
	E1	E2	E3	E7	E8	E4	E5	E6	OP	INTER 1+2+3(A)	EXTER 7+8(B)	4+5+6+OP(C)	ESCALA (A+B+C)	
CBCL-1	6	5	4	8	12	5	4	10		10	13		38-39	
	3	2	0	5	8	3	4	10	6	5	13	23	41	
CBCL-2	4	6	1	4	5	2	1	9	5	11	9	17	37	
TRF-1	7	6	2	6	11-12	4	3	29-30		8	8-9		42-43	PONTOS DE CORTE
	1	2	0	2	8	0	0	23	0	2	10	23	35	
TRF-2	3	2	0	9	20	2	0	33	1	5	29	36	70	
YRS-1	8	6	6	9	12	7	8	9		13	16		48-50	PONTOS DE CORTE
	10	4	2	3	13	3	8	13	4	16	16	28	60	
YRS-2	2	6	2	3	6	2	4	5	2	10	9	13	32	

Em relação à aluna E, podemos observar na Tabela 5 que, em todas as escalas, na apreciação dos vários intervenientes (encarregados de educação, professor e o próprio) houve uma diminuição dos valores da primeira para a segunda avaliação, sendo que os resultados da aluna e do professor desceram abaixo do ponto de corte.

Tabela 5 – Distribuição das avaliações do Aluno E

	INTERNALIZANTES			EXTERNALIZANTES		OUTROS PROBLEMAS				TOTAL				PONTOS DE CORTE
	E1	E2	E3	E7	E8	E4	E5	E6	OP	INTER 1+2+3(A)	EXTER 7+8(B)	4+5+6+OP(C)	ESCALA (A+B+C)	
CBCL-1	7	5	4	6	11	5	4	7		11	11		35	PONTOS DE CORTE
	10	6	5	5	0	7	4	7	6	19	6	24	49	
CBCL-2	9	5	4	4	0	6	3	7	6	18	4	22	44	
TRF-1	7	5	2	4	8	4	2	18		8	5		25-27	PONTOS DE CORTE
	1	9	0	1	3	1	2	14	0	10	4	17	31	
TRF-2	3	5	3	0	2	2	0	8	4	11	2	14	27	
YRS-1	8	6	6	9	12	7	8	9		13	16		48-50	PONTOS DE CORTE
	7	6	3	5	11	3	3	11	8	16	16	25	57	
YRS-2	6	4	1	0	5	2	2	9	6	11	5	19	35	

Na avaliação do encarregado de educação do aluno F, como podemos verificar na Tabela 6, houve um retrocesso, tendo aumentado os valores totais dos comportamentos, situando-se acima do valor de corte. Na avaliação do professor e do aluno, verificou-se um decréscimo dos valores de avaliação, situando-se abaixo do ponto de corte, o que é indicador de melhoria comportamental.

Tabela 6 – Distribuição das avaliações do Aluno F

	INTERNALIZANTES			EXTERNALIZANTES		OUTROS PROBLEMAS				TOTAL				PONTOS DE CORTE
	E1	E2	E3	E7	E8	E4	E5	E6	OP	INTER 1+2+3(A)	EXTER 7+8(B)	4+5+6+OP(C)	ESCALA (A+B+C)	
CBCL-1	6	5	4	8	12	5	4	10		10	13		38-39	PONTOS DE CORTE
	2	5	0	5	5	2	0	10	1	7	10	13	30	
CBCL-2	8	6	2	5	7	6	1	8	5	16	12	20	48	
TRF-1	7	6	2	6	11-12	4	3	29-30		8	8-9		42-43	PONTOS DE CORTE
	1	5	0	7	9	2	1	35	2	6	16	40	62	
TRF-2	4	5	1	2	4	0	0	23	1	10	6	24	40	
YRS-1	8	6	6	9	12	7	8	9		13	16		48-50	PONTOS DE CORTE
	7	3	0	4	4	4	3	5	2	10	8	14	32	
YRS-2	3	2	0	5	4	3	0	4	3	5	9	10	24	

Na Tabela 7, é apresentado o resumo dos resultados dos alunos que participaram na intervenção. Verificamos que, em relação à perceção dos encarregados de educação, só dois é que identificaram um agravamento dos comportamentos dos seus educandos. Ao invés, professores e alunos perceberam ambas alterações positivas. Os professores referiram que três alunos melhoraram o comportamento e que outros três pioraram. Na autoavaliação, só uma aluna mencionou que não tinha havido alteração do próprio comportamento, enquanto que os outros cinco relataram uma melhoria expressiva dos seus comportamentos, ficando estes valores abaixo do ponto de corte.

Tabela 7 – Síntese das avaliações dos alunos

	ALUNO 1 (total)				ALUNO 2 (total)				ALUNO 3 (total)				ALUNO 4 (total)				ALUNO 5 (total)				ALUNO 6 (total)				PONTOS DE CORTE
	INTER 1+2+3(A)	EXTER 7+8(B)	4+5+6+OP(C)	ESCALA (A+B+C)	INTER 1+2+3(A)	EXTER 7+8(B)	4+5+6+OP(C)	ESCALA (A+B+C)	INTER 1+2+3(A)	EXTER 7+8(B)	4+5+6+OP(C)	ESCALA (A+B+C)	INTER 1+2+3(A)	EXTER 7+8(B)	4+5+6+OP(C)	ESCALA (A+B+C)	INTER 1+2+3(A)	EXTER 7+8(B)	4+5+6+OP(C)	ESCALA (A+B+C)	INTER 1+2+3(A)	EXTER 7+8(B)	4+5+6+OP(C)	ESCALA (A+B+C)	
CBCL-1	10	13	38-39		11	11	35		10	13	38-39		10	13	38-39		11	11	35		10	13	38-39		PONTOS DE CORTE
	0	0	0	0	24	19	30	73	6	6	18	30	5	13	23	41	19	6	24	49	7	10	13	30	
CBCL-2	6	1	8	15	15	3	10	28	5	1	3	9	11	9	17	37	18	4	22	44	16	12	20	48	
TRF-1	8	8-9	42-43		8	5	25-27		8	8-9	42-43		8	8-9	42-43		8	5	25-27		8	8-9	42-43		PONTOS DE CORTE
	8	0	8	16	8	3	16	27	3	2	7	12	2	10	23	35	10	4	17	31	6	16	40	62	
TRF-2	2	4	9	15	10	19	21	50	10	15	27	52	5	29	36	70	11	2	14	27	10	6	24	40	
YRS-1	13	16	48-50		13	16	48-50		13	16	48-50		13	16	48-50		13	16	48-50		13	16	48-50		PONTOS DE CORTE
	5	5	9	17	17	15	21	53	11	4	6	21	16	16	28	60	16	16	25	57	10	8	14	32	
YRS-2	4	2	4	10	19	18	21	58	4	1	1	6	10	9	13	32	11	5	19	35	5	9	10	24	

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os resultados obtidos apontam para o contributo positivo do programa de desenvolvimento de competências sociais, inteligência emocional e motivação para as aprendizagens escolares, aplicado a alunos com comportamentos disruptivos, ao nível da percepção das alterações comportamentais na ótica de encarregados de educação, professores e alunos. De entre estes, cinco percecionaram alterações muito positivas nos seus comportamentos e só uma aluna manteve a sua percepção.

Estes resultados vão ao encontro do que é mencionado por Lopes e Salovey (2004) na revisão teórica que fizeram de vários programas com impacto nas competências sociais, emocionais e práticas de alunos, que, em geral, salientam que a percepção dos professores melhorou em relação a algumas das dimensões comportamentais avaliadas nos alunos, tanto ao nível dos comportamentos internalizantes e externalizantes, como na escala total.

Os resultados são também concordantes com os de Esturgó-Deu e Sala-Roca (2010) no estudo que realizaram sobre inteligência emocional e os comportamentos disruptivos em alunos de educação básica. As principais conclusões mencionam o género, afirmando que os rapazes apresentam mais comportamentos disruptivos do que as raparigas, e que existe uma relação significativa entre os comportamentos disruptivos e os índices gerais de inteligência emocional. Neste estudo piloto, foi evidenciada também a referida associação.

Uma possível explicação é sugerida por MacCann, Fogarty, Zeidner e Roberts (2011), ao investigarem a relação entre a inteligência emocional, estilos de *copying* e resultados académicos. Nas conclusões deste estudo as variáveis de *copying* medeiam, de forma significativa, a relação entre, a gestão das emoções e o sucesso escolar. É ainda sugerido que possam ser atingidos melhores resultados educativos, delineando competências a atingir, relacionadas com a gestão de emoções e com estratégias de *copying*.

Os jovens com a problemática referida usam como explicação para o abandono escolar o facto de existir pouco apoio no ambiente de sala de aula, por parte dos professores e também dos pais e família (Lund, 2014). Programas de intervenção sistémica que envolvam todos os agentes educativos (encarregados de educação, professores e alunos) poderão diminuir substancialmente a taxa de insucesso escolar. A melhoria percecionada nos comportamentos dos alunos envolvidos no programa de intervenção sistémica reforça a sua importância na promoção do sucesso escolar.



Desenvolvimento de competências emocionais no 1º Ciclo do Ensino Básico

*Diana Almeida
Ana Paula Cardoso
Carla Lacerda
Sofia Campos*

ALUNOS

77

Nos inúmeros estudos que se têm vindo a realizar nos últimos anos verifica-se, cada vez mais, a necessidade de a educação se assumir como meio de desenvolvimento de várias competências dos alunos, em consonância com as exigências das sociedades atuais. Logo, a educação passa a ter como função e princípio fundamental contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa, ao nível do “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (Delors, 2003, p.99).

O Ministério da Educação tem elaborado diversos documentos que orientam a ação educativa dos professores relativamente às aprendizagens e competências a serem desenvolvidas com as crianças. Exemplo disto é o recente projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória – Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho 2017) que pretende articular as decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular e atribuir mais autonomia às escolas e aos professores. Este documento preconiza que a escola constitui um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências que, tal como mencionado anteriormente, deve responder às exigências dos tempos e das mudanças vividas. Importa reportar para as áreas de competências que este documento e muitos outros aludem, como sejam, conhecimentos, capacidades e atitudes, de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Isto é, pretende-se desenvolver competências ao nível de: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; consciência e domínio do corpo.

Tendo em consideração que os documentos enunciados reforçam a presença e o desenvolvimento de capacidades e atitudes relacionadas com a componente emocional e relacional, torna-se crucial salientar a dimensão emocional a ser abordada nas escolas, como um princípio fundamental para a integração e relação com o meio, mas também para o desenvolvimento pessoal.

Por conseguinte, uma vez que a inteligência emocional implica a capacidade de se controlarem impulsos, regular o próprio estado de espírito, sentir empatia, motivar-se a si próprio, ser persistente, entre outros, Goleman (2014, p. 21) destaca o papel fulcral que a escola desempenha no desenvolvimento destas capacidades. O mesmo autor refere ainda que as competências emocionais são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, pois “a infância e a adolescência são como janelas de oportunidade críticas para definir os hábitos emocionais essenciais que hão de governar as nossas vidas”.

Neste sentido, e estando o trabalho das competências emocionais presente no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), mais especificamente na Educação para a Saúde (Programa Nacional de Saúde Escolar – Direção-Geral de Saúde, 2015), torna-se crucial o desenvolvimento desta área, pois encontra-se ligada à dimensão do funcionamento social, tal como a empatia e o comportamento social. Assim, este é um tema de destaque, em que a escola desempenha um papel vital no desenvolvimento destas capacidades, pois prepara as crianças como futuros cidadãos do mundo e como pessoas emocionalmente capazes e inteligentes. Estas competências são importantes para uma vida psicoemocional saudável, pois, saber autorregular-se emocionalmente aumenta a probabilidade de aceitação pelos pares e de uma vida social harmoniosa (Lopes, Salovey, Côté, & Beers, 2005).

Como forma de se ultrapassarem vários constrangimentos no futuro, deve-se atribuir importância às competências emocionais, em que a orientação emocional desde cedo, favorece na diminuição de vários riscos, nomeadamente na adolescência, em que os jovens são aliciados para a delinquência e para os comportamentos antissociais, normalmente como consequência de problemas no ambiente familiar.

Na esteira de Zins *et al.* (2007), a escola é um local de interação social e a aprendizagem é também um processo social. Assim, os alunos não aprendem sozinhos, mas com os professores, os seus pares e a família, havendo desta forma, um grande impacto destes vários protagonistas no desenvolvimento e orientação emocional, social e académico.

Neste contexto, surge a necessidade de se trabalhar, em sala de aula, a literacia emocional, tornando as emoções e a vida social das crianças mais manifesta(s), deixando de ser apenas intromissões insignificantes e reconhecendo o seu papel no desenvolvimento pessoal. Para Goleman (2014), trabalhar a literacia emocional com as crianças, na sala de aula, faz com que a aprendizagem emocional se consolide à medida que as experiências são repetidas uma e outra vez, o cérebro reflete-as como padrões reforçados, hábitos neuronais para serem aplicados em momentos de provação, frustração e dor. Existe uma necessidade, urgente, de trabalhar com as crianças as suas capacidades emocionais, para que consigam encontrar-se bem emocionalmente e alcançar o requerido rendimento académico e bem-estar pessoal.

O presente estudo foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de estágio no 1.º CEB, numa turma do 4.º ano de escolaridade. Este partiu da constatação de algumas dificuldades e carências relativamente ao trabalho das competências emocionais, nomeadamente do conhecimento das emoções primárias, mas também na gestão, compreensão e interpretação das mesmas, relativamente a nós próprios e aos outros.



A investigação procura compreender de que forma estas crianças percebem e identificam as emoções, tendo em conta o conhecimento e a consciência que detêm relativamente às suas emoções e às dos outros, bem como o controlo e gestão das mesmas.

MÉTODOS E MATERIAIS

Para a realização do estudo, cujo o tema remete para o desenvolvimento de competências emocionais em alunos do 1.º CEB, propomo-nos a verificar se o recurso a atividades relacionadas com as emoções e sentimentos constitui um contributo relevante para o desenvolvimento de competências emocionais nas crianças. Para isso, recorreremos à investigação-ação, uma abordagem metodológica primeiramente associada à Psicologia Social de Kurt Lewin, que sofreu alterações no sentido de uma maior especificação das etapas que a mesma subentende. Assim, a investigação-ação revê-se numa “espiral autorreflexiva de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão” (Kemmis, 2007, citado por Cardoso, 2014, p.31).

Na perspetiva de Pardal e Lopes (2011, p.44), a investigação-ação “consiste numa estratégia de recolha e de análise de dados sobre um fenómeno específico, (...) tendo em vista a formalização e promoção de mudança na realidade”, com a finalidade de melhorar a realidade vivida.

