



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

O PAPEL DA COMUNICAÇÃO EMOCIONAL NA FELICIDADE DE ALUNOS E PROFESSORES DE ESCOLAS PORTUGUESAS

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano

Inês Félix De Sousa Lopes

Porto, julho 2024



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

O PAPEL DA COMUNICAÇÃO EMOCIONAL NA FELICIDADE DE ALUNOS E PROFESSORES DE ESCOLAS PORTUGUESAS

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano

Inês Félix De Sousa Lopes

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Luísa Mota Ribeiro

Porto, julho 2024

Agradecimentos

À querida professora Luísa por todo o apoio e por me fazer acreditar sempre no meu potencial. Obrigada por toda a dedicação, esforço, atenção e rigor.

Aos meus pais, por estarem sempre do meu lado e acompanharem todas as minhas conquistas. Por desde sempre me mostrarem o orgulho que têm em mim e por quererem sempre o meu melhor. Por serem sempre a minha casa.

À minha irmã, por partilhar a vida comigo. Por acreditar sempre em mim e ter toda a paciência do mundo.

À minha madrinha por estar sempre comigo, mesmo que às vezes seja só em pensamento.

Ao Miguel, por ser o meu parceiro, por me dar força, foco e calma. Por acreditar sempre em mim mesmo quando eu não acredito e por me mostrar o orgulho que sente. Por conseguir a proeza de com um abraço que o mundo deixe de existir.

À Kika, à Carlota e à Bebas, por terem sido e serem tão companheiras.

À Rita e à Ana, por tornarem tudo mais leve e estarem sempre presentes.

Resumo

O presente estudo centra-se no impacto da comunicação emocional nas suas dimensões de escuta e expressão, na felicidade de alunos e professores. Os objetivos consistiram em caracterizar a comunicação emocional e a felicidade na amostra e analisar o impacto de algumas variáveis (idade, género, tipo de escola, valorização da aprendizagem, escuta e expressão) na felicidade dos alunos e dos professores. Foi administrado um questionário *online* a uma amostra de 3130 alunos e 5038 professores do 2.º e 3.º do Ciclo de Ensino Básico (CEB) e do Ensino Secundário, de escolas públicas e privadas de todo o país e a análise de dados foi efetuada utilizando o *IBM SPSS Statistics 28*. Os resultados revelaram que a escuta e a expressão impactam positivamente a felicidade dos alunos e dos professores e que essa felicidade pode ser determinada por diferentes variáveis. No caso dos alunos, a variável que apresentou valores mais elevados foi a valorização da aprendizagem e no caso dos professores, foi a expressão. Serão ainda apresentadas algumas implicações do estudo.

Palavras – chave: Felicidade; Comunicação emocional; Alunos; Professores; Escolas

Abstract

This study focuses on the impact of emotional communication, in its dimensions of listening and expression, on the happiness of students and teachers. The objectives were to characterize emotional communication and happiness in the sample and to analyze the impact of some variables (age, gender, type of school, appreciation of learning, listening and expression) on the happiness of students and teachers. An online questionnaire was administered to a sample of 3130 students and 5038 teachers from the 2nd and 3rd cycles of basic education (CEB) and secondary education, from public and private schools across the country, and the data was analyzed using IBM SPSS Statistics 28. The results showed that listening and expression have a positive impact on the happiness of students and teachers and that this happiness can be determined by different variables. In the case of students, the variable with the highest values was valuing learning and in the case of teachers, it was expression. Some implications of the study will also be presented.

Keywords: Happiness; Emotional Communication; Students; Teachers; Schools

Índice

Índice de Tabelas	V
Índice de Figuras	VI
Introdução.....	1
Estado da Arte	3
Propósito do Estudo	8
Método	9
1. Abordagem metodológica.....	9
2. Objetivos e Hipóteses	9
3. Amostra.....	10
4. Instrumentos	11
5. Procedimento de recolha de dados	15
6. Considerações éticas.....	15
7. Procedimento de tratamento de dados	15
Apresentação e Discussão dos Resultados	16
Conclusões	22
Referências	24

Índice de Tabelas

Tabela 1: Descrição das principais variáveis do estudo	13
Tabela 2: Estatística descritiva: Felicidade e Comunicação emocional (escuta e expressão) nos alunos e professores	16
Tabela 3: Coeficientes da regressão linear – alunos.....	17
Tabela 4: Coeficientes da regressão linear – professores	19

Índice de Figuras

Figura 1: Força da Regressão – Alunos.....	19
Figura 2: Força da Regressão – Professores.....	21

Introdução

A felicidade pode ser definida numa perspectiva hedónica, em que é compreendida como a existência de afetos positivos e uma reduzida existência de afetos negativos, bem como uma elevada satisfação com a vida (López-Pérez & Zuffianò, 2020). E numa perspectiva eudaimónica, em que é percebida pela compreensão do sentido da vida, do crescimento pessoal e também da autorrealização (López-Pérez & Zuffianò, 2020). Pessoas felizes sentem-se mais autoconfiantes, tomam decisões e cooperam mais facilmente e são mais tolerantes naquelas que são as suas relações (Sezer & Can, 2020). A psicologia positiva revela fatores importantes da felicidade, incluindo aquilo que é viver bem e sentir-se bem (Giacomoni et al., 2014). Assim, esta linha centra-se nas experiências subjetivas e nos traços individuais positivos, tendo o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos indivíduos e prevenir a patologia, uma vez que, compreende aquilo que são os aspetos positivos do desenvolvimento e funcionamento humano (Holzer et al., 2021).

A escola constitui-se com um dos contextos mais importantes para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, uma vez que estes desenvolvem os seus conhecimentos e também as suas competências socioemocionais (López-Pérez & Zuffianò, 2020). As competências socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam em padrões de pensamentos conscientes, sentimentos e comportamentos (Guo et al., 2023). Assim, tendo em conta a sua importância torna-se importante que a escola seja um contexto onde os alunos se sintam felizes, onde predomine um ambiente de aprendizagem feliz, permitindo-lhes sentir-se entusiasmados por irem à escola e aprenderem com os seus professores. Portanto, uma escola feliz é uma escola onde para além dos alunos, os professores também se sentem felizes (Gramaxo et al., 2023).

Quando os alunos apresentam níveis de felicidade elevados, apresentam níveis de motivação superiores, têm uma melhor relação com os professores e recebem mais apoio da família e dos colegas para a aprendizagem. Além disso, são mais flexíveis e criativos, têm uma maior capacidade de resolução de problemas e apresentam menos problemas de comportamento (Telef, 2020).

A felicidade dos professores está relacionada com o seu desenvolvimento psicológico e a sua atitude em relação às suas atividades profissionais. Além disso, afeta também competências como a iniciativa e a criatividade no seu trabalho (Tham et al., 2022). Os professores desempenham um papel crucial na educação de alunos felizes, tal como os encarregados de educação (Mertoğlu, 2020). Adicionalmente, os professores podem constituir-

se como agentes promotores de felicidade nos alunos, proporcionando um ambiente onde sobressaem as experiências positivas (Scoffham & Barnes, 2011).

O contexto escolar é um dos principais contextos de socialização e de promoção da comunicação emocional, assim, nas escolas os professores estão numa posição facilitadora de um clima emocional útil à aprendizagem e desenvolvimento socioemocional (Horner & Wallace, 2013). Desta forma, neste contexto os alunos podem desenvolver os conhecimentos necessários para compreender e lidar com as suas emoções, bem como cultivar relações interpessoais, onde a capacidade de escuta e responder às emoções dos outros é fundamental (Horner & Wallace, 2013). As emoções são aspetos centrais no ensino e na aprendizagem, sendo por isso importante estudar as emoções na vida dos professores (Cross & Hong, 2012). Este destaque é motivado pelo facto de que as emoções têm um grande impacto na vida dos professores e conseqüentemente na vida dos alunos, uma vez que, são importantes para a qualidade do ensino e para a relação professor-aluno (Cross & Hong, 2012). Os professores têm um trabalho que envolve uma grande variedade de emoções em que no clima de sala de aula têm de apresentar diferentes estratégias de autorregulação emocional (Stark & Bettini, 2021).

Alguns resultados mostram que existem características comuns que contribuem para a felicidade na escola dos alunos e professores, tais como, o equipamento físico, o ambiente escolar, o ambiente de aprendizagem, a comunicação e colaboração, a política de educação, as atividades sociais, a gestão escolar e as qualificações dos professores (Sezer & Can, 2020). Sabendo que estas características contribuem para a felicidade dos alunos e professores, o objetivo geral do presente estudo é analisar o impacto da comunicação emocional, tanto da escuta como da expressão, na felicidade de alunos e professores.

A estrutura deste estudo passa por um enquadramento teórico do tema, onde serão abordados temas como a felicidade e a comunicação emocional nos alunos e professores, suportado por estudos empíricos. De seguida, estará contemplada a metodologia utilizada, os objetivos e as hipóteses do estudo, a descrição dos participantes, os instrumentos, as considerações éticas, os procedimentos utilizados na recolha e tratamento de dados. Os resultados serão apresentados e discutidos tendo em conta as hipóteses formuladas. Por fim, será apresentada uma conclusão onde são abordadas uma síntese dos resultados, bem como limitações do estudo, sugestões para estudos futuros e implicações para a prática.

