

ISBN 972-8717-92-X



9 789728 717926

Código interno: 10.02.190

A vida envolve-nos, por vezes, em circunstâncias extremamente adversas, mas...vemos surgir em nós a força e a credibilidade para seguir adiante!

O conceito de "motivar-se a si mesmo" ou de "auto-motivação", integra o conceito mais amplo de "inteligência emocional" (Daniel Goleman, 1995), e exprime-se em comportamentos e em atitudes. Este livro expõe a percepção que uma população de estudantes de enfermagem tem desses comportamentos e atitudes. É um estudo num tempo e num espaço, mas não deixa de ser um conjunto de experiências válidas para estudantes, com quem poderemos ter algo a aprender.

lova Era
Saúde e Sociedade

Augusta Veiga Branco

Auto-motivação



Maria Augusta Romão da Veiga

Branco nasceu em Bragança em 1956. Viveu em África - Angola entre 1964 e 1975. E frequentemente ainda é lá que vive, nas memórias dos cheiros, da cor e dos afectos. Reside actualmente em Bragança e é professora desde 1981.

Na formação debruçou-se sobre Enfermagem e Educação: licenciatura em Enfermagem Médico-Cirúrgica; curso de Pedagogia Aplicada ao Ensino em Enfermagem; mestrado em Promoção/Educação para a Saúde, pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro, com tese em "Inteligência Emocional em Professores"; doutoranda em Ciências da Educação na Universidade do Porto, a desenvolver a tese na área da "Inteligência Emocional". É Professora do Instituto Politécnico de Bragança/Escola Superior de Saúde, leccionando "Enfermagem de Saúde no Adulto e Idoso (III)" e "Pedagogia". É membro do Conselho Científico e do Conselho Pedagógico e coordenadora do Departamento Científico de Enfermagem Médico-Cirúrgica e Reabilitação.

Publicou *A Escola na Rolança do Tempo*.

208/12

Maria Augusta Romão da Veiga

Branco nasceu em Bragança em 1956. Viveu em África - Angola entre 1964 e 1975. E frequentemente ainda é lá que vive, nas memórias dos cheiros, da cor e dos afectos. Reside actualmente em Bragança e é professora desde 1981.

Na formação debruçou-se sobre Enfermagem e Educação: licenciatura em Enfermagem Médico-Cirúrgica; curso de Pedagogia Aplicada ao Ensino em Enfermagem; mestrado em Promoção/Educação para a Saúde, pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro, com tese em "Inteligência Emocional em Professores"; doutoranda em Ciências da Educação na Universidade do Porto, a desenvolver a tese na área da "Inteligência Emocional". É Professora do Instituto Politécnico de Bragança/Escola Superior de Saúde, leccionando "Enfermagem de Saúde no Adulto e Idoso (III)" e "Pedagogia". É membro do Conselho Científico e do Conselho Pedagógico e coordenadora do Departamento Científico de Enfermagem Médico-Cirúrgica e Reabilitação.

Publicou *A Escola na Rolança do Tempo*.

DUERIL

Auto-Motivação...

Practica y experiencia

Título

Auto-Motivação

Autor

M. A. da Veiga Branco

Colecção

Nova Era n.º 19

Coordenação da Colecção

Saúl Neves de Jesus

Capa

Victor Hugo

Edição

Quarteto Editora
Rua Adriano Lucas
Arroteias, lote 3
3020-430 Coimbra
E-mail: editora@quarteto.pt
www.quarteto.pt

Execução Gráfica

Cláudia Mairos
claudia_mairos@yahoo.com

Impressão

Papelmunde - SMG, Lda

Acabamento

Inforsete - AG, Lda

Coimbra, Março de 2004

ISBN: 972-8717-92-x

Depósito Legal: 206839/04

Reservados todos os direitos
de acordo com a legislação em vigor

Auto-Motivação

M. A. da Veiga Branco

*Ao aluno, na mais ampla concepção do termo,
de quem ao longo de 20 anos tenho sido aluna...
porque com ele tenho aprendido a motivar-me
para o mais profundamente essencial:
a necessidade de aprender.
Porque muito se aprende ensinando.*

Agradecimentos

Um agradecimento sentido e reconhecido ao Sr. Professor Doutor João Eduardo Marques Teixeira pela orientação científica da investigação em Competência Emocional, que foi essencial para a condução e reflexão necessárias ao projecto em estudo, bem como pelas orientações e reorganizações neste estudo.

Ao Sr Professor Doutor José J. Vasconcelos Raposo, pela ideia que se transformou em motivação e incentivo deste percurso investigativo.

Aos meus pares de percurso de vida pedagógica:

À M.^a José Gomes pelo estímulo, partilha de ideias e reflexões e pela serena atenção sobre a minha motivação, que foram essenciais para a consecução deste estudo.

À M.^a Augusta Mata pela ajuda incondicional na distribuição e recepção dos questionários. Desde o primeiro momento até ao final, a sua atenção, os seus saberes e a sua solidariedade foram essenciais neste estudo.

Aos meus pares de percurso de pesquisa: ao Dr. Pedro Guerra, à Dr.^a Josefina Carneiro e à Maria Armanda Pombo pela disponibilidade e toda a colaboração.

Às docentes da Escola Superior de Saúde Jean Piaget – Nordeste, pela colaboração na distribuição e recepção de questionários.

À Direcção da Escola Superior de Enfermagem de Bragança, pela disponibilidade de meios e incentivo no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao José Eduardo... meu marido e companheiro: a sua colaboração e estímulo, a sua capacidade de entender os meus motivos e o orgulho que me faz sentir por mim e pelo meu trabalho... variáveis determinantes em todo o processo e percurso.

Siglas e Abreviaturas

α – coeficiente de fiabilidade de Cronbach

E.S.Enf.Br. – Escola Superior de Enfermagem de Bragança

f – estatística f

F ratio – out put de teste de comparação de médias inter/grupos: ANOVA

fi – Frequência

g.l. – graus de liberdade

I.E. – Inteligência Emocional

p value – valor de teste de probabilidade

r – coeficiente de correlação bivariada produto-momento de Pearson

R² – coeficiente de determinação

t – valor de distribuição de diferenças de médias de T- Student

s – variância

Índice

Prefácio	17
Introdução	21
Capítulo 1	
Da educação à educação emocional	35
Uma resposta pedagógica: a educação emocional	40
Emoção – abordagem conceptual	43
Emoção e motivação, ou de como os afectos fazem a diferença	51
Contributos teóricos para a educação	57
Na rota da auto-motivação: a motivação intrínseca	59
Para uma formação desenvolvimentista em ciências de enfermagem	61
Diálogos da mente - a inteligência emocional	63
Do qi ao qe – a literacia emocional	67
Auto consciência	71
Gestão de emoções	73
Motivar-se a si mesmo: a auto-motivação	75
Controlar o impulso e adiar a recompensa	77
A ansiedade: factor da auto-motivação	78

Esperança e optimismo... na rota da resiliência	79
Fluir: a auto-motivação espontânea	83
Empatia	90
Gestão de relacionamentos em grupos	93
Para um perfil do estudante...	
que emocionalmente se motiva a si mesmo	94
Formulando uma hipótese teórica	98

Capítulo 2**Procedimentos metodológicos** 101

Materiais e métodos	104
Procedimento de operacionalização dos conceitos	104
O instrumento de recolha de dados	107
Procedimento de aplicação	109
Tratamento estatístico de dados	110
Universo e amostra	112

Capítulo 3**Apresentação de resultados** 113

Caracterização da amostra	115
Análise factorial da auto-motivação	125
Análise descritiva dos valores das variáveis	129
O construto teórico versus a percepção da amostra	136
Variáveis preditivas da auto-motivação	144

Capítulo 4**Discussão dos resultados** 149

Reconhecimento pessoal negativista	152
Iliteracia... incapacidade em usar a energia emocional	154

Optimismo racional e esperança	157
Fluir... sentir a energia emocional	159
Distorção do tempo em estado de fluxo	161
Controlo de impulsos... a literacia emocional	162
Inundação... obstáculo ao fluxo	163
A caminho dos meandros da auto-motivação emocional	164

Capítulo 5**Concluindo** 171**Posfácio** 183**Referências bibliográficas** 187**Anexo****Instrumento de recolha de dados (questionário)** 193

Índice de Quadros

Quadro 1 – Distribuição de frequência cruzada dos valores absolutos e percentuais das variáveis: Idade e Sexo

Quadro 2 – Distribuição de frequência cruzada dos valores absolutos e percentuais das variáveis Curso e Razão de escolha de Curso

Quadro 3 – Distribuição de frequência cruzada dos valores absolutos e percentuais das variáveis Idade e “Gosta da Escola?”

Quadro 4 – Distribuição de frequências dos valores absolutos e percentuais das variáveis: Idade e Nível de importância: entre a relação interpessoal com colegas/amigos e sucesso de formação

Quadro 5 – Distribuição de frequência cruzada dos valores absolutos e percentuais das variáveis: Idade e atribuição do Nível de importância: à relação interpessoal com os professores para o seu sucesso de formação

Quadro 6 – Distribuição de frequência cruzada dos valores absolutos e percentuais das variáveis: Idade e Nível de importância atribuído à estabilidade pessoal na relação interpessoal com os outros

Quadro 7 – Distribuição de frequência cruzada dos valores absolutos e percentuais das variáveis: Sexo e Nível de importância atribuído à estabilidade pessoal para o nível de sucesso acadêmico

Quadro 8 – Auto-Motivação: Análise Factorial

Quadro 9 – Itens, Factores e Auto-Motivação: variância, coeficiente de Cronbach, Scores (max. e mín.), Somatórios reais (x) e Desvio-padrão(s)

Quadro 10 – Distribuição comparativa da magnitude de correlação (r) inter-variáveis: Itens, factores e Auto-Motivação, segundo a proposta teórica e a resposta amostral (p=.050)

Quadro 11 – Análise de regressão Stepwise para a variável dependente: Auto-Motivação (p=.050)

Quadro 12 – Análise de regressão Stepwise, relativamente à variável independente sexo: feminino e masculino (p=.050); Teste-t: valores e significância

Prefácio

Estamos a entrar numa nova era: a era do estudo científico das emoções. Desse modo, as emoções passaram a ser um facto empírico, quer no plano experimental quer no plano científico.

Apesar de muito ter sido escrito sobre emoções, sobre cognições e sobre esse indissociável binómio traduzido pelo conceito golemiano de “inteligência emocional”, muito pouco tem sido dito sobre a sua aplicabilidade ao contexto formativo. Muito menos ao contexto formativo dum(a) das profissões que mais apelo faz à adequabilidade entre as competências técnicas e humanas – a profissão de enfermagem.

Em boa verdade esta profissão exige, mais do que qualquer outra, a plena formação que tenda a desenvolver no estudante uma integração autêntica entre os domínios técnico e humano. Tal desiderato consegue-se pela promoção da Auto-Motivação. No entanto, cumpre considerar que a Auto-Motivação, muito embora se deva efectivar como uma opção, no sentido de se impor sobre os valores das determinações institucionais e técnicas da relação, não é apenas uma questão de querer, mas também uma questão de poder. Além de mera opção, ou de simples querer, a Auto-Motivação requer a actualização da personalidade do estudante, na qual se assimilou satisfatoriamente, não apenas teoria e concepções técnicas, mas, sobretudo, valores e atitudes destes valores decorrentes. Valores que assumem radicalmente a perspectiva da inocência da vida e do vivido, a inocência da existência, e a benignidade de sua afirmação plena, como

processo natural de superação, fonte existencial de força e de criação. Valores que afirmam efectivamente os potenciais de auto-regulação e de auto-actualização de si próprio e do outro, a partir da própria vitalidade orgânica na sua relação com o mundo. Valores, e as atitudes deles decorrentes, que respeitam e privilegiam a afirmação da diferença de si próprio e do(s) outro(s), no contínuo processo da sua recriação. De forma que a Auto-Motivação, para além de uma mera enunciação, para além de um mero e retórico querer, para além mesmo da assimilação teórica de princípios filosóficos, requer a actualização de atitudes, decorrentes de valores que afirmam e celebram radicalmente a existência contingente do Eu e a contingente existência do Outro, e das suas respectivas forças. Por isso mesmo, como a autora conclui *“o conceito de Auto-Motivação, não é, como não seria de esperar no humano, um conceito linear e estático dos seus constituintes, mas sim de uma diversidade de destrezas, que no seu conjunto, poderão revelar um sentido e um significado de Auto-Motivação ou não, a quem as expuser naturalmente na vida prática”*.

A Auto-Motivação, pois, vai sobrepor-se, ainda que as respeite e as afirme, às demandas institucionais da relação professor-aluno, ou outra qualquer relação, e às suas demandas técnicas, para privilegiar e valorizar a dialogicidade pontual e imediata, o vivido dialógico, da relação.

Desnecessário dizer que as determinações institucionais e técnicas da formação, tão vigentes, e os próprios valores vigentes na cultura da sociedade, da qual fazem parte o professor e o aluno, e que frequentemente se opõem a um respeito pela diferença do outro, pela afirmação da sua e da nossa própria diferença, oferecem uma resistência a esta premissa da Auto-Motivação. Colocam desafios à formação e desenvolvimento de futuros profissionais que professam um desenvolvimento com vista à actualização das suas competências na perspectiva da “literacia emocional”.

Ou seja, para o estudante que emocionalmente se motiva a si mesmo não interessa valorizar primordialmente a sua condição de técnico ou de aplicador de uma teoria específica. Interessa, isso sim, valorizar uma abertura para o seu próprio vivido, uma abertura para

a sua própria experiência orgânica pessoal, pontual e intransferível. Interessa-lhe cultivar a sua própria liberdade experiencial, que lhe permita uma disponibilidade fluida de sua experiência orgânica, interessa-lhe, sobretudo, valorizar privilegiadamente esta sua experiência orgânica, o seu vivido, como referência e mobilizador dos seus valores, das suas verdades, das suas atitudes, comportamentos e acções.

Estas noções estão bem patentes nesta obra que agora aparece para o grande público, noções que a autora não só enunciou como lhes deu um molde científico. Ao ler a sua obra percebemos que precisamos de compreender o conhecimento de um modo diferente e questionámo-nos: como podemos compreender a nossa compreensão? Este olhar sobre o mundo fluído das emoções recai numa nova era de compreensão e explicação do ser humano a qual, sem perder a cientificidade, move-se em novos paradigmas de formação e educação. Seguramente que o presente trabalho contribuirá para “uma reflexão necessária, bem como uma análise essencial, relativamente à actual concepção e organização do sistema de formação em enfermagem”, desideratos que a autora enuncia para os quais anuncia, desde já as ideias-chave de uma reformulação curricular: “a inclusão da Educação Emocional como tema transversal ao longo do currículo, e ao longo de todo o processo e percurso de formação, trabalhado... exemplificado... naturalmente falado... brincado e vivido - mas não banalizado - pelos parceiros de formação. Quanto mais responsáveis fossem pelos processos formativos em Ciências de Enfermagem, mais evidente e profundamente deveria estar explícita e exemplificada a possibilidade de reconhecer que todos somos espaços de vida onde as emoções ocorrem, e que tais energias podem ser usadas e potencializadas a nosso favor; e que tais destrezas se expressam por atitudes e comportamentos que podem ser ensinados e aprendidos”.

Por tudo isto, este trabalho vem inaugurar uma nova via num triplo sentido: (1) a afirmação de um campo disciplinar fundamental para a formação dos enfermeiros; (2) a sua eleição ao patamar dos factos científicos e (3) a descrição da paisagem formativa portu-
gue-

sa neste domínio particular. Neste sentido, este trabalho constitui a rampa de lançamento do estudo científico dos papéis da razão e da reflexão na integração emocional ao serviço das finalidades afectivas na resolução de problemas relacionados com o projecto profissional, o qual não pode ser desligado da auto-realização para uma vida plena.

Uma rampa de lançamento que constitui, nas palavras da autora, “*apenas uma pequena luz e talvez pouco significante, se não pouco importante, num universo vasto como é o desta área de influência dos contextos desenvolvimentistas em Ciências de Enfermagem*”.

Pequena luz que esperamos ver no futuro mais dilatada através de trabalhos baseados na observação empírica da “literacia emocional” ao serviço da formação dos futuros profissionais que baseiam a sua prática nas relações de ajuda.

J. Marques-Teixeira
Médico. Psiquiatra.
Professor Catedrático na FPCE-UP

Introdução

A Paciência esgota-se em qualquer turno
Hammerschmidt¹ R.N.1993. R.300

A minha motivação pessoal para escrever este livro emergiu de dois factos: o primeiro relaciona-se com todo o tipo de investimentos que fui aprendendo desde que iniciei os meus estudos em Inteligência Emocional, e que foram resultando positivamente determinantes em quase todos os espaços e tempos da minha vida. O segundo, e não menos importante, foi a constatação do como e quanto se pode aprender com aqueles com quem tenho trabalhado – os alunos – e como esse aprendizado, se tem tornado um manancial importante de conhecimento e reconhecimento. Assim, com base numa metodologia

¹ Rosalie Hammerschmidt. R.N., foi enfermeira pioneira em cuidados intensivos de enfermagem no início de 1960 no Presbyterian Hospital em Petersburgo e uma das fundadoras da *American Association of Critical Care Nurses*, da qual foi presidente em 1973. Esta autora tinha o sonho de que médicos e enfermeiras pudessem ser co-autores e co-produtores de trabalhos científicos, o que conseguiu no Jornal que ela mesma criou e onde foi homenageada com o título de enfermeira editora.

Editou o *Pequeno Livro das regras do Enfermeiro*, obra que será utilizada ao longo de todo este trabalho de investigação: Cada regra será apresentada ao longo ou no início dos textos, como ideia do que implicitamente se quer dizer, sem contudo ser exposto, já que pela sua clareza de intenção e pertinência, cada regra é considerada por si só, suficientemente ilustrativa do universo contextual de Enfermagem.

científica, procurei conhecer esse “como e quanto” do ponto de vista, da capacidade de saber gerir processos emocionais perturbadores ou adaptativos, numa abrangência complexa de vida, como é a do estudante, nas mais diversas formas em que se desenha essa complexidade.

Colocando como pano de fundo uma abordagem das actuais políticas e filosofias educativas ao nível do Ensino Superior em geral, e da Enfermagem em particular, propus-me apresentar essas destrezas. Assim será dado a conhecer como os estudantes percebem a capacidade de gerir-se em início de vida, sobre uma análise reflexiva que coloca em paralelo as necessidades pessoais formativas e educativas, e os respectivos requisitos para a aplicação eficaz dessa formação, na prática de vida pessoal e profissional... e como a energia emocional poderia contribuir para essa eficácia intra e inter pessoal, potencializadora da construção dessa profissionalidade.

Quais têm sido a intencionalidade e as filosofias formativas nestas matérias? E como têm vindo a ser equacionadas na construção da profissionalidade?

A Educação e a Formação em geral, e a formação em Ciências de Enfermagem em particular, veio decorrendo centrada nos modelos cognitivos escolarizantes, onde a intencionalidade educativa submersa ao desenvolvimento curricular foi fazendo mais o apelo às construções de um sujeito, que replica e aplica saberes transmitidos, do que, interage e se aplica e se implica ele próprio, na construção desses saberes.

Embora este fenómeno seja cada vez menos apelativo da finalidade formativa nesta área, o facto é que se evidencia ainda um pouco em todos os espaços formativos - e que é alias reforçado pela solicitação por alguns espaços de prática - a de apropriar o estudante de competências técnicas, maioritariamente conduzidas de fora para dentro, quando tudo na praxis de Enfermagem vai apresentando indícios da necessidade emergente de potencializar, no futuro enfermeiro, as competências intra e inter pessoais que se conduzem de dentro para fora.

Um pouco por todo o lado, os espaços de trabalho em Enfermagem fervilham em “caldos químicos” de sentimentos mais ou menos intensos e complexos, que vão deixando esta realidade a descoberto: os fenómenos de burnout, os bloqueios à prática de intertransdisciplinaridade intra e inter equipas, a obrigatoriedade de dar resposta às necessidades institucionais versus necessidades do utente/doente, o pluriemprego cada vez mais legitimado, o tradicional trabalho em equipa versus prestação individual de cuidados... exigem um profissional em constante reflexão/acção, acerca de uma realidade dura, num continuum desgaste entre os sentimentos de frustração e os de competência... e mesmo esta mais posta em causa do que comprovada. Este olhar um pouco cru, mas não utópico da realidade, exige aprendizagem de competências intrínsecas desenvolvidas e experimentadas, no sentido da manutenção da sua própria homeostasia, para o desenvolvimento da homeoesia 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.

A questão que agora se retoma – porque não é uma evidência nova – é o que pode, e como pode, o estudante dispor das suas competências intrínsecas, mas no sentido direccionado de dentro para fora, para potencializar o aprendizado objectivado pelo *Curriculum*, e configurando em si mesmo, o sentido de eficácia e eficiência técnico-científica e sócio-relacional, com finalidades terapêuticas.

Neste sentido, a formação em Ciências de Enfermagem deve orientar-se no e para o (também) desenvolvimento da personalidade dos seus formandos, fabricando assim um nível apropriado de “resiliência” (Kobasa, Maddi e Kahn, 1982), no sentido de saber esgrimir os argumentos de forma mais apropriada e implementar acções estratégicas de confronto inteligente e sedutor, devolvendo ao sujeito-enfermeiro o necessário nível de auto-conceito e auto-realização, capazes de o potencializar e de o expandir como pessoa em construção homeorética, construtora da suas realidades.

Esta intencionalidade educativa implica que o desenvolvimento cognitivo deve ter como cúmplice subjacente o conhecimento e o desenvolvimento emocional.

A resposta a esta necessidade é a Educação Emocional (Goleman, 1995, 2000; Bisquerra Alzina 1998, 2000; Steiner 2000; Damásio, 2000), que tem como objectivo um maior e melhor conhecimento dos fenómenos emocionais, desenvolvimento da consciência emocional, da capacidade de controlar as emoções, fomentar uma atitude positiva para com a vida... num percurso de educação na vida para a vida, e cada vez mais posta em prática e evidência, "... pela sua comprovada eficácia" (Steiner, 2000:24).

Neste contexto, 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.

A pertinência dos trabalhos desenvolvidos, ao defenderem a relação entre a emoção e a motivação, assentava na intenção de "... colocar e comprovar a hipótese de motivar a partir da emoção..." (Bisquerra 2000: 165) e que esta interacção poderia ser pensada e aplicada na prática educativa e formativa. Tal questão diz respeito de sobremaneira às Ciências de Enfermagem.

De forma mais restrita e incisiva, esta questão pode ser reformulada, e colocar-se a Hipótese de o estudante de Enfermagem se poder motivar a si mesmo (ou não), a partir da sua energia emocional (negativa ou positiva), obtendo com isso – e como adiante se exporá – melhores resultados académicos e desenvolvimento intra-pessoal, na vida e para a vida.

O conceito de Motivar-se a Si Mesmo ou Auto-Motivação, integra o conceito mais amplo de Inteligência Emocional desenvolvido por Daniel Goleman (1996), e as variáveis comportamentais e atitudinais identificadas emergem desse modelo teórico.

Os comportamentos que identificam essa Auto-Motivação (Goleman, 1996), utilizada pelo sujeito sobre si mesmo, constituem o Objecto deste estudo.

No entanto, este fenómeno do qual, no momento se irá extrair uma perspectiva transversal, e por isso redutora e sem contexto de

praxis profissional, merece talvez ser tratado e reflectido, no sentido de ser visto como um tema transversal, permanente e submerso a toda a formação em Ciências de Enfermagem, para serem aplicados na prática.

Sentir os Sentimentos da Formação em Ciências de Enfermagem

"Não há nenhum método externo que meça a intensidade da dor que um doente está a sentir."

Hammerschmidt. R.N.1993. R.89

Os Processos e Percursos da Formação em Enfermagem² (1996-1998), Projecto a nível nacional, levado a cabo para colocar em diálogo interactivo as Instituições de Ensino e da Prática, ao ter como finalidade a implementação de Projectos inter Instituições de Formação e de Prestação de Cuidados, deixou definitivamente em evidência, entre outras, a necessidade de fazer confluír no formando/futuro enfermeiro, as variáveis interpessoais, que uma vez na prática de Enfermagem pudessem ser utilizadas como variáveis transformistas, através da interacção teórico-prática, no sentido da mudança estrutural e laboral das filosofias e práticas de trabalho.

Além disto, os transformismos conceptuais e formativos, com as concomitantes alterações juridicolégais, ao nível da Carreira e da Formação, com efeitos transversais em todas as áreas da Enfermagem, dá consistência e substância às necessidades de mudança na formação, transferindo a necessidade de "informar para

² Este conjunto de iniciativas, organizadas em formações, *workshops* e desenvolvimento de trabalho no terreno, constituíram um Projecto nacional, promovido pelo DRHS/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional desde Outubro de 1995 a 1998.

a aplicação da prescrição” na necessidade de “formar para a intervenção”, com a intencionalidade educativa de “formar para a fundamentação da decisão”.

As questões colocam-se agora ao nível intelectual/racional, mas obviamente sustentado pelo e sobre o nível emocional. O percurso transformista da formação intervencionista necessita agora de ser substancializado por uma realidade em transformação.

É aqui, nesta realidade a iniciar-se, sem cultura nem tradição, onde não há passados nem histórias para fundamentar o presente, que a população de Enfermagem terá que fazer apelo à sua Literacia Emocional, como o *locus* de controlo interno das suas competências, e sustentar as suas destrezas terapêuticas e relacionais em “estados de fluxo”, em sentimentos de “optimismo e esperança emocionais”, num sentido de “resiliência” perante os confrontos e obstáculos, para (sobre)viver em equilíbrio, como entidade singular pessoal e como grupo com uma identificação profissional.

Como vem sendo sustentado pelos autores nesta área, são estas as variáveis que poderão identificar a capacidade do sujeito, ao usar a sua energia emocional para se motivar a si mesmo, e seguir em frente, de acordo com uma gestão neocortical dessa energia.

A verdadeira problemática que se coloca à formação em Ciências de Enfermagem diz respeito à sua mudança, do ponto de vista do paradigma formativo que seguem, nomeadamente nos tipos de atitude e filosofia pedagógicas, que deverão ser aplicadas a toda a actuação docente e discente, nesta área científica.

Esta mudança poderia eventualmente deslocar a formação em Ciências de Enfermagem, identificada numa Pedagogia de Ruptura com a concepção tradicional de ministrar conteúdos, para investir numa concepção interventiva, que faria confluír nos conteúdos desenvolvidos para a Formação em Enfermagem, um modelo de formação Desenvolvimentista, em que o formando se apropriaria de conhecimentos acerca da sua emocionalidade e da Literacia Emocional, no sentido de poder projectar na vida a expressão das competências pessoais e profissionais.

Se os percursos forem desenhados por aqui, então há que investir forte e determinadamente na Educação Emocional; não com horas de aulas específicas, mas sim fazer confluír no tecido educativo do estudante de Enfermagem, a educação das emoções... ou seja, difundir através do tempo usado nas matérias curriculares, no clima social da Escola, no vocabulário relacional, essas competências.

Também deve ficar clarificado, e no sentido de destruir perspectivas fundamentalistas, que está subjacente a consciência clara, de que não será nenhum programa, nem nenhuma Unidade Curricular, ou Órgão de Gestão, nem nenhuma intervenção isolada, nem mesmo um Programa direccionado às Emoções a pretensão da solução mágica, para esta questão desenvolvimentista da formação em Ciências de Enfermagem. Ao contrário, a proposta partiria de um fluxo/esforço conjunto de aprendizagens elaboradas a partir de Professores Emocionalmente Literatos (Veiga Branco, 1999), que poderiam deixar sempre em aberto, a pertinência da necessidade da exploração, do conhecimento e do treino da Educação Emocional.

Esta aplicação como filosofia formativa, contribuiria de forma talvez lenta mas segura, para “um estar docente e discente”, com um percurso didático-metodológico, de Educação Emocional, na qual se integra a capacidade de ensinar, exemplificar e treinar, como de facto se pode usar a energia emocional para se motivar a si mesmo de forma racional, e superar as adversidades no sentido de mais e melhor aprendizagem. Dito de outro modo, seria tornar conscientes os sentimentos submersos à intencionalidade educativa de aprender a aprender a filosofia relacional terapêutica, inerente à prática cuidativa.

A Formação seria, em si mesma, uma forma de prevenção inespecífica, numa perspectiva salutogénica (Antonovsky, 1975) que poderia ter efeitos positivos, na prevenção de atitudes e comportamentos inadequados, frustrantes ou mesmo apáticos a nível pessoal e profissional, com aplicação prática na gestão de estados circunstanciais de ansiedade, de sentimento de distress nas relações em geral, e nas profissionais em particular.

Objectivos e Finalidade

Partindo destes pressupostos, o desenho deste estudo irá colocar em evidencia as relações entre a emoção e a motivação, e como pode aplicar-se na prática educativa, e perspectivar, a capacidade do indivíduo em usar na vida prática essa destreza, para confrontar e ultrapassar obstáculos e frustrações e seguir adiante.

A este propósito, Goleman (1996) sustenta que os sentimentos negativos, pela sua especificidade neurobiológica, são intrusos, quando sabotam as tentativas de fixar a atenção, o que deteriora a memória do trabalho, já que os circuitos límbicos, ao convergirem no córtex pré-frontal, sob o domínio da energia negativa emocional, tornam difícil o raciocínio claro, correcto, o que desencadeia uma motivação negativa.

Importa evidencia, segundo o mesmo autor, a capacidade de as pessoas conseguirem usar esta energia da motivação negativa, e transformá-la em positiva e racionalizada, e que pode ser aprendida, e uma vez conseguida, é preditiva de maior e melhor qualidade nos trabalhos e atitudes.

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

- . Se os estudantes de hoje e enfermeiros de amanhã, em que a capacidade de se motivar a si mesmos é importante... será que apresentam, na sua percepção, capacidade de superarem e utilizarem a energia das emoções negativas? Se conseguem fazê-lo, com que frequência ocorre?
- . Será que, na sua percepção, conseguem superar situações de rejeição pessoal e ou profissional? Com que frequência o conseguem?.
- . Como gerem os momentos da ansiedade? Será que na sua prática académica experienciam momentos de “estados de fluxo” (Csikszentmihalyi, 1997) quando executam actividades formativas?... ou pelo contrário, estão só aparentemente envolvidos nos seus próprios processos e percursos

formativos, o que não permite experienciar “estados de corpo” (Damásio, 1995) positivos, de gozo pessoal, fenómeno preditivo de desinvestimento na sua própria construção?

- . Como se reconhecem enquanto pessoa? Será que se percebem como pessoas impulsivas... ou ao contrário, controlam o impulso... e sabem/ escolhem adiar a recompensa?... fenómeno preditivo de amadurecimento pessoal e emocional (Bisquerria, 2000:148)

Terão a noção de que são pessoas pessimistas, derrotistas?... percepção que parece ser preditiva de pouco protagonismo, e até desinvestimento do sujeito sobre a sua produtividade (Goleman, 1995, 1999; Steiner, 2000), o que parece sugerir uma “indefensão aprendida” (Seligman, 1975, cf. Bisquerria, 2000:169), potencializadora de uma desmotivação progressiva,...ou pelo contrário, consideram-se pessoas que conseguem sempre ultrapassar os obstáculos, e assim posicionando o “locus de controlo” (Barros e Barros, 1997) da sua eficácia, dentro de si mesmos, e portanto controlável pelo próprio, o que potencializa a motivação e a posterior realização de projectos semelhantes.

- . Mas, tendo em conta, segundo a sua percepção, destas frequências na população de futuros Enfermeiros, será que há diferenças de variância entre estudantes do sexo feminino e masculino? Ou entre os respectivos escalões etários?
- . E os aspectos valorativos (Elias, 1997), conforme a sua percepção, poderão ser preditivos do nível, ou da frequência que os estudantes se Motivam a si mesmos?
- . Será que o nível de importância atribuída à sua própria estabilidade emocional, ou às relações com os pares e com os professores, como contributos para a sua formação académica são preditivas da capacidade para se motivarem a si mesmos?

Todas estas questões buscam encontrar de alguma forma, uma resposta, para no global chegar à finalidade da pesquisa:

Conhecer que variáveis de caracterização, comportamentais e atitudinais poderão influenciar a frequência com que os estudantes, experienciam situações de utilização da energia emocional, para se motivarem a si mesmos.

Identificar - segundo os pressupostos teóricos suportados pelos autores nesta matéria, e os resultados obtidos - o conjunto de variáveis que configurará um perfil de Auto-Motivação em estudantes, no sentido de perspectivar o seu protagonismo possível, uma vez integrados em contextos de trabalho.

