

Inteligência assume um papel relevante no seio das variáveis com que a psicologia explica o comportamento. Essa importância está já patente nos primeiros estudos sobre a cognição humana no Laboratório de Psicologia em Leipzig. Progressivamente foram emergindo teorias à medida da sua definição, testes psicológicos tentando a sua avaliação e alguns programas estimulando o seu treino. A relevância social deste construto psicológico é grande, sendo certo que cada um de nós pauta o seu comportamento em função da avaliação que faz das suas habilidades cognitivas e das habilidades cognitivas dos outros. A inteligência tornou-se, assim, uma área relevante na investigação psicológica e na formação dos psicólogos. Em Portugal, o tema tem merecido claro destaque, seja ao nível de provas académicas e de objectos de investigação, seja ao nível dos testes psicológicos mais cuidadosamente estudados e validados para a população portuguesa. A área da inteligência tem os seus "representantes" nas várias academias portuguesas, decorrendo da sua investigação contributos importantes para os vários contextos profissionais (educação, clínica, social, organizacional). Este livro reúne trabalhos de investigadores portugueses e de alguns especialistas estrangeiros da área da inteligência, abrangendo modelos teóricos, estudos empíricos e aplicações práticas, indo desde modelos mais clássicos a concepções mais recentes de análise.

978-989-558-094-1
580941
0E.02.017.01

coleção Psicologias

www.quarteto.pt

ADELINDA ARAÚJO CANDEIAS
E LEANDRO S. ALMEIDA (coord.)

INTELIGÊNCIA HUMANA (volume 1)

159,9

INT



QUARTETO

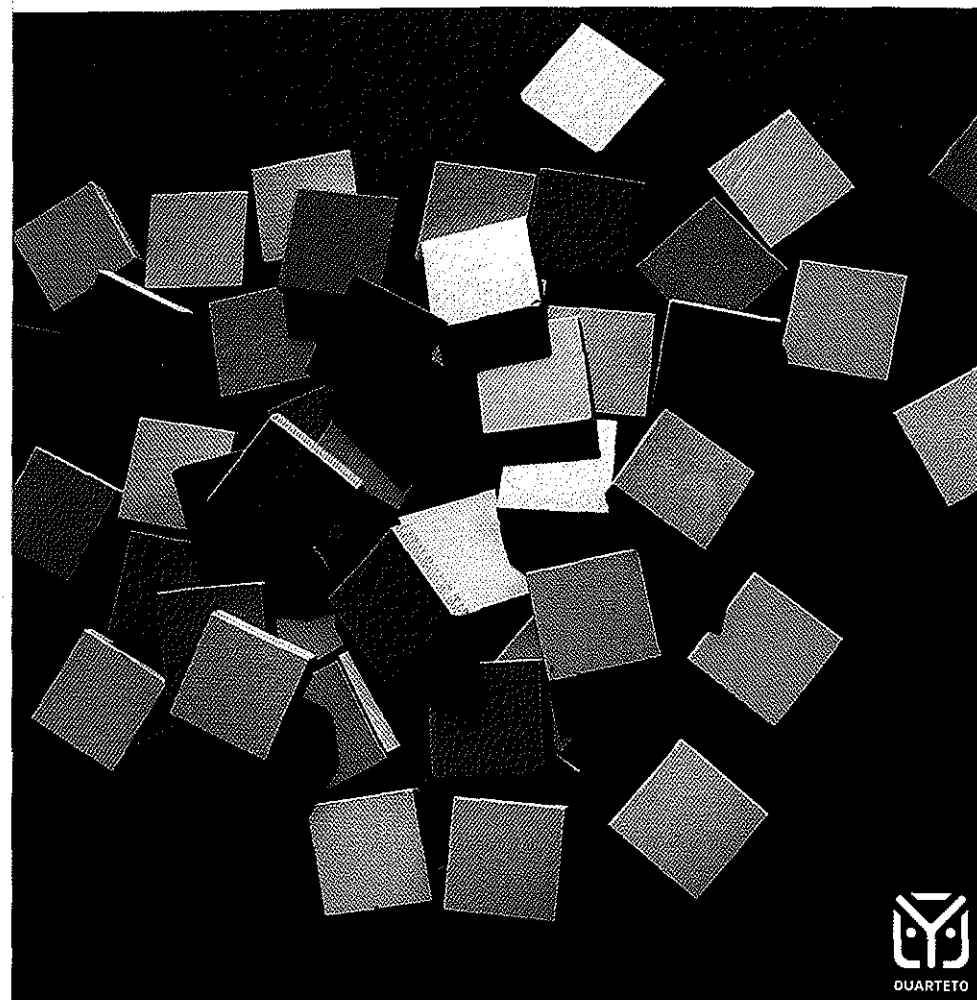
Psicologias

INTELIGÊNCIA HUMANA

volume 1

ADELINDA ARAÚJO CANDEIAS E LEANDRO S. ALMEIDA

(coordenação)



QUARTETO

TÍTULO Inteligência Humana – Investigação e Aplicações (volume 1) | 1.ª edição,
Setembro de 2007 | COORDENAÇÃO Adelinda Araújo Candeias e Leandro S.
Almeida | COLECÇÃO Psicologias | PRODUÇÃO GRÁFICA Ovni.info@ovni.org | IMPRESSÃO
Papelmunde – SMC, Lda. | ISBN 978-989-558-094-1 | DEPÓSITO LEGAL 266916/07

© Reservados todos os direitos de acordo com a legislação em vigor por Quarteto,
Alameda Calouste Gulbenkian, lote 5, C. C. Primavera, loja 15, 3000-090 Coimbra | Portugal
editora@quarteto.pt | <http://www.quarteto.pt>

É expressamente interdita a reprodução parcial ou integral desta obra por qualquer
processo, incluindo a fotocópia e a tradução e transmissão em formato digital.
Exceptua-se a reprodução de pequenos excertos para efeitos de recensão crítica ou
devidamente autorizada por escrito pela Quarteto.

Apoios



FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Instituto de soldadura
e qualidade



INTELIGÊNCIA HUMANA

INVESTIGAÇÃO E APLICAÇÕES

(VOLUME I)

ADELINDA ARAÚJO CANDEIAS E LEANDRO S. ALMEIDA
(coordenação)

ÍNDICE

Autores	1
Prefácio	13

PRIMEIRA PARTE

Inteligência: conceptualização e avaliação

1. Inteligência, processos mentais e contexto cultural	19
Antonio Roazzi, Maria da Graça B. B. Dias, Renato Athias, Maria do Carmo Brandão, Bruno Campello e David O'Brien	
2. Inteligência social	51
Adelinda Araújo Candeias	
3. Inteligência emocional: modelos, instrumentos de avaliação e limites	73
Maria Clória Franco	
4. Hipercultura e inteligência	97
Bruno C. De Souza e Antonio Roazzi	
5. Las inteligencias multiples	115
María Dolores Prieto, Mercedes Ferrando, Joaquín Parra e Cristina Sánchez	
6. O sistema de avaliação cognitiva (SAC) de Naglieri e Das	139
Vitor Cruz	
7. Análisis cognitivo de la dificultad de un banco de ítems de visualización espacial	157
Gerardo Prieto Adanez e Angela Dias Velasco	
8. Diferenças de resultados em provas cognitivas com a idade das crianças	173
Leandro S. Almeida e Maria de Lurdes Brito	
9. Dependencia-Independencia de Campo: ¿Estilo cognitivo o aptitud?	185
M. Adelina Guisande, M. Fernanda Páramo e Leandro S. Almeida	

