

**A CONTRIBUIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DO ENGAJAMENTO
NO BEM-ESTAR DOCENTE**

ANIELSON BARBOSA DA SILVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

JULIA SHIMOHARA BRADASCHIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

JOSÉ WILKER DE LUCENA MACÊDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

Agradecimento à órgão de fomento:
Os autores agradecem ao CNPq pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa.

A CONTRIBUIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DO ENGAJAMENTO NO BEM-ESTAR DOCENTE

1 INTRODUÇÃO

O contexto da atuação de profissionais no mundo contemporâneo é marcado por pressão, competitividade e a necessidade de mobilizar um conjunto de competências técnicas, estratégicas, comportamentais, sociais e emocionais que impactam no desempenho. As competências socioemocionais, nesse contexto, se configuram como determinantes para a atuação profissional, o que demanda a necessidade de desenvolvê-las e aprender a gerenciá-las. Uma carreira profissional pode se configurar como uma ocupação emocional, mas cada pessoa pode vivenciar emoções diferentes em função das experiências que são subjetivas e podem afetar o comportamento, com implicações na saúde, no bem-estar e no engajamento das pessoas no ambiente de trabalho.

No caso dos professores, por exemplo, Chang (2009) argumenta que a gestão das emoções para esses profissionais é um desafio na busca do bem-estar e pode auxiliá-los a lidar com as demandas do trabalho e melhorar a sua autoeficácia. Percebe-se que o processo de formação de docentes na área de administração enfatiza um conjunto de saberes ou competências que está relacionado a dimensões teóricas, epistemológicas e metodológicas, da prática de ensino e de pesquisa, além da produção escrita (Silva e Costa, 2014). Ainda há uma ênfase muito pequena ou inexistente em aspectos comportamentais e emocionais vivenciados por docentes em sua prática profissional.

Para Elias et al. (1997) e Bar-On (2010), reconhecer e gerenciar as emoções e as relações sociais é uma habilidade chave para o sucesso no local de trabalho, na liderança efetiva, na felicidade e no bem-estar. Marchesi (2008) destaca que os docentes devem adquirir, atualizar e consolidar, ao longo de sua vida profissional, tanto suas competências profissionais como suas disposições básicas vinculadas ao equilíbrio efetivo e à responsabilidade moral.

A habilidade de compreender e gerenciar as emoções para a promoção do conhecimento emocional e intelectual foi denominada por Mayer e Salovey (1997) de Inteligência Emocional. Na atividade docente em geral, a emoção influencia positivamente na relação estudante-docente, no exercício do pensamento crítico, na resolução de problemas, no distanciamento de problemas de saúde como o *burnout* e auxilia na promoção de um ambiente propício para a produção do conhecimento (Elias et al., 1997).

A dificuldade de gerenciar as emoções está na base de comportamentos indesejáveis, dos problemas de saúde físicos e emocionais, como o esgotamento da energia dos educadores e no desinteresse na reação com os estudantes (Elias et al., 1997; Leite, 2017).

O ensino é uma prática emocional (Kant & Lenka, 2013). As emoções são permanentes no trabalho docente porque estão baseadas em relacionamento interpessoais entre professores, entre professor e alunos e pelas pressões das políticas educacionais e das condições de trabalho (Marchesi, 2008).

Apesar do ensino envolver um trabalho emocional (Marchesi, 2008), nem todos os professores experimentam as mesmas emoções porque elas não são apenas experiências subjetivas, vinculadas a mudanças fisiológicas, mas derivam de uma percepção vivida por uma pessoa a partir de uma situação ou acontecimento em função dos objetivos individuais.

Zembylas (2005) analisou os estudos sobre as emoções de professores e as caracterizou em duas etapas: (a) na década de 1980, ocorreu o estabelecimento da importância da emoção no ensino e os estudos foram orientados para a compreensão das emoções dos professores e sua influência na aprendizagem a partir de uma orientação psicológica; (b) a partir de 1980, os estudos passaram a ser influenciados a partir de uma orientação socioconstrutivista, com ênfase na avaliação das emoções dos professores como uma

expressão de suas interações sociais, com repercussões em seu trabalho e sua vida.

A prática docente na educação superior envolve várias demandas, tais como preparação e ministração de aulas, avaliação de trabalhos e correção de provas, orientação de alunos, participação de bancas, reuniões, coordenação e participação em projetos de pesquisa e extensão, preparação de artigos, entre outros. Paula e Villas Boas (2017) ressaltam que o trabalho docente, quando precarizado, traz consequências físicas e na saúde mental dos professores, e pode desencadear várias doenças.

A realização das atividades dos professores também envolve altos níveis de energia (vigor), dedicação e concentração e imersão no trabalho (absorção), que caracterizam o engajamento (Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006) docente. Para lidar com as demandas, o docente deve ter consciência emocional e social, regular suas emoções com criatividade e controle emocional, o que implica o desenvolvimento de competências socioemocionais (Macêdo, 2018).

Tanto o engajamento docente quanto as competências socioemocionais (CSE) podem afetar os níveis de bem-estar no trabalho do docente. Esse pressuposto motivou a realização de um estudo com o objetivo de analisar a contribuição das competências socioemocionais e do engajamento no bem-estar de docentes que atuam em cursos de graduação em administração na região Nordeste do Brasil.

Além da introdução, o artigo está estruturado em quatro seções. O referencial teórico discute os pressupostos teóricos envolvendo as competências socioemocionais, o engajamento e o bem-estar docente. Em seguida, a metodologia apresenta o percurso utilizado pelos autores no planejamento e na operacionalização da pesquisa. Os resultados da pesquisa revelam o perfil dos docentes pesquisados, seus níveis de competências socioemocionais, de engajamento e bem-estar e as relações entre esses construtos. Discutimos os principais achados da pesquisa, assim como apresentamos alguns direcionamentos para futuros estudos.

