



Vânia Filipa Soares de Magalhães Rodrigues

Número: 11986

Inteligência emocional e ajustamento psicológico de educadoras de infância: o papel da  
perceção de aceitação-rejeição pelo/a superior/a hierárquico/a

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Carla Peixoto e Melo de  
Carvalho e do Professor Doutor Francisco Machado, Instituto Universitário da Maia

Novembro, 2017

**Dedicatória**

Aos meus filhos, por me inspirarem a dar o meu melhor na educação.

### **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Carla Peixoto e Melo de Carvalho, por toda a paciência, pelo enorme trabalho que teve, e pelo apoio. Também por me ter incentivado para este estudo através do entusiasmo e paixão que demonstrou por este tema. Foi, e é, uma inspiração para mim.

Agradeço também ao meu co-orientador, Professor Doutor Francisco Machado pelo carinho com que me recebeu novamente no Instituto Universitário da Maia e pelo apoio na realização desta dissertação.

Agradeço a todas as educadoras de infância que permitiram a realização deste estudo e espero que este sirva para as auxiliar nesta profissão que tantos desafios lhes traz. Obrigado pelo trabalho que fazem com as nossas crianças, pelo empenho, pelo carinho, e pela amizade.

Agradeço também aos meus familiares que ficaram com os meus filhos quando podiam para que eu tivesse oportunidade de trabalhar nesta dissertação. O tempo que passaram com eles foi crucial para mim e sem este apoio teria sido ainda mais difícil. Obrigado, de coração.

Agradeço à Susana por ter dado uma ajuda incrível na minha integração no ISMAI e ao longo deste trabalho, por estar sempre disponível e pela amizade. Espero conseguir retribuir todo o carinho.

Obrigado, Gustavo e Brian. São demasiado pequenos para perceberem a inspiração que me dão, mas todas as dificuldades que me criaram ao longo da elaboração desta dissertação tornaram-me muito, mas mesmo muito mais forte. O amor vence tudo!

## Resumo

O presente estudo quantitativo procurou analisar a relação entre a percepção de aceitação-rejeição relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a, a inteligência emocional e o ajustamento psicológico de educadores/as de infância. Participaram 100 educadoras de infância a exercer a sua atividade profissional em diferentes zonas do país, maioritariamente no norte do país. A sua experiência profissional na área de educação de infância variava entre 1 e 38 anos ( $M = 18.38$ ,  $DP = 11.40$ ). A recolha de dados realizou-se online através de um protocolo constituído por um questionário sociodemográfico, o Questionário de Aceitação-Rejeição do Supervisor (Machado, Machado, & Simão, 2016), a Escala de Avaliação das Emoções (Schutte, Malouff, & Bhullar, 2009) e o Questionário de Avaliação da Personalidade (Rohner & Khaleque, 2005). Os principais resultados indicaram a existência de associações estatisticamente significativas entre a percepção de aceitação-rejeição, a inteligência emocional e o ajustamento psicológico. Em geral, verificou-se que as educadoras de infância que: (1) demonstram níveis mais elevados de inteligência emocional, tendem a relatar menor desajustamento psicológico; (2) percebem carinho por parte do/a supervisor/a tendem a apresentar níveis mais elevados de inteligência emocional; e (3) percebem rejeição por parte do/a supervisor/a, tendem a relatar maior desajustamento psicológico. Estes resultados sugerem que a percepção de aceitação-rejeição em relação ao superior/a hierárquico/a em contextos de educação de infância representa um fator relevante na predição da inteligência emocional e do ajustamento psicológico dos/as educadores/as de infância, dimensões consideradas determinantes para a qualidade das experiências educativas proporcionadas às crianças em idade pré-escolar.

*Palavras-chave:* aceitação-rejeição do supervisor; competência socioemocional; ajustamento psicológico; inteligência emocional; educadores de infância.

## **Abstract**

The present quantitative research analyzed the relationship between the perception of acceptance-rejection regarding the hierarchical superior, emotional intelligence and the psychological adjustment of preschool teachers. One hundred teachers, who were practicing their professional activity in different areas of the country, mostly in the north of the country, participated in the present study. Their professional experience in preschool education varied between 1 and 38 years ( $M = 18.38$ ,  $SD = 11.40$ ). Data collection was performed online through a protocol consisting of a sociodemographic questionnaire, the Acceptance-Rejection Questionnaire of the Supervisor (Machado, Machado, & Simão, 2016), the Assessing Emotions Scale (Schutte, Malouff, & Bhullar, 2009), and the Personality Assessment Questionnaire (Rohner & Khaleque, 2005). The main results indicated the existence of statistically significant associations between the perception of acceptance-rejection, emotional intelligence, and psychological adjustment. In general, it has been found that preschool teachers who: (1) demonstrate higher levels of emotional intelligence tend to report less psychological maladjustment; (2) perceive caring on the part of the supervisor tend to have higher levels of emotional intelligence; and (3) perceive rejection by the supervisor, tend to report greater psychological maladjustment. These results suggest that the perception of acceptance-rejection by the hierarchical superior in early childhood education settings represents a relevant factor in the prediction of teachers' emotional intelligence and psychological adjustment, and these dimensions are considered determinant for the quality of educational experiences provided to preschool aged children.

*Keywords:* supervisor acceptance-rejection; socioemotional competence; psychological adjustment; emotional intelligence; preschool teachers.

## Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico-empírico .....	3
1. Da aprendizagem socioemocional à competência socioemocional dos docentes .....	3
1.1. O modelo pró-social da sala de aula.....	4
1.2. Promoção das competências socioemocionais e do bem-estar dos docentes .....	10
2. Aceitação-rejeição interpessoal.....	13
2.1. Teoria da aceitação-rejeição interpessoal .....	13
2.2. Relação professor-superior/a hierárquico/a.....	17
Capítulo II – Apresentação do estudo empírico .....	22
1. Objetivos, problemas e hipóteses de investigação .....	22
2. Método .....	24
2.1. Participantes .....	25
2.2. Instrumentos .....	26
2.2.1. Questionário sociodemográfico.....	26
2.2.2. Questionário Aceitação-Rejeição do Supervisor.....	26
2.2.3. Escala de Avaliação das Emoções .....	27
2.2.4. Questionário de Avaliação da Personalidade .....	28
2.3. Procedimentos de recolha e de análise de dados .....	29
Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados.....	30
1. Apresentação dos resultados .....	30
1.1. Estatísticas descritivas das variáveis .....	30
1.2. Associação entre variáveis .....	31
2. Discussão dos resultados.....	38
Considerações finais.....	40
Referências .....	44
Anexos.....	50

### **Índice de Tabelas**

Tabela 1: Caracterização sociodemográfica e profissional das participantes .....	25
Tabela 2: Estatísticas descritivas das principais variáveis em estudo .....	31
Tabela 3: Correlações simples entre a inteligência emocional e o desajustamento psicológico .....	32
Tabela 4: Correlações simples entre a rejeição do supervisor e a inteligência emocional	33
Tabela 5: Correlações simples entre a rejeição do supervisor e o desajustamento psicológico .....	34
Tabela 6: Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para as variáveis que influenciam a inteligência emocional .....	36
Tabela 7: Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para as variáveis que influenciam o desajustamento psicológico .....	37

**Índice de Anexos**

Anexo I. Questionário sociodemográfico ..... 51

### Lista de abreviaturas

---

Abreviatura	Definição
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
IE	Inteligência Emocional
IPARTheory	Interpersonal Acceptance-Rejection Theory
PARTheory	Parental Acceptance-Rejection Theory
PAQ	Personality Assessment Questionnaire
SARQ	Supervisor Acceptance-Rejection Questionnaire

---

## **Introdução**

É consensual que os docentes desempenham um papel de elevada importância na preparação dos seus alunos para o futuro, não apenas a nível das competências académicas (Elbertson, Brackett, & Weissberg, 2010), mas também a nível da promoção de competências socioemocionais (e.g., Denham, Bassett, & Zinsser, 2012; Jennings & Greenberg, 2009). No entanto, para o desempenho eficaz deste papel, é importante que os próprios docentes possuam competências socioemocionais e sintam bem-estar (Jennings & Greenberg, 2009).

Assumindo que os primeiros anos de vida representam um período crítico para o desenvolvimento socioemocional das crianças (Kramer, Caldarella, Christensen, & Shatzer, 2009) e que quanto mais tempo os alunos passam com um/a docente em particular, mais significativa será a influência do docente nos resultados dos alunos, apresenta-se então como particularmente relevante estudar a competência socioemocional e o bem-estar dos docentes que desempenham funções em educação de infância (Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013).

Importa ainda considerar que a qualidade das relações estabelecidas entre profissionais, o que inclui as dinâmicas de interação com alguém que é superior do ponto de vista hierárquico, afigura-se como uma variável do contexto escolar de particular interesse (e.g., Droogenbroeck, Spruyt, & Vanroelen, 2014; Lim & Eo, 2014), atendendo ao impacto que pode ter no desempenho (e.g., Oplatka & Eizenberg, 2007), satisfação (e.g., Brackett et al., 2010) e saúde mental dos profissionais (e.g., Kee et al., 2009) e, conseqüentemente, nas experiências educativas dos alunos (e.g., Jo, 2014).

Os trabalhos de investigação desenvolvidos sobre inteligência emocional e ajustamento psicológico em educadores/as de infância são escassos, particularmente em Portugal, assim como estudos que incluam a análise da influência da perceção de aceitação-rejeição dos/as educadores/as de infância em relação ao/à seu/sua supervisor/a nestas dimensões intra-individuais dos profissionais, consideradas centrais para a qualidade das experiências educativas proporcionadas às crianças em contexto escolar. Neste sentido, o presente trabalho teve por objetivo perceber o papel da perceção de aceitação-rejeição relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a na inteligência emocional e no ajustamento psicológico dos/as educadores/as de infância, isto é, de que forma é que estas variáveis estão associadas.

No que diz respeito à estrutura, a presente dissertação está dividida em três capítulos. No capítulo I apresenta-se um resumo da literatura intimamente relacionada com as três principais variáveis deste estudo: inteligência emocional, ajustamento psicológico e percepção de aceitação-rejeição do/a supervisor/a. No capítulo II é realizada a apresentação do estudo empírico, nomeadamente os objetivos, os problemas de investigação e as respetivas hipóteses, os participantes, os instrumentos utilizados na recolha de dados e, por fim, o procedimento de recolha e análise dos dados. No capítulo III são apresentados os resultados e a respetiva discussão, onde é feita uma comparação entre os resultados obtidos no presente trabalho e os resultados obtidos na investigação anterior, descrita na revisão de literatura. Por último, são apresentadas as considerações finais, onde se inclui as limitações da presente investigação, propostas para estudos futuros, assim como as implicações que este estudo tem para a prática.

## **Capítulo I – Enquadramento teórico-empírico**

### **1. Da aprendizagem socioemocional à competência socioemocional dos docentes**

Atualmente assume-se que a escola tem um papel fundamental na preparação dos alunos para o seu percurso futuro, não se restringindo apenas à sua preparação a nível académico (Elbertson, Brackett, & Weissberg, 2010). A escola deve incluir também a promoção de competências socioemocionais consideradas necessárias ao desempenho adequado dos vários papéis que as crianças irão assumir ao longo das suas vidas (Vale, 2009, como citado em Elias, 2013; Metlife, 2002; Public Agenda, 1994, 1997, 2002; Rose & Gallup, 2000, como citados em Jennings & Greenberg, 2009), permitindo-lhes interagir de forma adequada, comportar-se de forma positiva, segura e saudável, dar um contributo para o seu grupo de pares, família, escola e comunidade, e adquirir competências básicas e hábitos de trabalho (Elias et al., 1997; Jackson & Davis, 2000; Osher, Dwyer, & Jackson, 2002; como citados em Jennings & Greenberg, 2009).

Desta forma, surge a necessidade de incluir a aprendizagem socioemocional como parte integrante de uma educação de qualidade (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). A aprendizagem socioemocional é um processo de desenvolvimento de competências de natureza social e emocional, nomeadamente o reconhecimento e gestão de emoções, desenvolvimento da capacidade de cuidar e preocupar-se com os outros, estabelecimento de relações positivas, tomada de decisão responsável, e capacidade para lidar com situações desafiadoras de forma construtiva (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004, como citado em Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson, & Salovey 2012). Deste modo, a aprendizagem socioemocional consiste no processo através do qual as crianças e os adultos aprendem 1) a reconhecer e a gerir as suas emoções, 2) a atender e a preocupar-se com os outros, 3) a tomar decisões responsáveis, 4) a estabelecer e a atingir objetivos positivos e 5) a desenvolver relações positivas (e.g., Brackett et al., 2012; Zins et al., 2004). De uma forma geral, a aprendizagem socioemocional refere-se a um conjunto de capacidades necessárias para se ter sucesso académico, no local de trabalho, nas relações interpessoais e na cidadania (Jones & Bouffard, 2012). As competências referidas refletem-se num melhor desempenho académico, maior envolvimento em comportamentos sociais positivos e menos problemas de comportamento, e menos stress, ansiedade e depressão (Brackett et al., 2012). Por consequência, as escolas deverão integrar o ensino e o reforço das capacidades e conhecimentos associados ao domínio

socioemocional na sua prática diária com os alunos (Jones & Bouffard, 2012).