- 10. Impacto de variáveis socioculturais no desempenho em testes de raciocínio199**
Gina Cláudia Lemos e Leandro S. Almeida
- 11. Aptidão escolar, hiperactividade e défice de atenção.....209**
Adelinda Araújo Candeias, Florbela Freire, André Pedro Ferreira
Cláudia Viegas Cabrita e Tânia Jerónimo Prata

SEGUNDA PARTE
Inteligência, aprendizagem e competência

- 12. Do paradigma cognitivista à investigação no âmbito dos processos intervenientes na aprendizagem229**
Nicolau de Almeida Vasconcelos Raposo
- 13. Educação cognitiva e prevenção das dificuldades na leitura ..257**
Vitor Cruz
- 14. Capacidade intelectual e expressão lúdica em crianças pré-escolares.....277**
Hilda Rosa Capelão Avoglia, Ana Paula Azevedo Brísida e Eloísa Aparecida Barroso Antonietto
- 15. Estudo do desenvolvimento cognitivo em estudantes dos PALOP no ensino universitário português.....291**
Heldemerina Samutelela Pires
- 16. O desenvolvimento intelectual de escolares integrantes de uma comunidade isolada na mata atlântica311**
Eda Marconi Custódio, Hilda Rosa Capelão Avoglia, Daniel Scurato, Amanda Bacci Effenberger, Michelle Aparecida Nicolau e Suellen Aversan Viabone
- 17. Uma abordagem fenomenográfica ao que é necessário para aprender.....321**
Maria Luísa Fonseca Grácio
- 18. Competência humana: questões acerca da sua natureza333**
Adelinda Araújo Candeias e Florbela Nunes
- 19. Gestão do potencial humano em contextos organizacionais...343**
Ricardo Fortes da Costa
- 20. Competência emocional em professores361**
Maria Augusta Veiga Branco

TERCEIRA PARTE
**Inteligência emocional e criatividade:
a cognição para além do 01**

- 21. Emotional intelligence and acute stress383**
Desiree Ruiz-Aranda, Pablo Fernández-Berrocal, Héctor González-Ordi, Juan José Miguel-Tobal and José Martín Salguero-Noguera
- 22. Validez del constructo de inteligencia emocional393**
Natalio Extremera, Pablo Fernández-Berrocal, Desiree Ruiz-Aranda y Rosario Cabello
- 23. Relación entre inteligencia emocional y cociente intelectual 407**
Nélida Pérez Pérez y Juan Luis Castejón
- 24. Relación entre medidas de regulación emocional421**
Rosario Cabello, Pablo Fernández-Berrocal, Natalio Extremera y Desiree Ruiz-Aranda
- 25. The influence of perceived emotional intelligence on emotional reactivity and recovery after mood induction435**
Pablo Fernández-Berrocal, Natalio Extremera, Rosario Cabello, and Desiree Ruiz-Aranda
- 26. Emotional intelligence view 360 questionnaire.....449**
Ana Maria Rocha, Madalena Melo, Nuno Rebelo dos Santos e Adelinda Araújo Candeias
- 27. Artistas criativos e cientistas inteligentes.....485**
Sara Bahia
- 28. Da pessoa criativa à atitude criativa.....497**
Emília Roque Ferreira e Adelinda Araújo Candeias
- 29. Pinceladas inteligentes?.....511**
Teresa Mafalda de Faria Gonçalves de Andrade
- 30. Gostam das minhas ideias?521**
Sara Ibérico Nogueira e Sara Bahia

20. COMPETÊNCIA EMOCIONAL EM PROFESSORES ¹

Maria Augusta Veiga Branco

Introdução

A educação e os agentes da acção educativa serão sempre – independentemente do espaço-tempo, da perspectiva filosófica e política, a nível institucional ou social, na base do livro ou do saber geracional – as entidades que irão plasmear os estados de desenvolvimento: desde o *milieu* interno pessoal, ao clima social do tecido humano colectivo. Tanto no que respeita aos processos e percursos da formação como ao resultado dos mesmos, quase tudo depende das intencionalidades educativas que se prescrevem para esse sistema: o universo das intenções educativas é o universo dos valores, cuja componente é de natureza relativa e subjectiva. Mas, como em tudo o que diz respeito à natureza prática da vida, importa reter a atenção nos actores condutores dos contextos em que o sistema educativo se desenvolve: os formadores. Nesta paisagem, há todo um conjunto de variáveis que ultrapassam o pensamento das práticas de desenvolvimento curricular.

Do ofício de professor

Um pouco por todo o lado, os espaços de trabalho em pedagogia fervilham em “caldos” de sentimentos mais ou menos intensos e complexos, que vão deixando essa realidade a descoberto. O fenómeno torna-se mais complexo com a colisão entre o conceito de educação e as disponibilidades motivacionais² intrapessoais (Jesus, 2002: 13) para a sua operacionalização, dentro dos actuais contextos politico-sociais e culturais.

¹ Este trabalho insere a Tese de Doutoramento – apresentada à FPCE-UP, e que espera ser defendida - sob a Orientação Científica do Senhor Professor Doutor José Alberto Correia da FPCE-UP; e do Senhor Professor Doutor João Marques Teixeira da FPCE-UP.

² SAUL DE JESUS, na apresentação do estudo nota «actualmente, verifica-se que a motivação dos professores e alunos é muito baixa», e apresenta um estudo (1992), revelando que os professores em geral e os do ensino universitário em particular apresentam baixas expectativas de realização profissional.

Quando se pensa na natureza do trabalho do professor, pensa-se também nele como mediador, como formador. Portanto pensa-se essencialmente numa acção de natureza interior, afectiva e cognitivamente afectiva. Dito de outra forma, ser professor, é usar a energia afectiva mais privada, para construir uma acção cognitivamente afectiva direccionada. Tal como Vigotsky³ (2003:132) elucidou quando se referia ao desenvolvimento da atenção, antes de uma acção de natureza pedagógica, tem que acontecer uma reacção de natureza psicológica.

E nesta linha de pensamento, pode pensar-se que se os professores por sua vez, como instrumentos de educação, ao servirem para introduzir e legitimar formas particulares de vida relacional, intra e inter pessoal, podem ou não estar biológica e psicologicamente disponíveis para se mobilizarem activamente no contexto desses conhecimentos. A questão é se o podem fazer com a mesma consideração e entrega, e ao mesmo nível de importância que atribuem à «...Educação da inteligência na formação total do indivíduo...» que Mialaret defende. Se este pressuposto não se cumprir, pode não ser educação, aquilo que de facto o sistema educativo está a tratar.

É por tudo isto que este olhar um pouco cru, mas não utópico, revela uma realidade educativa, que exige competências intrínsecas desenvolvidas e experimentadas, no sentido da manutenção da sua própria homeostasia intersistémica, ao nível pessoal, social e profissional. Mas como defende Damásio (2000: 60), «...as emoções fazem parte integrante da regulação a que chamamos homeostasia» essencial portanto, ao organismo como um todo em interacção consigo e com os outros, nos respectivos sistemas de vida, e constituem-se como variáveis de importância capital.

Estas variáveis mobilizam energia emocional, que pressupõe, empatia, optimismo, solidariedade e enfim, todo um manancial dessa energia, que só é possível articular em pleno, num sentimento de bem-estar subjectivo, para consigo e para com os outros nos contextos em que se move.