Este artigo contribui para o conhecimento sobre a prática docente envolvendo quatro dimensões: (a) analisa a relação entre competências socioemocionais, engajamento e bem-estar de forma conjunta, uma vez que outros estudos analisam, no máximo, dois construtos; (b) discute os resultados de um estudo com docentes da educação superior que enfrentam demandas de trabalho que afetam as emoções e seus níveis de bem-estar; (c) apresenta implicações práticas tanto para a formação quanto para a definição de estratégias para auxiliar os professores em sua atividade docente e; (d) estimula a realização de futuros estudos para analisar a relação entre os construtos analisados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O contexto da prática docente é marcado por um conjunto de fatores de estresse e pressões diárias que afetam seu desempenho e bem-estar (Dorman, 2015). No contexto da atuação docente, as emoções podem afetar seu comportamento e provocar alguns problemas de saúde, de relacionamento, e pode gerar um transbordamento emocional negativo e afetar a vida pessoal. Analisar a dimensão emocional da prática docente é relevante porque pode ajudar os professores a compreender seus comportamentos e atitudes. Portanto,

as emoções no trabalho dependem, em grande medida, do contexto no qual os professores desenvolvem sua atividade, das convicções sociais sobre o ensino e a regulação cultural do mundo emocional. Não é possível compreender as emoções apenas a partir da individualidade do professor. É necessário incluir o entorno profissional, social e cultural em que cada um realiza o seu trabalho (MARCHESI, 2008, p. 104)

Esta abordagem mais ampla das emoções dos professores suscita uma reflexão sobre suas vertentes teóricas, seus construtos e suas especificidades. Existem três construtos que ajudam a entender as emoções que são concorrentes, mas muito relevantes: (a) competência emocional: deriva de uma perspectiva de desenvolvimento funcional; (b) inteligência emocional: vinculada a uma perspectiva mais clássica de capacidade/inteligência e; (c)

aprendizagem socioemocional: uma perspectiva interacionista de aprendizagem (Moreira, Oliveira & Lima, 2012).

As competências emocionais, para Moreira, Oliveira e Lima (2012), são fatores de proteção para um conjunto de condições, incluindo problemas comportamentais ou perturbações psicopatológicas e estão vinculadas à trajetórias adaptativas ao nível da adoção de comportamentos sociais adaptativos e de desenvolvimento acadêmico. As competências emocionais, para Buckley, Storino e Saarni (2003), podem ser alcançadas a partir da identificação e diferenciação emocional, pois ajudam as pessoas a: (a) alcançar seus objetivos; (b) enfrentar os desafios; (c) gerenciar a ativação emocional que favoreça o envolvimento em estratégias eficazes de solução de problemas; (d) perceber o que os outros sentem e responder simpaticamente e; (e) perceber como a comunicação emocional influencia nas relações.

O construto inteligência emocional é um tipo de inteligência social que está vinculada a uma habilidade de monitorar as emoções individuais e a dos outros, para diferenciá-las e utilizar a informação para orientar os pensamentos e as ações (Mayer & Salovey, 1993; Goleman, 2001). Gondim, Morais e Brantes (2014) consideram que as capacidades de reconhecer, entender e utilizar uma informação emocional sobre si mesmo e sobre os outros é uma capacidade que pode ajudar a preservar o bem-estar pessoal e a harmonia nas relações interpessoais.

Goleman, Boyatzis e Macke (2002) classificam a inteligência emocional em quatro dimensões: (a) autoconsciência: compreensão do sujeito sobre suas emoções; (b) autogestão: capacidade de gerenciar suas próprias emoções, a partir de um diálogo interno, para clareza mental; (c) consciência social: capacidade de perceber o que passa com o outro e; (d) administração das relações interpessoais: capacidade de fazer frente às emoções dos outros, a partir da consciência de suas próprias emoções.

Daniel Goleman é o estudioso mais conhecido da inteligência emocional, mas Marchesi (2008) afirma que alguns críticos indicam que ele focaliza em uma perspectiva individual e que não considera o contexto social, cultural, psicossocial, profissional e político na vivência das expressões e que sua definição é vaga e imprecisa.

A aprendizagem social e emocional (ASE) é o terceiro construto para compreender as emoções. Nos últimos 20 anos, segundo Weissberg et al (2015), cresceu o interesse pela vertente da ASE e um dos objetivos indicados pelos autores no *handbook of social and emotional learning* é fornecer um conteúdo relevante para aqueles que desejam aprender mais sobre a pesquisa e a prática relacionada à ASE. O termo *aprendizagem social e emocional* é um framework conceitual para promover o desenvolvimento de competências.

Zins, Bloodworth, Weissberg e Walberg (2004) associam a ASE a um processo por meio do qual as pessoas aprendem a reconhecer e gerenciar as emoções, cuidar dos outros, tomar boas decisões, comportar-se de modo ético e responsável, desenvolver relacionamentos positivos e evitar comportamentos negativos. Também ajuda a ampliar as capacidades de pensar e de se sentir mais competente para realizar tarefas importantes na vida.

Uma das principais conclusões de Zins, Bloodworth, Weissberg e Wallberg (2004) é que existe um amplo campo de pesquisas científicas sobre os impactos que os comportamentos sociais e emocionais podem ter no êxito acadêmico e na vida. A partir de suas descobertas, os autores propuseram ampliar o constructo para aprendizagem social, emocional e acadêmica.

As competências socioemocionais são a forma do ser humano demonstrar a sua inteligência emocional (Boyatzis, 2009), sendo classificada pelo CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2015) em cinco dimensões: consciência de si mesmo, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. A figura 1, a seguir, foi elaborada a partir de Conley (2015), que utiliza as competências básicas de CASEL para sua aplicação na educação superior.

Figura 1. Competências socioemocionais na educação superior

Competência básica	Elementos constitutivos
Consciência de si mesmo	Reconhecer seus próprios pensamentos e emoções, assim como seus efeitos nos comportamentos; avaliar com precisão as forças e limitações; possuir uma boa autoestima, autoeficácia, autoconfiança, autocontrole e otimismo.
Autogestão	Regular seus pensamentos, emoções e comportamentos de forma efetiva; gerenciar o estresse; sentir um estado de bem-estar; ter êxito em algumas habilidades de enfrentamento, resolução de problemas, atenção plena, relaxamento e pensamento positivo e produtivo.
Consciência social	Identifica e suporta recursos sociais apropriados; evidencia adequadamente a perspectiva assumida; empatia e respeito pelos outros.
Gestão de relacionamentos	Habilidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis; ajudar os outros quando necessário; comunicar-se de uma forma efetiva; negociar conflitos construtivamente; resolver problemas interpessoais.
Tomada de decisão responsável	Realizar escolhas construtivas, responsáveis e éticas que promovam o bem-estar a si mesmo e aos outros; gerenciar metas, tempo e tarefas de forma efetiva.

Fonte: Elaborada a partir de Conley, 2015.

As competências socioemocionais apresentadas na figura 1 estão vinculadas a contextos profissionais, mas podem contribuir na atuação de professores e o desenvolvimento de competências socioemocionais os ajudam a administrar suas emoções, estabelecer e realizar metas positivas, sentir e demonstrar carinho e preocupação com os demais, estabelecer e manter relações positivas e tomar decisões responsáveis (Conley, 2015).