A amostra é constituída por 19 alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade pertencente a uma escola da região centro (Portugal). Os alunos apresentam idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, sendo que 7 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Ao nível de ritmos de aprendizagem e capacidades de trabalho, esta é uma turma heterogénea, em que os alunos apresentam um desenvolvimento psicológico proporcional às suas idades cronológicas. Na turma existem alunos que se revelam muito ativos, comunicativos e cumprem, no geral, as regras de comportamento na sala de aula, destacando-se pela participação positiva, empenho e autonomia. Um dos aspetos inibidores da aprendizagem mais observados na turma é o escasso apoio que os alunos têm em casa, devido ao pouco tempo livre dos pais/ encarregados de educação em virtude das suas ocupações profissionais. A maior parte dos alunos frequenta Atividades de Tempos Livres (ATL), alguns até às 19 horas, o que pode trazer consequências para aos alunos, pelo pouco tempo que passam com as suas famílias e pelo pouco tempo de apoio que têm da parte das mesmas. Ainda assim, a maioria dos encarregados de educação demonstra interesse no processo e evolução das aprendizagens dos seus educandos, participando sempre que possível.

Importa reforçar a ideia de que, na sua maioria, os agregados familiares dos alunos são constituídos por famílias nucleares, existindo também alguns alunos de famílias monoparentais. O nível cultural e socioeconómico dos agregados familiares da turma pode considerar-se variável, sendo que os encarregados de educação do sexo feminino têm, na sua maioria, um nível de escolaridade acima do 12.º ano, enquanto que os do sexo masculino possuem escolaridade inferior ao 12.º ano. Os recursos didáticos e pedagógicos do agregado variam bastante, desde as famílias com um bom nível económico e facilidade em dispor de meios para os seus educandos, às famílias com escassos recursos económicos e culturais.

Relativamente à dinâmica relacional entre a criança e o adulto na sala de aula, é possível afirmar que esta se revê de forma positiva, uma vez que existe respeito mútuo, tendo a professora como grande foco desafiar os alunos, promovendo a curiosidade e o prazer em participar em todas as atividades propostas e respeitando as suas ideias, sempre que estas são pertinentes. Ainda assim, foram identificadas algumas carências ao nível da gestão das competências emocionais em alguns alunos, que, na sua maioria, não têm um ambiente familiar harmonioso, ou vivem em centros de acolhimento (duas crianças nesta turma). Estes apresentam comportamentos inapropriados para a sala de aula, perturbando o funcionamento e desrespeitando os colegas e professora titular de turma, por exemplo, respondendo de forma inconveniente quando os adultos impõem limites, demonstrando momentos de raiva. Contudo, é possível observar também crianças muito afetivas e outras que demonstram bastante empatia relativamente aos colegas.

Uma técnica fundamental para o trabalho com crianças é a observação. Como refere Dias (2009, p.176), “a observação de classes constitui naturalmente a etapa necessária ao início de uma intervenção pedagógica fundamentada na prática do quotidiano”. No presente estudo, um dos tipos de observação utilizado foi a observação participante, tendo sido efetuadas notas de campo, ou seja, apontamentos relativos aos comportamentos dos alunos, entre outras anotações.

Neste seguimento, foram observados e registados comportamentos, modos de relacionamento entre pares, a expressividade, entre outros fatores que podem contribuir para o entendimento que se pode ter do comportamento de uma criança. Desta forma, consegue-se ter uma melhor consciência das capacidades e debilidades dos elementos da turma.

Outra forma de avaliar a situação inicial dos alunos da turma relativamente às competências emocionais, consistiu na aplicação da escala *Emotion Regulation Checklist* de Shields e Cicchetti (1997) e do Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (Moreira, Oliveira, Crusellas & Lima, 2012).



No que concerne à utilização da escala *Emotion Regulation Checklist*, importa começar por reforçar que este é um instrumento de “heterorrelato que se propõe avaliar o nível de regulação emocional de crianças por meio de duas subescalas, a saber, Regulação Emocional e Labilidade/Negatividade Emocional” (Reis et al., 2016, p.77).

Tendo em consideração a importância das várias competências emocionais e o seu contributo para as vivências de qualquer indivíduo, a regulação emocional diz respeito à capacidade de um indivíduo adequar a sua ativação emocional consoante as situações em que se encontra. Ou seja, esta envolve o “iniciar, manter, modular ou alterar a ocorrência, intensidade ou duração de estados internos e reações fisiológicas relacionadas à emoção” (Reis et al., 2016, p.78). Na perspetiva de Nunes (2013), a regulação emocional é realizada tendo em conta duas motivações, sendo uma relacionada com a componente pessoal, que se reporta à autorregulação e a outra à componente social, ou seja, à regulação da emoção nos outros.

Já a labilidade/negatividade emocional encontra-se relacionada com a avaliação de falta de flexibilidade, bem como de desregulação de emoções, tais como a raiva (Reis et al., 2016). Torna-se também importante destacar a labilidade, ou instabilidade emocional avaliada nesta componente, uma vez que, nas observações efetuadas foi possível constatar alguma inflexibilidade por parte de alguns alunos.

Após a implementação do pré-teste, recorreu-se a um programa de atividades elaborado com base no documento contemplado no Currículo do 1.º CEB, Referencial de Educação para a Saúde (2016). Este documento tem como objetivos promover o desenvolvimento do autoconhecimento na dimensão emocional e o desenvolvimento da literacia emocional (compreender, expressar, gerir e interpretar sentimentos e emoções), que vão ao encontro dos objetivos propostos para a presente investigação.

O programa de atividades elaborado para implementação na turma (cf. Anexo A) é composto por quatro intervenções, com um intervalo de 7 a 8 dias entre elas, abordando-se dois temas distintos: i) consciência emocional (Atividades 1 e 2) e ii) controlo emocional (Atividades 3 e 4). Nas duas primeiras intervenções, o tema abordado foi a consciência emocional, que tem como objetivo principal tornar os alunos capazes de perceber, identificar e dar um nome aos próprios sentimentos e emoções. Nas duas últimas intervenções, no caso das duas atividades, cujo tema abordado foi o controlo emocional, o objetivo principal foi o de os alunos conseguirem gerir as emoções de forma adequada às situações.

Importa salientar que embora tenha sido realizado um grande esforço para a concretização das quatro atividades, não foi possível proceder à realização da quarta atividade. Isto verificou-se porque a escola encontrava-se em época de testes.

Após a recolha de dados, foi realizada a sistematização, análise e interpretação dos mesmos, com o intuito de perceber se o programa de atividades desenvolvido e aplicado resultou em alterações expressivas no conhecimento e controlo das crianças relativamente às emoções.

RESULTADOS

Ao longo da permanência com o grupo de alunos da turma em que foi implementado o presente estudo, foram realizadas observações e implementadas várias atividades com os mesmos.

No decorrer das observações realizadas e nas intervenções, existiram vários momentos conflituosos entre alunos, mas também, entre alguns alunos e a professora responsável de turma. Estes conflitos tiveram, na sua maioria, relacionados com um aluno do grupo com vários problemas emocionais derivados das suas vivências passadas e atuais.

Tendo sido o aluno em questão retirado aos pais, por motivos de negligência, e entregue a uma instituição, este demonstra várias inquietudes afirmando não gostar da mãe, sendo bastante agressivo e, por vezes, inseguro nas relações que estabelece, sendo também uma criança que evidencia não dominar nem gerir adequadamente as suas emoções.

Algumas evidências e exemplos destes momentos e situações, são o facto de este aluno gozar constantemente com outras crianças da escola e turma, chamando-lhes alguns nomes não adequados e insultando os mesmos. Perante estas situações, alguns dos seus colegas de turma intervêm chamando-o à atenção e reportando para a professora o sucedido ou, em outros casos, dá-se início a pequenas discussões, ou mesmo desavenças. A professora da turma repreende, na maioria das vezes, este aluno, sendo que este protesta e nega várias vezes os acontecimentos conflituosos.

De forma a se poder destacar um outro exemplo dos comportamentos pouco adequados deste aluno. Importa referir que o mesmo beneficia de apoios facultados pela escola ao nível da alimentação e materiais escolares, sendo-lhe assim oferecido o lanche escolar, por exemplo. Desta forma, uma das observações recaiu sobre um momento em que este aluno colocou o seu lanche no caixote do lixo. Nesse momento, e tendo um auxiliar de ação educativa dado conta do sucedido, repreendeu-o e chamou à atenção da professora para a situação. Já dentro da sala de aula, e quando o aluno foi novamente repreendido, a professora apanhou o iogurte do lixo e exigiu ao



aluno que o comesse, uma vez que, o mesmo se encontrava devidamente fechado. Assim, o aluno reforçou a ideia de que não iria comer, revelando-se bastante agressivo e chamando vários nomes impróprios à professora, que dirigiu o aluno para o diretor da escola.

Após a sua permanência na sala da direção, o aluno retomou à sala de aula onde permaneceu de castigo na sua mesa de trabalho sem realizar uma atividade de pintura, repetindo várias vezes a frase “eu também quero fazer”. A par desta atitude, o aluno foi rasgando um livro fornecido pelas professoras estagiárias e demonstrando cada vez mais uma postura de nervosismo. Neste momento foi possível aferir que este aluno queria realizar as atividades que eram propostas à turma e que lhe despertavam mais interesse, mesmo que não respeitasse as regras de convivência e, de alguma forma, causasse alguma perturbação na turma. Quando interpelado relativamente ao não cumprimento das regras, este apenas mencionava não as respeitar nem respeitar os seus colegas porque não queria, não oferecendo assim qualquer justificação aceitável.

Ainda assim, existiram outros casos que mereceram alguma atenção da nossa parte, derivado aos comportamentos e atitudes de alunos da mesma turma. Existindo vários alunos no grupo que permaneciam constantemente a brincar e a gozar com outros alunos e professora, reportamos agora para um momento específico em que foi retirado um pequeno brinquedo a um aluno. Sendo que na sala de aula em questão existiam momentos para trabalhar e momentos para descontrair, este aluno optou por utilizar um dos seus brinquedos para brincar enquanto se realizavam exercícios no quadro da sala e em grande grupo. O mesmo não se encontrava nem a realizar os exercícios no caderno diário, nem a realizar os registos feitos no quadro, estando apenas a brincar. Depois de ser chamado à atenção pela professora e de não ter adotado a postura correta para o momento da aula, a professora optou por lhe retirar o brinquedo e guardar na sua secretária, tendo o aluno dado conta à sua família do decorrido.

Num momento posterior, o encarregado de educação do aluno em questão veio à escola reunir com a professora, mencionando que não estava de acordo com a professora e que esta não deveria ter retirado o brinquedo ao aluno, dando assim algum apoio ao comportamento do mesmo.

Segundo o que foi possível perceber junto da professora titular, estes tipos de acontecimentos não ocorriam pela primeira vez sendo que o aluno se manifestava bastante “vingativo” quando era contrariado, manipulando os encarregados de educação.



Nesta turma, também foram evidentes momentos em que alguns alunos, quando se encontram perante alguma situação tensa, não conseguiam controlar os seus sentimentos e emoções. Aquando do desaparecimento de alguns pincéis que tinham sido utilizados pela turma, um aluno foi questionado relativamente à pessoa a quem os tinha entregue. Quando colocado nesta situação, este ficou bastante nervoso por não se lembrar de quem tinha recebido os pincéis e começou a chorar. Este foi um momento que perturbou bastante o aluno, deixando-o irrequieto e nervoso o que teve repercussões na sua prova escrita de Português realizada no mesmo dia.

A partir destas observações e anotações, foi possível constatar que neste grupo de intervenção os alunos demonstraram existir diversas origens, para as suas inquietudes mas também demonstraram até que ponto conseguem gerir (ou não) as suas emoções.

Relativamente à análise realizada aos dados obtidos através da observação e registos a partir da utilização da escala, *Emotion Regulation Checklist*, importa começar por reforçar que este instrumento de heterorrelato é constituído por subescalas para se poderem apurar resultados relativos às capacidades de regulação emocional e de comportamentos agressivos dos alunos, bem como inflexibilidade e instabilidade dos mesmos perante situações de maior tensão. A par disto, também podem ser comparadas as duas subescalas apresentadas anteriormente, de forma a se perceber a regulação total dos alunos.

Numa primeira análise iremos reportar para a labilidade/negatividade emocional que, como mencionado anteriormente leva-nos a refletir sobre as fragilidades e instabilidades emocionais dos alunos do grupo. Como se pode observar na Tabela 1, os três alunos com os resultados mais baixos ao nível da instabilidade emocional têm resultados com valores entre 14 e 15 na avaliação de labilidade/negatividade emocional. Pelo contrário, os alunos com resultados mais elevados de labilidade/negatividade emocional apresentam valores como 25, 27 e 45. Importa destacar que o aluno que apresenta, neste caso, a avaliação de labilidade/negatividade emocional superior (45), destacou-se sempre durante as observações pela sua instabilidade emocional bem como pela fraca gestão das suas emoções.

No que diz respeito à regulação emocional, importa destacar que todos os resultados apurados se encontram bastante aproximados, variando entre os 24 e 37 valores. Assim, os que apresentam resultados mais baixos na avaliação da regulação emocional, são os alunos 7, 4 e 14, com resultados como 24, 25 e 28, respetivamente. Os alunos com resultados mais elevados nesta capacidade têm valores como 37, 35 e 34, sendo estes os alunos 19, 1 e 11, respetivamente.

Tendo em consideração os registos de resultados apurados, observa-se que alguns alunos com resultados superiores no fator labilidade/negatividade

emocional são os mesmos alunos com resultados inferiores na regulação emocional, como exemplo os alunos 8 e 14. Estes são também, alguns dos casos que foram destacados no período de observação, devido aos comportamentos e atitudes negativos, instáveis e inflexíveis perante os outros e as suas emoções.

Tabela 1 – Registo dos resultados obtidos na Escala ERC

ALUNOS	RESULTADOS	LABILIDADE/NEGATIVIDADE EMOCIONAL (L/N)	REGULAÇÃO EMOCIONAL (RE)	REGULAÇÃO EMOCIONAL TOTAL
1	45	18	35	79
2	45	17	30	75
3	44	24	33	72
4	41	21	25	67
5	47	24	33	70
6	41	21	32	73
7	41	17	24	78
8	44	25	27	62
9	43	23	33	71
10	42	20	33	75
11	49	27	34	67
12	45	16	32	79
13	47	16	37	83
14	60	45	28	41
15	40	15	29	77
16	42	17	33	78
17	44	15	31	78
18	43	23	32	71
19	51	14	37	85

No que concerne à regulação emocional total apurada com a avaliação do grupo de alunos, como se pode observar no Gráfico 1, a maioria dos alunos obteve resultados entre 62 e 85 valores. Porém, importa ressaltar que o resultado mais baixo é de 41 valores (aluno 14), bastante inferior aos restantes. Este valor reporta para uma grande fragilidade ou dificuldade na gestão e capacidade de compreender as suas próprias emoções e a dos seus pares.

Por outro lado, existem dois alunos que se destacam pelos resultados elevados, nomeadamente os alunos 13 e 19. Estes foram alunos que se destacaram também na labilidade/negatividade emocional pelos seus resultados baixos e, na regulação emocional pelos resultados elevados. Assim, pode-se aferir que os registos de observação destes alunos se encontram em concordância com os resultados aqui obtidos, em que foi notória uma maior autorregulação dos alunos assinalados.