A pertinência desta finalidade, encontra fundamento nos constructos que serão apresentados, e que sustentam, que "... as pessoas que desenvolvem (quanto mais cedo, mais representativos) a competência de mobilizarem a energia da motivação positiva, traduzem na prática, a capacidade de mais motivação, mais persistência e mais eficácia na consecução de objectivos determinados" (Goleman, 1996), conjunto de atitudes de suma importância para o desenvolvimento e formação do estudante de Enfermagem.

Percurso racional-metodológico

A partir do referencial teórico que constitui a Auto-Motivação (Goleman, 1996, 2000), assume-se que há uma sequência de fenómenos emocionais, respeitantes ao sistema psíquico humano, e que são considerados importantes em contextos educativos, (Goleman, 1996; Bisquerra Alzina 1998, 2000; Steiner 2000; Csikszentmihalyi, 1997), pelo que o Objecto deste estudo consiste em conhecer esses aspectos da subjectividade do sujeito: ou seja, e mais especificamente, pretende-se identificar os comportamentos e atitudes, segundo a sua própria percepção pessoal, que configurarão um perfil de Auto-Motivação.

Neste sentido, toda a pesquisa se centralizará na pessoa-aluno, como o próprio que sente os fenómenos emocionais, e que uma vez

imerso nos sentimentos, emite e adopta os comportamentos ou atitudes respectivos. Considerando a perspectiva de perscrutação dos fenómenos emocionais, considera-se esta metodologia a mais adequada.

Este processo será aplicado a uma amostra relativa à população de estudantes a fazer formação em Enfermagem: Curso de Licenciatura, Curso de Complemento de Formação (CCF) e Ano Complementar de Formação (ACF), em Instituições públicas e privadas, no Distrito de Bragança.

Como se pretende quantificar o nível desta destreza de Se Motivar a Si Mesmo, vai ser recolhida a percepção subjectiva da ocorrência de fenómenos comportamentais e de atitudes ao nível emocional, por parte destes estudantes, através da aplicação de um Questionário.

O documento inquiritivo, que será agora aplicado, como escala para estudar a Auto-Motivação, já foi usado (Questionário), construído para estudar a Competência Emocional (Veiga Branco, 1999), que integrava as cinco Capacidades da Inteligência Emocional (I.E.), abordadas separadamente, e aonde a Auto-Motivação estava incluída.

Nesse estudo, para captar objectivamente as configurações da Competência Emocional, esta foi considerada como constructo global, mas objectivamente dividida nas cinco capacidades (Goleman, 1996) específicas e diferentes entre si, que foram operacionalizadas nas afirmações já citadas, com correspondência a escala de frequência temporal (tipo Lickert). Partiu-se do princípio que o conteúdo dessas afirmações, bem como os comportamentos e atitudes que expressavam, traduzia de alguma forma aquilo que os sujeitos sentiam, o que, e tendo em conta os resultados nesse estudo, se veio a confirmar. Assim, o instrumento que agora será aplicado, já foi utilizado e sujeito a validação interna.

A recolha dos dados será feita através desse mesmo questionário, constituído por 21 afirmações, fundamentadas nas descrições usadas por Goleman (1996), relativamente à Capacidade de Se Motivar a Si Mesmo, mantendo o significado que o autor lhe atribuiu, no sentido dos estados vivenciais do sujeito a nível emocional.

Parte-se agora do princípio, e tendo em conta os resultados encontrados (Veiga Branco, 1999), 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 Capacidade da Auto-Motivação, e assim, de competência intra-pessoal (capacitação) para se Motivar a Si Mesmo.

Apresentação do Livro

Este livro constitui-se basicamente por cinco Capítulos.

O primeiro, que diz respeito ao construto teórico e que expõe a pertinência e relevâncias da problemática equacionada:

Inicia com uma abordagem à Educação em geral, sua definição e importância no comportamento, bem como a relação directa entre a Educação global e a Educação Emocional, sua pertinência e finalidades relativamente ao desenvolvimento do formando e aplicação ao nível das inter-relações.

Seguidamente será tratada a Emoção como conceito, num breve enquadramento histórico-sócio-cultural, mas também será evidenciada a forma como a vertente subjectivo-experiencial da emoção, condiciona e é condicionada, pela vertente cognitiva, e, como essas podem alterar o comportamento, no sentido de comprovar que: os fenómenos emocionais ao alterarem as concepções cognitivas, podem alterar as atitudes e os comportamentos pessoais e sociais.

As relações conceptuais e dinâmicas entre emoção e motivação, serão abordadas quer nos aspectos teóricos quer no resultado prático, do ponto de vista neurofisiológico e comportamental que estes têm no sujeito. Também será analisada a importância da motivação intrínseca, como energia interior motivacional, no sentido de ser aplicada em contexto de formação desenvolvimentista daquele que se

forma. Depois, serão expostas as capacidades intra e interpessoais que constituem o conceito de Inteligência Emocional (Salovey e Mayer, 1990, in Goleman, 1996), bem como os comportamentos que corresponderão ao perfil das variáveis, identificadoras da Auto-Motivação da pessoa emocionalmente inteligente. E para comprovar esta hipótese, entre a capacidade de se Motivar a Si mesmo, e sucesso na formação, incluem-se as variáveis, que segundo os autores, dizem respeito à Auto-Motivação, que serão descritas como **competências gerais do estudante emocionalmente competente para se auto-motivar**, sob o ponto de vista pedagógico e da vida em geral.

É neste espaço que se desenvolve a hipótese empírica de que as competências genéricas de vida (Gazda, 1984), a capacidade de Controlar o Impulso e Adiar a Recompensa (Goleman, 1996), a capacidade de manter a Esperança e o Optimismo, e finalmente Fluir, são consideradas essenciais por esses autores, quer nas relações em geral, quer na formação em particular.

O Segundo Capítulo apresenta o racional metodológico utilizados na pesquisa: a tipificação do estudo, os materiais e métodos, a operacionalização dos conceitos, a utilização do instrumento de recolha de dados, o universo e amostra, e por fim, os testes estatísticos usados para o efeito.

No Terceiro Capítulo, apresentam-se os resultados, a caracterização da amostra, a análise factorial relativa à Auto-Motivação, a análise descritiva dos valores das variáveis (itens), as variáveis preditivas da Auto-Motivação, e as diferenças encontradas entre o Modelo Teórico e percepção da amostra.

A Discussão dos Resultados será elaborada no Quarto capítulo. Cada uma das variáveis (Factores) será abordada separadamente, sendo só no fim usadas para integrarem e explicitarem, de forma global o perfil da Capacidade de Auto-Motivação.

As Conclusões serão apresentadas no quinto e último capítulos.

Capítulo 1

Da Educação à Educação Emocional

*As suas qualidades pessoais como enfermeiro,
podem ser tão importantes terapeuticamente
como qualquer droga ou tratamento.*

Hammerschmidt, 1993, R 181

Educação, no seu conceito amplo e actual, transcende já o sentido e o significado de educare, com significa nutrir, e o de educere com o sentido de puxar para fora, de criar. Mesmo na concepção de “criar”, que remete para um processo progressivo do sujeito ao longo de um tempo de vida, foi ficando sempre omissa a importância e a natural evidência dos fenómenos efectivos do humano, quanto mais não fosse porque do humano se tratava.

Sem considerar essas raízes etimológicas reduccionistas para o conceito, o que aqui se pretende abordar é outro significado, que expande a concepção de Educação para os novos paradigmas educativos, construtores do sujeito capaz de se adaptar às actuais realidades da vida, onde os afectos têm naturalmente lugar próprio.

Mas a Educação teve o seu próprio percurso histórico-sócio-cultural mais ou menos alheada desta evidência. Desde os modelos comportamentalistas de estímulo-resposta (E-R) inspirados no positivismo lógico, passando pelos modelos neo-comportamentalistas de estímulo-organismo-resposta (E-O-R), que começaram a projectar-se nos anos 60 e que se atreviam a perscrutar o que ocorria na «caixa negra» da mente, até ao paradigma cognitivista, todos no conjunto foram sendo aplicados, considerando que as emoções não podiam ser

objecto de investigação científica, por não poderem ser controláveis e operacionalizáveis.

Nestas realidades, falar em Educação estava pressuposto evocar uma instituição sociocultural ou um sistema educativo.

Além disto, também não é menos verdade que a linguagem corrente utiliza ainda a palavra num outro sentido: o do resultado de uma acção. Nesta perspectiva Mialaret (1999:14), distingue que: *“pode ser dito que alguém recebeu uma boa ou má educação... ou que alguém teve uma educação clássica por oposição a outrem que teve uma educação técnica”*. Estes tipos de percursos educativos, com características de Educação-produto e de Educação-sistema, de inspiração comportamentalista e cognitivista, têm devolvido à instituição e respectiva programação. A responsabilidade relativamente ao produto, minimizava assim o sujeito reprodutor dos comportamentos que caracterizam o nível ou a qualidade desse produto, no qual estava omissa a emocionalidade.

A estas concepções, veio opor-se de alguma forma, a partir de meados do séc. XX, a psicologia humanista, em que Rogers teve notável preponderância, já que terá transferido para o espaço educativo a concepção inovadora de Educação-processo, na qual se perspectivou, que os seres humanos - porque são também dotados de carga emocional - ao serem postos em situações de interacção, são capazes de efectuar um sem número de trocas mútuas, e por isto, de modificações cognitivas e emocionais recíprocas, quer em si mesmos como necessidade adaptativa, quer nos factos e nos outros que com eles interagem. Nesta realidade, o(s) sujeito(s) são também autores dessas produções auto e heteroeducativas, pelo que os conteúdos que absorvem e emitem, são também da sua responsabilidade e de alguma forma, eles são o produto dos seus próprios processos e percursos.

Paralelamente, e por razões de ordem social, acentuadas pelo conceito da Educação Permanente e da Andragogia, a Educação deixa de ser só escolarizada ou escolarizante, e todas as formas de absorção de mensagens (paralelas à curricular e institucional), como as de ordem psicoafectiva e sócio-relacional, passam a ser um contributo para o processo educativo.

Mas o mais importante - já que toca o objecto de estudo - é que, na viragem da rota da Educação, o nosso século (e sobretudo a década de 90), apostou em expandir a Educação a todos os domínios do humano, sem pôr de lado um só que seja. A educação da sensibilidade e dos afectos, emerge como um percurso e uma finalidade transversal formativa e é considerada ao mesmo nível de importância que a educação da inteligência clássica.

Curiosamente, é nos autores de orientação cognitivista, como por exemplo Strongman (1991, 1992), Goleman (1995, 1999) e Csikszentmihalyi (1997) que a Educação assiste a um despertar da emoção do ponto de vista científico, que tendo começado nos anos 80, faz emergir na segunda metade dos anos 90, o que Bisquerra (2000) denomina de “Revolução Emocional” e que, em seu entender, poderá constituir uma revolução mais transcendente do que foram as revoluções Industrial, Tecnológica ou mesmo a Informática.

Definitivamente, esta nova ideologia aponta o próprio sujeito, como matéria de estudo para si próprio. De uma forma suave mas progressiva, preconiza-se uma formação total do indivíduo, e a Educação actualmente já não tem por fim único fazer da criança um homem inteligente, cujo raciocínio não tenha falhas, mas o objectivo de desenvolver uma personalidade de forma equilibrada, potencializando as suas capacidades congénitas, acrescentada de novas aptidões racionais e também emocionais.

Em todos os espaços da vida pessoal e profissional em geral, e nos espaços terapêuticos em particular, nomeadamente no que concerne à Enfermagem, esta personalidade deverá ser susceptível de se adaptar, de se transformar, de se aperfeiçoar com o contacto de situações novas, reencontradas, escolhidas ou por ela suportadas. Esse manancial de conhecimentos acerca da sua emocionalidade, no sentido de rentabilizar a racionalidade, é aos olhos dos actuais psicopedagogos, um fortíssimo motivo para investir no conhecimento e reconhecimento de todo um património energético emocional, como base do desenvolvimento do sujeito construtor de um Projecto de Si - na linha conceptual de Cristoph Djours - capaz de concretizar com eficácia os objectivos na vida. Fala-se então de afectos e de emoções

e na forma como poderão constituir matéria curricular de direito próprio, para serem potencializados num processo educativo, que se pretende desenvolvimentista, num sujeito dinâmico e interactivo, e que encontra resposta prática na Educação Emocional.

Uma Resposta Pedagógica: A Educação Emocional

“O Homem não está perturbado pelas coisas, mas sim pela perspectiva que tem das coisas.”

Epicteto (50-130 a. C.), in el Enchiridion

Em todos os sistemas educativos e formativos em geral, mas nos de finalidade técnica em particular, como é o caso das Ciências de Enfermagem, foi sendo prevalente a aplicação dos modelos behaviorista e cognitivista na produção da formação.

Como consequência, a realidade “do Cuidar” contou com enfermeiros mais preocupados - mas não só - com a representação das suas competências técnicas e científicas, do que com a sensibilidade intra e inter pessoal preparada para perscrutar e pôr em prática, as destrezas que dizem respeito ao mundo submerso de tonalidades emocionais, que se instalam - em si mesmos e naqueles que cuidam - e acabam por ser, elas mesmas, como leme, algumas das causas e efeitos determinantes, nas situações de fragilidade física e psicológica, para as quais a enfermagem é chamada a intervir. De alguma forma este panorama contribuiu em larga medida, para dar contornos ao estado da arte das Ciências de Enfermagem.

Este facto, determina portanto que a praxis humanista, do ponto de vista do formando, foi e continua sendo maioritariamente «a ser dita que deve ser posta em prática... mas sem se ensinar de facto a aprender a aprendê-la». Frases aparentemente simples como por exemplo: “Dar apoio psicológico ao doente”, remetem o futuro Enfermeiro para a consciência de saber que deve ser feito -, mas como não é experienciado em si ou através da prática, como é o caso de outras matérias de carácter prático - apesar de em intenção estar

pronto para o fazer, na vida real não sabe de facto como seguir o método ou técnica.

Pese embora a pertinência, dar apoio psicológico pode tornar-se ineficaz se o sujeito estiver em analfabetismo emocional (Goleman 1996), e se por isto emitir uma imagem discrepante da sua intenção, que pretende terapêutica.

Tomar consciência das suas próprias emoções, geri-las com eficácia, mobilizando essas energias para continuar, a despeito de perdas ou desafios, não é tarefa fácil, nem muito frequente mesmo em populações de maior formação académica (Veiga Branco, 1999). Como Goleman (1996, 1999) e Steiner (2000) defendem, são habilidades que podem e devem ser ensinadas, no sentido de poderem ser aplicadas à vida.

Também do ponto de vista da concepção salutogénica (Antonovsky, 1987, 1990) de viver e aprender a vida, tendo como subjacente o “sentido de coerência”, a aprendizagem só fará sentido se todos os inter e intra sistemas do sujeito forem alvo de atenção educativa. É que segundo Antonovsky, o “sentido de coerência” caracteriza-se na capacidade preditiva que a vida pode ter, a partir da aplicação prática de características como o optimismo e a confiança, habilidades que poderiam ser reforçadas através da educação das emoções.

Em termos da “Orientação para a Prevenção e Desenvolvimento”, Álvarez e Bisquerra (1996; 1998), corroborando os autores atrás citados, defendem que estes aspectos são habilidades de vida, tais como as habilidades sociais, o auto-conceito, o auto-controlo, a auto-estima, e porque consideram que integram também o desenvolvimento da personalidade integral do indivíduo, deveriam ser temas transversais do curriculum.

Nesta perspectiva de transversalidade estariam a Educação para a Saúde, a Educação Ambiental, a Educação Cívica e para a Paz, e a Educação Emocional.

Em Ciências de Enfermagem, como em qualquer outra área profissional, expressar as emoções ou opiniões, resulta num produto cultural, que pode ser essencial para o desenvolvimento do sujeito. A

resposta para isto poderá ser a alfabetização emocional, e esta perspectiva implica directamente o sistema educativo, pelo que se abre a proposta para a educação Emocional como resposta preventiva inespecífica.

Manifestações de analfabetismo ou iliteracia emocional (Goleman, 1996; Steiner, 2000) como por exemplo o insucesso escolar, ansiedade, situações de depressão, desordens alimentares, adição a drogas, excessos comportamentais sociais e familiares, entre outros, são sinais mais ou menos comuns nos adolescentes e jovens adultos em geral. Estes fenómenos têm incidências sociais preocupantes e são o prognóstico de elevados custos económicos e humanos.

Também por estas razões, a Educação Emocional, abre a perspectiva de que é possível alterar o que se sente, alterando o que se pensa, a forma como se constrói o que se pensa. Pode mudar-se de facto o que se sente acerca de um fenómeno, e portanto o tipo de invasão química que o nosso corpo vivencia, o que corresponde ao que Damásio (1995) chama “estado de corpo” (positivo ou negativo). Com base neste pressuposto, se mudarmos a forma mental como vemos ou perspectivamos cognitivamente esse fenómeno, podemos mudar o estado de corpo que se instala em nós. Esta concepção assenta também num modelo cognitivista, mas embuida agora de uma intencionalidade educativa emocional.

Não se trata de combater os comportamentos emocionalmente iliteratos ou mesmo disruptivos com respostas sancionativas disciplinares ou com tratamentos terapêuticos, mas sim e ao contrário, integrar as emoções como tema próprio, com carácter transversal, nos conteúdos programáticos.

Em suma, esta concepção educativa, diz respeito a um currículo académico, de natureza afectiva intra e inter relacional, que passa da educação afectiva à educação do próprio afecto, com carácter progressivo e vitalício, que cada enfermeiro levaria consigo para a vida pessoal e prática profissional.

Para dar continuidade à ideia da pertinência deste tema, será apresentada nos próximos capítulos, uma breve abordagem à emoção e a

respectiva relação que esta tem, como potencial energético, nos fenómenos de motivação da pessoa.

Emoção – Abordagem Conceptual

A Emoção como ponto de partida para o conhecimento do humano não é um investimento novo e muito menos actual. De uma forma muito sintética, a concepção de Emoção veio sendo sempre perspectivada como algo ligado à acção, no mais íntimo do que é humano, entre a noção dos valores e da ética, relacionados ao comportamento moral. Esta concepção arrastava consigo uma ideia de emoção, como um efeito de morbidade à moral, a partir da ideia de paixões, e do que estas representaram, do ponto de vista da moral, ao longo da história da Humanidade.

A Filosofia integrou outrora concepções que actualmente são usadas pelas Ciências do Comportamento, pelo que as Emoções foram tema de reflexão e juízo, por parte dos filósofos, desde a Antiguidade Clássica até ao nosso século.

Foi neste contexto que filósofos como Aristóteles (384-322 a.C.) e Platão (428-347 a.C.) abordaram o tema. Aristóteles terá concebido, ao tempo, a emoção como uma energia transformadora, simultânea ao prazer ou dor, em conexão directa com a acção. Este filósofo, além de considerar, já ao tempo, que as emoções derivariam daquilo em que se acreditava, também considerou que deveriam ser submetidas ao controlo da consciência, tendo definido já emoções: a Ira, o Temor, a Piedade, o Gosto e os seus opostos. Platão, na sua República, distinguindo Razão, Espírito e Apetites, abordou as emoções sem no entanto as definir, mas considerando cautelosamente, que o excesso de dor ou prazer diminuiriam a capacidade de raciocínio.

Ainda no percurso histórico filosófico, também os hedonistas e os estóicos consideraram a Emoção.

Os primeiros abordam-na no sentido atitudinal de *carpe diem*, e os segundos consideraram-na responsável pelas misérias e frustrações humanas.

É interessante como ao terem sido os estóicos a considerar que as emoções seriam o resultado dos juízos acerca do mundo e o lugar que cada um ocupa nele, devolvem a esta concepção filosófica os primórdios do que viriam a ser as teorias cognitivistas da Emoção.

Mas é durante toda a Idade Média, com a noção omnipresente de teocentrismo, que as emoções passam a estar integradas nas paixões, apetites e desejos, que pela sua virulência e pecaminosidade, deveriam portanto ser controladas, expugnadas e in extremis fazer penitência se eventualmente fossem experienciadas.

A visão medieval de Vida como um "Vale de Lágrimas" desenvolve a apologia do controlo da concupiscência (desejos e apetites) e legitima que a pessoa (incapaz de controlar as suas paixões) possa pecar, e uma vez em pecado, deva fazer penitência.

Esta circular de Emoção >Motivação >Acção >Resolução, vem legitimar definitivamente as medidas implementadas pela Igreja para fazer face a determinadas tonalidades emocionais com conotação negativa. Assim as emoções passam a ficar confinadas à pressuposta omissão, e portanto, cautelosamente escondidas.

Só muito posteriormente, durante o Renascimento, quando o antropocentrismo vem progressivamente substituir o teocentrismo, é que o estudo das paixões e das energias a elas associadas, por se tornar independente das concepções teológicas e éticas, é que a paixão começa a ser substituída pela concepção de afecto, e adquire um sentido e significado diferentes.

Curiosamente, será um homem dedicado a pensar na educação, quem dará um contributo significativo para alterar o tipo de pensamento acerca destas energias. Juan Luis Vivez (1492-1540) no séc. XVI, reflecte acerca das emoções e considera mesmo que, não só, nem sempre são más ou perniciosas, como também reconhece o seu valor motivacional fora de contextos de pecaminosidade, e como é filósofo e pedagogo, chega a considerar a aplicação desta energia em contextos educativos.

Mas é a Descartes que se atribui o aforismo mais crucial relativamente às emoções: além de apresentar uma distinção entre "res

extensa" e "res cogitans", o que colide com a necessária interacção corpo-mente para o experienciar emocional, também crê demonstrar que a conexão entre as "res extensa e cogitans" é no cérebro; e neste, aponta a glândula pineal como o lugar de intersecção (Cottingham, 1986:164), contrariamente à perspectiva filosófica anterior, que considerava o coração como sendo o lugar onde as emoções aconteciam.

Esta sucessão de argumentos foi determinante na repercussão que teve sobre a concepção de Emoção e pelo modo como foi sendo posteriormente interpretada pelos estudiosos desta temática, e serviu definitivamente de ponte entre a escolástica medieval e as novas concepções da filosofia moderna.

Posteriormente outros filósofos, como por exemplo Espinosa (1632-1677), Locke (1632-1704), Hume (1711-1776), Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831), Nietzsche (1844-1900), entre outros, e independentemente de quaisquer correntes filosóficas, abordaram a emoção, sem contudo terem elaborado uma teoria concreta. Em suma, todas estas cogitações, mais ou menos em cadeia cronológica, acabaram por transformar o tipo de atribuição valorativa ao fenómeno da Emoção.

Mas terá sido também a visão paradigmática e optimista da natureza humana defendida por Rousseau (1712-1778) - nomeadamente ao que ao aluno respeitava - que terá sido um forte contributo para que todo um conjunto de fenómenos socioculturais e políticos viessem a confluir progressivamente para a pertinência e necessidade do estudo das emoções.

Fora dos contextos filosóficos, e numa perspectiva científica, houve forte impacto provocado por autores que foram provocando mudanças determinantes na concepção de emoção.

Desde as teorias Evolucionistas iniciadas por Darwin, através de quem emerge a concepção biológica de vida, passando pela concepção psicofisiológica de William James, e pela concepção neurológica - da qual a Teoria de Cannon-Bard é ponto alto - até à percepção das teorias Sistémicas, que vêem a emoção como um fenómeno integrador e abrangente, o conceito perdeu

definitiva e absolutamente o seu carácter de pecaminosidade e virulência, mas o que ainda se constata, é que o mesmo conceito se apresenta ainda algo controverso, havendo no entanto alguns pontos comuns.

Um pouco como exemplo e observação destas conceptualizações, serão apontados os contributos das teorias da emoção, relativamente a esses pontos em comum, e que expõem, como na perspectiva destes autores se considera a associação entre emoção e motivação, e como a primeira pode ser desencadeadora da segunda.

Por exemplo, as teorias neurofisiológicas, ao explorarem a emoção como a activação neurofisiológica, *arousal*, defendem que a energia motivacional é traduzida como activação, que no indivíduo se materializaria em mecanismos fisiológicos. Segundo Carlson Hatfield (1991), corroborados por Queirós (1997), há nesta perspectiva alguns autores que diferem quanto ao nível de inter-relação entre motivação e emoção, mas no global, estão de acordo que há uma componente de activação neurológica, ou seja, um estado interno (estímulo), que impele o animal para acção específica e direccionada, ligada ao hedonismo e à sobrevivência da espécie.

Já na perspectiva das teorias subjectivo-experienciais, e contestando as anteriores, a emoção identifica-se com a subjectividade inerente à individualidade, no vivenciar de uma dada experiência (Queirós, 1997), mas sem anular as alterações fisiológicas. Strongman (1998:15) expõe que “... *embora o subjectivo não se equacione com o cognitivo, muitos investigadores da emoção que enfatizaram a experiência, incluem menções de factores cognitivos na emoção*”. Nesta abordagem, a subjectividade é dominante relativamente à cognição, podendo portanto interagir com ela e modificá-la.

Mas terão sido as teorias cognitivistas, que ao partirem da emoção como experiência subjectiva do sujeito, centralizando-a ao nível do processamento da informação e das cognições (Carlson e Hatfield, 1992; Queirós, 1997) dando relevância à avaliação implícita ou explícita que é feita ao fenómeno que desencadeia a emoção, as que

vieram atribuir importância à emoção como função da cognição inerente ao Humano como ser racional, no qual, seria a razão que controlaria os comportamentos.

Estes autores partem do pressuposto básico de que uma emoção só poderá ser desencadeada após a percepção e a avaliação cognitiva, entendendo que a cognição e a função reflexa estão presentes e interactivas no processo. Nesta linha de pensamento, o cognitivista Leeper (1980), segundo os mesmos autores, e numa perspectiva da Ontogénese, veio corroborar a indissociação entre emoção/motivação/sobrevivência.

Numa perspectiva mais abrangente, as teorias sistémicas abordam a emoção numa forma interactiva, mais complexa e exaustiva, vendo as emoções como construções sociais mediadas por normas sociais que interagem com a avaliação ao estímulo, da organização das respostas e do controle do comportamento.

Nesta perspectiva importa focar Lazarus (1991), que defende as emoções como uma interacção de formas complexas (elevadas) de avaliação cognitiva, com mudanças fisiológicas e impulso para a acção e considerou mesmo, segundo Carlson e Hatfield, (1992) que os mais sofisticados processos de raciocínio ou pensamento não estão a nível superior do da emoção.

Assim, no global os autores convergem em pontos que não só emprestam fundamento à hipótese de haver relação entre a emoção, a cognição e o comportamento, como também defendem que essa relação ao ser explorada e aprendida, pode ser gerida, no sentido de contribuir para a qualidade de vida, numa perspectiva intra e inter relacional da pessoa.

Estes contributos são determinantes para poder assegurar que, sendo a energia da emoção motivadora em si mesmo, pode ser aprendida para ser gerida pelo próprio, no sentido de ser capaz de se motivar a si mesmo. Este argumento, que será retomado mais tarde, diz respeito ao objecto de estudo, ou seja a auto motivação a partir da emoção.

Para situar esta conceptualização numa perspectiva mais actual e operacionalizante, serão apresentadas algumas abordagens de

autores³ que a partir dos anos noventa, procederam a estudos e investigações acerca da emoção, sem a pretensão criteriosa da exaustão nesta matéria.

Alguns consideram a emoção – corroborando aliás a maioria dos autores – como um fenómeno ou experiência emocional, que se caracteriza pela existência de três componentes: sensação subjectiva da emoção, manifestações vegetativas-fisiológicas, e manifestações comportamentais observáveis (Crosnier *et al.* 1986; in Queirós, 1997).

Os mesmos autores, também expõem Plutchik (1984), que numa perspectiva já quase sistémica, define emoção, como uma complexa sequência de reacções perante um estímulo em que estão incluídas a avaliação cognitiva, percepção subjectiva, *arousal* neurológico, impulso para a acção e comportamento específico.

Este conceito de *arousal* usado por Plutchik (1984) não é novo. Queirós (1997:153) expõe que: "... num extremo, autores como Duffy (1962) ou Lindsley, sugerem a substituição do conceito de emoção pelo conceito de *arousal*...", já que essa noção de *arousal* (activação neurofisiológica) substituiria perfeitamente a noção de emoção e a identificava enquanto conceito neurofisiológico.

Ortony, Clore e Collins (1996) defendem que as emoções incluem sentimentos, experiência, fisiologia, comportamento, mas sobretudo cognições e conceptualizações, e entendem que as emoções se podem diferenciar, de acordo com os diferentes tipos de cognições que consideram responsáveis por elas.

³ Em termos de maior profundidade e pesquisa, podem ser apreciados os diferentes conceitos de emoção, apresentados por autores como Strongman (1998); Rodrigues *et al.* (1989); Carlson e Hatfield (1991); Izard (1992,1993); Ortony, Clore e Collins (1996); e Queirós (1997), cujas descrições e sistematizações efectuadas, apresentando uma informação actual e pertinente, e que também aqui foram usados como contributo para fundamentar a noção de emoção como energia mobilizadora e de orientação à motivação.

Fora de qualquer concepção teórica propriamente dita, Damásio (1995) entende a essência da emoção como um conjunto de mudanças no que ele chama de estado de corpo, que seriam induzidas pelos órgãos através das terminações nervosas, sob controlo do sistema cerebral, podendo essas mudanças serem perceptíveis do exterior ou só pelo próprio. Nesta perspectiva, predominantemente "somatofisiológica"⁴, o mesmo autor define a emoção como a combinação de um processo avaliatório mental (simples ou complexo) que emite alterações dirigidas: maioritariamente ao corpo, pelo que se verificaria o estado emocional do corpo, e minoritariamente ao cérebro, pelo que se verificariam as alterações mentais adicionais.

Mas o que é relevante em Damásio é o facto de ter demonstrado a impossibilidade de separar a emoção da razão, defendendo mesmo que, alguém privado das suas emoções alteraria as decisões supostamente racionais.

A mesma noção da impossível dicotomia entre racionalidade e emoção, viria posteriormente a ser divulgada por Goleman (1996:310) além de que este autor destaca as evidentes possibilidades de disciplinar a mente emocional, para direccionar e mesmo potencializar a mente racional.

Queirós (1997), apresenta uma concepção de emoção, numa perspectiva francamente integradora de sistemas endógenos, pondo a tónica exactamente na dinâmica interactiva intra e intersistemas. Define emoção como "... um processo cujas manifestações abrangem três níveis: neurofisiológico, comportamental e experiencial" (p. 238), expondo quais os segmentos e áreas corporais que se modificariam.

⁴ (Somatofisiológica", é considerado aqui diferente de neurofisiológico que é mais restrito, porque ao fazer apelo ao conceito neurológico resulta algo redutor. Neste aspecto específico o termo somatofisiológico apresenta uma visão mais abrangente do corpo e da noção de emoção e da sua impressão no corpo. Esta perspectiva foi-me explicada durante um dos momentos de orientação científica pelo Sr. Professor. Doutor. Marques Teixeira (1999)

Sem excluir em absoluto o essencialmente importante de outros autores, esta foi considerada a mais clara definição.

Além de integrar os três níveis de “acção” maioritariamente usados em definições anteriores, Queirós (1997) explicita que o nível neurofisiológico, respeita as alterações no comportamento corporal do indivíduo, e corroborando Damásio (1995), aponta que poderão ser ou não percebidas pelo próprio e raramente pelos outros e exemplifica com as alterações hormonais, viscerais, musculares, neuromusculares, alterações do SNC e SN vegetativo.

No nível comportamental, a mesma autora, inclui a acção motora, a expressão e a mímica facial e corporal, a postura corporal, o comportamento, etc., que seria, em seu entender, essencialmente percebido pelos outros e parcialmente pelo próprio. O nível experiencial traduziria a vivência subjectiva, através da experiência individual, só sentida pelo próprio indivíduo na circunstância dessa experiência.

Esta tradução do nível experiencial, de unicidade, explicitado por Queirós, fundamenta a razão porque neste estudo se questiona o próprio estudante que experiência as emoções.

Como a mesma autora propõe, através deste nível, seria possível estudar (por relato oral ou escrito efectuado pelo próprio) a articulação entre “o estrato expressivo-emotivo da personalidade e o estrato cognitivo”

Fundamenta esta relação, e corroborando a ênfase à cognição defendida por Ortony, Clore e Collins (1996) e Goleman (1996), expondo: “... é que ao descrever as emoções, sentidas numa dada circunstância, implica tomar consciência delas, e na tomada de consciência, interferem processos cognitivos...” (Queirós, 1997: 239), o que de novo empresta fundamento à utilização dessa energia na motivação do próprio relativamente aos seus objectivos.

Emoção e Motivação, ou de como os Afectos fazem a Diferença

A apresentação deste capítulo não pretende proceder a uma exploração exaustiva de Motivação, do ponto de vista do conceito e da sua operacionalização, mas sim abordar os dois conceitos em relação dinâmica e produtiva.