Por outro lado, Fleming e Bay (2004) destacam que as competências de professores estão relacionadas a responsabilidade para melhorar as habilidades, atitudes e valores identificados como essenciais para o desenvolvimento social e emocional de pessoas jovens, como também o papel de professores na integração com as famílias e as comunidades.

As competências socioemocionais são a base das competências esperadas de um profissional, como o bom desempenho, convivência, autoestima, menor índices de estresse e criatividade (Gondim, Morais e Brantes, 2014).

Devido à relevância crescente do tema, diversos estudos analisaram as implicações das competências socioemocionais na formação do docente (Dorman, 2015; Jennings & Greenberg, 2009; Meiklejohn et al., 2012; Mohamad & Jais, 2015).

Dorman (2015) realizou um estudo sobre a integração de práticas de mindfulness em cursos de formação de professores e a sua contribuição no desenvolvimento de competências socioemocionais. O autor parte do princípio de que as competências socioemocionais podem melhorar a efetividade e o bem-estar docente, como também para lidar com fatores estressores, potencial de redução de burnout e atritos. Os resultados do estudo revelaram que as práticas de mindfulness nos cursos de formação docente ministrados pelo autor contribuíram para o desenvolvimento de três das competências socioemocionais do CASEL (consciência de si mesmo, autogestão e consciência social) e para lidar com as demandas e desafios do ensino no século XXI.

Jennings e Greenberg (2009) propõem um modelo de sala de aula pró-social que enfatiza a importância das CSE e do bem-estar dos professores para auxiliar no relacionamento professor-aluno, em uma gestão mais efetiva da sala de aula e a implementação de programas de ASE. Um dos pontos de destaque no artigo envolve as características de um professor social e emocionalmente competente, que tem um elevado nível de autoconsciência; consciência social; respeitam os outros e assumem a responsabilidade por suas decisões e ações; gerenciam suas emoções, seus comportamentos e os relacionamentos com os outros.

Outro estudo empírico realizado por Mohamed e Jais (2015) analisaram o papel da

inteligência emocional no desempenho de professores na Malásia. Os resultados do estudo indicaram uma correlação significativa entre as dimensões analisadas (autoregulação, autocompreensão, automotivação e habilidades de gestão de relacionamentos) e o desempenho dos docentes, destacando a importância do estabelecimento de problemas para melhorar as competências emocionais.

Vários estudos também indicam os vínculos entre competências socioemocionais e bem-estar. Jennings e Greenberg (2009), por exemplo, ratificam essa relação ao estabelecerem que quando os professores dominam as competências socioemocionais, o ensino se torna mais agradável e eles se sentem mais eficazes.

Uma meta-análise realizada por Schutte et al. (2007) e confirmada por Martins et al (2010) aponta para uma relação significativa entre inteligência emocional e saúde física e mental, psicossomática, e sustenta a importância dessa construção em busca de bem-estar.

Jennings (2011) destaca o vínculo entre bem-estar e competências socioemocionais ao indicar que os dois construtos auxiliam os professores a lidarem com o estresse no ensino. Para a autora, cultivar a consciência e a resiliência no ensino pode auxiliar os docentes a melhorarem o relacionamento com os estudantes e a criarem um ambiente de aprendizagem que gere mais felicidade e interesse por parte do aluno. A criação de um programa de aprendizagem que cultive o bem-estar e as competências socioemocionais pelos professores sobre suas emoções pode afetar os resultados do ensino, reduzir o estresse e ampliar a autoconsciência do professor.

O nível de engajamento das pessoas também pode ser afetado pelo nível de desenvolvimento das competências socioemocionais e o bem-estar. O engajamento é um fator crítico na realização de atividades acadêmicas dos alunos (Xerri et al, 2018) e pode ser definido como um estado mental positivo relacionado com o trabalho e caracterizado pelo vigor, dedicação e absorção (Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006). De acordo com Salanova et al. (2000), os trabalhadores com elevados níveis de engajamento possuem um nível de energia elevada e se conectam de forma adequada ao trabalho, além de se sentirem mais capazes de lidar com as diferentes demandas de seu trabalho. O engajamento no trabalho pode ser considerado um conceito teoricamente oposto ao burnout (Salanova et al., 2000; Spontón et al., 2012).

Weaver e Wilding (2013) propõem uma abordagem denominada de ensino engajado, centrado na aprendizagem e que objetiva melhorar os resultados sociais, emocionais e acadêmicos associados ao engajamento docente. Os autores definem o engajamento como a integração das capacidades internas e externas, práticas e habilidades que levam ao ensino efetivo e à realização do aluno. A abordagem dos autores indica que o engajamento atua como uma competência docente que torna mais efetiva a sua prática.

Um estudo realizado por Extremera e Rey (2005) indicou a relação positiva e estatisticamente significativa entre inteligência emocional, bem-estar subjetivo e engajamento. Outra hipótese confirmada no estudo envolveu a relação positiva entre engajamento e bem-estar.

A discussão teórica realizada neste artigo indica a relevância de analisar as relações entre as competências socioemocionais, o engajamento e o bem-estar de professores. A próxima seção aborda o percurso metodológico utilizado pelos autores para analisar os construtos.

3 METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo do estudo foi realizada uma pesquisa quantitativa e descritiva para analisar a contribuição das competências socioemocionais e do engajamento no bem-estar docente.

3.1 População e Amostra

A população do estudo envolveu professores(as) de Instituições de Ensino Superiores (IES) da Região Nordeste, que atuam em cursos de Administração de Empresas, Administração Pública e Cursos Superiores de Tecnologia na área de Gestão. A partir de informações disponibilizadas pelo Emec e busca nos sites específicos das Instituições, identificou-se uma população de 838 docentes. Durante o período de realização da pesquisa, 456 docentes acessaram a base de dados online do questionário, mas 275 desses docentes visualizaram o instrumento de coleta de dados, mas não responderam o mesmo. A amostra final da pesquisa foi de 181 docentes, o que equivale a 21,6% da população específica do estudo.

3.2 Escalas de mensuração

Neste estudo foram utilizadas três escalas de mensuração dos construtos competências socioemocionais, engajamento e bem-estar.

A Escala de Competências Socioemocionais utilizada na pesquisa foi validada por Macêdo (2018) e é composta por 25 afirmativas associadas a dimensões: Consciência Emocional, Regulação Emocional, Consciência Social, Autocontrole Emocional, Criatividade Emocional. Os itens da escala são avaliados a partir de escores que variam de um (nunca) a seis (sempre).