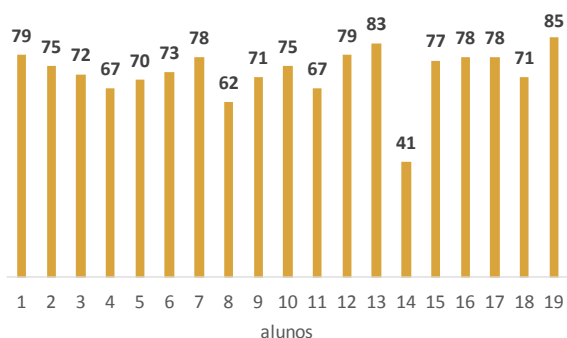


Gráfico 1 – Resultados de regulação emocional total

Em suma, a partir da análise realizada aos fatores labilidade/negatividade emocional e regulação emocional, pode constatar-se que, de uma forma geral, as médias dos resultados obtidos para estas subescalas situam-se nos 21 valores e 31,5 valores, respetivamente. Isto revela uma diferença de cerca de 10 valores entre as médias das duas subescalas, o que também evidencia uma maior capacidade destes alunos, em específico, para o controlo e gestão adequada, tendo em conta as situações em que se encontram.

Com efeito, denota-se a existência de uma média de resultados elevada na regulação emocional total dos alunos do grupo, sendo esta de 72,7 valores. Desta forma, compreende-se que este grupo de alunos, na sua maioria, revela uma boa gestão e regulação emocional relativamente às suas emoções e às dos outros.

Uma outra forma de recolha de dados reporta para a análise realizada aos dados obtidos através da implementação do Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos, em que foi possível aferir algumas diferenças entre a primeira e a segunda administração do mesmo. Esta forma de comparação ocorreu para que, com o inventário administrado inicialmente, se pudessem verificar os conhecimentos dos alunos relativamente ao tema e, por fim, perceber de que forma este foi sendo desenvolvido ao longo das atividades propostas.

Neste sentido e, tendo em consideração as valências que o inventário propõe, é relevante destacar as valências presentes e enunciadas por Moreira *et al.* (2012, p.53). De entre as três valências, as valências positiva e negativa encontram-se relacionadas com “itens que descrevem situações normalmente associadas à experiência de emoções de tonalidade”. Com estas, é-nos permitido verificar o grau de identificação e diferenciação emocional de cada aluno. No que concerne à valência neutra, esta reporta para itens de situações em que não existe qualquer tipo de experiência emocional. Pelo contrário, esta valência permite perceber as representações de cada aluno relativamente a situações que não detêm atributo emocional.



Tendo em consideração o destacado anteriormente, faz sentido reportarmo-nos para a capacidade de identificação de emoções, a partir das valências positiva e negativa (Tabela 2). Como se constata, os alunos identificados pelos números 4, 14, 15, 16 e 18 registaram um aumento no número de emoções positivas identificadas, ou seja, identificaram duas ou mais emoções comparativamente ao pré-teste. Relativamente à valência negativa, o aumento do número de emoções negativas identificadas foi menor, tendo sido apenas os alunos 1, 18 e 19 que assinalaram duas ou mais emoções negativas.

Tabela 2 – Número de emoções identificadas pelos alunos

ALUNOS	N.º EMOÇÕES IDENTIFICADAS (VALÊNCIA POSITIVA)		N.º EMOÇÕES IDENTIFICADAS (VALÊNCIA NEGATIVA)	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
1	6	6	6	9
2	8	3	7	3
3	8	6	2	2
4	5	7	4	3
5	4	5	5	5
6	3	4	2	3
7	4	5	1	1
8	4	4	3	2
9	3	4	1	1
10	7	7	6	6
11	3	3	2	3
12	4	4	2	2
13	6	3	6	3
14	1	3	3	4
15	5	9	6	3
16	2	7	2	1
17	8	7	7	5
18	4	7	3	7
19	6	4	4	6

Importa também analisar estes valores através da observação da média de respostas (Gráfico 2). No pré-teste é visível que os alunos identificaram, em média, mais emoções relacionadas com a valência positiva (Média=4,8), notando-se alguma diferença comparativamente com a média de emoções negativas identificadas (Média=3,8). Deste modo, pode-se aferir que os alunos em questão identificaram mais emoções positivas do que negativas numa primeira administração do inventário.

Ainda assim, comparando as duas administrações, ou seja, pré e pós-teste, verifica-se a existência de uma discrepância entre valências mais acentuada, sendo que no pós-teste a média de emoções positivas identificadas é mais acentuada do que no pré-teste (Média=5,6), e a valência negativa sofreu um decréscimo, embora muito reduzido (Média=3,6). Pode-se, pois, deduzir que, nesta segunda administração do inventário, continuaram a existir mais alunos a identificar emoções positivas e menos a identificar emoções negativas, comparativamente com a primeira administração.

Outro aspeto a destacar é o de as médias relativas à valência positiva sofreram um aumento significativo do pré para o pós-teste, o que indicia um maior (re) conhecimento de emoções primárias positivas.

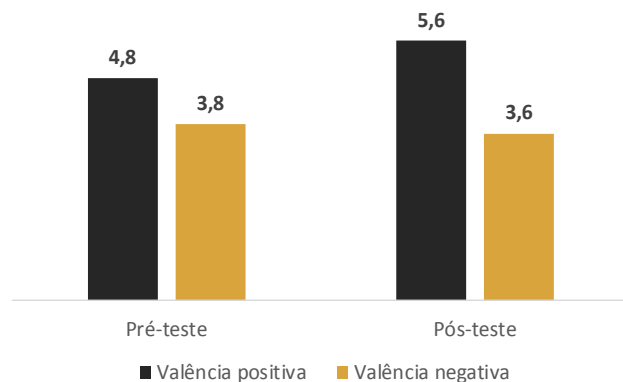


Gráfico 2 – Média de identificação das emoções das valências positiva e negativa

Relativamente à valência neutra, como podemos observar no Gráfico 3, a média de identificação de ausência de emoções é ligeiramente maior no pré-teste do que no pós-teste. Os dados deste indicam-nos que, em média, os alunos indicaram cerca de 3,9 respostas com a identificação “nenhum”, obtendo um ponto pela identificação de inexistência de emoções. Na segunda implementação do inventário, verifica-se uma diminuição da média de respostas com a identificação “nenhum”, atribuindo a estes itens alguma emoção.

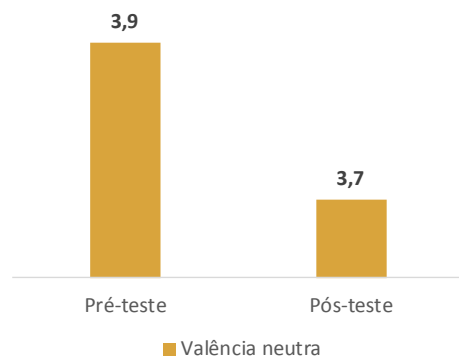


Gráfico 3 – Média de identificação de ausência de emoções

Tendo agora em consideração as três valências descritas, procedeu-se à soma que indica o índice de identificação emocional de cada aluno. Deve referir-se que, nas duas aplicações dos inventários (pré-teste e pós-teste), os alunos prezaram pela identificação de emoções ou inexistência de emoções.

Os dados apresentados na Tabela 3 revelam que, na comparação dos resultados obtidos com a aplicação do Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos, no pré-teste e pós-teste, existiram sete alunos que diminuíram



o seu índice de identificação emocional. Consequentemente, o número de respostas corretas diminuiu embora a soma das mesmas permaneça com resultados elevados. A partir desta análise, verificou-se que os alunos que baixaram o seu índice não diminuíram para um número inferior a 10, à exceção de um aluno.

Em relação ao número de alunos que aumentou ou manteve o índice de identificação emocional, afere-se que dez alunos aumentaram, sendo que dois deles com um aumento significativo de um a cinco registos. Este aumento verificou-se, na maioria das vezes, relacionado com a valência positiva, em que os alunos foram capazes de registar mais emoções para cada item.

Importa destacar a existência de dois alunos que mantiveram o índice de identificação emocional na realização dos dois inventários (aluno 7 e 10), tendo o aluno 10 um número avultado de emoções identificadas, ou da sinalização de inexistência de emoções.

Pode concluir-se que os alunos apresentaram um aumento de identificação de emoções considerável (10 alunos), da aplicação do pré-teste para o pós-teste. Desta forma, compreende-se que existiu uma evolução resultante da implementação das atividades, em que foram exploradas e desenvolvidas competências acerca das emoções. Ainda assim, a existência de um período de exploração maior poderia ter contribuído para que os restantes alunos alcançassem índices de identificação emocional mais elevados.

Tabela 3 – Índice de identificação emocional

ALUNOS	ÍNDICE DE IDENTIFICAÇÃO EMOCIONAL	
	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
1	14	19
2	17	13
3	14	11
4	9	10
5	13	15
6	6	7
7	11	11
8	10	6
9	9	10
10	20	20
11	9	10
12	12	11
13	18	13
14	8	13
15	16	17
16	5	10
17	20	16
18	10	20
19	16	10

Através da análise do Gráfico 4, podem-se verificar as diferenças enunciadas anteriormente, entre o índice de identificação emocional do pré-teste para o pós-teste. Constata-se que, da primeira para a segunda administração, 52,63% dos alunos aumentaram o índice de identificação emocional, 36,4% diminuíram e 10,53% mantiveram o índice de identificação emocional.

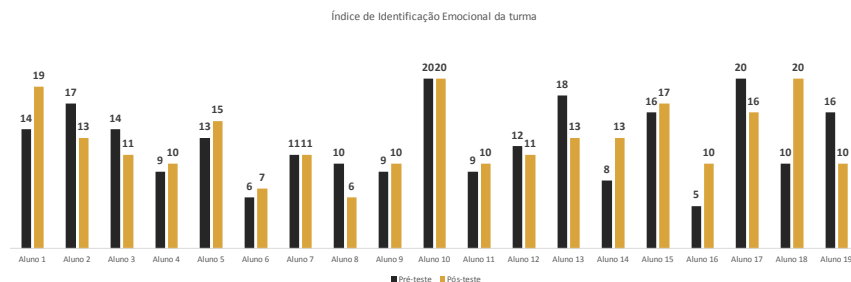


Gráfico 4 – Índice de identificação emocional em ambos os inventários

DISCUSSÃO DOS DADOS

Com os resultados obtidos e analisados, conclui-se que as atividades desenvolvidas, relativas às competências e habilidades emocionais, em geral revelaram ser bem-sucedidas e deram um contributo positivo para os alunos da turma em estudo.

A partir das observações e dos inventários administrados, verificou-se um aumento significativo do índice de identificação emocional após a implementação do programa, ou seja, de mais de metade do grupo de alunos. Ainda assim, importa destacar alguns casos de alunos em específico.

No que concerne à aplicação da escala *Emotion Regulation Checklist*, esta permitiu destacar a existência de dois alunos, nomeadamente os alunos 14 e 19, pelos seus resultados. No que respeita ao primeiro aluno mencionado, importa salientar que este apresentou um elevado resultado no fator labilidade/negatividade emocional (45) e um resultado baixo na regulação emocional (28). Estes são os valores que se encontram com maior discrepância e que levam ao resultado de regulação emocional total mais baixo da turma, com um resultado final de 41. Ao invés, encontra-se o aluno 19 que se destaca pelos valores elevados de regulação emocional e de regulação emocional total com resultados de 37 e 85, respetivamente. Este é também o aluno com a labilidade/negatividade emocional mais baixa do grupo de crianças (14).

Tendo em consideração estes dados, podemos verificar que, tal como Reis *et al.* (2016, p.88) referem no seu estudo, as crianças com elevados resultados na subescala de regulação emocional demonstram ser mais “amáveis, assertivas e desenvoltas nas interações sociais”. Pelo contrário, as crianças com resultados elevados ao nível da subescala de labilidade/negatividade



emocional, são aquelas em que foram observadas interações e comportamentos mais violentos e hiperativos.

Relativamente ao Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos, também é possível verificar a existência de algumas discrepâncias relativas às emoções que os alunos identificaram ou, simplesmente, não identificaram ou reconheceram. Assim, constatou-se que cinco alunos aumentaram o número de emoções positivas identificadas, tendo também se observado um aumento, mas menor no número de alunos que identificou emoções negativas, de um para três alunos. Nesta mesma linha, em média, os alunos identificaram mais emoções positivas, tanto na administração do pré-teste como do pós-teste. Uma vez que esta média é mais elevada no pós-teste, constatamos que isto se verifique, talvez pelo (re)conhecimento de mais emoções primárias positivas desenvolvidas ao longo de todas as atividades dinamizadas para o estudo.

Este facto leva-nos a refletir acerca da forma como as próprias dinamizações do programa poderão, ou não, ter influenciado os alunos para o (re)conhecimento de mais emoções primárias positivas do que emoções primárias negativas.

Neste caso, também, se destaca o aluno 14 pela evolução verificada com a administração do inventário do pré-teste para o pós-teste. Este aumentou o número de identificações tanto ao nível da valência positiva como negativa, ou seja, na primeira administração aumentou o número de emoções identificadas de uma para três e, na segunda administração de três para quatro. Posto isto, o índice de identificação emocional também aumentou de oito para treze valores.

Outro caso reporta-se ao aluno 8, identificado anteriormente nas observações realizadas, sendo que, neste caso, não se verificou a mesma situação. Ou seja, este aluno manteve o número de identificações na valência positiva e diminuiu, embora pouco, as identificações na valência negativa. Ainda assim, o que merece mais destaque é o índice de identificação emocional que diminuiu significativamente de 10 para 6 valores.

De facto, é importante que se abordem as emoções numa fase inicial da vida das crianças, pois estas têm a importante função de guiar-nos “quando temos de enfrentar situações ou tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas ao cargo do intelecto” (Goleman, 2014, p.26).

Trabalhar a literacia emocional com as crianças, na sala de aula, faz com que a aprendizagem emocional se consolide “à medida que as experiências são repetidas uma e outra vez, o cérebro reflete-as como padrões reforçados, hábitos neuronais para serem aplicados em momentos de provação, frustração e dor”. Existe uma necessidade, urgente, de trabalhar com as crianças as suas capacidades emocionais, para que consigam encontrar-se bem emocionalmente e obter rendimento e sucesso académico e pessoal.

Tendo em consideração a importância das competências emocionais para o bem-estar dos alunos, um aspeto que consideramos como uma limitação a este estudo foi o pouco tempo disponibilizado e dedicado para a área. Dado que a investigação-ação requer mais tempo de implementação com os participantes, esta foi uma investigação bastante reduzida no tempo e que poderia alcançar diferenças maiores ao nível da identificação de emoções com a exploração do tema ao longo de um ano letivo completo.

Na realidade, o facto de as áreas disciplinares de Português e Matemática deterem grande parte da carga horária e serem as mais abordadas, em detrimento do tempo de trabalho dedicado a outras áreas, tais como, a Educação para a Cidadania, Educação para a Saúde, entre outras, tornou inviável desenvolver um maior número de atividades neste âmbito. Não obstante, em termos globais, pode concluir-se que a implementação do programa conduziu a uma melhoria ao nível da identificação de emoções.

Por fim, outro aspeto a realçar e/ou questionar é a formação dos professores e educadores relativamente às emoções. Existe necessidade de formar os profissionais da área de educação para o desenvolvimento das suas competências e habilidades emocionais, tal como nas crianças e adolescentes. Só desta forma conseguiremos alunos e professores mais empáticos e capazes de ultrapassar momentos de tensão e de conflito emocional, de uma forma mais positiva, tanto para alunos como para professores.