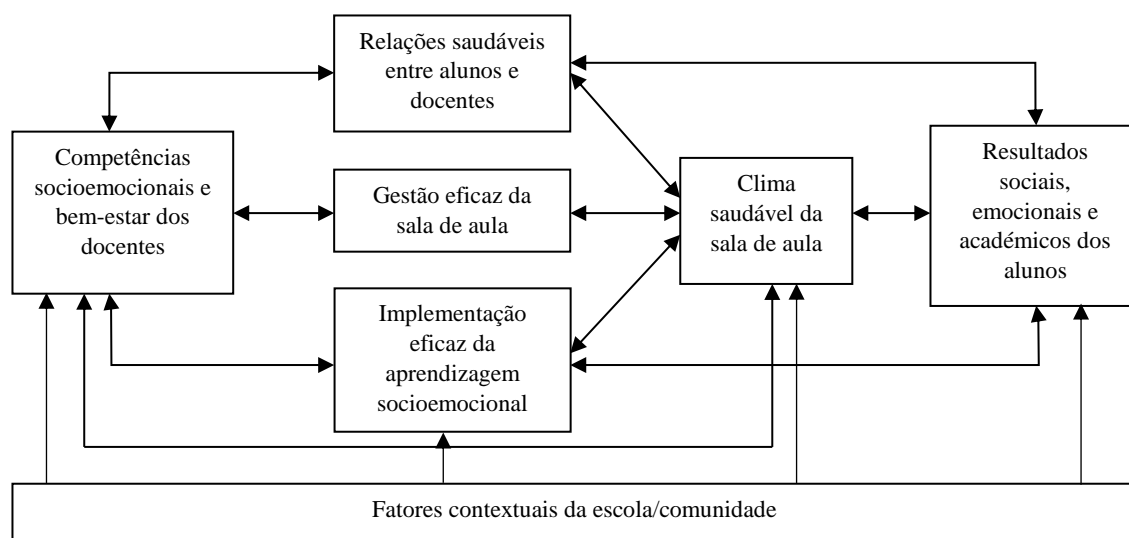
Além da influência da família, do grupo de pares, entre outros, a aprendizagem socioemocional dos alunos é também influenciada pelos docentes (Jones & Bouffard, 2012). Com efeito, os docentes têm um papel fundamental na aprendizagem socioemocional, uma vez que é expectável que disponibilizem apoio emocional aos alunos, promovam um ambiente de sala de aula acolhedor e estimulante, orientem os alunos em situações de conflito, façam uma gestão eficaz dos comportamentos desafiantes dos alunos, respondam às exigências da avaliação dos resultados escolares e, por fim, funcionem como modelos na regulação das emoções (Jennings, 2011). No entanto, para o desempenho eficaz deste papel, é importante que os docentes sejam detentores de conhecimentos e competências socioemocionais para que possam ter o tipo de equilíbrio que incentiva os alunos a aprender, a trabalhar e a contribuir para o seu potencial total (Hen & Sharabi-Nov, 2014). Ergur (2009) chama à atenção para o facto de ser praticamente impossível um docente ser emocionalmente inteligente se tentar esconder a sua personalidade dos alunos. Pelo contrário, se o docente mostrar os seus sentimentos e a sua personalidade estará a ajudar a criar uma relação saudável com os seus alunos. O autor refere também que o docente deve lembrar-se que cada aluno chega à escola com sentimentos e expectativas diferentes e é necessário reconhecê-los e ter cuidado na forma como se influenciam os mesmos.

### **1.1. O modelo pró-social da sala de aula**

Tendo como base a premissa de que a escola enquanto contexto formal de aprendizagem é amplamente moldado pelos docentes, Jennings e Greenberg (2009) criaram o modelo pró-social da sala de aula (cf. Figura 1), o qual pretende explicar a influência da competência socioemocional e do bem-estar do docente no processo de aprendizagem e nos resultados dos alunos. Assim, este modelo teórico preconiza que a competência socioemocional e o bem-estar dos docentes contribui de forma significativa para a gestão eficaz da sala de aula e origina, conseqüentemente, um clima saudável onde se verificam relações de apoio entre o docente e os alunos. Um docente que reconhece as emoções individuais do aluno, percebe as cognições e as emoções que motivam os seus comportamentos, o que lhes permite responder eficazmente às necessidades do mesmo. Para além de promover o clima saudável da sala de aula, a competência socioemocional e o bem-estar dos docentes também vão influenciar de forma positiva as relações entre os

alunos e estes profissionais, assim como favorecer a implementação de programas ou de estratégias de aprendizagem socioemocional, tornando-a eficaz. Por sua vez, estas relações saudáveis e a implementação eficaz da aprendizagem socioemocional estarão também a contribuir diretamente para os resultados sociais, emocionais e académicos dos alunos, à semelhança do que acontece com o clima saudável da sala de aula.

Não obstante os benefícios da competência socioemocional e do bem-estar para todos os docentes, independentemente do nível de ensino, os efeitos sobre os resultados dos alunos podem variar. Neste sentido, quanto mais tempo os alunos passam com um docente em particular, maiores serão os efeitos desta relação, como acontece, por exemplo, no ensino pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Assim, nestes níveis de ensino, a competência socioemocional e o bem-estar do docente relacionam-se de forma mais intensa com os resultados dos alunos, em comparação com o que pode ser observado no ensino secundário, por exemplo (Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013).



*Figura 1.* Modelo pró-social da sala de aula: um modelo da competência social e emocional dos docentes e resultados da sala de aula e dos alunos (Jennings & Greenberg, 2009, p. 494).

O modelo pró-social da sala de aula reconhece, igualmente, que a competência socioemocional e o bem-estar dos docentes está sujeito à influência de fatores contextuais, dentro e fora da escola (e.g., características da liderança, clima e normas da escola, oportunidades de trabalho, características da vida pessoal do docente) (Jennings &

Greenberg, 2009; Jones & Bouffard, 2012). Com efeito, assumindo que a competência socioemocional é dependente do contexto, um indivíduo pode adaptar-se muito bem a um ambiente, mas precisar de apoio para funcionar noutra. Além disso, o clima da escola ou o apoio do supervisor podem condicionar a competência socioemocional que o docente demonstra na sala de aula (Jennings & Greenberg, 2009).

Este modelo teórico veio reforçar a relevância da componente emocional no trabalho dos docentes, a qual tem sido reconhecida internacionalmente por vários autores (Yin, Lee, Zhang, & Jin, 2013), particularmente nos últimos anos. Especificamente, o conceito de competência socioemocional aplicado aos docentes (referido pelos autores como um constructo abrangente) está intimamente relacionado ao conceito de inteligência emocional. Segundo Brackett e colaboradores (2006, como citados em Kasler, Hen, & Nov, 2013), a inteligência emocional (IE) diz respeito à capacidade de processar informação emocional no que se refere à percepção, assimilação, expressão, regulação e gestão das emoções. A definição de IE nem sempre foi consensual, mas nos últimos anos os pesquisadores parecem ter chegado ao consenso de que este construto diz respeito à capacidade de um indivíduo para lidar com as emoções, devendo incluir quatro dimensões: (1) avaliação e expressão da emoção no eu, (2) avaliação e reconhecimento da emoção nos outros, (3) regulação da emoção no eu e (4) uso da emoção para facilitar o desempenho (Mayer et al., 2000, Wong et al. 2004, como citados em Wong, Wong, & Peng, 2010; Yin et al, 2013). Segundo Yin e colaboradores (2013), existem dois modelos distintos sobre a IE: o modelo de capacidade e o modelo de traço. Enquanto no modelo de capacidade, a IE é vista como uma aptidão mental para compreender, usar e gerir emoções no próprio e nos outros, sendo normalmente avaliado por testes de desempenho, no modelo de traço, a IE é considerada como um conjunto de autopercepções emocionais e disposições comportamentais em relação à capacidade de reconhecer e utilizar a informação relacionada com a emoção, adotando-se normalmente medidas de autorrelato para a avaliar (Shi & Wang, 2007, como citados em Yin et al., 2013).

Apesar do modelo pró-social da sala de aula não ter adotado o construto da IE, é importante referir que os autores reconhecem a utilidade da IE para a compreensão das diferenças individuais dos docentes a nível da sua competência do ponto de vista social e emocional (Jennings & Greenberg, 2009).

*Competência socioemocional do docente e os resultados dos alunos e da sala de aula*

Os docentes exercem influência sobre os seus alunos de várias formas, uma vez que funcionam como seus modelos, assim como provocam e respondem às suas reações emocionais (Jennings & Greenberg, 2009). Apesar desta influência ser afetada por vários fatores contextuais, a qualidade da relação docente-aluno depende da forma como estes processam e expressam as emoções negativas (George & Solomon, 1996, como citados em Jennings & Greenberg, 2009) e esta regulação é um desafio na sala de aula e muitas vezes causadora de muito stress (Carson & Templin, 2007; Sutton, 2004, como citados em Jennings & Greenberg, 2009).

As relações inadequadas com os alunos levam a que estes vivenciem emoções negativas como aversão e medo, sendo que o relato de afeto negativo em relação às crianças em idade pré-escolar é um preditor dos resultados sociais e académicos destas crianças pelo menos até ao quarto ano de escolaridade. Por outro lado, as relações apoiantes com o docente são promotoras de segurança e ligação entre os alunos e do seu sucesso académico e social (Hamre & Pianta, 2001). Se por um lado, uma relação próxima e apoiante com o docente favorece a expressão das emoções e contribui para o desenvolvimento do próprio conhecimento emocional, por outro lado, uma relação conflituosa entre o docente e a criança relaciona-se negativamente com a regulação das emoções e está associado ao comportamento irritado (Ewing & Taylor, 2009) e à incapacidade para tolerar a frustração (Pianta, Nimetz, & Bennett, 1997), uma vez que as crianças são privadas de aprender estratégias de regulação emocional (como citados em Garner, Mahatmya, Moses, & Bolt, 2014).

Neste sentido, é crucial que os adultos que trabalham em contextos educacionais tenham uma elevada competência socioemocional, uma vez que será difícil, se não impossível, desenvolver esta capacidade nos alunos se os próprios docentes não a demonstrarem (Jones & Bouffard, 2012). Os docentes que sabem gerir as suas emoções e o seu comportamento são também capazes de gerir melhor as relações com os outros e de regular as suas emoções de uma forma saudável, o que vai facilitar os resultados positivos na sala de aula (Kremenitzer & Miller, 2008, como citados em Hen & Sharabi-Nov, 2014). Sutton (2004) acrescenta que os docentes acreditam que a capacidade de regulação emocional os auxilia na promoção de melhores resultados académicos por parte dos seus alunos, na construção de relações sociais de qualidade e na manutenção de boas

práticas no que diz respeito à gestão da sala de aula. A maioria dos docentes tem consciência que uma regulação emocional pobre pode arruinar a relação do docente com os alunos (Brackett et al., 2010).

Assim, a competência socioemocional dos docentes determina a qualidade do ambiente da sala de aula, uma vez que estes são os responsáveis pelo desenvolvimento de relações de apoio e de incentivo com os alunos, através do planeamento de atividades que vão ao encontro das características do seu grupo. Desta forma, é promovida a cooperação entre os alunos e a sua motivação intrínseca, sendo os docentes um modelo de comunicação adequada e de comportamento pró-social (Jennings & Greenberg, 2009). Segundo La Paro e Pianta (2003, como citados em Jennings & Greenberg, 2009), o clima de sala de aula ideal associado a estes comportamentos do docente é caracterizado por baixos níveis de conflito e comportamento disruptivo, facilidade na transição para diferentes atividades, elevado interesse e foco nas tarefas, expressão adequada das emoções, resolução de problemas e comunicação com respeito, e responsividade às diferenças individuais e necessidades dos alunos.

Os docentes social e emocionalmente competentes têm uma elevada autoconsciência, reconhecendo as suas emoções e sendo capazes de utilizar emoções como a alegria e o entusiasmo para motivar não só a sua aprendizagem como também a dos outros. Estes docentes têm também uma elevada consciência social, pois sabem que a forma como expressam as suas emoções vai afetar a interação com os outros. São docentes capazes de antecipar as reações emocionais das crianças e de responder às suas necessidades individuais (Jennings & Greenberg, 2009), têm noção que as suas próprias emoções afetam os seus alunos (Zinsser, Denham, Curby, & Shewark, 2015), são capazes de construir relações fortes e apoiantes, gerindo eficazmente situações de conflito, e têm consciência que os outros podem ter perspetivas diferentes da sua, facilitando a relação com alunos, pais e colegas. Os docentes social e emocionalmente competentes assumem a responsabilidade pelas suas decisões, uma vez que estas são tomadas após avaliação de vários fatores e com a consciência que afetam não só o próprio, como também os outros. Conjuntamente, são docentes que sabem gerir as suas emoções, o seu comportamento (em situações mais ou menos desafiadoras) e as relações que estabelecem com os outros. São capazes de estabelecer limites de forma firme, mas com respeito, e permitem que os alunos aprendam por si mesmos (Jennings & Greenberg, 2009).

De forma resumida, as qualidades mais importantes de um docente emocionalmente competente passam por dedicar-se à criação de um clima emocional positivo, reconhecer e trabalhar com as suas emoções e dos seus alunos, usar a sua capacidade de escuta, saber lidar com as expectativas dos seus alunos, e ter uma autoconsciência bem desenvolvida (Ergur, 2009). Assim, pode dizer-se que o maior ou menor envolvimento dos docentes em práticas emocionais vai depender do seu conhecimento em relação às suas próprias emoções (Zinsser et al., 2015). Ersay (2007) concluiu no seu estudo que os docentes que tinham pouca consciência das suas emoções tendiam a ignorar as emoções das crianças, a não responder às suas emoções positivas e a não confortar as suas emoções negativas (Denham et al., 2012).

#### *Competência socioemocional e bem-estar psicológico dos docentes*

Além da associação significativa entre a competência socioemocional dos docentes e o seu desempenho profissional, outros estudos têm demonstrado nos últimos anos que a competência socioemocional pode estar associada também ao bem-estar psicológico dos indivíduos. Por exemplo, Brackett e colaboradores (2010) desenvolveram um estudo no qual verificaram que a capacidade de regulação emocional estava associada positivamente à satisfação no trabalho, ao apoio dos superiores hierárquicos e a uma maior realização pessoal e afeto positivo, contribuindo igualmente para o estabelecimento de relações calorosas e apoiantes com os alunos e, conseqüentemente, para um clima de sala de aula mais favorável.

Já o estudo de Kee e colaboradores (2009, como citados em Palomera, Salguero, & Ruiz-Aranda, 2012) permitiu concluir que o reconhecimento emocional (variável da inteligência emocional) surge como uma capacidade própria de quem é ajustado psicologicamente, uma vez que indivíduos com transtornos de saúde mental (como a depressão) têm dificuldade em identificar emoções nos outros. Também Mayer, Roberts e Barsade (2008) afirmaram que a inteligência emocional é um preditor de resultados significativos em vários domínios, nomeadamente no bem-estar mental, estando correlacionada positivamente com melhores relações a nível social.

Quando os docentes não possuem recursos que lhes permitem gerir eficazmente os desafios sociais e emocionais da sala de aula, as crianças têm um desempenho mais baixo e um comportamento menos adequado (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003, como citados em Jennings & Greenberg, 2009), deteriorando o clima da sala de aula e podendo

provocar o *burnout* do docente devido à exaustão emocional que a gestão dos comportamentos problemáticos dos alunos exige (Osher et al., 2007, como citados em Jennings & Greenberg, 2009). Docentes emocionalmente exaustos podem tornar-se insensíveis e sentir que têm pouco a oferecer ou a ganhar com a continuidade do seu trabalho, desistindo. Outros docentes podem permanecer infelizes no exercício da profissão, contribuindo para um clima de sala de aula rígido e desfavorável à aprendizagem (Jennings & Greenberg, 2009). Assim, a competência socioemocional do docente tem um papel de elevada importância na moderação do stress, dado que este é um fator limitante no que diz respeito à eficácia do seu trabalho (Forcina, 2012). É importante esclarecer que o stress do docente é definido como a experiência de emoções negativas que resultam do seu trabalho (Kyriacou, 2001).

Com efeito, em vários estudos, o stress emocional e a má gestão das emoções são as causas atribuídas à insatisfação dos docentes e à desistência do ensino (Darling-Hammond, 2001; Montgomery & Rupp, 2005). Os docentes estão constantemente expostos a situações emocionalmente provocantes, experimentando regularmente emoções negativas (e.g., raiva, frustração, culpa e tristeza) que podem levar à diminuição da motivação e dos sentimentos de autoeficácia, assim como ao *burnout* (Kavanaugh & Bower, 1985). Por outro lado, se vivenciarem frequentemente emoções positivas podem tornar-se mais motivados, resilientes e mais aptos a lidar com as exigências do ensino (Sutton & Wheatley, 2003).