A análise da confiabilidade da escala foi avaliada a partir da identificação do Alfa de Cronbach, seguindo os parâmetros de Field (2009). Os resultados indicaram índices superiores a 0,7 para as cinco dimensões, com exceção da consciência emocional ($\alpha = 0,679$), o que indica bons índices de confiabilidade.

Para analisar o engajamento dos docentes, foi utilizada a versão resumida (UWES-9) da Escala de Engajamento de Utrecht validada por Schaufeli e Bakker (2004), traduzida para o português por Angst, Benevides-Pereira e Porto-Martins (2009). A escala é composta por nove itens, cuja resposta para cada item varia de zero (nunca) a seis (sempre), que representam o vigor, a dedicação e a absorção. A consistência interna dos dados relacionados ao engajamento dos(as) professores(as) das IES Nordestinas atingiu o valor de 0,943, similar ao α de Cronbach da pesquisa de Vazquez, Hutz, Pacico, Magnan e Schaufeli (2015) com trabalhadores brasileiros ($\alpha = 0,94$) para a escala em sua versão resumida.

Utilizou-se a Escala de Florescimento elaborada por Diener et al (2010) com o intuito de avaliar a auto-percepção do indivíduo quanto ao bem-estar psicológico. Inicialmente denominada Escala de Bem-Estar Psicológico (Diener et al., 2009), a Escala de Florescimento de Diener et al. (2010) foi traduzida e validada para o português por Silva e Caetano (2011).

A escala possui 8 afirmativas, e sua avaliação é realizada a partir de uma escala do tipo Likert de 7 pontos, variando de um (discordo totalmente) a sete (concordo totalmente). Os itens se referem a propósito, relacionamentos, engajamento, autoestima, respeito e sentimento de competência (Diener et al, 2010; Leite et al., 2016). A confiabilidade para a escala atingiu um valor de 0,79, considerado satisfatório por Field (2009) para as ciências sociais. O índice está próximo ao identificado por Silva e Caetano (2011) com amostra de universitários portugueses (0,78) e um pouco inferior ao da pesquisa realizada pelos autores com trabalhadores portugueses (0,83).

3.3 Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado em quatro partes. A primeira parte, com nove questões, abordou o estado do Nordeste e os cursos (Administração, Administração Pública ou Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão) onde o professor atua; ano de início na carreira docente; total de horas de trabalho por semana; idade, gênero, estado civil e número de filhos. A segunda parte do questionário, com vinte cinco afirmativas, identificou a percepção dos docentes sobre as competências socioemocionais. A escala de engajamento, com nove afirmativas, integrou a terceira parte do

questionário. Já a quarta e última parte apresentou oito afirmativas sobre a escala de bem-estar.

O questionário foi estruturado em uma plataforma *online*, o *limesurvey*, e a coleta dos dados foi realizada no período de abril a junho de 2019, por meio do envio de mensagens por e-mail e via aplicativo LinkedIn.

3.4 Análise dos Dados

Para a análise dos dados, foi utilizado o aplicativo SPSS, versão 22.0. A primeira fase da análise dos dados foi exploratória e objetivou realizar uma análise descritiva dos dados e, em seguida, uma análise da confiabilidade das escalas e uma análise de correlação de Pearson para verificar os níveis de correlação entre as dimensões das competências socioemocionais, o engajamento e o bem-estar. Finalmente, uma análise de regressão linear múltipla entre as escalas utilizadas na pesquisa foi necessária para testar um modelo inicial da pesquisa. Os resultados são apresentados na próxima seção.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Uma análise descritiva dos resultados da pesquisa indica que 48,6% dos respondentes são mulheres e 51,4% homens; 61,9% atuam em Instituições de Ensino Superior públicas, 37,6% em particulares e 0,6% em Instituições públicas e privadas. As instituições estão localizadas nos seguintes estados: Alagoas (1,7%), Bahia (13,3%), Ceará (17,1%), Maranhão (1,7%), Paraíba (19,9%), Pernambuco (18,2%), Piauí (9,4%), Rio Grande do Norte (15,5%) e Sergipe (3,3%).

Em relação ao número de horas trabalhadas por semana, a média encontrada foi de 33 horas. A idade média dos respondentes foi de 43,9 anos. O tempo médio de carreira docente é de 12,7 anos, o que revela um bom nível de experiência docente. Sobre o estado civil dos respondentes, 64,6% são casados e 17,7% solteiros. Em relação a variável filhos, os resultados variam de nenhum filho (30,9%), um filho (26,5%) e dois filhos (27,6%).

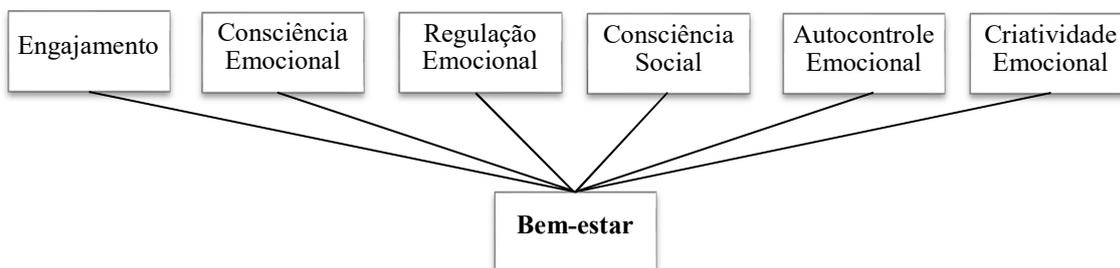
A figura 2 indica as principais definições teóricas das variáveis utilizadas. A figura 3 apresenta o modelo inicial de pesquisa para uma compreensão dos resultados apresentados.

Figura 2. Descrição das variáveis do modelo inicial de pesquisa

Variável	Descrição
Bem-estar (Dependente)	Constructo multidimensional associado a emoções positivas, engajamento, significado de vida, relacionamentos positivos e realização para viver uma vida significativa.
Engajamento	Estado mental positivo do docente no trabalho caracterizado por altos níveis de energia (vigor), dedicação e concentração e imersão no trabalho (absorção) que potencializa a sua capacidade de lidar com as demandas e torna mais efetiva a sua prática.
Consciência Emocional	Capacidade de reconhecer e compreender os sentimentos e as emoções de si próprio e dos outros, mantendo uma atitude compassiva, de confiança mútua, agindo com empatia nos relacionamentos e na tomada de decisão.
Regulação Emocional	Capacidade de manejar as emoções de forma adequada para manter um desempenho satisfatório em situações de estresse; se adaptar a situações de mudança com flexibilidade e lidar com as situações de pressão.
Consciência Social	Capacidade de manter as próprias emoções sob controle diante de situações estressantes, assumindo uma atitude de respeito quando os comportamentos dos outros são diferentes dos meus.
Autocontrole Emocional	Capacidade de cooperar quando trabalha em equipe, assumindo responsabilidades pelas suas ações, agindo com empatia e senso de colaboração ao reconhecer e entender as dificuldades do outro.
Criatividade Emocional	Capacidade de usar as emoções de forma criativa para solucionar problemas, gerenciar conflitos de forma construtiva, criar oportunidades para experimentar emoções positivas e estabelecer parcerias em prol do interesse coletivo e o bem-estar social.