ANEXO A 1.º Tema – “Consciência Emocional”

Plano de Atividades n.º 1

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais
Educação para a saúde • Saúde mental e prevenção da violência: emoções	• Identificar e descrever emoções.	• Diálogo investigadora/ aluno/alunos relativo aos conhecimentos dos alunos sobre o que consideram que são emoções. • Observação de uma sequência composta por 6 figuras relativas a um exemplo de situação problemática que envolve as emoções.	• Observação da capacidade de os alunos identificarem e descreverem emoções.	• Projetor multimédia; • Computador;
Português • Oralidade: Expressão oral • Leitura e Escrita: textos narrativos	• Identificar expressões de protesto ou descontentamento em situações do dia a dia. • Escrever um texto narrativo recorrendo às características do mesmo.	• Diálogo investigadora/ aluno/alunos sobre o que as figuras apresentam/transmitem: acontecimentos de cada imagem; sentimentos e emoções das personagens através das expressões faciais. • Organização do grande grupo em grupos de 4 elementos. • Escrita de um texto narrativo relativo às figuras apresentadas e debatidas.	• Observação da capacidade de os alunos identificarem expressões de protesto ou descontentamento em situações do dia a dia. • Análise da capacidade de os alunos escreverem um texto narrativo recorrendo às características do mesmo.	• Projetor multimédia; • Computador; • Projetor multimédia; • Computador; • Folha A4;
Expressão e Educação dramática • Jogos dramáticos: dramatização	• Interpretar e dramatizar uma história. • Identificar emoções e sentimentos consoante algumas figuras e o texto narrativo.	• Dramatização do texto narrativo escrito pelos alunos. • Leitura, pela professora estagiária, do problema apresentado pelas figuras. • Diálogo investigadora/ aluno/alunos sobre os textos narrativos escritos: comparação das situações problemáticas criadas e dos sentimentos e emoções das personagens intervenientes. • Escrita, no verso da folha do texto, das emoções e sentimentos identificados nas figuras.	• Observação da capacidade de os alunos interpretarem e dramatizarem uma história. • Análise da capacidade de os alunos relacionarem a problemática com os sentimentos e emoções. • Análise da capacidade de os alunos identificarem emoções e sentimentos consoante algumas figuras e o texto narrativo.	• Folha A4 (texto narrativo); • Folha A4 (texto narrativo); • Folha A4 (texto narrativo);

Observações/reflexões:

Plano de Atividades n.º 2

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais
Educação para a saúde Saúde mental e prevenção da violência: emoções	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as emoções primárias e representá-las. Representar uma emoção num desenho livre. 	<ul style="list-style-type: none"> Diálogo investigadora/aluno/alunos relativo à última atividade sobre as emoções. Observação de figuras que se encontram sem expressões faciais. Desenho das diferentes emoções primárias nas figuras apresentadas. Diálogo investigadora/aluno/alunos relativo às figuras observadas: quais as emoções presentes nas imagens; quais as reações das pessoas às emoções apresentadas; quais os acontecimentos que podem provocar as emoções apresentadas. Diálogo investigadora/aluno/alunos relativo ao próximo momento da atividade: representação, num desenho, de uma emoção que sintam no momento ou noutro momento (alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha). 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da capacidade de os alunos identificarem as emoções primárias e representá-las em expressões faciais. 	<ul style="list-style-type: none"> Figuras de faces com emoções.
Expressão e Educação plástica Descoberta e organização progressiva de superfícies: desenho e pintura	<ul style="list-style-type: none"> Interpretar o desenho observado. Identificar as emoções apresentadas no desenho. Identificar as emoções apresentadas no desenho. Perceber que não interpretamos a realidade da mesma forma. 	<ul style="list-style-type: none"> Realização de um desenho, individualmente, para representar a emoção sentida. Troca dos desenhos pelos alunos da turma. Escrita das emoções representadas no desenho na folha do desenho. Troca dos desenhos pelos alunos da turma. Apresentação do desenho, pelo aluno que realizou o mesmo: quais as emoções presentes no mesmo. Diálogo investigadora/aluno/alunos relativo à comparação das emoções apresentadas pelo aluno que realizou o desenho e pelas emoções escritas no verso da folha. Diálogo investigadora/aluno/alunos relativo às conclusões que se retiram da atividade: apesar de vermos o mesmo/ expressões faciais, podemos entender de forma diferente dos outros. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da capacidade de os alunos representarem uma emoção num desenho livre. Análise da capacidade de os alunos interpretarem e identificarem as emoções apresentadas no desenho. Análise da capacidade de os alunos identificarem e compararem as emoções apresentadas no desenho. Verificação da capacidade de os alunos perceberem que não interpretamos a realidade da mesma forma. 	<ul style="list-style-type: none"> Folhas A4 brancas; Lápis de cor; Folhas A4 com desenho;

Observações/reflexões:

94 COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS PARA A PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR | 94

Desenvolvimento de competências emocionais no 1º Ciclo do Ensino Básico



2.º Tema – “Controlo Emocional”

Plano de Atividades n.º 3

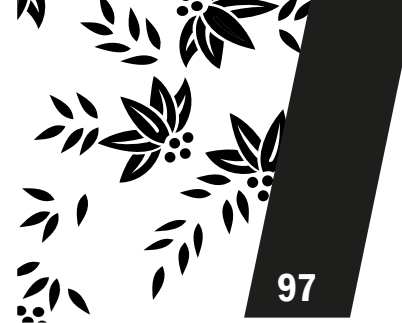
Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais
Educação para a saúde Saúde mental e prevenção da violência: emoções Português Oralidade: Expressão oral Leitura e Escrita: Compreensão de texto	<ul style="list-style-type: none"> Ler um texto com correção, de forma audível e articulando corretamente as palavras. Interpretar um texto narrativo. Responder a questões de compreensão. Identificar estratégias para uma melhor gestão e apropriada das emoções. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação, aos alunos, de uma pequena peça de teatro com um pequeno fantocheiro e com figuras (personagens). Leitura individual/parcelar do texto narrativo “O rei e o falcão” pelos alunos em voz alta. Diálogo investigadora/aluno/alunos relativo às palavras desconhecidas e compreensão do texto: tipo de texto, personagens intervenientes, etc Leitura audiovisual dos exercícios correspondentes ao texto narrativo, pela professora estagiária. Resolução individual dos exercícios correspondentes ao texto narrativo. Correção oral dos exercícios realizados. Diálogo investigadora/aluno/alunos relativo às possíveis estratégias que a personagem do texto narrativo podia utilizar para controlar/acalmar os seus impulsos. Realização de um pequeno cartaz com as estratégias apresentadas pelos alunos para o controlo das emoções. 	<ul style="list-style-type: none"> Análise da capacidade de os alunos lerem um texto com correção, de forma audível e articulando corretamente as palavras. Análise da capacidade de os alunos interpretarem um texto narrativo. Análise da capacidade de os alunos responderem corretamente a questões de compreensão. Análise da capacidade de os alunos identificarem estratégias para gerir de forma apropriada as suas emoções. 	<ul style="list-style-type: none"> Fantocheiro; Figuras; Texto narrativo “O grande rei conquistador”; Folha A4 (texto narrativo); Cartolina; Marcadores;

Observações/reflexões:

Plano de Atividades n.º 4

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais
Educação para a saúde Saúde mental e prevenção da violência: emoções	Relacionar o funcionamento de um semáforo com as atitudes a tomar relativamente ao controlo das emoções.	<ul style="list-style-type: none"> Diálogo investigadora/aluno/alunos sobre as cores de um semáforo e a possível relação com as atitudes a tomar de forma a controlar as emoções. Observação de um semáforo relacionando o mesmo ao controlo das emoções. 	Análise da capacidade de os alunos identificarem a relação entre as cores do semáforo e as formas de controlo emocional.	<ul style="list-style-type: none"> Projetor multimédia; Computador;
Expressão e Educação plástica Descoberta e organização progressiva de superfícies: desenho e pintura	Desenhar e pintar sobre uma superfície plana.	<ul style="list-style-type: none"> Realização do desenho de um semáforo em papel de cenário. Pintura do semáforo e escrita das palavras relacionadas com o controlo das emoções: vermelho (para), amarelo (respira fundo) e verde (explica o problema e como te sentes). Organização do grande grupo em grupos de 4 elementos. 	Observação da capacidade de os alunos desenharem e pintarem sobre uma superfície plana.	<ul style="list-style-type: none"> Papel de cenário; Lápis de grafite; Régua; Tintas;
Expressão e Educação dramática Jogos dramáticos: dramatização	Dramatizar uma situação problemática que envolva as emoções e o seu controlo através de uma estratégia.	<ul style="list-style-type: none"> Diálogo entre os grupos sobre a situação problemática a dramatizar. Dramatização de uma situação de conflito entre várias pessoas e posterior resolução com o recurso à estratégia de controlo emocional apresentada. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da capacidade de os alunos interpretarem uma situação problemática que envolva as emoções e o seu controlo através de uma estratégia. Observação da capacidade de os alunos dramatizarem um conflito e explorarem o recurso ao semáforo para o controlo das emoções. 	

Observações/reflexões:



Referências Bibliográficas

- Abrantes, J. L., Seabra, C., & Lages, L. F. (2007). Pedagogical affect, student interest, and learning performance. *Journal of Business Research*, 60, 960-964.
- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A. T., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. F., & Ribeiro dos Santos, M. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental: Relatório 2007-2010*. Acedido em https://www.mutualismo.pt/portal/images/website/destaques/2015/Avalia%C3%A7%C3%A3oInterven%C3%A7%C3%B5esEduca%C3%A7%C3%A3oParental_Relat%C3%B3rioFinal.pdf
- Achenbach, T. (1991). *Manual for the child behavior checklist 4-18 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school age forms & profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Centre for Children, Youth, & Families.
- Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., Dias, P., Ramalho, V., Lima, V. S., & Machado, B. C. (2014). *Manual do sistema de avaliação empiricamente validado (ASEBA) para o período pré-escolar e escolar*. Psiquilibrios Edições.
- Akduman, G, Hatipoğlu, Z, & Yüksekbilgili, Z. (2015). A research about emotional intelligence on generations. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research and Review*, 4(3), 124-133.
- Alarcão, M. (2005). *DesEquilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Albuquerque, C., Norberto, C., & Campos, S. (2013). Determinants of disruptive behavior in Portuguese adolescents. *European Psychiatry*, 28(Suppl. 1), 1.
- Anari, N. N. (2012). Teachers: Emotional intelligence, job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256-269.
- Badawy, T. A., & Magdy, M. M. (2015). Assessing the impact of emotional intelligence on job satisfaction: An empirical study on faculty members with respect to gender and age. *International Business Research*, 8(3), 67-78.



- Baker, J. A. (1999). Teacher student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100(1), 57-70.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teacher. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Cabral, A. M. R. (2011). *Inteligência emocional e ética no sucesso organizacional* (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/18040>
- Cacheiro, C. M., & Martins, M. J. D. (2012). Promoção de competências sócio-emocionais em crianças do ensino básico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 20(1), 155-169. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/4418>
- Cadima, J., Peixoto, C., & Leal, T. (2009). Fatores de risco: A multiplicidade das variáveis contextuais no desenvolvimento das crianças. *Psicologia*, 23(2), 175-192.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. doi: 10.14195/978-989-26-0666-8
- Cardoso, A. P., Ferreira, M., Abrantes, J. L., Seabra, C., & Costa, C. (2011). Personal and pedagogical interaction factors as determinants of academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 1596-1605. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.402
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluation of positive youth development programs. *The ANNALS of American Academic of Political and Social Sciences*, 591, 98-124.
- Chechia, V.A., & Andrade, A. S. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, 3, 431-440.
- Corcoran, R., & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance? *Teaching and Teacher Education*, 35, 34-42.
- Costa, A. & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424.
- Costa, C., Cardoso, A. P., Lima, M. P., Ferreira, M., & Abrantes, J. L. (2015). Pedagogical interaction and learning performance as determinants of academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 171, 874-881. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.203
- Cruz, O., Raposo, J., Ducharne, M., Almeida, L., Teixeira, C., & Fernandes, H. (2011). Parenting Scales: Contributions to the factorial validity of the Portuguese version. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica*, 1(31), 157-176.
- Dadam, S. (2011). *Programa de orientação para a parentalidade: Avaliação da sua importância e momento adequado de aplicação*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/18742>
- Delors, J. (2003). *Os quatro pilares da educação*. Em *Educação: Um tesouro a descobrir* (2.ª ed., pp. 89-102). São Paulo: Editora Cortez.
- Dias, C. M. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 175-188.
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behaviour and Personality*, 36(3), 315-326.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Direção-Geral de Saúde (2016). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Durlak J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Tylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing student's social and emotional learning: A meta-analysis of school based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Esteves, A. J. (2011). *Jovens e idosos: Família, escola e trabalho*. Porto: Edições Afrontamento.



- Esturgó-Deu, M., & Sala-Roca, J. (2010). Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and Teacher Education*, 26, 830- 837.
- Fariselli, L., Ghini, M., & Freedman J. (2006). *White paper: Age and emotional intelligence, six seconds: The emotional intelligence network*. Disponível em http://www.6seconds.org/sei/media/WP_EQ_and_Age.pdf
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421-436.
- Ferreira, M., Duarte, J., Campos, S., Chaves, C., Felizardo, S., & Cardoso, A. P. (2017). Emotional skills and promotion of school success: Preliminary data of an intervention programme with parents. In 3rd International Conference on Health and Health Psychology. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editora Âncora.
- Galinhas, I., & Ribeiro, J. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da positive and negative affect schedule PANAS: II Estudo psicométrico. *Análise Psicológica*, 23(2), 219-227.
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Goleman, D. (2014). *Inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (2008). The secret to success: New research says social-emotional learning helps students in every way. *Greater Good Magazine*, 5(1), 8-9.
- Gonçalves, A.T.S. (2013). *Estilos parentais e o seu impacto no sucesso escolar dos alunos: Um estudo numa escola TEIP 2*. (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa). Disponível em <http://hdl.handle.net/10284/3840>
- Greenberg, M. T., O' Brien, R. P., Zins, J. E., Resnik, L. F., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school based prevention and youth development through coordinated social emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.
- Guedea, M., Albuquerque, F., Trócoli, B., Noriaga, J., Seabra, M., & Guedea, J. (2006). Relação do bem-estar subjetivo: Estratégias de enfrentamento e apoio social em idosos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 301-308.
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Keong, A. (2010). *A auto-percepção do envelhecimento em idosas viúvas* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/2793>
- Ladeira, L. B., Costa, D. V. F., & Costa, M. P. C. (2013, Junho). *O conflito de gerações e o impacto no ambiente de trabalho*. Comunicação apresentada no IX Congresso Nacional de Excelência em Gestão. Disponível em <http://www.inovarse.org/filebrowser/download/15417>
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K. & Downey, L. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 207-211.
- Lopes, M.C.S.L.S. (2007). *Educação especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education. In H. J. Walberg, M. C. Wang, R. J. E. Zins, & P. Weissberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press.
- Lund, I. (2014). Dropping out of school as a meaningful action for adolescents with social, emotional and behavioural difficulties. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(2), 96-104. doi: 10.1111/1471-3802.12003
- Ljungholm, D. P. (2014). Emotional intelligence in organizational behavior. *Economics, Management, and Financial Markets*, 9(3), 128-133.
- Lyons, M. D., Otis, K. L., Huebner, E. S., & Hills, K. J. (2014). Life satisfaction and maladaptive behaviors in early adolescents. *School Psychology Quarterly*, 29(4).



- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence EI and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 60-70.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Melo, C. (2014). *Bem-estar psicológico e qualidade de vida em pessoas idosas* (Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.3/3446>
- Moreira, P. A. S., Oliveira, J. T., Crusellas, L., & Lima, A. (2012). Inventário de identificação de emoções e sentimentos (IIES): Estudo de desenvolvimento e de validação. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3(1), 39-66.
- Nabiei, A., Karamafrooz, M. J., & Afsharnia, K. (2014). The comparison of emotional intelligence and hardiness in addicts and non-addicts. *Kwait Chapter of Arabian of Business and Management Review*, 3(7), 196-204.
- Nagler, U. K. J., Reiter, K.J., Furtner, M.R., & Rauthmann, F.J. (2014). Is there a dark intelligence? Emotional intelligence is used by dark personalities to emotionally manipulate others. *Personality and Individual Differences*, 65, 47-52.
- Noffke, S., & Somekh, B. (2010). *Handbook of educational action research*. London: Sage.
- Palácios, J., & Hidalgo, V. (2007). Desenvolvimento da personalidade dos seis anos até a adolescência. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palácios & Cols., *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva* (Vol.1, Cap.13, pp.252-267). Porto Alegre: Artmed.
- Nogueira, M. A. (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: Fenómeno social interrogações sociológicas. *Análise Social*, 50(176), 563-578.
- Nunes, A. M. (2013). *Regulação emocional, experiência, expressão e controlo da raiva em adolescentes*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa.
- Nunes-Valente, M., & Monteiro, A. P. (2016). Inteligência emocional em contexto Escolar. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 7(1-11).
- Oliveira, G. F., Costa, J. P. S. P., & Rodrigues, G. E. A. (2008). *Satisfação com a vida em portadores de necessidades especiais*. Acedido em <http://coletanea2008.no.comunidades.net/>
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2014). *OECD Economic surveys: Portugal 2014*. OECD Publishing.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Pace, T., Mullins, L., Beesely, D., Hill, J., & Carson, K. (1999). The relationship between children's emotional and behavioral problems and the social responses of elementary school teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 140-155.
- Palácios, J., & Hidalgo, V. (2007). Desenvolvimento da personalidade dos seis anos até a adolescência. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palácios & Cols., *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva* (Vol.1, Cap.13, pp.252-267). Porto Alegre: Artmed.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Aveiro: Areal Editores.
- Paula, J. M. P. (2012). Estilos parentais, inteligência emocional e o enfant terrible: Relações, implicações e reflexões. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(8), 155-162. Disponível em <http://dx.doi.org/10.12707/R1111203>
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C.J., & Weissberg R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3, 137-152.
- Pekrun, R. (2007). *As emoções e a aprendizagem*. Acedido em http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_24_por.pdf



- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-105. DOI: 10.1207/S15326985EP3702_4
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology, 36*(2), 552-569.
- Pinto, C. (2015). *Sociologia da escola*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Pope, D., Roper, C., & Qualter, P. (2012). The influence of emotional intelligence on academic progress and achievement in UK university students. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 37*(8), 907-918.
- Quevedo, R. J., & Abella, M. C. (2011). Well-being and personality: Facet-level analysis. *Personality and Individual Differences, 50*, 206-211.
- Rauthmann, J. F., & Kolar, G. P. (2013). The perceived attractiveness and traits of the dark triad: Narcissists are perceived as hot, machiavellians and psychopaths not. *Personality and Individual Differences, 54*(5), 582-586.
- Reis, A. H., Oliveira, S. E. S., Bandeira, D. R., Andrade, N. C., Abreu, N., & Sperb, T. M. (2016). Emotion Regulation Checklist (ERC): Estudos preliminares da adaptação e validação para a cultura Brasileira. *Temas em Psicologia, 24*(1), 77-96. Doi: <https://doi.org/10.9788/TP2016.1-06>
- Ribeiro, M. (2005). *Ler bem para aprender melhor: Um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho). Acedido em <http://hdl.handle.net/1822/2999>.
- Rodrigues, N., Rebelo, T., & Coelho, J.V. (2011). Adaptação da escala de inteligência emocional de Wong e Law WLEIS e análise da sua estrutura factorial e fiabilidade numa amostra portuguesa. *Psychologica, 55*, 189-207. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316.2/5595>
- Saarni, C. (1999, April). *A skill-based model of emotional competence: A developmental perspective*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM, USA.
- Sampaio, D. (2006). *Lavar o mar*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Samuelson, A. (2010). Best practices for present education and support programs. *What Works, Wisconsin Research to Practice Series, 10*, 1-8.
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de *bullying*. *Anales de Psicología, 28*(1), 71-82.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-Sort Scale. *Developmental Psychology, 33*(6), 906-916.
- Silva, P. (2013). Escola-família: Tensões e potencialidades de uma relação. In J. A. D. Lima, (Ed.). *Pais e professores: Um desafio à cooperação* (pp. 97-132). Porto: Edições Asa.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida SWLS. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 26*(3), 503-515.
- Soares, M. L. M. (2016). *Comportamento organizacional numa unidade de cuidados intensivos polivalente: Estudo de caso* (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/33222>
- Sousa, M. G. (2014). O caderno vaivém enquanto estratégia pedagógica: Um estudo etnometodológico sobre trajectos de participação parental, numa escola básica 2/3, situada em meio operário. In P. Silva (Org.). *Escolas, famílias e lares: Um caleidoscópio de olhares* (pp. 179-200). Porto: Profedições, Lda.
- Sousa, M. M., & Pereira, T. M. P. S. (2014). A percepção de encarregados de educação e de professores sobre a relação escola-família nas escolas dos 2º e 3º ciclos de um concelho da região centro de Portugal. *Revista Eletrônica de Educação, 2*(8), 321-344.
- Sousa, R. L. V. (2011). *Inteligência emocional dos professores e vulnerabilidade ao stress em contexto escolar. Mestrado em Psicologia da Educação*. (Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira). <http://hdl.handle.net/10400.13/443>
- Tavares, S. C. P. (2015). *Emoções, inteligência emocional e parentalidade a avaliação da promoção de competências sócio-emocionais em pais*. (Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.3/3515>
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Escola, educação e aprendizagem: Desafios e respostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: WAK Editora.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.

Wong, C., & Law, D. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274.

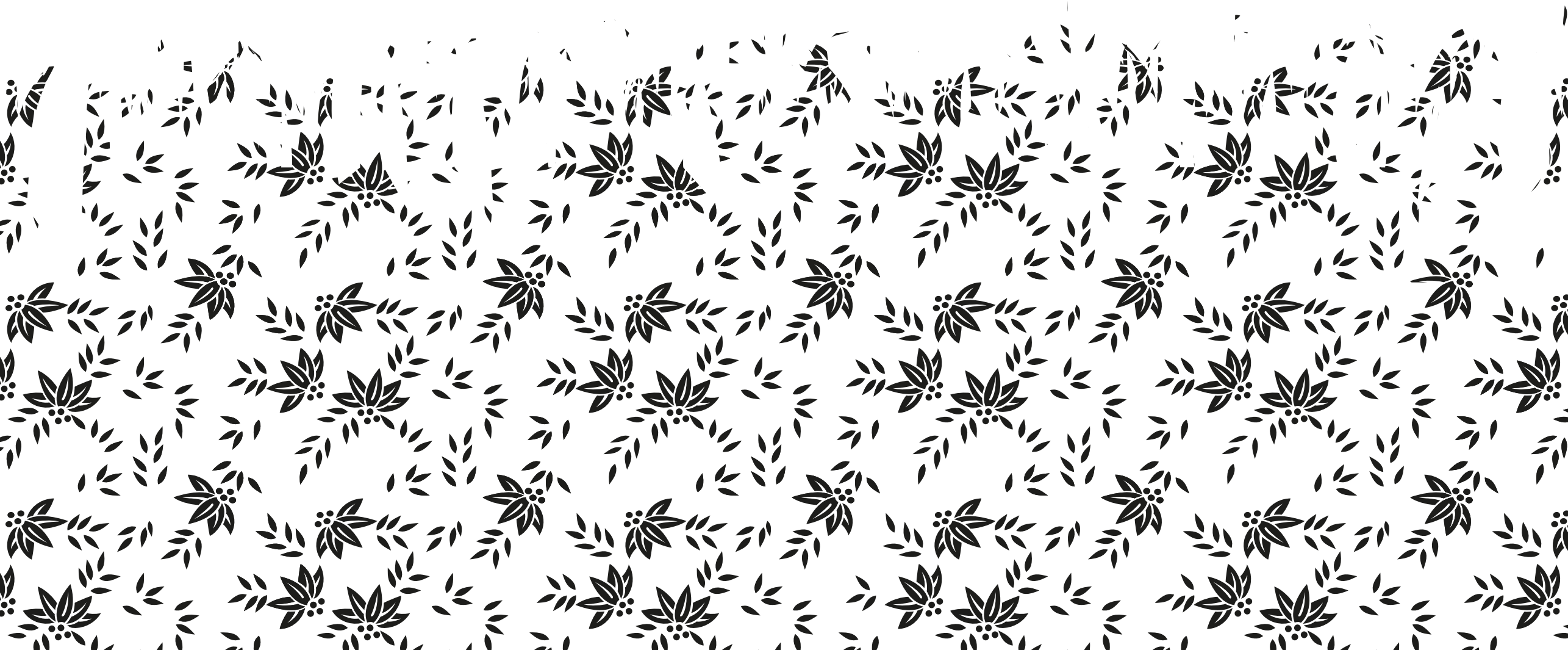
Zare, Z., & Izadi, M. (2017). Role of PTA in improved quality of education in public primary schools for girls in Tehran. *Palma Journal*, 16(2), 92-98.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2&3), 191-210.

II CAPÍTULO



Programa
Desenvolver +



FUNDAMENTOS

Embora no relatório da OCDE sejam preconizadas várias medidas de política educativa e programas de intervenção, que têm como objetivo melhorar todas as metas da educação, estas são medidas macrosistémicas que deixam de fora a possibilidade de implementar, em contextos específicos de Agrupamentos de Escolas, programas efetivos adaptados às diversas realidades de ensino. Mais especificamente, programas que garantam o envolvimento de todos os agentes educativos, que promovam o sucesso escolar, possibilitem a melhoria do clima relacional nas escolas e contribuam para uma maior satisfação profissional. A um nível microsistémico, medidas que promovam o aumento das competências parentais na relação filhos escola, bem como a melhoria da motivação e compreensão por parte dos alunos, da necessidade de se escolarizarem e da correspondente imprescindibilidade de se envolverem e implicarem ativamente no seu processo de escolarização. Neste contexto, importa salientar que o sucesso escolar tem sido objeto de atenção de várias investigações, existindo uma vasta literatura sobre variáveis com ele relacionadas, tais como a origem social e demográfica dos alunos, recursos pedagógicos e de aprendizagem, fatores cognitivos e de personalidade, a forma como as famílias percebem e se posicionam face à escola, a abertura desta à comunidade, a existência e qualidade do envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida escolar. Sendo um fenómeno multifatorial, em que o tipo e a qualidade das relações interpessoais que se estabelecem são cruciais para o desenvolvimento harmonioso das crianças e jovens, na sua condição simultânea de alunos, filhos e cidadãos, emerge a necessidade de promover as competências emocionais de todos os intervenientes da relação educativa, que tenham impacto no sucesso escolar. Muitos estudos abordam esta temática, incidindo em variáveis relacionadas com a família, com os professores, ou com os alunos. Contudo, mantém-se a necessidade de uma intervenção sistémica que integre em simultâneo, alunos, pais/encarregados de educação e professores como os verdadeiros agentes protagonistas potenciadores de mudanças.

Assim, desenvolvemos e testamos um programa de intervenção que está estruturado em sessões de formação/acompanhamento e monitorização para pais, professores e alunos. Os grupos têm relação entre si; são os pais dos alunos escolhidos e os professores que constituem o Conselho de Turma daqueles alunos e os respetivos alunos. Com este tipo de intervenção com os vários grupos tivemos como objetivo desenvolver uma parentalidade assertiva, uma docência construtiva e competências de cidadania que promovessem a disciplina e o sucesso escolar.

Os problemas que identificamos incidem em grupos de alunos que apresentavam alterações comportamentais significativas com impacto no seu sucesso escolar. Tinham dificuldades de aprendizagem, baixo autoconceito e autoestima, dificuldades relacionais com os professores e colegas, problemas de cariz internalizante (ansiedade, depressão, isolamento) e externalizantes (comportamentos delinquentes, comportamentos agressivos e outros), que desencadeavam um ciclo em que uns problemas provocavam os outros. O desafio consistia em intervir no ambiente educativo (professores), nas relações familiares (pais/encarregados de educação) e nos alunos, com o objetivo de interromper estas sequências de causa-efeito.

O Programa DESENVOLVER + teve assim como principais objetivos:

- Melhorar o clima relacional dos grupos envolvidos e do clima da própria Escola;
- Aumentar o sucesso escolar, o bem-estar e a qualidade de todo o seu ambiente;
- Prevenir/diminuir comportamentos desadequados/perturbadores;
- Promover o desenvolvimento de comportamentos, atitudes e competências emocionais, relacionais, sociais, de cidadania ativa, crítica e corresponsável;
- Contribuir para melhorar a motivação e promover competências instrumentais para o estudo que potenciem o sucesso escolar.

Depois de implementado o programa nos três grupos da investigação-piloto, verificámos que, nos alunos, os resultados obtidos apontam para o contributo positivo de um programa de desenvolvimento de competências sociais, inteligência emocional e motivação para as aprendizagens escolares. Em relação aos pais, verificámos que promoveram uma melhoria no que toca na promoção de competências de gestão das emoções em casa e de melhoria da interação relacional pais-filhos. No que concerne aos professores, registou-se um incremento de competências de gestão das emoções em sala de aula e uma melhoria da interação pedagógica.

Os resultados da implementação do Programa DESENVOLVER + apontam ainda para que Programas de intervenção sistémica que envolvam todos os agentes educativos (pais/encarregados de educação, professores e alunos) poderão diminuir consideravelmente a taxa de insucesso escolar, promover uma efetiva interação relacional eficaz (pais-filhos), que passa também por uma adequada gestão das emoções, bem como a necessidade de ensaiar e implementar novas abordagens relacionais promotoras de um maior bem-estar. Em relação a uma futura intervenção junto dos professores, salientam-se alguns implicações de ordem prática, designadamente, o interesse em refletir sobre o que pensam os alunos sobre os seus professores e a relevância das



perceções recíprocas, a importância de promover uma efetiva interação pedagógica (professor-aluno e aluno-aluno), que passa também por uma adequada gestão das emoções em sala de aula, bem como a necessidade de ensaiar e implementar novas abordagens didático-pedagógicas num contexto que apela à inovação e às mudanças educativas.

Estrutura

Conteúdos Gerais

11 Sessões – PAIS – (PARENTALIDADE ASSERTIVA) DESENVOLVER:

- Competências emocionais para a relação com os filhos;
- Competências instrumentais para ajudar os filhos nas tarefas escolares;
- Competências de relação interpessoal.