Habitualmente, assume-se que os docentes possuem as competências necessárias à criação de ambientes ótimos de aprendizagem, assim como capacidade de relacionamento com alunos, pais, colegas e superiores/as hierárquicos/as, atribuindo-se, assim, pouca importância às estratégias que possam promover o desenvolvimento da competência socioemocional nos docentes (Ergur, 2009). No ponto que se segue, iremos apresentar um conjunto de intervenções com o propósito de promover as competências socioemocionais e o bem-estar dos docentes.

## **1.2. Promoção das competências socioemocionais e do bem-estar dos docentes**

Segundo a *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2008), existem vários programas de prevenção primária associados à aprendizagem socioemocional. No entanto, estes programas dirigem-se essencialmente aos alunos e não aos docentes, ou seja, assume-se que estes estão preparados para serem modelos nesta

matéria e para agirem de forma adequada em situações emocionalmente difíceis. Mesmo assim, a maioria das escolas de hoje não investe na promoção das competências socioemocionais dos alunos. Esta é uma lacuna significativa que limita a integração da aprendizagem socioemocional na prática diária das escolas, sendo por isso necessário que haja formação para os docentes e pessoal não-docente para que estes possam interagir positivamente com os alunos, reagir de forma eficaz aos desafios socioemocionais e aos conflitos, comunicar expectativas de forma clara em relação ao comportamento dos alunos e estabelecer condições para um clima escolar adequado e apoiante (Jones & Bouffard, 2012). Nos últimos anos, vários investigadores têm proposto que a formação em inteligência emocional seja incluída nos programas de formação dos docentes, uma vez que esta inclusão contribuirá para a competência emocional destes profissionais, sendo benéfico para a profissão docente a longo prazo, como já foi referido anteriormente (Hen & Sharabi-Nov, 2014).

Existem vários tipos de programas de apoio com o objetivo de melhorar a competência socioemocional dos docentes e, conseqüentemente, os resultados dos alunos. Estes programas variam entre treino da inteligência emocional, a intervenções baseadas no *mindfulness*, redução do stress, e o desenvolvimento da vida interior dos docentes (Jennings & Greenberg, 2009).

Por exemplo, Brackett e Katulak (2006) desenvolveram um workshop para docentes designado por *Emotionally Intelligent Teacher Workshop* e que tem por objetivo promover as capacidades de inteligência emocional na sala de aula. Este workshop aborda a importância das emoções no processo de ensino-aprendizagem, fornece uma visão geral das capacidades da inteligência emocional, assim como ferramentas para desenvolver cada uma delas e ensina a técnica do *Blueprint*. Esta última técnica consiste num conjunto de quatro questões que os docentes e os alunos podem colocar a si próprios de forma a lidar de forma eficaz com determinadas experiências emocionais, tais como uma reunião com pais zangados ou o confronto com um agressor em casos de *bullying* na escola. Cada questão representa uma das capacidades da inteligência emocional, sendo que cada uma pode ser colocada na antecipação ou na avaliação de uma experiência emocional. Este workshop, assim como um programa de intervenção dirigido aos alunos desenvolvido pelos mesmo autores, e designado por *Emotional Literacy in the Middle School*, foram implementados em várias escolas dos Estados Unidos e de Inglaterra e os comentários dos docentes, administradores, pais e alunos, assim como os resultados preliminares

sugerem uma boa aceitação dos programas e a obtenção de bons resultados. Os docentes e os/as seus/suas superiores/as hierárquicos/as referem construir relações de melhor qualidade com colegas, pais e alunos e estes últimos com colegas, docentes e pais. Adicionalmente, os programas beneficiaram o desempenho escolar, bem como outros resultados pessoais, quer para os docentes, quer para os alunos.

Jennings e Greenberg (2009) citam vários trabalhos (Brown, Ryan, & Creswell, 2007; Carmody & Baer, 2008; Eisenberg, 2002; Kabat-Zinn et al., 1992; Lutz, Brefczynski Lewis, Johnstone, & Davidson 2008a; Lutz, Slagter, Dunne, & Davidson, 2008; Ortner, Sachne, & Zelazo, 2007) que destacam o *mindfulness* como prática que contribui para a redução do stress e para a promoção do bem-estar, da consciência/regulação emocional e do comportamento pro-social, podendo ser uma intervenção ideal para apoiar o desenvolvimento das condições mentais necessárias para uma gestão eficaz da sala de aula (Jennings & Greenberg, 2009). Um outro programa que se destaca é o *Courage to Teach*, desenvolvido por Parker Palmer (1998, como citado em Jennings & Greenberg, 2009) que tem como objetivo apoiar o desenvolvimento pessoal dos docentes e de outros profissionais da educação.

Tendo como base a prática de *mindfulness* e a psicologia positiva, foi desenvolvido o programa MindUP (The Hawn Foundation) nos Estados Unidos da América. Este programa pretende melhorar as relações interpessoais e divide-se em três sub-programas distintos: (1) MindUP para os docentes, (2) MindUP para as escolas e (3) MindUP para a família. O MindUP para docentes tem como principais objetivos desenvolver a autorregulação e o foco nos alunos, pretendendo dotar estes profissionais de capacidades que lhes permitam relacionar-se melhor com os outros através da melhoria da comunicação. Os docentes que já participaram no programa referem experienciar menos stress, melhor qualidade do sono, mais paciência e melhor relacionamento com os seus alunos. Consequentemente, os alunos das salas de aula MindUP tornam-se mais otimistas e empáticos e evidenciam níveis mais baixos de stress e de ansiedade. O programa tem como resultado uma sala de aula mais consciente e focada, a qual favorece a aprendizagem e a realização escolar. Desta forma, ocorrem menos interrupções da aula e os docentes sentem que têm mais tempo para ensinar e os alunos estão mais disponíveis para aprender. Em Portugal, o programa MindUP está a ser implementado no Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Poente, desde 2016, e está a ter os resultados esperados já mencionados.

## **2. Aceitação-rejeição interpessoal**

Tal como referido previamente, Jennings e Greenberg (2009) destacaram, igualmente, no seu modelo pró-social da sala de aula, a importância de fatores de natureza contextual, dentro e fora da escola (e.g., características da liderança, clima da escola, oportunidades de trabalho, características da vida pessoal do docente) para a competência socioemocional e o bem-estar dos docentes. Com efeito, a qualidade das relações estabelecidas entre os profissionais, particularmente, com alguém que é superior do ponto de vista hierárquico, pode constituir uma das principais variáveis do contexto escolar. Neste sentido, no ponto que se segue iremos começar por abordar a Teoria da aceitação-rejeição interpessoal (e.g., Rohner, 2016) e destacar alguns dos trabalhos de investigação de referência desenvolvidos no âmbito desta teoria e sobre outras variáveis intimamente relacionadas com a perceção de aceitação-rejeição relativamente ao/à superior/a hierárquico/a.

### **2.1. Teoria da aceitação-rejeição interpessoal**

A teoria da aceitação-rejeição interpessoal (IPARTheory) começou por ser uma teoria que dizia respeito à aceitação-rejeição parental (PARTheory) e que pretendia prever e explicar as principais consequências da experiência da perceção de aceitação e de rejeição por parte dos pais. No entanto, Ronald Rohner sentiu a necessidade de expandir a sua teoria inicial passando a incluir na mesma outras relações significativas que vão surgindo ao longo da vida das pessoas (Rohner, 2010, 2016; Rohner & Khaleque, 2012). Nestas relações significativas pode incluir-se a relação dos docentes com os/as seus/suas superiores/as hierárquicos/as, sendo por isso imprescindível aprofundar a IPARTheory para este estudo.

Neste sentido, a teoria de aceitação-rejeição interpessoal visa explicar as causas, consequências e outros correlatos das experiências de aceitação e de rejeição interpessoal, ou seja, entre duas ou mais pessoas, qualquer que seja a natureza da sua relação significativa (Rohner, 2016). No seu conjunto, a aceitação e a rejeição interpessoal referem-se à dimensão calorosa das relações interpessoais, dimensão esta que está relacionada com a qualidade do vínculo afetivo entre as pessoas, uma vez que todas experienciam mais ou menos amor ou carinho por parte das pessoas significativas. Assim, numa extremidade temos a aceitação interpessoal e, na outra, a rejeição interpessoal, existindo vários graus de aceitação e rejeição entre as duas (Rohner, 2016).

Uma vasta pesquisa transcultural permitiu concluir que a rejeição interpessoal é expressa através da combinação de diferentes comportamentos: (1) frieza e falta de afeto, em oposição a ser-se carinhoso e afetuoso; (2) hostilidade e agressividade; (3) indiferença e negligência; e (4) rejeição indiferenciada. Assim, segundo Rohner (2016), a aceitação e o afeto podem demonstrar-se através de comportamentos físicos (e.g., beijar, abraçar, acariciar), verbais (e.g., elogiar, dizer coisas simpáticas), ou simbólicos específicos de uma determinada cultura, sendo que a frieza e falta de afeto são demonstrados pela ausência destes comportamentos. A hostilidade e a agressividade podem expressar-se através de comportamentos físicos como, por exemplo, bater e empurrar, ou comportamentos verbais como, por exemplo, insultar ou dizer coisas cruéis e ofensivas. A indiferença/negligência diz respeito a uma indisponibilidade do outro significativo, quer seja em termos físicos e/ou psicológicos, fazendo com que o indivíduo sinta que o outro não presta atenção às suas necessidades sociais e emocionais. É importante referir que a relação entre a indiferença e a negligência não é tão direta como a relação que existe entre a hostilidade e a agressividade, uma vez que as pessoas podem negligenciar ou ter a percepção que estão a ser negligenciadas devido a outros aspetos que não a indiferença. Por fim, a rejeição indiferenciada refere-se à crença do indivíduo de que o outro significativo não se preocupa nem gosta dele, mesmo que não sejam evidenciados comportamentos negligentes, agressivos ou não afetuosos (cf. Figura 2).

Importa ainda referir que a aceitação-rejeição interpessoal pode ser vista segundo duas perspetivas diferentes, sendo uma delas a do sujeito que vivencia a experiência, e a outra através do relato de um observador externo. Estas duas perspetivas são normalmente coincidentes, mas nem sempre isso acontece (Rohner, 2016).

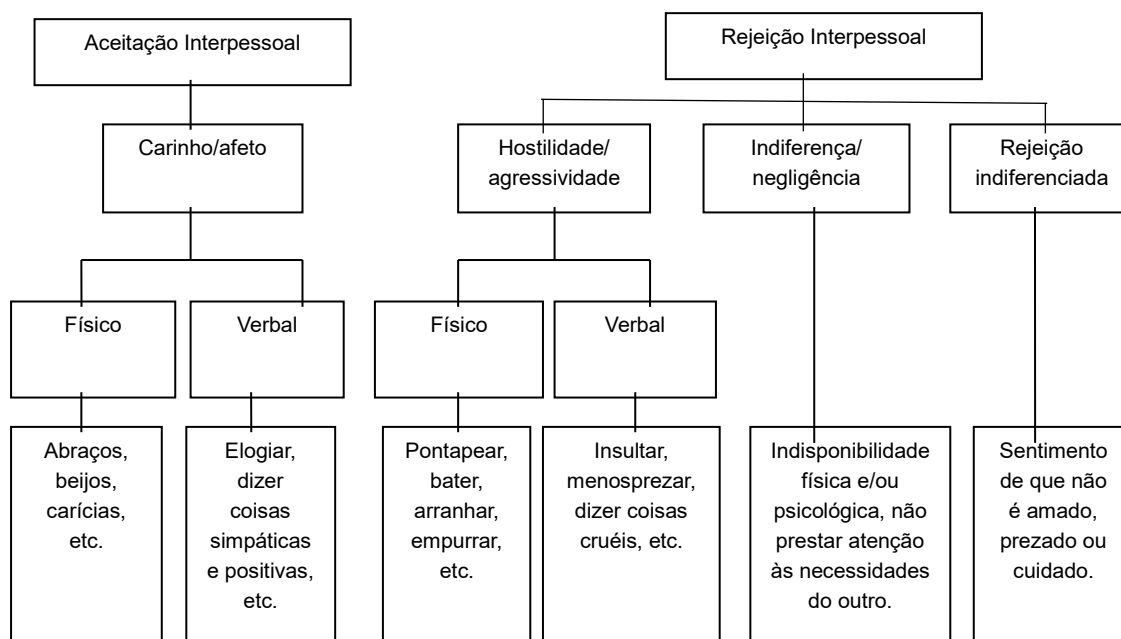


Figura 2. Dimensões das relações interpessoais segundo a PARTheory (Rohner, 2016, p. 5).

Especificamente, a IPARTheory pretende responder a cinco questões principais, organizadas em três subteorias, sendo elas a subteoria da personalidade, a subteoria de  *coping*  e a subteoria do modelo de sistemas socioculturais.

A subteoria da personalidade questiona se em todos os sistemas socioculturais, grupos raciais ou étnicos, e gêneros, as crianças têm tendência a responder da mesma forma quando percebem aceitação ou rejeição por parte de figuras significativas, e ainda até que ponto os efeitos a nível psicológico desta percepção de aceitação ou de rejeição da criança se prolongam até à idade adulta e à velhice. Assume-se que os seres humanos têm uma necessidade biológica de respostas/comportamentos positivos por parte das pessoas que são significativas para eles (Rohner, 1975, ver também Baumeister & Leary, 1995, Bjorklund & Pellegrini, 2002; Leary, 1999, como citados em Rohner, 2016), necessidade esta que se torna mais complexa e diferenciada na idade adulta, passando a incluir o desejo, consciente ou inconsciente, pela recompensa positiva de pessoas com quem se tem um vínculo afetivo. Rohner (2008, 2016) refere que os indivíduos que percebem rejeição por parte de figuras significativas tendem a sentir-se ansiosos e inseguros e, na tentativa de aliviar estes sentimentos e satisfazer as suas necessidades podem tornar-se mais dependentes. Para além da dependência, a rejeição por parte de figuras significativas pode levar a hostilidade, agressão, ou problemas

psicológicos, falta de responsividade emocional, dependência imatura ou independência defensiva, autoestima deficiente, auto-adequação prejudicada, instabilidade emocional e visão negativa do mundo.

Por sua vez, a subteoria de *coping* interroga como é que alguns indivíduos conseguem lidar de forma positiva com a experiência de rejeição, não sofrendo consequências negativas para a saúde mental como a maior parte das pessoas que são rejeitadas. Para compreender este processo é necessário adotar uma perspectiva que assenta em três elementos: o eu, o outro, e o contexto. No “eu” estão incluídas as representações mentais do indivíduo e as características biológicas (internas) e da personalidade (externas). Os aspetos do “outro” incluem as características pessoais e interpessoais da pessoa rejeitante, assim como a forma, a frequência, a duração e a gravidade da rejeição. Por sua vez, o “contexto” inclui as pessoas significativas para o indivíduo juntamente com as características sociais do seu ambiente. Estes três elementos estão em interação e dão origem ao comportamento do indivíduo. A subteoria de *coping* prevê que esta capacidade de lidar com a rejeição tem uma relação com a autodeterminação, com o sentido diferenciado de si mesmo e com a capacidade de despersonalização (Rohner, 2016).