³ Nesta edição comentada dos trabalhos elaborados, é dada atenção ao desenvolvimento da atenção dos alunos, tendo como mediador o professor, defendendo que «o professor se imiscui nos processos de curso dos interesses (...) e os influencia (...) no entanto sua norma será: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para essa acção; antes de apelar às reacções, preparar a orientação; antes de comunicar algo novo, provocar a expectativa do novo» (p. 132)

Esta intencionalidade educativa, implica que o desenvolvimento cognitivo deve ter como cúmplice subjacente, o conhecimento e o desenvolvimento emocional. Carolyn Saarny (1999) traduz na perfeição esse vínculo do que define como sabedoria, quando se questiona «Não consigo conceber sabedoria sem competência emocional, mas pode alguém ser emocionalmente competente e ainda assim não ter sabedoria (...) para que nos tornemos sábios, precisamos primeiro, tornarmo-nos emocionalmente competentes...» (p.54), o que remete para as habilidades emocionais como sustentação de competências didáctico-pedagógicas, como plataforma de construção dessa intencionalidade educativa, com objectivos de desenvolvimento, em todos os actores do contexto educativo.

Os autores da área, sustentam que a energia relativa às emoções, pode e deve ser usada pelo próprio que as sente, no sentido de alcançar os seus objectivos, se para tanto for ensinado. Mas não só... é que a forma como sentem e expressam essas emoções, revelam de forma significativa, os contextos em que as vivem. Assim, as expressões emocionais dos professores relativamente aos seus contextos relacionais laborais, são também formas reveladoras do campo educativo em que operam.

Do objecto de estudo

Esta pesquisa desenvolveu-se em dois momentos, em cada um dos quais se operacionalizou um estudo empírico:

- No primeiro percurso, de natureza quantitativa, pretendeu conhecer-se - o que se assume como objecto de estudo - a percepção que a população de professores apresenta da sua Competência Emocional, perscrutada através das capacidades que integram o conceito estruturado de Inteligência Emocional, definido por John Mayer e Peter Salovey⁴ e divulgado por Goleman⁵ (1995,

⁴ O modelo de Inteligência Emocional é proposto pela primeira vez, por estes dois autores, que definem o conceito, em termos de sermos capazes de acompanhar e regular os sentimentos próprios e dos outros e de usar os sentimentos como guia da acção. Esta temática será desenvolvida no Capítulo III deste trabalho.

⁵ Neste livro, o autor define Inteligência Emocional como a «capacidade de reconhecermos os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos a nós mesmos, e de gerirmos bem as relações em nós e nas relações» (p.323), e refere-se a

1999). Dito de outra forma, é conhecer o nível de desempenho da sua Competência Emocional, conforme Goleman (1999: 35) e Carolyn Saarni (1999) a assumem. Para Goleman: «A nossa Inteligência Emocional determina o nosso potencial para aprender as aptidões práticas, que se baseiam em cinco elementos: Autoconsciência, Automotivação, Autodomínio, Empatia, e talento nas relações. A nossa Competência Emocional, mostra até que ponto traduzimos esse potencial nas capacidades profissionais.» Já na concepção de Saarni, a Competência Emocional é definida como a «demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoções» (1999: 57)

- No segundo, de natureza qualitativa, e que assume o estatuto de maior relevância para tratar o objecto de estudo, pretende conhecer-se em que condições e contextos, se sentem e como se gerem os fenómenos emocionais sentidos e perscrutados pelos professores, e portanto a sua Competência Emocional, acedendo desta forma, também ao seu campo de trabalho.

A opção metodológica dos dois percursos, prende-se com a complexidade do conceito de emoção, a sua natureza subjectiva, e com os efeitos de complementaridade e profundidade que com ambos os percursos, se conseguem.

Procurar conhecer o campo educativo, através da percepção pessoal emocional e das estratégias pessoais de Competência Emocional, significa também desocultar fenómenos subjacentes aos factores que podem ser causas e consequências deste fenómeno, o que é essencialmente importante, para a saúde relacional dos actos educativos.

Assim, para aceder de forma metodológica, à expressão e gestão emocional das suas vivências, serão usados os subconstrutos de Autoconsciência, de Gestão Emocional, de Automotivação, de Gestão de Relações em Grupo e Empatia, que integram o conceito mais amplo de Inteligência Emocional desenvolvido por Goleman (1995, atrás citado), e as variáveis comportamentais e atitudinais identificadas emergem desse modelo teórico.

Os comportamentos que identificam esse amplo conceito de Inteligência Emocional (Goleman, 1995), como uma energia conhecida,

qualidades distintas mas complementares da inteligência académica e da noção clássica de OI.

gerida e utilizada pelo sujeito sobre si mesmo, vêm sendo objecto de estudos sucessivos anteriores (Veiga Branco⁶, 2004: a, b), e constituem agora, uma parte substancial da metodologia, para reinvestir no conhecimento do objecto deste estudo.

objectivos e finalidade

Partindo destes pressupostos, o desenho deste estudo irá colocar em evidencia as relações entre a Educação, a Emoção e a percepção de Competência Emocional, e como pode esta aplicar-se na prática educativa. Tomando esta relação como ponto de partida, poder-se-á perspectivar, conforme evidenciam os autores, (Goleman, 1995, 1999; Saarni, 1990, 1995; Bisquerra Alzina 1998, 2000; Steiner e Perry, 2000) a capacidade do professor usar na vida prática essas destrezas, para confrontar e ultrapassar obstáculos e frustrações e seguir adiante.

Assim, serão Objectivos deste trabalho encontrar respostas para as seguintes questões:

- Será que os professores apresentam, segundo a sua percepção, capacidade de superarem e utilizarem racionalmente a energia das emoções negativas? E em que contexto as vivem, e como é que essas expressões emocionais traduzem as problemáticas dos seus campos de trabalho, nomeadamente no Nordeste transmontano?
- Com que emoções se confrontam? Quais as situações do campo educativo que desencadeiam sinais de ansiedade? Como gerem os obstáculos da ansiedade?

E num momento posterior...

- Será que os professores conseguem reproduzir - numa situação de comunicação oral, que não está submetida às exigências da vida diária - as vivências subjectivamente interpretadas, que traduzam os níveis de alfabetização dos seus afectos, na perspectiva da Competência Emocional?

⁶ Nestes trabalhos também se colocou o mesmo objecto de estudo, e também foi usada parte desta metodologia.

Todas estas questões buscam encontrar uma resposta, ou seja a finalidade da pesquisa:

- Reconhecer – através de dispositivos discursivos directos – as formas como os professores constroem as interpretações e dão sentido a estas suas experiências, bem como o tipo de estratégias de gestão emocional encontradas pelos professores, e que configurações elaboram, relativamente ao contexto laboral em que são vividas.

A finalidade desta pesquisa é aceder assim, ao campo educativo, usando as expressões emocionais como analisadores epistémicos, através das atribuições de significado que os professores fazem das interacções desse campo de acção, e depois deste conhecimento do terreno educativo, compreender que estratégias e competências emocionais revelam, para interagirem nesses contextos, motivando-se para o exercício educativo de forma salutar.

Da investigabilidade e do método

O objecto de estudo, que diz respeito à Inteligência Emocional do professor, emerge das teorias que sustentam que há uma relação vantajosa entre razão e emoção (Damásio, 1995, 2000, 2003), servindo a última como barómetro interno para a mente racional tomar uma decisão eficaz e construtiva, e que esta noção de eficácia se consiga tanto mais, quanto mais e melhor forem desenvolvidas as capacidades intra e interpessoais de inteligência emocional (Goleman, 1995) o que em contextos laborais se assume como Competência Emocional.