Estado da Arte

No contexto escolar, a felicidade contempla energia e motivação para alcançar objetivos, para envolver o/a aluno/a e para a vivência de uma vida plena (Vuorinen et al., 2020). Os alunos passam a maior parte do seu tempo na escola, tornando-se essencial proporcionar-lhes o melhor ambiente escolar possível (Gramaxo et al., 2023). Deste modo, a escola influencia a felicidade dos alunos, uma vez que é um ambiente relevante tanto para aprender como para socializar e fazer amigos. Gramaxo e colaboradores (2023) consideram que a felicidade deve ser vista como um objetivo na educação das crianças e dos jovens, uma vez que contribui significativamente para a sua vivência pessoal e escolar. O contexto escolar tem impacto na motivação e nos interesses, na autoconfiança e na segurança dos alunos, contribuindo para a eficácia da experiência de aprendizagem (Talebzadeh & Samkan, 2011), uma vez que de acordo com a UNICEF (2019) e OECD (2018) crianças e adolescentes felizes aprendem melhor. Consequentemente, um/a aluno/a feliz demonstra um melhor desempenho académico (Gramaxo et al., 2023). Desta forma, o contexto escolar proporciona um ambiente crucial para cultivar a autoeficácia, a crença na capacidade de alcançar metas, que está positivamente ligada à felicidade, visto que contribui para um senso de competência de si mesmo (Vuorinen et al., 2020).

Segundo o estudo de López-Pérez e Fernández-Castilla (2017), ser feliz na escola foi destacado como uma das diferentes preocupações das crianças e dos adolescentes. E, um número considerável de alunos foi destacado por não se sentir feliz na escola. O estudo *The Good Childhood* (2023) reporta que em relação a 2022 os adolescentes do Reino Unido se encontram cerca de 15% mais infelizes na escola (The Children's Society, 2023). Os estudos sobre a felicidade têm demonstrado que, em geral, os alunos mais jovens apresentam atitudes mais felizes. Além disso, o mesmo estudo postula que as estudantes do género feminino apresentam níveis mais elevados de felicidade (Badri et al., 2018). Além das preocupações partilhadas pelos alunos, foram também partilhados os domínios que os alunos valorizam mais na sua felicidade, sendo que um desses domínios é o domínio da aprendizagem na escola (López-Pérez & Zuffianò, 2020).

Os professores, uns dos atores mais importantes no processo educativo, revelam contributos superiores na aprendizagem dos alunos quando revelam níveis elevados de perceção da sua felicidade (Çayak, 2021; Sezer & Can, 2020). Contudo, tal como os alunos, a sua felicidade pode diferir tendo em conta a idade, uma vez que, é considerado que com o avançar da idade os professores sejam mais felizes (Bajgar et al., 2005). E em função do género, visto

que, segundo o estudo de Striessing (2015), o género feminino apresenta níveis mais elevados de felicidade do que os homens. Este resultado pode acontecer, uma vez que, as mulheres vivenciam os seus sentimentos de forma mais intensa (Lampropoulou, 2018).

Segundo Breeman e colaboradores (2015), os professores com altos níveis de bem-estar têm forte influência no desenvolvimento social e emocional dos seus alunos, servindo de modelos inspiradores para os mesmos (Badri et al., 2018). A felicidade dos professores depende de diversos fatores, tais como, a relação entre professores, o apoio dos colegas, a autoeficácia, a carga de trabalho, as atitudes positivas em relação às ideias inovadoras e o apoio dado pelo diretor (Sezer & Can, 2020). E depende também do tipo de escola onde os professores lecionam, sendo que, os professores que lecionam em escolas privadas apresentam níveis superiores de felicidade, uma vez que, apresentam maiores níveis de satisfação (Buka & Bilgiç, 2010). Apesar de existirem diversos estudos acerca da felicidade, existe escassez de estudos com os professores (Benevene et al., 2019).

Portanto, a construção de uma escola feliz, contribui para um aumento do interesse e envolvimento dos alunos e contribui para o desenvolvimento de valores e aprendizagens sociais importantes para a escola e para a sociedade (Talebzadeh & Samkan, 2011), facultando a criação continuada de valores (Gramaxo et al., 2023). No que concerne os professores, contribui para motivar, para ensinar e conceber novas técnicas úteis de ensino para os alunos nas aulas (Gramaxo et al., 2023). Assim, a vivência escolar feliz proporciona o desenvolvimento da inovação e do pensamento (Talebzadeh & Samkan, 2011), ao contribuir para o sucesso do/a aluno/a e melhorar outras competências, tais como, a comunicação, o sucesso ao longo da vida e a autorrealização (Sezer & Can, 2020), proporcionando uma sensação de segurança, apoio e interatividade social (Gramaxo et al., 2023).

Idealmente, a escola tem o objetivo de que cada aluno/a consiga atingir o seu potencial máximo. Desta forma, a escola desempenha um papel potenciador nas competências essenciais para o futuro dos alunos (Vuorinen et al., 2020). Para isso, é preciso ter em conta o desenvolvimento académico e socioemocional, uma vez que os alunos não aprendem só com as diferentes disciplinas, mas também com as ligações significativas que criam com os outros indivíduos da escola (López-Pérez & Fernández-Castilla, 2017). Ao longo da vida escolar, os alunos e os professores, passam por experiências positivas (e.g., oportunidades para experimentar o sucesso e construir relações de confiança) e negativas (e.g., exposição a situações adversas, dificuldades de aprendizagem, *bullying*, pressão, frustração e o fracasso e a rejeição) (OECD, 2023; Tobia et al., 2018). O desenvolvimento social, emocional e académico das crianças e adolescentes é afetado por estas experiências (Alzahrani et al., 2019), conferindo

um papel importante no futuro das mesmas, podendo impactar na sua saúde mental e física, na qualidade das suas relações sociais, na ambição do seu trabalho e na sua satisfação com a vida (Vuorinen et al., 2020). As experiências positivas estimulam o processo de aprendizagem e as negativas impactam, a motivação, a memória e a criatividade dos alunos (Prosen et al., 2014). A importância do estudo e do desenvolvimento socioemocional dos alunos está ancorada em diferentes razões - a relação das experiências emocionais com a sensação subjetiva de bem-estar; a influência das emoções e do seu desenvolvimento positivo na aprendizagem, envolvimento e sucesso e a influência das emoções na comunicação na sala de aula (Fu et al., 2010).

Posto isto, a escola apresenta-se como um local ideal para a aprendizagem social e emocional, uma vez que os alunos são confrontados e convivem com diferentes formas de pensar, viver e comunicar (OECD, 2023). A comunicação é a base das relações sociais a partir da qual se constrói uma atitude colaborativa e de cooperação para com o outro (Museux et al., 2016), consistindo na partilha ativa de pensamentos com duas ou mais pessoas (Suzić et al., 2018). Especificamente, a comunicação emocional é definida como a utilização do estado emocional próprio para compreender e interpelar o estado emocional de outra pessoa, tendo em conta um sentimento empático (Tessier, 2017). Este tipo de comunicação é fundamental na escola, uma vez que tem efeito na qualidade do processo de aprendizagem (Hernández-Jorge et al., 2022).

Durante os primeiros anos de escolaridade, os alunos desenvolvem um aspeto fundamental, a competência de expressão emocional, capacidade de um/a aluno/a reconhecer aquilo que está a sentir, o que permite a compreensão dos estados emocionais e a sua razão (Bohnert et al., 2003). O processo permite que os alunos lidem com as diferentes relações sociais, onde esta capacidade de reconhecer, compreender, interpretar e responder às emoções dos outros e às suas expressões se torna fundamental. Este processo ocorre naturalmente, durante as interações que as crianças e jovens têm no seu dia a dia, tendo em conta expressões, reações e discussões (Horner & Wallace, 2013). Assim, os alunos têm cada vez mais capacidade de expressar verbalmente situações que se relacionam com emoções e também utilizar o autorrelato como forma de expressão (Bohnert et al., 2003). Para que as crianças estejam efetivamente envolvidas nas relações e trocas interpessoais necessárias para experiências escolares positivas, torna-se essencial que saibam comunicar as suas emoções e receber as dos outros (Herndon et al., 2013). As expressões emocionais não exibem apenas respostas a situações reais que provocam as emoções, porém exibem as suas percepções e os seus julgamentos sobre determinada situação (Prosen et al., 2014). Este domínio pode ser

influenciado pelo género dos alunos, uma vez que, as alunas do género feminino reportam níveis mais elevados de conhecimento das suas emoções, sendo mais expressivas e mais precisas nas suas expressões faciais (Bajgar et al., 2005).