Por fim, a subteoria do modelo de sistemas socioculturais divide-se em dois grupos de questões diferentes, sendo: (1) por que é que alguns pais são calorosos e amorosos e outros são frios e agressivos, negligenciando/rejeitando os seus filhos; e (2) de que forma é que as crenças e comportamentos gerais de uma sociedade influenciam a tendência da maioria dos pais do país aceitar ou rejeitar os seus filhos (Rohner, 2016). Esta subteoria diz-nos que a aceitação-rejeição interpessoal ocorre num contexto ecológico complexo (familiar, comunitário e sociocultural). Assim, este modelo defende que o comportamento dos outros significativos é moldado pelo funcionamento e regras da sociedade, afetando diretamente o desenvolvimento e o comportamento da criança. No entanto, existe um fluxo bidirecional entre as características pessoais e o comportamento da criança e as características pessoais e o comportamento dos pais. O modelo revela também que, para além das experiências familiares, os jovens vivenciam outras experiências influentes e são afetados também pelos seus pares, adultos significativos (como é o caso dos educadores), pelos sistemas de manutenção da sociedade e pelas tradições e comportamentos do povo (Rohner, 2016).

## **2.2. Relação professor-superior/a hierárquico/a**

Tendo por base a teoria de aceitação-rejeição interpessoal, parte-se do pressuposto de que os/as superiores/as hierárquicos/as representam figuras significativas para os/as educadores/as de infância, uma vez que é provável que haja a necessidade da sua aprovação e de respostas positivas da sua parte, podendo verificar-se associações com o bem-estar psicológico dos/as profissionais.

Sustentando-se na IPARTheory, vários estudos têm destacado a relevância da variável aceitação-rejeição interpessoal para o ajustamento psicológico dos indivíduos. Com efeito, estudos desenvolvidos com crianças e adolescentes têm relatado que a perceção de aceitação por parte de figuras significativas (pais e/ou docentes) está associada de forma positiva ao ajustamento psicológico (Erkman, Caner, Sart, Börkan, & Sahan, 2010; Khan, Haynes, Armstrong, & Rohner, 2010; Parmar & Rohner, 2010; Rohner, 2010; Rohner, Khaleque, Elias, & Sultana, 2010; Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010; Tulviste & Rohner, 2010). Por exemplo, no estudo desenvolvido por Rohner, Khaleque, Elias e Sultana (2010), com adolescentes do Bangladesh sobre a sua perceção de aceitação-rejeição pelos pais e pelos docentes, os autores concluíram que existe uma correlação significativa entre a perceção de aceitação dos alunos em relação a estas figuras significativas e o seu ajustamento psicológico. Com efeito, sendo o/a superior/a hierárquico/a uma figura significativa para os/as educadores/as de infância, é possível que se obtenha o mesmo padrão de resultados neste tipo de relação.

Num estudo recente, desenvolvido em Portugal, por Simão (2016), verificou-se uma associação estatisticamente significativa positiva entre a perceção de rejeição por parte dos docentes em relação ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a e o seu o nível de desajustamento psicológico. Os participantes deste estudo eram, maioritariamente, docentes do 1.º ciclo (42.9%), sendo que 9.3% eram educadores/as de infância. Simão (2016) conclui que se a relação docente-superior hierárquico for percecionada como aceitante, os profissionais tendem a ser menos dependentes, a estar mais ajustados psicologicamente e mais satisfeitos com o seu trabalho, a sentir-se parte integrante da instituição e a entender que o seu trabalho tem impacto positivo na mesma. Por consequência, a relação docente-aluno também será beneficiada, ainda que de forma indireta, uma vez que os docentes que percecionam aceitação por parte do/a superior/a hierárquico/a se sentem mais capazes enquanto profissionais, adotando uma postura mais favorável na sala de aula e afetando a relação docente-aluno. Deste modo, o clima de sala

de aula e a qualidade de ensino serão favorecidos, o que trará benefícios quer para os docentes, quer para os seus alunos.

Além de Simão (2016), desconhece-se outras investigações que tenham incluído, especificamente, no desenho de estudo a variável percepção de aceitação-rejeição do/a superior/a hierárquico/a por parte dos/as docentes ou educadores/as de infância. Esta constatação reforça a importância da presente investigação para que se possa propor recomendações de intervenção que visem melhorar as condições de trabalho destes profissionais e, conseqüentemente, a qualidade das experiências educativas das crianças.

No entanto, várias investigações desenvolvidas nos últimos anos têm salientado a importância de estudar a qualidade das relações interpessoais em contexto laboral, atendendo ao seu impacto a nível do ajustamento psicológico dos docentes (e.g., Droogenbroeck, Spruyt, & Vanroelen, 2014; Lim & Eo, 2014). Com efeito, de acordo com Droogenbroeck e colaboradores (2014), no âmbito do exercício das suas funções, os docentes interagem com alunos, pais, colegas e supervisores/as e a qualidade destas relações vai determinar a experiência (ou não) de stress por parte destes profissionais, desempenhando um papel central no seu trabalho. Estes autores citam diversos estudos (e.g., Cano-García, Padilla-Munoz, & CarrascoOrtiz, 2005; Dorman, 2003; Friedman, 1995, 2003; Gavish & Friedman, 2010; Grayson et al., 2008; Greenglass, Burke, & Konarski, 1997; Leung & Lee, 2006; Russell, Altmaier, & Vanvelzen, 1987; Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2011) que têm documentado que os docentes que recebem apoio dos/as seus/suas supervisores/as e que mantêm relações positivas com os seus colegas, alunos e pais, revelam níveis inferiores de exaustão emocional e de despersonalização e níveis superiores de realização pessoal. Desta forma, torna-se importante refletir e intervir a nível do ajustamento psicológico dos/as docentes, já que esta profissão é muitas vezes responsável por provocar exaustão emocional (Näring, Vlerick & Van de Ven, 2012).

Em 2012, Price e Collett realizaram, nos Estados Unidos, um estudo com o intuito de analisar os motivos que levavam um número elevado de docentes a abandonar a profissão após poucos anos de serviço. Assim, com uma amostra de docentes do ensino básico, os autores concluíram que os profissionais que participavam ativamente nas decisões escolares comprometiam-se em maior grau com as suas escolas, mostrando-se mais satisfeitos e investindo mais a nível profissional. Estes investigadores concluíram também que os motivos que contribuíam para os docentes abandonarem a profissão passavam pela fraca qualidade das relações interpessoais, o que estava associado ao não

envolvimento nas decisões escolares e, portanto, à sua insatisfação e falta de investimento profissional. Também Droogenbroeck e colaboradores (2014) referem, no seu estudo desenvolvido com docentes belgas, que o facto de os docentes colaborarem nas decisões sobre a organização do trabalho pode induzir satisfação e a participação na tomada de decisões é fundamental para atenuar a intensificação no trabalho, dando ferramentas aos docentes para identificar pressões externas e enfrentá-las coletivamente. Os autores concluíram ainda que a relação com o/a supervisor/a também desempenha um papel importante, tendo efeitos relevantes a nível da exaustão emocional. Os/As supervisores/as têm o poder de envolver ou não os docentes nas decisões da instituição e de lhes dar autonomia, permitindo-lhes tomar iniciativa. Ao ver a sua autonomia aumentada, os docentes cooperam de forma mais positiva com a carga de trabalho docente e não-docente (e.g., burocracias) e regulam estas tarefas de acordo com as suas próprias opiniões.

Outros estudos (Brooks et al., 2008; Ingersoll, 2001, 2007; Kardos & Johnson, 2007; NCTAF, 2007) referenciados por Price e Collett (2012) concluíram que as razões mais referidas pelos docentes para a desistência da profissão incluem sentimentos de isolamento, expectativas elevadas que não se concretizam no terreno e ambientes de trabalho nos quais não há perceção de apoio. Assim, o principal problema parece dizer respeito, não às características específicas necessárias para ser um educador, mas sim às relações interpessoais no local de trabalho. Skaalvik e Skaalvik (2011) chegaram a uma conclusão diferente no seu estudo com docentes noruegueses do ensino básico e secundário, uma vez que os resultados obtidos apontaram para a ausência de uma associação significativa entre o apoio e o clima social da escola e a satisfação no trabalho.

Por sua vez, no estudo desenvolvido com docentes do ensino médio na Coreia do Sul, Lim e Eo (2014) verificaram que o clima organizacional tem sido considerado como uma variável de extrema importância no que diz respeito ao *burnout* de profissionais que desempenham as suas funções na área social, como é o caso dos/as educadores/as de infância. Citando Bandura (1997), estes investigadores mencionam que interações sociais positivas com os colegas podem ser consideradas como fortes preditores do aumento do sentido de eficácia e da redução do stress e do *burnout* nos trabalhadores de uma organização. Lim e Eo (2014) verificaram, no seu trabalho, que um clima de apoio está associado a níveis mais elevados de perceção de eficácia coletiva do docente, nomeadamente a existência de conversas frequentes com colegas de trabalho sobre o ensino e a aprendizagem. Por outro lado, a política organizacional foi um preditor

associado negativamente com níveis mais baixos de eficácia coletiva do docente, sugerindo que nos estabelecimentos de ensino com uma política organizacional complexa os docentes podem ter dificuldade em estabelecer normas e valores, percebendo a escola como um sistema fragmentado mais propenso à ocorrência de conflitos interpessoais. Num estudo com docentes holandeses do ensino secundário, Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink e Hofman (2012) deixaram claro que a satisfação dos docentes em relação às relações que estabelecem no seu contexto de trabalho é um indicador crucial para o seu sentimento de identidade profissional. Desta forma, os investigadores sugerem que o bem-estar com a profissão é influenciado pelo grau de satisfação dos docentes com os seus colegas e pelo apoio que recebem da administração escolar, e acrescentam que a satisfação nas relações estabelecidas pode ser fortalecida se for instituído um ambiente de apoio em que os docentes sentem que são ouvidos pelos membros da direção. No mesmo sentido, Jo (2014) refere que uma pressão excessiva e pouco apoio por parte da administração podem inibir os docentes de construir relações favoráveis com os seus alunos devido à falta de tempo. Os docentes devem poder confiar nos/as seus/suas supervisores/as e no apoio que lhes é prestado por estes/as, pois só se sentirem confortáveis o suficiente para falar das questões laborais com os/as seus/suas superiores/as é que lhes será possibilitada a oportunidade de desenvolvimento profissional (Chamberlin, 2009).

Em 2007, Oplatka e Eizenberg realizaram um estudo com educadores/as de infância a trabalhar pela primeira vez, tendo verificado que estes relataram sentimentos de ansiedade, frustração, auto-dúvida, baixa confiança, preocupações, pressão e incompetência e revelaram que o/a auxiliar, o/a supervisor/a e o grupo de pais têm um papel crucial na sua adaptação. Os participantes neste estudo assumiram que o apoio emocional, social e de gestão prestado pelo auxiliar e pelo supervisor/a, e o feedback positivo do/a supervisor/a, dos auxiliares e dos pais resultaram num nível mais elevado de autoconfiança, maior facilidade na compreensão de instruções, e perceção de aceitação e sucesso no desenvolvimento da atividade profissional. Em relação ao/à supervisor/a, os educadores afirmaram que esperavam que estes fossem disponíveis, fornecessem feedback e orientação sobre o seu trabalho, e lhes prestassem apoio emocional. Adicionalmente, os autores concluíram que a importância dada pelos participantes aos aspetos cognitivos neste tipo de relação (e.g., coaching, aconselhamento, lançamento de desafios) foi inferior à importância dada aos aspetos emocionais (e.g., amizade, aceitação,

proteção), o que poderá ser devido à falta de tempo dos/as supervisores/as para orientar meticulosamente o docente e ao conhecimento educacional e pedagógico limitado do auxiliar. Estes resultados reforçam a importância do apoio emocional percebido para o trabalho dos docentes, nomeadamente no seu ajustamento psicológico, e que irá influenciar o seu desempenho enquanto profissional e, naturalmente, as experiências educativas dos seus alunos.

Face ao exposto, concluiu-se que a qualidade da relação interpessoal entre os docentes e os/as seus/suas superiores/as hierárquicos/as representa uma temática de particular interesse para a compreensão do bem-estar dos profissionais que atuam na área da educação. Do que foi apresentado percebe-se também que aquilo que sabemos acerca desta temática continua a chegar-nos, maioritariamente, de investigações realizadas noutros países, sendo de destacar igualmente a escassez de investigação no que diz respeito à análise desta temática junto de educadores de infância e das suas implicações para o ajustamento psicológico destes profissionais.

## Capítulo II – Apresentação do estudo empírico

### 1. Objetivos, problemas e hipóteses de investigação

Tendo por base a revisão da literatura anteriormente apresentada e a escassez de estudos que relacionem, simultaneamente, as variáveis percepção de aceitação-rejeição do/a superior/a hierárquico/a, inteligência emocional e ajustamento psicológico de educadores/as de infância, procurou-se no presente estudo compreender as associações destas variáveis entre si. Especificamente, pretende-se com o presente estudo empírico:

(1) Analisar a relação entre a inteligência emocional e o ajustamento psicológico de educadores/as de infância;

(2) Analisar a relação entre a percepção de aceitação-rejeição de educadores/as de infância a respeito do/a superior/a hierárquico/a e a sua inteligência emocional;

(3) Analisar a relação entre a percepção de aceitação-rejeição de educadores/as de infância a respeito do/a superior/a hierárquico/a e o seu ajustamento psicológico.

Desta forma, e sendo esta uma área temática pouco explorada, nomeadamente em Portugal, espera-se contribuir para o desenvolvimento de melhorias no exercício desta profissão através de recomendações de intervenção no terreno que visem melhorar as condições de trabalho dos profissionais de educação de infância e respetivo bem-estar psicológico e, em consequência, contribuir para a qualidade das experiências educativas proporcionadas às crianças em idade pré-escolar.

Tendo em conta os objetivos referidos e a revisão da literatura realizada foram elaborados os seguintes problemas e hipóteses de investigação:

*Problema 1:* Será que existe uma relação entre o nível de inteligência emocional dos/as educadores/as de infância e o seu ajustamento psicológico?

*Hipótese 1:* Quanto maior o nível de inteligência emocional dos/as educadores/as de infância, menor é o seu desajustamento psicológico.