Fonte: Elaborada a partir de Denier et al (2010); Macedo (2018); Salanova et al (2000); Schaufeli, Bakker & Salanova (2006).

Figura 3. Modelo inicial de pesquisa.



Fonte: Autores, 2019.

Inicialmente foi realizada uma análise de correlação entre as variáveis, utilizando o coeficiente de correlação de Pearson (r). Todas as correlações encontradas são maiores que 0,31. Contudo, entre as dimensões de competências socioemocionais, todas as correlações são maiores que 0,52, e entre Engajamento e Bem-Estar, o coeficiente de correlação é 0,62. Segundo Cohen (1988), citado por Field (2009), os valores de r entre 0,30 e 0,50 possuem efeito médio, e aqueles acima de 0,50 são fortemente correlacionados entre si. Portanto, compreende-se que as dimensões de competências socioemocionais são fortemente correlacionadas entre si, assim como Engajamento e Bem-estar.

Pode-se observar ainda que existe correlação média entre as dimensões de competências socioemocionais e as variáveis de Engajamento e de Bem-estar, com exceção da Criatividade Emocional, a qual possui correlação forte com tais variáveis (0,51 em ambos os casos). A análise de correlação demonstrou que todas as variáveis são boas candidatas ao modelo de regressão, pois as correlações das variáveis independentes com o Bem-estar são maiores que 0,34 (p -value < 0,01).

Tabela 1. Correlação entre as variáveis

Variável	M	DP	α	1	2	3	4	5	6	7
1. Consciência Emocional	4,94	0,60	0,76	1	-	-	-	-	-	-
2. Regulação Emocional	4,79	0,71	0,81	0,63*	1	-	-	-	-	-
3. Consciência Social	5,36	0,55	0,68	0,68*	0,61*	1	-	-	-	-
4. Autocontrole Emocional	4,92	0,79	0,71	0,53*	0,56*	0,54*	1	-	-	-
5. Criatividade Emocional	4,90	0,73	0,79	0,62*	0,67*	0,66*	0,52*	1	-	-
6. Engajamento	4,75	1,08	0,94	0,38*	0,50*	0,42*	0,32*	0,51*	1	-
7. Bem-Estar	6,16	0,57	0,79	0,39*	0,50*	0,41*	0,35*	0,51*	0,62*	1

N = 181 * $p < 0,01$ M = Média DP = Desvio Padrão α = Alfa de Cronbach

Fonte: Autores, 2019.

Utilizou-se a regressão linear múltipla para entender as relações existentes entre as variáveis independentes (Engajamento e Competências Socioemocionais) e a variável dependente (Bem-estar). Ao selecionar variáveis para o modelo de regressão, utilizou-se o método *stepwise*, comum em estudos descritivos quando se deseja descrever relacionamentos pouco conhecidos entre variáveis, mas não necessariamente explicando-os, devido à ausência de relações teóricas e empíricas consistentes entre os fenômenos estudados; ou quando existem muitas possibilidades de variáveis independentes para predizer a variável dependente e convém saber quais são as variáveis relevantes.

Nesse método, apenas variáveis que contribuam significativamente no ajuste do modelo de regressão são incorporadas. Utilizando correlações parciais, a contribuição das variáveis é estabelecida contrastando a hipótese de independência entre cada variável independente e a variável dependente. A regra para entrada de variáveis ao modelo foi estabelecida considerando $p\text{-value} < 0,05$. Se o valor não foi significativo, a variável foi removida do modelo.

A validação dos pressupostos assumidos pelo modelo de regressão linear múltipla foi realizada por meio da aplicação de testes: independência do termo de perturbação estocástico (teste de Durbin-Watson), homocedasticidade do termo de perturbação estocástico (teste de Breusch-Pagan), normalidade da distribuição do termo de perturbação estocástico (teste de Kolmogorov-Smirnov) e ausência de multicolinearidade entre as variáveis (*variance inflation factor* — VIF e *condition index*). Foi verificado o tamanho do efeito da regressão múltipla pelo índice f^2 de Cohen. No processamento dos dados, foi utilizado o software SPSS 22.

Dessa forma, o bem-estar (BE) dos docentes foi considerado a variável de saída (dependente) e as variáveis independentes escolhidas foram as cinco dimensões de Competências Socioemocionais – Consciência Emocional (CE), Regulação Emocional (RE), Consciência Social (CS), Autocontrole Emocional (AE), Criatividade Emocional (CRIE), e o Engajamento (ENGAJ).

Por meio do método *stepwise* de regressão múltipla, foram sugeridos três modelos de regressão, mas o modelo 3 foi o que apresentou o maior poder de explicação (R^2 ajustado = 0,441), como se observa na tabela 2. O modelo apresentado pelo método *stepwise* de regressão múltipla conclui que não são boas predictoras de Bem-estar a Consciência Social (CS), o Autocontrole Emocional (AE) e a Consciência Emocional (CE). Contudo, são boas predictoras a Criatividade Emocional, a Regulação Emocional e o Engajamento.

A verificação dos pressupostos assumidos pelo modelo de regressão linear múltipla foi realizada por meio da análise da VIF, a qual aponta a ausência de multicolinearidade, e do *condition index*, que aponta problemas de colinearidade conjunta. A tabela 3 apresenta os resultados da VIF, todos menores que 2.

De acordo com Gujarati (2000), $VIF < 5$ denota ausência de multicolinearidade, e *condition index* maior que 30, indica colinearidade conjunta severa. Os valores apresentados na tabela 3 mostram que tais pressupostos podem ser verificados, ou seja, não há multicolinearidade ou colinearidade conjunta inaceitável. Para a análise de teste de suposição de independência dos erros (Field, 2009), temos que o Teste Durbin-Watson foi próximo de 2, considerando-se que não há correlação serial entre erros, como se observa na tabela 2.