Sem deixar de considerar todo o manancial de conhecimentos que as Teorias da Motivação desencadearam no espaço educativo e formativo, estas não serão aqui abordadas, porque não é este o objecto do estudo. Sem sequer pretender omitir toda a influência que os estudos de motivação tiveram – desde a “lei do efeito” de Thorndike (1874-1949), que forneceu a prova experimental e bem sustentada de que “a aprendizagem é fortalecida quando é seguida de um estado de coisas satisfatório” para o aluno, até à aplicação dos modelos humanista de reforço e interacção efectiva - e continuam tendo, o facto é que não se pretende reflectir exactamente só acerca deste fenómeno.

O principal objectivo desta abordagem é estabelecer relações entre a emoção e a motivação com a intenção de apresentar e fundamentar a hipótese teórica de que é possível e pertinente pensar que se pode motivar a partir da emoção, e aplicar esta concepção em contextos da prática educativa.

O que se considera definitivamente essencial abordar, e tendo em conta os contributos das teorias de emoção, e os respectivos autores que estudam o fenómeno, é desenvolver uma fundamentação expressiva, de como e porque é possível utilizar e potencializar ou modificar a energia das emoções para que sejam desencadeantes motivacionais de comportamentos apropriados quer na vida em geral, quer nos processos educativos em particular.

No que a este estudo diz respeito, considera-se esta proposta teórica como um contributo importante para minimizar ou neutralizar um dos predadores do sucesso educativo na juventude, tal como frequentemente é expressado pelos educadores: a sua dificuldade em se motivar a si mesmo quando vive experiências menos gratificantes ou de insucesso, quer a nível pessoal quer académico.

Neste sentido será apresentada uma concepção de motivação a partir do significado que os estratos fisiológico, subjectivo-experiençial e comportamental da emoção representam no sujeito que deve utilizar estes fenómenos internos e utilizá-los para se motivar a si mesmo.

Um pouco como acontece com o conceito de emoção, definir e operacionalizar Motivação, parece ser algo controverso e diferente de autor para autor. No sentido de apresentar um conceito definitivo de motivação, será usado o de Bisquerra Alzina (2000: 165), que apresenta a motivação como uma construção teórico-hipotética que designa como sendo “um processo complexo que estimula e determina o comportamento”. O mesmo autor defende que na motivação intervêm múltiplas variáveis (biológicas e adquiridas) que influenciam a actividade, a direcionalidade, a intensidade e a coordenação do comportamento, perspectivando no sujeito a eficácia para atingir determinadas metas.

Alguns autores agrupam os factores motivacionais em duas categorias: a busca de prazer, numa concepção ligada ao hedonismo, e evitar a dor... e como este percurso pode ser representativo de qualidade de sobrevivência. Damásio (2000: 98-111) neste ponto, considera que o tipo de tonalidade emocional (agradável ou desagradável), seleccionada pela pessoa para se motivar/actuar, pode inconscientemente ser vista, como uma base de dados inteligível adoptada pela natureza: a dor ou a raiva correlacionam-se com atitudes de desprazer e castigo, já que não impedem o dano físico nem o conflito; enquanto que o prazer (degustação) e a atenção (vigilância) são activadores de comportamentos que buscam a qualidade de vida mas evitando o risco e a debilidade, o que significa que são orientadores selectivos da perspectiva salutogénica⁵ de vida. Ainda neste contex-

⁵ Esta ideia de **salutogénese** não é exposta por Damásio (2000: 101). Mas a forma como este autor divide qualitativamente os estados emocionais e os sentimentos sentidos pelo «Si», concluindo que “...a natureza encontrou uma solução maravilhosa: seduz-nos para que nos portemos bem...”, **traduz o significado de**

to, outros autores falam de necessidades instintivas primárias ligadas à sobrevivência, tais como a sede, a fome, o sexo. No global, a literatura acerca do tema aponta outros elementos considerados também motivacionais, tais como: os incentivos, a curiosidade, a idoneidade, a manutenção do equilíbrio interior, e a auto-realização pessoal.

O que aqui se pretende abordar, é exactamente esse conjunto de variáveis que de alguma forma emergem da energia emocional, e que podem ser usadas pelo sujeito da acção – neste caso o estudante - em intenção, direcção e eficácia para a consecução de objectivos pessoais e educativos, mas em intencionalidade salutogénica.

Relações entre Emoção e Motivação

O tema da motivação e os seus modelos explicativos foram desenvolvidos por muitos autores (Custódio Rodrigues e Pina Cabral, 1985; Vaz Serra *et al.* 1986; Fernández-Abascal, 1997; Lieury e Fenouillet, 1997), alguns dos quais em contextos de Aprendizagem (Matina Horner, 1969; White 1959; Harlow, 1971 cit. por Sprinthall e Sprinthall, 1993, 1998), mas como foi assumido, este capítulo é muito breve, e não irá usar as conclusões destes estudos. Estas apenas serão focalizadas a título de exemplo, para chamar a atenção para o que aqui se pretende abordar: motivar a partir da emoção.

“**sentido de coerência**” de Antonovsky (1995) para apostar nos comportamentos e atitudes impeditivas ou pelo menos preventivas de situações de doença ou desequilíbrio bio/psico/socio/cultural, ou seja, de Promoção para a Saúde.

Assim os dois autores, apesar de pensarem em áreas completamente distintas do mesmo organismo (humano), confluem no sentido de atribuir qualidade aos comportamentos preditivos de saúde e bem estar, razão porque neste capítulo se usam as reflexões de Damásio como exemplos de saberes transversais de vida, no sentido da saúde, e por isso da salutogénese.

Esta preocupação não é inovadora nem sequer é inusitada do ponto de vista da aplicação à educação.

Desde os anos 40 que os psicopedagogos se interessam pelo tema: por exemplo, a aprendizagem do «Síndrome de Realização» estudado e comprovado por McClelland e Alschuler, 1965; e a «Motivação para a competência» de White, 1959 e a «Motivação para a curiosidade» estudada por Harlow, 1971 (cf. Sprinthall e Sprinthall, 1998: 511, 514, 515), evidenciam claramente que a preocupação não só existiu como foi comprovada e aplicada. McClelland e Alschuler demonstraram mesmo que podem ser obtidos padrões de motivação a partir de jogos específicos e produzir o Síndrome de realização para o sucesso. Este fenómeno pode levar os alunos de enfermagem (ou outros) a um maior controlo do seu ambiente contextual, social e ou laboral, ajudando-os a aprender que o sucesso não é uma questão de sorte mas sim algo controlável por eles mesmos, através de variáveis de natureza intra pessoal.

Mais recentemente a literatura internacional e nacional aponta para uma crescente preocupação com o desenvolvimento emocional e com as habilidades de relação intra e inter-pessoal, reconhecidas como objectivos pertinentes para uma concepção mais abrangente de educação. Os autores⁶ nestas temáticas investem fortemente na aplicação das emoções como projecto de formação e auto-formação, e pese embora as diferentes abordagens, convergem em 2 pontos essenciais:

⁶ Nesta área específica encontram-se estudos e publicações tais como a "Literacia Emocional" defendida e aplicada por Steiner e Perry (2000), a aplicação das propostas de "Inteligência Emocional em Educação" de Gottman e DeClaire (1999) bem como a de Shapiro, (1998); a "Motivação para o Sucesso Escolar" estudada e aplicada por Lieury e Fenouillet (1997) a "Educação para o Optimismo" de Marujo, Neto e Perloiro, (1999); "Trabalhar com Inteligência Emocional" de Goleman, (1999),

- Pode utilizar-se a energia (arousal) das emoções para actuações específicas, conseguindo assim uma motivação intrínseca a partir da emoção inicial;
- Esta actuação pode ser orientada e aprendida, tornando o sujeito independente na repetição do processo.

Tal como foi evidenciado pelas teorias da emoção em geral e pelas de feição neurofisiológica e cognitivista em particular, as emoções desencadeiam uma acção, portanto constituem uma motivação para fazer algo. A raiz etimológica latina destes termos é a mesma (*movere*).

A emoção é um tipo de motivação. Com o aparecimento dos modelos de motivação para o sucesso, o vínculo entre estes processos consolidou-se.

McClelland (1961) ressalta a satisfação emocional e o prazer que se obtém quando se atinge um determinado objectivo. A actividade emocional é a essência da motivação. Estar motivado é antecipar sucessos agradáveis ou desagradáveis; os primeiros procuram-se e os segundos evitam-se.

Damáσιο (1995, 2000) e LeDoux (2000) apresentaram já como a neurofisiologia comprovou a relação existente entre emoção e motivação. As estruturas neurais e os sistemas funcionais responsáveis pela motivação e emoção coincidem muitas vezes, formando, assim, um cérebro motivacional/emocional conhecido com o nome de Sistema Límbico, no qual a Amígdala tem um protagonismo essencial. Damáσιο (1995), defende mesmo que pensamos com o nosso corpo e com as nossas emoções, não existindo a razão pura. Esta ideia clarifica que apesar dos sentimentos terem uma direcção "de para dentro", as emoções, ou a energia por elas desencadeada, tem uma direcção "de para fora" no sentido do impulso para a acção, que pode ser tanto mais emergente quanto mais intensamente for sentida essa energia.

Uma vez que sempre que se experiencia uma emoção se produz uma predisposição urgente para a acção, esta seria um tipo de motivação reactiva, que pode ser de tonalidade agradável ou desagradá-

vel, conforme o sujeito (o «Si») interpretar subjectivamente o estímulo. Assim, tal como se expôs nas teorias cognitivistas e de natureza neurofisiológicas, uma acção/comportamento pode ser (ou tornar-se) motivada como reacção às condicionantes ambientais.

O “princípio motivacional” de Lazarus (1991: 92-104, cf. Queirós, 1999) põe em ênfase o fundamental que desencadeia a motivação, ao definir os danos e os benefícios que originam uma emoção.

Em todas as reacções onde pode haver alteração do processo e resultado pessoal (atingir ou não os objectivos) experimentam-se emoções.

Os seres humanos reagem emocionalmente apenas quando têm (percebem ou interpretam, ou seja sentem o sentimento de...) “algo”, em jogo numa relação. Por outras palavras, sentir a emoção depende daquilo que é importante para cada um de nós, para os nossos objectivos pessoais, e o nível de importância “sentido”, é uma atribuição subjectiva que pode ser modificada no sentido de alterar o rumo e a intensidade dessa energia de acção, ou seja: de motivação.

É obvio que Emoção e Motivação têm muitos pontos em comum, mas também apresentam diferenças (Fernández-Abascal, 1997: 40-41), já que os desencadeantes motivacionais podem ser múltiplos: desde a herança genética e da manutenção da homeostasia corporal até à aprendizagem e aos processos cognitivos que a integram, passando pela interacção social, a idoneidade, o crescimento, etc., todos podem ser protagonistas de motivação no sujeito. Estas condicionantes poderão ser representativas quer na forma como direccionam o sujeito na acção, quer no tipo de valoração que o mesmo lhe atribui. Mas no global, o que fica claro é que a emoção, e segundo os autores apresentados, só se desencadeia a partir da valorização e do tipo de valorização de uma situação, conforme seja considerada ou não o estímulo dessa energia emocional.

Contributos Teóricos para a Educação

A motivação foi e continua sendo um dos temas que atraiu os investigadores dos diversos paradigmas da psicologia, e que foram relacionados e ou aplicados⁷ com maior ou menor evidência nas práticas educativas.

Estes contributos clarificam e fundamentam de alguma forma a evidente relação emoção/motivação implícita atrás apresentada, e alguns aspectos dessas teorias foram e são importantes na organização curricular e metodológica dos sistemas de ensino bem como da sua avaliação, pelas suas implicações e aplicabilidade na prática da educação em geral.

A Concepção de Motivação ou o modelo motivacional de Maslow (1954), segundo o qual há uma hierarquia de estados motivacionais em função das necessidades, foi de facto uma das teorias da motivação que teve mais influência na psicopedagogia.

A hierarquia das necessidades pressupõe que as de ordem superior só surgirão quando as de ordem inferior tenham sido satisfeitas. Tendo em conta o objecto deste estudo, interessa sublinhar que a satisfação destas necessidades tem um impacto emocional importante; conclusão que corrobora tudo o já apresentado a partir das teorias da emoção.

⁷ De entre as múltiplas teorias de motivação que foram sendo formuladas (cf. Vaz Serra *et al.*, 1986; Custódio Rodrigues, 1985), encontram-se a concepção biológica de psicanálise de Freud, a de feição etológica de Lorenzo e Tinbergen, a de natureza sociobiológica de Wilson, a teoria de “drive” de Hull, a dissonância cognitiva de Festinger, por exemplo.

Outras foram mesmo direccionadas para a educação (Tavares e Alarcão, 1991), constituindo bases de Teorias e concepções paradigmáticas relevantes, como por exemplo: a teoria de Gestalt, a teoria de campo de Kurt Lewin, as teorias da expectativa de Rotter, a de atribuição causal de Heider e Weiner (in Barros e Barros: I, II, 1999) e a motivação de sucesso de McClelland (cit. in Sprinthall e Sprinthall, 1998).

Também a teoria da atribuição, que emergiu a partir do trabalho de Heider (1958), vem fundamentar o facto de que as pessoas realizam atribuições de causalidade: atribuem relações de causa-efeito, muitas vezes de forma subjectiva. Neste sentido, as atribuições são afirmações que funcionam como um tipo de linguagem interna. Tal como foi exposto nas teorias da emoção, nomeadamente as cognitivistas e subjectivo-experienciais, estas atribuições têm efeitos sobre as emoções, sobre a cognição e a direcção do pensamento, e portanto sobre a motivação, e por consequência sobre o comportamento.

Partindo deste pressuposto, as emoções concebem-se como o resultado das atribuições causais, as quais incidem sobre as expectativas de êxito e por extensão na motivação para activar o comportamento. Se a expectativa é grande e de tonalidade agradável facilita-se a motivação, se ao contrario, é pequena e de tonalidade desagradável, prepara-se um "estado de corpo negativo" (Damásio, 1995) específico, que desencadeia a desmotivação.

Actualmente são muitos os investigadores que se ocupam da teoria da atribuição, com perspectivas diferentes. Mas todos se centram na "percepção de causalidade" do comportamento por parte do sujeito. Isto é, a que causas se atribui ou se supõe atribuir o fracasso ou o êxito, principalmente quando as causas objectivas não são directamente observáveis. Weiner (1986, cit. in Barros e Barros I, II, 1999) é o principal representante da teoria da atribuição. Tanto as atribuições causais do tipo egoísta como do tipo depressivo são particularmente redutoras da natural capacidade de investimento pessoal e portanto da energia que está submersa à Auto-Motivação emocional.

Dentro dos espaços socioprofissionais, tal como fora deles, as atribuições causais determinam as reacções emocionais. É fácil compreender o impacto emocional que têm certas atribuições e como determinados estilos atributivos, por parte dos enfermeiros, como de quaisquer outros profissionais, favorecem podem plasmar comportamentos inadaptados.

Mas o que convém deixar claro, é que as reacções emocionais dos (futuros) enfermeiros influenciam a sua motivação e as expecta-

tivas de êxito pessoal e profissional, e, portanto, o conjunto do seu comportamento.

Neste sentido poderiam ser desenvolvidas estratégias educativas de controlo, a partir da concepção de controlo, referida em "locus de controlo" interno-externo de Rotter (1966, in Sprinthall e Sprinthall, 1998), e em contextos terapêuticos poderiam ser experienciados os programas de mudança de atribuição, que do ponto de vista do processo cognitivo e do efeito esperado, têm muito em comum com a reestruturação cognitiva de Ellis (1977, cf. Carlson and Hatfield, 1991; Barros e Barros I, II, 1999).

Um efeito da atribuição é a síndrome de indefinição aprendida (Seligman, 1975, in Bisquerra, 2000) ou de resignação adquirida (Lieury, Fenouillet, 1997) e que de uma forma sumária pode resumir-se nos seguintes termos: face a exposições repetidas de um acontecimento concreto, as pessoas aprendem até que ponto o seu comportamento influi nos resultados.

Este fenómeno - que não é de todo alheio aos sentimentos dos enfermeiros em geral, relativamente às finalidades e êxitos da sua actuação profissional - expressa-se pelo desinvestimento consciente do sujeito e transforma-se numa desmotivação geral para actuar.

A Emoção nas Teorias da Motivação permitiu perceber que o prazer e a dor estão presentes virtualmente em todas as teorias. Uma diversidade de emoções, incluindo medo, ansiedade, ira, simpatia, culpa, vergonha, etc., foram consideradas especificamente por autores de algumas teorias.

O papel da emoção nos processos motivacionais veio sendo reconhecido de forma progressiva. Uma teoria geral da motivação deverá incluir a emoção e ser desenvolvido o seu protagonismo na génese da acção implícita nessa motivação.

Na Rota da Auto-Motivação: A Motivação Intrínseca...

Tolman (1886-1959) pensava que o incentivo, (como reforço externo) teria mais influência sobre o desempenho do que a própria

aprendizagem. Mas Harlow (cf. Sprinthall e Sprinthall, 1998) apostou noutro tipo de incentivo a que denominou motivação cognitiva, e que dizia respeito não à saciação de necessidades básicas ou à homeostasia, mas sim ligada à saciação da curiosidade, e a que este psicopedagogo propôs chamar de «motivações intrínsecas» (Lieury e Fenouillet, 1997: 29).

A Motivação intrínseca não tem a ver com qualquer tipo de recompensa/reforço/recompensa material ou até mesmo afectiva, mas somente com o prazer pessoal, intrínseco que a pessoa experimenta ao desenvolver uma determinada actividade. É um fenómeno interno ao sujeito e que se opõe ao conceito de “incentivo” defendido pela Lei de Hull, traduzido como motivação extrínseca. A Motivação intrínseca, traduz-se por alegria e prazer pessoal, não é algo que se obtém através ou como consequência da actividade; mas sim pela sua vivência, e é durante a actividade que se sente um prazer interior que reforça o sentido de auto-conceito e de auto-realização.

De uma forma geral, o que se perspectivaria para a aprendizagem em Ciências de Enfermagem, e partindo das relações expostas entre emoção e motivação, seria a possibilidade de: identificar algo que diga respeito à actividade, como sendo propriedades que fossem sentidas como sedutoras por parte dos estudantes, estes pudessem desenvolver uma energia direccionada e intencionalizada, não para a consequência da actividade (resultado/nota), mas sim para o seu envolvimento nela (ao longo desta execução/envolvimento em *role playing*). Este seria o princípio básico que poderia levar os estudantes de enfermagem a experimentarem situações de Auto-Motivação.

Mais preciso e verdadeiro seria a possibilidade de fazer sentir aos estudantes de como e porque os comportamentos salutogénicos emocionais (na perspectiva conjunta de Antonovsky e Damásio) se relacionam directamente com sentimentos conscientes de bem-estar e de alegria ou felicidade intrínsecas.

Uma compreensão precisa de como o orgulho pessoal (intrínseco) afecta a felicidade, pode permitir aos professores e pais planificar melhor os contextos educativos. Esta noção ilustra como ao mesmo tempo se poderia potencializar de forma mais efectiva a implicação

dos estudantes – de enfermagem ou quaisquer outros – em diferentes aspectos da vida pessoal e sobretudo académica.

Bisquerria (2000) salienta também que se observou que os alunos mais felizes têm a sensação de experimentar mais possibilidades de escolha nas actividades. Mas no entanto, quando aos menos felizes, lhes são oferecidas as mesmas oportunidades de escolha, os resultados não são tão claros: alguns alunos reagem menos bem mesmo em contextos de livre escolha e estímulos direccionados.

Mas o mesmo autor continua a considerar que, em geral, parece que as pessoas podem sentir-se mais felizes envolvendo-se em certas actividades e estando com pessoas agradáveis. Assim, considera que “... lançar grandes reptos e estimular as habilidades necessárias para os desenvolver é um aspecto muito importante para a satisfação da formação em geral...” e nas actividades escolares formativas em particular, pelo que seria credível poderem aplicar-se estas estratégias em Ciências de Enfermagem. O crescimento e desenvolvimento permanentes serão um caminho, talvez lento, mas fiável para chegar ao bem-estar subjectivo.

Para uma Formação Desenvolvimentista em Ciências de Enfermagem

A Formação Humana – escolarizante ou não – resulta melhor organizada e mais eficaz quando promove o desenvolvimento de competências pessoais de auto-domínio (Sprinthall e Sprinthall, 1998) e de competências intra pessoais intra e inter relacionais (Steiner e Perry, 2000). A aplicação da energia emocional para direccionar a motivação dos estudantes de enfermagem, poderá e deverá ser uma abordagem a encarar, na prática pedagógica do conjunto de ciências que integram esta área científica do Saber.

Os *mass media* vêm delatando a percepção que os professores têm em geral da falta de motivação dos alunos, seja ao nível primário, preparatório seja ao nível secundário e superior. Este facto tem sérias repercussões no sistema educativo nacional, mas muito

mais evidentes e desastrosas na vida pessoal e profissional da massa de alunos, que constituem as gerações do futuro, e portanto a massa profissional colectiva que dará corpo às instituições do presente que darão resposta às comunidades do amanhã. Isto justifica que lhes seja prestada a devida atenção.

No que à formação em Ciências de Enfermagem diz respeito, há tantas variáveis em jogo, quer intrínsecas quer extrínsecas ao sujeito, que só podem ser estudadas pequenas partes de cada vez, e mesmo assim, o estudo desta problemática implica sempre as mudanças socioculturais geracionais que são em si mesmas variáveis importantes no processo.

É na direcção do conhecimento e do controle destas e de outras múltiplas e complexas variáveis, que se deve encontrar um conhecimento das insuficiências da prática educativa em geral, e de enfermagem em particular. É nesta perspectiva que devem ser usadas as emoções, pela relação que existe entre emoção e motivação, podendo ter uma incidência relevante.

Se a vivência de uma emoção predispõe a actuar, há que aproveitar este princípio para tentar motivar os alunos, para uma enfermagem mais segura tecnicamente e humanamente mais sedutora. Todos teríamos a ganhar com isto, mas principalmente a própria Enfermagem: como conceito teórico e como proposta de vida profissional. A identificação das necessidades emocionais dos alunos pode levar a um modo de acção (comportamento emocionalmente dirigido), e entre estas, estão (Bisquerria Alzina, 2000):

- o sentimento de segurança: sentir-se seguro no espaço, no estatuto;
- o sentido e o sentimento de rectidão: estabelecer objectivos que supunham dignidade pessoal, onde a variedade e a surpresa se expressam;
- o sentimento da singularidade: sentir-se único, inovador, distinto;
- o sentimento de interconexão: sentir-se parte integrante de algo (grupo de amigos, família, comunidade educativa);

- o sentir o sentimento de crescer/ desenvolver-se: aperceber-se do seu processo de melhoria, de desempenho e crescimento pessoal;
- o sentimento de contribuição: percepção de que contribui para causas valorativas positivas, ou apropriadas num contexto em que se sente envolvido.

Todos estes argumentos emprestam fundamento e reforçam a ideia expressa de mudança do comportamento, através da mudança do sentimento; ou seja, na relação entre o tipo de atribuição valorativa que o estudante faz a uma determinada matéria e o sucesso que atinge, há um jogo, que determina o envolvimento pessoal nelas, e portanto, as formas como o estudante capitaliza ou utiliza essas energias... ou seja, como se motiva a si mesmo.

Todas as estratégias – sejam pedagógicas, didácticas, relacionais ou intrapessoais – que possam de alguma forma implementar ou direccionar as praticas educativas nesse sentido poderão e deverão ser estudadas e experimentadas na prática.

Diálogos da Mente - A Inteligência Emocional

"Cada Enfermeiro tem as mesmas propriedades de uma droga.

Em cada encontro, a sua acção pode:

Produzir efeitos colaterais, ter uma duração de acção,

induzir toxicidade, ser indicada, ser contra-indicada,

produzir overdose, produzir subdosagem,

ser dada em intervalos correctos, ser dada

em intervalos incorrectos ou mais comumente...

ter efeito placebo."

Hammerschmidt, R.N. 1993, R.238

O que a vida parece ter inevitavelmente de novo, é essa expectativa de não podermos assegurar nunca, como e quando poderá acabar a melhor das relações. E por vezes acabam mesmo e da forma mais

inesperada. Não raro, as pessoas envolvidas, podem mesmo ser surpreendidas por atitudes de inépcia... tomadas por si próprias.

Pese embora esta evidência sentida, Fernandez-Abascal e Palmero (1999, cf. Bisquerra 2000: 73), contrariando um pouco esta percepção, defendem que “as pessoas podem desenvolver atitudes cognitivas emocionais como consequência das valorações que fazem da realidade que as rodeia”. Os autores clarificam que estas atitudes consistem em estados de hiper vigilância, que integram uma atenção selectiva e uma amplificação de determinadas informações do contexto em que estão. Neste sentido, os mesmos autores insistem que o que está subjacente à diferença de atitude, é o tipo de valoração atribuído a um determinado facto, e que será também por isto, que possam ser disparadas respostas emocionais, que noutra situação, ou noutro contexto, ou com outras pessoas, porque envolve outra valoração, a atitude de resposta estaria isenta de tonalidade emocional.

Este fenómeno não tem em si nada de novo, ao contrário, expõe a função adaptativa e de sobrevivência que todos os autores de feição sistémica atribuem às emoções. Mas o que aqui importa focar é que esta tonalidade emocional pode ser alterada e modificada, no melhor dos sentidos, para o objectivo previsto.

Por exemplo, e no que respeita ao universo terapêutico e relacional, pode “desarmar-se” um doente difícil com um cumprimento espontâneo e afectivo e torná-lo nosso aliado. Esta capacidade, revela sem dúvida um conjunto de características da personalidade, essenciais não só na auto e hetero-formação, mas sobretudo por quem é usada inconsciente ou conscientemente como modelo, para estruturar o seu próprio comportamento: o que acontece no Enfermeiro em relação ao Utente ou Doente.

Esta é a razão porque se torna pertinente estudar aqui o constructo da Inteligência Emocional, não na perspectiva da inteligência – porque não diz respeito ao objecto nem à finalidade do estudo – mas sim na perspectiva emocional, ao nível dos domínios/capacidades que integram o conceito; para elaborar, à posteriori, o conceito do que aqui se pretende estudar, ou seja, a Competência Emocional da Auto-Motivação.

Como foi defendido, é impossível separar a racionalidade das Emoções, porque são também estas que fundamentam o sentido da eficácia das decisões, a partir do controlo dessa emocionalidade e da utilização racional dessa energia (Damásio, 1995; Goleman, 1996, 1999). Uma pessoa com elevada competência emocional é aquela que tem também uma alta percepção daquilo que consegue ou não controlar, a partir da energia emocional que implode dentro de si.

Esta concepção, é essencial neste estudo, pelo facto de que, ao conhecer a percepção do nível de controlo pessoal, do ponto de vista da mobilização que consegue imprimir aos seus estados emocionais, se poder perspectivar a qualidade da relação que pode estabelecer, quer consigo próprio nos percursos do seu *continuum* formativo e terapêutico relacional profissional, quer no tipo de eficácia que poderá daí emergir.

Neste registo de formação e relação, se o Formando tiver consciência dos seus sentimentos poderá fazer algo para se acalmar, reconhecendo os sinais de aviso (activação neurovegetativa) em relação a esses sentimentos, antes de perder o controlo. Caso contrário, poderá acumular raiva ou cólera, até explodir em fúria. Se se sentir confortável (sensação de bem-estar) gerindo as emoções, poderá ser generoso e pôr limites a si próprio, o que é essencial em qualquer relação, principalmente em parcerias de assimetria, fenómeno evidente no tecido educativo e ainda mais óbvio em contextos terapêuticos de doença.

A necessidade de educar as emoções, já levou ao desenvolvimento de técnicas específicas. Só a título de exemplo, e provando que a Literacia Emocional não é de todo um pensamento revolucionário e muito menos recente, já nesta linha conceptual se revelaram três técnicas clínicas: a Terapia Racional e Emotiva de Albert Ellis, que enfatiza o pensamento racional; o treino de reacção ao stress de Donald Meichenbaum e Cameron (1993), que tentaram dessensibilizar pessoas contra o stress através de um processo trifásico (educação, ensaio e aplicação); e a terapia cognitiva de Aaron Beck, tentando alterar os défices de “auto conceito” (Stenberg, 1979; cit. por Neto, 1998).

Assim, já estava aqui implícita a ligação da energia emocional à energia racional, bem como a sua imprescindível interacção, além do que apontava já a profunda importância das emoções e dos sentimentos, na racionalização das atitudes. O que não estava claro, e que foi agora trazido à luz pelas concepções de Salovey e Mayer, é o novo significado de intra e inter-pessoalidade implícitos na noção de Inteligência Emocional, e como esta postura conceptual, pode conduzir à aprendizagem, ao reconhecimento e gestão dessas emoções, não a partir de terapias, como componente de prótese formativa, mas sim a partir de um processo de auto-formação, tendo como finalidade a literacia emocional.

Para fundamentar este tema, centralizou-se a atenção em Goleman (1996, 1999) que recolheu, organizou e expôs a mais recente investigação disponível, para estruturar o conceito de Inteligência Emocional. Assim, este capítulo baseia-se na sua obra *A Inteligência Emocional* (1996)⁸, pelo que os autores citados e respectivas conclusões lhe dizem respeito.

A decisão de fundamentar e operacionalizar este conceito, com base naquele autor, nos trabalhos desenvolvidos em 1996-1999, prendeu-se com o facto, de que, entre a bibliografia conhecida ao tempo, e considerada actual, foi ele quem mais claramente explorou o que se pretendeu estudar: compreender e conhecer as capacidades da auto-educação emocional, sua interacção implícita nos comporta-

⁸ O autor não produziu uma teoria sobre a construção da inteligência, nem é esse o objecto da sua obra, mas expõe uma abordagem científica da inteligência emocional, e defende, que a dimensão emocional influencia a inteligência (QE), considerando redutora a concepção do quociente de inteligência (QI), colocando a tónica nos espaços formativos. Na mesma linha, Gottman (1999), apresenta os seus trabalhos de investigador e formador, na obra *A Inteligência Emocional na Educação*, onde, em parceria com DeClair, convidam os pais a investirem na aplicação de cinco etapas de Orientação Emocional, defendendo que estes percursos encaminham pais e filhos para uma relação produtiva e produtora de competências, para criar uma criança emocionalmente inteligente.

mentos inerentes ao contexto educativo, e sobretudo, para poder definir-se e operacionalizar à posteriori, um perfil caracterológico de uma pessoa emocionalmente competente.

Assim, o modelo explorado e operacionalizado neste trabalho, será utilizado, com uma finalidade mais específica: conhecer os comportamentos e atitudes dos estudantes em Enfermagem relativos a uma capacidade da I.E.: a Auto-Motivação.

A selecção desta capacidade não foi por acaso. Primeiramente, porque na anterior investigação (Veiga Branco, 1999) foi a Capacidade que se mostrou mais preditiva do nível de Competência Emocional e foi também a que apresentou as diferenças estatísticas mais significativas relativamente ao sexo, e em segundo, porque continua a ser pertinente conhecer as formas como o aluno pode - e se pode - atingir objectivos a partir das energias emocionais percebidas e reutilizadas cognitivamente, no sentido da auto-realização académica, e sobretudo como pessoa e como profissional, em ambiências desfavoráveis.

Do QI ao QE: a Literacia Emocional

*“ Nunca pergunte a um doente: Então como é que nós estamos?
Como VOCÊ está, já você devia saber.”*

Hammerschmidt, R.N. 1993, R.49

Um pouco por toda a parte, e mesmo ao longo da vida, vivem-se situações em que a emoção foi mais forte: envolvidos no contexto ou na finalidade, perde-se a compostura ou estala o verniz... e eis que todo um percurso de tempo e trabalho se deita a perder, pela imagem infeliz que demos de nós mesmos, num momento. Tais fenómenos, sentidos pelo próprio à posteriori, através de emoções como vergonha ou a culpa, integram aquilo que Goleman (1996) e Steiner (2000) consideram como falta de Literacia Emocional. Este conceito, explorado e aprofundado a partir do seu precursor Inteligência Emocional, é definido pelo último autor como a: “... capacidade de

compreender as suas emoções, a capacidade de escutar os outros e sentir empatia com as suas emoções e a capacidade de expressar as emoções de um modo produtivo" (p. 25). Estas capacidades podem ser aprendidas: ambos os autores apresentam exemplificações de Formação em Literacia Emocional e comprovam a sua eficácia em si mesmos e nos formandos, estabelecendo correlações positivas entre o exercício da Literacia e do êxito pessoal e profissional.

No entanto, estes programas de formação são inseridos no Sistema de Educação como uma prótese, perante as fracturas intra e inter pessoais, exemplificadas por todo o tipo de ineficácias relacionais até à tomada de decisão irreflectida. A noção de QE como conceito, está ausente ainda de todo os Curricula ao longo da grande maioria dos cursos de formação académica e profissional.