Segundo os resultados do estudo levado a cabo por Brackett e colaboradores (2010), a capacidade de regulação emocional está associada de forma positiva a várias variáveis, nomeadamente à satisfação no trabalho, ao apoio dos/as superiores/as hierárquicos/as, a uma maior realização pessoal e ao afeto positivo. Uma vez que estas variáveis estão relacionadas com o bem-estar pessoal, ou seja, o ajustamento psicológico, colocaremos, então, a hipótese de que a inteligência emocional estará correlacionada negativamente com o desajustamento psicológico. Também o estudo de Kee e colaboradores (2009, como citados em Palomera et al, 2012) permitiu concluir que o reconhecimento

emocional (variável da inteligência emocional) surge como uma capacidade própria de quem é ajustado psicologicamente, uma vez que indivíduos com transtornos de saúde mental (como a depressão) têm dificuldade em identificar emoções nos outros. Também Mayer e colaboradores (2008) afirmaram que a inteligência emocional é um preditor de resultados significativos em vários domínios, nomeadamente no bem-estar mental.

*Problema 2:* Será que existe uma relação entre a percepção de aceitação-rejeição dos/as educadores/as de infância relativamente ao/à superior/a hierárquico/a e o seu nível de inteligência emocional?

*Hipótese 2:* Quanto maior a percepção de rejeição dos/as educadores/as de infância relativamente ao/à superior/a hierárquico/a, menor é o seu nível de inteligência emocional.

De acordo com a teoria da inteligência emocional de Mayer e colaboradores, ter uma maior capacidade de regulação das emoções significa ter um maior conjunto de estratégias para reduzir ou modificar as emoções indesejadas em si e nos outros e para manter as emoções que são positivas e desejáveis (Mayer & Salovey, 1997; Sutton & Harper, 2009, como citados em Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, & Salovey, 2010). Assim, considerando que a percepção de rejeição pode estar associada a emoções negativas e indesejáveis, espera-se que exista uma correlação negativa entre esta variável e um nível de inteligência emocional mais baixo. Esta hipótese pode ser sustentada também por Rohner (2008, 2016), uma vez que este investigador refere que os indivíduos que percecionam rejeição por parte de figuras significativas tendem a sentir-se ansiosos e inseguros, podendo levar a problemas psicológicos, falta de responsividade emocional, instabilidade emocional, entre outros. Logo, se estes domínios estiverem comprometidos, a inteligência emocional também estará, uma vez que os indivíduos terão dificuldade no reconhecimento de emoções nos outros, e na expressão e regulação das próprias emoções que são dimensões que integram a inteligência emocional.

*Problema 3:* Será que existe uma relação entre a percepção de aceitação-rejeição dos/as educadores/as de infância relativamente ao/à superior/a hierárquico/a e o seu ajustamento psicológico?

*Hipótese 3:* Quanto maior a percepção de rejeição dos/as educadores/as de infância relativamente ao/à superior/a hierárquico/a, maior é o seu desajustamento psicológico.

Como foi referido anteriormente, são vários os estudos que têm demonstrado a importância da qualidade das relações experienciadas pelos profissionais de educação no

seu contexto de trabalho para o seu bem-estar, incluindo para o seu ajustamento psicológico. Vários estudos desenvolvidos com crianças e adolescentes têm comprovado a associação positiva existente entre o ajustamento psicológico e a percepção de aceitação por parte do docente (e.g., Erkman, Caner, Sart, Börkan, & Sahan, 2010; Khan, Haynes, Armstrong, & Rohner, 2010; Parmar & Rohner, 2010; Rohner, 2010; Rohner, Khaleque, Elias, & Sultana, 2010; Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010; Tulviste & Rohner, 2010). Neste sentido, assume-se que o padrão de resultados poderá ser o mesmo quando se trata da percepção de aceitação dos docentes por parte do/a superior/a hierárquico/a. Por exemplo, Droogenbroeck e colaboradores (2014) concluíram que a relação com o/a supervisor/a desempenha um papel importante, tendo efeitos relevantes a nível da exaustão emocional, logo, estará relacionada com o ajustamento psicológico. Também Oplatka e Eizenberg, em 2007, realizaram um estudo com educadores de infância a trabalhar pela primeira vez, que assumiram que o apoio emocional, social e de gestão prestado pelo auxiliar e pelo supervisor/a, e o feedback positivo do/a supervisor/a, dos auxiliares e dos pais resultaram num nível mais elevado de autoconfiança, maior facilidade na compreensão de instruções, e percepção de aceitação e sucesso no desenvolvimento da atividade profissional. O impacto das relações que os docentes estabelecem em contexto escolar na sua saúde mental, ou seja, no seu ajustamento psicológico é também evidente nos estudos de Canrinus e colaboradores (2012), Ghenghesh (2013), Rohner e Khaleque (2002) e Skaalvik e Skaalvik (2011), que mostraram uma associação entre as relações estabelecidas na escola e, por exemplo, a exaustão emocional e a visão negativa do mundo.

Especificamente no contexto português, o estudo desenvolvido recentemente por Simão (2016) demonstrou que quanto maior a percepção de rejeição por parte do docente em relação ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a, maior é o seu nível de desajustamento psicológico. Assim, espera-se obter no presente trabalho resultados semelhantes numa amostra de educadores/as de infância.

## **2. Método**

Considerando os objetivos delineados para o presente estudo empírico, apresentamos em seguida o método adotado, nomeadamente, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de recolha e de análise de dados.

## 2.1. Participantes

Participaram neste estudo 100 educadoras de infância (100% do sexo feminino) que exerciam a sua atividade profissional em salas de creche (34%) ou de jardim-de-infância (66%) em diferentes zonas do país, maioritariamente no norte do país (54% eram do Porto, 7% de Braga, 7% de Viana do Castelo, 6% de Aveiro, 1% de Vila Real e 1% de Viseu), e pertencentes a instituições de ensino privado sem fins lucrativos (47%). A maioria das educadoras de infância (78%) pertencia aos quadros da instituição.

Tabela 1

### *Caracterização sociodemográfica e profissional das participantes*

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Min. – Max.</i>
Idade			41.97 (10.86)	24 - 62
Estado civil				
Solteira	26	26		
Casada ou em união de facto	68	68		
Divorciada	4	4		
Viúva	2	2		
Número de filhos			1.16 (1.01)	0 - 4
Habilitações académicas				
Bacharelato	3	3		
Licenciatura	50	50		
Pós-graduação	14	14		
Mestrado	29	29		
Doutoramento	4	4		
Tempo de serviço			18.38 (11.40)	1 - 38
Valência				
Creche	34	34		
Jardim-de-infância	66	66		
Tipo de estabelecimento				
Público	38	38		
Privado sem fins lucrativos	47	47		
Privado com fins lucrativos	15	15		
Vínculo				
Quadro	78	78		
Contrato	20	20		
Prestação de serviço	2	2		

Relativamente às habilitações académicas, metade das educadoras era licenciada (50%), 29% tinha mestrado, 14% era pós-graduada, 4% tinha doutoramento e 3% tinha bacharelato. O tempo de serviço das educadoras variava entre 1 e 38 anos ( $M = 18.38$ ,  $DP = 11.40$ ).

Tal como é possível verificar no Quadro 1, as participantes tinham idades compreendidas entre os 24 e os 62 anos ( $M = 41.97$ ,  $DP = 10.86$ ), sendo a maioria casada ou em união de facto (68%). O número de filhos variava entre 0 e 4, sendo a média de 1.16 filhos ( $DP = 1.01$ ).

As educadoras de infância eram responsáveis por grupos, na maioria, heterogéneos (72%), incluindo crianças de diferentes idades. O tamanho dos grupos variava entre 7 e 35 crianças ( $M = 18.38$ ,  $DP = 5.43$ ). Além das educadoras de infância, trabalhavam regularmente nas salas, em média, 1.25 adultos ( $DP = 0.70$ ), variando entre 0 e 4 adultos.

## 2.2. Instrumentos

2.2.1. *Questionário sociodemográfico* (cf. Anexo I). De forma a obter informações sociodemográficas dos participantes, construiu-se no âmbito do presente trabalho um questionário sociodemográfico. Entre outros dados, este questionário era constituído por questões que avaliavam itens como género, idade, nacionalidade, estado civil, tipo de instituição e valência em que exerce a profissão. Algumas destas questões eram de natureza fechada, sendo que os participantes podiam escolher uma de várias opções existentes (e.g., “estado civil: solteiro/a, casado/a ou união de facto, divorciado/a, viúvo/a ou outro”) e outras eram de natureza aberta, sendo permitida a resposta livre (e.g., “número de filhos”).

2.2.2. *Questionário Aceitação-Rejeição do Supervisor* (Machado, Machado, & Simão, 2016). Este questionário avalia a perceção de aceitação-rejeição dos/as docentes relativamente à relação com o/a seu/sua superior/a hierárquico/a, tendo resultado da adaptação da versão curta do Teacher Acceptance-Rejection Questionnaire (TARQ; Rohner, 2005). É composto por 24 itens, organizados em quatro subescalas: (1) *aceitação/carinho* (8 itens), seja a nível físico (e.g., sorrisos) ou verbal (e.g., elogios, dizer coisas agradáveis); (2) *hostilidade/agressão* (6 itens), tanto a nível verbal (e.g., insultar) como a nível físico (e.g., comportamentos agressivos); (3) *indiferença/negligência* (6 itens), que diz respeito à indisponibilidade física e psicológica (e.g., “Está muito ocupado/a para responder às minhas questões”); e (4) *rejeição indiferenciada* (4 itens),

que está relacionada com o sentimento de ser desejado ou querido (e.g., “Faz-me sentir desejado/a e útil”) (Rohner & Khaleque, 2005).

Este instrumento é de autorresposta, devendo ser respondido enquanto se pensa no/a superior/a hierárquico/a que interfere mais diretamente na atividade e ambiente profissional do/a participante. Cada um dos itens é avaliado a partir de uma escala tipo *likert*, variando entre 1 e 4 pontos (1 = Quase sempre é verdade; 2 = Algumas vezes é verdade; 3 = Raramente é verdade; 4 = Quase nunca é verdade). Quando a pontuação total é igual ou superior a 60 pontos (ponto médio), significa que a experiência de rejeição dos/as profissionais de educação a respeito do/da seu/sua superior/a hierárquico/a é mais significativa que a sua experiência de aceitação. O estudo das características psicométricas deste instrumento desenvolvido por Simão (2016) revelou índices adequados de consistência interna (alpha de Cronbach), especificamente: .93 para a subescala aceitação/carinho, .82 para a subescala da hostilidade e para a subescala da indiferença, .79 para a subescala da rejeição indiferenciada e .87 para o fator global. No presente estudo empírico obteve-se valores adequados de consistência interna para as diferentes subescalas e para o fator global (cf. Tabela 2 na secção dos resultados).

2.2.3. *Escala de Avaliação das Emoções* (Schutte, Malouff, & Bhullar, 2009). A inteligência emocional das educadoras de infância foi avaliada através da Escala de Avaliação das Emoções, tradução portuguesa do instrumento *The Assessing Emotions Scale* (Schutte et al., 2009), desenvolvida no âmbito do presente trabalho.

É um questionário de autorresposta constituído por 33 itens avaliados através de uma escala de cinco pontos (1 = discordo completamente, 2 = discordo um pouco, 3 = não concordo nem discordo, 4 = concordo um pouco e 5 = concordo completamente). A pontuação da escala total é calculada através da soma de todos os itens da escala (após inversão da codificação dos itens 5, 28 e 33). A pontuação total pode variar entre 33 e 165, sendo que pontuações mais altas revelam mais características de inteligência emocional. Além da pontuação total, Schutte e colaboradores (2009) referem que vários estudos (Petrides & Furnham, 2000; Ciarrochi et al., 2001; Saklofske et al., 2003) têm documentado uma solução de quatro fatores para os 33 itens, descritos da seguinte forma: (1) *perceção de emoções* (10 itens; e.g., “colocar exemplo de item”); (2) *gestão de emoções do self* (9 itens e.g., “colocar exemplo de item”); (3) *gestão de emoções dos outros* (8 itens; e.g., “colocar exemplo de item”); e (4) *utilização de emoções* (6 itens; e.g., “colocar exemplo de item”).

Depois de contactada a primeira autora do instrumento para solicitar autorização para traduzir para língua portuguesa e utilizar no presente estudo, a investigadora responsável pelo presente projeto realizou a tradução do instrumento, a qual foi revista por dois investigadores e por um tradutor profissional. Após este processo, seguiu-se a pilotagem do instrumento num grupo de profissionais que não faziam parte da amostra do estudo, no sentido de averiguar a clareza e a facilidade de compreensão do conteúdo dos itens.

De acordo com Schutte e colaboradores (2009), este instrumento tem sido amplamente utilizado em investigação com diferentes populações (adolescentes e adultos) e em vários países, como por exemplo, Estados Unidos da América (e.g., Abraham, 2000; Brackett & Mayer, 2003), Canadá (e.g., Austin, Saklofske, Huang, & McKenney, 2004; Charbonneau & Nicol, 2002), Austrália (e.g., Bastian, Burns, & Nettelbeck, 2005; Ciarrochi, Chan, & Bajgar, 2000), Israel (e.g., Carmeli, 2003; Carmeli & Josman, 2006), Índia (e.g., Thingujam & Ram, 2000) e Turquia (e.g., Yurtsever, 2003), tendo sido documentadas boas qualidades psicométricas dos dados obtidos. No presente estudo, calculou-se também o alfa de Cronbach para determinar a consistência interna dos dados obtidos através deste instrumento. A escala total apresentou um bom índice de consistência interna ( $\alpha = .85$ ), assim como a maioria das subescalas (cf. Tabela 2 na secção dos resultados).

2.2.4. *Questionário de Avaliação da Personalidade* – versão curta (Rohner & Khaleque, 2005). O Questionário de Avaliação da Personalidade – versão curta, versão portuguesa de *Personality Assessment Questionnaire* (PAQ; Rohner, 2005) avalia sete dimensões da personalidade dos indivíduos, de forma a perceber o seu perfil do ajustamento/desajustamento psicológico. É composto por 42 itens organizados nas seguintes subescalas: hostilidade/agressividade (6 itens; e.g., “Quero bater em alguma coisa ou em alguém”), dependência/independência defensiva (6 itens; e.g., “Gosto que os/as meus/minhas amigos/as sintam pena de mim quando me sinto doente”), autoestima negativa (6 itens; e.g., “Sinto que não valho nada e que nunca valerei”), auto-adequação negativa (6 itens; e.g., “Sinto que não consigo fazer muitas das coisas que tento.”), a não responsividade emocional (6 itens; e.g., “Tenho dificuldades em fazer e em manter bons amigos”), a instabilidade emocional (6 itens; e.g., “Estou bem-disposto/a e feliz num minuto e triste e infeliz no seguinte”) e a visão negativa do mundo (6 itens; e.g., “Vejo a vida como sendo cheia de perigos”) (Rohner & Khaleque, 2005; Simão, 2016).