Tabela 2. Resumo do Modelo

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	Erro Padrão da Estimativa	F	Sig.	Durbin-Watson
1	0,517 ^a	0,267	0,263	0,48646	65,286	0,000 ^a	
2	0,555 ^b	0,308	0,300	0,47416	35,656	0,000 ^b	2,062
3	0,671 ^c	0,450	0,441	0,42377	48,302	0,000 ^c	

a. Preditores: (Constante), CRIE

b. Preditores: (Constante), CRIE, RE

c. Preditores: (Constante), CRIE, RE, ENG AJ

d. Variável dependente: BEMESTAR

Tabela 3. Validação dos pressupostos (regressores)

Modelo	Variável	VIF	Dimensão	Conditium index
1	Constante		1	1,000
	CRIE	1,000	2	13,417
2	Constante		1	1,000
	CRIE	1,845	2	15,617
	RE	1,845	3	20,608
3	Constante		1	1,000
	CRIE	1,992	2	11,980
	RE	1,958	3	18,515
	ENG AJ	1,434	4	23,738

Fonte: Autores, 2019.

Para verificação do ajuste geral do modelo, foi utilizada a análise Anova, em termos da razão F, e o resultado significativo indica evidências que permitem rejeitar a hipótese nula de que o coeficiente de determinação seja igual a zero. Conclui-se que ao menos uma das variáveis independentes exerce influência sobre o Bem-estar docente, ou seja, o uso das competências socioemocionais e do engajamento para prever o Bem-estar reduz o erro quadrado que ocorreria caso fosse utilizada apenas a média do Bem-estar para prever a variável dependente em 44,1%. Tal redução é considerada significativa com uma razão F de 48,302 e um nível de significância de 0,000.

Assim, pode-se afirmar que 44,1% do bem-estar dos professores é explicado pela criatividade emocional, pela regulação emocional e pelo engajamento docente no trabalho.

Tabela 4. Coeficientes do modelo

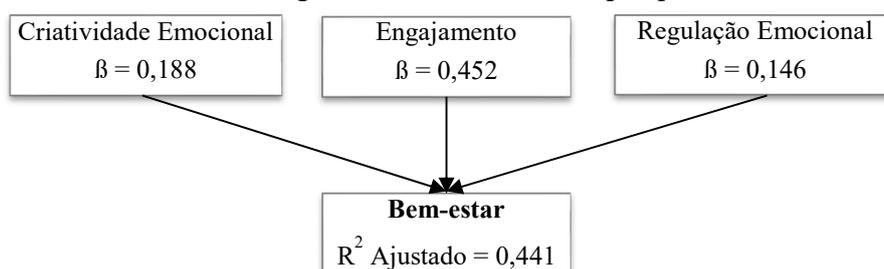
Modelo	Variável	B	Erro	Beta	t	Sig.
1	Constante	4,207	,244		17,247	,000
	CRIE	,398	,049	,517	8,080	,000
2	Constante	3,861	,261		14,809	,000
	CRIE	,256	,065	,332	3,920	,000
	RE	,217	,067	,273	3,227	,001
3	Constante	3,771	,233		16,156	,000
	CRIE	,144	,061	,188	2,384	,018
	RE	,116	,062	,146	1,875	,062
	ENG AJ	,237	,035	,452	6,771	,000

Fonte: Autores, 2019.

A última fase envolve a análise dos coeficientes do modelo. A tabela 4 mostra que o Engajamento ($\beta = 0,452$) é mais forte preditor de bem-estar do que a Criatividade Emocional ($\beta = 0,188$) e a Regulação Emocional ($\beta = 0,146$). Os pesos beta, expressos numa escala padronizada, embora não sejam muito grandes, impactam o modelo de regressão geral substancialmente e são significantes, pois rejeita-se a hipótese de que os coeficientes são iguais a zero, por meio do teste t, com nível de significância de 0,05, exceto pela Regulação Emocional que apresenta p-value igual a 0,06, tão próximo de 0,05 e, em decorrência de sua contribuição no bem-estar, consideramos a mesma estatisticamente significativa.

O B foi positivo nos três modelos, indicando que o relacionamento entre os previsores e a saída é positivo. Por fim, apresenta-se o modelo final da pesquisa na figura 4.

Figura 4. Modelo final da pesquisa



Fonte: elaborado pelos autores, 2019.

4.1 Discussão Dos Resultados

Os resultados do estudo realizado com docentes de IES do Nordeste brasileiro indicaram resultados significativos para a análise da contribuição das competências socioemocionais e do engajamento no bem-estar. Os resultados descritivos dos níveis das dimensões das competências socioemocionais, do engajamento e bem-estar apresentaram médias elevadas e desvios padrão relativamente baixos. Com exceção do valor do desvio padrão do engajamento, a medida apresentou resultados abaixo de 0,8, o que sugere um nível de similaridade na percepção dos docentes que participaram do estudo sobre os construtos avaliados.

O modelo inicial foi inicialmente avaliado pela análise da correlação entre as variáveis, fornecendo pistas de que o teste do modelo poderia apresentar resultados interessantes e com potencial de contribuição para o trabalho docente. Alguns índices de correlação chamam a atenção, tais como a consciência emocional com a consciência social (0,68) e entre a criatividade emocional com a regulação emocional (0,67) e com a consciência social (0,66).

Esses resultados indicam que um docente, além de reconhecer seus próprios pensamentos e emoções, também precisa desenvolver empatia e respeito pelos outros (Conley, 2015), sobretudo os estudantes, o que impacta em suas demandas de trabalho (Baron, 2002), uma vez que a consciência emocional pode auxiliar o docente a perceber o clima emocional de um contexto determinado (Perez-Escoda, 2016), o que amplia a sua consciência social (Conley, 2015).

A relação entre criatividade emocional, regulação emocional e consciência social sugere que o quando o docente desenvolve a capacidade de gerenciar suas emoções de forma adequada, é capaz de estabelecer estratégias para manter as emoções sob controle, lidar com as diferenças seja no relacionamento com pares, como também com os alunos. Macedo (2018) afirma que a criatividade emocional está relacionada com o equilíbrio emocional, uma vez que ao resolver problemas ou lidar com situações com criatividade, está mais propenso a manter o equilíbrio emocional. Os docentes pesquisados têm uma média de 12,7 anos de experiência, e para Cartessen e Charles (1998), a competência de criatividade emocional é desenvolvida ao longo da vida e quanto mais experiência é a pessoa, maior a sua criatividade emocional.