Uma vez identificadas essas capacidades, o que Damásio (1995, 2000, 2003) clarifica e Goleman (1995, 1999, 2000) defende, é que as pessoas emocionalmente competentes apresentam, nos contextos de vida prática, uma relação consigo e com os outros, francamente mais positiva do que aqueles que apresentam sinais de iliteracia emocional. A partir desta relação, entre Competência Emocional e qualidade relacional, clarifica-se a questão em estudo: saber se os professores têm essas capacidades, que lhe permitam pôr em prática essa relação.

Dado estar assumido pelos autores citados, que há uma sequência de fenómenos emocionais, de natureza subjectiva, respeitantes ao sistema psíquico humano, que são importantes em contextos relacionais educativos, a abordagem para o objecto deste estudo - que consiste em avaliar esses aspectos da subjectividade do sujeito - será uma metodologia complementar quantitativo-qualitativa, cuja natureza (nomeadamente a qualitativa) é defendida por Damásio⁷ (2000, 2003) para estudar esta temática. Como o autor posteriormente esclarece, só há uma forma de saber, como um sujeito constrói na mente consciente, uma experiência subjectiva (cognitiva ou emocional): é se ele nos disser.

Findo este trajecto e formulada uma proposta de compreensão do objecto de estudo, a metodologia de investigação integrará por isto dois estudos, através dos quais se procurará desenvolver, agora de uma forma empiricamente sustentada, na população acima referida.

O primeiro estudo: é um percurso quantitativo, com o objectivo fundamental caracterizar o perfil de competência emocional em professores do distrito de Bragança, bem como verificar se são replicáveis, no contexto do Nordeste Transmontano, os resultados das investigações expostas. Para tal, vai ser recolhida a percepção subjectiva da ocorrência de fenómenos comportamentais e de atitudes ao nível emocional, por parte dos professores, através de um questionário (Veiga Branco⁸, 2004b) construído para o efeito. A recolha dos dados feita através desse questionário, constituiu-se por afirmações, fundamentadas nas descrições usadas por Goleman, (1995), mantendo o significado que o autor lhe atribuiu, no sentido de perscrutar os estados vivenciais do sujeito a nível emocional.

Para captar objectivamente as configurações do objecto de estudo, ou seja da competência emocional, esta será considerada como

⁷ DAMÁSIO, ao tratar a investigabilidade relativa aos fenómenos cognitivos para o conhecimento da Consciência Nuclear, defende peremptoriamente as abordagens qualitativas aos fenómenos subjectivos, considerando que pelo «*facto de as imagens mentais serem apenas acessíveis ao organismo do seu proprietário, não impede a sua caracterização (...) Tudo isto poderá preocupar um pouco os puristas, educados na ideia de que aquilo que uma outra pessoa não pode ver, não merece a confiança na ciência, quando na verdade não deve preocupar ninguém. Nada nos impede de tratar cientificamente os fenómenos subjectivos*» (p. 106).

⁸ Neste livro descreve-se uma investigação, (apresentada à UTAD, para obtenção de grau de mestre), em que foi aplicado o mesmo questionário: foi elaborado ao tempo, e aplicado a uma população de professores do ensino superior (n = 250), e submetido a uma validação estatística através de uma análise de componentes principais.

construto global, mas objectivamente dividida em cinco capacidades (Goleman, 1995) específicas e diferentes entre si, que serão operacionalizadas nas afirmações já citadas, e a cada uma destas corresponderá uma escala de frequência temporal (tipo Lickert). Parte-se do princípio que o conteúdo dessas afirmações, bem como os comportamentos e atitudes que expressam, traduzem de alguma forma aquilo que os sujeitos sentem. Se estes sentirem e agirem de acordo com o que está exposto nas afirmações, e dependendo da frequência dessas ocorrências, poder-se-á deduzir que a amostra respondente terá um determinado perfil ou configuração de literacia emocional, e assim, de competência emocional. Só após estabelecida esta base necessária de compreensão, parece então possível desenvolver uma investigação claramente mais próxima, mais envolvente, quer do ponto de vista do seu foco, quer da metodologia utilizada, da conceptualização teórica anteriormente defendida, e no sentido de serem encontradas respostas e compreensão para as questões emergentes do percurso anterior.

E assim, o segundo momento da parte empírica deste trabalho, diz respeito a um outro estudo: um percurso qualitativo, conduzido a partir de entrevistas aprofundadas, em que se procurará reconhecer, através dos processos discursivos dos professores, não só os aspectos que identificam actualmente o seu campo de trabalho, (através das atribuições de significado que a amostra intencional evidencia), como também reconhecer como sustentam e constroem as suas estratégias pessoais de adaptação e motivação, num conjunto de percepções contextuais intra e inter relacionais. Mas além deste processo, também se tentará, a partir dos dados e da fundamentação neles encontrada, identificar alternativas discursivas ao posicionamento teórico inicial proposto.

Para levar a cabo este estudo qualitativo, e tomando como orientação para a abordagem, a concepção de uma metodologia de investigação - cujo princípio orientador é a indução - optou-se pela grounded theory (Glaser; Strauss,⁹ 1967), através da recolha de dados em entrevista terapêutica, seleccionando os respondentes, que ao

⁹ Os autores, defendendo a investigação como um meio de descoberta e de construção, numa perspectiva de construção ao longo do próprio processo investigativo, designaram a sua conceptualização de uma metodologia global de investigação, cujo princípio orientador é a indução, que designaram de *grounded theory* ou *teoria fundamentada nos dados*.

tempo do preenchimento do questionário, deixassem registada a sua disponibilidade, para a entrevista. Este procedimento, que teve lugar após o estudo quantitativo, teve como base um Guião de Entrevista (Anexo), elaborado especificamente para este efeito, e que serviu para estruturar as questões ao entrevistado.

Estudos empíricos

Ao nível do estudo quantitativo, a amostra construiu uma imagem de Autoconsciência, de percepções negativas. Ao nível das realizações coloca as percepções positivas noutras Capacidades, tal como a Empatia e Gestão de Emoções em Grupos... Porquê? Será que é só nesses contextos que as percepções positivas fazem sentido? Será que para este grupo de professores, é visto separadamente o sujeito professor e o professor nos contextos... e que o primeiro, não consegue em abstracto, ter noções positivas de si, e que consegue somente assumi-las no exercício prático de vida? Ou será que este é o fenómeno que identifica «o uso de todas as suas características pessoais na profissão», apesar de se mostrarem insatisfeitos, «e simultaneamente gostando da sua profissão», como foi verificado por Lopes¹⁰ (2001: 453), e que aqui vem sendo também denunciado? Ou será este o fenómeno que está a «construir» a «já perceptível vulnerabilização» encontrada por Correia e Matos, (2001: 35) que dá sentido à «revolução semântica» em torno do que é ser professor? Estas questões procurarão respostas ou pelo menos alguma compreensão na abordagem qualitativa que a seguir se apresentará.