Este instrumento é de autorresposta, sendo que cada um dos itens é avaliado a partir de uma escala tipo *likert* de 1 a 4 pontos (1 = Quase sempre é verdade; 2 = Algumas vezes é verdade; 3 = Raramente é verdade; 4 = Quase nunca é verdade). A pontuação total pode variar entre 42 e 168, sendo que quando é superior a 105 (ponto médio) significa que o indivíduo apresenta índices de desajustamento psicológico. Em Portugal, num estudo desenvolvido recentemente com docentes, os dados obtidos por Simão (2016) apresentaram uma boa consistência interna ( $\alpha = .80$ ). No presente estudo empírico, a escala total apresentou um bom índice de consistência interna ( $\alpha = .87$ ), assim como a maioria das subescalas (cf. Tabela 2 na secção dos resultados).

### **2.3. Procedimentos de recolha e de análise de dados**

O protocolo de recolha de dados que englobava os instrumentos acima apresentados foi preenchido pelos participantes numa plataforma online própria para o efeito. A recolha de dados decorreu de janeiro a outubro de 2017.

Acedendo à plataforma online, e antes de iniciar o protocolo de recolha de dados, os participantes tinham acesso ao consentimento informado onde estavam explícitos os objetivos do estudo, assim como as questões de natureza ética (i.e., participação voluntária na investigação, confidencialidade e anonimato dos dados fornecidos e a possibilidade de os participantes interromperem a participação no estudo se assim o desejassem).

Para o recrutamento dos participantes recorreu-se a diferentes estratégias: (1) via correio eletrónico dirigido a sindicatos e associações no âmbito da educação de infância (Associação de Profissionais de Educação de Infância, Sindicato Independente de Professores e Educadores, Sindicato de Professores do Norte, e Associação de Pedagogia Infantil), solicitando a sua colaboração na divulgação do presente estudo junto dos seus associados; (2) via correio electrónico junto de profissionais de educação de infância conhecidos da autora do presente estudo e respetivos orientadores; (3) via correio electrónico junto de pessoas-chave com acesso privilegiado à população em análise, solicitando a sua colaboração na divulgação do presente estudo; e (4) divulgação do estudo nas redes sociais (e.g., facebook, fóruns online de profissionais na área).

Terminada a recolha de dados, seguiu-se a respetiva análise no programa estatístico SPSS - Statistical Package for the Social Sciences (versão 24.0), incluindo os seguintes procedimentos de análise: (1) estatística descritiva e (2) estatística inferencial.

### Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados

#### 1. Apresentação dos resultados

##### 1.1. Estatísticas descritivas das variáveis

A apresentação dos resultados da presente investigação terá início com a exposição das estatísticas descritivas das principais variáveis em estudo (cf. Tabela 2). Posteriormente, serão apresentadas as associações entre estas variáveis (cf. Tabela 3, 4 e 5).

Tal como é possível verificar na Tabela 2, em relação à variável aceitação-rejeição do supervisor, a média obtida a nível da pontuação total é de 43.38 ( $DP = 15.36$ ), estando abaixo do ponto médio (60). Assim, dado que o valor da pontuação total diz respeito à percepção de rejeição do professor por parte do/a superior/a hierárquico/a, os resultados obtidos indicam que as educadoras de infância participantes deste estudo tendem a perceberem aceitação por parte do seu/sua superior/a. Os valores médios obtidos nas diferentes subescalas da aceitação-rejeição do/a superior/a corroboram este facto, uma vez que a média da subescala aceitação/carinho ( $M = 24.72$ ,  $DP = 6.02$ ) se encontra acima do ponto médio, e as médias das subescalas hostilidade ( $M = 9.10$ ,  $DP = 3.94$ ), indiferença ( $M = 12.68$ ,  $DP = 4.56$ ) e rejeição indiferenciada ( $M = 6.32$ ,  $DP = 2.95$ ) se encontram abaixo do ponto médio. Note-se, no entanto, a variabilidade encontrada entre os participantes nestas variáveis, sendo possível verificar que 10% das educadoras de infância obtiveram valores médios iguais ou superiores ao ponto médio de referência a nível da percepção de rejeição (pontuação total), 20% obtiveram valores médios iguais ou inferiores ao ponto médio de referência a nível da subescala aceitação/carinho, 9% obtiveram valores médios iguais ou superiores ao ponto médio de referência a nível da subescala hostilidade, 35% obtiveram valores médios iguais ou superiores ao ponto médio de referência a nível da subescala indiferença e 13% obtiveram valores médios iguais ou superiores ao ponto médio de referência a nível da subescala rejeição indiferenciada.

No que concerne à variável inteligência emocional, a média da pontuação total é de 135.99 ( $DP = 11.39$ ), sendo que o mínimo verificado é 113.00 e o máximo é 159.00. Assumindo que a pontuação total nesta escala pode variar entre 33 e 165, estes resultados sugerem que o nível de inteligência emocional das educadoras de infância participantes no presente trabalho é consideravelmente elevado.

Relativamente à variável desajustamento psicológico, a média da pontuação total é de 77.36 ( $DP = 11.71$ ), o que significa que os participantes apresentam ajustamento

psicológico. Com efeito, o valor médio obtido encontra-se bastante abaixo do ponto médio da escala (105.00). No entanto, é de salientar que a média da subescala dependência ( $M = 15.40$ ,  $DP = 2.58$ ) se encontra ligeiramente acima do ponto médio (15.00) e a média da subescala instabilidade emocional ( $M = 14.19$ ,  $DP = 3.06$ ) se encontra próxima do ponto médio (15.00).

Tabela 2

*Estatísticas descritivas das principais variáveis em estudo*

	$\alpha$	$M (DP)$	<i>Mín. – Máx.</i>	<i>Ponto médio</i>
<b>Aceitação-rejeição do/a Superior</b>				
Aceitação/carinho	.93	24.72 (6.02)	8.00 – 32.00	20
Hostilidade	.87	9.10 (3.94)	6.00 – 24.00	15
Indiferença	.87	12.68 (4.56)	6.00 – 24.00	15
Rejeição indiferenciada	.85	6.32 (2.95)	4.00 – 16.00	10
Pontuação total – Rejeição	.96	43.38 (15.36)	24.00 – 92.00	60
<b>Inteligência emocional</b>				
Perceção das emoções	.75	39.52 (4.77)	29.00 – 49.00	
Gestão das próprias emoções	.70	38.29 (3.91)	30.00 – 45.00	
Gestão das emoções dos outros	.63	33.47 (3.58)	22.00 – 40.00	
Utilização das emoções	.51	24.71 (2.54)	17.00 – 30.00	
Pontuação total	.85	135.99 (11.39)	113.00 – 159.00	
<b>Desajustamento psicológico</b>				
Hostilidade/agressão	.61	9.23 (2.41)	6.00 – 17.00	15
Dependência	.60	15.40 (2.58)	7.00 – 22.00	15
Autoestima negativa	.63	9.75 (2.49)	6.00 – 21.00	15
Auto-adequação negativa	.70	9.66 (2.42)	6.00 – 15.00	15
Não responsividade emocional	.71	10.24 (3.01)	6.00 – 19.00	15
Instabilidade emocional	.74	14.19 (3.06)	7.00 – 23.00	15
Visão negativa do mundo	.70	8.89 (2.45)	6.00 – 16.00	15
Pontuação total - Desajustamento	.87	77.36 (11.71)	57.00 – 114.00	105

## 1.2. Associação entre variáveis

Para a análise dos problemas de investigação do presente trabalho utilizou-se o teste de correlação de *Pearson*. Assim, com vista à obtenção de resposta ao primeiro problema de investigação, analisou-se a associação existente entre a inteligência emocional e o ajustamento psicológico (cf. Tabela 3).

Deste modo, foi possível verificar a existência de uma correlação negativa estatisticamente significativa entre estas duas variáveis ( $r = -.51$ ,  $p < .01$ ), o que nos permite concluir que quanto maior o nível de inteligência emocional, menor é o

desajustamento psicológico das educadoras de infância. Podemos ainda referir que quanto maior o nível de inteligência emocional, menor é a autoestima negativa ( $r = -.51, p < .01$ ), a auto-adequação negativa ( $r = -.45, p < .01$ ), a não responsividade emocional ( $r = -.43, p < .01$ ), a instabilidade emocional ( $r = -.42, p < .01$ ) e a visão negativa do mundo ( $r = -.42, p < .01$ ), dado que estas variáveis estão correlacionadas de forma negativa e estatisticamente significativa.

Tabela 3

*Correlações simples entre a inteligência emocional e o desajustamento psicológico*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
IE											
1. PE	-										
2. GPE	.56**	-									
3. GEO	.45**	.56**	-								
4. IE Total	.81**	.85**	.77**	-							
DAP											
5. HOS/AGR	-.07	-.30**	.01	-.14	-						
6. DPD	.05	.05	.22*	.13	.17	-					
7. AEN	-.43**	-.42**	-.35**	-.51**	.19	-.12	-				
8. AAN	-.31**	-.52**	-.27**	-.45**	.33**	.13	.60**	-			
9. NRE	-.26*	-.37**	-.52**	-.43**	.20*	-.05	.38**	.39**	-		
10. INSTE	-.25*	-.52**	-.27**	-.42**	.54**	.15	.48**	.46**	.43**	-	
11. VNM	-.34**	-.46**	-.16	-.42**	.30**	.06	.61**	.44**	.23*	.44**	-
12. DAP Total	-.36*	-.57**	-.32**	-.51**	.61**	.29**	.70**	.74**	.61**	.81**	.68**

*Nota.* IE = Inteligência emocional; PE = Perceção das Emoções; GPE = Gestão das Próprias Emoções; GEO = Gestão das Emoções dos Outros; DAP = Desajustamento Psicológico; HOS/AGR = Hostilidade/Agressão; DPD = Dependência; AEN = Autoestima Negativa; AAN = Auto-Adequação Negativa; NRE = Não Responsividade Emocional; INSTE = Instabilidade Emocional; VNM = Visão Negativa do Mundo. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ .

Foi possível perceber também que quanto maior é a perceção das emoções, menor é a autoestima negativa ( $r = -.43, p < .01$ ), a auto-adequação negativa ( $r = -.31, p < .01$ ), a não responsividade emocional ( $r = -.26, p < .05$ ), a instabilidade emocional ( $r = -.25, p < .05$ ) e a visão negativa do mundo ( $r = -.34, p < .01$ ), uma vez que estas cinco variáveis se encontram correlacionadas negativamente e de forma estatisticamente significativa com a primeira. A análise da Tabela 3 permite-nos também verificar que quanto maior é a capacidade das educadoras de infância para gerir as suas próprias emoções, menos frequentes serão os seus comportamentos de hostilidade/agressão ( $r = -.30, p < .01$ ), menor é a sua autoestima negativa ( $r = -.42, p < .01$ ), a auto-adequação negativa ( $r = -.52, p < .01$ ), a não responsividade emocional ( $r = -.37, p < .01$ ) e a instabilidade emocional ( $r = -.52, p < .01$ ). É de salientar que a visão negativa do mundo e a

hostilidade/agressão estão apenas associadas de forma negativa e estatisticamente significativa com a gestão das próprias emoções ( $r = -.30, p < .01$ ;  $r = -.46, p > .01$ ) e não com a gestão das emoções dos outros ( $r = .01, p > .05$ ;  $r = -.16, p > .05$ ), respetivamente. Também o desajustamento psicológico total está correlacionado de forma negativa e estatisticamente significativa com todas as variáveis da inteligência emocional, o que significa que quanto maior é o desajustamento psicológico das educadoras de infância, menor é a sua perceção das emoções ( $r = -.36, p < .05$ ), assim como a gestão das próprias emoções ( $r = -.57, p < .01$ ) e das emoções dos outros ( $r = -.32, p < .01$ ).

Com o objetivo de dar resposta ao segundo problema de investigação, analisou-se a associação existente entre a perceção de aceitação-rejeição do supervisor e a inteligência emocional (cf. Tabela 4). Verificou-se a ausência de uma associação estatisticamente significativa entre a perceção de rejeição (pontuação total) e a pontuação total da inteligência emocional ( $r = .20, p > .05$ ). Note-se, no entanto, a existência de uma associação positiva estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e a variável aceitação/carinho ( $r = .28, p < .01$ ), o que significa que as educadoras de infância que percebem carinho por parte do/a supervisor/a tendem a apresentar níveis mais elevados de inteligência emocional.

Tabela 4

*Correlações simples entre a rejeição do supervisor e a inteligência emocional*

	1	2	3	4	5	6	7	8
ARS								
1. CAR	-							
2. HOS	-.58**	-						
3. IND	-.80**	.59**	-					
4. RI	-.72**	.82**	.66**	-				
5. REJ Total	-.92**	.82**	.89**	.88**	-			
IE								
6. PE	.19	-.07	-.18	-.13	-.17	-		
7. GPE	.33**	-.16	-.13	-.22*	-.25*	.56**	-	
8. GEO	.19	.03	-.05	-.05	-.09	.45**	.56**	-
9. IE Total	.28**	.09	.12	.15	.20	.81**	.85**	.77**

*Nota.* ARS = Aceitação-Rejeição do Supervisor; CAR = Carinho; HOS = Hostilidade; IND = Indiferença; RI = Rejeição Indiferenciada; REJ = Rejeição; IE = Inteligência emocional; PE = Perceção das Emoções; GPE = Gestão das Próprias Emoções; GEO = Gestão das Emoções dos Outros. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ .

Como é possível observar também na Tabela 4, a gestão das próprias emoções está correlacionada de forma positiva e estatisticamente significativa com a variável aceitação/carinho ( $r = -.33$ ,  $p < .01$ ), apresentando uma associação negativa e estatisticamente significativa com a rejeição indiferenciada ( $r = -.22$ ,  $p < .05$ ). Estes resultados indicam que quanto maior é a percepção de carinho por parte do/a supervisor/a e menor a percepção de rejeição indiferenciada, mais competentes são as educadoras de infâncias na gestão das suas próprias emoções.

Finalmente, no que concerne ao terceiro problema de investigação, analisou-se a associação existente entre a percepção de aceitação-rejeição do supervisor e o desajustamento psicológico. Os resultados apresentados na Tabela 5 mostram a existência de uma associação positiva e estatisticamente significativa entre a percepção de rejeição (pontuação total) e a pontuação total do ajustamento psicológico ( $r = .28$ ,  $p < .01$ ). Estes resultados sugerem que quanto maior é a percepção de rejeição por parte das educadoras de infância em relação ao/a supervisor/a, maior é o seu desajustamento psicológico.