O segundo aspeto fundamental é a escuta, que se define como um construto multidimensional que consiste em processos cognitivos complexos, como atender, receber e interpretar as mensagens dos outros (Gearhart & Bodie, 2011). Além disso, a escuta conta com processos afetivos, ou seja, ser motivado e estimulado a atender às mensagens das outras pessoas e processos comportamentais, através de *feedback* verbal e não verbal (Gearhart & Bodie, 2011). Estes processos são considerados mais competentes quando são realizados por pessoas que estão ativas e envolvidas de forma empática, criando confiança ao demonstrar consideração incondicional e ao confirmar a experiência da outra pessoa (Gearhart & Bodie, 2011; Weger et al., 2014). Esta interação da escuta, de uma perspetiva cognitiva, promove a mudança emocional, ou seja, permite que as pessoas sejam capazes de modificar as suas representações cognitivas dos acontecimentos (Weger et al., 2014).

Por fim, a regulação emocional é a capacidade de os alunos ajustarem a experiência e a expressão emocional ao contexto em questão e quando bem-sucedida contribui para uma competência emocional adaptativa, tendo em conta as exigências do contexto. Quando a regulação emocional não é adaptativa acaba por prejudicar a capacidade de os alunos se adaptarem às dinâmicas de salas de aula (e.g., não saber lidar com a frustração) (Herndon et al., 2013). O estudo de Guerra-Bustamante e colaboradores (2019), concluiu que à medida que os adolescentes aumentam as capacidades de regulação e compreensão emocional, a sua felicidade subjetiva também aumenta. Atualmente, tornou-se clara a importância e o quanto são essenciais as competências socioemocionais para um futuro tranquilo e feliz (OECD, 2023).

Considerando que o desenvolvimento das competências socioemocionais começa nos primeiros anos de vida (Jones & Bouffard 2012), neste domínio os adolescentes tornam-se mais habilidosos (Guo et al., 2023). Adicionalmente, vai sendo influenciado pelo contexto e relações sociais vividas (Jones & Bouffard 2012), sendo o contexto familiar o primeiro contexto onde as crianças acabam por ter contacto com outras pessoas. Contudo, o contexto escolar torna-se também um dos principais contextos de socialização, os professores, tal como os pais, constituem-se como agentes promotores de aprendizagem emocional (Ahn & Stifter, 2006). Deste modo, os professores podem proporcionar aos alunos oportunidades para trabalharem em grupo e debaterem, atividades para serem criativos e também para sentirem e expressarem felicidade e orgulho enquanto aprendem e podem ainda orientar os alunos na resolução de algum conflito (OECD, 2023).

Desta maneira, as competências socioemocionais e a felicidade dos professores são duas componentes cruciais para o desenvolvimento socioemocional dos alunos (Oberle et al., 2020). Um/a professor/a enfrenta constantemente, nas escolas e nas salas de aula, exigências emocionais de todos os intervenientes de uma escola (e.g., professores, alunos, encarregados de educação, auxiliares, entre outros) (Chen, 2019) e tem uma das profissões mais exigentes do ponto de vista emocional (Peláez-Fernández et al., 2021). Destarte, para que os professores sejam capazes de lidar com as exigências emocionais supramencionadas é necessário que apresentem as competências socioemocionais desenvolvidas, tendo competências de regulação, expressão e escuta emocional. Consequentemente, irá ser facilitada a compreensão do estado emocional dos alunos, podendo dessa forma adaptar o seu comportamento na sala de aula, por exemplo, alterando a atividade que está a fazer, organizando as mesas em sala de aula tendo em conta as características da turma e separar os alunos que provavelmente terão mais desentendimentos (Valente et al., 2018). É essencial manter um ambiente calmo, organizado e bem regulado na sala e para isso, os professores devem apresentar competências de autorregulação emocional (Jones et al., 2013). A autorregulação emocional leva a que o/a professor/a tenha mais competência para compreender quando um/a aluno/a está mais vulnerável e a utilizar as suas competências de autorregulação como estratégia de gestão dos comportamentos e emoções dos alunos (Prosen et al., 2014; Valente et al., 2018). Sendo assim, os professores revelam-se mais propensos a mostrar afeto, um maior nível satisfação e bem-estar com o trabalho (Chen, 2019; Jones et al., 2013). A forma como os professores expressam as suas emoções também depende da sua autoeficácia na expressão emocional (Prosen et al., 2014). Tanto as emoções positivas como negativas dos professores podem ser transmitidas, por exemplo, através das suas expressões faciais e esta expressividade, tornando-se essencial para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (Prosen et al., 2014). Contudo, a interação professor-aluno depende da interpretação feita pelos alunos às emoções dos professores, ou seja, os alunos podem interpretar as emoções dos professores de forma diferente, o que leva a reações variadas por parte dos alunos (Prosen et al., 2014). Concluindo, os professores desempenham um papel central na exploração das emoções com os alunos, uma vez que, ambos estão envolvidos em interações emocionais. Desta forma, professores mais autorregulados criam uma atmosfera de sala de aula mais confortável e autêntica para a partilha de emoções (Prosen et al., 2014).

Propósito do Estudo

O presente estudo procurou compreender de que forma é que a comunicação de emoções, a sua escuta e expressão, pode influenciar a felicidade na escola dos alunos e dos professores.

A comunicação torna-se crucial para a relação entre os alunos e os professores, uma vez que sem comunicação não há relação nem educação (Veiga, 2004). Desta forma, Veiga (1999) concluiu que a comunicação dos professores tem um impacto muito importante sobre o aluno. Este impacto pode constituir-se como negativo ou positivo e assim, o/a professor/a deve compreender quais as componentes que se tornam um obstáculo à comunicação com os alunos e ao seu posterior desenvolvimento, “com o objetivo de chegar à mente de um aluno, o/a professor/a deve primeiro conquistar o seu coração” (Veiga, 1999; Veiga, 2007, p.26). Desta forma, as relações entre os professores e os alunos são consideradas fundamentais para a adaptação do/a aluno/a à escola e o seu desenvolvimento (Poulou, 2017). Neste sentido, torna-se importante que os professores utilizem e giram as suas competências socioemocionais para que sejam estabelecidas relações de qualidade com os seus alunos (Jones et al., 2014).

De acordo com Baytemir (2019), o bem-estar dos adolescentes diminui quando perdem o interesse pela escola. Desta forma, torna-se importante que os alunos estejam envolvidos na escola, estando comprometidos com a mesma (Veiga et al., 2012), nomeadamente, através da vivência de uma força centrípeta do/a aluno/a para a escola. Além disso, o envolvimento afetivo caracterizado pelas reações emocionais que a escola, os colegas e os professores suscitam nos alunos e a forma como o/a aluno/a vivencia a pertença, a felicidade e a vinculação à escola (Veiga et al., 2014) é importante, uma vez que este sentimento de vinculação promove o desenvolvimento saudável e relaciona-se significativamente com a saúde emocional dos alunos (Baytemir, 2019).

Assim, o presente estudo trata-se de um estudo inovador, uma vez que, foram encontrados poucos estudos que relacionem a comunicação emocional e a felicidade (escuta e expressão) nos alunos e nos professores. Ambos os construtos têm um papel fulcral nas escolas e têm implicações na vivência dos alunos e dos professores. O estudo analisa de forma espelhada, comparando alunos e professores nas mesmas dimensões, o que é raro na literatura. E contribui para uma reflexão de práticas específicas de desenvolvimento e manutenção da comunicação emocional, quer na esfera do/a aluno/a quer na esfera do/a professor/a.

Método

1. Abordagem metodológica

Este estudo é caracterizado por uma metodologia quantitativa numa lógica transversal, uma vez que, a recolha de dados foi feita num único momento e simultaneamente, com o objetivo de descrever e analisar as relações entre as variáveis numa determinada população ou amostra (Coutinho, 2014). O design da investigação é correlacional e intersujeitos, uma vez que o objetivo tem em conta a avaliação da relação entre variáveis de dois grupos independentes.

2. Objetivos e Hipóteses

O presente estudo tem como principal objetivo *analisar o impacto da comunicação emocional, quer a escuta quer a expressão, na felicidade de alunos e professores de escolas portuguesas*. Assim, os objetivos específicos, são:

1. Caracterizar a comunicação emocional (escuta e expressão) e a felicidade de uma amostra de alunos e professores de escolas portuguesas;
2. Analisar a relação entre variáveis individuais dos alunos – idade, género, valorização da aprendizagem – e a felicidade;
3. Analisar a relação entre a variável contextual, no caso dos alunos – tipo de escola – e a felicidade.
4. Analisar a relação entre a comunicação emocional (escuta e expressão) e a felicidade dos alunos;
5. Analisar a relação entre variáveis individuais dos professores – idade e género– e a felicidade;
6. Analisar a relação entre a variável contextual, no caso dos professores – tipo de escola – e a felicidade;
7. Analisar a relação entre a comunicação emocional (escuta e expressão) e a felicidade dos professores.