A Gestão de Emoções, é segundo o construto teórico apresentado, um conjunto de estratégias pessoais, para anular ou diminuir sentimentos e emoções negativas. Goleman (1995, 1999) apresenta alguns exemplos, desde a busca de algum isolamento para sermos capazes de serenar e encontrar a calma, até ao exercício físico aeróbio e de respiração. Neste âmbito o autor também apresenta exemplos de pessoas, cuja forma encontrada para gerirem as suas emoções nega-

¹⁰ Neste estudo, a autora, na apresentação do percurso expresso pelos questionários, revela a professora Marta, que em 1996, se define «como insatisfeita e simultaneamente como gostando da profissão.» Mas que como a autora revela, «é uma das poucas professoras que afirmam usar todas as suas características pessoais na profissão», sentimentos que no seu conjunto também são aqui identificados nesta amostra.

tivas é entrarem em pensamentos deprimentes, que o autor designa de “para baixo”. Segundo se pode observar, através do Quadro 1, a Gestão de Emoções insere agora factores que indicam que a amostra busca formas activas e estimulantes de gerir as suas experiências emocionais como a capacidade de Racionalizar a Raiva reavaliando a causa... raciocinando, ficando alerta, para tentar identificar essa emoção, escrevendo-a, examinando-a e reavaliando-a. Estes professores assumem que sob ansiedade, sentem... percepção de perigos, e pensar neles é aprenderem a lidar com eles; sentem angústia, mas tentam apanhar esses momentos o mais no início possível. Também usam formas de Transformação de Energia Emocional em Física, já que em situações depressivas, sentem alívio se praticarem desporto intenso; e também procuram formas de Afastamento Passivo, procurando “arrefecer” em ambiente sem nenhuma provocação à irritação, procurando uma distração ou ficando sozinho “a arrefecer” simplesmente.

A Automotivação, assume-se em construto como a capacidade para o sujeito se motivar a si mesmo, apesar de contratempos e problemas, e para se reforçar, transformando a energia negativa em motivação positiva, no sentido de ver numa derrota um desafio para ultrapassar, e portanto seria esperável que a maioria dos itens integrasse atitudes de valoração emocional positiva. No entanto, a amostra percebe a sua Automotivação a partir de comportamentos emocionalmente negativos. Se no construto, os Factores se distribuíam por estratégias positivas e negativas, após o estudo correlacional verifica-se que ao ser retirado o Factor 10 que identifica os Literatos, ou seja, os que usam a energia emocional pela positiva com capacidade, por exemplo, para agir após pensar, ou de controlarem os seus impulsos; e de integrarem o Factor 5 (Quadro 1), que insere como já se viu na Gestão de Emoções, situações de Intrusão, de Isolamento e até situações de Explosão emocional, estes professores parecem assumir, que as formas de se motivarem a si mesmos, são na quase totalidade, através de atitudes negativas, intrusivas e deprimentes. No global, e exceptuando o sentimento de Fluxo que assumem conseguir sentir, durante as suas actividades, que é considerado uma forma positiva e estimulante de viver a sua profissionalidade, todas as outras formas aqui inseridas, são de facto de natureza valorativa negativa, ao nível das suas emoções.

A - Construto teórico Proposta			B - Respostas Amostra - Validação		
Fact	rs	Capacidades	Competências	rs	Fact
F1	.367	Autoconsciência	(.750) Automotivação α . 777	.712	F9* - Iliteratos, manipulados pela energia emocional negativa
F2	.615			.554	F12 - Dependentes, Ruminativos
F3	.576			.508	F5* - Intrusão, Isolamento, Explosão
F4	.612			.462	F11 - Estado de Fluxo em Actividade
F5	.728	Gestão de Emoções	(.743) Autoconsciência α .696	.615	F2 - Alterações Relacionais e Racionais
F6	.657			.612	F4 - Autopercepção Consciente
F7	.567			.576	F3 - Reacções de Instabilidade, Absorção
F8	.447				
F9	.712	Automotivação	(.740) Empatia α .861	.874	F13* - Valorização da Expressão
F10	.368			.796	F14* - Sintonia Relacional
F11	.462			.664	F16* - Percepção Emocional
F12	.554			.619	F15* - Ser Literato em Conflito
F13	.874	Empatia		.540	F10* - Literatos, usam a Energia Emocional
F14	.796			.496	F17* - Sincronismo
F15	.619			.492	F1* - Percepção Positiva de Si
F16	.874				
F17	.783	Gestão Relaç. Grupos	(.695) Gestão de Emoções α .80	.728	F5* - Intrusão, Isolamento, Explosão
F18	.775			.657	F6 - Racionalizar a Raiva
				.567	F7 - Afastamento Passivo
				.500	F9* - Iliteratos, manipulados pela energia emocional negativa
				.447	F8 - Transformação de Energia Emocional em Física
			(.658) Gestão Rlç. Grupos α .873	.874	F16* - Percepção Emocional
				.783	F17* - Sincronismo
				.775	F18 - Controlo emocional e relacional
				.581	F14* - Sintonia Relacional
				.534	F1* - Percepção Positiva de Si
				.514	F13* - Valorização da Expressão
				.511	F10* - Literatos, usam a Energia Emocional
				.477	F15* - Ser Literato em Conflito

Quadro 1. Distribuição comparativa da magnitude das correlações (rs.) entre as variáveis: Factores, Capacidades, e C. E., segundo o construto teórico - proposta e as respostas (Competência Emocional) da amostra - validação ($p < 0.01$)

Estes resultados vão de alguma forma ao encontro dos resultados obtidos por Esteve (1987) relativamente aos dois tipos de factores de mudança: já que também aqui neste estudo, há os que «incidem directamente sobre a acção do professor na sala de aula... provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica para o mal-estar docente» e outros, ou «de segunda ordem, (...) afectam a motivação ou a implicação do professor», como também aqui se verifica. O que se pretende agora saber é o que é que estes resultados significam. A questão que aqui se coloca é: como é que os discursos poderão explicar porque é que isto acontece? Ou seja, será que os professores não encontram formas positivas e animadoras de manterem o optimismo e a esperança? Será que sentem estes sentimentos, mas não ao nível da sua automotivação? Qual é o significado deste espaço de trabalho... já que neste ponto, este resultado parece contrariar o encontrado em Esteve?

A Empatia diz respeito à capacidade de perceber os sentimentos do outro, que no construto se configurou em três factores que inseriam atitudes de perscrutação de sentimentos através de expressões faciais e corporais, e reacções comportamentais.

Mas curiosamente a amostra insere nesta capacidade, a maioria de um conjunto confluyente de atitudes e comportamentos de tonalidade emocional positiva, que não só inseriam conceptualmente a Empatia como subconstruto - tal como a *Valorização da Expressão*; a *Sintonia Relacional* e o facto de se sentirem *Literatos*, usando a *energia emocional em conflitos* - como além destes - lhe integra outros, de natureza autoperceptiva positiva, tal como a habilidade de ter uma *Percepção Emocional* acerca dos outros, de serem capazes de entrarem em *Sincronismo*, de se sentirem *Literatos*, usando activamente em seu favor a energia das emoções em situações de desafio e de conflitos, e integrando aqui a Percepção Positiva de Si.

Ou seja, este conjunto de resultados parece revelar que em contexto relacional todas as destrezas emocionais se congregam. Parece ser evidente, que é no tecido relacional que estes professores se sentem emocionalmente competentes, por oposição, aos resultados de iliteracia emocional quando se tratava de perceberem as capacidades autodirigidas.

A *Gestão de Emoções em Grupos*, apresenta os mesmos factores que inserem esta capacidade em construto: “a Percepção Emocional”

e o “Sincronismo” (que a amostra percebeu como inseridos em contextos de Empatia) e o “Controlo Emocional e Relacional”. Mas além destes, acrescenta mais cinco factores: aqueles que também e curiosamente, foram agregados na Empatia. A amostra percebeu a Empatia e a Gestão de Emoções em Grupos, de forma muito semelhante, do ponto de vista das respostas que é necessário assumir perante os problemas, ou no natural contexto da vida educativa.

No estudo qualitativo, e partindo dos dispositivos discursivos emergentes das entrevistas, foram constituídas a partir dos dados, categorias descritivas e conceptuais.