Um pouco à luz das teorias behavioristas e cognitivistas, o sucesso na aprendizagem, como fenómeno auto satisfatório, emerge da noção sociocultural que este é preditivo de QI elevado, ou seja de inteligência. A vida, em geral, e a escola, em particular, têm vindo a legitimar este conceito unilateral de inteligência abstracta, académica, que Alfred Binet instituiu em todas as sociedades, e que se generalizou a todo o mundo ocidental.

Primeiro Damásio (1995), com o seu contributo da investigação entre as comunidades científicas e depois Goleman (1996), para o grande público, vieram alterar este fio condutor de ideias.

Damásio desvirtua o primado da Razão e põe em causa a relação entre a Razão e a Emoção e como a segunda poderia inibir ou fortalecer a primeira, e Goleman ao pôr em causa a relação entre o QI e as notas escolares e a (nem sempre) correspondente possibilidade de sucesso na vida, concluiu que a *"inteligência académica (QI), tem muito pouco a ver com a vida emocional... pessoas com QI elevado podem resultar péssimas condutoras das suas vidas privadas"* (pp. 53, 54), corroborando as ideias de interdependência emoção/razão.

Foram estes factos que interessaram Goleman, e os mesmos que, de uma forma organizada, constituíram o conceito de Inteligência Emocional, que viria a emergir, de uma concepção muito mais ampla de inteligência: o modelo conceptual de Gardner (1989) a que este

chamou as Inteligências Múltiplas. Abandona-se assim o conceito monolítico de inteligência, concebendo-se então a ideia, de que esta é múltipla, e composta por uma variedade de cinco capacidades diferentes, consideradas essencialmente necessárias para a construção do humano, ao nível do actual paradigma educativo.

É por ser considerado de *"suma importância treinar logo na escola, a inteligência intrapessoal das crianças"* (Goleman, 1996:62) e dos alunos em geral, que se torna pertinente questioná-las relativamente aos sujeitos em fase de formação profissional.

Estes pressupostos, não são de todo inéditos; vêm, aliás, confluír com as teorias de alguns pedagogos dos anos 20 e 30, como o comportamentalista Thorndike (1874-1949), que defendia já a importância da inteligência social, na linha de Montessori e Freinet que aplicaram à pedagogia reformista o desenvolvimento de capacidades criativas, intelectuais, emocionais, sociais e motrizes, e profundamente reforçadas, pelos humanistas como Buhler, Rogers e Combs, em que a aprendizagem dos sentimentos, conceitos e habilidades levariam o aluno a aprender a *"tornar-se pessoa"* (Märting e Boeck, 1997; Barros e Barros, 1996). Todo este percurso de reflexão devolve-nos sempre à necessária aprendizagem do controlo das emoções, no sentido da competência emocional, que se fundamenta na Inteligência Emocional.

Foram Salovey e Mayer (1990) quem, de facto, ao redefinir as inteligências pessoais de Gardner, criam e definem o termo Inteligência Emocional (IE ou QE). Goleman (1996) recolhe o conceito, trabalha-o e divulga-o, e apresenta-o organizado e fragmentado em cinco capacidades específicas, com objectivos diferentes, porque perscrutam diferentes dimensões do humano:

1.º Conhecer as próprias emoções: Auto-Consciência, significa o reconhecimento de um sentimento/emoção, sendo tanto melhor o nível do QE quanto mais próxima for a auto-consciência, do experienciar da emoção. Identificar as alterações neurofisiológicas exactas, definir as emoções, poder fazer uma apreciação e dar-lhes nome, é o primado do QE e fundamenta a maioria das outras capacidades emocionais.

2.º A Gestão de Emoções é a capacidade que, segundo este autor, emerge do auto-conhecimento. Quem não se conhece relativamente ao que sente, dificilmente se pode gerir, o que traduz a impossibilidade de se controlar. Controlar as emoções, significa orientar as reacções emocionais primárias e completar ou substituir o programa comportamental límbico, primário da responsabilidade da amígdala. O desejo físico e a luta podem ser substituídos por atitudes neocorticais civilizadas de sedução ou ironia. Poderemos tranquilizar-nos, afastar a ansiedade, a tristeza e irritabilidade, e anular ou diminuir as consequências.

3.º A Auto-Motivação ou motivarmo-nos a nós mesmos, significa ser capaz de utilizar a energia das emoções em função de objectivos próprios, e acreditar (ter a esperança) que serão levados a cabo, utilizando essa energia para fabricar a atenção, melhorar o nível de concentração e poder entrar em estado de fluxo. É este auto-controlo emocional que permite ser mais produtivo e capaz, que ajuda a entender o fenómeno da auto-organização: cada um de nós transforma-se, e realiza-se em potência, sendo capaz de se modificar através de cada nova crise emocional e das provações a que esta nos obriga.

4.º Reconhecer as emoções nos outros, que Goleman (1996:64) chama Empatia, é a atitude que emerge da percepção das suas próprias emoções. Saber pôr-se no lugar do outro, implica sensibilidade aos sinais subtis sociais e pessoais. Por exemplo: de distinguir um sorriso piramidal dum sorriso emocional e ler que emoções os despoletaram. Como Goleman (1996:119) expõe: "... de facto, 90% da comunicação emocional é não-verbal", pelo que, e nomeadamente em relações educativas e terapêuticas, a empatia é essencial por parte do formador: a predisposição para admitir as suas emoções, ouvir activamente e compreender sentimentos que lhes foram verbalmente expressos.

5.º Gestão de Relacionamentos em Grupos ou Gerir relacionamentos é a capacidade que traduz a aptidão para gerir as emoções plurais no grupo, na turma ou numa plateia. Revela a diferença de atitude entre o profissional-chefe, ou o profissional-líder e parceiro. Significa criar e cultivar relações, de reconhecer os conflitos e de os

solucionar, de encontrar o tom adequado e de perceber o estado de espírito dos interlocutores. Este talento é essencial em áreas de trabalho interactivas, como é o caso das Comunidades Educativas de Saúde e Terapêuticas.

Estas capacidades diferem de pessoa para pessoa, em frequência, profundidade e adequação, pelo que uns poderão dominar algumas delas e outros não. Cada uma delas focaliza-se num domínio específico do que é a experiência emocional, e no seu conjunto avaliam cinco dimensões diferentes do sistema psíquico do sujeito, razão porque podem ser tratadas separadamente, embora haja comportamentos e atitudes comuns entre elas.

Mas o que Salovey e Mayer (Goleman, 1996) defendiam já, e no que são corroborados por Steiner (2000), é que estas capacidades podem desenvolver-se e aperfeiçoar-se. De facto, a inter-relação das estruturas subcorticais e neocorticais é protagonista das experiências afectivas, e como a base subjacente ao nível de cada aptidão é neuronal, e o cérebro é capaz de aprendizagem consciente e progressiva, então a I.E. pode ser aprendida, melhorada, e até, como diz Goleman, levada à excelência.

Há formas específicas comportamentais e psico-afectivas que podem ilustrar cada uma das capacidades, pelo que será abordada cada uma delas, em termos que sugiram o seu reconhecimento prático, no entanto será concedida à Auto-Motivação uma abordagem mais ampla, por ser a capacidade da I.E. que se pretende estudar.

Auto-Consciência

*"Imagine como se sentiria se estivesse muito doente, semi-nu, com um pijama hospitalar curto, e abandonado num ambiente estranho...
Lembre-se de sentir esses sentimentos quando cuidar dos seus doentes."*

Hammerschmidt, 1993, R.230

O princípio de Sócrates: "Conhece-te a ti mesmo" expõe o significado desta capacidade. É a percepção de si, e do que se está a sen-

tir, traduzido a nível neurológico por um “estado neural que mantém activa a auto-reflexão” (Goleman, 1996, p. 67) o que significa “ter consciência tanto do nosso estado de espírito, como dos nossos pensamentos a respeito desse estado de espírito”.

Esta concepção, vem corroborar a chamada Teoria da Activação de Arnold-Lindsley (1951-1960) por considerar, como estes autores, que a emoção resultaria da avaliação cognitiva das manifestações periféricas, percebidas conforme a sua crescente intensidade; além de que, não nega de forma alguma, o defendido por Tomkins (1962) e Izard (1961) na sua Teoria Diferencial das Emoções, pois não nega, que para cada emoção haja processos motivacionais e experienciais diferentes mediados pelo SNC ao nível do comportamento e expressão facial (Strongman, 1997; Queirós, 1997; Rodrigues *et al.*, 1989; LeDoux, 2000).

Ao nível neurológico, este estado de tomada de consciência vai desencadeando uma subtil mudança da actividade mental, correlativa à acção frenadora neocortical; facilita o controlo sobre essa inundação de sentimentos tempestivos e significa a diferença entre ser-se apanhado pela emoção ou perder-se as estribeiras, e tomar-se a consciência (a auto-atenção) de que se está a ser arrastado por ela.

A inépcia relacional, quer consigo mesmo, quer com os outros, não devem nem podem estar presentes num profissional de saúde. Podem até ter reconhecidamente óptimos níveis de Q.I., mas acabar por inadvertidamente, desencadear e conviver com situações desastrosas na sua vida privada e relacional social, o que obviamente se reflecte na sua atitude relacional terapêutica. Esta inoperância é um aspecto da iliteracia emocional no humano em geral e no enfermeiro em particular.

Se alguém não consegue ler o seu próprio referencial de consciência, relativamente aos saberes adquiridos através de fenómenos emocionais já experienciados e inscritos nos estados viscerais que constituem os seus marcadores somáticos (Damásio, 1996), então pode acontecer – que simplesmente não consiga dar o primeiro passo para a competência emocional: este enfermeiro não consegue deter-

minar exacta e profundamente a intensidade e o valor das suas emoções.

Além de inviabilizar a capacidade de gerir no momento ou à posteriori o comportamento, este défice também inviabiliza a percepção do que mostra aos outros, sejam pares ou doentes. Dificilmente serve de exemplo e não se cumpre a aprendizagem vicariante que Bandura defendeu, e que hoje em dia a maioria dos autores postula para a complementaridade e expansão de Educação para a Saúde sucesso.

Gestão de Emoções

*“A resposta que obtém, é a mensagem que envia: Se um doente...
... se zanga quando você fala, disse-lhe algo que o fez zangar.
...se ri quando você fala, disse-lhe algo que o divertiu.
...se chora quando você fala, disse-lhe algo preocupante ou triste.
...começa a discutir consigo, disse-lhe algo discutível.
Você é responsável pela sua comunicação.”*

Hammerschmidt.1993, R.230

Ter esta destreza emocional significa ter o sentido do auto-domínio, quer ao nível da vertente subjectivo-experiencial, quer comportamental. Quem não for dextro nesta capacidade, está constantemente em luta com sensações de angústia, ou a ser vítima dos seus próprios comportamentos pouco sensatos e ineficazes. Desde o domínio de sequestros emocionais de baixa intensidade, manifestados por estados de preocupação crónica, até à gestão do forte potencial de energia negativa desencadeada pelas emoções da tríade da hostilidade, nomeadamente a cólera, todas são passíveis de ser geridas de forma objectivada.

Quando alguém é inundado pela raiva ou pela cólera, expõe-se a uma vulnerabilidade interior e exterior: quer a nível cognitivo, porque o raciocínio é pouco flexível e elaborado, quer a nível subjectivo-experiencial porque se desencadeiam um sem número de alterações neurovegetativas altamente potencializadoras de acção

de ataque; quer a nível comportamental já que este é a consequência observável dos anteriores, e por isso primário, quase inconsciente.

Este fenómeno de vulnerabilidade é consequência da progressiva acção neuroquímica que torna a pessoa vítima da onda amígdalea, após descarga de catecolaminas, que percorrem o ramo supra-renal-cortical do SN. O corpo "vê-se" preparado para uma acção intensa, irreflectida e o cérebro emocional está num estado de alerta especial. Tal descarga energética é particularmente difícil de controlar. As pessoas sentem-se invulneráveis e tornam-se implacáveis nas suas percepções do estímulo, e por isso nos seus comportamentos. Então, o que é preciso, é aprender a impedir que esses sentimentos invasivos e intensos se instalem, ocupando o espaço dos estados de espírito agradáveis.

Do ponto de vista da Educação Emocional, o objectivo é o controlo das emoções. No entanto, e numa concepção mais integradora da pessoa humana, o controlo emocional incide não só, no controlo dos comportamentos, mas também no seu próprio pensamento bem como nos seus impulsos fisiológicos.

Estas alterações da harmonia interior, podem alterar o auto-conceito, já que este não é uma visão "objectiva" do que somos, mas antes um reflexo de nós próprios, tal qual nos percebemos (Neto, 1998) e esse reflexo pode ficar altamente modificado quando se é invadido por pensamentos e emoções, negativos e persistentes. Os estados de espírito (negativos) directamente inibidores do auto-conceito, por necessitarem de auto-controlo, precisam de ser geridos sob o ponto de vista da auto-percepção (como nos percebemos a nós mesmos) e do comportamento.

A interpretação cognitiva que é feita a um estímulo pode mudar as percepções, relativamente aos contextos em que decorre, pelo que deve ser tomada em conta, no que respeita ao auto-controlo. De uma forma global, o que importa é tornar-se capaz de utilizar a energia emocional, em comportamentos estruturados, intencionalmente dirigidos, a partir do auto-controlo (Borkovec, cit. por Goleman, 1996), para a auto-organização.

Em suma, há algum risco em experienciar completamente os aspectos potencialmente debilitantes ou expressar os aspectos comportamentais potencialmente anti-sociais da emoção.

Quando é necessária a intencionalidade nas atitudes, como exemplo em contextos de saúde-doença, como é o caso do enfermeiro, então é preciso auto-controlo das experiências emocionais

Motivar-se a Si Mesmo: Auto-Motivação

"Não tolere médicos que lhe atirem com instrumentos ou processos.

Arranje tempo para combater este comportamento de uma forma assertiva e positiva."

Hammerschmidt.1993, R.128

Um dos aspectos que foi sempre e continua a ser esquecido nos testes de conhecimento académico e de Q.I. é a Motivação. Do ponto de vista do actual paradigma formativo em Enfermagem, e no Sistema Educativo vigente, o que se questiona, é se um estudante seguirá em frente quando se encontrar em dificuldades, em situações de fracasso e ou frustração.

Motivar-se a si mesmo, integrado aqui como conceito de Auto-Motivação, está relacionado com a I.E. no sentido de que as emoções, são em si mesmo um factor de motivação, e como defendem os autores de vertente neurofisiológica, com carácter de adaptação e sobrevivência, a partir de um estado interno de activação.

Goleman (1999:324), ao expor a sua adaptação das cinco competências emocionais e sociais básicas; define Motivação, como saber "usar as nossas preferências mais profundas, para avançar e nos guiar para os nossos objectivos, para nos ajudar a tomar a iniciativa e ser altamente eficientes e para perseverar face a contrariedades e frustrações".

A Auto-Motivação pode ser experienciada através de: Controlo do Impulso, o Optimismo e a Esperança e o chamado "Estado de fluxo". Após uma breve abordagem para contextualizar o significado

das emoções negativas, serão abordadas estas pré-competências, porque além de estarem estudadas, foram e são objecto deste estudo, através de um instrumento inquiritivo concebido para este efeito (Branco, 1999).

As emoções negativas fortes constituem verdadeiros bloqueios, que desviando a atenção para os estímulos/factos que as provocam, interferem com o esforço em focalizá-la num objectivo determinado. De facto, os sentimentos negativos, pela sua especificidade neurobiológica, são intrusos quando sabotam as tentativas de fixar a atenção. Estas emoções dominam a concentração e avassalam a faculdade mental, do que Goleman chama, e parafraseando os autores de vertente neurofisiológica (Damásio, 1995), a memória de trabalho, que é, ao nível da actividade mental, a função executiva por excelência, tornando possível todos os esforços intelectuais.

Ora, quando os circuitos límbicos convergem no córtex pré-frontal, estão sob o domínio da energia emocional, e prejudicam a memória de trabalho. Torna-se muito difícil raciocinar clara e correctamente, desencadeando uma motivação negativa.

Ao contrário, a energia da motivação positiva, mobilizada a partir de sentimentos de entusiasmo, zelo e confiança, traduz-se na prática, em mais motivação, mais persistência e mais eficácia na consecução de objectivos determinados; o que vem de algum modo corroborar as Leis do Exercício e do Efeito de Thorndike (1874-1949), ao nível das Teorias Behavioristas da Aprendizagem. No entanto, Goleman defende ainda, que a tenacidade com que as pessoas treinam e insistem nas respectivas áreas em que são excelentes, “depende, acima de tudo, de traços emocionais, como o entusiasmo e a persistência face aos contratemplos – uma vantagem emocional extraordinária, tanto mais evidente quanto mais treinada e mais precocemente potencializada” (Goleman, 1996:101). É neste sentido, de poderem ser treinadas e potencializadas, para serem aplicadas na vida prática profissional, que se torna imprescindível, conhecer se os futuros enfermeiros, apresentam sinais comportamentais e atitudinais que revelem a sua persistência face aos contratemplos.

Controlar o Impulso e Adiar A Recompensa

A motivação para preterir recompensas imediatas em favor de outras, que embora a longo prazo, se revelem para o sujeito de maior necessidade e interesse, parece constituir um indicador de amadurecimento pessoal e emocional. “Controlar o impulso”, é a expressão utilizada por Goleman (1996;1999), para se referir a esta variável. Concretamente, este autocontrole emocional é conseguir “resistir ao impulso e escolher adiar a recompensa” (Goleman, 1996: 102), através do autocontrole, mas por opção pessoal, ou seja, o sujeito está pessoalmente envolvido no processo “de adiar” e simultaneamente determinado nessa escolha.

Um dos atributos essenciais para a auto-regulação emocional, é escolher adiar a gratificação, dirigido a um objectivo. Num estudo realizado em crianças, que iriam ser recompensados por um trabalho, e a quem foi solicitado escolher entre uma guloseima menor e outra a médio prazo maior, verificou-se que uma parte do grupo solicitou o seu quinhão de imediato, e uma outra parte escolheu esperar. Seguidos ao longo dos anos, foram detectadas diferenças espectaculares entre os dois grupos: os que escolheram resistir à tentação, tornaram-se adolescentes mais sociáveis, mais eficientes e assertivos, e mais capazes de enfrentar as frustrações ao longo da vida.

Os resultados obtidos através desta experiência, emprestam fundamento à hipótese de que a capacidade de escolher adiar recompensas, constitui um factor de desenvolvimento pessoal e tem uma correlação directa com a auto-regulação da energia emocional (Goleman, 1996; Bisquerra, 2000). Além disto, também torna evidente o protagonismo da I.E., como “uma meta-habilidade, que determina em que medida as pessoas são capazes de utilizar as suas outras capacidades mentais” (Goleman, 1996:81-83).

Mas além do “adiar a recompensa” também a ansiedade, a esperança e o optimismo contribuem para esta capacidade de se motivar a si mesmo.

A Ansiedade como Factor de Auto-Motivação

Relativamente à ansiedade, foi considerada essencial à capacidade de se motivar a si mesmo e de prosseguir, apesar das frustrações; e corroborando as Teorias da Activação de Arnold-Lindsley (1951-1960), foi considerado o “crescendo” da ansiedade antecipatória, percebido pelo próprio, antes de qualquer tarefa de responsabilidade, (exames), como a energia que, em algumas pessoas, podia ter efeitos negativos, por reduzir a energia mental disponível, e noutras pessoas teria efeitos positivos, apesar deste stress, ou talvez por causa dele (Chapin, 1989; in Goleman, 1996).

Tal como tem sido defendido nas Teorias da Motivação (Vaz Serra *et al.*, 1986), há uma relação ideal entre ansiedade e desempenho, apresentada como um U invertido (entre apatia/euforia) em cujo vértice se situa o ponto excelente desta relação.

Por exemplo, a euforia ligeira (hipomania) seria necessária em actividades criativas que exigem fluidez e diversidade de pensamento e o riso, ou uma boa gargalhada são bons para se pensar mais abertamente e conseguir uma boa associação livre de ideias.

Ao contrário, o mau humor influencia a memória numa direcção negativa, predispõe para decisões tímidas, excessivamente cautelosas e pouco arrojadas. Independentemente das capacidades intelectuais, as aptidões emocionais auto-formativas representam a diferença crítica, quando esta energia da ansiedade é direccionada e controlada.

Esperança e Optimismo ...na rota da Resiliência

“Sinais de um Mau Turno:
...Macas no hall... Seringas vazias e todas as gavetas abertas...
...Carro de urgência coberto com papel de ECG...
...Um polícia no elevador pergunta onde fica a unidade...
...Um Enfermeiro preenche três impressos ao mesmo tempo...
...Lençóis enrolados ensanguentados à porta da enfermaria...
...A Enf.^a Chefe pede em voz alta voluntários para horas extra...”

Hammerschmidt. 1993, R.6

O Optimismo e a Esperança são estados de espírito que reflectem uma grande expectativa de que as relações, factos ou coisas da vida em geral, serão conseguidas e ultrapassadas apesar de contrariedades, dificuldades ou frustrações. Esta dupla de tonalidades emocionais parecem ser as fatias essenciais para o desenvolvimento de uma poderosa destreza emocional: a Resiliência! Ser resiliente, é ser sobrevivente aos grandes dramas de vida. É ser capaz de viver, de ser feliz, de evoluir... desafiando as tragédias, as humilhações, as frustrações... mantendo-se intacto no sentido da capacidade de sentir-se bem consigo e com os demais.

Quando alguém é sujeito a repetidas exposições de um acontecimento concreto, e observa repetidamente que o seu comportamento voluntário não influi nos resultados, pode desenvolver aquilo que Seligman (1975) identificou como o “síndrome da indefensão aprendida”. O sentir deste sentimento transforma a motivação do sujeito, numa desmotivação geral para interagir. É nestes momentos que o humor, o sentimento de esperança atenta, a negação à auto-piedade, a rebeldia por oposição à vitimização, parecem confluir numa atitude de Resiliência⁹. O fenómeno do ponto de vista emocional traduz a

⁹ Boris Cyrulnik (2002) foi o primeiro investigador em França a interessar-se pelo fenómeno da Resiliência. Sobrevivente infantil de um campo de concentração, tem um percurso de vida inesperadamente resiliente. Neurologista,

capacidade de recomposição da estrutura da pessoa, após sofrer um golpe de vida, ou seja é a capacidade de resistência ao sofrimento. O autor diz mesmo que "... é como um impulso de reparação psíquica, que nasce dessa resistência." Cyrulnik, 2002). Ser resiliente é ser suficientemente flexível e resistente para avançar na vida apesar dos contratemplos e limitações.

Tendo em conta os contextos de trabalho em que se pratica a Enfermagem, parece ser necessário dotar os estudantes (e mesmo os enfermeiros) desta destreza. Do ponto de vista prático existe a ideia mais ou menos aceite, que o cumprimento das normas e obrigações institucionais, e das relações interpessoais neste contexto de trabalho, deixa pouco "espaço" de reflexão/acção, para acreditar que se pode interagir e implementar alguma mudança, ou pelo menos para agir nesse sentido.

Por um conjunto de razões, os enfermeiros – provavelmente como outros grupos profissionais – verbalizam frequentemente, que "não vale a pena... não depende de nós".

Então talvez por este facto ou apesar dele, deve deixar-se claro que do ponto de vista da Inteligência Emocional, o optimismo é uma atitude impulsionadora, que não permite que se caia na apatia, na depressão nem na "indefensão aprendida". Goleman (1996:87-90) defende que o optimismo e a esperança são preditivos do êxito académico. Partindo deste pressuposto, o mesmo pode ser aplicado aos contextos de trabalho em enfermagem. No entanto, o mesmo autor distingue o "optimismo realista", baseado na probabilidade do conhecimento e raciocínio, e o "optimismo ingénuo", sem conhecimento e que pode ser desastroso (p. 157).

Ou seja, tem que haver todo um conjunto de apropriações de saber-saber, saber-fazer e saber-ser, que sirvam de sustentação e fundamento racional a qualquer iniciativa no contexto prático da vida,

psiquiatra e psicanalista, é um dos fundadores da investigação em Etologia clínica no Hospital de Toulon. É Professor na Universidade de Var, França

seja ao nível pessoal, profissional ou social. Ter a convicção firme, e por isto, o optimismo realista de que algo pode e deve ser implementado, mudado ou inovado, e que o resultado será X, assenta necessariamente mais em conhecimentos reais, do que em perspectivas ingénuas de acasos ou sorte.

A qualidade não emerge de geração espontânea, seja em termos de vocação, dote ou dom, o facto é que os caminhos se fazem andando. A resiliência também.

Este facto abre espaço para a reflexão acerca da diferença entre acreditar numa inteligência como primado das competências, e acreditar que é a interacção de inteligências o verdadeiro primado de competências para a vida. Nem mais racional nem mais emocional, mas sim a interacção destas energias: ambas têm que figurar no sujeito, como uma base de dados, a partir da qual a pessoa se vai desenvolver e viver a vida.

De facto, partir do pressuposto que a sorte, só por si, vai ajudar ou resolver, é um optimismo ingénuo, que conforme Goleman (1995:157) acautela "pode chegar a ser desastroso". Além de inoperante, este desastre devolve ao sujeito a imagem de ineficácia e incapacidade, com óbvia redução de auto-conceito, e o que é pior, mantém o problema por resolver.

Relativamente à esperança, também é considerada moderadora dos níveis de ansiedade, e Snyder (1991, in Goleman, 1996:108) defende que é preditiva dos resultados de aprendizagem; definindo-a como a capacidade de "acreditar que temos a vontade e os meios para atingir os nossos objectivos, sejam eles quais forem", e que se expressa em características intra pessoais.

Só pessoas com altos níveis de esperança se vêem a si mesmas capazes de: sair de qualquer sarilho; arranjar maneira de resolver qualquer problema; de se motivarem a si mesmas, dizendo "isto vai melhorar"; apresentam-se normalmente flexíveis no que respeita ao atingir dos seus objectivos: decompõem as tarefas grandes em partes mais exequíveis e em situações extremas alteram os objectivos.

Do ponto de vista da inteligência emocional ter esperança significa: não se deixar dominar pela ansiedade.

Esta destreza encontraria um companheiro excelente: o optimismo.

*“... o riso é um tranquilizante natural.
É gratuito, não engorda, não tem sal, não tem efeitos colaterais,
... e pode ser usado por qualquer pessoa.
E o melhor de tudo, é contagioso.”
Hammerschmidt.1993, R.225*

Seligman (1991, in Goleman, 1995: 109) definiu este sentimento (o optimismo) como sendo “o modo como as pessoas explicam a si mesmas os seus êxitos e fracassos”. Os optimistas encaram os fracassos como consequência de algo exterior a si, como uma causa modificável e que poderão mudar, enquanto os pessimistas centralizam em si de forma imutável essa causa. Estas atribuições têm um efeito profundo na forma de perspectivar a Vida. O optimismo racional, tal como a esperança, têm como significado prático, a expectativa de que tudo acabará por correr bem a despeito de contratempos e frustrações. O optimismo é uma atitude emocionalmente inteligente, porque tem influência na motivação pessoal e nos resultados que se obtêm a partir do investimento pessoal gerado por ela. Todas as pessoas estão expostas ao fracasso, à frustração... é o tipo de reacção emocional a estas “derrotas”, que se torna crucial para aproveitar a motivação para continuar.

É por isso que estes sentimentos se traduzem em atitudes emocionalmente inteligentes, que aliás corroboram a noção de internalidade para o *locus* de causalidade (Weiner, in Barros e Barros, 1996) e de controlo, tão importante quer ao nível do Ensino e Aprendizagem, quer ao nível da vida pessoal, social e profissional.

E o que aqui importa focar é que o optimismo e a esperança (tal como a desesperança e o pessimismo) podem ser aprendidos, no sentido de potencializar a percepção da auto-eficácia, que aqui se traduz por: cada pessoa acreditar que pode dominar os acontecimentos da sua vida e pode enfrentar os problemas que possam chegar. Este conjunto de percepções são o âmago da Resiliência. Goleman (1995:90)

cita e reafirma o que Bandura defende: aquilo que cada pessoa crê acerca das suas capacidades, tem um profundo efeito sobre elas. Como Bisquerra (2000:149) assume, “desenvolver estas competências em qualquer sentido, reafirma o sentido de auto-eficácia”, e isto transforma a vítima em guerreiro. Esta é a estrada da resiliência, do ponto de vista da energia emocional.

Aplicar esta habilidade em processos de envolvimento pessoal – a adaptação a um serviço, conflitos intra equipa de Enfermagem, ou outras, fazer exames de progressão na carreira - é um exercício intra pessoal contra o sentimento de derrota. Todos estes processos decorrem concomitantemente a sentimentos de incerteza, de contratempos, de momentos de pessimismo, desespero e de depressão.

Estas emoções negativas parecem constituir uma parte indissolúvel de processos de mudança e de provação. Neste sentido é importante que os enfermeiros – e por antecipação, os estudantes de Enfermagem – aprendam a capitalizar estas energias de emoções negativas. Ensinar as pessoas a antecipar-se ao sentimento de conflito ou dano, e ensaiar o que e como deve dizer-se em tais circunstâncias, são antídotos que previnem os efeitos negativos dessas experiências.

Assim, poder antecipar-se aos maus momentos, significa dispor de uma resposta interna operativa, o que diminuiria o custo emocional intrapessoal e aceleraria o tempo cronológico e emocional de recuperação. Tal habilidade parece assim essencial ser desenvolvida pelos estudantes em Enfermagem, já que as respostas emocionais operativas, como resposta a situações problemáticas, podem ser usadas pelo enfermeiro, e ser ensinadas a todos que com ele privem: os seus pares ou os seus doentes.

Fluir: A Motivação Espontânea

A Vida parece ter contado com um sem número de homens e mulheres, que pelo menos, aparentemente, ultrapassaram todos os limites de dedicação e entrega pessoal, na execução de algo, que na

maioria das vezes, nem parece ter tido grande importância. Mas para clarificar o sentido desta afirmação, tomem-se os exemplos desses “dedicados” conhecidos: donde vem a energia a todos os cientistas que, horas e horas, durante dias, semanas,... a fio, se entregam absortos “... a aspirar ovos de ovários de vaca, manualmente... ovo por ovo...” (Correia, 1999: 16)¹⁰, entregues ao prazer imenso e simples da vida de laboratório... a descobrir coisas novas; quanto tempo demora Eustáquio Segrelles¹¹ a misturar na paleta, as cores para encontrar “aquele tom” que imprime à expressão o peso da lida?... E as horas, os dias sobre dias, ao longo das semanas para Alfredo Nogueira¹² abrir janelas de um Porto por ele sentido? E além disto, como é que lhes fica um sentimento de feliz alegria quando param... numa pausa condicionada por uma emergência intrínseca para recomeçar? Nestas situações emerge um sentimento de regozijo, um profundo sentimento de alegria pura ou felicidade... límpida, pura e simples.

O experienciar deste sentimento, parece converter-se para o sujeito, num referencial de auto-conceito e auto-realização pessoal, na perspectiva do ideal de felicidade ou bem-estar pleno, numa paz sentida como um encontro consigo mesmo. No sentido intrapessoal, trata-se de utilizar a energia psíquica na direcção apropriada, energia esta que de outra forma se perderia em aborrecimento ou preocupação.

Estes fenómenos, parecem constituir para cada pessoa que os vive, aquilo que Bisquerra (2000:227) define como “experiência

¹⁰ Estes exemplos de dedicação foram inspirados nos momentos de intensa entrega pessoal em contexto de trabalho laboratorial científico, expressos na obra de Clara Pinto Correia “Clones Humanos”

¹¹ Eustáquio Segrelles, nascido em Valência em 1936, é um pintor expressionista valenciano, e representativo da expressão da lida rural e do litoral

¹² Alfredo Nogueira, nascido no Porto em 1957, é um pintor aquarelista e tem dedicado uma parte importante da sua obra aos aspectos paisagísticos urbanos do Porto

óptima” e Mihaly Csikszentmihalyi (1997) define como «fluxo, ou fluir», e que Goleman (1996) difundiu como «o estado de Fluxo», e que já Maslow (1982; cf. Bisquerra 2000: 228) terá mencionado como «experiência cume» e que dizia respeito à vivência de experiências místicas, musicais, sexuais e ou profissionais ao nível da excelência.

Mas o que aqui importa abordar, é o conceito de «fluxo» do ponto de vista da sua operacionalização.

O conceito de fluxo, que já tem sido útil para os estudiosos da concepção de felicidade, da satisfação vital e da motivação intrínseca, merece neste momento ser considerado pertinente para ser aplicado quer ao sistema educativo/formativo em geral, quer ao educativo/formativo de Enfermagem em particular.