De acordo com os objetivos definidos e tendo em conta a literatura, foram formuladas as seguintes hipóteses referentes ao *objetivo 2*:

H1: *Os alunos mais novos apresentam níveis de felicidade mais elevados.*

H2: *As alunas do género feminino apresentam níveis mais elevados de felicidade.*

H3: *Os alunos que apresentam valores mais elevados na valorização da aprendizagem apresentam níveis mais elevados de felicidade.*

No que concerne o *objetivo 4*, foi formulada a seguinte hipótese:

H4: *A escuta influencia positivamente a felicidade dos alunos.*

H5: *A expressão influencia positivamente a felicidade dos alunos.*

No que diz respeito ao *objetivo 5*, foram formuladas as seguintes hipóteses:

H6: *Os professores mais velhos apresentam níveis mais elevados de felicidade.*

H7: *As professoras do género feminino apresentam níveis de felicidade mais elevados.*

No que concerne o *objetivo 6*, foi formulada a seguinte hipótese:

H8: *Os professores que trabalham em escolas privadas apresentam níveis de felicidade mais elevados.*

No que diz respeito ao *objetivo 7*, foi formulada a seguinte hipótese:

H9: *A escuta influencia positivamente a felicidade dos professores.*

H10: *A expressão influencia positivamente a felicidade dos professores.*

No caso dos alunos, relativamente, à relação entre as seguintes variáveis: tipo de escola e a felicidade não foi formulada nenhuma hipótese, atendendo ao carácter exploratório do objetivo específico, não dispondo de dados na literatura para permitir fundamentar uma expectativa de resultado.

3. Amostra

Os participantes foram identificados através de plataformas de base de dados, por meio de um *email* com o convite. Desta forma, o processo de amostragem trata-se de não probabilístico por conveniência, uma vez que os elementos da amostra foram selecionados com base na facilidade de acesso aos indivíduos (Coutinho, 2014). A amostra contou com 3130 alunos e 5038 professores de todo o país.

Os critérios de inclusão definidos passaram pela amostra ser constituída por alunos e professores dos 2.º e 3.º Ciclo de Ensino Básico (CEB) e do Ensino Secundário, de escolas públicas e privadas, sendo que se exclui qualquer outro indivíduo que não contemple as características indicadas.

Os alunos estavam distribuídos por diferentes ciclos de estudo, sendo que 23.5% frequentavam o 2º ciclo, 42.2% o 3º ciclo, 28.2 % o secundário. Estes valores são bastante próximos dos valores populacionais o que revela uma boa representatividade da nossa amostra

por ciclo de estudos. 52.1 % dos alunos eram do sexo feminino e 28% dos alunos frequentavam uma escola privada, o que pode constituir-se como uma sobre representação deste tipo de escola na amostra do estudo, uma vez que, na população portuguesa a percentagem de alunos em escolas privadas é na ordem dos 12% para todos os níveis de estudo, exceto no ensino secundário onde o valor é de 25% (Pordata, 2022a; Pordata, 2022b). A média de idades dos alunos era de 13.31 anos. Os alunos, geograficamente, distribuía-se por todo o país, contudo existe prevalência no norte do país, indicando que existia uma eventual sub-representação de outras zonas do país, mais concretamente na área metropolitana de Lisboa. 42.5% considerava aquilo que aprende na escola importante e 90,9% dos alunos nunca reprovou.

No que concerne os professores, geograficamente, encontravam-se distribuídos por todo o país, na área metropolitana de Lisboa e no norte do país cerca de 29% e 22% na zona centro do país, o que é de certa forma semelhante ao que acontece na população portuguesa. A média de idades dos professores era de 53 anos e a sua experiência média de 26 anos. Quase 50% dos professores tinham idades entre os 50 e 59 anos. 85.8 % eram professores do sexo feminino. No que diz respeito à área de lecionação, os professores estavam distribuídos da seguinte forma: 12.4% no 1º ciclo, 5.6% nas artes e expressões artísticas, 23.9% nas ciências exatas e biológicas, 16.6% nas ciências sociais e humanas, 2.8% na educação especial, 1.9% na eletrotecnia e informática, 2.3% na expressão físico-motor, 27.8% nas línguas (materna, estrangeira e língua gestual portuguesa) e 5% no pré-escolar. 82.4% leciona numa escola pública.

4. Instrumentos

Na *tabela 1* encontram-se descritas as variáveis utilizadas no estudo, de seguida vão ser descritos os instrumentos utilizados.

Questionário sociodemográfico

De forma a recolher informação sociodemográfica sobre os participantes, utilizou-se um questionário online, para os alunos e para os professores. Para os alunos o questionário utilizado centrava-se em informações gerais (e.g., idade e género) e outras informações, tais como, o grau em que o/a aluno/a considera o que aprende na escola importante para a sua vida.

Para os professores, o questionário utilizado centrou-se em informações gerais, tais como, a área de lecionação, os anos de experiência no ensino, idade e género.

Questionário do *Gallup Student Poll*

O *Gallup Student Poll* é utilizado por escolas e permite medir fatores que levam a resultados educativos positivos, dando aos educadores uma ferramenta para apoiar a sua tentativa de envolver os alunos nas escolas e prepará-los para o futuro (Gallup, 2021). Este questionário é facultado via internet, durante um período de 5 semanas, começando no final de setembro até ao final do mês de outubro e está disponível durante o horário escolar, os inscritos recebem um email com o questionário durante esse período. O questionário destina-se a alunos do 5º ao 12º ano (Gallup, 2021).

O questionário contém 24 perguntas principais e também algumas perguntas sociodemográficas (Gallup, 2021). Adicionalmente, este divide-se em 4 domínios, sendo estes, o envolvimento, o empenho, a pertença e a aprendizagem social e emocional, tendo como duração 10 a 15 minutos. A cotação dos itens é feita através de uma escala tipo *likert* de 5 pontos, em que 1 corresponde a discordo totalmente e 5 corresponde a concordo totalmente (Gallup, 2021). Para que sejam gerados resultados, tem de existir no mínimo um total de 10 respostas por ano. No presente estudo, os itens utilizados na análise de dados pertencem ao domínio da aprendizagem social e emocional.

The Pemberton Index

O *Pemberton Happiness Index* tem como objetivo avaliar a felicidade na população em geral. Este instrumento é constituído por duas secções, A e B (Hervás & Vázquez, 2013).

A secção A é constituída por 11 itens que se relacionam com o bem-estar relembado. Para cotar esta secção utiliza-se uma escala tipo *likert*, que varia de 0 a 10, e o *score* total corresponde à média dos itens (Teixeira Maia et al., 2021).

Já a secção B é constituída por 10 itens que caracterizam o bem-estar que já foi experienciado, as experiências tanto negativas como positivas que se deram no dia anterior. Sendo que os itens são cotados através de uma escala dicotómica (respostas de “sim” e “não”) e a pontuação dada pode variar de 0 (0 experiências positivas e 5 experiências negativas) a 10 (5 experiências positivas e 0 experiências negativas), visto que os “sim” são contabilizados com 2 pontos (Teixeira Maia et al., 2021).

Para calcular a pontuação total soma-se o total de cada item da secção A com o total da secção B, dividido por 12, uma vez que o total são 12 itens, os 11 itens da secção A e um item da secção B (que corresponde à soma da mesma). Os resultados indicam que quanto mais elevada for a pontuação melhores são os níveis de bem-estar (Teixeira Maia et al., 2021).

A tradução para a língua portuguesa deste instrumento foi feita por três profissionais da área da saúde. Os três profissionais fizeram a tradução de forma independente e no final conciliaram as três versões, através da sua análise (Teixeira Maia et al., 2021). De seguida, esta versão foi traduzida por profissionais bilingues que realizaram a retroversão do instrumento para a sua língua de origem (Teixeira Maia et al., 2021). Por fim, tanto a versão original como a versão da retroversão foram apresentadas a cinco profissionais da área da saúde de forma a compreender a concordância entre as duas versões (Teixeira Maia et al., 2021).

No que toca às qualidades psicométricas do instrumento, o *alfa de cronbach* da secção A foi de $\alpha=0.90$, revelando uma consistência interna muito boa e com valores semelhantes ao da versão original ($\alpha>0.89$). Desta forma, o instrumento torna-se válido e consistente para a população portuguesa (Teixeira Maia et al., 2021). Os alfas do presente estudo para os alunos e professores foram de 0.87 e 0.89, respetivamente.

Tabela 1: Descrição das principais variáveis do estudo

Variáveis	Medidas
Características sociodemográficas (alunos)	Idade Género Tipo de escola (privada ou pública)
Valorização da aprendizagem (alunos)	Para ti, em que medida é importante o que aprendes na escola? (Nada importante; Pouco importante; Mais ou menos importante; Importante; Muito importante)
Características sociodemográficas (professores)	Idade Género Tipo de escola (privada ou pública)
Comunicação – Escuta (alunos) (Questionário do <i>Gallup Student Poll</i> (2011))	Sou muito bom/boa a ouvir os meus/minhas amigos/as quando estão zangados/as ou chateados/as com alguma coisa.