Ao longo de todo este percurso de apresentação dos dados, de forma exaustiva, e da análise cruzada entre as categorias, foram sendo apreciadas, em profundidade, as categorias descritivas, e as categorias conceptuais, que de alguma forma contribuem para conhecer não só as “realizações” da C.E. dos professores, mas sobretudo as expressões discursivas que dão a imagem dos contornos dessas realizações. As estruturas discursivas, clarificaram através destes cruzamentos, focos geradores de conhecimento contextual, nos quais as realizações de competência, ou não, têm lugar.

Partindo desta apresentação, foi elaborado o conjunto de «matrizes conceptualmente ordenadas» (Miles e Huberman ¹¹1994: 183) exposto no Quadro 3 – emergentes das categorias, como conteúdos principais de estrutura – como o perfil de Competência Emocional, não como construto acabado, mas sim, duas configurações discursivas, construídas quase por oposição, mas não exclusivas entre si, para se perceberem como é que este construto, se constrói, subjectiva e contextualmente. Esta construção emerge dos pressupostos seguintes:

– A partir deste processo de categorização, como abordagem indutiva, e segundo os princípios da “grounded analysis”, foi sendo construída uma teoria, acerca da construção de um perfil para a Competência Emocional;

¹¹ Tal como os autores preconizam, estas matrizes devem ser identificadoras dos pontos essenciais dos conteúdos mais relevantes do discurso de cada grupo, razão porque o quadro insere além das categorias, exemplos vivos do seu discurso. Foi seguido o mesmo procedimento metodológico para obter tanto estes conteúdos principais, como para obter os significados simbólicos que estão a materializar os “temas-padrão”, inicialmente expostos, e que serão apresentados em termos diferenciadores ao nível da “Maior e Menor Competência Emocional”.

- Cada categoria teórica, emerge de um conjunto de contextos empíricos, que, conforme foi sendo analisado, dão corpo de conteúdo suficiente para poderem suportar, a sua assunção, como inserida em cada uma das capacidades da Competência Emocional;
- Cada categoria conceptual, ou capacidade, é mantida por ser sustentada pelas categorias teóricas atrás referidas.

Assim, em síntese, poder-se-á definir:

A análise dos conteúdos principais de cada grupo clarifica as estruturas discursivas, que atrás foram descritas de forma exaustiva e em contextos de natureza ligada à profissionalidade.

A construção das posições de cada um destes dois grupos, resulta:

- da vivência subjectivo-experencial de reacções emocionais, ao nível intrapessoal, e da tonalidade valorativa implícita, à forma como o sujeito as constrói em consciência;
- da acção desses aspectos valorativos (positivos ou negativos), como inter face entre o sujeito e o contexto, na interacção simbólica que é desencadeada;

C	Discurso de Maior Competência Emocional	Discurso de Menor Competência Emocional
AUTOCONSCIÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção Positiva de Si: «... sabem o tipo de pessoa que sou... optimista, optimista!» HP - Autopercepção Consciente: «...é mais ou menos assim, fico agitado... o corpo fala... o coração bate mais rapidamente, não me acomodo na cadeira... levanto-me... são as formas que o meu corpo tem de exprimir a ansiedade» HP - Autoconsciência Emocional: «não poderei esquecer a minha expressão corporal, que eu essa, reconheci-a! Interessante!» ST; - Auto-Avaliação Exacta: «Quando me irritado falo alto! fico aqui com umas rugas na testa, movimento os braços... dou-me conta» HP - Autoconfiança: «em primeiro lugar eu gosto de mim e como gosto de mim estou bem comigo próprio» JO; 	<ul style="list-style-type: none"> - Alterações Relacionais e Racionais: «Passo a dar-me mal com as pessoas...» AA; - Reacções de Instabilidade, Absorção: «Num ciclo vicioso... trabalhava, não dormia, ficava cansada... chegava às aulas, ficava deprimida, chorava, não dormia...» RL; - Não há Consciência exacta das emoções: «fico assim... num estado, sei lá... não se explica, não se explica...» AA; - Não consegue fazer uma Avaliação de Si: «fiquei ali sem falar... e não sei, não sei...» G; - Sem Autoconfiança; conjectura o que os alunos pensam acerca dos seus métodos: «o professor não está na linha de pensamento dele, não age como ele age... portanto o professor ou é um banana ou é...» A.A.
GESTÃO DE EMOCÕES	<ul style="list-style-type: none"> - Racionalizar a Raiva: «... uma das coisas que eu costumo fazer (olhar firme, frontal) é ver o porquê das coisas... racionalizar as coisas» S.T. - Afastamento Passivo: «cozinhar porque... não penso em mais nada, é um escape...» RC; 	<ul style="list-style-type: none"> - Intrusão, Isolamento, Explosão: «...fico irritada, e qualquer coisa expludo...!» SC; - Absorção por Emoções negativas: «fica-se naquilo a ruminar... fica-se a matutar» Afonso Alves

C	Discurso de Maior Competência Emocional	Discurso de Menor Competência Emocional
GESTÃO DE EMOCÕES	<ul style="list-style-type: none"> - Transformação de Energia Emocional/ Física: «respiro o ar puro...respirar...» G; - Interações Emocionais: «tenho no núcleo familiar uma base de sustentação para todos esses meus problemas...» ST; «e andar ali, ver as coisas que plantei, não é?...» FR; - Inspirar Confiança: «...a partir daí, faziam tudo o que eu queria, era uma maravilha» NM; - Ser Conscioso: onde andei deixei sempre bom trabalho... pelo menos na minha consciência...» L F; - Uma Esperança não Racional: «elas foram, e ela (cartomante) deitou as cartas e disse que voltavam para lá, a uma disse que ia para longe» LC - Inovação: «o Clube da Floresta, foi um sem dúvida uma contribuição para os alunos...» S T; - Formação em I.E: «porque a nossa auto-estima está de rastos... cada vez mais baixa!» L F; 	<ul style="list-style-type: none"> - Não Fazer Nada « não marco a minha posição, não marco o meu ponto de vista, permaneço em silêncio» JS; - Isolamento: «ficar resguardada e recatado» Ana Sá; « eu isolo-me...isolo-me mais agora» João Silva - Não inspirar Confiança: «tinha que dar a aula com a porta fechada à chave... eles fugiam-lhe» N M; - Não tem Consciência, Valores: «e andam as professoras a levá-las... mas ninguém sabe o que fazer... não se sabe o que fazer» LC. - Não Cultivar a Esperança. «Olhe, e nada... e pr'aqui estamos, estamos nisto...» AA - Sem Projectos: «eles que digam, não é? Eu depois lá farei o que me mandarem... agora se não nos mandarem, a gente faz o quê?» LM - Ser como se nasce: «isto já nasce com as pessoas sei lá, não há ninguém que ensine isto» N M;
AUTOMOTIVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Literatos, usam a Energia Emocional: «já me convenci que sobrevivo a tudo, não é?... Até já penso se não serei imortal!» L F - Estado de Fluxo em Actividade: «no momento em que se fecha a porta, a burocracia, os problemas, ficam lá fora. Não há nada que substitua aquela sensação inexplicável de entrar numa sala de aula e de ter à nossa espera aquele grupo de miúdos...!» RL; - Vontade de Vencer: «realização! sobretudo... realização profissional! é isso...» L F; - Entrega: «eu disse assim... "não... eu tenho estes dois alunos que têm dificuldades, mas hei-de os conseguir integrar... e hão-de aprender tal e qual os outros..."» Hugo Pais; «...continuo a intervir sempre que é possível... com a mesma garra...! mas de modo mais maduro, mais tranquila mais calma» L F; - Iniciativa: «todas as fichas que eu fiz... para os meus alunos, a não ser a primeira, foi tudo... textos e perguntas tudo da minha autoria, são originais... meus» FR; - Optimismo e Esperança: «sou optimista... mas não fico à espera de as coisas têm que acontecer porque acontecem!... Não é assim...! Sou optimista mas temos de trabalhar para tal...!» HP; 	<ul style="list-style-type: none"> - Iliteratos, manipulados «mas se fico assim... fico mais pessimista, mais pessimista... que tudo de mal me vai acontecer...» SC; - Não há Fluxo, só Absorção: «...vou fazendo a minha vida, mas (...) sempre a matutar naquilo... percebe, estava a falar e tal, e coisa... e sempre com aquilo na cabeça, sempre cá dentro...» LC; - Sem perspectivas: o que se faz não tem objectivos próprios: «... um certo facilitismo, um certo deixar passar, um certo... as coisas "têm de ser assim porque os outros também fazem" bom... diria que é o culto da não qualidade do não esforço» M O; - No sítio do Professor: «... pronto, há tendência a marginalizar o aluno, não é?... a dificultar um bocado mais a vida... sei lá marginaliza-se... marginalizar não é pegar no aluno e colocá-lo no fundo da sala, é ter atitudes em que ele se sinta marginalizado, não é?» M O; - Sem iniciativa: «chegava a horas de ir trabalhar, acabava a minha hora não tinha nada que fazer vinha-me embora...» LC; - Pessimismo, desesperança: «este estado de sítio, instituído, porque... está mal e estará sem dúvida pior!» Josué Orta
EMPATIA	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização da Expressão: «consigo captar as coisas que vão dentro das pessoas, tenho... o rosto em si... a expressão dos lábios... e dos olhos!» HP; 	<ul style="list-style-type: none"> - Não conseguir valorizar a Expressão: se não há interacção e as expressões não são lidas: «com os colegas estamos a lidar com adultos e... se as coisas não correm... se já não há mais nada a fazer para ter um convívio... é-se cordial "bom dia... boa tarde..."» RC;