- A aplicação destas atitudes emocionalmente inteligentes, podem desencadear a ocorrência de um fenómeno excelente para o Processo de Formação, nomeadamente ao nível do novo paradigma de auto-formação: a capacidade de fluir ou o estado de fluxo, definido como o momento em que “as pessoas se excedem a si mesmas numa actividade, ou os momentos onde a excelência se consegue sem esforço”.

Do ponto de vista pessoal, a consciência funde-se com a acção que se desenrola, perde-se a noção do espaço e do tempo ou de quaisquer perturbações em volta; as reacções ficam perfeitamente sincronizadas com as exigências da acção ou tarefa; é o simples prazer do acto, em si mesmo, pelo que não se é assaltado por pensamentos de êxito ou fracasso. O acto vale por si, pelo prazer que proporciona, e este prazer é incompatível com sequestros neuronais, principalmente os de carácter negativo.

Este fenómeno é assim considerado essencial quer para potencializar a aprendizagem, quer para aprender a vivenciar esses momentos de alegria feliz e repeti-los pela vida. Como conclui Goleman (1996:116), “perseguir o fluxo através de aprendizagem é

uma maneira muito mais humana, natural e provavelmente eficaz de mobilizar as emoções ao serviço da educação”.

Csikszentmihalyi (1997, cf. Bisquerra, 2000:230), considera que o fluxo tem algumas componentes essenciais:

- A experiência só decorre se se tiver pelo menos uma hipótese de concretizar com êxito a actividade a ser desenvolvida. Este facto vem de encontro às diferenças apresentadas entre os conceitos de esperança ingénua e esperança realista e à mobilização implícita do *locus* de controlo interno, para assegurar que está salvaguardado o ponto de partida. No global há um equilíbrio entre dificuldades e habilidades... que se vão superando e renovando a si mesmas.
- Capacidade de concentração no que se estiver a fazer, porque a concentração está polarizada pela tarefa em si: é a actividade em si mesma que atrai a atenção, as distrações ficam excluídas da própria consciência, porque, como que fechando um ciclo sobre a própria energia que está a ser usada: é a concentração que exclui as distrações, mesmo as memórias que poderiam espoletar sequestros neuronais de baixa intensidade.
- A determinação de objectivos muito definidos, por serem intrinsecamente sentidos, tornam a concentração possível, porque oferece a possibilidade de produção de trabalho, fica-se absolutamente absorto no que se está a fazer, concentrando aí toda a atenção com o mínimo de dispêndio de energia;
- Oferece uma retro-alimentação imediata, porque o sujeito sente uma resposta imediata às suas próprias acções, razão porque não há sentimento de medo ou fracasso: a pessoa envolvida está absorvida, abstraída demais para ter preocupação consciente com um possível fracasso;
- A pessoa em fluxo actua sem esforço, com um tal profundo envolvimento que a consciência se alheia das preocupações e conflitos diários;

- As experiências agradáveis permitem às pessoas, exercer um sentimento de controlo, sobre os seus próprios comportamentos;
- Torna-se omissa a preocupação pela personalidade, pese embora, e paradoxalmente, o sentimento de Si (Damásio, 2000) após repetidas experiências de fluxo surja mais forte e sereno. Em suma, a auto-consciência desaparece: desaparecem as defesas psicológicas e a pessoa esquece-se de si mesma
- Altera-se o sentido cronológico do tempo, uma actividade em fluxo pode fazer com que algumas horas decorram num ápice, o sentido do tempo fica distorcido, em favor da actividade.

Todo este manancial de sentimentos e atitudes que o autor de “fluxo” insiste em clarificar, empresta fundamento à hipótese de haver como necessidade essencial, a formação de uma personalidade autotélica (Csikszentmihalyi, 1997: 312), *versus* personalidade exotélica - como aliás o próprio autor esclarece também - para poder potencializar em si mesmo a decorrência este tipo de experiência. A palavra “autotélico” de raiz etimológica grega, a partir dos vocábulos auto (em si mesmo) e telós (finalidade), e que constrói a expressão “personalidade autotélica” usada por Csikszentmihalyi, significa, “pessoa que tem metas autónomas”. Assim, e partindo deste pressuposto, é alguém que é capaz de transformar experiências negativas em fluxo, ou seja, transforma as ameaças potenciais em desafios agradáveis. A personalidade autotélica, por oposição à exotélica - que leva a cabo as tarefas por razões externas a si mesmas sem iniciativa e envolvimento pessoal - dificilmente cai em apatia, é raro desenvolver ansiedade negativa, sente-se envolvida nos factos e acontecimentos, e experiênciá frequentemente estados de fluxo.

As actividades exotélicas emergem de uma motivação extrínseca, como uma conveniência social ou económica, ao passo que as actividades autotélicas pressupõem uma motivação intrínseca, ligada ao hedonismo e à qualidade de vida pessoal.

Estas actividades têm o fim em si mesmas, o prazer está no seu próprio envolvimento, não são realizadas com a esperança de obter algum benefício, ou de agradar... ao contrário, quando se desenvolve uma actividade, é pelo prazer que desperta no sujeito da acção. No início do capítulo, e tomando os artistas e cientistas como exemplo, focaram-se experiências de fluxo, mas pode haver outras, tal como ler, ver cinema, estar com amigos, etc., desde que o sujeito se sinta motivado.

A maioria das coisas que se fazem na vida, são um misto de autotélicas/exotélicas, tendo em conta a sinalética de progressão que a própria vida impõe. É aqui que pode levantar-se a questão: como é que algumas pessoas, conseguem converter as actividades de uma profissão puramente exotélicas em actividades com uma componente autotélica importante, progressiva e profundamente envolvidas? Ou seja, como é possível, que um estudante de Enfermagem e futuro enfermeiro portanto, possa passar da indefensão aprendida ao envolvimento, para vivenciar experiências de fluxo e não de frustração na sua praxis,... como pode o sentimento de impotência dar lugar ao sentimento de controlo a partir do trabalho da energia psíquica para reforçar a personalidade?

Para melhor concretizar esta ideia, por ser considerada aqui importante, valeria a pena insistir no sentido e significado de «Fazer o que se quer versus Querer (amar) o que se faz».

Neste sentido, deve pensar-se que o sentimento de prazer que alguém experimenta ao fazer algo, não depende tão só do que (acção) faz mas também de como (processo, percurso) o faz. Este fenómeno, tem uma aplicação na orientação da prática profissional, sobretudo quando as funções práticas não reúnem as características satisfatórias mínimas, ao nível intra e inter equipas e mesmo intra institucional. Neste contexto específico de trabalho, impescinde desenvolver a habilidade intrapessoal para transformar a percepção negativa das funções de trabalho, numa outra mais positiva, o que seria no sujeito, o pré requisito para desenvolver experiências de fluxo, no seu local e acção de trabalho. É esta a variável transformista que faz passar do «fazer o que gostamos de fazer» para «gostar do que fazemos».

Este nível de envolvimento pessoal, além de ser importante para o sujeito em causa, não o é menos para a consciência profissional colectiva e para o desenvolvimento do estado da arte das ciências de Enfermagem. Por todos os motivos vale a pena questionar como pode pôr-se em prática.

Investigações no campo da fisiologia induzem a pensar que as pessoas capazes de sentir fluxo mais frequentemente, têm a habilidade de reduzir a actividade mental em todos os canais de informação à excepção daquele em que estão conectados: neste é onde se concentram e concentram toda a sua energia psíquica. Segundo Bisquerra (2000:238), a base neurológica da personalidade autotélica é a capacidade de centrar a atenção, concentrar-se e envolver-se numa acção, mas o mais curioso, considera o mesmo autor e corroborando Csikszentmihalyi (1998), é que esta capacidade não tem que ser necessariamente herdada, e bem pelo contrário pode ser aprendida!

O fluxo, segundo este último autor, leva as pessoas a desenvolverem o percurso de vida a um outro nível: ao da criatividade e ao da motivação intrínseca, que são fenómenos emocionalmente inteligentes, já que conduzem a pessoa a envolver-se espontaneamente num processo de Aprender ao longo de toda a vida. Aprender no sentido expandido e expansor, tanto ao nível pessoal como profissional, já que ambos podem ser objecto de experiências de fluxo.

Pese embora todos os contextos pessoais e profissionais obstaculizantes, o que aqui se pretende explicitar, é que é possível sentir verdadeira paixão pelo trabalho bem feito, porque é um factor potencializador do sentido de relevância pessoal na e para a vida. Em suma, todo o já exposto fundamenta que todas as emoções podem ser utilizáveis, no sentido de construir um sentido intencionalidade e de finalidade na vida para a vida e que este fenómeno porque pode e deve ser aprendido e desenvolvido, deve ser tema transversal na execução de qualquer *curricula* de qualquer Sistema Educativo.

Este é um percurso processual do desenvolvimento da Auto-Motivação, capacidade para o que o fluxo é essencial, e o, que por

sua vez determina a possibilidade de melhorar o nível da eficácia e o tipo de significado da vida.

Empatia – Reconhecer as Emoções dos Outros

*“Cadeias e Hospitais têm muitas semelhanças.
São duas instituições públicas que:
Despem a roupa pessoal, distribuem uniformes
e retiram valores e objectos pessoais,
Permitem visitas em horário limitado e proibem
a liberdade de movimentos,
Colocam no mesmo quarto pessoas estranhas
e chamam as pessoas por números,
E servem muito pouca variedade de comida.
Minimize ou anule todas as outras semelhanças:
Seja o Enfermeiro do doente, não o carcereiro”*
Hammerschmidt. 1993, R.250

Se a forma mais habitual de expressão racional humana, é a oralidade, expressa através das palavras, as expressões emocionais, são mais frequentes e ricas através da comunicação não verbal.

As pessoas em geral, não estão habituadas, e muito menos educadas a expressar as emoções através de palavras, mas sim através de outros canais, como a expressão gestual e comportamental, como por exemplo a tristeza, a hostilidade ou a alegria. Assim, a chave para intuir as emoções dos outros consiste em sintonizar os canais de comunicação não verbal, como o tom de voz, os gestos ou a expressão facial. Esta capacidade toma pertinência séria em relações pessoais cujo contexto se pretende de desenvolvimento de actividades terapêutico-relacionais como é o caso da Enfermagem.

As expressões emocionais não verbais são importantes nas relações interactivas pessoais e o estudo de fenómenos como o contágio emocional (Hatfield *et al.*, 1992; cf Hess, Philippot, Blairy, 1998; Steiner 2000), a empatia e a contra transferência emocional

(*feedback*) (Hess, Hatfield e Chemtob, 1992, cit. por Hess, 1998), levam os autores a concordar que alguém, ao interagir com outrem, tende a mostrar expressões emocionais congruentes com a expressão emocional de quem envia essa mensagem emocional. Empatia passa por um fenómeno de partilha.

*“Se é frequentemente apanhado de surpresa pelas respostas que lhe dão os doentes, pode estar a enviar múltiplas mensagens:
Uma mensagem com as suas palavras...
Uma mensagem diferente com o seu tom de voz...
Outra com a sua expressão facial...
Ainda outra com a sua postura corporal...
Somente uma cassette audiovisual de si mesmo revelará este problema.”*
Hammerschmidt. 1993, R.119

Em qualquer relação, a base do reconhecimento do outro, emerge da sintonia emocional, ou seja, da capacidade de sentir empatia. A expressão emocional do receptor, pode reflectir o estado emocional do emissor ou demonstrar a compreensão sentida do ouvinte, relativamente a quem emite sentimentos. Segundo Goleman (1995:117), *“a empatia nasce da auto-consciência, e quanto mais conscientes estivermos das nossas próprias acções, mais dextros seremos em ler os sentimentos dos outros”*.

Esta capacidade situa-se na habilidade para ler sobretudo os canais não-verbais: tom de voz, o gesto, a expressão facial, a expressão corporal, etc. Stern (1987, in Goleman, 1995: 121) chama sintonização a esta capacidade de perceber e receber com empatia e consequentemente responder adequadamente. Esta sintonia de relação exprime o nível de inter-relação nas dimensões intra e inter-pessoal.

Se o que (conteúdo) comunicamos está de acordo com a forma (processo gestual, tom de voz, posicionamento, etc.) como comunicamos, o interlocutor lê verdade na comunicação, e vice-versa. Aquele autor defende ainda, que sintonização é muito diferente de simples imitação; se “nos limitarmos a imitar (...) só mostramos que

sabemos o que alguém fez, não o que sentiu. Para dar a entender que sabemos como (alguém) se sente, temos que reproduzir os seus sentimentos íntimos de uma maneira diferente (adaptada a nós). Só assim alguém sabe que foi compreendido” (Goleman, 1995: 121)

“Ouça o que o doente não lhe está a dizer”
Hammerschmidt. 1993, R.78

Esta prática deve ser incentivada ao longo dos processos formativos que têm como finalidade a relação terapêutica, porque a desintonia, é predadora das capacidades de leitura social, dos relacionamentos e conseqüentemente do altruísmo.

Brothers (1989, in Goleman, 1995) desenvolveu pesquisas acerca da biologia da empatia, em estudos comparativos com animais e aponta a amígdala e as suas ligações com a área associativa do córtex visual, como parte dos circuitos responsáveis pela empatia.

Esta autora concluiu que as respostas comportamentais envolviam os circuitos amígdala-córtex, as regiões do córtex onde estão concentrados os neurónios específicos e, íntima e fortemente ligados à amígdala. Relativamente a este dado biológico da leitura emocional no outro, foi também constatada (Levenson e Ruef, 1992, in Goleman, 1995) outra particularidade: a acuidade empática é maior entre pessoas em que o corpo de uma, copia, momento a momento, todas as subtis reacções físicas do outro; ou seja, só há empatia quando há sincronismo nos corpos dessas pessoas.

Em suma, pessoas empáticas são as que são capazes de “ler” os sentimentos dos outros e, normalmente, dão-se conta de estar a acompanhar com os olhos, e mesmo com o corpo, os movimentos de expressão comunicativa de outrem, ou seja, entram em sintonia.

Gestão de Relacionamentos em Grupos

*“Não tolere comportamentos de arrogância ou condescendência:
Nos médicos, nos enfermeiros seus colegas, nos administradores,
nos colaboradores de outros departamentos, nos doentes.
Em ninguém. Descubra a forma e o momento certos para combater esses
comportamentos construtivamente. Lembre-se: o tempo é bom conselheiro.”*
Hammerschmidt. 1993, R.115

Esta capacidade representa a aptidão emocional que se desencadeia em cascata: a capacidade de reconhecer os sentimentos de outra pessoa e agir de maneira a influenciar esses sentimentos. O fenómeno pode nem sempre estar explícito em comportamentos, mas há que ter aprendido um nível de auto-controlo, ou seja, dominando os seus próprios sentimentos (impulsos e excitações) após tê-los reconhecido, e depois, com a necessária serenidade, desenvolver a sintonia que a situação ou a circunstância do outro exija. Ser capaz de gerir as emoções dos outros (trabalhos em grupos, relações intra turma, relação com professores, etc.) exige auto-controlo e empatia.

Emitimos sinais e mensagens emocionais, que naturalmente influenciam quem conosco interage, o que evidencia o poder contagiante das emoções. Como diz Goleman (1995:136): “Apanhamos sentimentos uns dos outros, como se fossem uma espécie de vírus sociais”.

Paul Ekman (1975, in Goleman, 1995: 134) enfatizou a vertente sociocultural da expressão emocional na forma/expressão que as pessoas usavam para exprimir os seus sentimentos, concluindo que há regras de exibição condicionadas por esses fenómenos de natureza sociocultural ou circunstancial, que podem ser usadas de formas estratégicas.

Estas regras básicas, aprendidas ao longo da vida cultural e social, através da instrução explícita ou implícita, copiando simplesmente os comportamentos de mais velhos, ou daqueles a quem atribuímos importância e ou responsabilidade nos comportamentos ou nas ati-

tudes, traduzem formas de auto-controlo e gestão de emoções. Na educação dos sentimentos, as emoções são simultaneamente o meio e a mensagem, e a formação e as interações que existem na vida social, vão confirmando que as emoções, além de expositivas, são contagiosas (Hess, Philippot, Blairy, 1998; Goleman, 1995). É pois necessário ser capaz de evitar o contágio.

Ter esta aptidão social, significa interagir com alguém no auge da fúria ou raiva, distrai-la dessa energia negativa e gradual e serenamente diminuí-la. Este processo, conta com a capacidade de auto-regulação, com a concepção do contágio emocional (do mais controlado para o menos controlado), empatizando com os sentimentos e pontos de vista dos outros e finalmente abrir-lhe perspectivas alternativas, que o sintonizem com uma gama mais positiva de sentimentos.

Uma vez abordada a Inteligência Emocional como conceito, bem como as respectivas Capacidades em geral e a Capacidade da Auto-Motivação em particular, será agora explorada esta última, no sentido dos comportamentos e atitudes, para de uma forma mais clara, mais operacionalizável, dar contornos mais específicos, apresentado um perfil do que, - nas concepções de todos os autores focados, com relevância para Goleman - se entende por aluno ou estudante emocionalmente competente na Capacidade de se Motivar a Si Mesmo.

Para um Perfil do Estudante... ... que Emocionalmente se Motiva a Si Mesmo

O perfil das emoções que alguém experiencia, espraia-se ou exterioriza-se num perfil de comportamentos, que no global, lhe dão um perfil como pessoa. As emoções que se sentem exteriorizam-se também em comportamentos profissionais, e a expressão «...o homem é a sua obra...», tem aqui pertinência e significado.

As tendências emocionais que conduzem ou facilitam a consecução dos objectivos, caracterizam de alguma forma, a destreza para se Motivar a si mesmo.

Esta Capacidade emocional, traduz-se na prática pelo controlo produtivo das emoções, ou seja, é agarrar essa energia e aplicá-la em proveito próprio ou para finalidade orientada.

O estudante literato, raramente age sobre o impulso, ao contrário, percebe-se como uma pessoa capaz de controlar os seus impulsos e agir após pensar, o que corrobora a noção de maior eficiência cognitiva, porque utiliza maior quantidade de informação e maior número de regras para tomar decisões complexas (Schroeder, Driver e Streufert, 1967, cf. Ribeiro e Campos, 1989). Não se importa de esperar para agir, e mesmo em situações de desafio, tem a noção que pode por sua própria decisão adiar a consequência compensatória, no sentido de se preparar melhor, quer emocional, quer racionalmente para recolher à posteriori aquilo que considera ser finalidade determinante. Apresenta globalmente, uma atitude resiliente, de optimismo, antecipa-se mentalmente à probabilidade da frustração e da perda, ensaiando um raciocínio acerca dos factos. Isto resulta num estado de corpo preparatório e de prevenção inespecífica, de alerta e de atenção focalizada, que lhe permite perceber que é capaz de sair de qualquer sarilho, e que tem energia e habilidade para enfrentar problemas, o que nos devolve ao locus de causalidade interno no que respeita à expectativas de si mesmo. Por mobilizar estas destrezas, se perceber que não pode atingir os objectivos planeados, não se deixa inundar pela energia negativa de sequestro amígdaleo, e apresenta um nível de flexibilidade emotiva e racional que lhe permite mudar os seus objectivos, para outros mais parcelares ou diferentes, sem por isso perder a objectividade ou seja, a motivação. É uma pessoa de carácter resiliente e como tal se expressa¹³.

¹³ Boris Cyrulnik (2002) explica a relação entre a desgraça e o génio: Ser criativo é instalar na vida algo que até ali não existia nem seria pensável... e só passa a sê-lo, porque há alguém que viveu a necessidade vital de sobreviver a algum fenómeno experienciado. Assim, admite que por vezes um resiliente, porque é um sobrevivente, pode parecer ser um pouco marginal, com um percurso de vida pouco comum. Os resilientes sabem andar por caminhos não estruturados: a vida, retirou-lhe esses limites e estruturas ditas socialmente aceites

Este estudante e por isso, futuro Enfermeiro, expressa-se atitudinal e comportamentalmente, quando está envolvido numa actividade académica ou outras de natureza racional, com natural à vontade e reconhece em si uma sinalética específica que traduz os estados de fluxo: fica absolutamente absorto no que está a fazer, indiferente ao que o rodeia. Quando o envolvimento ocorre com entrega, sente que o tempo cronológico deixou de ter significado relativamente ao significado de sentir um sentimento de si, sereno e de harmonia, chegando mesmo a perder a noção do tempo e do espaço, ao mesmo tempo que experiencia sensações de prazer, tão somente pela actividade em si, o que determina um perfil de carácter autotélico, o que é determinadamente importante na formação e desenvolvimento profissional em Enfermagem.

Relativamente à vivência de situações de rejeição pessoal, seja a nível íntimo, social ou profissional, tem a percepção de sentir que pensa no facto, mas tentando encontrar uma atitude temporizada, afasta-se da situação, reconhecendo em si mesmo os sinais de sequestro emocional e tentando controlar e inverter este estado de corpo, de forma racional. Então, com mais ou menos tempo, tenta alhear-se e constata que correu mal por este ou aquele facto, focalizando-o parcelarmente, objectivando-o, e considerando que é algo que no futuro poderá mudar ou preparar-se melhor para o enfrentar.

Ao contrário, o estudante emocionalmente incompetente, age impulsivamente, dando à amígdala a primazia, apresentando alguma urgência emocional de receber ou emitir, o comportamento que considerar compensatório. De uma forma global, ocorre-lhe sentir que todos os factos escapam à sua acção, apresentando atitudes de indefensão aprendida.

Com bastante frequência sente-se pessimista, e objectiva nos factos ou pessoas a causa e a culpa dos seus fracassos. Parte do princípio que quase tudo em que se envolver irá correr mal, e tomando como base de conduta um locus de causalidade externa, sente-se derrotista, já que nada (na sua perspectiva) pode ser alterado, deixando-se dominar pela ansiedade e pela frustração. Como já foi abordado, estes estados de mau humor influenciam a memória numa direcção

negativa, fazendo com que o sujeito vá naturalmente desinvestindo energia em si mesmo, e deixando cada vez mais ao acaso a responsabilidade do seu processo de desenvolvimento.

No decurso do seu percurso formativo, é um aluno que no que respeita às actividades académicas, individualmente ou em grupo, vai fazendo, mas com o espírito preocupado com outras coisas. Ao partir do princípio que os resultados dos trabalhos são de responsabilidade externa a si, dificilmente consegue fluir nos momentos de trabalho, pelo que frequentemente é assaltado por pensamentos negativistas e dependentes (será que vão gostar? Será que vou ser criticado?).

Em suma, vai fazendo e ruminando, sem experienciar estados do corpo positivos que o levem a estados de fluxo, nem sensações de prazer com o que tem em mãos, pelo que dificilmente se deixa absorver ao nível da criatividade e da emocionalidade positiva. Numa posição extremada de iliteracia emocional, este estudante não consegue em absoluto motivar-se a Si Mesmo, e, as situações de rejeição pessoal revelam uma pessoa que ruma a humilhação, sem conseguir alhear-se emocionalmente, e frequentemente é invadido pela auto-piedade, que por falta de optimismo racional e empático progride num estado de corpo negativo, invadido pelo desprezo, e progressiva e simultaneamente pelo rancor, e atribuindo tudo o que corre mal a um defeito pessoal, ou algo sobre o qual, ele não tem qualquer tipo de controlo.

Partindo do pressuposto que o baixo nível de auto desenvolvimento e de maturidade afectiva (Goleman, 1996) é obstaculizante à auto e hetero-formação e ao sucesso educativo (Mauco, 1977; Postic, 1990; Raposo, 1983; Barros e Barros, 1996) há que estar atento aos comportamentos dos futuros Enfermeiros. O facto é que toda a formação, é preconizada no sentido de implementar uma comunicação não-verbal no tecido relacional terapêutico, que seja representativa da gestão do domínio afectivo (Landsheere e Delchambre, 1979, in Postic, 1990) capaz de levar os doentes a aprender não o que o Enfermeiro diz, mas sim o que ele é, do ponto de vista do que é observável.

As atitudes emocionalmente iliteratas, principalmente na relação Enfermeiro/Doente, deixam aos olhos deste, a imagem de alguém que não lhe merece crédito, confiança e por isto esquece as palavras proferidas durante uma sessão de Educação para a saúde, testa frequentemente com outras pessoas o que acabou de ouvir e retém da Enfermagem a imagem obnubilada de uma profissionalidade confusa.

Formulando uma Hipótese Teórica

Tendo como adquirido, que algumas atitudes e comportamentos do humano em geral, e do estudante em particular, são importantes em contextos educativos, e porque essas competências são coincidentes com a capacidades da Auto-Motivação – reflectindo um conjunto de destrezas intra pessoais do próprio – será sobre estas atitudes e comportamentos, e ao nível do estudante de enfermagem, que irá incidir a parte empírica deste trabalho.

Goleman (1996), baseado em dados empíricos, caracterizou e deu contornos ao conceito de Inteligência Emocional. Para tal, fragmentou-o em cinco capacidades, uma das quais é a Auto-Motivação, tendo, tal como cada uma das outras quatro, a sua focalização ao nível dos comportamentos expressos, dos sentimentos e emoções vivenciados.

Num estudo realizado acerca de Competência Emocional em professores (Veiga Branco, 1999), e corroborando o modelo teórico de Goleman, concluiu-se que a Auto-Motivação é representada pela frequência com que há atitudes de Iliteracia, ao ser-se manipulado pela energia emocional negativa; pela frequência com que se vive ou não o Estado de fluxo, em actividade de âmbito profissional; pelo nível de Literacia, ao usar a energia emocional em seu próprio proveito; e pela frequência de atitudes, passivas dependentes da energia emocional negativa.

Na pesquisa que agora se apresenta, será aplicado o mesmo modelo da Auto-Motivação inspirado em Goleman, mas agora aplicado

a uma amostra de estudantes em Ciências de Enfermagem, pelo que será respeitada essa diferenciação, como também a operacionalização dos mesmos comportamentos e atitudes, para dar corpo e conteúdo ao conceito que aqui se constituiu como objecto de estudo: a Auto-Motivação em estudantes.

Este sub-capítulo, de transição entre os constructos teóricos e os procedimentos metodológicos, serve, com base em todo o percurso teórico exposto, para apresentar a construção de uma hipótese teórica, baseada nos dados empíricos, e que servirá ela mesma como orientação conceptual ao desenho metodológico, no sentido de dar consecução aos objectivos e à finalidade da pesquisa.

Esta hipótese poderá ser enunciada assim:

Os comportamentos e atitudes relativos à Auto-Motivação, enunciados por Goleman (1996), e corroborados por Branco (1999) estão correlacionados positiva e significativamente com a Capacidade de Auto-Motivação.

Tendo como base o modelo teórico relativamente a esta capacidade, e o que é preconizado teoricamente por Goleman (1996), esta hipótese será apreciada numa amostra de estudantes de Enfermagem, já que o objecto de estudo se situa nos contextos educativos de Enfermagem.

Será iniciado o processo metodológico, que terá como objectivo, conhecer a configuração que cada uma destas variáveis comportamentais e atitudinais, tem nestes estudantes, para poder integrar, a posteriori, e por fim, a configuração que se apresentará para a Competência de Se Motivarem a Si Mesmos.

Capítulo 2

Procedimientos Metodológicos

Os processos metodológicos utilizados foram seleccionados no sentido de dar consecução prática ao desenho da pesquisa preconizado, tendo em conta os Objectivos, a Finalidade e a Hipótese teórica conceptualizada.

Todo o construto teórico apresentado coincide num ponto: existe uma correlação positiva, entre o nível de capacidade para se motivar a si mesmo e o nível de eficácia na consecução de objectivos, no sentido da auto e hetero-formação e da Educação. Com base neste pressuposto, a Auto-Motivação é considerada uma variável preditiva da qualidade de todo o percurso formativo.

Assim, a finalidade da metodologia que será usada, consiste em utilizar um instrumento de trabalho, que perscrutando o perfil de cada um dos comportamentos e atitudes e que integram a Auto-Motivação do estudante - a partir da sua percepção pessoal - possa revelar no final uma configuração, um perfil da sua Competência Emocional para se Motivar a Si Mesmo.

No sentido de dar resposta à finalidade proposta, procedeu-se a **um estudo do tipo exploratório e transversal**. Relembrando a hipótese teórica formulada, o que aqui se pretende estudar, é se um conjunto de constructos podem revelar uma realidade percebida, e se existe uma correlação positiva entre esses constructos. Assim, este é um estudo exploratório, transversal e correlacional.

Materiais e Métodos

Neste espaço, será explicado com o necessário pormenor, porque e como se passa de um conjunto de conceitos para a uma metodologia de trabalho, com a finalidade de colher dados e proceder a uma configuração de um conceito, que se aceita ser a Auto-Motivação, uma das capacidades da Inteligência Emocional.

Os Objectivos apresentados no início desta pesquisa, que diziam respeito ao estudante, poderiam ser enunciados na questão:

- Que configuração tem a actual população de estudantes de Enfermagem, relativamente a um dos domínios/Capacidades da Inteligência Emocional?

Ou seja, que configuração apresentam os futuros enfermeiros na habilidade de se motivarem a si mesmos?

Para dar resposta à questão, passou-se do nível conceptual ao nível da operacionalização desses conceitos, transformando-os em afirmações ou expressões, que mantendo o significado que o autor (Goleman, 1996) lhes atribuiu, no sentido de medir o que pretendem medir; também constituam uma forma de traduzir aos respondentes esse mesmo significado, e que constituam simultaneamente, um instrumento de trabalho para poder testar esses conceitos agora operacionalizados.

Para construir esse conjunto de afirmações, serão utilizadas as descrições e conceitos usados pelo autor, que foram eles próprios já ante-produto do produto final que é a conceptualização de Auto-Motivação na concepção da Inteligência Emocional.

Procedimentos de Operacionalização dos Conceitos

A proposta teórica decorreu da elaboração de um construto para a Auto-Motivação Emocional; e nesta pesquisa decorrerá o processo inverso: esta capacidade ou domínio, será usado como unidade con-

ceptual, e para ser operacionalizada, foi descodificada em expressões/afirmações, que traduzem e que testam comportamentos e atitudes, numa amostra respondente, com a finalidade de conhecer os níveis de desenvolvimento da amostra, na capacidade de se Motivar a si mesma.

Tendo em conta as características desta capacidade, uma das linhas cruciais deste estudo, é utilizar um instrumento de trabalho, de forma que possa reflectir cada uma das atitudes que especificamente lhe dizem respeito, através de afirmações, que representem os comportamentos e sentimentos (preconizados por Goleman), e que uma vez lidos e interpretados pelos respondentes, possam dizer se os vivenciam ou não, e com que frequência.

Do ponto de vista metodológico, de que forma se pode transformar um conceito num instrumento que permita colher dados, por forma a que o constructo se apresente válido para revelar a configuração de Auto-Motivação numa amostra de estudantes?

Para levar a cabo este estudo, dentro do método científico, será usado um instrumento no sentido de serem concretizados os seguintes passos:

- A Auto-Motivação é um sub-constructo da I.E., e como tal foi e será tratada respeitando o modelo de Goleman.
- Esta capacidade é assim um construto, operacionalizado através da identificação dos comportamentos, sentimentos e de atitudes que a caracterizam, que formando um conjunto, foi trabalhado para ser transformado em instrumento de inquirição.
- Para identificar esses comportamentos, sentimentos e atitudes, foram usadas as descrições e expressões do autor, mantendo o significado que o autor lhe atribuiu. Isto significa que se partiu do construto, e a partir dele, puderam ser elaboradas afirmações, como meio para chegar às vivências e às percepções dos respondentes.
- Parte-se do princípio que o conteúdo das afirmações/itens, traduz de alguma forma, aquilo que os sujeitos sentem. Se os

respondentes, ao assinalarem as respostas, entenderem que os conteúdos fazem sentido do seu ponto de vista do experienciar das emoções, então significa que estão a corroborar o sentido e o significado dos pressupostos teóricos que serviram para construir o instrumento.

- Os comportamentos, sentimentos e atitudes foram descodificados em afirmações (itens) às quais corresponde uma escala (Lickert) de frequência temporal, para os respondentes assinalarem com que frequência lhes ocorrem esses fenómenos.
- Nesse instrumento de inquirição (questionário), será solicitado ao inquirido que se coloque mentalmente numa dada situação hipotética, para assinalar - na sua percepção - o nível de frequência com que essas atitudes ou comportamentos lhe ocorrem.
- O procedimento, permite obter um instrumento de recolha de dados do tipo inquiritivo, que no seu conjunto, permitirá conhecer a configuração de Auto-Motivação emocional.
- O questionário, tal como foi concebido, permite definir perfis de atitudes e perfis de estilos reaccionais, com base na invariância das atitudes, mensuradas através das respostas da amostra, quando submetidas a análises estatísticas, aplicadas para esse efeito.