<p>Comunicação – Expressão (alunos) (Questionário do <i>Gallup Student Poll</i> (2011))</p>	<p>Quando estou zangado/a ou chateado/a, sou muito bom/boa a explicar o que me está a incomodar às outras pessoas.</p>
<p>Comunicação – Escuta (professores) (Questionário do <i>Gallup Student Poll</i> (2011))</p>	<p>Sou muito bom/boa a ouvir os meus/minhas colegas quando estão zangados/as ou chateados/as com alguma coisa.</p>
<p>Comunicação – Expressão (professores) (Questionário do <i>Gallup Student Poll</i> (2011))</p>	<p>Quando estou zangado/a ou chateado/a, sou muito bom/boa a explicar o que me está a incomodar às outras pessoas.</p>
<p>Felicidade (<i>The Pemberton Index</i> (2011))</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sinto-me muito satisfeito/a com a minha vida. - Sinto a energia necessária para cumprir bem as minhas tarefas quotidianas. - Acredito que a minha vida é útil e valiosa. - Sinto-me satisfeito/a comigo próprio/a. - A minha vida está repleta de aprendizagens e desafios que me fazem crescer. - Sinto-me muito unido/a às pessoas que me rodeiam. - Sinto-me capaz de resolver a maioria dos problemas do meu dia a dia. -Sinto que posso ser eu mesmo/a nas coisas realmente importantes. -Desfruto todos os dias de muitas pequenas coisas. -No meu dia a dia tenho muitos momentos em que me sinto mal. -Sinto que vivo numa sociedade que me permite desenvolver plenamente o meu potencial.

5. Procedimento de recolha de dados

A recolha de dados foi feita *online*, através do *google forms*. O questionário foi partilhado através do *e-mail* com o convite para a participação, foram utilizadas bases de dados eletrónicas para essa partilha, nomeadamente, a base nacional de *e-mail* dos professores LeYa Educação; a base de *e-mail* de escolas (2.º e 3.º Ciclos e Ensino Secundário); a base nacional de *e-mail* de pais da Associação Mutualista Montepio; a base nacional de *e-mail* de pais das federações de pais (CONFAP); a base nacional de *e-mail* de pais plataforma Aula Digital/LeYa Educação e outros parceiros da Escola Amiga. Os professores tiveram acesso direto ao convite, os alunos tiveram acesso através dos pais que deveriam ativar a participação dos mesmos. Além disso, também foi utilizada divulgação em redes sociais e sites de entidades envolvidas no estudo.

6. Considerações éticas

No início de cada questionário (alunos e professores), apresentou-se um consentimento informado, que contemplava o objetivo do estudo, contactos para eventuais dúvidas ou esclarecimentos. A investigação não pôs em risco os participantes e os participantes foram informados sobre as características necessárias para que os mesmos pudessem decidir participar na investigação ou não, sendo que a participação foi voluntária (OPP, 2021). Os dados foram anónimos e confidenciais, dado que só foram recolhidos os dados sociodemográficos estritamente necessários para a investigação, servindo apenas para a mesma (OPP, 2021). O estudo obteve aprovação ética por parte da Comissão *de Ética em Tecnologia, Ciências Sociais e Humanidades* (CETCH2022-27).

7. Procedimento de tratamento de dados

Os dados foram analisados com o programa *IBM SPSS Statistics 28*. Foram utilizadas diferentes técnicas estatísticas, desde a análise descritiva à estatística inferencial. A estatística descritiva permitiu descrever de uma forma sucinta os dados recolhidos (Martins, 2011), corroborando o primeiro objetivo específico supramencionado (caracterizar a comunicação emocional (escuta e expressão) e a felicidade de uma amostra de alunos e professores de escolas portuguesas). Tendo em conta a estatística inferencial, é possível retirar conclusões acerca da população-alvo, através dos testes estatísticas (Howell,2010). Assim, neste estudo foram utilizadas regressões de forma a avaliar a força e a direção da relação entre as variáveis.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Análise Descritiva da Comunicação Emocional e da Felicidade nos Alunos e Professores

1. *Como é que se caracteriza a comunicação emocional (escuta e expressão) nos alunos e professores de escolas portuguesas?*
2. *Como é que se caracteriza a felicidade nos alunos e professores de escolas portuguesas?*

A Tabela 2 apresenta valores da média, desvio-padrão e valores mínimo e máximo para as variáveis: comunicação- escuta, comunicação – expressão e felicidade.

Tabela 2: Estatística descritiva: Felicidade e Comunicação emocional (escuta e expressão) nos alunos e professores

Variáveis	Alunos					Professores				
	N	M	SD	Min	Max	N	M	SD	Min	Max
Comunicação – Escuta	3118	4.11	0.95	1	5	5016	4.00	0.81	1	5
Comunicação – Expressão	3115	3.03	1.23	1	5	5023	3.17	1.03	1	5
Felicidade	3034	7.41	1.61	0	10	4870	6.83	1.52	0	10

Nota -se um valor médio significativamente mais elevado na escuta do que na expressão, quer nos alunos ($p=.000$) quer nos professores ($p=.000$). Contudo, os alunos apresentam valores médios significativamente superiores na escuta em relação aos professores ($p<.001$). Enquanto os professores apresentam valores médios significativamente superiores na expressão em relação aos alunos ($p<.001$). Os alunos apresentam um valor médio significativamente superior na felicidade do que os professores ($p<.001$). Não foram encontrados estudos que analisassem a felicidade dos alunos e dos professores tendo em conta as mesmas variáveis, desta forma, isto reforça um dos pontos fortes do estudo, a comparação da felicidade de alunos e professores nas mesmas variáveis.

3. Quais os determinantes da felicidade dos alunos?

Foi realizada uma análise de regressão linear para responder à questão de investigação supramencionada. A *tabela 3* apresenta os coeficientes da regressão, bem como os valores de estatística do teste t e os “*p-values*” correspondentes para a variável dependente felicidade.

Tabela 3: Coeficientes da regressão linear – alunos

	<i>b</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	R²
Constante	4.32	17.37	<.001	
Idade	-0.10	-8.75	<.001	
Género (0- feminino; 1- masculino)	0.47	9.16	<.001	
Tipo de Escola (0- escola pública; 1-escola privada)	-0.07	-1.37	0.17	0.341
Valorização da Aprendizagem	0.58	18.09	<.001	
Comunicação Emocional - Escuta	0.14	4.94	<.001	
Comunicação Emocional – Expressão	0.38	17.47	<.001	

O modelo de regressão linear é estatisticamente significativo ($p < .001$) e aproximadamente, 34.1% ($R^2 = 0.341$) da variabilidade da felicidade pode ser explicada pelas variáveis independentes (idade, género, tipo de escola, valorização da aprendizagem, comunicação emocional (escuta e expressão)). Neste modelo, a variável que apresenta mais influência é a valorização daquilo que os alunos aprendem na escola e de seguida é a expressão de emoções quando os alunos estão zangados ou chateados (figura 1).

Foram encontradas diferenças significativas na felicidade em função da idade ($p < .001$). O coeficiente ($b = -0.10$) significa que por cada ano adicional dos alunos o seu nível esperado de felicidade diminui 0.10 unidades, mantendo todas as restantes variáveis constantes, confirmando-se a H1. Estes resultados vão ao encontro da literatura (Badri et al., 2018; Mertoğlu, 2020), que indica que os alunos mais jovens apresentam atitudes e sentimentos mais felizes. Além disso, estes resultados estão em concordância com o Estudo do Observatório de Saúde Psicológica e Bem-estar (2023), em que de facto os alunos apresentam uma diminuição da satisfação com a vida à medida que existe um aumento da idade.

Foram encontradas diferenças significativas na felicidade em função do género ($p < .001$). O coeficiente positivo para o género ($b = 0.47$) indica que, mantendo todas as variáveis

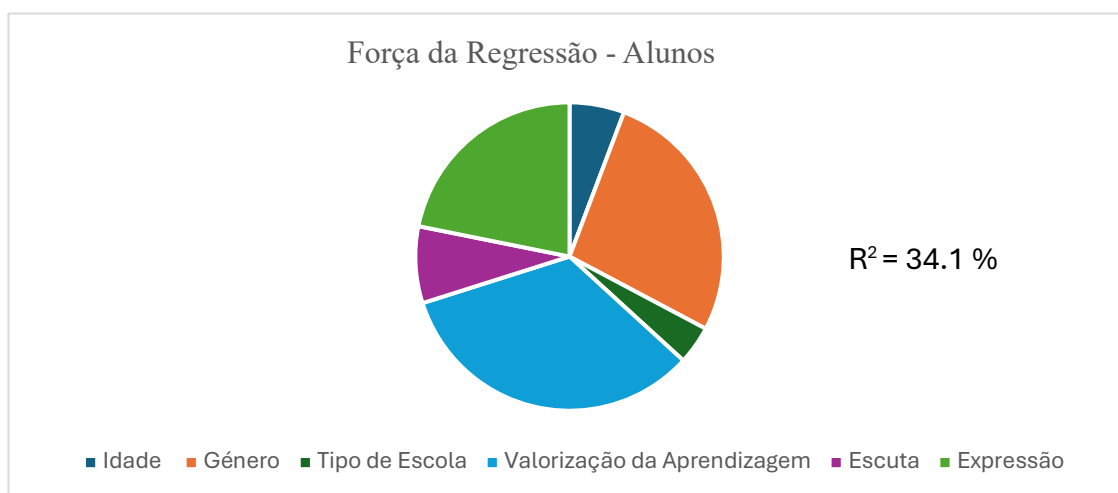
constantes, em média o género masculino em comparação com o género feminino apresenta um nível de felicidade esperado superior em 0.47 unidades, não se confirmando a H2. O estudo de Badri e colaboradores (2018) postulam que as estudantes do género feminino apresentam níveis significativamente mais elevados no que concerne a felicidade. Contudo, outro estudo que aborda a felicidade e o género conceptualiza que existem resultados variados (López-Pérez & Zuffianò, 2020).