c	Discurso de Maior Competência Emocional	Discurso de Menor Competência Emocional
EMPATIA	<p>- Sintonia Relacional: «<i>eu articulo-me com os alunos... nós temos de olhar para o aluno... acho que esse é um dos saltos que ainda não foi dado, há que olhar para o aluno como indivíduo</i>» ST;</p> <p>- Literatos, usam a Percepção Emocional: «<i>...é que se lê claramente nos alunos... pelo simples olhar, pela forma como realmente eles olham para os outros... perante uma proposta que uma pessoa faz...</i>» JS;</p> <p>- Desenvolver os Outros: «<i>envolvo-os nos projectos, temos o Clube da Floresta, e é preciso cativá-los, apanhar um fio condutor</i>» ST; «<i>eu ia com eles, dormia com eles, tudo... e no fim partilhávamos... ali era todos por aquilo e aquilo mesmo... ali todos davam o melhor...</i>» NM;</p> <p>- Potencializar as Diversidades: «<i>gosto de trabalhar com os putos de rua... mesmo que sejam diferentes, não é? quanto mais "diferentes" mais eu sinto isso...</i>» SC;</p>	<p>- Dessintonia Relacional: «<i>não consigo definir bem... era um vazio ali... não há organização é muito confuso, pronto, e dávamos aulas...</i>» João Silva; «<i>... numa reunião e os colegas: "não, nós não... eu não faço parte" não sei quê... quer dizer eu a ver toda a gente a fugir e disse: "alto lá" Luana Carris</i></p> <p>- Iliteratos, sem percepção emocional: «<i>nas avaliações é sempre muitos conflitos... fica tudo alterado... uii é muito complicado...</i>» FR;</p> <p>- Lamentar e não Desenvolver: «<i>ajudar colegas que sofrem... a grande maioria tem problemas, mas nem diz... para não passar por maluco...</i>» Afonso Alves</p> <p>- Os Outros, são problemáticos: «<i>sim, trabalhou com ciganos e era uma chatice... dava muita chatice...</i>» AA;</p>
GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS	<p>- Percepção Emocional: «<i>e detecto... não sei se os detecto todos, mas uma boa parte deles de facto detecto sim</i>» LA;</p> <p>- Sincronismo: «<i>e percebi, é claro... como ela estava a sentir-se... eu senti claro!</i>» MO;</p> <p>- Controlo Emocional e Relacional: «<i>...e então disse " agora vamos descansar um bocadinho... Já está tudo cá fora? Então vamos descansar um pouco... e tive uma conversa com eles! tentei-lhes explicar que eu também estava ali, não é?... »</i> SC;</p> <p>- Influência: «<i>...vamos fazer uma troca... olha em vez de fumareis sete ou oito cigarros, nos intervalos quando fôreis fumar, vindes ter comigo!... e elas iam!</i>» LC;</p> <p>- Comunicação: «<i>...é obrigatório uma redução quer do distanciamento entre o professor e o aluno, quer o atenuar do que é entendido como contexto pedagógico formal</i>» ST;</p> <p>- Gestão de Conflitos: «<i>com uma calma, uma consciência de ter... pelo menos de não ter criado dano...</i>» LF;</p> <p>- Liderança: «<i>... às vezes nas aulas de campo, e eles excedem-se um bocadinho... eu só olho para o aluno...! e o aluno diz-me "desculpe professor" »</i> HP;</p> <p>- Criar Laços: «<i>...este passar horas cria laços, sem a gente querer cria, cria laços que pronto... olhe fica-se numa alegria...</i>» LC;</p> <p>- Sinergias de Grupo: «<i>... não é o aluno saber lançar um cesto... é a forma como se posiciona no contexto do grupo, a relação com os outros... como interage nas dificuldades... dele e as dos colegas, é a avaliação pessoal do próprio aluno que eu valorizo...</i>» JS;</p>	<p>- O Grupo é algo Confuso, impenetrável «<i>...esvaziar a sala de aula, se ficar com aqueles que querem aprender, melhor para mim... assim não tenho problemas</i>» RC;</p> <p>- Não se conseguem sintonizar: «<i>manter um aluno... constantemente a perturbar, não é? a bater com uma caneta (...) que é que eles querem?</i>» AA;</p> <p>- Sem Controlo Emocional e Relacional: <i>eu gritava, eles gritavam mais, se falava alto eles falavam ainda mais alto que eu...</i>» SC;</p> <p>- Sem Influência: «<i>eles fazem ali um barulheiro... e não há nada a fazer, fazer o quê?...</i>» AA;</p> <p>- A comunicação, sem partilha de significações: «<i>estar a li a falar e nada... a fazer sermão para os peixes...</i>» JS;</p> <p>- Sem Gestão de Conflitos: «<i>não é que tenha medo que eu seja considerado... ou piegas ou que estou a ser ali um alvo... não, ...mas não...</i>» AA;</p> <p>- Sem Perfil de Líder: «<i>ou dou a aula ou estou a ver quem risca as mesas! Vou ao quadro, quem faz uma letra, eu viro costas e ele faz uma letra, eu volto-me explico... vou ao quadro ele faz outra, e passado um bocadinho tem ali uma redacção feita... não podemos ser policia! Nós não podemos fazer tudo em relação à aula, não sei quem vai fazer isso ou quem é que poderá fazer isso, não sei</i>» AA;</p> <p>- As relações são institucionais: o professor sente-se só e distante dos alunos: «<i>o tal ensino personalizada... com 28 alunos é muito difícil</i>» RL;</p> <p>- Cada um Por Si: «<i>é entrar, deixar o livro, trazer o outro...</i>» LC</p>

Quadro 2. Construção do perfil de Competência Emocional, a partir das categorias conceptuais

do conjunto dos dois processos, formando uma atribuição específica de elaboração, que emergindo de um mesmo conjunto de factos, se constroem realidades perceptual e factualmente diferentes.