Este método permite assumir que no global, a Auto-Motivação poderá ser medida na parte atitudinal, através do seu estilo reaccional. Ou seja, não poderá ser deduzido dos dados, nada acerca dos comportamentos, mas só da parte atitudinal e reaccional dos estudantes de Enfermagem respondentes. O questionário organizado conforme se expôs, será aplicado numa amostra de estudantes.

O Instrumento da Recolha de Dados

Será utilizado um Instrumento de questões fechadas, a partir daquele que foi construído e utilizado (Veiga Branco, 1999) para este efeito, mas há que explicar, como e porque se optou por este instrumento e por este método.

Do ponto de vista metodológico, considerou-se que a aplicação desse instrumento teve resultados positivos e conclusivos e do ponto de vista conceptual não foi ainda encontrado nenhum outro que servisse a finalidade deste estudo, que de resto se integra nas mesmas concepções do anterior supracitado e aborda um dos domínios estudados.

O Questionário usado foi construído e utilizado numa pesquisa efectuada para estudar Competência Emocional em Professores. Nessa pesquisa, o Questionário original - 1ª versão - com um conjunto de 112 itens, foi submetido ao método de Análise de Componentes Principais, em que pelo método estatístico de rotação Varimax, foram encontrados os respectivos Factores. Neste processo estatístico foram eliminados alguns itens segundo as características de selecção factorial, como nesse estudo se apresenta explicado. O questionário final é assim a 2ª versão reduzida do primeiro, e é este instrumento que será utilizado neste estudo.

Para esse Questionário, (nas duas versões) foram construídas cinco sub-escalas e não uma só. O questionário que será agora usado neste estudo (Anexo) é uma dessas cinco sub-escalas.

Foi usado e trabalhado segundo o seguinte método:

Cada sub-escala media uma das cinco capacidades da Inteligência Emocional, constituindo assim um instrumento que tratava independentemente cada sub-constructo da I.E. Cada capacidade da I.E., mede fenómenos diferentes, porque pertence a níveis diferentes do sistema psíquico do sujeito. Embora se possam manifestar por vezes em atitudes ou comportamentos semelhantes, e no conjunto integrem a Inteligência Emocional, e em termos de instrumento, terem podido apresentar alguns dos comportamentos e atitudes comuns a outras capacidades, tiveram, do ponto de vista do método e da análise, um

significado e um tratamento diferentes, porque mediam um domínio diferente da experiência emocional. Esta é a razão pela qual cada sub-escala pode ser usada independentemente.

Assim, este Questionário que será aplicado em estudantes de Enfermagem, foi pensado e organizado, no sentido de obter respostas uniformes, ao nível do protagonismo que a utilização da energia das experiências emocionais tem, em contextos educativos, mas que, e como se expôs, de alguma forma indicassem uma configuração para a competência da Auto-Motivação emocional da amostra, à qual o instrumento fosse aplicado.

O instrumento, no seu todo, divide-se em duas partes.

A primeira, que diz respeito à caracterização da amostra, foi adaptada para o que se pretende saber nesta amostra. É composta por 8 questões: variáveis de carácter morfológico e didáctico-pedagógico, e o nível de importância atribuída às relações e emoções em contextos educativos. A segunda, mantida como o original, porque foi assim que foi trabalhada - relativamente ao seu nível de consistência interna entre os itens - é constituída por um total de 21 afirmações/expressões, organizadas em três grupos distintos, que segundo o material bibliográfico analisado (Goleman, 1996), e corroborado por Veiga Branco (1999) constituía as habilidades intra e inter pessoais, integram o conceito da Auto-Motivação.

Deve referir-se que cada afirmação expressa no instrumento, respeita objectiva e rigorosamente não só o quadro teórico proposto por Goleman para definir esse conceito, como também dos outros autores apresentados no constructo teórico da Auto-Motivação.

A construção da segunda parte deste instrumento inclui três categorias de contextos, perfeitamente diferentes entre si, onde aparecem situações hipotéticas, com o objectivo de induzir o sujeito respondente a identificar-se com elas. A cada uma das situações, corresponde um ou mais conjuntos de expressões, e a cada uma destas expressões corresponde uma escala de frequência temporal, que tem como objectivo identificar a frequência com que as atitudes ou comportamentos expressos, são vivenciados pelos respondentes.

Em cada conjunto, cada uma das expressões, deve ser respondida em termos de frequência temporal (1-7) sendo: 1 (corresponde a) - nunca; 2 - raramente; 3 - pouco frequente; 4 - por norma; 5 - frequente; 6 - muito frequente e 7 - sempre.

A forma encontrada para recolha de dados com perguntas fechadas seguidas de escala tipo Lickert (1-7) foi preferida, por ter a vantagem de ser mais fácil de responder e de poderem ser submetidas a tratamentos estatísticos mais rigorosos.

Procedimento de Aplicação

Da população, ou seja de todos os estudantes do Ensino de Enfermagem, integrados ou não no Ensino Superior Politécnico do Distrito de Bragança, foram conseguidos 259 respondentes. A aplicação do questionário a esta amostra obedeceu ao seguinte procedimento:

- Contacto verbal prévio com o Director de cada Escola no sentido de o sensibilizar para o estudo e ajustar os valores numéricos dos estudantes em cada escola que estivessem frequentar os cursos, tendo sido excluídos os estudantes que embora matriculados, por motivo de concessão de credenciações não estavam fisicamente presentes.
- No total, constitui-se um universo de 417 estudantes de Enfermagem, a quem foram distribuídos 320 inquéritos, e respondidos 262. Uma vez excluídos os que estavam indevidamente preenchidos, restaram 259 questionários. Assim, a amostra constituiu 62,11% do universo de estudantes de Enfermagem do Distrito de Bragança.
- A distribuição e a recolha dos questionários foi feita por mim e por outras professoras, aos estudantes, em momento previamente tratado, nas salas disponibilizadas para o efeito.
- Todos os estudantes em geral, manifestaram disponibilidade, alegria e interesse por participarem num estudo em que o objecto fosse os seus afectos e as experiências acerca deles.

Tratamento Estatístico dos Dados

Para cumprir o desenho exploratório e correlacional proposto, foram seleccionados diferentes procedimentos estatísticos. Na primeira parte do Questionário, foi usada a estatística descritiva, com medidas de tendência central e de dispersão, para tratar as variáveis de caracterização da amostra. Na segunda parte do questionário, as expressões construídas para medir a Capacidade da Auto-Motivação, foram submetidas a três tempos de análise com procedimentos estatísticos diferentes.

Num primeiro momento:

- o conjunto de 21 itens que integra esta escala, será submetido a Análise de Componentes principais para Análise Factorial com rotação varimax, para transformar as expressões em dados agrupáveis ou Factores de agregação (Quadro 8). A utilização da Análise Factorial, tem como finalidade, além de agrupar os itens em conjuntos homogéneos, identificar a relação entre os itens e servir de validação a esta escala como constructo (Ribeiro,1999). Cada um destes Factores, para efeitos estatísticos, será então assumido como variável independente (Quadros 9 e 10).
- para medir o grau de consistência interna entre os itens, e assim poder assumir-se o nível de fidelidade de cada sub-escala, será determinado o coeficiente alfa de Cronbach. (Quadros 8 e 9)

Num segundo momento:

- para conhecer a distribuição das frequências dos valores relativos aos Factores, e à Capacidade da Auto-Motivação serão utilizadas medidas de tendência central e de dispersão (Quadro 2).
- A variável idade foi dividida em dois grupos (25 anos e 25 anos); Assim, as variáveis dicotómicas sexo e idade, cons-

tituem cada uma dois grupos independentes, cujos valores serão objecto de estudo, relativamente à Auto-Motivação. Para determinar se existem diferenças significativas entre os valores das médias das amostras formadas pelas variáveis dicotómicas: sexo, idade, relativamente à variabilidade da variável dependente (Auto-Motivação) será usado o Teste-t .

Num terceiro momento:

- Uma vez identificados os Factores, a distribuição de valores, e estabelecidas as diferenças significativas ou não, relativamente às variáveis de caracterização da amostra, (Idade e Sexo); proceder-se-á ao estudo correlacional propriamente dito. Será determinado o coeficiente r de Pearson com o objectivo: “a correlação é usada para dar indicações claras e precisas a respeito da precisão e validade...” (Sprinthall,1993:395), no sentido de saber se estas escalas medem o que pretendem medir:
- para poder efectuar predições relativamente à variabilidade da Auto-Motivação, sem obviamente servir para inferir relações causais, a partir das variáveis independentes e os factores encontrados;
- para se conhecer a distribuição dos valores de correlação por ordem de magnitude, quer segundo os valores obtidos para o constructo teórico (Goleman, 1996), quer segundo os resultados da amostra (Quadro 10).
- Será utilizada a análise de regressão linear, tendo em conta a distribuição (normal) dos valores das variáveis, com vista a estabelecer a melhor predição possível, dadas as correlações entre as variáveis em análise (Quadros 11 e 12), relativamente à diferenciação por sexo e idade.

Universo e Amostra

O universo constitui-se pela totalidade dos estudantes de Enfermagem, de todas as escolas ao nível do Ensino Superior Politécnico do Distrito de Bragança, integradas ou não, públicas e privadas.

A amostra foi assim constituída, por toda a população respondente aos questionários, aplicados durante o fim do 1.º trimestre do ano lectivo 00/01, em todos os Curso de Formação em Enfermagem. Esta população foi conseguida em 2 instituições: em Bragança, na Escola Superior de Enfermagem (n=93); em Macedo de Cavaleiros, na Escola Superior de Saúde e Reabilitação de Jean Piaget -Nordeste (n=146).

Não foi abrangida a totalidade dos estudantes, porque alguns estavam ausentes por terem sido creditadas as Unidades Curriculares que constituem o conteúdo programático dos cursos para obtenção do grau académico de licenciatura e outros estavam em falta propriamente dita. No total, a população respondente constituiu a amostra de 259 estudantes, ou seja, 63,17% do universo dos estudantes (417); sendo 77.6% do sexo feminino e 33.4% do sexo masculino, com idades compreendidas entre 18 e 53 anos.

Capítulo 3**Apresentação dos Resultados**

Tendo em conta o racional metodológico e o racional estatístico que acaba de ser exposto, para dar cumprimento ao desenho do estudo, serão agora apresentados os resultados, conforme foram sendo explicados nas análises estatísticas seleccionadas.

Caracterização da Amostra

A amostra de estudantes de Enfermagem, teve como base de caracterização as variáveis: Idade, Sexo, o Curso que frequentava, bem como o tipo de Razão ou Escolha para frequentar o Curso. Tendo em conta o objecto de estudo, foram seleccionadas cinco variáveis de tipo ordinal, que de alguma forma poderão indicar alguma relação entre si ou mesmo com o nível de Auto-Motivação percebido por esta população. A primeira variável ordinal pretende perscrutar o quanto o estudante gosta da Escola em que está e porquê; as restantes perscrutam o nível de importância atribuído às relações intra e interpessoais, que foram submetidas a procedimentos estatísticos descritivos e análise das frequências, quer individualmente, quer por cruzamento de variáveis, bem como a respectiva correlação com as restantes variáveis independentes e com a Auto-Motivação.

Relativamente às variáveis Idade e Sexo, constata-se pelo **Quadro 1**, que a amostra é maioritariamente feminina, constituindo 77.6% da população total. O escalão etário onde se agrupam mais

estudantes é entre 21-23 anos, com 33.9% do total, logo seguido do grupo etário de menos de 20 anos, com 32.5%, pelo que a maioria da amostra (57.4%) é jovem, e tem entre 18 e 23 anos. Nos escalões etários entre os 30 e os 41 anos só há 31 estudantes, ou seja 11.9% do total, pelo que a larga maioria, (88.1%) se situa nos escalões etários extremos: até aos 23 anos e 22 estudantes (8.5%) com idade acima de 45 anos.

Quadro 1 – Distribuição de frequência cruzada dos valores absolutos e percentuais das variáveis: Idade e Sexo

IDADE	SEXO				TOTAL	
	MASCULINO		FEMININO			
< que 20 anos	15	5,8%	46	17,8%	61	23,6%
entre 21 e 23 anos	25	9,7%	63	24,3%	88	34,0%
entre 24 e 26 anos	9	3,5%	28	10,8%	37	14,3%
entre 27 e 29 anos	2	0,8%	18	6,9%	20	7,7%
entre 30 e 32 anos	3	1,2%	3	1,2%	6	2,3%
entre 33 e 35 anos	1	0,4%	6	2,3%	7	2,7%
entre 36 e 38 anos	1	0,4%	7	2,7%	8	3,1%
entre 39 e 41 anos	1	0,4%	1	0,4%	2	0,8%
entre 42 e 44 anos			8	3,1%	8	3,1%
>de 45 anos	1	0,4%	21	8,1%	22	8,5%
	58	22,4%	201	77,6%	259	100,0%

Refira-se que no total da amostra pelo facto do sexo feminino estar em franca maioria (77.6%), detém em relação ao sexo masculino mais indivíduos em cada escalão etário, mas essa relação aumenta naqueles que têm acima de 45 anos, pelo que haverá mais enfermeiras do que enfermeiros, tendo em conta a maioria feminina a fazer formação.

Relativamente ao Curso que frequentam, como mostra o Quadro 2, a amostra distribui-se pelos quatro tipos de formação que actualmente decorre no país: 5.8% dos estudantes desta amostra estão a frequentar o Curso de Bacharelato em Enfermagem, e destes, 6 optaram por Enfermagem por escolha pessoal, 7 alunos foram motivados pela prática da Enfermagem e 2 alunos consideraram este curso em termos de emprego e segurança, mas nenhum o fez porque não havia outra opção.

A formação para a obtenção do grau académico de licenciatura em Enfermagem integra a maioria (64.5%) da amostra. Dos estudantes (31.3%) a frequentar o Ano de Complemento de Formação (ACF) há 75 alunos num total de 81, que estão a formar-se por razões de motivação pessoal ligadas ao exercício da Enfermagem, mas 2 alunos fazem-no porque não têm outra saída e 4 têm como finalidade assegurar a vida profissional.

Do total da amostra, 33.2% dos estudantes está a frequentar o Curso de Complemento de Formação (CCF), e destes, 30.5% optou baseado em motivação pessoal para com a Enfermagem e um aluno por perspectivar positivamente a sua profissão com a obtenção do grau académico de licenciatura; mas 6 estudantes fazem o curso porque (na sua percepção) não têm outra saída.

Os estudantes a frequentarem a Licenciatura, constituem 29,7% do total, relativamente ao seu conjunto são os estudantes – como o Quadro 2 mostra - que em maior número aposta na Enfermagem por motivação pessoal (48 alunos em 77, donde 62.3%) e por afinidade com a prática, mas tal como no CCF, há 7 estudantes que não optaram pela Enfermagem: 6 estão porque não tiveram outra saída e um veio para Enfermagem por ser o mais semelhante (na perspectiva do respondente) ao curso de Medicina. No global da amostra, a

grande maioria (91.1%) está a preparar-se para ser enfermeiro(a) por opção pessoal e com afinidade com a prática de Enfermagem e só um (0.4%) entre 259 estudantes de Enfermagem gostaria de ser médico.

Quadro 2 – Distribuição de frequência cruzada dos valores absolutos e percentuais das variáveis Curso e Razão de escolha de Curso

CUR	RAZÃO DA ESCOLHA DO CURSO										TOTAL	
	ESCOLHA		MOTIVAÇÃO		SEM SAÍDA		SAÍD PROF.		C/ MEDIC			
Bach.	6	2,3%	7	2,7%			2	0,8%			15	5,8%
ACF	49	18,9%	26	10,0%	2	0,8%	4	1,5%			81	31,3%
CCF	40	15,4%	39	15,1%	6	2,3%	1	0,4%			86	33,2%
Lic.	48	18,5%	21	8,1%	6	2,3%	1	0,4%	1	0,4%	77	29,7%
TOTAL	143	55,2%	93	35,9%	14	5,4%	8	3,1%	1	0,4%	259	100%

De referir que há 14 estudantes, que apesar de não dizerem o que gostariam de vir a ser, deixam claro que não gostariam de ser enfermeiros. Curiosamente, só 8 estudantes relacionaram a Enfermagem com saída profissional, emprego e segurança, e destes, só 1 aluno está na formação de Licenciatura como formação inicial.

Como mostra o Quadro 3, a maior parte dos estudantes gosta da instituição de ensino onde está, já que 48.3% gosta muito da Escola e 5,4% gostam muitíssimo. No entanto, 27% consideram este atributo indiferente e 17,4% consideram-na um local pouco agradável,

havendo 5 alunos que determinadamente não gostam da escola onde estão a estudar. Destes últimos, 2 estão a frequentar o A.C.F. e outros 2 são alunos do C.C.F.

As razões apresentadas pela amostra relativamente ao seu gosto ou não pela escola distribuem-se por várias categorias, desde as instalações até às relações pessoais que de forma geral configuram, na sua perspectiva o clima social da instituição de ensino.

Na questão aberta formulada para perscrutar estas razões, houve 89 respostas em branco, e 170 respondidas. Destas, 26 estudantes dizem gostar da escola por ter um ambiente familiar, 13 por considerarem a Escola acolhedora; 25 estudantes têm a percepção de que a “Escola dá preparação para o futuro e tem boa relação em geral”; 2 elementos da amostra consideram que “há professores muito bons” e 2 consideram que “tem bons recursos materiais”; 16 estudantes consideram que a escola “é aberta, dinâmica e exigente”; 15 elementos dizem gostar da escola porque “há convívio social entre os Professores e os Alunos e boa relação com os alunos dos diferentes cursos” e 4 estudantes agrada-lhe estar ali porque “é perto de casa”.

Quadro 3 – Distribuição de frequência cruzada dos valores absolutos e percentuais das variáveis Idade e “Gosta da Escola?”

Curso	Gosta Da Escola Que Frequenta?										TOTAL	
	Não	Pouco	Indiferente	Muito	Muitíssimo							
Bach.	1	0,4%	3	1,2%	3	1,2%	5	1,9%	3	1,2%	15	5,8%
AC F	2	0,8%	14	5,4%	25	9,7%	37	14,3%	3	1,2%	86	31,3%
CCF	2	0,8%	9	3,5%	21	8,1%	48	18,5%	6	2,3%	86	33,2%
Licenc.			19	7,3%	21	8,1%	35	13,5%	2	0,8%	77	29,7%
TOT	5	1,9%	45	17,4%	70	27,0%	125	48,3%	14	5,4%	259	100%

Os estudantes que têm da escola uma impressão menos positiva, consideram que “as instalações são muito antigas, inadequadas e tem más condições gerais” (8.5%), é “longe de casa e muito cara” (6.2%); 6 alunos consideram que “a Direcção não faz um bom trabalho”; e 8 consideram a “escola pequena com má relação entre os alunos e falta de professores”; 1 aluno considera que “há falta de espírito académico”; 5 consideram que “não tem ambiente social, é rotineira e não tem pessoas interessantes”. De entre os que não gostam da Escola, podem constatar-se apreciações ligadas à pedagogia tais como: “Falta de dinâmica dos professores para com os trabalhos dos alunos” (6 Alunos), “há muita rivalidade entre os professores e falta de consideração entre eles” (1 Aluno), “rotula os alunos e não aceita a mudança” (1 aluno); e a “falta de organização no plano escolar” é motivo de indiferença por parte de 2 alunos.

As variáveis de carácter intra e inter relacional serão usadas não só para caracterizar a amostra, mas também, para à posteriori submeter a testes estatísticos no sentido de saber se há algum tipo de relação estatística entre elas e a variabilidade da Auto-Motivação.

Relativamente ao Nível de Importância que a amostra atribui às suas Relações Interpessoais com amigos e colegas para o Sucesso na Formação, constata-se pelo Quadro 4, que a maioria, independentemente da idade, lhe atribui muita importância, já que 134 indivíduos (51.7%) do total da amostra, a consideram assim, e nesta categoria pode verificar-se também que, quer estejam em escalões etários abaixo ou acima dos 25 anos, a maioria dos indivíduos destes subgrupos: 88 (51.2%) dos mais jovens e 46 (52.9%) dos mais velhos atribui “muita importância” às relações com os seus pares. Dos 259 estudantes, há 123 que atribuem a esta relação “bastante importância” (47.5%), e que esta atribuição revela uma homogeneidade relativa (com valores relativos de 47.7%, 47.1% e 47.5% respectivamente) para cada um dos subgrupos etários constituídos.

Há dois estudantes que consideram a sua relação com os pares “indiferente”, percebendo assim, que não atribuem qualquer valor - positivo ou negativo - a estes relacionamentos interpessoais, que do seu ponto de vista, possam constituir um contributo para o seu

sucesso académico, sendo de notar que estes estudantes têm menos de 25 anos. Ninguém expressamente considerou que a relação com os colegas, seria pouco importante ou sem importância no sucesso académico

Quadro 4- Distribuição de frequências dos valores absolutos e percentuais das variáveis: Idade e Nível de importância: entre a “Relação interpessoal com colegas/amigos e sucesso de formação”

Idade	Atribuição De Nível De Importância						TOTAL	
	Indiferente		Bastante Import.		Muito Import.			
Até aos 25 An	2	1,2%	82	47,7%	88	51,2%	172	100%
Após os 25 A			41	47,1%	46	52,9%	87	100%
TOTAL	2	1,2%	123	47,5%	134	51,7%	259	100%

Tendo em conta a totalidade da amostra, ninguém considerou esta variável “pouco importante” ou “sem importância”, ou seja, todos os estudantes, à excepção de 2 com idade até 25 anos consideram que as relações com os seus pares são bastante e muito importantes para o seu sucesso académico.

Relativamente ao nível de importância que os estudantes atribuem à sua relação com os professores para o sucesso na formação, a amostra, como revela o Quadro 5, considera muito importante (45.9%) e bastante importante (50.2%), a sua relação com os professores para obter sucesso no seu percurso de formação, mas destes, e relativamente à idade, são os estudantes mais velhos a atribuir “muita importância” a essa relação (51.7%) por oposição ao mesmo valor percentual na atribuição de “bastante importante” (51.7%) dos mais jovens. Há 10 estudantes (3.9%) que consideram

esta relação "Indiferente" para o seu sucesso acadêmico, e destes, a maioria absoluta e relativa: 9 estudantes, que correspondem a 3.9% da amostra, têm idade inferior a 25 anos, havendo só 1 estudante do grupo etário superior que considera esta relação indiferente.

Nenhum elemento, respondente considerou - em termos de resposta expressa - que a sua relação com os professores "não" tinha, ou que tinha "pouca importância" para o seu sucesso acadêmico.

Quadro 5- Distribuição de frequência cruzada dos valores absolutos e percentuais das variáveis: Idade e Nível de importância: à "Relação interpessoal com os seus professores para o sucesso de formação acadêmica"

Idade	Nível De Atribuição De Importância						Total	
	Indiferente		Bastante Import		Muito Import.			
Até aos 25 An	9	5,2%	89	51,7%	74	43,0%	172	100%
Após os 25 A	1	1,1%	41	47,1%	45	51,7%	87	100%
Total	10	3,9%	130	50,2%	119	45,9%	259	100%

Do total de 259 respondentes, a maioria absoluta e relativa, ou seja, 130 (50.2%) estudantes, atribui "bastante importância" à relação com os professores como contributo do seu sucesso académico, só depois seguido do grupo de 119 estudantes (45.9%) que a considera "muito importante". É interessante que - tendo em conta os valores do Quadro 4 anterior - há uma inversão de atribuição a estas duas relações. Assim, esta amostra de estudantes de Enfermagem, atribui maior importância às relações com os pares (amigos e colegas) do que às relações com professores para o seu sucesso académico, além de que se verifica, que há mais estudantes a considerar

indiferente a relação com os professores (10= 3.9%), do que a considerar assim a relação com os colegas (2= 1.2%); donde ser esta análise sugestiva de que os estudantes consideram a relação com os colegas mais importante para o seu sucesso académico do que a relação com professores.

Segundo a sua própria percepção, os estudantes de enfermagem em geral, atribuem importância à sua própria estabilidade emocional para serem capazes de desenvolver e de estabelecer relações com as outras pessoas em geral.

Como se verifica através do Quadro 6, independentemente da idade, a maioria da amostra (67.2%) considera a sua estabilidade muito importante para efectuar relações interpessoais com as outras pessoas; no entanto, e relativamente a cada subgrupo etário, é maior o grupo de menos jovens (73.6%) do que o grupo dos mais jovens (64.0%) a atribuir à sua estabilidade este nível de importância; verifica-se também que a estabilidade emocional, é considerada por 84

Quadro 6 - Distribuição de frequência cruzada dos valores absolutos e percentuais das variáveis Idade e Nível de importância atribuído à "Estabilidade pessoal na relação interpessoal com os outros"

Idade	Nível De Atribuição De Importância						TOTAL	
	Indiferente		Bastante Imp.		Muito Import.			
Até aos 25 a.	1	0,6%	61	35,5%	110	64,0%	172	100%
Após os 25 a.			23	26,4%	64	73,6%	87	100%
TOTAL	1	0,6%	84	32,4%	174	67,2%	259	100%

estudantes, (32.4%) emocional, é considerada por 84 estudantes, (32.4%) como sendo bastante importante, e destes, o maior número concentra-se no escalão etário dos elementos mais jovens (35.5%).

Refira-se que só um aluno mais jovem - com idade até 25 anos - considera "indiferente" este tipo de estabilidade para o desenvolvimento de outras relações. Ninguém considerou a sua estabilidade emocional "sem importância" ou "pouco importante" para poder estabelecer relações com os outros.

Os estudantes respondentes, consideram, como mostra o **Quadro 7**, que a sua estabilidade emocional, independentemente do sexo, é muito importante para a sua formação (76.8%) e 22.8% considera-a bastante importante para o seu sucesso académico, revelando que só um aluno (0.4%), a considera "indiferente". Mas dentro destas frequências pode verificar-se que é maior o subgrupo do sexo feminino (77.6%) a considerar esta variável "muito importante", e que, é maior o subgrupo do sexo masculino (25.9%) a considerá-la "bastante importante".

Quadro 7 – Distribuição de frequência cruzada dos valores absolutos e percentuais das variáveis Sexo e Nível de importância atribuído à "Estabilidade pessoal para o nível de sucesso académico"

SEXO	NÍVEL DE ATRIBUIÇÃO DE IMPORTÂNCIA						TOTAL	
	Indiferente		Bastant. Imp.		Muito Import.			
MASC.			15	25,9%	43	74,1%	58	100%
FEM.	1	0,4%	44	21,9%	156	77,6%	201	100%
TOTAL	1	0,4%	59	22,8%	199	76,8%	259	100%

Nenhum estudante de enfermagem constituinte da amostra tem a percepção de que o sucesso académico depende completamente da estabilidade emocional do sujeito que se forma.

Todas as variáveis de carácter relacional envolvidas no estudo, foram consideradas pela maioria dos estudantes, como fenómenos de

"muita importância", quer para as suas relações em geral, quer para o seu sucesso académico.

Análise Factorial da Auto-Motivação

Sobre as respostas obtidas ao questionário, aplicado à totalidade da amostra respondente, foi efectuada uma Análise de Componentes Principais com análise Factorial, com rotação varimax. Para esta análise foi utilizado um computador PENTIUM 350 / 486 e o software versão do SPSSWIN, onde foram introduzidos os dados. Para proceder à aplicação do modelo factorial, foram sucessivamente tomados em consideração:

- Os valores de associação linear entre as variáveis (itens), através dos coeficientes de correlação de Pearson, da Matriz de correlações;
- Para a construção de cada um dos Factores, foi utilizado como ponto de saturação igual ou superior a .40, determinando o número de itens a incluir em cada Factor.
- Após esta análise, e através do procedimento estatístico Reliability Analysis-Scale (Alpha), determinou-se o coeficiente alfa de Cronbach, em que foi considerada como expressão mínima de validade interna .45.

Através deste procedimento, os 21 itens agruparam-se em 7 Factores, no total identificadores de atitudes e comportamentos relativos à capacidade da Auto-Motivação.

Assim, os resultados encontrados a partir das respostas da amostra, agruparam-se de uma determinada maneira, que como a seguir se verá, reflectem os Factores, que constituem relativamente a esta amostra, as variáveis preditivas do seu nível de Auto-Motivação.

Em seguida apresentam-se os resultados obtidos, em cada uma destas análises, referindo os Factores com valor próprio superior

a 1.0 (um), e os itens com uma saturação igual ou superior a .40, bem com o valor de Cronbach por cada Factor.

Auto Motivação

A Análise Factorial aplicada ao conjunto dos itens extraiu sete Factores principais (Quadro 8), que explicam 63.5% da variância total dos comportamentos e atitudes desta amostra – segundo a sua percepção - nesta habilidade emocional.

Os itens saturados no **primeiro Factor**, dizem respeito ao tipo de percepção intra pessoal, do ponto de vista emocional e reúne atitudes e percepções pessoais de negativismo, de pessimismo pelo que se denomina: “Reconhecimento Pessoal Negativista” e explica só por si 21.1% da variância, apresentando um valor de validação interna do construto (.81) representativo da coerência interna dos itens que constituem o factor.

Neste Factor, está inserida uma atitude: “...deixar-se dominar pela ansiedade e frustração”, que não se insere exactamente no significado auto-perceptivo deste factor, mas o nível de saturação (.69) e o valor do coeficiente de Cronbach (.81) sugerem que os estudantes da amostra, percebem essa atitude em relação directa com as percepções integradoras e perscrutativas de si mesmos, em contextos emocionais, Além disto, a tentativa de exclusão deste item, baixou o coeficiente de consistência interna, pelo que, após as várias análises, se manteve e se considerou consistente a inclusão do item neste factor.

O **segundo Factor**, que explica 12.6% da variância total e com o valor .72 bem representativo da consistência interna entre os itens, expõe a Iliteracia da amostra pela incapacidade em usar e transformar a energia das emoções negativas, no sentido de se motivar para seguir adiante, pelo que se denomina: “Dependentes da energia negativa”.

Quadro 8 – Auto-Motivação: Análise factorial

ITEM	Saturação
1.º FACTOR: (21.1%) : Reconhecimento pessoal negativista, α .81	
• Derrotista não tenho sorte na vida	.86
• Pessimista (faça o que fizer vai correr mal)	.83
• Deixo-me dominar pela ansiedade e frustração	.69
• Quando estou de mau humor, fico invadido por recordações só negativas	.67
2.º FACTOR: (12.6%) Dependentes da energia negativa, α .72	
• Penso no facto e fico a ruminar a humilhação	.71
• Em situação de rejeição pessoal, invade-me a auto-piedade	.70
• Invade-me o desprezo e o rancor	.68
• Tudo me corre mal... é por efeito pessoal, eu sou assim	.59
• Quando faço algo sou assaltado por pensamentos : será que vão gostar?	.42
3.º FACTOR: (7.7%) Optimismo racional e esperança; α .62	
• Capaz de ter energia e habilidade para enfrentar os factos e problemas	.80
• Capaz de sair de qualquer sarilho	.79
• Flexível, se os objectivos forem impossíveis, mudo-os!	.49
4.º FACTOR: (6.1%) Fluir: α .58	
• Quanto mais criativo é o trabalho mais me absorve	.78
• Quando em actividades, experimento sensações de prazer (gozo pessoal)	.70
• Penso num facto negativo e tento encontrar atitude contemporizadora	.55
5.º FACTOR: (5.8%) :Distorção do tempo em fluxo, α .73	
• Perco a noção do tempo, do espaço e do que me rodeia	.85
• Absoluta/ aborto, absorvido pelo q/ estou a fazer, indiferente ao que me rodeia	.84
6.º FACTOR: (5.2%) Controlo do impulso: α .45	
• Não se importa de esperar, mesmo em situação de desafio	.70
• Controlo de impulsos, e agir após pensar	.67
7.º FACTOR: (5.0%) :Bloqueio ao fluxo α .48	
• Vou cumprindo, com estado de espírito preocupado	.81
• Vou fazendo e ruminando outros pensamentos que me preocupam	.71

Também neste factor foi incluído o item: "Corre mal por defeito pessoal, eu sou assim", que não se integrando aparentemente no significado de iliteracia do factor, a amostra relaciona-o desta forma e a sua hipotética exclusão diminuiu o valor de consistência interna do construto, pelo que se mantém no factor. A mesma evidência foi verificada com o item: "Quando faço algo sou assaltado por pensamentos...", cujo valor de saturação (.42) poderia sugerir a sua exclusão, mas o seu nível de correlação linear e a redução de valor da consistência interna do construto, aquando da sua exclusão, foram sugerindo no global a sua retenção no factor.