(24 horas) + 1-SESSÃO CONJUNTA

O Programa “Desenvolver +” contemplou onze sessões com uma periodicidade semanal e duração de 120 minutos por sessão e uma sessão final com os grupos em conjunto. Estas sessões incidiram sobre:

- Promoção de competências de parentalidade assertiva;
- Desenvolvimento de competências de ajuda aos educandos em tarefas de estudo, na comunicação positiva com os pais e professores, de respeito pelas regras nos contextos escola-casa;
- Inteligência emocional;
- Desenvolvimento de estratégias de controlo e gestão de comportamento;
- Competências parentais;
- Métodos de estudo e de gestão de tempo;
- Conhecimento sobre alterações comportamentais ao longo do desenvolvimento e formas de lidar com essas situações (adolescência).

11 Sessões – PROFESSORES – (DOCÊNCIA CONSTRUTIVA) DESENVOLVER:

- Competências emocionais e relacionais;
- Gestão de conflitos (disciplina/indisciplina);
- Gestão de sala de aula;
- Pedagogias diferenciadas.

(24 Horas) + 1-SESSÃO CONJUNTA

O Programa “Desenvolver +” contemplou onze sessões com uma periodicidade semanal e duração de 120 minutos por sessão e uma sessão final com os grupos em conjunto. Estas sessões incidiram sobre:

- Abordagem das maiores dificuldades dos professores em lidarem com os alunos problemáticos em sala de aula;
- Conscientização da importância das percepções dos alunos para uma efetiva relação pedagógica;
- Desenvolvimento de competências de comunicação e expressão;
- Autorregulação emocional, com vista a uma melhor interação social e pedagógica;
- Análise e reflexão crítica de temáticas educativas;
- Reflexão acerca da importância da mudança e inovação em educação;
- Conscientização sobre a importância da receptividade dos professores à inovação pedagógica;
- Abordagem e dinamização de novas metodologias de ensino-aprendizagem.



11 Sessões - ALUNOS/FILHOS - (CIDADANIA E SUCESSO ESCOLAR) DESENVOLVER:

- Motivação para o estudo e para a escola;
- Competências de autocontrolo de comportamentos;
- Competências emocionais e relacionais.

(12Horas) + 1-SESSÃO CONJUNTA

O Programa “Desenvolver +”, contemplou onze sessões com uma periodicidade semanal e duração de 45 minutos por sessão e uma sessão final com os grupos em conjunto. Estas sessões incidiram sobre:

- Promoção de competências socioemocionais e de motivação escolar dos alunos;
- Autoestima e autoconceito, autoconhecimento;
- Comunicação e expressão, autorregulação emocional nos comportamentos de interação social;
- Melhoria da perspetiva temporal futura, de motivação face à escola, construção de um projeto de vida e desenvolvimento moral.

Aplicação

Nas páginas seguintes, encontra em detalhe todas as sessões do Programa DESENVOLVER + dos três grupos intervencionados.

Pretende ser um instrumento orientador e de ajuda aos profissionais que trabalham em contexto escolar. Este poderá ser utilizado e adaptado à especificidade de cada uma das realidades educativas.

Enfatizamos que a conceção sistémica deste programa é o que o torna uma mais valia e o diferencia de muitos outros programas existentes. Assim sendo, aplicá-lo parcialmente, por grupos que não tenham ligação entre si (os alunos, os pais e os professores), diminuirá o impacto e a eficácia evidenciada aquando da sua aplicação.

Professores

Ana Paula Cardoso
Sofia Campos





Descrição Após uma breve apresentação, foram preenchidos o consentimento informado, o questionário geral e as escalas psicológicas. Foi feito o levantamento das principais dificuldades encontradas pelos professores na gestão de sala de aula.

Destinatários Professores do Conselho de Turma dos alunos escolhidos para o Programa.

Questão/Objetivos Quais as principais dificuldades que os professores percebem ao lidar com os alunos em contexto de sala de aula?

- Conhecer as principais motivações dos professores;
- Averiguar as principais dificuldades ao gerirem turmas com alunos problemáticos;
- Perceber quais as expectativas em relação à participação no Programa.

Métodos/Material/Equipamento

- Questionário sociodemográfico;
- PANAS Scale (Watson, Clark & Tellegen, 1988);
- Emotional Intelligence Scale (WLEIS, 2002);
- Satisfaction With Life Scale (SWLS) (Dinner, 1984).

Duração 2 horas.

Reflexão As principais motivações dos participantes prendem-se com a motivação para aprender mais, a curiosidade e a novidade de que se reveste esta problemática. Os professores apontaram várias dificuldades, entre elas, a dificuldade em manter os alunos concentrados mais do que alguns minutos (um pequeno período de tempo) e também a frustração que os professores sentem quando constatarem que, no dia seguinte, nada ficou do que foi dito anteriormente. Os alunos não são proactivos, empenhados suficientemente nas aulas. Os professores têm a expectativa que os alunos aprendem, mas na aula seguinte verificam que tal não sucedeu.

Tarefa Pesquisar acerca do conceito Inteligência Emocional e sua relevância na educação.



PROFESSORES



Descrição Desenvolvimento da temática, “Inteligência emocional em contexto educativo: Educar com equilíbrio”.

Destinatários Professores do Conselho de Turma dos alunos escolhidos para o Programa.

**Questão/
Objetivos**

- Analisar o conceito Inteligência Emocional;
- Relacionar o conceito com o sucesso escolar;
- Desenvolver competências emocionais.

**Métodos/
Material/
Equipamento**

- Discussão em grupo;
- PowerPoint.

Duração 2 horas.

Reflexão A educação das emoções deve começar desde cedo (educação pré-escolar) aliado ao desenvolvimento dos valores. Uma maior competência emocional leva a uma melhor gestão das relações. A capacitação dos professores para as relações interpessoais na sala de aula é essencial.

Tarefa Inquirir os alunos, de forma anónima: “O que mais gostam e o que menos gostam das aulas, da matéria e do professor?”.



PROFESSORES



Descrição Apresentação, análise e discussão dos resultados da tarefa proposta na sessão anterior.

Destinatários Professores do Conselho de Turma dos alunos escolhidos para o Programa.

**Questão/
Objetivos**

- Analisar as respostas dadas pelos alunos ao inquérito;
- Saber como é que os alunos percecionam os comportamentos dos professores em sala de aula;
- Refletir sobre a importância das competências emocionais dos professores na gestão de sala de aula.

**Métodos/
Material/
Equipamento**

- Discussão em grupo;
- Resultados do inquérito aos alunos;
- Quadro interativo.

Duração 2 horas.

Reflexão Os professores não tinham consciência do impacto de alguns aspetos do seu comportamento nos alunos e de como estes podem ser potenciadores de conflitos em sala de aula.
Concluiu-se que o que realmente importa é a perceção que os alunos têm sobre a gestão da sala de aula realizada pelo professor e não aquilo que os professores percecionam que fazem.

Tarefa Identificar um professor que tenha sido de referência durante o percurso académico e elencar as características mais salientes.



Descrição	Partilha da informação da tarefa proposta na sessão anterior (características marcantes de um professor de referência). Reflexão acerca dos resultados do que os alunos pensam acerca dos professores relacionando-os com um perfil de competências emocionais que o professor deverá possuir, mais adequado às exigências da interação educativa.
Destinatários	Professores do Conselho de Turma dos alunos escolhidos para o Programa.
Questão/ Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Analisar as respostas dadas pelos alunos ao inquérito;• Saber como é que os alunos percecionam os comportamentos dos professores em sala de aula;• Refletir sobre a importância das competências emocionais dos professores na gestão de sala de aula;• Analisar a pertinência de um novo perfil de professor.
Métodos/ Material/ Equipamento	<ul style="list-style-type: none">• Discussão em grupo;• Resultados do inquérito aos alunos;• Quadro interativo.
Duração	2 horas.
Reflexão	No debate surge a questão de um novo modelo de professor que revele equilíbrio na gestão emocional, capacidade de empatia, competências de resolução de conflitos interpessoais, capacidades de organização e manutenção de um clima de respeito e bem-estar em sala de aula.
Tarefa	Pesquisar e refletir sobre as “escolas do futuro”.



Descrição Reflexão e partilha dos dados da pesquisa decorrente da tarefa da sessão anterior. Apresentação e discussão de um Mapa Concetual sobre as Teorias da Aprendizagem (Learning Theory). Abordagem das competências a desenvolver nos alunos e algumas tendências futuras no desenvolvimento do sistema educativo.

Destinatários Professores do Conselho de Turma dos alunos escolhidos para o Programa.

Questão/Objetivos Quais as principais competências a desenvolver nos alunos para a próxima década?

**Métodos/
Material/
Equipamento**

- Discussão em grupo;
- Mapa “Learning Theory”;
- Vídeo da Escola da Ponte.

Duração 2 horas.

Reflexão As características encontradas como definidoras do professor de excelência são aquelas que mais facilmente promovem as principais competências a desenvolver nos alunos para a próxima década, nomeadamente o pensamento crítico, a criatividade, as competências emocionais, as competências de trabalho colaborativo, a liderança, o empowerment e a capacidade de aprender ao longo da vida.

Tarefa Pesquisar sobre experiências inovadoras em educação.



Descrição Partilha de informações sobre a pesquisa realizada sobre experiências inovadoras em educação.
Reflexão acerca do papel dos professores na mudança educativa.

Destinatários Professores do Conselho de Turma dos alunos escolhidos para o Programa.

Questão/Objetivos Qual o papel dos Professores na mudança educativa?

- Conhecer experiências inovadoras desenvolvidas em escolas de diversos países;
- Identificar alguns dos principais fatores desenvolvidos na mudança educativa;
- Perceber o papel do Professor enquanto promotor da inovação nas escolas.

Métodos/Material/Equipamento

- Discussão em grupo;
- Leitura, análise e debate sobre o texto “Rumo a uma perspetiva integrada da inovação: o exemplo da escola Secundária Central Park East”.

Duração 2 horas.

Reflexão Foi referido o exemplo da experiência da Islândia ao nível do ensino focando a importância da “finalidade” educativas e das competências a desenvolver nos alunos para o século XXI.
Discutiram-se os conceitos de inovação, mudança, reforma e criatividade salientando-se a necessidade de uma abordagem multivariada dos mesmos.
Das experiências apresentadas ressaltou o facto de que as nossas escolas ainda precisam de trabalhar aspetos como os espaços (logística); autonomia; avaliação partilhada; trabalho colaborativo e em rede.

Tarefa Pesquisar acerca de novas abordagens metodológicas em sala de aula.




Descrição Partilha de informações sobre a pesquisa realizada sobre novas abordagens metodológicas em sala de aula.
Preparar a dinamização de metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem.

Destinatários Professores do Conselho de Turma dos alunos escolhidos para o Programa.

Questão/Objetivos

- Definir três grupos de trabalho;
- Organizar materiais e delinear uma aula utilizando uma abordagem metodológica inovadora.

Métodos/Material/Equipamento

- Trabalho de grupo 
- Textos sobre:
- Aprendizagem Cooperativa;
- Método Dialógico;
- Método de Resolução de Problemas.

Duração 2 horas.

Reflexão Os professores em grupo refletiram acerca de cada uma das abordagens metodológicas selecionadas. Efetuaram a sua adaptação à realidade concreta das suas turmas e começaram a planificar uma aula.

Tarefa Trabalho autónomo de aprofundamento das abordagens a implementar.




Descrição Trabalho em grupo e preparação da sessão de dinamização de aula relativamente a cada uma das metodologias (Aprendizagem Cooperativa, Método dialógico e Método de Resolução de Problemas).

Destinatários Professores do Conselho de Turma dos alunos escolhidos para o Programa.

Questão/Objetivos

- Definir três grupos de trabalho;
- Organizar materiais e delinear uma aula utilizando uma abordagem metodológica inovadora.

Métodos/ Material/ Equipamento

- Trabalho de grupo 
- Textos sobre:
- Aprendizagem Cooperativa;
- Método Dialógico;
- Método de Resolução de Problemas.

Duração 2 horas.

Reflexão Os professores em grupo planificaram a sessão de dinamização de aula e prepararam os materiais necessários para a sua concretização.

Tarefa Finalização dos materiais a apresentar nas próximas sessões.



Descrição Dinamização da sessão por cada grupo utilizando a respetiva metodologia de ensino-aprendizagem.

Destinatários Professores do Conselho de Turma dos alunos escolhidos para o Programa.

Questão/Objetivos Implementar uma sessão de aula de acordo com a metodologia de ensino-aprendizagem previamente estudada e preparada.

Métodos/Material/Equipamento

- PowerPoints;
- Vídeos;
- Trabalho de grupo;
- Discussão e debate.

Duração 2 horas.

Reflexão Os professores planificaram e dinamizaram uma sessão de aula em que os colegas foram os “alunos” e puseram em prática a Aprendizagem Cooperativa em que aplicaram uma das variantes do modelo o STAD (Student Teams Achievement Divisions) de Slavin. O objetivo a desenvolver foi elaborar uma proposta de distribuição da carga horária do Diretor de Turma e indicar pelo menos quatro atividades concretas para rentabilizar as funções do Diretor de Turma. Criaram dois grupos e dentro de cada um pediram que fossem eleitos o Mediador, o Facilitador e o Intermediário e deram 20m para o desenvolvimento do trabalho. No Método dialógico de Paulo Freire o grupo começou por apresentar um vídeo dos Pink Floyd (We don't need no education...) que serviu de mote ao diálogo sobre a educação tradicional e a importância de colocar questões como forma de encontrar centros de interesse (temas geradores) para ir ao encontro das motivações dos alunos.

Tarefa Reflexão crítica sobre as sessões já dinamizadas.



PROFESSORES



Descrição Dinamização da sessão por cada grupo utilizando a respetiva metodologia de ensino-aprendizagem.

Destinatários Professores do Conselho de Turma dos alunos escolhidos para o Programa.

Questão/Objetivos Implementar uma sessão de aula de acordo com a metodologia de ensino-aprendizagem previamente estudada e preparada.

**Métodos/
Material/
Equipamento**

- PowerPoints;
- Trabalho de grupo;
- Discussão e debate.

Duração 2 horas.


Reflexão Os professores planificaram e dinamizaram uma sessão de aula em que os colegas foram os “alunos” e puseram em prática o Método de Resolução de Problemas. Inquiriram previamente os professores de um aluno problemático, que coloca vários desafios em contexto de sala de aula, cujas respostas constituíram o documento que serviu de base à discussão em grupo. O objetivo foi encontrar as melhores respostas para o problema.

Tarefa Reflexão crítica sobre as sessões já dinamizadas.



PROFESSORES



Descrição	Avaliação do Programa de intervenção, Desenvolver + .
Destinatários	Professores do Conselho de Turma dos alunos escolhidos para o Programa.
Questão/ Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre os pontos fortes e fracos do Programa;• Avaliar o impacto do Programa nas práticas pedagógicas.
Métodos/ Material/ Equipamento	<ul style="list-style-type: none">• Discussão em grupo.• Aplicação dos instrumentos iniciais: • PANAS Scale (Watson, Clark & Tellegen, 1988);• Emotional Intelligence Scale (WLEIS, 2002);• Satisfaction With Life Scale (SWLS) (Dinner, 1984).
Duração	2 horas.
Reflexão	<p>Os professores tiveram uma perceção bastante favorável em relação ao Programa e salientaram a importância deste incluir o desenvolvimento de competências com a prática simulada.</p> <p>Os pontos fortes apontados foram as temáticas abordadas bem como a metodologia utilizada. O aspeto menos favorável prende-se com a duração do Programa que consideraram curta.</p>
Tarefa	Reflexão crítica sobre o Programa para a sessão conjunta (Professores, Pais e Alunos).