Tabela 5

*Correlações simples entre a rejeição do supervisor e o desajustamento psicológico*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ARS												
1. CAR	-											
2. HOS	-.58**	-										
3. IND	-.80**	.59**	-									
4. RI	-.72**	.82**	.66**	-								
5. REJ Total	-.92**	.82**	.89**	.88**	-							
DAP												
6. HOS/AGR	-.25*	.32**	.30**	.26**	.32**	-						
7. DPD	.05	.04	.03	.06	.01	.17	-					
8. AEN	-.19	.20*	.11	.14	.19	.19	-.12	-				
9. AAN	-.20	.28**	.15	.18	.23*	.33**	.13	.60**	-			
10. NRE	.02	.04	.01	.05	.01	.20*	-.05	.38**	.39**	-		
11. INSTE	-.27**	.19	.22*	.24*	.26**	.54**	.15	.48**	.46**	.43**	-	
12. VNM	-.26**	.26*	.20*	.25*	.27**	.30**	.06	.61**	.44**	.23*	.44**	-
13. DAP Total	-.24*	.29**	.22*	.26**	.28**	.61**	.29**	.70**	.74**	.61**	.81**	.68**

*Nota.* ARS = Aceitação-Rejeição do Supervisor; CAR = Carinho; HOS = Hostilidade; IND = Indiferença; RI = Rejeição Indiferenciada; REJ = Rejeição; DAP = Desajustamento Psicológico; HOS/AGR = Hostilidade/Agressão; DPD = Dependência; AEN = Autoestima Negativa; AAN = Auto-Adequação Negativa; NRE = Não Responsividade Emocional; INSTE = Instabilidade Emocional; VNM = Visão Negativa do Mundo. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ .

Podemos também observar na Tabela 5 que existe uma associação positiva e estatisticamente significativa entre a percepção de rejeição e as seguintes variáveis: hostilidade/agressão ( $r = .32$ ,  $p < .01$ ), auto-adequação negativa ( $r = .23$ ,  $p < .05$ ),

instabilidade emocional ( $r = .26, p < .01$ ) e visão negativa do mundo ( $r = .27, p < .01$ ). A indiferença e a rejeição indiferenciada estão correlacionadas de forma positiva e estatisticamente significativa com a hostilidade/agressão ( $r = .30, p < .01$ ;  $r = .26, p < .01$ ), a instabilidade emocional ( $r = .22, p < .01$ ;  $r = .24, p < .01$ ) e a visão negativa do mundo ( $r = .20, p < .01$ ;  $r = .25, p < .01$ ), respectivamente, indicando que quanto mais as educadoras de infância percebem indiferença e rejeição indiferenciada por parte do/a supervisor/a, maiores são os seus níveis de hostilidade/agressão, assim como maior é a tendência para demonstrar mais instabilidade a nível emocional e uma visão negativa do mundo. Por outro lado, quanto maior a percepção de aceitação/carinho das educadoras de infância relativamente ao/a supervisor/a, menores são os níveis de hostilidade/agressão ( $r = -.25, p < .05$ ), de instabilidade emocional ( $r = -.27, p < .01$ ) e de visão negativa do mundo ( $r = -.26, p < .01$ ), uma vez que a variável aceitação/carinho está correlacionada de forma negativa e estatisticamente significativa com as outras três variáveis do ajustamento psicológico. Por fim, salienta-se a importância da variável hostilidade, uma vez que quanto maior for a sua percepção por parte da educadora em relação ao/a supervisor/a maiores serão também os índices de hostilidade/agressão ( $r = .32, p < .01$ ), autoestima negativa ( $r = .20, p < .05$ ), e visão negativa do mundo ( $r = .26, p < .01$ ).

Com o intuito de analisar mais aprofundadamente as associações anteriormente referidas, foram conduzidas duas análises de regressão múltipla hierárquica (cf. tabela 6 e 7) de forma a testar a influência da percepção de aceitação-rejeição relativamente ao/a superior/a hierárquico/a nas variáveis intra-individuais das educadoras de infância consideradas nesta investigação: inteligência emocional e desajustamento psicológico. Neste sentido, os modelos de regressão múltipla hierárquica utilizados incluíram dois grupos de variáveis: o primeiro bloco incluiu o número de anos de experiência em educação de infância; partindo dos resultados obtidos nas análises de correlação, o segundo bloco incluiu, no caso da variável critério inteligência emocional, a percepção de aceitação/carinho, e no caso da variável critério desajustamento psicológico, a percepção de rejeição (pontuação total). Note-se que se optou por incluir o número de anos de experiência em educação de infância no primeiro bloco dos modelos com o propósito de controlar o seu efeito e, assim, perceber o contributo individual da variável preditora a analisar. Do conjunto de variáveis sociodemográficas (i.e., idade, anos de escolaridade) e profissionais (i.e., anos de experiência, tipo de instituição e valência onde desempenha funções, número de crianças no grupo) obtidas no presente trabalho, apenas a variável

anos de escolaridade demonstrou estar associada de forma estatisticamente significativa com as variáveis critério.

Tabela 6

*Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para as variáveis que influenciam a inteligência emocional*

	Inteligência emocional		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
<b>Bloco 1</b>			$R^2 = .01$
Anos de experiência	0.05	0.10	.05
<b>Bloco 2</b>			$\Delta R^2 = .08^{**}$
Anos de experiência	0.11	0.10	.11
Percepção de aceitação/carinho	0.56	0.19	.29 <sup>**</sup>
Modelo total		$R^2$ Total = .9	

*Nota.* <sup>\*\*</sup> $p < .01$ .

Assim, no que concerne a inteligência emocional das educadoras de infância, o modelo de regressão total explica 9% da variância nesta variável,  $F(2, 97) = 4.59$ ,  $p < .05$ . Contrariamente ao verificado no Bloco 1, o Bloco 2 contribuiu de forma estatisticamente significativa para a inteligência emocional. Depois de controlar os anos de experiência em educação de infância, a variável percepção de aceitação/carinho surgiu como um preditor estatisticamente significativo da inteligência emocional das educadoras de infância. Estes resultados reforçam os resultados apresentados previamente obtidos através do cálculo das correlações, indicando que as educadoras de infância que relataram perceber maior aceitação/carinho por parte do superior/a hierárquico/a, tendem a demonstrar níveis superiores de inteligência emocional.

Tabela 7

*Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para as variáveis que influenciam o desajustamento psicológico*

	Desajustamento psicológico		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
<b>Bloco 1</b>			$R^2 = .05^*$
Anos de experiência	-0.23	0.10	-.22*
<b>Bloco 2</b>			$\Delta R^2 = .09^{**}$
Anos de experiência	-0.26	0.10	-.25**
Percepção de rejeição – total	0.24	0.07	.31**
Modelo total	$R^2$ Total = .14		

*Nota.* \*\* $p < .01$ . \* $p < .05$ .

Por fim, relativamente ao desajustamento psicológico das educadoras de infância, o modelo de regressão total explica 14% da variância nesta variável,  $F(2, 97) = 8.13$ ,  $p < .01$ . Os anos de experiência em educação de infância, variável incluída no primeiro bloco, explica 5% da variância do desajustamento psicológico, sendo o  $R^2$  estatisticamente diferente de zero. Assim, parece verificar-se uma tendência para as educadoras de infância com mais anos de experiência demonstrarem menor desajustamento psicológico. Por sua vez, a variável percepção de rejeição (total), introduzida no segundo bloco, explica uma quantidade adicional, estatisticamente significativa, de 9% da proporção de variância. De acordo com estes resultados, a percepção de rejeição (pontuação total) exerce uma influência estatisticamente significativa no desajustamento psicológico das profissionais, mesmo depois de controlado o efeito do número de anos de experiência. Também aqui, os resultados da regressão múltipla hierárquica reforçam os resultados obtidos através do cálculo das correlações, indicando que as educadoras de infância que relataram perceberem maior rejeição por parte do superior/a hierárquico/a, tendem a demonstrar níveis superiores de desajustamento psicológico.

## 2. Discussão dos resultados

O presente trabalho de investigação teve como objetivo analisar a relação entre a percepção de aceitação-rejeição relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a, a inteligência emocional e o ajustamento psicológico de educadores/as de infância. Na secção que se segue, os resultados obtidos serão discutidos e fundamentados com base em evidências teóricas e científicas.

Relativamente ao primeiro problema de investigação, isto é, “Será que existe uma relação entre o nível de inteligência emocional dos/as educadores/as de infância e o seu ajustamento psicológico?”, os resultados obtidos indicaram a existência de uma associação negativa estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e o desajustamento psicológico das educadoras de infância, sugerindo que quanto maior é o nível de inteligência emocional das educadoras de infância, menor é o seu desajustamento psicológico. Neste sentido, confirma-se a hipótese 1. Estes resultados vão ao encontro de literatura prévia que relaciona positivamente variáveis do bem-estar pessoal a níveis elevados de regulação emocional, evidenciando que estes surgem como uma característica própria das pessoas que são ajustadas psicologicamente (e.g., Brackett et al., 2010; Kee et al., 2009, como citados em Palomera et al., 2012; Mayer et al., 2008). Assim, torna-se evidente a importância de promover a inteligência emocional dos/as educadores/as de infância, tornando-os mais capazes para lidar com as emoções, o que, por sua vez, trará benefícios à profissão docente, tal como referem Hen e Sharabi-Nov (2014). Com efeito, tal como referido previamente, docentes com níveis mais elevados de inteligência emocional estarão melhor equipados para gerir de forma mais eficaz os desafios socioemocionais que surgem no âmbito da sala de aula, resultando em melhor desempenho e comportamento mais adequado por parte das crianças (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003, como citados em Jennings & Greenberg, 2009), o que evita, por sua vez, a exaustão emocional do docente (Osher et al., 2007, como citados em Jennings & Greenberg, 2009).

No que concerne o segundo problema de investigação, isto é, “Será que existe uma relação entre a percepção de aceitação-rejeição dos/as educadores/as de infância relativamente ao/à superior/a hierárquico/a e o seu nível de inteligência emocional?”, apesar de se ter verificado a ausência de uma associação estatisticamente significativa entre a percepção de rejeição do/a supervisor/a e o nível de inteligência emocional das educadoras de infância, foi possível constatar que as educadoras que percebem

aceitação/carinho por parte do/a supervisor/a tendem a apresentar níveis de inteligência emocional mais elevados e demonstram ser mais competentes na gestão das suas próprias emoções. Com efeito, o cálculo da análise de regressão múltipla hierárquica permitiu verificar que a perceção de aceitação/carinho por parte do superior/a hierárquico/a parece contribuir positivamente, ainda que de uma forma modesta, para a inteligência emocional das educadoras de infância. Assim, apesar de Rohner (2008, 2016) ter concluído que os indivíduos que percecionam rejeição por parte de figuras significativas tendem a sentir ansiedade e insegurança, podendo levar a problemas psicológicos e emocionais, este estudo comprovou que havendo a perceção de aceitação/carinho por si só, as educadoras sabem gerir melhor as suas emoções e o seu nível de inteligência emocional é mais elevado. Jennings e Greenberg (2009) referem que o clima da escola e o apoio do supervisor podem influenciar a competência socioemocional e também Brackett e colaboradores concluíram no seu estudo que o apoio dos/as superiores/as hierárquicos/as estava associado positivamente à capacidade de regulação emocional. Assim, considerando que um/a supervisor/ que dá apoio é alguém que transmite aceitação/carinho, estes dados parecem ir ao encontro dos resultados obtidos no presente estudo sobre a influência da aceitação/carinho na inteligência emocional. Também outros investigadores (e.g., Mayer & Salovey, 1997; Sutton & Harper, 2009, como citados em Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, & Salovey, 2010) referem que ter uma maior capacidade de regulação das emoções significa ter um maior conjunto de estratégias para reduzir ou modificar as emoções indesejadas em si e nos outros, e para manter as emoções que são positivas e desejáveis. Assim, à semelhança dos resultados obtidos, seria de esperar que as educadoras que têm maior capacidade de regulação e gestão emocional percecionem carinho por parte do/a supervisor/a uma vez que este pode ser considerado uma emoção positiva e provavelmente desejada por parte das profissionais.

Finalmente, quanto ao terceiro problema de investigação, isto é, “Será que existe uma relação entre a perceção de aceitação-rejeição dos/as educadores/as de infância relativamente ao/à superior/a hierárquico/a e o seu ajustamento psicológico?”, foi possível verificar a existência de uma associação positiva e estatisticamente significativa entre a rejeição do/a supervisor/a e o desajustamento psicológico das educadoras de infância, confirmando-se, assim, a hipótese 3. Recorrendo à análise de regressão múltipla hierárquica, e após controlar o efeito dos anos de experiência, foi possível verificar que a perceção de rejeição surgiu como um preditor estatisticamente significativo dos

resultados obtidos pelas educadoras de infância a nível do desajustamento psicológico. De acordo com estes resultados, as educadoras de infância que relataram perceberem maior rejeição por parte do superior/a hierárquico/a, demonstraram níveis superiores de desajustamento psicológico. Estes resultados são coerentes com a literatura que tem documentado que a qualidade das relações que os profissionais de educação estabelecem no seu contexto de trabalho, nomeadamente a aceitação por parte de figuras significativas, está associada ao seu bem-estar pessoal, ou seja, ao seu ajustamento psicológico (e.g., Erkman, Caner, Sart, Börkan, & Sahan, 2010; Khan, Haynes, Armstrong, & Rohner, 2010; Parmar & Rohner, 2010; Rohner, 2010; Rohner, Khaleque, Elias, & Sultana, 2010; Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010; Tulviste & Rohner, 2010). Importa ainda destacar que os nossos resultados vão no mesmo sentido dos resultados do estudo de Simão (2016), desenvolvido no nosso país, o qual demonstrou igualmente a associação entre a perceção de rejeição e o desajustamento psicológico numa amostra constituída por 140 professores/as de vários níveis de ensino, incluindo do pré-escolar, mostrando a importância da qualidade das relações que se estabelecem no contexto laboral. Assim, podemos deduzir que quando as educadoras de infância percebem rejeição por parte do/a seu/sua superior/a hierárquico/a estão mais vulneráveis à exaustão emocional e têm uma visão negativa do mundo (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Estes resultados alertam para a possibilidade de a perceção de rejeição por parte do/a supervisor/a afetar o bem-estar das educadoras de infância, o que pode comprometer, igualmente, o clima da sala de aula e os resultados sociais, emocionais e académicos dos alunos, tal como sugerido pelo modelo pró-social da sala de aula de Jennings e Greenberg (2009). Note-se que, sendo as participantes deste estudo educadoras de infância, os efeitos desta relação podem ser ainda mais significativos, uma vez que estas profissionais passam muito tempo com os seus alunos, em comparação com outros níveis de ensino (Jennings & colaboradores, 2013).

### **Considerações finais**

O presente trabalho de investigação debruçou-se sobre a análise da relação entre a perceção de aceitação-rejeição pelo/a superior/a hierárquico/a, a inteligência emocional e o ajustamento psicológico de educadores/as de infância. O interesse por estas variáveis em particular resultou de um olhar crítico sobre a literatura existente nesta área. A constatação da escassez de investigação que relacionasse a perceção de aceitação-rejeição

pelo/a supervisor/a com a inteligência emocional e com o ajustamento psicológico, nomeadamente em Portugal, e especificamente com educadores/as de infância, tornou a ideia de iniciar esta investigação aliciante.