O **terceiro Factor** com menor expressão de variância (7.7%) apresenta um valor de .62 revelador da consistência interna dos itens que integram este construto; no global, reúne atitudes de Optimismo racional, revelando atitudes e comportamentos Literatos, a partir da perspectiva pessoal positivista relativamente à energia emocional, pelo que se denomina: "Optimismo racional e esperança". O último item "Flexível..." com saturação (.49), manteve-se no factor, tendo em conta o valor de correlação linear, bem como o valor da Matriz de Anti-imagem (.734), pelo que este item não foi eliminado.

O **quarto Factor**, denominado: "Fluir", explica 6.1% da variância total da Auto-Motivação em contextos de actividade académica e explica como se sente a amostra nesses contextos, através de três itens que se integram, com níveis de saturação francamente aceitáveis e com valor (.58) de validade interna do construto.

O **quinto Factor**, diz também respeito ao "Estado de Fluxo", mas na perspectiva subjectivo-experiencial de como e quanto a tonalidade emocional vivenciada distorce a natureza cronológica do tempo em função do carácter hedónico dessa emocionalidade, pelo que se denomina: "Distorção do tempo em fluxo". Os dois itens que integram este factor apresentam um valor de consistência interna significativo (.73), apesar do valor discreto de variância (5.8%), relativamente aos comportamentos dos estudantes, na sua percepção global.

O **sexto Factor**, que segundo a percepção destes estudantes, explica 5.2% da variabilidade da sua Auto-Motivação, é o que apresenta mais baixo valor relativo à validade interna do construto (.45),

mas reúne duas percepções atitudinais que segundo o construto teórico são expressivas de pessoas que identificam a Literacia emocional através do "Controlo do impulso, literatos", razão pela qual este factor se denomina assim. Além disto, os valores de saturação dos itens neste factor, e os respectivos valores da Matriz de Anti-imagem: "Esperar em situação de desafio..." (.714) e "Controlo do impulso" (.736) foram sugestivos da retenção deste factor para análise.

O **sétimo e último Factor** que explica 5.0% da variância e cuja validade interna do construto assume um valor de .48, agrupa atitudes e comportamentos de nítida absorção (cognitiva) pelas experiências emocionais negativas, durante os momentos em que se desenvolvem actividades, e que por essa permissividade à inundação e absorção, o sujeito obstaculiza o sentimento interior de entrar em fluxo e de tirar partido do prazer intra pessoal que a actividade em si mesma proporciona. Por este motivo, este factor enquanto construto se denomina: "Inundação, obstáculo ao Fluxo". Apesar do valor de .48 para o nível de consistência interna entre os itens do factor, cada um dos itens apresenta valores altos de saturação no factor, pelo que se decidiu manter o factor para estudo analítico.

Análise Descritiva dos Valores das Variáveis

Neste momento, serão analisados os valores de resposta da amostra, quer relativamente aos Factores extraídos pela análise anterior, e respectivos comportamentos e atitudes que integram cada um deles, quer relativamente ao conjunto de Factores da Auto-Motivação emocional, tal como foram percebidos pelos estudantes.

Assim, determinaram-se os scores mínimo e máximo, (relativamente à escala de frequência: 1-7), a média de somatórios obtidos pela amostra em cada uma das variáveis em causa, e o respectivo desvio padrão (s.), (Quadro 9), o que determinará a distribuição ($x \pm 1 s.$) desta Amostra. Os valores de frequência temporal emergiram deste raciocínio. A curva de distribuição para cada variável, será analisada situando esses valores de distribuição (min. e max.),

(1-7: escala de Lickert) na frequência temporal correspondente desde: “nunca”, “raramente”, “pouco frequente”, “por norma”, “frequente”, “muito frequente” e “sempre”. Esta metodologia vai permitir conhecer a correspondência exacta dos valores, podendo assim determinar em que frequência se situam cada um dos comportamentos e atitudes expressas.

O primeiro factor extraído “Reconhecimento Negativista”, com uma distribuição de valores entre 7.07 e 15.27, situados nas atribuições temporais de “pouco frequente” e “por norma” que a tabela de percentis sugere situarem-se a partir de 10% da amostra. Os dados não sugerem que qualquer variável de caracterização influencie esta destreza.

A auto-percepção de “Derrotista, não tenho sorte na vida” com distribuição de valores entre 1.09 e 3.45, sugere que “raramente”, “pouco frequente” e “por norma”, e entre 5% e 75% a amostra se sente assim.

Reconhecer-se “Pessimista, faça o que fizer vai correr mal”, independentemente da idade ou sexo, apresenta uma distribuição de valores entre 1.24 e 3.94, entre 25% e 90% da população, que correspondem às atribuições de “raramente”, “pouco frequente” e há mesmo uma menor parte dos estudantes que expressam sentirem-se assim só “raramente”.

O item que revela como os estudantes reconhecem que são capazes de deixar-se “Dominar pela ansiedade, e pela frustração”, apresenta uma distribuição dos valores da amostra entre 1.56 e 3.92, que se situam em “raramente”, “pouco frequente” e “por norma”, entre 25% e 75% da população, não tendo os dados sugerido qualquer relação significativa com a idade ou sexo.

O sentimento de “Mau humor, invasão”, com distribuição de valores entre 2% e 75% da distribuição amostral, e com valor mínimo médio de 2.0 e máximo de 5.04, sugere que é “pouco frequente”, “por norma” e “frequente” que os estudantes sentem esta inabilidade, que revela alguma iliteracia emocional, independentemente do sexo ou idade.

O segundo factor preditivo da Auto-Motivação destes estu-

dantes “Dependentes de Energia Negativa”, apresenta uma média de 15.5, com uma distribuição entre os valores: 10.2 e 20.8 ($\times 1s.$), o que sugere que é “pouco frequente” e “por norma” que se sentem iliteratos relativamente à forma como utilizam a energia das emoções negativas, e que aqueles valores se situam entre 25% e 75% da amostra, e o teste de comparação de médias não sugere que a idade ou o sexo sejam variáveis que possam influenciar significativamente esta iliteracia dos estudantes.

“Ruminar a humilhação”, é uma atitude que apresenta uma distribuição amostral entre 10% e 50%, e entre os valores 1.98 e 3.71, ocorrem “pouco frequentemente” e “por norma”. Os dados sugerem que o sexo influencia esta inabilidade emocional já que os alunos perante uma situação de rejeição pessoal, sentem menos frequentemente ($\times 3.16$; $s.1.67$), do que as alunas ($\times 3.88$; $s.1.72$) esse sentimento de pensar no facto e a ruminar a humilhação.

Sentir “Invade-me a auto-piedade”, apresenta uma distribuição entre 1.02 e 3.92, situados em “raramente”, “pouco frequente” e “por norma”, valores que estão situados entre 5% e 75% dos estudantes.

“Invade-me o desprezo e o rancor”, é um sentimento experienciado “raramente”, “pouco frequente” e “por norma”, expresso através dos valores de 0.97 a 3.95, por 5% a 75% da amostra quando em situações de rejeição pessoal.

A atribuição “É por efeito pessoal, eu sou assim”, com uma distribuição amostral entre os valores 1.41 e 4.55, que correspondem a atribuições de “raramente”, “pouco frequente”, “por norma” e “frequente”; situam-se entre os percentis 25 e 75, sem influência significativa por parte da idade e sexo.

Sentir-se “Assaltado por pensamentos de aprovação exterior”, apresenta uma distribuição amostral entre os valores 2.27 e 5.33, e situa-se nas atribuições de frequência temporal de “pouco frequente”, “por norma”, “frequente”, “muito frequente”, numa dispersão entre 25% e 75% dos respondentes.

O terceiro factor: “Optimismo Racional e Esperança”, apresenta a média global de 14.7, independentemente de idade ou sexo, numa distribuição de valores da amostra entre 11.9 e 17.5, que cor-

respondem às atribuições de frequência temporal de “frequente” e “muito frequente”, por 10% a 75% da amostra

Sentir “Energia e habilidade”, apresenta a distribuição entre os valores 4.24 e 6.4, que se situam em “frequente”, “muito frequente” e “sempre”, relativamente à distribuição amostral entre 5% e 75%, sem influência significativa das variáveis de caracterização.

Ser capaz de “Sair de qualquer sarilho”, apresenta uma distribuição entre os valores 3.6 e 5.96, relativos às atribuições “por norma”, “frequente” e “muito frequente”. A tabela de percentis sugere que esta distribuição se situa entre 10% e 50% do global da amostra.

Ser “Flexível, se os objectivos se revelarem impossíveis de concretizar, mudo-os!” apresenta os valores da curva de distribuição entre 3.22 e 6.02, que se situam em “por norma” e “frequente”, para uma distribuição amostral entre 10% a 75% da população, e não é influenciada pelo sexo ou idade.

“Fluir”, o quarto Factor de Auto-Motivação, apresenta a média global de 14.6, com uma distribuição de valores entre 11.8 e 17.4 que a tabela de percentis sugere situarem-se a partir de 25% da amostra e que se situam nas atribuições temporais de “frequente” e “muito frequente”. Os dados obtidos não sugerem diferenças significativas relativamente a qualquer variável de caracterização.

“Quanto mais criativo o trabalho, mais me absorve”, apresenta uma distribuição dos valores da amostra entre 4.34 e 6.86, situando-se em “frequente”, “muito frequente” e “sempre” que se distribuem entre 10% e 50% da amostra de estudantes de Enfermagem.

“Em actividades, experimento sensações de prazer”, apresenta uma distribuição de valores da amostra entre 2.93 e 5.73, que correspondem às atribuições de “por norma”, “frequente” e “muito frequente” que se situam entre 25% a 75% da amostra.

A “Atitude contemporizadora”, apresenta uma distribuição dos valores entre 3.46 e 5.9 que se situam em “por norma” e “frequente” e “muito frequente” que se distribuem entre 25% e 75% da amostra.

O quinto factor, dá expressão à “Distorção do tempo em fluxo”

com distribuição amostral entre os valores 3.6 e 8.8 que se situam nas atribuições de “pouco frequente”, “por norma” e “frequente”. Os dados sugerem **diferenças estatisticamente significativas** relativamente às variáveis: **sexo e idade**, já que os mais velhos (> 25) (\times 6.8; s.2.7) e os de sexo feminino (\times 6.4; s.2.6) sentem com mais frequência esta sensação de entrar em fluxo e perder a noção cronológica do tempo, do que os mais jovens (< 25) (\times 5.9; s.2.4) e os estudantes do sexo masculino (\times 5.6; s.2.4). A tabela de percentis revela que aqueles valores da capacidade se distribuem entre 25% e 75% dos estudantes.

“Perco a noção do tempo, do espaço”, com distribuição amostral entre os valores 1.49 e 4.29, sugere que estes estudantes só “raramente” “pouco frequentemente” e “por norma” é que vivem este fenómeno do estado de fluxo, e mesmo assim, a idade e o sexo foram significativamente influentes: os menos jovens (25) (\times 3.24; s.1.55) e os de sexo feminino (\times 3.04; s.1.44) apresentam-se mais frequentemente capazes de perder a noção do tempo e espaço quando estão a executar alguma actividade, do que os estudantes mais jovens (< 25) (\times 2.73; s.1.31) e os estudantes de sexo masculino (\times 2.41; s.1.20).

“Fico Absolutamente aborrido no que estou a fazer...”, apresenta uma distribuição amostral entre os valores 1.83 e 4.89 que se situam em “pouco frequente”, “por norma” e “frequente”, indicando que é nestes registos de frequência que, entre 25% a 50% da amostra, os estudantes vivenciam a absorção com total indiferença a tudo o que os rodeia, e independentemente de quaisquer variáveis de caracterização.

O sexto Factor, apresenta a média de 9.7 e diz respeito a algumas atitudes que se relaciona com a literacia emocional, denomina-se: “Controlo do impulso”, com valores de 7.8 a 11.6, correspondentes a “frequente” e “muito frequente” que se situa entre 25% e 75% da amostra. Os dados sugerem que **o sexo, influenciou significativamente os valores médios** entre os estudantes do sexo masculino (\times 10.3; s.1.9) e os de sexo feminino (\times 9.5; s.1.8), percebendo aqueles mais frequentemente a ocorrência destes fenómenos emocionais de serem capazes de se controlarem a si mesmos.

Quadro 9: Capacidades, Factores e Competência Emocional:

variância, coeficiente de Cronbach, Scores, Somatórios reais(x) e Desvio-padrão(s) “Esperar, em situação de desafio” com uma distribuição amostral

Factores	% Variânc	α Cronbach	Scores Máv/Mn	Somatór. Reais (x)	Desvio Padrão (s.)
F1 Reconhecimento Negativista	21.1	.81	4-28	11.2	4.1
Derroista			1-7	2.27	1.18
Pessimista			1-7	2.61	1.33
Dominar pela ansiedade, frustração			1-7	2.74	1.18
Mau humor, invasão			1-7	3.52	1.52
F2 Dependentes de Energia Negativa	12.6	.72	5-35	15.5	5.3
Ruminar a humilhação			1-7	3.71	1.73
Invade-me a auto-piedade			1-7	2.47	1.45
Invade-me o desprezo e o rancor			1-7	2.46	1.49
É por efeito pessoal, eu sou assim			1-7	2.98	1.57
Assaltado por pensamentos			1-7	3.80	1.53
F3 Optimismo Racional e Esperança	7.7	.62	3-21	14.7	2.8
Energia e habilidade			1-7	5.32	1.08
Sair de qualquer sarilho			1-7	4.78	1.18
Flexível...			1-7	4.67	1.45
F4 Fluir	6.1	.58	3-21	14.6	2.8
Mais criativo trab. mais me absorve			1-7	5.60	1.08
Em actividades, sensações de prazer			1-7	4.32	1.18
Atitude contemporizadora			1-7	4.68	1.45
F5 Distorção do tempo em fluxo	5.8	.73	2-14	6.2	2.6
Perco a noção do tempo, do espaço			1-7	2.82	1.40
Absolutamente aborta,			1-7	3.36	1.53
F6 Controlo do impulso	5.2	.45	2-14	9.7	1.9
Esperar, em situação de desafio			1-7	4.60	1.26
Controlo impulsos, agir após pensar			1-7	5.15	1.08
Bloqueio ao fluxo	5.0	.48	2-14	6.9	2.3
Estado de espírito preocupado			1-7	3.33	1.39
Fazendo e ruminando			1-7	3.61	1.49
AUTO-MOTIVAÇÃO	63.6		21-147	78.9	11.43

entre os valores 3.4 e 5.8 que correspondem as atribuições de “por norma”, “frequente” e “muito frequente”; situam-se entre os percentis 25 e 90, não revelando influência de sexo ou idade.

“Controlo de impulsos”, e agir após pensar”, com distribuição amostral entre os valores 4.07 e 6.23, situa-se nas atribuições de frequência temporal de “frequente”, “muito frequente” e “sempre”, entre os percentis 25 e 90, independentemente de sexo ou idade.

O sétimo e último factor da Auto-Motivação, denominado “Bloqueio ao fluxo” apresenta uma média de 6.9, e a distribuição amostral entre os valores 4.6 e 9.2, situa-se nas atribuições de “pouco frequente”, “por norma” e “frequente”. Os resultados não sugerem diferenças significativas relativamente às variáveis: sexo e idade.

“Estado de espírito preocupado”, com distribuição entre os valores 1.94 e 4.72, situa-se em “pouco frequente”, “por norma” e “frequente”, que diz respeito a 10% até 75% da distribuição amostral.

“Fazendo e ruminando”, apresenta uma distribuição amostral situada entre os valores 2.12 e 5.1, correspondem às atribuições “pouco frequente”, “por norma” e “frequente”, sem qualquer influência de variáveis de caracterização. A tabela de percentis revela que aqueles valores do item se distribuem entre 5% e 75% da amostra de estudantes.

Relativamente à variável dependente : a Auto-Motivação, apresenta uma distribuição amostral entre os valores 67.6 e 90.2 ($\times 1s.$) que correspondem às atribuições de frequência temporal de: “por norma” e “frequente”, e situam-se entre os percentis 25 e 75 da distribuição da população. Os dados obtidos, no que respeita especificamente a esta variável, não revelaram influência estatística significativa de sexo ou idade relativamente à frequência com que a amostra se percebe capaz de se motivar emocionalmente a si mesma.

O Construto Teórico Versus as Respostas da Amostra

Uma vez extraídos e analisados os Factores relativos à Auto-Motivação e conhecidos os resultados através da análise anterior, surgem agora os coeficientes de correlação de Pearson (r), aplicados a todas as variáveis em estudo: os itens que integram os factores, os Factores extraídos e a Capacidade de Auto-Motivação, e também uma perspectiva correlacional de todos os Factores entre si.

Deste procedimento foi possível efectuar dois tipos de análise.

A primeira (**Quadro 10-A**) diz respeito ao nível de correlação, entre os itens e os factores, e destes com a Auto-Motivação, cumprindo os pressupostos do construto teórico. Cada factor também apresenta o seu valor de consistência interna entre os itens que o constituem.

Este procedimento permitirá constatar que: os dados sugerem uma boa consistência interna relativamente a cada um dos Factores, como construto, à excepção dos factores 6 (.45) e 7 (.48), que apenas sugerem uma consistência aceitável.

A segunda (**Quadro 10-B**) é feita, e explicitada, a partir dos valores de coeficiente de correlação mais significativos encontrados, através das respostas da amostra, quer para a reorganização sequencial dos factores quer para a reorganização (decrecente) dos itens que os integram.

Assim, existe um panorama de níveis de influências correlativas entre as variáveis independentes, percebidas pela população de estudantes respondente, relativamente ao instrumento elaborado para o estudo, algo diferente do construto teórico, mas semelhante na sua essência. Ao longo da exposição da análise também se expõem os valores correspondentes à magnitude das correlações (positivas ou negativas) inter Factores, quer sejam ou não estatisticamente significativos. Tendo em conta a diversificada e complexa interacção verificada através desta análise, a mesma será apresentada em cada um dos factores.

Será apresentada agora a análise comparativa dos dois espaços (**A e B**) do **Quadro 10**, e poderão assim ser encontrados os limites de

semelhança e diferença entre o Construto e a Amostra, ou seja o ajustamento dos dois modelos em estudo.

No global, verifique-se que a magnitude dos coeficientes traduzem níveis de correlação positivos e significativos, tendo em conta a natureza destas variáveis, pois como salienta Polit, D. p.79: "*correlations between variables of a psychosocial nature, rarely exceed, .50*".

De facto, constata-se que o construto é corroborado pela amostra, com algumas correlações inter variáveis positivas fortes e com outras fracas, mas em todas se verifica que esta correlação é significativa para um nível de 0.01. Iniciando a análise pela relação entre os Itens e os Factores, constata-se:

O Factor 1: "Reconhecimento pessoal negativista", e tal como é apresentado no construto, apresenta correlações positivas fortes e altamente significativas (**Quadro 10-A**), relativamente aos itens que integram as atitudes relacionadas com sentimentos de desmotivação geral para agir.

Mas observando o **lado B do Quadro**, verificam-se alterações: os estudantes não percebem que seja o "Reconhecimento Pessoal negativista" o que mais influencia a variabilidade da sua Auto-Motivação mas sim o segundo ($r = .596$) "literacia, invasão pela energia emocional negativa".

Mesmo relativamente aos itens que integram o 1º factor, a amostra percebe que é o facto de ser "Pessimista" ($r = .846$) mais do que "Derrotista" ($r = .825$), e que é a "Inundação por más recordações quando estão de mau humor" ($r = .784$) mais do que "Sentir-se dominado pela frustração" ($r = .761$) o que determina o seu "Reconhecimento como pessoa negativista" e portanto desistente à partida, em se envolver para se motivar.

Tendo em conta a magnitude de correlações interfactorial verifica-se que "O reconhecimento pessoal negativista" se correlaciona positiva e significativamente ($r = .529$) com as pessoas e situações em que sentem que ficam "Iliteratos, dependentes de energia negativa" (F2), e estabelece correlações positivas significativas mas fracas com o sentimento de "Bloqueios ao fluxo" (F7) (.190) e com a "Distorção

do tempo em fluxo”(F5) (.142); mas correlaciona-se negativa e significativamente (-.245) com o “Optimismo racional e esperança” (F3). Os valores de r (.086 e -.116) sem significado estatístico, sugerem que não há relação consistente entre “O reconhecimento pessoal negativista” e as capacidades de entrar em fluxo ou “Fluir” e de “Controlar o impulso” e escolher adiar a recompensa, respectivamente. Este enquadramento relacional positivo e negativo, corrobora em geral os pressupostos teóricos, mas percebidos aqui de forma específica e algo diferente pelos estudantes.

O Factor 2 apresenta correlações positivas fortes e altamente significativas (**Quadro 10-A**), relativamente aos itens que integram as atitudes relacionadas com atitudes de “Iliteracia, incapacidade de usar a energia emocional negativa”, e é o factor extraído, que estabelece uma correlação mais forte e significativa (.771) com a Auto-Motivação, razão porque no **Quadro 10-B** se coloca em primeiro lugar, já que é neste nível, e segundo a percepção da amostra, que a magnitude da correlação o coloca.

Relativamente ao **Quadro (B)**, verifica-se então que os itens que o integram apresentam outra ordenação.

Comprova-se de facto a proposta teórica, mas altera-se a influência que os itens têm na variabilidade deste factor: a atitude que estabelece maior correlação é a “Invasão pelo rancor” (.734) - que na análise factorial se apresentava em terceiro lugar - seguida do sentimento de “Ruminar a humilhação” (.720), e que era o primeiro a ser integrado nessa mesma análise, seguido da invasão por sentimentos de “Auto-piedade” (.712), e finalmente com os itens que ocupavam os mesmos lugares: a atribuição causal intra pessoal negativa de “Defeito pessoal, eu sou assim” (.710) e a dependência de “Aprovação exterior” (.588).

Relativamente aos outros Factores, verifica-se, que o “Controlo do impulso” (F6), uma atitude de literacia emocional - segundo os autores apresentados no construto - não é, segundo a percepção dos estudantes, sugestivo de ter com este Factor qualquer relação significativa; estabelece relações positivas e altamente significativas: mas só moderadamente com o “Reconhecimento pessoal negativista”

(.529) e estabelece correlações fracas com o Factor 5 (.296) que diz respeito à “Distorção do tempo em fluxo”, com “Inundação... obstáculo ao fluxo” (.291) que percebe as atitudes de inundação pela energia negativa em “Obstáculos ao fluxo” e ainda mais fraca com o F4 (.268), que integra atitudes de “Fluir... sentir a energia emocional em fluxo”.

O Factor 3 “Optimismo racional e esperança”, não apresenta qualquer alteração intra factor (**Quadro 10-A**), apresentando - quer relativamente à proposta teórica, quer relativamente à população de estudantes em estudo - correlações fortes e significativas com os itens seleccionados; mas o lado **B do Quadro** revela que segundo a percepção da amostra, é o factor que menos influencia a variabilidade da variável dependente, já que é o que apresenta a mais fraca correlação (embora positiva e altamente significativa) com a Auto-Motivação (.243), o que não corrobora os pressupostos teóricos dos autores apresentados.

Segundo a distribuição de valores com os outros factores constatou-se que na perspectiva da amostra, o sentimento de “Optimismo racional e esperança” independe do sentimento de “Distorção do tempo em fluxo” (F5) e de “Inundação pela energia negativa, com “Obstáculo ao fluxo”, já que não estabelece com estes factores relações significativas.

Mas estabelece correlações significativas com outros factores: positivas fracas com o F6 (.343) “Controlo do impulso” e com o F4 (.273) “Fluir...sentir e usar a energia”; e correlações negativas fracas com o F1 (-.245) “Percepção pessoal negativista” e com o F2 (-.135) “Iliteratos, incapazes de usar a energia negativa”, o que corrobora em ambas as relações de variabilidade, os argumentos da proposta teórica.

O Factor 4: “Fluir, sentir a energia emocional em actividade”, apresenta correlações positivas e significativas com os comportamentos e atitudes seleccionados a partir do construto teórico (**Quadro 10 -A**), o que é só corroborado em parte pela percepção da amostra.

Nesta (**Quadro 10 - B**), mantém-se como credível a sugestão de a “Criatividade/absorção” (.683) é a atitude que mais influencia a

variabilidade deste factor, mas os dados sugerem que, segundo a percepção dos estudantes, é a destreza de "Penso no facto.. e tento encontrar uma solução contemporizadora" (.679) mais do que "Experienciar sensação de gozo pessoal" (.431), o que influencia a variabilidade do seu nível de entrada em "Fluxo"; tal relação contraria o exposto na proposta teórica.

A análise de factores extraiu este factor em 4º lugar, mas os estudantes percebem que "Fluir..." é o 3º factor mais influente na variabilidade do seu nível de Auto-Motivação (.573) em contextos académicos, por oposição ao sentimento de "Optimismo e esperança" (.243) inicialmente proposto pela mesma análise.

Relativamente aos outros factores, os dados sugerem não haver relação consistente entre: a capacidade de "Fluir, usar a energia emocional em actividade" e os sentimentos derrotistas expressos no F1: "Reconhecimento pessoal negativista", bem como não se relaciona com os sentimentos de absorção expressos no F5, "Distorção do tempo em fluxo", corroborando assim, algumas das ideias do construto.

Mas este factor estabelece correlações positivas e altamente significativas com os restantes factores: estabelece uma relação moderada (.524) com o F7: "Inundação, obstaculização ao fluxo" e fracas com o F3: "Optimismo racional e esperança" (.273), com o F2: "Iteratos, inundação pela energia negativa" (.268) e com o F6: "Iteratos, controlo do impulso" (.224).

O Factor 5: "Distorção do tempo em fluxo", corrobora o construto mas não na mesma ordem de ideias. A amostra percebe que o sentimento de "Absorção pela actividade" que têm em mãos (.896) influencia mais fortemente a sua experiência de "Distorção do tempo" do que o sentimento de "Perder a noção do tempo/espaço" (.876). Este factor ocupa o mesmo lugar ordinal em ambos os lados do Quadro 10, corroborando o valor de influência na variabilidade da Auto-Motivação.

Verificou-se pela distribuição de valores interfactores, que só estabelece relações de influência significativas e fracas, com 2 factores: ou seja, a amostra só correlaciona este sentimento de

Quadro 10 – Distribuição comparativa das magnitudes das correlações (r) entre variáveis, Itens, Factores e Auto-Motivação segundo a proposta teórica e resposta amostral

A - Construto teórico- Proposta		B - Resposta da Amostra - Validação	
Itens	r	Fact.	r
Derrotista	.825		.734
Pessimista	.846	F1	.720
Domínio pela frustração	.761	α .81	.712
Mau humor...	.786		.710
Ruminar humilhação	.720		.588
Auto-piedade	.712	F2	.846
Invasão pelo rancor	.734	α .72	.825
Defeito pessoal	.710		.786
Aprovação exterior	.588		.761
Energia e habilidade	.816	F3	.683
Sair de qualquer surtilho	.746	α .62	.679
Flexibilidade	.730		.431
Criatividade/ absorção	.683	F4	.827
Gozo pessoal	.431	α .58	.798
Contemporizar	.679		.896
Perder noção tempo/ espaço	.876	F5	.876
Absorvido pela actividade	.896	α .73	.831
Esperar para agir	.831	F6	.775
Controlo	.775	.45	.816
Estado d espirito preocupado	.798	F7	.746
Ruminação	.827	α .48	.730

AUTO-MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES

“Distorção do tempo em fluxo” com o F2: “Iliteracia, incapazes de usara a energia emocional negativa” (.296) e com o F1: “Reconhecimento pessoal negativista” (.142), o que não corrobora o construto, já que os autores situam a “Distorção do tempo em fluxo” num dos estados de espírito da entrada em fluxo, como uma característica positiva da utilização da energia, o que não se relaciona – pelo menos segundo os autores – com sentimentos de negativismo, pessimismo ou de incapacidade de usar a energia emocional para se motivar a si mesmo.

No entanto, e curiosamente, esta amostra de estudantes relaciona a variabilidade da sua capacidade para a absorção e da perda de noção do tempo, com estados de espírito e com fenómenos atitudinais e comportamentais de iliteracia. É notoriamente uma influência fraca, mas de significado estatístico. Esta é de facto uma evidência nova no que diz respeito às predições expostas por Csiczentmihalyi e por Goleman.

O Factor 6: “Controlo do impulso: literatos”, só estabelece relações de influência com o F3: “Optimismo racional e esperança” (.343) e com o F4: “Fluir, usar a energia emocional” (.224), que são concordantes com o modelo teórico apresentado.

Os restantes factores não exercem, segundo a amostra, influência estatisticamente significativa na variabilidade deste factor. Estas são as diferenças encontradas, já que, e como revela o **Quadro 10 A e B**, todos os pressupostos do construto são corroborados pela amostra, seja ao nível da correlação factor/itens, seja ao nível correlacional Factor/Auto-Motivação

O Factor 7: “Inundação, obstáculo ao Fluxo”. Apresenta uma correlação positiva e significativa com três factores: estabelece relações de influência significativas e fracas, com 2 factores: ou seja, a amostra só correlaciona este factor com o F2: “Iliteracia, incapazes de usara a energia emocional negativa” (.291), com o F1: “Reconhecimento pessoal negativista” (.190), e mais fortemente com o F4: “Fluir, usar a energia emocional” (.524); não sendo os dados sugestivos de que os outros factores possam influenciar significativamente a variabilidade da “Inundação, obstáculo ao fluxo”, nestes estudantes de Enfermagem.

Relativamente aos valores expostos no **Quadro 10 A e B**, verifica-se que a amostra não corrobora o modelo teórico: na percepção destes estudantes, a variabilidade dos sentimentos de “Inundação...” é influenciada mais fortemente pela “...Ruminação...” (.827) do que pelo “Estado de espírito preocupado” (.798); contrariamente ao preconizado pelo modelo teórico, este factor não é o de 7ª ordem na influência da variabilidade da Auto-Motivação, mas sim o 4º (.573), tendo em conta as respostas da amostra.

Relativamente à variável dependente em estudo, a Auto-Motivação, pode verificar-se que a amostra corrobora completamente as influências de todos os pressupostos atitudinais e comportamentais enunciados no modelo teórico, o que não está, é de acordo com a ordem de influência preconizada. Na sua percepção, os estudantes em estudo, consideram que o seu nível de Auto-Motivação é **mais fortemente influenciado pela baixa frequência que se vivem sentimentos de “Iliteracia, incapacidade de usar a energia emocional negativa” (.771) seguida da baixa frequência com que se percebem como “Pessoas negativistas, pessimistas” (.596)**, e só depois é que consideram a influência de fenómenos relacionados com a gestão de energia emocional, quer seja do ponto de vista positivo, como: “Fluir, sentir/usar a energia emocional” em actividades, representada pelo Factor 4 (.573), quer negativo como: “Inundação, obstáculo ao fluxo” (.494) (F7), seguido de outra positiva: F5: “Distorção do tempo em fluxo” (.431).

A destreza de “Controlar o impulso” F6 (.249), e ter a perspectiva subjacente de “Optimismo racional e esperança”, F3 (.243) só estabelecem um valor de influências fraco, apesar de altamente significativo, o que sugere que os estudantes de Enfermagem da amostra as percebem como de menor influência na capacidade de se Motivarem a Si Mesmos, mas uma influência que pode ser determinante.

Em suma, e em **modo de conclusão** do que às comparações da magnitude das correlações diz respeito, pode verificar-se que os comportamentos e atitudes (itens) que integravam o modelo teórico, uma

vez agrupados pelas análises estatísticas, foram corroborados pelas respostas da amostra de estudantes, bem como os valores de influência dos Factores extraídos relativamente à Auto-Motivação.

Pese embora todo um conjunto de diferenças encontradas, o facto é que no global, o construto teórico da Auto-Motivação proposto por Goleman (1996) é corroborado pelas respostas da amostra.

Ou seja, não foi anulado ou acrescentado algum item – que poderia ter surgido das respostas abertas – que não estivesse integrado no construto, nem os valores de correlação dos factores são sugestivos de ausência de influência significativa, relativamente à variabilidade do nível de Auto-Motivação percebido pela amostra.

Está comprovada a relação de influências entre as atitudes e comportamentos preconizados por Goleman (1996) e a capacidade de se Motivar a si mesmo, ou seja da Auto-Motivação.

Após este procedimento, a variável, Auto-Motivação será analisada segundo a recta de regressão, através dos coeficientes de determinação que indicarão a proporção de variação total da Auto-Motivação dos estudantes de Enfermagem, explicada por todas as outras variáveis: as de caracterização, e os Factores.

Variáveis Preditivas da Auto-Motivação

Uma vez conhecida a relação que se estabelece entre as várias variáveis, procurar-se-á averiguar, quais são as preditivas da Auto-Motivação, percebidas pela amostra.

Será realizada para o efeito, uma análise de regressão Stepwise, em que todas as variáveis mencionadas e também as relativas à caracterização da amostra (Idade, Sexo, o Curso, os níveis de importância atribuídos: à Relação interpessoal com os seus colegas/amigos para o sucesso de formação académica, à Relação interpessoal com os seus professores para o sucesso de formação académica; a sua própria Estabilidade emocional na relação interpessoal com os outros, e a sua própria Estabilidade emocional para o seu nível de

Sucesso académico) serão consideradas, a regredir para a Auto-Motivação, a variável dependente.