Gondim et al. (2014) e Macedo (2018) também abordam a criatividade emocional e a regulação emocional, dentre outras, como competências socioemocionais que auxiliam as pessoas a usar as emoções de forma criativa na solução de problemas, na gestão de conflitos sem perder a autoconfiança, e desenvolvem uma maior flexibilidade ao lidar com situações estressantes. Ao mobilizar essas competências em sua prática profissional, os docentes podem lidar melhor com os eventos inesperados em seu dia a dia a gerenciar melhor as diversas demandas relacionadas ao seu trabalho.

Os resultados iniciais também revelaram que o bem-estar apresentou níveis de correlação significativos, sobretudo com a regulação emocional, a criatividade emocional e o engajamento, reforçando os resultados dos estudos abordados no referencial teórico, tais como Chang (2009), Dorman (2015), Extremera e Rey (2005) e Jennings (2011). Esse resultado também reforça um argumento teórico de Gondim et al. (2014, p. 400) de que o objetivo das competências socioemocionais é aumentar o bem-estar pessoal (subjetivo e psicológico) e a qualidade das relações sociais.

A análise de regressão linear múltipla foi essencial para analisar a contribuição das variáveis independentes (competências socioemocionais e engajamento) na variável dependente (bem-estar). A reconfiguração do modelo inicial, a partir da análise realizada,

permite concluir que das dimensões das competências socioemocionais, apenas a regulação emocional e a criatividade emocional contribuem para o bem-estar. O engajamento se mostrou o construto mais significativo e com maior poder de explicação do bem-estar dos docentes.

A regulação emocional desempenha uma função essencial no reconhecimento e manejo das emoções, e que segundo Gondim et al. (2014) impacta no bem-estar. A regulação emocional envolve lidar com pressão, com estresse, com mudança e, apesar disso, não perder o equilíbrio emocional, o desempenho satisfatório no trabalho, a flexibilidade e a assertividade. A criatividade emocional do docente também pode auxiliá-lo na busca de bem-estar porque o auxilia a lidar com as dificuldades, usando a criatividade para gerenciar os conflitos e os problemas do dia a dia. Esta competência envolve criar oportunidades para experimentar emoções positivas e encontrar soluções criativas para problemas.

Quando os professores conseguem ser emocionalmente criativos e regular suas emoções adequadamente, usufruem de melhores condições de bem-estar. A média dos professores nestas competências é considerada elevada, até maior que a amostra utilizada na pesquisa que originou a escala (Macedo, 2018). Possivelmente esta característica possibilita que tais profissionais demonstrem um desempenho efetivo no trabalho, apesar dos problemas que enfrentam em sua carreira profissional.

O estudo revelou que o engajamento é o construto que contribui de forma mais significativa com o bem-estar. Um docente que demonstra elevados níveis de engajamento no trabalho possui maiores níveis de energia e de dedicação, além de um estado mental positivo (Schaufelli, Bakker & Salanova, 2006), que o auxiliam a gerenciar as demandas diárias. Quando isso acontece, surge uma sensação de bem-estar que promove melhores níveis de satisfação com o trabalho. Seguindo a abordagem de Weaver e Wilding (2013), o engajamento do professor pode levar a um ensino mais efetivo e levar os alunos a se sentirem mais satisfeitos.

Os achados da pesquisa reforçam o posicionamento de Martins, Ramalho & Morin (2010) de que o engajamento é determinante para uma melhor compreensão do bem-estar. Assim, considera-se fundamental aprofundar essa relação em futuros estudos para empreender estratégias que promovam o bem estar e sejam capazes de minimizar a incidência de transtornos, tais como a síndrome de burnout, uma vez que segundo Salanova et al (2000), o engajamento é um construto teoricamente oposto ao burnout, mas essa relação pode ser analisada empiricamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de um estudo para analisar a relação entre vários construtos relacionados com a subjetividade das pessoas em um determinado contexto de trabalho, como o de professores é um desafio, seja pela complexidade e a variedade de atividades, como também pelos vários atores sociais envolvidos diretamente nas atividades diárias. Ser professor na educação superior demanda competências socioemocionais e engajamento porque as demandas do dia a dia são mediadas pelos relacionamentos, pela comunicação e pela diversidade de situações.

A busca do bem-estar é um desafio para qualquer profissional que atua na área de educação e neste estudo ficou evidente que essa busca depende da capacidade do professor regular as suas emoções e usá-las de forma criativa. O professor também precisa desenvolver um estado mental positivo que envolve dedicação, compromisso, energia positiva e foco nas atividades. O bem-estar de docentes certamente auxilia a alcançar os objetivos da educação que envolve uma aprendizagem mais efetiva e significativa dos alunos.

Os resultados deste estudo revelaram que o engajamento, a criatividade emocional e a regulação emocional explicam 44,1% do bem-estar dos professores pesquisados. Que fatores determinam os 55,9% restantes? Um estudo exploratório poderia compreender outras variáveis que impactam no bem-estar docente. Analisar tais fatores pode subsidiar política de gestão de pessoas de tais profissionais com o objetivo de promover o bem-estar e o desempenho profissional efetivo.

Os resultados do estudo são relevantes para a atividade docente e suscitam algumas reflexões: até que ponto o professor alcança o bem-estar quando atua em um ambiente de trabalho precarizado? Que estratégias os docentes adotam para regular as suas emoções e utilizam a criatividade para gerenciar as experiências emocionais? Como manter níveis de engajamento quando o ambiente de aprendizagem não favorece o bom planejamento e gestão das atividades docentes?

Esses questionamentos são fundamentais para os responsáveis pelo planejamento e a gestão de instituições de ensino superior porque o docente é o principal agente nos resultados da formação profissional, como também são essenciais na transformação da sociedade por meio da educação, e empreender estratégias para garantir o seu bem-estar é fundamental para enfrentarem as demandas da vida acadêmica. Os resultados deste estudo também podem contribuir para o desenvolvimento de programas de Aprendizagem Socioemocional para o desenvolvimento de competências socioemocionais que auxiliem os professores a manterem bons níveis de engajamento e que auxiliem os mesmos no estabelecimento de estratégias para o seu bem-estar subjetivo.

Futuros estudos podem aprofundar os achados desta pesquisa, sobretudo para aprofundar a competência de criatividade emocional e de que maneira ela impacta no engajamento dos professores, já que essa relação não foi aprofundada neste estudo. Além disso, identificar estratégias adotadas pelos docentes para a busca do bem-estar podem auxiliar no estabelecimento de programas de qualidade de vida. Sobre o engajamento no trabalho, sugere-se aprofundar a análise desse construto como uma competência que pode ser desenvolvida e gerenciada pelo docente na busca de sua realização profissional e aprofundar a análise de seu impacto no bem-estar.