Pais

*Manuela Ferreira
Sofia Campos*





Descrição Após uma breve apresentação, foram preenchidos o consentimento informado, o questionário geral e as escalas psicológicas. Foi feito o levantamento das principais dificuldades encontradas pelos pais na relação com a escola e no acompanhamento dos filhos em casa.

Destinatários Pais/Encarregados de Educação dos alunos escolhidos para o Programa.

Questão/Objetivos Quais as principais dificuldades encontradas pelos pais na relação com a escola e no acompanhamento dos filhos em casa?

- Averiguar as principais dificuldades dos pais na interação com os filhos adolescentes;
- Perceber quais as expectativas em relação à participação no Programa.

Métodos/Material/Equipamento

- Questionário sociodemográfico;
- PANAS Scale (Watson, Clark & Tellegen, 1988);
- Emotional Intelligence Scale (WLEIS, 2002);
- Satisfaction With Life Scale (SWLS) (Dinner, 1984).

Duração 2 horas.

Reflexão As principais motivações dos participantes prendem-se com a vontade de desenvolverem competências que lhes permita acompanhar os filhos em casa no que respeita à escola. Os pais apontaram várias dificuldades, entre elas, a dificuldade em manter os filhos motivados para as tarefas escolares e também a frustração que os sentem quando constatarem que, o comportamento deles na escola não corresponde às expectativas.

Tarefa Perguntarem aos filhos o que é que os fazia felizes e do que gostavam mais e menos na escola.



Descrição Apresentação, análise e discussão dos resultados da tarefa proposta na sessão anterior.
Exposição sobre os Estilos parentais e as suas consequências no desenvolvimento dos filhos.

Destinatários Pais/Encarregados de Educação dos alunos escolhidos para o Programa.

Questão/Objetivos Consciencializar os pais para a importância da parentalidade positiva.

- Métodos/ Material/ Equipamento**
- PowerPoint;
 - Quadro interativo;
 - Análise de uma situação problema.

Duração 2 horas.

Reflexão Foram trabalhadas questões da aceitação dos filhos como são, gestão de expectativas dos pais em relação aos filhos e alguns comportamentos característicos da adolescência.

Tarefa Registrar os comportamentos do filho e o modo como reagiam a esse comportamento.



PAIS



Descrição Análise dos registos efetuados pelos pais durante a semana.
Enfoque teórico sobre a importância da gestão das emoções e da inteligência emocional com o powerpoint “Inteligência Emocional em contexto educativo: Educar com equilíbrio”.

Destinatários Pais/Encarregados de Educação dos alunos escolhidos para o Programa.

Questão/Objetivos Identificar a importância da gestão emocional na relação pais-filhos-escola.

Métodos/ Material/ Equipamento

- PowerPoint;
- Quadro interativo;
- Dinâmica de grupo.

Duração 2 horas.

Reflexão Do “brainstorming” resultou que todos os filhos têm comportamentos positivos e negativos em relação à escola, muitas vezes dependentes da forma como percebem os professores e o ambiente escolar.
Com o enfoque teórico os pais consciencializaram-se dos erros na orientação e na gestão do tempo e das emoções e a da importância da atenção positiva aos filhos.

Tarefa Sugeriu-se que os pais durante a semana encontrassem 30m em que se sentassem com os filhos sem qualquer interferência de tecnologias e conversassem sobre os acontecimentos do dia-a-dia.



PAIS



Descrição	Relato dos resultados da tarefa da sessão anterior. PowerPoint sobre os “Estilos Parentais” e os ciclos de resposta (comportamento gera comportamento).
Destinatários	Pais/Encarregados de Educação dos alunos escolhidos para o Programa.
Questão/ Objetivos	Perceber o impacto do nosso comportamento no outro e na relação que se estabelece.
Métodos/ Material/ Equipamento	<ul style="list-style-type: none">• Analisar os registos efetuados pelos pais;• PowerPoint;• Análise de um pequeno filme.
Duração	2 horas.
Reflexão	Foi importante a discussão da tarefa proposta para a semana anterior porque nos primeiros dias os pais referiram ter tido muita dificuldade em estabelecer diálogo com os filhos e depois com a continuação sentiram como muito gratificante esta tarefa. Foi trabalhado o impacto de estabelecer limites, o encorajamento, o reforço e o elogio como instrumentos positivos da relação pais-filhos.
Tarefa	Propôs-se que os pais durante a semana continuassem a estar com os filhos 30m sem qualquer interferência de tecnologias e conversassem sobre os acontecimentos do dia a dia. Pediu-se ainda que fizessem o registo escrito de ocorrências de vida relevantes tanto positivas como negativas.



Descrição	Discussão dos resultados da tarefa da sessão anterior. A família como uma equipa e os pais como modelos (a importância da Modelagem e da Aprendizagem Social).
Destinatários	Pais/Encarregados de Educação dos alunos escolhidos para o Programa.
Questão/ Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Percecionar a família como uma equipa com objetivos comuns;• Interiorizar a importância dos comportamentos dos pais como modelos.
Métodos/ Material/ Equipamento	<ul style="list-style-type: none">• Registos da tarefa da sessão anterior;• Debate em grupo;• Situações-problema.
Duração	2 horas.
Reflexão	Foram analisados os registos dos pais das várias situações e construídas várias possibilidades de respostas. Abordagem das Teorias da Aprendizagem Social e a importância da Modelagem na construção adequada dos comportamentos dos filhos (Bandura).
Tarefa	Registrar os principais problemas sentidos na relação com a escola.



PAIS



Descrição Análise dos registos efetuados pelos pais referentes à tarefa da sessão anterior.
Relação dos pais com a escola: os principais constrangimentos.
Abordagem das rotinas de organização do tempo de estudo em casa.

Destinatários Pais/Encarregados de Educação dos alunos escolhidos para o Programa.

Questão/Objetivos

- Perceber quais as principais dificuldades na relação família-escola;
- Capacitar os pais para a gestão do tempo de estudo dos filhos em casa.

Métodos/Material/Equipamento

- Registos efetuados pelos pais;
- Análise das principais problemáticas na relação com a escola;
- Exposição teórica.

Duração 2 horas.

Reflexão Os pais referiram que as principais dificuldades de centram no contacto com os professores que se queixam do comportamento dos filhos. Os horários de atendimento dos Diretores de Turma não serem adaptados aos horários de trabalho dos pais.
Dificuldade de acesso à informação do que é solicitado pelos Professores aos filhos.
Mobilização dos conceitos anteriores de gestão das emoções e empatia na relação família-escola.
Foi abordado a necessidade de rotinas de organização de estudo em casa.

Tarefa Elaborar uma proposta de horário de estudo tendo em conta o horário escolar e as atividades extra curriculares dos filhos.



Descrição Análise dos registos efetuados pelos pais referentes à tarefa da sessão anterior. Aprofundamento da necessidade de organização do espaço e tempo de estudo. Utilização de técnicas de modificação do comportamento (reforço/punição).

Destinatários Pais/Encarregados de Educação dos alunos escolhidos para o Programa.

Questão/Objetivos

- Identificar a importância da gestão e organização do tempo de estudo em casa;
- Conhecer as principais técnicas de modificação de comportamentos.

Métodos/Material/Equipamento

- Registos efetuados pelos pais;
- Exposição teórica;
- Quadro interativo.

Duração 2 horas.

Reflexão

Foi discutida a questão do horário de estudo e analisadas as propostas de horários trazidas pelos pais/Encarregados de Educação.

Foram feitos os cronogramas para cada filho onde se propunham três blocos de 45m de estudo nos dias com tarde livre e com intervalo de 15 minutos. No sábado e no domingo só teriam que estudar se tivessem testes planeados ou previstos ou não tivessem cumprido o cronograma de estudo semanal.

Discussão sobre a apresentação teórica (powerpoint) sobre técnicas de modificação de comportamentos.

Tarefa Identificar e registar as dificuldades no cumprimento do horário de estudo proposto.



PAIS
||

Descrição Análise dos registos efetuados pelos pais referentes à tarefa da sessão anterior. Orientações sobre técnicas específicas de estudo (resumos/sublinhados/reprodução oral).

Destinatários Pais/Encarregados de Educação dos alunos escolhidos para o Programa.

Questão/Objetivos

- Conhecer algumas técnicas específicas de estudo;
- Aprender a usar as técnicas de modificação do comportamento (cognitivo-comportamentais).

Métodos/Material/Equipamento

- Registos efetuados pelos pais;
- Exposição teórica;
- Quadro interativo.

Duração 2 horas.

Reflexão Foram dados exemplos de como se fazem Resumos, sublinhados, reprodução oral de textos, etc. Incentivamos os pais a colaborarem com os filhos nestas tarefas, nos trabalhos de casa.
Construção de um Quadro de tarefas para a família cumprir semanalmente, que dá direito a recompensas e/ou punições em função do seu cumprimento.

Tarefa Manter o horário de estudo, ler um texto e pedir aos educandos para o reproduzir. Registrar as dificuldades sentidas.



Descrição Análise dos registos efetuados pelos pais referentes à tarefa da sessão anterior.
Abordagem dos estilos parentais (persuasivo/permissivo/autoritário/negligente).

Destinatários Pais/Encarregados de Educação dos alunos escolhidos para o Programa.

Questão/Objetivos Conhecer os principais estilos parentais e as suas consequências.

- Métodos/
Material/
Equipamento**
- Registos efetuados pelos pais;
 - Exposição teórica;
 - Quadro interativo;
 - Textos com situações-problema.

Duração 2 horas.

Reflexão Os pais identificaram o seu estilo parental e foram analisadas as consequências e as implicações dos mesmos.
Foram trabalhados textos com situações que ilustravam os vários estilos parentais.

Tarefa Tentarem aproximar-se do Estilo Persuasivo/Orientador e registarem as dificuldades e respostas dos educandos.



Descrição Análise dos registos efetuados pelos pais referentes à tarefa da sessão anterior. Trabalho sobre as estratégias parentais.

Destinatários Pais/Encarregados de Educação dos alunos escolhidos para o Programa.

Questão/Objetivos Promover estratégias parentais adequadas.

- Métodos/ Material/ Equipamento**
- Registos efetuados pelos pais;
 - Exposição teórica;
 - Quadro interativo;
 - Visualização do filme: Empatia.

Duração 2 horas.

Reflexão Partindo da exposição teórica e da tarefa realizada em casa pelos pais foram explorados os conceitos de: importância do brincar, do escutar, conversar, elogiar, encorajar recompensar e celebrar. Relacionamos todas as estratégias com a promoção e desenvolvimento de competências emocionais nos filhos/educandos.

Tarefa Estar atento e promover laços positivos, explorar e registar possíveis escolhas de projetos de vida (Vocacional/Profissional) com os filhos.



PAIS



Descrição Análise dos registos efetuados pelos pais referentes à tarefa da sessão anterior. Foi trabalhado a empatia, a negociação de objetivos e a importância dos limites claros. Foram passados os questionários iniciais.

Destinatários Pais/Encarregados de Educação dos alunos escolhidos para o Programa.

Questão/Objetivos Trabalhar competências parentais no ajuste de comportamentos adequados.

Métodos/Material/Equipamento

- Registos efetuados pelos pais;
- Exposição teórica;
- Quadro interativo;
- Visualização do filme: Honestidade/Modelo/comportamentos;
- PANAS Scale (Watson, Clark & Tellegen, 1988);
- Emotional Intelligence Scale (WLEIS, 2002);
- Satisfaction With Life Scale (SWLS) (Dinner, 1984).

Duração 2 horas.

Reflexão Os pais apresentaram o trabalho que efetuaram com os filhos no âmbito dos seus projetos de vida. Foram desenvolvidas as questões dos limites, as consequências que cada comportamento tem, tanto as negativas (punição/limites) como as positivas (privilégios). Fez-se uma síntese de todo o trabalho desenvolvido ao longo das sessões focando o que os pais podem realizar em casa tendo como objetivo ajudar a escola para o sucesso escolar dos seus filhos/educandos. Foram passados os questionários de avaliação inicial.

Tarefa

- Avaliação de formação;
- Avaliação final/questionário.

Alunos

*Sofia Campos
Sara Felizardo*





Descrição Após apresentação dos alunos, foram preenchidos o consentimento informado e a Escala Clínica (ASEBA-YSR). Foi feito o levantamento das motivações, interesses e dificuldades percebidas pelos alunos nos seus contextos sociais de vida, escola, família e ambientes lúdicos.

Destinatários Alunos do 7º ano selecionados pelos Diretores de Turma.

Questão/Objetivos

- Conhecer as percepções dos alunos sobre a escola (rendimento académico, aspetos positivos e constrangimentos do contexto escolar);
- Compreender o tipo de relações do sistema familiar (dinâmicas relacionais);
- Percecionar as temáticas de maior interesse dos alunos de modo a serem tratadas no âmbito do Programa Desenvolver+.

Métodos/Material/Equipamento

- Questionário ASEBA-YSR;
- Debate/discussão de grupo.

Duração 45 minutos.

Reflexão Ao longo da sessão foram abordados diversos tópicos, a saber: o interesse sobre a escola nos seus distintos espaços (sala de aula, recreio e outros espaços não formais); o nível de envolvimento nas atividades académicas e o interesse por cada unidade disciplinar/conteúdos; as relações com os professores; o tipo de interações estabelecidas com os colegas, salientando-se as dificuldades relacionais com os colegas da comunidade cigana, das quais se destacam as referências a situações de *bullying*. As principais temáticas emergentes do diálogo com os alunos foram a sexualidade; a necessidade que sentiam de falar de forma descontraída e informal com adultos sobre estas temáticas; as dificuldades nas relações com os pais/família; preocupação com o futuro e, em especial, a construção do seu projeto de vida; Ficou acordado com o grupo que em todas as sessões do Programa, seriam organizadas de seguinte forma:

- 1º Reflexão/avaliação da semana dos contextos escolar e familiar;
- 2º Discussão da tarefa a realizar durante a semana proposta na sessão anterior;
- 3º Desenvolvimento da temática da sessão;
- 4º Proposta da tarefa.

Tarefa Elaborarem uma lista do que consideram os seus pontos fortes e fracos.



Descrição Reflexão sobre os aspetos relacionais e problemáticos referidos pelos alunos sobre a escola e as relações familiares.


Análise e discussão das reflexões decorrentes da tarefa proposta na sessão anterior. Para o efeito foi proposta a atividade: “O meu perfil...” e “O que gosto menos em mim...”.

Destinatários Alunos do 7º ano selecionados pelos Diretores de Turma.

Questão/Objetivos

- Conhecer os perfis identitários dos alunos;
- Potenciar o autoconceito e a autoestima dos alunos.

Métodos/ Material/ Equipamento

Discussão/Debate em grupo. 