Os resultados desta investigação permitiram apurar associações estatisticamente significativas entre as variáveis estudadas, nomeadamente entre o nível de inteligência emocional das educadoras de infância e o seu ajustamento psicológico, sendo que as profissionais que apresentavam maiores níveis de inteligência emocional revelaram menores índices de desajustamento psicológico. Foi também possível verificar que, apesar de não se ter obtido uma correlação estatisticamente significativa entre a perceção de rejeição e a inteligência emocional, esta última variável parece ser influenciada positivamente pela perceção de carinho por parte do/a supervisor/a. Outro resultado importante deste estudo foi a associação estatisticamente significativa positiva entre a perceção de rejeição por parte do/a supervisor/a e o desajustamento psicológico, o que significa que a perceção de rejeição afeta o bem-estar pessoal destas profissionais. Neste sentido, estes resultados sugerem que a perceção de aceitação-rejeição em relação ao superior/a hierárquico/a em contextos de educação de infância representa um fator relevante na predição da inteligência emocional e do ajustamento psicológico dos/as educadoras de infância, dimensões intimamente relacionadas e consideradas determinantes para a qualidade dos ambientes de aprendizagem proporcionados às crianças em idade pré-escolar.

Finalmente, importa agora referir as limitações do presente estudo que devem ser tidas em consideração na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, a dimensão da amostra desta investigação é reduzida e o procedimento de amostragem adotado foi não-probabilístico, o que pode ter influenciado os resultados. Recomenda-se que futuras investigações sejam realizadas com uma amostra mais ampla e representativa da população. Outra das limitações do presente trabalho está relacionada com a utilização de instrumentos de auto-relato. O efeito da desejabilidade social que habitualmente está relacionado com o uso de questionários, pode ter levado alguns participantes a responderem de acordo com aquilo que seria de esperar de profissionais desta área. Neste sentido, interessa doravante complementar os dados recolhidos através dos questionários com informação obtida através de outras técnicas de recolha de dados (e.g., observação). Ainda a propósito dos instrumentos, uma outra limitação diz respeito à medida utilizada para avaliar a inteligência emocional, nomeadamente, a Escala de Avaliação das Emoções

(Schutte et al., 2009), que ainda não tinha sido utilizada na população portuguesa e que foi traduzida especificamente para este estudo. Estamos conscientes que os aspetos emocionais podem variar consoante a cultura, sendo por isso importante adaptar o instrumento à população portuguesa.

No que diz respeito a investigações futuras, e atendendo à escassez de investigação desenvolvida no nosso país neste âmbito, sugere-se ainda a expansão do campo de investigação a nível do modelo pró-social da sala de aula (Jennings & Greenberg, 2009), incluindo para o efeito a análise da relação entre a inteligência emocional e o bem-estar dos profissionais, e a qualidade da interação educador/a-crianças, assim como os resultados das crianças a nível socioemocional e académico. Também será interessante aprofundar em investigação futura a relação entre os/as educadores/as de infância e os/as supervisores/as, procurando perceber o efeito de outros fatores associados à perceção de aceitação-rejeição que o/a educador/a tem em relação ao/à seu/sua superior/a.

Pese embora as limitações referidas previamente, considera-se que os resultados obtidos na presente investigação permitem sugerir algumas implicações para a prática. Concretamente, uma vez que se verificou uma associação entre a inteligência emocional e o ajustamento psicológico, será importante implementar no contexto escolar programas de intervenção junto dos profissionais que visem promover a sua competência emocional. Tal como referenciado na revisão de literatura, já existem alguns programas de intervenção que têm demonstrado resultados positivos, como é o caso do MindUP. Assim, poderão ser evitadas algumas situações de stress emocional que se refletem, certamente, na capacidade de os docentes criarem condições ótimas para a aprendizagem dos seus alunos, conforme se verificou na revisão da literatura. Neste âmbito, o psicólogo escolar e da educação pode desempenhar um papel determinante tanto a nível da prevenção como da intervenção junto dos profissionais, por exemplo, quando surgem situações de conflito e de dificuldade em gerir as emoções negativas. Adicionalmente, considerando a importância da competência emocional dos profissionais, importa recomendar que sejam aprofundados nos programas de formação inicial dos profissionais de educação de infância conhecimentos teórico-empíricos relevantes e atualizados e trabalhadas competências técnicas consideradas centrais na área da inteligência emocional.

Os resultados encontrados no presente estudo levam-nos ainda a refletir sobre a importância de atuar a nível da melhoria da qualidade das relações interpessoais que ocorrem em contexto escolar, especificamente entre os docentes e os seus supervisores,

atendendo ao impacto que esta variável revelou na inteligência emocional e no ajustamento psicológico dos profissionais. Também a este nível o psicólogo escolar e da educação poderá desempenhar um papel importante, estimulando a criação de ambientes colaborativos e apoiando na mediação das relações interpessoais que ocorrem em contexto escolar, promovendo, por exemplo, a melhoria da qualidade da relação dos/as docentes com os/as seus/suas superiores/as hierárquicos/as.

Em síntese, esperamos que o investimento empírico concretizado na presente dissertação possa contribuir para o desenvolvimento de medidas que, direta ou indiretamente, promovam a competência emocional dos profissionais e favoreçam a qualidade das dinâmicas de interação que ocorrem nos contextos pré-escolares, contribuindo, conseqüentemente, para o bem-estar e aprendizagem das crianças.

## Referências

- Brackett, M., & Katulak, N. (2006). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students. In J. Ciarrochi & J.D. Mayer (Eds.), *Improving Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide* (pp.1-27). New York: Psychology Press.
- Brackett, M., Palomera, R., & Mojsa-Kaja, J. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools, 47*(4), 406-417.
- Brackett, M., Reyes, M., Rivers, S., Elbertson, N., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' Beliefs About Social and Emotional Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(3), 219–236.
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica, 34*(3), 235-248. doi: 10.14417/ap.1079
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education, 27*(1), 115-132. doi: 10.1007/s10212-011-0069-2
- Chamberlin, C. (2009). Nonverbal behaviors and initial impressions of trustworthiness in teacher-supervisor relationships. *Communication Education, 49*(4), 352-364. doi:10.1080/03634520009379223
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2008). *Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Illinois Edition. Chicago: CASEL.
- Darling-Hammond, L. (2001). The challenge of staffing our schools. *Educational Leadership, 58*, 12-17.
- Denham, S., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal, 40*, 137-143.
- Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education, 43*, 99-109.

- Durlak, J., R., Weissberg, Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432, doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Elbertson, N., Brackett, M. A., & Weissberg, R. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) Programming: Current perspectives. In A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.). *The second international handbook of educational change* (pp. 1017-1032). New York: Springer.
- Elias, E. C. V. S. A. (2013). *Avaliação do impacto de um programa de promoção de competências sócio-emocionais no bem-estar dos professores*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Ergur, D. (2009). How can education professionals become emotionally intelligent? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1023-1028.
- Erkman, F., Caner, A., Sart, Z., Börkan, B., & Sahan, K. (2010). Influence of perceived teacher acceptance, self-concept, and school attitude on the academic achievement of school-age children in Turkey. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 295-309. doi: 10.1177/106939711036667
- Ersay, E. (2007). *Preschool teachers' emotional experience traits, awareness of their own emotions and their emotional*. (Tese de Doutorado, The Graduate School of Pennsylvania State University). Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Forcina, L. C. (2012). *Social Emocional Competence and Teacher Stress*. (Tese de Doutorado não publicada, Graduate Faculty of Georgia Southern University). Georgia Southern University, Statesboro, Georgia.
- Garner, P., Mahatmya, D., Moses, L., & Bolt, E. (2014). Associations of preschool type and teacher-child relational quality with young children's social-emotional competence. *Early Education and Development*, 25(3), 399-420, doi:10.1080/10409289.2013.801706
- Ghenghesh, P. (2013). Job satisfaction and motivation - What makes teachers tick? *British Journal of Education, Society & Behavioural Science* 3(4), 456-466.
- Hamre, B., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and trajectory of school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.

- Hen, M., & Sharabi-Nov, A. (2014): Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 25, 1-16. doi: 10.1080/10476210.2014.908838.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2016). Social-emotional competencies among teachers: An examination of interrelationships. *Cogent Education*, 3, 1-9.
- Jennings, P. (2011). Promoting Teachers' Social and Emotional Competencies to Support Performance and Reduce Burnout. In A. Cohan, & A. Honingsfeld (Eds.), *Supporting Performance and Reducing Burnout* (pp. 133-143). Nova Iorque: Rowman & Littlefield Publishers.
- Jennings, P., Frank, J., Snowberg, K., Coccia, M., & Greenberg, M. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–390. doi: 10.1037/spq0000035
- 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.
- Jo, S. (2014). Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 43, 120-130.
- Jones, S., Bouffard, S. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33.
- Kasler, J., Hen, M., & Sharabi-Nov, A. (2013). Building emotional competence in educators. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 31-41.
- Kavanaugh, D. J., & Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capacities. *Cognitive Therapy and Research*, 9(5), 507-525.
- Khan, S., Haynes, L., Armstrong, A., & Rohner, R. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, academic achievement, and school conduct of middle school students in the Mississippi Delta Region of the United States. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 283-294. doi: 10.1177/1069397110368030
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2009). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: evaluation of the Strong Start Curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 7(4), 303-309. doi: 10.1007/s10643-009-0354-8

- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. doi: 10.1080/00131910120033628
- Lim, S., & Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44, 138-147.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486.
- Näring, G., Vlerick, P., & Van de Ven, B. (2012). Emotion work and emotional exhaustion in teachers: The job and individual perspective. *Educational Studies*, 38(1), 63-72. doi: 10.1080/03055698.2011.567026
- Oplatka, I., & Eizenberg, M. (2007). The perceived significance of the supervisor, the assistant, and parents for career development of beginning kindergarten teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 339-354.
- Palomera, R., Salguero, J. M., & Ruiz-Aranda, P. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescência. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1), 43-58.
- Parmar, P., & Rohner, R. (2010). Perceived teacher and parental acceptance and behavioral control, school conduct, and psychological adjustment among school-going adolescents in India. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 253-268. doi: 10.1177/1069397110367613
- Price, H., & Collett, J. (2012). The role of exchange and emotion on commitment: A study of teachers. *Social Science Research*, 41, 1469-1479.
- Rohner, R. (2008). Introduction: parental acceptance-rejection theory studies of intimate adult relationships. *Cross-Cultural Research*, 42(5), 5-12. doi: 10.1177/1069397107309749
- Rohner, R. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, and the adjustment, achievement, and behavior of school-going youths internationally. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 211-221. doi: 10.1177/1069397110366849

- Rohner, R. (2016). Introduction to interpersonal acceptance-rejection theory (IPARTheory) and evidence. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1), 1-40.
- Rohner, R., & Khaleque, A. (2012). Effects of multiple acceptance and rejection on adults' psychological adjustment: a pancultural study. *Social Indicators Research*, 113(1), 393-399. doi: 10.1007/s11205-012-0100-2
- Rohner, R., Khaleque, A., Elias, M., & Sultana, S. (2010). The relationship between perceived teacher and parental acceptance, school conduct, and the psychological adjustment of Bangladeshi adolescents. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 239-252. doi: 10.1177/1069397110366900
- Rohner, R., Parmar, P., & Ibrahim, M. (2010). Perceived teachers' acceptance, parental acceptance, behavioral control, school conduct, and psychological adjustment among school-age children in Kuwait. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 269-282. doi: 10.1177/1069397110366935
- Simão, A. F. L., (2016). *A percepção de aceitação-rejeição, ajustamento psicológico e autoeficácia dos professores*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário da Maia). Instituto Universitário da Maia, Porto, Portugal.
- Simões, A. (2016). *A percepção de aceitação-rejeição, ajustamento psicológico e autoeficácia dos professores*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário da Maia). Instituto Universitário da Maia, Porto, Portugal.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.001
- Sutton, R. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education* 7, 379-398.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. E. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77-88. doi: 10.1037/1528-3542.7.1.77

- Tulviste, T., & Rohner, R. (2010). Relationships between perceived teachers' and parental behavior and adolescent outcomes in Estonia. *Cross-Cultural Research, 44*(3), 222-238. doi: 10.1177/106939711036679
- Vaz, F. M., Martins, C., & Martins, E. C. (2008). Diferenciação Emocional e Regulação Emocional em Adultos Portugueses. *Psicologia, 12* (2), 123-135.
- Wong, C., Wong, P., & Peng, K. (2010). Effect of middle-level leader and teacher emotional intelligence on school teachers' job satisfaction: The case of Hong Kong. *Educational Management Administration & Leadership, 38*(1), 59-70. doi: 10.1177/1741143209351831
- Yin, H., Lee, J., Zhang, Z., & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 35*, 137-145.
- Zinsler, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., & Shewark, E. A. (2015). Practice what you preach: teachers' perceptions of emotional competence and emotionally supportive classroom practices. *Early Education and Development, 26*, 899-919. doi: 10.1080/10409289.2015.100.9320.

**Anexos**

## Anexo I. Ficha sociodemográfica

### Ficha sociodemográfica

1. Género:
  - Feminino
  - Masculino
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Nacionalidade: \_\_\_\_\_
4. Distrito (onde exerce). \_\_\_\_\_
5. Estado civil:
  - Solteiro(a)
  - Casado(a) ou união de facto
  - Divorciado(a)
  - Viúvo(a)
  - Outro: \_\_\_\_\_
6. Número de filhos(as): \_\_\_\_\_
7. Habilitações académicas (assinale todas as que se aplicam).
  - Diploma/Bacharelato
  - Licenciatura
  - Pós-graduação
  - Mestrado
  - Doutoramento
  - Outra: \_\_\_\_\_
8. Número de anos de escolaridade completos (Por exemplo, se completou o 12º ano e concluiu uma licenciatura de 4 anos, tem 16 anos de escolaridade completos):  
\_\_\_\_\_
9. Número de anos de serviço como educador(a) de infância (incluindo o presente ano letivo): \_\_\_\_\_
10. Tipo de instituição em que está a exercer atualmente:
  - Pública
  - Privada com fins lucrativos
  - Privada sem fins lucrativos
11. Valência em que trabalha atualmente:

- Creche
- Jardim de Infância

12. Situação contratual atual:

- Quadro
- Contrato
- Prestação de Serviços

13. Salário líquido mensal, aproximadamente: \_\_\_\_\_

14. Número de horas semanais previstas no horário de trabalho: \_\_\_\_\_

15. Número de horas semanais previstas para preparação e/ou planificação de atividades: \_\_\_\_\_

16. Número total de crianças no seu grupo: \_\_\_\_\_

17. Idade(s) das crianças do seu grupo (assinale todas as que se aplicam):

- Bebés
- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos

18. Número de crianças com problemas de desenvolvimento ou de comportamento no seu grupo: \_\_\_\_\_

18.1. Qual o problema dessa(s) criança(s)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19. Número de adultos a trabalhar regularmente na sala para além de si: \_\_\_\_\_

20. Outras funções que desempenha na instituição atual para além de educador(a) de infância: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_