REFERÊNCIAS

- Angst, R., Benevides-Pereira, A., & Porto-Martins, P. (2009). *UWES manual – português BR*. Rio de Janeiro: GEPEB - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estresse e Burnout.
- Bakker, A. & Schaufeli, W. (2004). *The Utrecht Work Engagement Scale (UWES)*. Test manual.
- Bar-on, R. (2002). Inteligência social e emocional: Visões do emotional quotient inventory. In: Bar-on, R., & Parker, J. D. A. *Manual de inteligência emocional*, Porto Alegre: Artmed Editora, 266-283.
- Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, 28(9), 749-770.
- Buckley, M., Storino, M., & Saarni, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18, 177-191.
- Cartensen, L. L.; Charles, S. T. (1998). Emotion in the second half of life. *Current Directions in Psychological Science*, v. 7, n. 5, p. 144-149.

- Casel - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2015). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs*. Disponível em: www.casel.org.br.
- Chang, M. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Conley, C.S. (2015). SEL in higher education. In: Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., & Gullotta, T.P. (eds.), *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. The Guilford Press, New York, 197-212.
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. & Oishi, S. (2009). New Measures of Well-Being. In: Diener E. (Org.) *Assessing Well-Being. Social Indicators Research Series*, 39. Springer, Dordrecht, 247 – 266.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156.
- Dorman, E. (2015). Building teachers' social emotional competence through mindfulness practices. *Curriculum and Teaching Dialogue*. In: *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1- 2), 103-119.
- Elias, M. J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: ASCD.
- Extremera, N., Duran, A. & Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el “engagement” en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*. 11. 63-73.
- Field, A. *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- Fleming, J.E., & Bay, M. (2004). Social and emotional learning in teacher preparation standards. In: Zins, J.E., Weissberg, R. P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. *Building academic success in social and emotional learning: what does the research say?* New York: Teachers College Press, 94-110.
- Goleman, D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. 45. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2002). *O poder da inteligência emocional: a experiência de liderar com sensibilidade e eficácia*. Rio de Janeiro: Campus.
- Gondim, S.M.G., Morais, F.A., & Brantes, C.A.A. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14(4), 394-406
- Gujarati, D.N. (2000). *Econometria básica*. São Paulo: Makron Books.
- 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.
- Jennings, P. A. (2011). Promoting teachers’ social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. In A. Cohan & A. Honigsfeld (Eds.), *Breaking the mold of pre-service and in-service teacher education: Innovative and successful practices for the 21st century*, New York: Rowman and Littlefield, 133-143.

- Kant, R. & Lenka, Dr. (2013). Does Emotional Intelligence Get Affected from Some Biographical Factors- in Special Reference to Trainee Teachers? *American Journal of Educational Research*. 1. 216-220. 10.12691/education-1-6-8.
- Leite, A. M. A. A., Braga, C. S. C., Canholi Júnior, C., Lima, T. C. B., & Rebouças, S. M. D. P. (2016). Florescimento: Saúde e Bem-Estar de Jovens Aprendizes da Indústria Cearense. *Gestão & Regionalidade*, 32(95), 90-107.
- Leite, J.L. (2017). Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. *Revista Katálysi*, 20(2), 207-215.
- Macêdo, J. W. de L. (2018). *Competências socioemocionais no serviço público: um estudo com gerentes de atendimento do INSS*. (Dissertação de Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, Brasil).
- Marchesi, A. (2008). O bem-estar de professores: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- Martins, A. & Ramalho, N. & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: Salovey, P., Mayer, John D., & Salovey, Peter. *The intelligence of emotional intelligence*.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A. T., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isber, R., Sibinga, E., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training in K–12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3, 291–307.
- Mohamad, M. & Jais, J. (2016). Emotional Intelligence and Job Performance: A Study among Malaysian Teachers. *Procedia Economics and Finance*. 35. 674-682. 10.1016/S2212-5671(16)00083-6.
- Moreira, P., Oliveira, J.T., & Lima, L.C.A. (2012.). Inventário de identificação de emoções e sentimentos (IIES): estudo de desenvolvimento e de validação. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3(1), 39-66.
- Paula, A.V., Vilas Boas, A.P. (2017). Well-being and Quality of Working Life of University Professors in Brazil. In Vilas Boas, A.P. (Ed.). *Quality of Life an Quality of Working Life* (pp. 187-210) InTech. Retrieved from <http://www.intechopen.com/books/quality-of-life-and-quality-ofworking-Life>.
- Perez-Escoda, N. (2016). Cuestionario del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). In: Soler, J. L. et. al. *Inteligencia emocional y bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigación*. Villanueva de Gállego, Zaragoza: Universidad San Jorge, p. 690-705, 2016.
- Salanova, M., Schaufeli, W.B., Llorens, S., Peiro, J.M., & Grau, R. (2000). Desde el “burnout” al “engagement”: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo e de las Organizaciones*, 16 (2), 117-134.

- Schaufeli, W.B.; Bakker, A.B.; Salanova, M. (2006) The measurement of work engagement with a short questionnaire: a cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701-716.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Thorsteinsson, E.B., Bhullar, N., & Rooke, S.E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42 (6), 921-933.
- Silva, A. B., & Costa, F. J. (2014). Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em Administração. *Revista Economia & Gestão*, Belo Horizonte/MG, 14(34), 30-57.
- Silva, A.J., & Caetano, A. (2011). Validation of the flourishing scale and scale of positive and negative experience in Portugal. *Social Indicators Research*, 110(2), 1-10. DOI: 110.10.1007/s11205-011-9938-y.
- Spontón, C., Medrano, L.A., Maffei, L., Spontón, M., & Castellano, E. Validación del cuestionario de engagement UWES a la población de trabajadores de Córdoba, Argentina. *Liberabit*, 18(2), 147-154, 2012.
- Vazquez, A., Hutz, C., Pacico, J., Magnan, E., & Schaufeli, W. (2015). Adaptation and Validation of the Brazilian Version of the Utrecht Work Engagement Scale. *Psico-USF*, 20(2), 207-217.
- Weaver, L., & Wilding, M. (2013). *The five dimensions of engaged teaching: A practical guide for educators*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., & Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: past, present and future. In: Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., & Gullotta, T.P. *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. New York: The Guilford Press, 3-19.
- Xerri, M.J, Radford, K., & Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: a social support perspective e. *Higher Education*, 75, 589-605.
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion*. Greenwich, Connecticut: information age publishing.
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R. P., & Walberg, H.J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In: Zins, J.E., Weissberg, R. P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. *Building academic success in social and emotional learning: what does the research say?* New York: Teachers College Press, 3-22