Não foram encontradas diferenças significativas na felicidade em função do tipo de escola ($p=0.17$). Para esta variável não foi formulada nenhuma hipótese. Contudo, segundo a literatura, o ambiente em que os alunos aprendem tem um papel importante no seu desenvolvimento e conseqüentemente na sua satisfação com a vida (Baytemir, 2019). Possivelmente, o ambiente em que os alunos aprendem é o mais importante, independentemente de os alunos frequentarem uma escola pública ou privada.

Foram encontradas diferenças significativas na felicidade em função da valorização da aprendizagem ($p<.001$). Quando a valorização da aprendizagem aumenta uma unidade, em média a felicidade aumenta 0.58 unidades, assim, é possível constatar que os alunos quando valorizam mais a aprendizagem apresentam níveis mais elevados de felicidade. Desta forma, é possível confirmar H3. O estudo de López-Pérez e Zuffianò (2020) postula que um domínio que adolescentes portugueses e brasileiros conceptualizam como dos mais importantes na sua felicidade é o domínio da aprendizagem na escola. Sendo assim, pelos resultados ($\beta= 0.31$), a valorização da aprendizagem pelos alunos da presente amostra vai ao encontro do que literatura tem indicado.

Foram encontradas diferenças significativas na felicidade em função da escuta dos amigos/as quando estão zangados/as ou chateados/as com alguma coisa ($p<.001$). À medida que a escuta aumenta uma unidade, em média, a felicidade aumenta 0.14 unidades, confirmando-se H4. Foram encontradas diferenças significativas na felicidade em função da expressão de emoções, quando os/as alunos/as estão zangados/as ou chateados/as ($p<.001$). À medida que a expressão aumenta uma unidade, em média, a felicidade aumenta 0.38 unidades, confirmando-se H5. Segundo a literatura, as competências de aprendizagem socioemocional são um construto importante para promover a felicidade dos alunos (Kasikci & Ozhan, 2021). De acordo com a OMS, uma das principais competências que contribui para a felicidade é a comunicação eficaz (Kasikci & Ozhan, 2021). Os resultados supramencionados revelam que para os alunos a expressão de emoções quando estão zangados ou chateados é uma das variáveis que tem mais impacto na felicidade dos mesmos.

Figura 1: Força da Regressão – Alunos



4. Quais os determinantes da felicidade dos professores?

Foi realizada uma análise de regressão linear para responder à questão de investigação supramencionada. A *tabela 4* apresenta os coeficientes da regressão, bem como os valores de estatística do teste t e os “*p-values*” correspondentes para a variável dependente felicidade.

Tabela 4: Coeficientes da regressão linear – professores

	<i>b</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	R ²
Constante	3.96	20.70	<.001	
Idade	0.01	3.56	<.001	
Género (0 – feminino; 1- masculino)	0.31	5.00	<.001	0.156
Tipo de Escola (0- escola privada; 1- escola pública)	0.42	-5.32	<.001	
Comunicação Emocional - Escuta	0.35	12.45	<.001	
Comunicação Emocional – Expressão	0.40	17.78	<.001	

O modelo de regressão linear é estatisticamente significativo ($p < .001$) e aproximadamente, 15.6% ($R^2 = 0.156$) da variabilidade da felicidade pode ser explicada pelas variáveis independentes (idade, género, tipo de escola e comunicação emocional (escuta e expressão)).

Neste modelo, as variáveis que apresentam mais influência são a escuta e a expressão de emoções quando os/as professores/as estão zangados/as ou chateados/as (figura 2).

Foram encontradas diferenças significativas na felicidade em função da idade ($p < .001$). O coeficiente ($b = 0.01$) significa que por cada ano adicional dos alunos o seu nível esperado de felicidade aumenta 0.01 unidades, mantendo todas as restantes variáveis constantes, confirmando-se a H6. Segundo a literatura, apesar de a idade não ser vista como um dos principais fatores determinantes na felicidade dos professores, à medida que a idade aumenta a felicidade também aumenta (Bajgar et al., 2005). Pelo contrário, o Estudo do Observatório de Saúde Psicológica e Bem-estar (2023) constata que ter mais idade leva a sentimentos de mal-estar psicológico.

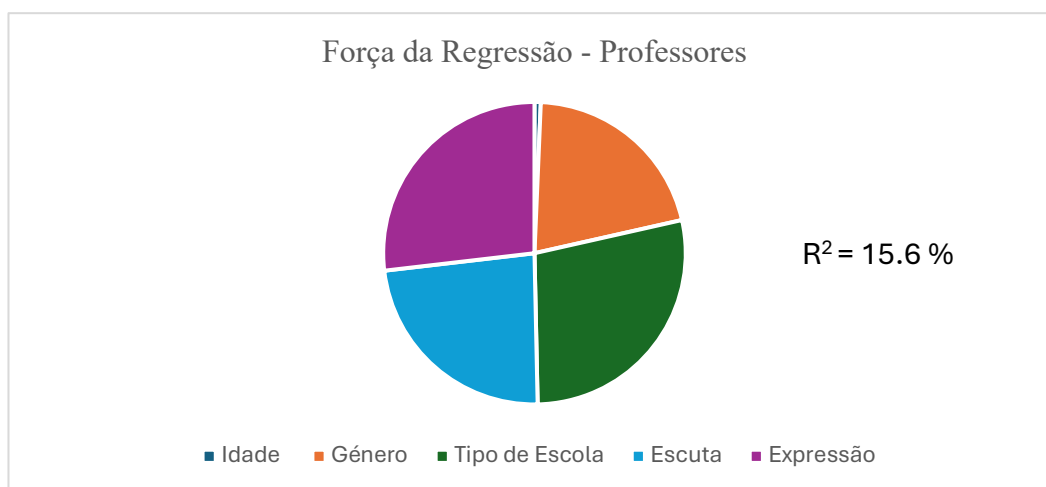
Foram encontradas diferenças significativas na felicidade em função do género ($p < .001$). O coeficiente positivo para o género ($b = 0.31$), indica que mantendo todas as variáveis constantes, em média o género masculino em comparação com o género feminino apresenta um nível de felicidade esperado superior em 0.31 unidades na felicidade. Assim, os professores apresentam valores ligeiramente mais elevados na felicidade, não se confirmando H7. Estes resultados estão em concordância com o Estudo do Observatório de Saúde Psicológica e Bem-estar (2023), uma vez que, também neste estudo, os professores do género masculino revelaram níveis mais elevados de felicidade e qualidade de vida.

Foram encontradas diferenças significativas na felicidade em função do tipo de escola ($p < .001$). O coeficiente permite constatar que, mantendo todas as outras variáveis constantes, em média, os professores das escolas públicas apresentam níveis de felicidade inferiores em 0.42 relativamente aos professores das escolas privadas. Assim, os professores das escolas privadas apresentam níveis ligeiramente superiores na felicidade, confirmando-se H8. Segundo a literatura, os professores que lecionam em escolas privadas estão mais satisfeitos que os professores que lecionam em escolas públicas (Buka & Bilgiç, 2010; Singh, 2015).

Foram encontradas diferenças significativas na felicidade em função da escuta dos colegas quando estão zangados/as ou chateados/as com alguma coisa ($p < .001$). À medida que a escuta aumenta uma unidade, em média, a felicidade aumenta 0.35 unidades, confirmando-se H9. Foram encontradas diferenças significativas na felicidade em função da expressão de emoções, quando os/as professores/as estão zangados/as ou chateados/as ($p < .001$). À medida que a expressão aumenta uma unidade, em média, a felicidade aumenta 0.40 unidades na felicidade, confirmando -se H10. Estes resultados revelam a importância da comunicação emocional e das competências socioemocionais na felicidade dos professores, visto que as duas variáveis associadas à comunicação emocional apresentam os valores de β mais elevados ($\beta = 0.19$

(escuta) e $\beta=0.27$ (expressão)) que se traduz na influência que estas têm na felicidade dos professores. Ensinar é um trabalho que depende das emoções, uma vez que, as emoções dos professores estão envolvidas em todo o processo de ensino e aprendizagem (Poulou & Denham, 2022). A importância das emoções nos professores, tem vindo a ser estudada, visto que promovem a qualidade das interações e as relações na sala de aula, a aprendizagem e os resultados académicos, a auto-eficácia do ensino e a felicidade do/a professor/a (Poulou & Denham, 2022).