Fichas:

- “O meu perfil...” (nome; idade; melhor amigo; jogos, animal e comida preferidos; o que mais gosta na escola);
- “O que gosto menos em mim...” (descrição do que gosta menos em si);
- Dinâmica de grupo.

Duração 45 minutos.

Reflexão Os alunos envolveram-se nas atividades propostas e, neste processo, foram fazendo comentários sobre si e sobre os colegas. Posteriormente trocaram as respostas que cada um elaborou e fizeram uma apresentação do colega ao grupo acrescentando algumas considerações acerca do que percebiam do outro. As dinamizadoras foram ajustando os discursos promovendo o sentido positivo de cada aluno, valorizando sempre os pontos fortes e as competências evidenciadas, dimensões de impacto substancial na construção da identidade, da autoestima e do autoconceito.

Tarefa Escreverem um pequeno texto sobre a sua família nos seus aspetos mais e menos positivos.



ALUNOS



Descrição

A reflexão da semana incidiu sobre as classificações do 2º período e cada um dos alunos expressou as suas maiores dificuldades nas aprendizagens académicas e na organização do estudo.

Foi proposta a atividade: “Desenho da Família”.

Destinatários Alunos do 7º ano selecionados pelos Diretores de Turma.

**Questão/
Objetivos** Perceber como é que os alunos sentem as relações e o suporte proporcionado pela família.

**Métodos/
Material/
Equipamento**

- Discussão/ debate em grupo;
- Desenho da Família.

Duração 45 minutos.

Reflexão Após a realização do “Desenho da Família”, os alunos tiveram oportunidade de expressar a forma como viam e sentiam as relações com os pais e irmãos, em particular, os maiores obstáculos sentidos e o tipo de suporte que gostariam de ter por parte das figuras parentais. Foi perceptível, a partir do discurso dos alunos, que os pais estavam mais envolvidos nas questões relativas à escola e à aprendizagem (sessões já realizadas com os pais no âmbito deste Programa), nomeadamente em relação à organização e metodologias de estudo em casa, as quais se refletiram positivamente, não só na relação entre pais e filhos, como também na motivação para a escola e para o estudo.

Tarefa Elaborar uma lista de aspetos importantes da escola para o futuro.



Descrição Análise das vivências da semana sobre as ocorrências nos contextos escolar e familiar.
Discussão da tarefa sobre: “Porque é que é importante a escola?”
Refletir sobre a escola, a aprendizagem, a turma e a relação com o projeto de vida.

Destinatários Alunos do 7º ano selecionados pelos Diretores de Turma.

Questão/Objetivos

- Compreender a importância da escola para o projeto de vida futuro;
- Reconhecer a importância das relações entre pares;
- Identificar as crenças, estereótipos e preconceitos que dificultam as relações interpessoais;
- Desmontar ideias e crenças erradas relativamente à escola, à aprendizagem e às diferenças entre as pessoas.

Métodos/Material/Equipamento

- Discussão/debate em grupo sobre os registos dos alunos sobre a tarefa proposta na sessão anterior;
- Jogo: “A Turma Ideal” (foram dados 16 perfis de alunos com características positivas e negativas, sendo que os alunos tinham que escolher 10 de modo a constituírem a sua turma ideal e explicarem as suas escolhas).

Duração 45 minutos.

Reflexão É importante que os alunos percebam a importância da escola no seu projeto de vida futura e, neste caso, os discursos evidenciaram este desiderato. Destacamos as preocupações dos alunos sobre os seus percursos após o 9º ano de escolaridade, refletindo sobre as alternativas existentes, especialmente a possibilidade de enveredarem por cursos profissionais. Também compararam as possíveis escolhas com os percursos de figuras próximas (amigos e elementos da família) e os seus sucessos e insucessos. Neste processo, procurou-se desmontar crenças erradas, estereótipos, e perspetivar a escola e a aprendizagem como promotores base do seu projeto de vida. Adicionalmente, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre as diferenças individuais, as relações interpessoais e o funcionamento do grupo-turma. Neste sentido, o Jogo de escolhas permitiu consciencializar os alunos para os possíveis preconceitos e crenças erradas que poderão estar na base de decisões tomadas, as quais poderão ser determinantes nas fases seguintes do percurso de cada um.

Tarefa Descobrirem situações de *bullying* que tenham vivenciado ou assistido.



ALUNOS



Descrição

Reflexão sobre as situações passadas durante a semana na escola e na família;
Análise e discussão da tarefa da sessão anterior, relativa ao *bullying*;
Abordagem acerca da importância do reconhecimento e gestão das emoções.
Autorregulação emocional e desenvolvimento de competências emocionais no contexto das relações interpessoais.

Destinatários Alunos do 7º ano selecionados pelos Diretores de Turma.

Questão/ Objetivos

- Promover a compreensão do *bullying*;
- Melhorar as competências de gestão das emoções;
- Promover a eficácia das relações interpessoais.

Métodos/ Material/ Equipamento

- Debate/discussão de grupo.

Duração

45 minutos.

Reflexão

Os alunos tiveram oportunidade de expressar os seus pensamentos, sentimentos e emoções sobre as experiências que vivenciaram ou assistiram sobre situações de *bullying*. Neste processo, as dinamizadoras procuraram (des)construir conceções sobre este fenómeno. A partir daqui foram promovidas dimensões específicas sobre as competências emocionais e, de modo geral, as relações interpessoais.

Tarefa

Elaborar uma lista com as maiores dificuldades nas relações com os amigos e colegas de turma.



ALUNOS



Descrição Monitorização das ocorrências da semana dos contextos escolar e familiar; Análise e discussão da tarefa da sessão anterior, relativa às relações interpessoais; Abordagem acerca da importância do reconhecimento e gestão das emoções no contexto das relações entre pares.

Destinatários Alunos do 7º ano selecionados pelos Diretores de Turma.

Questão/Objetivos

- Consolidar as aprendizagens sobre o fenómeno do *bullying*;
- Melhorar as competências de gestão das emoções;
- Promover a eficácia das relações interpessoais.

Métodos/Material/Equipamento

- Jogo: “A Brincar e a Rir o *Bullying* vamos Prevenir” (Vaz, 2015);
- Dinâmica de grupo;
- Debate/discussão em grupo.

Duração 45 minutos.

Reflexão A partir da temática abordada na sessão anterior sobre o *bullying* foi utilizado um Jogo que trabalha todos os conceitos relacionados com esta temática, com o propósito de monitorizar e consolidar os conteúdos. A partir daqui foram promovidas dimensões específicas sobre as competências sociais, nomeadamente o reconhecimento das emoções em si e no outro, a gestão das mesmas na relação interpessoal e a utilização da assertividade como ferramenta relacional por excelência.

Tarefa Resolver o Dilema Moral de Heinz.



ALUNOS



Descrição

Reflexão sobre as situações apresentadas pelos alunos que decorreram durante a semana nos contextos escolar e familiar;
Análise e discussão do Dilema Moral da tarefa proposta na sessão anterior;
Abordagem sobre a importância dos valores e do desenvolvimento sociomoral;
Conscientização sobre a forma como avaliamos situações dilemáticas que determinam o próprio comportamento, a descentração de si e a empatia face ao outro.

Destinatários

Alunos do 7º ano selecionados pelos Diretores de Turma.

Questão/ Objetivos

- Promover a consciência de situações de vida que envolvem dilemas;
- Potenciar as competências de cidadania e de abordagem ética de acontecimentos sociais e relacionais;
- Estimular o desenvolvimento sociomoral dos alunos.

Métodos/ Material/ Equipamento

- Debate e discussão em grupo;

Duração

45 minutos.

Reflexão

Foram analisadas as respostas que os alunos trouxeram da tarefa da sessão anterior “Dilma de Heinz”. Promoveu-se o debate sobre as várias perspetivas procurando-se que os alunos compreendessem questões relativas aos valores e, por associação, os níveis de desenvolvimento sociomoral. Neste contexto, foi importante abordar o conceito de empatia, a capacidade de se colocar no lugar do outro, e de cidadania.

Tarefa

Resolver um dilema moral: “O roubo”.



ALUNOS



Descrição

Reflexão sobre as situações apresentadas pelos alunos que decorreram durante a semana nos contextos escolar e familiar;
Análise e discussão do Dilema Moral da tarefa proposta na sessão anterior;
Continuação da abordagem sobre a importância dos valores e do desenvolvimento sociomoral;
Conscientização da necessidade de desenvolver comportamento ético e de cidadania nos contextos sociais de vida.

Destinatários

Alunos do 7º ano selecionados pelos Diretores de Turma.

Questão/ Objetivos

- Promover o desenvolvimento de valores e cidadania;
- Potenciar as competências sociomorais e de abordagem ética de acontecimentos sociais e relacionais.

Métodos/ Material/ Equipamento

- Debate e discussão em grupo;
- Ficha com situações de dilemas morais.

Duração

45 minutos.

Reflexão

Foram analisadas as respostas que os alunos trouxeram da tarefa da sessão anterior “O Roubo”, promovendo-se o debate sobre questões de natureza ética e sociomoral. Neste processo foi importante abordar e aprofundar as concepções de cidadania no quadro de uma sociedade que preconiza os valores democráticos e de inclusão.

Tarefa

Elaborar uma lista com as preocupações sobre as alterações da puberdade e da adolescência, do ponto de vista físico e do seu impacto na dimensão emocional.



ALUNOS



Descrição

Reflexão sobre as situações apresentadas pelos alunos que decorreram durante a semana nos contextos escolar e familiar.

Discussão da tarefa proposta na sessão anterior, sobre a puberdade e a adolescência. Abordagem sobre as transformações físicas da puberdade e as alterações socio emocionais daí decorrentes.

Destinatários

Alunos do 7º ano selecionados pelos Diretores de Turma.

Questão/ Objetivos

- Clarificar as concepções que os jovens revelam sobre a puberdade e as problemáticas envolvidas nesta fase do desenvolvimento.
- Desenvolver comportamentos positivos sobre autoimagem e autoestima associados ao desenvolvimento pubertário.

Métodos/ Material/ Equipamento

- Debate e discussão em grupo;
- Filme sobre a puberdade e adolescência.

Duração

45 minutos.

Reflexão

Foram analisadas as respostas que os alunos trouxeram da tarefa da sessão anterior, lista com as preocupações sobre as alterações da puberdade e da adolescência, do ponto de vista físico e do seu impacto na dimensão emocional. Neste contexto promoveu-se a clarificação de ideias e concepções sobre estas questões. Após visionamento do filme sobre a temática, debateu-se em grupo as principais dúvidas, dificuldades e percepções dos jovens (desenvolvimento físico e variabilidade individual, masturbação, namoro, relação com os pares e com os pais).

Tarefa

Preenchimento de um questionário (que deve ser anónimo) de questões sobre sexualidade.



ALUNOS



Descrição

Reflexão sobre as situações apresentadas pelos alunos que decorreram durante a semana nos contextos escolar e familiar.

Análise da tarefa proposta na sessão anterior relativa as questões sobre a sexualidade.

Aprofundamento dos conceitos sobre a temática em estudo. Desmontar crenças erradas e mitos sobre as percepções que os jovens revelam sobre a sexualidade, expressão de afetos, violência no namoro e o respeito na relação com o outro.

Destinatários Alunos do 7º ano selecionados pelos Diretores de Turma.

Questão/ Objetivos

- Aprofundar os conceitos ligados à sexualidade;
- Desmontar crenças erradas, estereótipos e mitos relativos à sexualidade, relações no namoro e respeito pelo outro.

Métodos/ Material/ Equipamento

- Debate e discussão em grupo;
- Método expositivo (apresentação em powerpoint).

Duração 45 minutos.

Reflexão

Foram analisadas as respostas anónimas dos alunos relativas à tarefa da sessão anterior, questionário sobre a sexualidade. Neste processo, promoveu-se a (des) construção de crenças, estereótipos e mitos relativos à sexualidade. Após a apresentação teórica sobre a temática, promoveu-se a discussão sobre as principais dúvidas, dificuldades e percepções dos jovens em relação à contraceção e doenças sexualmente transmissíveis; ao namoro, em particular as questões sobre a violência; o respeito pelo outro; a importância da expressão dos afetos e da gestão das emoções nas relações interpessoais.

Tarefa

Preenchimento de um questionário de avaliação das sessões do Programa **Desenvolver +**.



ALUNOS



Descrição Avaliação final das sessões do Programa relativas à Planificação/execução, Dinamizadores, Materiais, Atividades e Sugestões de temas para Programas futuros. Aplicação do Questionário ASEBA-YSR (pós-teste).

Destinatários Alunos do 7º ano selecionados pelos Diretores de Turma.

Questão/Objetivos

- Monitorizar o impacto do Programa Desenvolver+ junto dos alunos;
- Aferir o efeito do programa nos comportamentos externalizantes e internalizantes dos alunos.

Métodos/Material/Equipamento

- Debate e discussão em grupo.

Duração 45 minutos.

Reflexão Em relação aos vários parâmetros avaliados os alunos de um modo geral avaliaram de forma muito positiva as dimensão da avaliação (Planificação, execução, dinamizadores, materiais). Referiram que o Programa deveria ter maior número de sessões. Na análise da questão não estruturada e no diálogo com os alunos as referências dos jovens incidiram na necessidade de se efetuarem programas similares; acentuaram a importância do programa para o seu projeto de vida (perspetiva temporal futura); evidenciaram maior motivação para a escola (melhoraram o comportamento e o rendimento escolar); referiram que houve alterações positivas nas suas relações com os pais; reiteraram a importância de terem alguém adulto disponível para falarem de forma livre e sem juízos de valor sobre as suas principais preocupações e necessidades.



Descrição Avaliação final do programa Desenvolver +.

Destinatários Professores, pais e alunos que participaram no programa.

**Questão/
Objetivos**

- Monitorizar o impacto do Programa Desenvolver+;
- Aferir o efeito do programa nos vários grupos alvo.

**Métodos/
Material/
Equipamento**

- Debate e discussão em grupo;
- Questionário de avaliação final.

Duração 2 horas.

Reflexão

Em relação aos vários parâmetros avaliados os grupos de um modo geral avaliaram de forma muito positiva as várias dimensões constituintes do programa. Referiram que o Programa deveria ter maior número de sessões e prolongar-se ao longo do ano letivo.

Os professores tiveram uma perceção bastante favorável em relação ao Programa e salientaram a importância deste incluir o desenvolvimento de competências com a prática simulada. Os pontos fortes apontados foram as temáticas abordadas bem como a metodologia utilizada.

Os pais referiram que foi muito positivo o trabalho realizado com os seus filhos no âmbito dos seus projetos de vida. Acharam muito útil as aprendizagens que realizaram neste programa sobre gestão de comportamentos, o que lhe permitiu perceber questões sobre limites, consequências que cada comportamento tem, tanto as negativas (punição/limites) como as positivas (privilégios), tendo conseguido desenvolver competências de aplicação das mesmas.

Os alunos fizeram especial referência à importância do programa para o seu projeto de vida (perspetiva temporal futura); evidenciaram maior motivação para a escola (melhoraram o comportamento e o rendimento escolar); referiram que houve alterações positivas nas suas relações com os pais; reiteraram a importância de terem alguém adulto disponível para falarem de forma livre e sem juízos de valor sobre as suas principais preocupações e necessidades.