Finalmente apresenta-se a contrastação dos dois grupos, a partir dos temas que emergem transversalmente nos discursos, e que aqui representam as "ideias-força", que de forma implícita e ou explícita, penetram e colonizam as construções discursivas de "maior" ou "menor" Competência Emocional.

Construção discursiva de Maior C.E. vs. Construção discursiva de Menor C.E.		
Centração na credibilidade em si	vs.	Centração nas opiniões dos outros
Assunção de relativa Invulnerabilidade	vs.	Assunção de vulnerabilidade pessoal
Contestação do discurso "vítima do sistema"	vs.	Construção do discurso "vítima do sistema"
<i>Figura-típa:</i> "resiliente positivo"	vs.	<i>Figura-típa:</i> "resiliente negativo"
Expressões emocionais positivas (alegria, ternura) como condicionamento subjacente	vs.	Expressões emocionais negativas (tristeza, medo) como condicionamento subjacente
Estados de corpo positivos (serenidade)	vs.	Estados de corpo negativos (ansiedade)
Sentimentos positivos (colaboração) pré-valorativos aos contextos educativos	vs.	Sentimentos negativos (evitamento) pré-valorativos aos contextos educativos
Postura corporal "erecta" como aprumada	vs.	Postura corporal "flácida" como cabisbaixa
Expressão facial de determinação ou interacção, subjacente ao discurso	vs.	Expressão facial de lamento ou melancolia, subjacente ao discurso
Interpretação de causalidade multi factorial, com acentuação deliberativa	vs.	Interpretação de causalidade com acentuação (externa) institucional e social
Determinação pessoal como base de autoconstrução, contextualmente acentuada	vs.	Expectativa/apatia como base de autoconstrução, associada à imprevisibilidade
Sentido de humor autocrítico, como característica pessoal	vs.	Lamento ou arrependimento, implícitos aos momentos de autocrítica
Construção discursiva maioritariamente definida em: interesse, responsabilidade, alegria, gozo, aceitação, surpresa	vs.	Construção discursiva maioritariamente definida em: angústia, nojo, desprezo, medo, vergonha, raiva e culpa
Tendências atitudinais confrontativas	vs.	Tendências atitudinais submissivas
Acentuação discursiva: admiração, orgulho, gratidão, optimismo e esperança com consequências comportamentais de auto-recompensa e auto-reconhecimento	vs.	Acentuação discursiva: embaraço, indignação, culpa e injustiça, com consequências comportamentais de evitamento, sofrimento não expresso, omissão.

Quadro 3. Discurso de contrastação das "ideias-força" da Competência Emocional

Em jeito de apreciação conclusiva, observa-se como todas as expressões discursivas de uma das categorias, no sentido de as ilustrar e lhes dar entidade significativa para o sujeito, do ponto de vista do “como-fazer” ao nível do espaço escolar, emergem de fenómenos e interacções ligados ao contexto do campo educativo, e que portanto, a Competência Emocional dos professores não pode ser reconhecida e analisada, se não forem nesta análise observadas as características específicas que dizem respeito ao seu mundo profissional. Assim, reconhece-se, nomeadamente a partir dos dispositivos discursivos, que as mesmas capacidades estão nos mesmos sujeitos, mas a sua interacção em espaços diferentes, diferencia também e de forma incontornável o tipo de realização efectuada, pelo que para cada categoria emergente e o seu respectivo exemplo, é inerente o campo educativo, e o seu contexto é dele tributário.

Referências

- Atlan, H. (1991) *Tudo, Não, Talvez. Educação e Verdade*. Lisboa: Piaget. ISBN: 972-9295-43-3.
- Bogdan, R.C.; Biklen, S.K. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Ed. ISBN: 972-0-34112-2.
- Correia, J.A. (2000) *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 anos*. 48. ISBN: 972-41-2316-2.
- Correia, J.A.; Matos, M. (2001) *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: ASA. ISBN: 972-41-2514-9.
- Damáσιο, A. (1996) *O Erro de Descartes*. Europa-América. ISBN: 972-1-05229-9.
- Damáσιο, A. (2000) *O Sentimento de Si*. ISBN: 972-1-04757-0.
- Damáσιο, A. (2003) *Ao Encontro de Espinosa*. ISBN: 972-1-05229-9.
- Esteve, J.M. (1995) *Mudanças Sociais e Função Docente*. In Nóvoa, A. (ORG.) 1999. *Profissão Professor*. Porto Editora. ISBN: 972-0-34103-3.
- Ekman, P. (1999) *Basic Emotions: Dalglish; Power. Handbook of Cognition and Emotion* Chichester: UK:.
- Frijda, N.H. (1986) *The Emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1995) *Inteligências Múltiplas. A teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas. ISBN: 85-7307.
- Gimeno Sacristan, J. (1999) *Poderes Instáveis em Educação*. ISBN: 85-7307-573-2.
- Glaser, B; Strauss, A. (1967) *Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Coleman, D. (1995) *Inteligência Emocional*. Círculo de Leitores. ISBN: 972-42-1376-5.
- Coleman, D. (1999) *Trabalhar com Inteligência Emocional*. ISBN: 972-759-180-9.
- Hargreaves, A. (1998) *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho dos Professores na Idade Pós-Moderna*, McGraw-Hill, Alfragide, ISBN: 972-773-009-4.
- Jesus, S. N. (2002) *Perspectivas para o Bem Estar Docente, Uma Lição de Síntese*. ASA. ISBN: 972-41-2798-2.
- Jesus, S.N. (2004) *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto. ISBN: 989-558-008-8.
- Ledoux, J. (2000) *O Cérebro Emocional*. ISBN: 972-711-324-9.
- Lopes, J.A. (2003) *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de Ensinagem*. ISBN: 972-8535-92-9.
- Marques-Teixeira, J.M. (2003) *Emoções: Delimitação Conceptual. Saúde Mental*. 6.
- Mialaret, G. (1999) *As Ciências da Educação*. ISBN: 972-8483-10-4.
- postic, M. (1990) *A Relação Pedagógica*. 2ª ed. ISBN: 972-32-0441-X.
- Saarni, C. (1999) *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.
- Salovey P; Sluter. D.J. (1999) (Org.). *Inteligência Emocional da Criança*. ISBN: 85-352-0398-2.
- Steiner, C. E Perry, C. (2000) *Educação Emocional*. ISBN: 972-711-306-0.
- Strauss, A; Corbin, J. (1994) *Grounded Theory methodology. An Overview*: Denzin, N.K. e Lincoln, Y.S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Veiga Branco, M. A. (2000) *Competência Emocional do Professor. Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogia e Educación*, 4, 6: 311. Ed.U.C./U.M. ISSN: 1138:1663.
- Veiga Branco, A. (2004) *Auto-Motivação*. Coimbra: Quarteto. ISBN: 989-558-033-9.
- Veiga Branco, A. (2004) *Competência Emocional em Professores*. ISBN: 989-558-033-9.
- Vieira, C.R.; Relvas A.P. (2003) *A(s) Vida(s) do Professor, Escola e Família*. ISBN: 972-8717-97-0.
- Vigotsky, L.S. (2003) *Psicologia Pedagógica*. ISBN: 85-363-0047-7.