Figura 2: Força da Regressão – Professores



Os resultados permitem compreender a variação da felicidade tendo em conta diferentes variáveis (idade, género, tipo de escola, valorização da aprendizagem e comunicação emocional). Para os alunos é possível constatar que à medida que ficam mais velhos a felicidade diminui, contrariamente aos professores, que quando a idade aumenta a sua felicidade aumenta também. Tanto para os alunos como para os professores, o género masculino apresenta níveis mais elevados de felicidade, contrariamente ao que postula a literatura. A felicidade dos alunos não depende do tipo de escola que frequentam, mas a dos professores sim, sendo que a escola privada tem um impacto positivo na felicidade dos professores que lá lecionam. A valorização da aprendizagem (alunos) é a variável que mais impacta a felicidade dos alunos. No caso dos alunos, a variável escuta apesar de ter um impacto positivo na sua felicidade, nos professores é das variáveis que mais impacta positivamente a felicidade. A variável expressão, para os alunos e para os professores foi das variáveis que apresentou mais influência na felicidade dos mesmos.

Conclusões

O objetivo principal do estudo foi o de analisar o impacto da comunicação emocional, tanto da escuta como da expressão, na felicidade de alunos e professores e, através dos resultados obtidos, foi possível apurar que ambas se relacionam positivamente com a felicidade dos alunos e dos professores.

Este estudo é inovador na literatura atual e acredita-se que traz importantes implicações para a prática escolar e reforça a importância das competências socioemocionais. Os projetos de desenvolvimento socioemocional nas escolas são cruciais para desenvolver as competências e para um desenvolvimento integral dos alunos. Sendo assim, sugere-se uma prática focada na promoção do desenvolvimento socioemocional que poderá ser benéfica para contribuir para interações positivas entre todos os alunos, bem como para um crescimento individual e emocional (McCabe et al., 2011). Estas práticas poderão ser baseadas na SEL (*Social and Emotional Learning*), um processo no qual os alunos adquirem competências de forma a reconhecer e gerir emoções, definir e atingir objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, manter relações positivas e tomar decisões responsáveis (Jagers et al., 2019). Além disso, sugere-se que este desenvolvimento de competências socioemocionais seja adaptado às diferentes necessidades dos alunos, tendo em conta a idade e que seja prolongado ao longo do percurso académico, de forma a acompanhar as diferentes etapas dos alunos. Estes projetos promovem o desenvolvimento dos alunos, mas também dos professores, caso estes sejam envolvidos nos projetos e nas dinâmicas propostas. É esperado que os professores com uma elevada felicidade e elevadas competências emocionais apresentem atitudes mais positivas em relação ao seu trabalho como mais satisfação. Desta forma, a felicidade é um preditor de um maior envolvimento no trabalho dos professores (De Stasio et al., 2019). Assim, torna-se crucial que sejam promovidos o autocuidado e o bem-estar nos professores.

O presente estudo apresenta como força a dimensão da amostra, uma vez que o estudo tem uma amostra considerada representativa para a população portuguesa. Além disso, o facto de os dados terem sido recolhidos por todo o país contribui para a representatividade da mesma. Além disso, apresenta ainda como força o facto de ser possível comparar dados dos alunos e dos professores. Como limitações, considera-se o facto de só terem sido utilizados dois itens para avaliar a comunicação emocional.

Sugere-se que estudos futuros estudem outras variáveis que possam explicar a experiência da felicidade nos professores, uma vez que, os resultados supramencionados demonstraram o R^2 relativamente baixo, o que significa que existem outras variáveis que não

estão complementadas neste estudo que podem ajudar a compreender e explicar a felicidade nos professores. Além disso, sugere-se que seja estudada a influência dos projetos de desenvolvimento socioemocional na comunicação emocional e conseqüentemente na felicidade dos alunos e dos professores, tendo em conta uma abordagem longitudinal que acompanhe o projeto desde o seu início. Adicionalmente, estudar a escuta e expressão de outras emoções, tais como a alegria ou a raiva, uma vez que neste caso as variáveis abordavam a expressão e a escuta quando os alunos e professores estavam chateados ou zangados com alguma coisa. Desta forma, seria interessante estudar se quando são escutadas ou expressas outras emoções os resultados na felicidade dos alunos e dos professores são influenciados da mesma forma positiva. Ainda poderia ser interessante compreender qual o efeito de comunicar as suas emoções a outras pessoas, além dos amigos e colegas, dos alunos e professores, respetivamente, ou seja, por exemplo os encarregados de educação ou a família.

Por fim, tanto na comunicação emocional como na felicidade ainda existe muita informação a ser explorada, para que cada vez mais as emoções e a felicidade sejam vistas como essenciais num desenvolvimento saudável e completo.

Referências

- Ahn, H. J., & Stifter, C. (2006). Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education & Development*, 17(2), 253–270. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_3
- Alzahrani, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. (2019). The effect of social-emotional competence on children academic achievement and Behavioral Development. *International Education Studies*, 12(12), 141-149. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n12p141>
- Badri, M., Al Nuaimi, A., Guang, Y., Al Sheryani, Y., & Al Rashedi, A. (2018). The effects of home and school on children's happiness: A structural equation model. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40723-018-0056-z>
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R., & Deane, F. P. (2005). Development of the levels of emotional awareness scale for children (Leas-C). *British Journal of Developmental Psychology*, 23(4), 569–586. <https://doi.org/10.1348/026151005x35417>
- Baytemir, K. (2019). Experiences of School as a Mediator between Interpersonal Competence and Happiness in Adolescents. *Anales de Psicología*, 35(2), 259–268. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.2.320311>
- Benevene, P., De Stasio, S., Fiorilli, C., Buonomo, I., Ragni, B., Briegas, J. J., & Barni, D. (2019). Effect of teachers' happiness on teachers' health. the mediating role of happiness at work. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02449>
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A., & Lim, K. G. (2003). Emotional Competence and Aggressive Behavior in School-Age Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79–91. <https://doi.org/10.1023/a:1021725400321>
- Breeman, L. D., Wubbels, T., Van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., Van der Ende, J., Maras, A., Hopman, J. A. B., & Tick, N. T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology*, 53(1), 87–103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.11.005>

Buka, M., & Bilgiç, R. (2010). Public and private schoolteachers' differences in terms of job attitudes in Albania. *International Journal of Psychology*, 45(3), 232–239. <https://doi.org/10.1080/00207590903452291>

Çayak, S. (2021). The mediating role of organizational happiness in the relationship between work engagement and life satisfaction: A study on teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 27-46. <https://doi.org/10.33200/ijcer.852454>

Chen, J. (2019). Teacher emotions in their professional lives: Implications for teacher development. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(5), 491–507. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2019.1669139>

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Edições Sílabo.

Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957–967. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001>

De Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Boldrini, F., Ragni, B., Pepe, A., & Maldonado Briegas, J. J. (2019). Subjective Happiness and Compassion Are Enough to Increase Teachers' Work Engagement? *Frontiers in Psychology*, 10, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02268>

Estabelecimentos nos ensinos pré-escolar, básico e Secundário Privado: Total e por nível de ensino. Pordata. (2022a). <https://www.pordata.pt/portugal/estabelecimentos+nos+ensinos+pre+escolar++basico+e+secundario+privado+total+e+por+nivel+de+ensino-1242>

Estabelecimentos nos ensinos pré-escolar, Básico e Secundário Público: Total E por nível de ensino. Pordata. (2022b). <https://www.pordata.pt/portugal/estabelecimentos+nos+ensinos+pre+escolar++basico+e+secundario+publico+total+e+por+nivel+de+ensino-1241>

Fu, C. S., Lin, S.T., Syu, S.H., & Guo, C. Y. (2010). What's the matter in class? Preschool teachers' emotions expression. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4887–4891. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.789>

Gallup. (2021). Gallup Student Poll. <https://www.gallup.com/education/233537/gallup-student-poll.aspx>

Gaspar de Matos, M., Branquinho, C., & Neto Rodrigues, N. (2023). *Observatório Escolar: Monitorização e Ação* (pp. 1–384). <https://info.dgeec.medu.pt/Saude-Psicologica-e-Bem-estar/>

Gearhart, C. C., & Bodie, G. D. (2011). Active-empathic listening as a general social skill: Evidence from Bivariate and canonical correlations. *Communication Reports*, 24(2), 86–98. <https://doi.org/10.1080/08934215.2011.610731>

Giacomoni, C. H., Souza, L. K., & Hutz, C. S. (2014). O conceito de felicidade em crianças. *Psico-USF*, 19(1), 143–153. <https://doi.org/10.1590/s1413-82712014000100014>

Gramaxo, P., Seabra, F., Abelha, M., & Dutschke, G. (2023). What makes a school a happy school? Parents' perspectives. *Education Sciences*, 13(4), 1-21. <https://doi.org/10.3390/educsci13040375>

Guerra-Bustamante, J., León-del-Barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V. M., & Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional intelligence and psychological well-being in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101720>

Guo, J., Tang, X., Marsh, H., Parker, P. D., Basarkod, G., Sahdra, B. K., Ranta, M., & Salmela-Aro, K. (2023). The roles of social-emotional skills in students' academic and life success: A multi-informant, multi-cohort perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1–78. <https://doi.org/10.31234/osf.io/ahg8p>

Hernández-Jorge, C. M., Rodríguez-Hernández, A. F., Kostiv, O., Rivero, F., & Domínguez-Medina, R. (2022). Psychometric Properties of an emotional communication questionnaire for education and Healthcare Professionals. *Education Sciences*, 12(7), 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci12070484>

Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with School Adjustment. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(6), 642–663. <https://doi.org/10.1080/00221325.2012.759525>

- Hervás, G., & Vázquez, C. (2013). Construction and Validation of a Measure of Integrative Well-Being in Seven Languages: The Pemberton Happiness Index. *Health and Quality of Life Outcomes* 11(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-66>
- Holzer, J., Bürger, S., Samek-Krenkel, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Conceptualisation of students' school-related wellbeing: Students' and teachers' perspectives. *Educational Research*, 63(4), 474–496. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1987152>
- Horner, C. G., & Wallace, T. L. (2013). Measuring emotion socialization in schools. *Journal of School Health*, 83(10), 697–703. <https://doi.org/10.1111/josh.12083>
- Howell, D. C. (2010). *Statistical Methods for Psychology* (7^o ed.). Belmont:Wadsworth.
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Jones, S. M., Bailey, R., & Jacob, R. (2014). Social-emotional learning is essential to classroom management. *Phi Delta Kappan*, 96(2), 19–24. <https://doi.org/10.1177/0031721714553405>
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62–65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>
- Kasikci, F., & Ozhan, M. (2021). Prediction of Academic Achievement and Happiness in Middle School Students: The Role of Social-Emotional Learning Skills. I.e.: *Inquiry in Education*, 13(2), 1–22.
- Lampropoulou, A. (2018). Personality, school, and family: What is their role in adolescents' subjective well-being. *Journal of Adolescence*, 67(1), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.013>

López-Pérez, B., & Fernández-Castilla, B. (2017). Children's and adolescents' conceptions of happiness at school and its relation with their own happiness and their academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 19(6), 1811–1830. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9895-5>

López-Pérez, B., & Zuffianò, A. (2020). Children's and Adolescents' happiness conceptualizations at school and their link with autonomy, competence, and relatedness. *Journal of Happiness Studies*, 22(3), 1141–1163. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00267-z>

Lopez, S. J., & Calderon, V. J. (2011). Gallup student poll: Measuring and promoting what is right with students. In *Applied Positive Psychology: Improving everyday life, health, schools, work, and society* (pp. 117–133). Routledge/Taylor & Francis Group.

Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM SPSS*. Psiquilíbrios.

McCabe, K., Bray, M. A., Kehle, T. J., Theodore, L. A., & Gelbar, N. W. (2011). Promoting happiness and life satisfaction in school children. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(3), 177–192. <https://doi.org/10.1177/0829573511419089>

Mertoğlu, M. (2020). Factors affecting happiness of school children. *Journal of Education and Training Studies*, 8(3), 10–20. <https://doi.org/10.11114/jets.v8i3.4674>

Museux, A. C., Dumont, S., Careau, E., & Milot, É. (2016). Improving interprofessional collaboration: The effect of training in nonviolent communication. *Social Work in Health Care*, 55(6), 427–439. <https://doi.org/10.1080/00981389.2016.1164270>

Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. S., & Pinto, J. B. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social–emotional competence. *Psychology in the Schools*, 57(11), 1741–1756. <https://doi.org/10.1002/pits.22432>

OECD. (2018). PISA 2015 results in focus. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>.

OECD. (2023). Schools as hubs for social and emotional learning. *OECD Education Spotlights*. <https://doi.org/10.1787/f6d12db7-en>

OPP. (2021). Regulamento nº 637/2021. Diário Da República, 2º Série, 134, 105–116. <https://dre.pt/dre/detalhe/regulamento/637-2021-167127886>

Peláez-Fernández, M. A., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., & Extremera, N. (2021). Managing teachers' job attitudes: The potential benefits of being a happy and emotional intelligent teacher. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661151>

Poulou, M. S., & Denham, S. A. (2022). Teachers' Emotional Expressiveness and Coping Reactions to Students' Emotions: Associations with Students' Social-Emotional Competences and School Adjustment. *Early Education and Development*, 34(3), 607–625. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2053486>

Prosen, S., Vitulić, H. S., & Škraban, O. P. (2014). Teachers' Emotional Expression in the Classroom. *H. U. Journal of Education*, 29(1), 226–237.

Scoffham, S., & Barnes, J. (2011). Happiness matters: towards a pedagogy of happiness and well-being. *Curriculum Journal*, 22(4), 535–548. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.627214>

Sezer, S., & Can, E. (2020). School happiness: A grounded theory. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(1), 44–62. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.236.3>

Singh, B. P. (2015). Study of emotional intelligence among private and govt. school teachers in relation to their teaching aptitude. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 3, 3249–3255.

Stark, K., & Bettini, E. (2021). Teachers' perceptions of emotional display rules in schools: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 104, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103388>

Striessnig, E. (2015). Too educated to be happy? An investigation into the relationship between education and subjective well-being. *IIASA Interim Report*.

Suzić, N., Marić, T., & Malešević, D. (2018). *Effects of nonviolent communication training program on elementary school children*, 71(8), 35–62.

Talebzadeh, F., & Samkan, M. (2011). Happiness for our kids in schools: A conceptual model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1462–1471. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.386>

Teixeira Maia, I., Coelho, T., Guimarães, A. C., Simões de Almeida, R., Simões-Silva, V., Portugal, P., Sousa, S., Campos, F., Marques, A., & Trigueiro, M. J. (2021). Validation of the Pemberton Happiness Index (PHI) for the Portuguese population. *RevSALUS - Revista Científica Da Rede Académica Das Ciências Da Saúde Da Lusofonia*, 4(1). <https://doi.org/10.51126/revsalus.v4i1.185>

Telef, B. B. (2020). The relation between happiness, school satisfaction, and positive experiences at school in secondary school students. *Ted Eğitim Ve Bilim*. <https://doi.org/10.15390/eb.2020.5587>

Tessier, J. (2017). The Benefits of Acknowledging Transference and Emotional Communication in a School Classroom Demonstrated Through Psychoanalytically Informed Group Therapy. *Eastern Group Psychotherapy Society*, 41(4), 313–322.

Tham, P. T. H., Thuc, P. T. P., Phuong, N. T., & Giang, N. D. (2022). Factors Affecting the Perception of Happiness among Teachers in Vietnam. *Journal of Education and E-Learning Research*, 9(3), 199–206. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v9i3.4191>

The Children's Society. (2023). The Good Childhood Report. Retrieved from <https://www.childrenssociety.org.uk/good-childhood>

The Pemberton Index (2011). Estudo nacional sobre a Felicidade dos Portugueses. Coordenação científica de Helena Águeda Marujo e Luís Miguel Neto da Universidade de Lisboa. Lisboa: Instituto de Felicidade da Coca-cola.

Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marzocchi, G. M. (2018). Children's Wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach. *Journal of Happiness Studies*, 20(3), 841–861. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2>

UNICEF. (2019). For every child. Education. <https://www.unicef.org/education>.

Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2018). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, 56(5), 741–750. <https://doi.org/10.1002/pits.22218>

Veiga, F. H. (1999). Percepções dos alunos portugueses acerca dos seus direitos na escola e na família. *Revista de Educação*, 8(2), 187-199.

Veiga, F. H. (2004). Promotion of rights and behavioural adequacy of students in school: Effects of a Transactional Analysis Program. *Itinerários: Investigar em Educação*, 661-670.

Veiga, F. H. (2012). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Investigação diferencial* (3ª ed., revista e ampliada). Lisboa: Editora Fim de Século.

Veiga, F. H., Burden, R., Pavlovic, Z., Moura, H., & Galvão, D. (2014). Students' Engagement in School, Perceived Rights and Grade Level. Proceedings of EDULEARN14 Conference, 7th-9th July 2014, Barcelona, Spain, ISBN: 978-84-617-0557-37458.

Veiga, F.H.2007 *Indisciplina e violência na Escola Práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª Edição) Coimbra Edições Almedina.

Vuorinen, K., Hietajärvi, L., & Uusitalo, L. (2020). Students' usage of strengths and general happiness are connected via school-related factors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 851–863. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1755361>

Weger, H., Castle Bell, G., Minei, E. M., & Robinson, M. C. (2014). The relative effectiveness of active listening in initial interactions. *International Journal of Listening*, 28(1), 13–31. <https://doi.org/10.1080/10904018.2013.813234>