Quadro 11 – Análise de Regressão Stepwise para a: Auto-Motivação (p=.050)

Var. Preditivas	R ²	G L	F	Sig.
<i>F2 - Dependência de Energia Negativa</i>	.595	257	377.317	.000
<i>F4 - Fluir</i>	.740	256	363.512	.000
<i>F5 - Distorção do tempo em fluxo</i>	.801	255	343.160	.000
<i>F1 - Percepção Pessoal Negativista</i>	.866	254	410.857	.000
<i>F3 - Optimismo Racional e Esperança</i>	.941	253	809.374	.000
<i>F6 - Controlo do impulso</i>	.975	252	1641.828	.000
<i>F7 - Bloqueio ao fluxo</i>	.984	251	2258.366	.000

A análise de regressão seleccionou só os Factores extraídos a partir da Análise Factorial que corroboram as propostas no construto (variáveis independentes) e com a sequência tal como são apresentadas no **Quadro 11**.

O coeficiente de determinação obtido, revela que os resultados explicam 98.4% da variância global, ou seja, tendo em conta a sua significância estatística, esta análise corrobora em parte o construto teórico e as respostas da amostra (Quadro 10) embora de forma diferente.

Todas as variáveis de caracterização foram excluídas, pelo que, o sexo, o Curso, os níveis de importância atribuídos: às Relações interpessoais para o sucesso de formação académica, e a sua própria Estabilidade emocional para o seu nível de Sucesso académico, não foram estatisticamente seleccionados.

Também se analisou a diferença de valores tendo em conta a diferenciação sexual da amostra, constituindo dois grupos independentes, conforme se expõe no **Quadro 12**.

A análise de regressão Stepwise seleccionou as variáveis expostas, donde se evidencia que, apesar das diferenças de valores e

de ordem de entrada, as variáveis preditivas com significado estatístico, da Auto-Motivação em ambos os sexos, corroboram na totalidade, mas diferentemente, o construto teórico.

Ambos os sexos consideram como primeiras preditivas a "Iliteracia, dependência de energia das emoções negativas", e a capacidade de entrar em "Fluxo", mas enquanto os estudantes homens percebem como terceira preditiva a "Perda da noção do tempo em fluxo" as estudantes (sexo fem.) parecem ter atribuído esse atributo valorativo ao "Optimismo racional e à esperança" e a análise de regressão coloca aquela habilidade em 5º lugar para estas, e vice versa no outro factor para aqueles.

Relativamente ao sexo masculino a análise de regressão ordena os factores como se observa no **Quadro 11**. Segundo o coeficiente de determinação obtido, os resultados das sete variáveis preditivas explicam 98,2 % da variância relativa à Auto-Motivação.

Relativamente ao sexo feminino as atitudes emocionais que integram os sete factores, são, segundo a análise de regressão, preditivas em 98.6 % da variância da Auto-Motivação das alunas.

QUADRO 11 – Análise de regressão Stepwise, relativamente à variável sexo: feminino e masculino ($p=.050$); Teste-T: valores e significância

Variáveis preditivas	R2	GI	F	Sig.	t	Sig.
Sexo Masculino						
<i>F2 - Dependência de Energia Neg.</i>	.583	56	78.15	.000	-1.016	Ns
<i>F4 - Fluir</i>	.738	55	77.59	.000	-2.203	Ns
<i>F5 - Distorção do tempo em fluxo</i>	.799	54	71.64	.000	-2.159	.032
<i>F1 - Reconhecimento Negativista</i>	.860	53	81.32	.000	-.871	Ns
<i>F3 - Optimismo Racional e Esperança</i>	.937	52	153.44	.000	.984	Ns
<i>F6 - Controlo do impulso</i>	.974	51	323.28	.000	2.447	.015
<i>F7 - Bloqueio ao fluxo</i>	.982	50	384.66	.000	.519	Ns
Sexo Feminino						
<i>F2 - Dependência de Energia Neg.</i>	.599	199	297.73	.000	-.967	Ns
<i>F4 - Fluir</i>	.743	198	286.94	.000	-.179	Ns
<i>F3 - Optimismo Racional e Esperança</i>	.813	197	284.77	.000	.974	Ns
<i>F1 - Reconhecimento Negativista</i>	.897	196	427.50	.000	-.793	Ns
<i>F5 - Distorção do tempo em fluxo</i>	.945	195	671.62	.000	-2.266	.026
<i>F6 - Controlo do impulso</i>	.976	194	1338.52	.000	2.353	.021
<i>F7 - Bloqueio ao fluxo</i>	.986	193	1937.84	.000	.506	Ns

Neste contexto, para a análise de diferenças entre os dois sexos, foi aplicado o teste estatístico (T-teste) para analisar a diferença entre as duas médias obtidas, quer para os sete factores, quer para a Auto-Motivação.

Verificou-se que não há diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, à excepção dos Factores 5 e 6, que correspondem à capacidade de "Perder a noção do tempo quando estão em actividade", e de serem capazes de "Se dominarem e si mesmos através de controlo de impulsos e esperar para agir".

Estes factores, apesar de serem preditivos da Auto-Motivação em ambos os sexos, obtêm valores de somatórios médios estatística e significativamente diferentes entre os dois sexos .

As mulheres obtêm valores mais elevados e a uma distância significativa dos homens, cujos valores sugerem uma capacidade menor por parte dos homens em se manterem "Abstraídos do tempo", em

relação às mulheres. Ao contrário, são os estudantes (masc.) que conseguem "Controlar o impulso, esperando para agir" mais frequentemente, do que as estudantes do sexo feminino.

Estes resultados, serão agora analisados tendo em conta o construto teórico que suporta a investigação, no sentido de analisar de que forma os mesmos traduzem a realidade, e também de que forma esta faz sentido relativamente ao construto.

Capítulo 4

Discussão dos Resultados

Ao longo do percurso deste estudo, pretendeu aplicar-se um modelo de Auto-Motivação a uma amostra de estudantes para conhecer e perceber que contornos tomaria esse modelo nestes estudantes, segundo a sua própria percepção. Os resultados encontrados são sugestivos de que no global, o modelo faz sentido e tem significado. Assim, revelou-se uma determinada configuração de Auto-Motivação em estudantes de Enfermagem.

O conjunto de agrupamentos extraídos através do procedimento da Análise Factorial, corroborados pela Análise de Regressão Linear com o método stepwise, devolvem ao modelo teórico aplicado, os significados que Goleman lhe atribuiu, pelo que é possível, com a segurança que a fiabilidade dos testes estatísticos permite, tecer algumas considerações relativamente à configuração ou perfil de Auto-Motivação destes estudantes que constituíram a amostra.

A interpretação dos resultados, na linha conceptual adoptada para a sua apresentação, será desenvolvida primeiramente no que diz respeito aos Factores, como sub-constructos encontrados e preditivos da Auto-Motivação, e à posteriori, será abordada a Auto-Motivação como conceito integrador, entre a perspectiva teórica e os resultados da amostra.

Desta forma pretende-se chegar a uma plataforma conclusiva, no sentido de reconhecer se existe um perfil de Auto-Motivação para os estudantes de Enfermagem.

Toda a reflexão que será agora exposta, tem como finalidade, tornar perceptível como estes sub-constructos que os dados sugerem

ser preditivos da Auto-Motivação, podem constituir um património a ser gerido e potencializado, no sentido da formação desenvolvimentista em Enfermagem.

“Reconhecimento pessoal negativista”

*“Faça um favor a si próprio: goze as suas férias.
Saia da cidade.”*

Hammerschmidt R. 179

Ter ou não uma percepção negativa, derrotista de si mesmo, pode ser anti estimulante. Mas no que diz respeito a estes estudantes, já que só “pouco frequentemente” e alguns “por norma” é que percebem ter este tipo reconhecimento acerca de si mesmos, pelo que é pouco credível este tipo de desinvestimento. Este facto sugere que é o relativamente baixo nível de frequência neste factor, que influencia de forma determinante o perfil que configuram para a sua Auto-Motivação.

As percepções pessoais de “Derrotista, não tenho sorte na vida” bem como “Pessimista, faça o que fizer vai correr mal” sentidas só “raramente”, “pouco frequentemente” e “por norma” (esta última numa minoria de estudantes), parecem sugerir que estes futuros enfermeiros não desenvolvem muito frequentemente este tipo de atitudes, consideradas emocionalmente pouco inteligentes, o que – segundo o modelo teórico - teria uma influência negativa na sua motivação pessoal e nos resultados que poderão obter. As baixas frequências em experienciar um tipo de percepção negativista ou derrotista de si mesmos, sugere também, que podem interagir com os seus processos e percursos de formação, partindo da noção de inter-nalidade, mas para o locus da causalidade e de controlo interno positivo, como algo que poderão mudar e aperfeiçoar em si mesmos, no sentido de dar consecução aos seus objectivos.

Os autores estão de acordo que as percepções negativas de si mesmo, alteram a harmonia interior e podem alterar o auto-conceito,

facto que não é sugestivo de acontecer nesta amostra, pois só “raramente” e “pouco frequentemente” se sentem assim. Esta noção é corroborada pela baixa frequência com que sentem, que se podem deixar “Dominar pela ansiedade e pela frustração”, que só ocorre “raramente”, “pouco frequentemente” e “por norma”, podendo ser estes resultados sugestivos, de que experienciam a ansiedade – tal como é defendido pelos autores - como algo essencial à capacidade de se motivarem a si mesmos e de prosseguir apesar das frustrações... o que é um sinal de resiliência.

No entanto percebem sentir “pouco frequentemente” mas também “por norma” e até “frequentemente” que “Quando estão de mau humor, só os invadem más recordações” o que é preditivo de invasão típica do mau humor... que influencia a memória numa direcção negativa e predispõe para decisões tímidas e pouco arrojadas. Tal evidência pode ser preditiva de alguma iliteracia emocional nestes estudantes, com dificuldade em substituir a energia de inundação negativa por outros pensamentos de tonalidade mais agradável, para neutralizar a anterior.

Este contexto de relações sugere que pode ser necessário investir na educação emocional, já que os autores defendem que independentemente das capacidades intelectuais, as aptidões emocionais auto-formativas representam a diferença crítica, quando a energia da ansiedade é direccionada e controlada.

Os resultados correlacionais inter factores são também sugestivos de que este tipo de percepções estão positivamente correlacionadas com sentimentos de “Iliteracia, por serem incapazes de usar a energia negativa” e com os de “Inundação...obstáculo ao fluxo”, o que vem de encontro à perspectiva dos autores apresentados, que defendem que aquelas atribuições pessoais têm um profundo efeito na forma de perspectivar a vida, por considerarem que aquilo que cada pessoa crê acerca das suas capacidades tem um profundo efeito sobre elas. Esta ideia é mais uma vez reforçada pela relação negativa entre a percepção pessoal negativista e o sentimento de “Optimismo racional e esperança”, o que determina que a amostra percebe que quanto mais negativa for a percepção de

si mesma, menor será o “Sentimento de optimismo racional e a esperança”.

Além disto, também ficou claro que esta “Percepção negativista” não reconhece fenómenos como “Fluir” ou “Controlo de impulsos”, que são reconhecidas como meta-habilidades ou atitudes emocionalmente literatas, e portanto, fora da abrangência de pessoas que não têm perspectivas positivas acerca das suas capacidades intrínsecas, porque não se sentem assim em relação a si mesmas.

Mesmo assim, este factor, apresenta-se – independentemente de sexo ou idade, como a quarta variável preditiva e a segunda de influência mais significativa na variabilidade da Auto-Motivação dos estudantes, o que é credível, tendo em conta as baixas frequências assinaladas, e o que sugere que, quanto menos frequentemente ocorrer a “Percepção pessoal negativista”, mais alto será o nível de Auto-Motivação, o que vem de encontro ao defendido por Goleman (1996;1999), por Steiner (2000) e Bisquerra (2000).

“Iliteracia... incapacidade em usar a energia emocional negativa”

*“Almoce com pessoas que tenham atitudes positivas.
Com as que têm atitudes negativas não tome nem um café”.*

Hammerschmidt R. 190

Os estudantes consideram que, independentemente do sexo e idade, esta é a primeira variável preditiva da sua Auto-Motivação. Este resultado pode indicar que para os estudantes como para os autores, as emoções negativas fortes, são percebidas como verdadeiros bloqueios, que desviando a atenção para os estímulos que os provocaram, interferem com o esforço em focalizá-la num objectivo determinado, pelo que tem importância determinante.

Além disto, a forma verbal “usar”, assume aqui um significado intrínseco de “utilizar em seu proveito”, “gerir” no sentido de “transformar em instrumento cognitivo positivo” para ser rentabilizada de

forma direccionada, ao que a amostra parece ter dado a maior importância.

O facto é que os sentimentos negativos foram percebidos/sentidos como intrusos que sabotam as tentativas de fixar a atenção e lhes dominam a concentração e bloqueiam a faculdade mental, pelo que este tipo de estratégias do tipo “coping” foi o indicador mais importante na forma como estes sujeitos se mobilizam interiormente. Mas os dados também sugerem que os momentos de inoperância emocional, só acontecem “pouco frequentemente” e “por norma” com estes estudantes. Apesar de lhes atribuírem importância máxima, os níveis de frequência relativamente baixos, em que os estudantes sentem ser incapazes de usar a energia das emoções negativas fortes indica que possuem alguma destreza em fazer frente a estes predadores emocionais.

No que diz respeito à forma como se reage a situações de rejeição ou humilhantes, Goleman (1996) afirma que as mulheres são mais ruminativas que os homens, o que se confirmou num estudo efectuado em professores (Veiga Branco, 1999). Estes estudantes admitem que quando vivenciam situações de rejeição pessoal, “pensam no facto e ficam a ruminar a humilhação” com “pouca frequência e “por norma”, mas os dados sugerem que as mulheres ruminam essa humilhação mais frequentemente do que os homens, o que de novo vem corroborar o modelo teórico. Além desse sentimento, os estudantes também sentem que nessas situações negativas os “invade a auto-piedade” embora “raramente”, “pouco frequentemente” e “por norma” e é também com as mesmas frequências que percebem sentir que os “invade o desprezo e o rancor”, o que pode sugerir, neste aspecto, alguma literacia emocional.

Mas a atribuição causal de algo que corre mal, sentida como “é por defeito pessoal, eu sou assim” num alargado registo de frequências relativamente baixas, desde “raramente” até “frequente” para uma minoria, é mais sugestivo de que estes estudantes de enfermagem apresentam com maior frequência atribuições causais de optimismo, encarando os fracassos como algo exterior a si, do que atribuições de pessimismo com centralização em si de forma imutável.

vel essas causas. Tal tipo de percepção no contexto educativo, pode ser sugestivo de que estes futuros enfermeiros não se identifiquem com atitudes do tipo da “indefensão aprendida”, o que transformaria as suas motivações numa desmotivação geral para interagirem. Aquela mesma dispersão, mas agora com frequências mais altas, verifica-se quando são “assaltados por pensamentos de aprovação exterior” durante o desenvolvimento de uma actividade pedagógica., o que, segundo os autores (Goleman 1996, 1999; Csikszentmihalyi 1998) é sugestivo de dificuldade em entrarem em fluxo, evidencia algo de exotélico, na forma como percebem a actividade. Este fenómeno pode estar relacionado ao seu estatuto de aluno... naturalmente dependente de avaliação externa do professor, como é pensável ao nível do processo de Ensino/Aprendizagem.

No entanto, os mesmos autores defendem que todas estas emoções parecem constituir uma parte indissolúvel de processos de mudança e de provação. Experienciá-las e compreendê-las significa antecipar-se aos processos de conflito e dano, e servem para ensaiar o que e o como se deve operar em tais circunstâncias. Mas esta meta tem naturalmente percursos pessoais de vida próprios, com maior e menor eficácia. Esta pode ser uma interpretação credível neste contexto de formação dentro do actual sistema de ensino, até porque os estudantes conhecem o óbvio: a avaliação da sua aprendizagem é mais controlada pelos professores (em termos de métodos e de quantificação) do que pelos alunos.

Os dados sugerem que as **relativamente baixas frequências** com que os estudantes se sentem “Iliteratos...incapazes de usar a energia negativa”, é o fenómeno que mais forte e significativamente influencia o seu nível de Auto-Motivação, além de que sugerem também que quanto mais raros forem estes “sequestros” – tendo em conta os valores de correlação inter factores - mais influenciam a capacidade de “Fluir... sentir a energia emocional”, de “Controlar o impulso” e de “Distorção do tempo em fluxo”, o que no global confirma a proposta teórica.

“Optimismo racional e esperança... na Rota da Resiliência”

“Encare-se com alguma ligeireza.

Você merece o melhor.”

Hammerschmidt R. 224

Estes estados de espírito reflectem a expectativa positiva de consecução e Goleman (1996, 1999) defende que o optimismo e a esperança são preditivos de êxito académico, expectativa que pode ocorrer nestes estudantes, já que sentem o “Optimismo racional e esperança” com “frequência” e “muito frequentemente”, o que de novo é preditivo da sua resiliência.

O mesmo autor considera que a esperança é moderadora dos níveis de ansiedade e Snyder (1991, in Goleman, 1996) defende mesmo que é preditiva dos resultados de aprendizagem, o que, segundo os dados é frequente nestes futuros enfermeiros, pelo que se poderá afirmar com alguma segurança, que as perspectivas da sua formação e sucesso académico serão positivas e eficazes. Tal perspectiva é da maior importância, porque esta é uma das finalidades não só da formação desenvolvimentista em Enfermagem, como também é a necessidade emergente em contextos de trabalho nesta área profissional.

Os autores defendem também que só pessoas com altos níveis de esperança se vêem a si mesmas capazes de sair de qualquer sarilho...de se motivarem a si mesmas, assumindo quase inconscientemente que “isto vai melhorar” - no que os estudantes se percebem capazes “por norma”, “frequente” e “muito frequentemente”. Têm a percepção de serem “flexíveis” para atingir os seus objectivos: decompondo as tarefas grandes em partes exequíveis... “por norma” e “frequentemente”, o que de novo pode ser preditivo de serem capazes de se motivarem a si mesmos a partir da sua energia emocional.

Partindo do pressuposto que o optimismo é uma atitude impulsionadora e que não permite que se caia na apatia, na depressão nem na indefensão aprendida, então pode considerar-se que, se pode

acreditar nestes futuros enfermeiros, como potenciais instrumentos e recursos no sentido do desenvolvimento de actividades terapêutico-relacionais e profissionais: os dados sugerem que os estudantes sentem “frequentemente”, “muito frequentemente” e uma grande parte sente “sempre” que tem “energia e habilidade para sair de qualquer sarilho”.

No entanto, há também aqui algo a considerar. É que, pese embora os autores perspectivem que “... a esperança racional significa acreditar que temos a vontade e os meios para dar consecução aos nossos objectivos...”, apesar de contratempos e frustrações, o mesmo não acontece com a amostra.

Os estudantes em geral consideram que este, é o Factor menos influente na variabilidade (.243) da sua Auto-Motivação, embora tenha sido considerado o 5.º preditivo pela amostra em geral; mas é diferente no que respeita à diferenciação sexual, é mais (3.º) preditivo da Auto-Motivação das alunas do sexo feminino do que os do sexo masculino (5.º).

Corroborando o constructo, os dados sugerem que a amostra percebe, que quanto mais evidente for esta perspectiva de vida de “Optimismo racional e esperança”, mais fortes e significativas serão também as ocorrências de fenómenos de literacia, como o “Fluir... sentir a energia emocional” e o “Controlar o impulso...”, por oposição à ocorrência de inabilidades emocionais como o “Reconhecimento pessoal negativista” e sentimentos “Iliteratos... incapazes de usar a energia negativa”. Este estudo correlacional, vai expondo como a Resiliência pode estar a ser construída e como algumas nuances desta destreza podem estar a ser já postas em prática.

“Fluir...sentir a energia emocional”

*“A excelência em Enfermagem é possível.
A perfeição não é. Saiba a diferença.”*

Hammerschmidt R. 179

As pessoas em estado de fluxo fazem com que o difícil pareça fácil, uma aparência externa que reflecte o que se passa no seu cérebro. Goleman (2000: 114) assume que “o fluxo levanta um paradoxo neural”, porque as actividades excepcionalmente exigentes podem ser concretizadas com um nível mínimo de energia. Os dados sugerem que a amostra vive estes fenómenos “frequentemente” e “muito frequentemente”; mas que além disto, também tem a percepção de sentirem “muito frequentemente” e “sempre” que “quanto mais criativo for o trabalho...mais se deixam absorver por ele”.

Este facto vem ilustrar o que os autores defendem, ou seja, que é possível “utilizar a energia psíquica na direcção apropriada, o que faz com que a excelência se consiga sem esforço”, fenómeno que ocorre com estes estudantes.

Além disto, também percebem “frequentemente” e “muito frequentemente” que “em actividades académicas, experimentam sensações de prazer”, o que sugere que as suas reacções ficam sincronizadas com as exigências da acção ou tarefa, pelo simples prazer do acto em si mesmo... sem assaltos de pensamentos introsivos de aprovação exterior.

Os dados sugerem assim, que estes estudantes podem estar a potencializar as suas energias emocionais no sentido do seu próprio desenvolvimento com algumas características típicas da personalidade autotélica (Csikszentmihalyi, 1997), que é defendida como um suporte básico de vida inespecífico de grande qualidade, para a consecução dos seus próprios projectos. Outra atitude que empresta fundamento a esta relação, é o facto de serem capazes de escapar a sequestros emocionais, já que têm a percepção de serem “frequentemente” e “muito frequente” capazes de parar para pensar, e tentar

encontrar uma “atitude contemporizadora”, quando sujeitos a situações de stress emocional.

Este conjunto de atitudes reveladores de literacia emocional, é o terceiro factor a explicar a variabilidade da Auto-Motivação da amostra, e foi considerado o segundo mais preditivo desta capacidade, o que pode ser visto como uma evidente expectativa de qualidade para o desenvolvimento intra e inter pessoal nestes futuros enfermeiros.

“Fluir... sentir a energia emocional” estabelece relações fracas com os restantes factores, mas o que é interessante é que estes estudantes percebem uma relação positiva e significativa entre este factor que integra atitudes de literacia, e “Inundação...obstáculo ao fluxo” que segundo o modelo teórico, deveriam ser incompatíveis, já que este integra atitudes de passividade e inundação características de iliteracia.

No entanto, os futuros enfermeiros da amostra têm a percepção de que, quanto mais frequentemente entrarem em fluxo, mais frequentemente sentem “Inundação...obstáculo ao fluxo.” Será porque sem a ocorrência do primeiro não pode ocorrer o segundo, constituindo assim um fenómeno de inter-influência? ou porque percebem que poderão ocorrer os dois fenómenos associados ou desencadeados por outras variáveis não contempladas no estudo?... ou será que percebem o fluxo como a parte de prazer e a inundação obstaculizante a parte de desprazer de todo um mesmo e único processo que é o acto de se envolver, nos contextos formativos em enfermagem? Estes fenómenos deixam em aberto questões que em estudos posteriores poderão ser abordadas. Mas o facto é que a variabilidade de “Fluir”, o 2.º factor preditivo da sua Auto-Motivação, é explicada pela variabilidade da frequência com que experienciam a “Inundação...obstáculo ao fluxo” (o menos preditivo) e vice-versa (.524), o que sugere que os estudantes percebem os dois fenómenos em inter-associação.

“Distorção do tempo durante o estado de fluxo”

*“O tempo é distorcido quando esperamos:
pelo médico ou pelo enfermeiro,
por notícias de alguém que amamos
pelo resultado de um teste importante
pelo resultado de uma biopsia, mas sobretudo...
por um medicamento para as dores”*

Hammerschmidt R.79

Csikszentmihalyi (1997) identifica este fenómeno como o momento em que a consciência se funde com a acção que se desenrola, perdendo-se a noção de espaço e tempo, o que considera uma atitude de desenvolvimento e maturidade emocional. Mas esta expectativa não pode aplicar-se com segurança à amostra. Os dados sugerem que só experienciam estas ocorrências “pouco frequentemente” e “por norma”, embora uma minoria as sinta frequentemente, e mesmo assim, os estudantes mais velhos com mais frequência que os mais jovens e as mulheres mais do que os homens. Os resultados deste factor são influenciados pelos resultados do item: “Quando estou a trabalhar numa actividade perco a noção do tempo e espaço” que é sentido com mais frequência pelos mais velhos e pelas mulheres do que pelos mais novos e pelos homens. No entanto a amostra em geral sente que é “pouco frequente” e “por norma” que “fica absorto no que está a fazer”, um sinal evidente de fluxo que não ocorre com muita frequência.

Este factor estabelece relações fracas com os demais, e com a maioria dos factores não estabelece sequer relação consistente, o que sugere, que do ponto de vista da amostra, este agrupamento pode depender dos demais, que integram a Auto-Motivação.

Mas os estudantes percebem a sensação de distorção do tempo como um fenómeno preditivo da variabilidade da sua Auto-Motivação: é o 5.º factor que estabelece uma correlação mais forte com a variável dependente e o terceiro preditivo do seu nível dessa variabilidade, quer para a amostra quer para os homens que a

constituem, mas não para as mulheres, estas consideram-no em 5.º lugar para o nível de influência do seu nível de Auto-Motivação.

“Controlo de impulsos... a literacia emocional”

*“A ira sufoca o medo.
Não responda defensivamente à ira.
Descubra os medos do doente”*
Hammerschmidt R. 329

As frequências relativamente elevadas neste agrupamento de atitudes, que reflectem envolvimento pessoal no processo de adiar as recompensas, sugerem que estes estudantes podem de facto, apresentar um indicador de amadurecimento pessoal e emocional, o que, segundo Bisquerra (2000) constitui factor de desenvolvimento pessoal e tem uma correlação directa com a auto-regulação da energia emocional. No entanto os dados sugerem que os homens são mais frequentemente capazes de controlar os seus impulsos e esperar, mesmo em situações de desafio, do que as mulheres.

É interessante que este factor ao estabelecer relações de variabilidade com os demais, sugere que quanto mais frequentemente se experienciar a destreza de “Controlar o impulso”, mais frequentemente ocorrerão os sentimentos de “Optimismo racional e esperança” e de “Fluir... sentir a energia emocional”, o que segundo os autores, traduzem no conjunto uma evidência positiva relativamente ao seu nível de literacia em geral e à capacidade de Auto-Motivação em particular.

Tendo em conta que esta capacidade de escolher adiar recompensas, constitui um factor de desenvolvimento pessoal e tem uma correlação directa com a auto-regulação da energia emocional (Goleman, 1996; Bisquerra, 2000), o facto de esta amostra de estudantes se sentir assim “frequentemente” e “muito frequentemente”, pode ser algo revelador, ao nível do protagonismo da sua própria Inteligência Emocional, como sendo já “uma meta-habilidade, que

dispõem e que determina – nestes alunos - em que medida poderão ser capazes de utilizar as suas outras capacidades mentais” (Goleman, 1996: 81-83).

Mas no global, os estudantes percebem o controlo de impulsos, como a penúltima de entre todas a influenciar a variabilidade da sua Auto-Motivação e dentro das sete preditivas é a segunda que menos influencia a capacidade dos estudantes se motivarem a si mesmos.

“Inundação... obstáculo ao fluxo”

*“Nenhum sistema orgânico falha isoladamente.
Lembre-se disto quando fizer um plano de cuidados de enfermagem.”*
Hammerschmidt R. 143

A destreza de desenvolver a habilidade intra pessoal para transformar a percepção negativa das actividades numa outra mais positiva, mas isto só é experienciado “pouco frequentemente”, “por norma” e “frequentemente” pela amostra, o que, segundo o modelo teórico, não chega para afirmar com segurança que constitua nestes estudantes, o pré requisito para desenvolver experiências de fluxo. Talvez por isto ou apesar disto, este resultado vem assim confrontar em parte as elevadas frequências dos resultados apresentados na percepção de “Fluir... sentir a energia emocional” (o F4), bem como o tipo de relação linear estabelecida. Em suma, a amostra experiencia mais frequentemente o fluxo do que os sentimentos de “Inundação... obstáculo ao fluxo”, mas o facto é que por norma sente estas atitudes de iliteracia, que, como se expôs influenciam significativamente a variabilidade do fluxo, que por sua vez influencia esta iliteracia.

Tendo em conta o defendido pelos autores, esta seria uma variável transformista que poderia ajudar a transformar a expectativa de “fazer o que gostamos” para “gostamos do que fazemos”, o que é de sobremaneira importante em contextos de desenvolvimento pessoal e

profissional. Mas neste ponto os dados não são sugestivos de que tal possa acontecer nesta amostra.

A percepção por parte dos estudantes de que “por norma” sentem que “vão fazendo o que devem... mas com o espírito preocupado, ou ruminando outros pensamentos”, sugere que a substituição dos pensamentos negativos por outros positivos... não é muito frequente nos estudantes.

Este facto aponta para a ainda improvável reestruturação cognitiva, considerada essencial para seguir adiante apesar de contradições e obstáculos.

Esta foi a destreza considerada menos preditiva da Auto-Motivação dos estudantes, independentemente de quaisquer variáveis de caracterização, embora tenha se tenha apresentado como a 4.ª mais influente do nível de variabilidade deste capacidade da Inteligência Emocional.

A caminho dos meandros da Auto-Motivação Emocional

*“Ensine os doentes a viver, apesar da sua doença,
com a melhor qualidade de vida possível.”*

Hammerschmidt R. 279

Goleman (1999: 120) afirma que os nossos motivos guiam a consciência para a procura de oportunidades, o que empresta fundamento à pertinência de observar com todo o rigor metodológico possível os comportamentos e atitudes, bem como as relações entre eles (sejam elas fracas ou fortes) que possam ser encontrados para conhecer os meandros que ilustrem um percurso ou um mapeamento de destrezas que identifiquem de algum modo a Auto-Motivação.

O texto que acaba de ser apresentado cumpre este percurso. Nesse contexto, pode agora apresentar-se uma visão global mas também focalizada aos fenómenos considerados mais interactivos e relevantes, no sentido de conhecer o que pode ser feito e como, para a utilização da energia negativa em proveito próprio.

Goleman também defende que os sentimentos negativos, pela sua especificidade neurobiológica, são intrusos, quando sabotam as tentativas de fixar a atenção, o que deteriora a memória do trabalho, (Damásio, 1995), já que os circuitos límbicos ao convergirem no córtex pré-frontal, sob o domínio da energia negativa emocional, tornam difícil o raciocínio claro, correcto, o que desencadeia uma motivação negativa.

A questão, neste ponto, é saber como se percepção a amostra relativamente à capacidade de superar essas motivações negativas, e sobretudo, como gere os processos de saltar os obstáculos da ansiedade, das situações de rejeição, do stress do quotidiano... e como sente esses sentimentos de si? (Damásio, 2000) E como opera a partir deles, em contextos de aprendizagem?

Os resultados sugerem que **por norma e com frequência** os estudantes conseguem contornar ou bloquear esses intrusos neurobiológicos, ao nível da energia emocional, para repor a estabilidade intra pessoal, e que esta capacidade de Auto-Motivação, não é influenciada por qualquer variável de caracterização da amostra.

A capacidade de superar racionalmente emoções negativas expondo que havia diferenças: as mulheres eram mais dadas a ruminações e a reterem estados depressivos, como defende Goleman (1996) e corroborados por Veiga Branco (1999), foram confirmados nesta amostra.

No que às atitudes diz respeito, os dados sugerem que as estudantes (fem.) se percebem mais frequentemente como sendo pessoas que ruminam a humilhação, ficando invadidas por sentimentos negativos, alimentados a partir das recordações da situação de rejeição vivenciada. Já os estudantes homens, parecem usar em seu favor a energia emocional, controlando mais frequentemente os seus impulsos, agindo após pensar... atitudes, que usadas com muita frequência, os torna mais literatos que as mulheres, conseguindo assim, manter um sentimento de optimismo e energia positiva. No entanto são as estudantes (fem.) quem mais frequentemente se envolve em actividades académicas perdendo completamente a noção de tempo e

espaço, o que constitui um ponto relevante a seu favor, como atitude preditiva da destreza em se motivarem a elas mesmas em contextos de actividade formativa ou profissional.

Mas de forma global, estes futuros enfermeiros **só pouco frequentemente, e por norma é que se reconhecem como pessoas derrotistas, pessimistas, sem sorte**, invadidas pela ansiedade e pela frustração e pelas recordações más das situações frustrantes...; assim como também **é pouco frequente que experienciam situações de iliteracia**: tais como a ruminação e sentimentos de auto-piedade, de desprezo e rancor, bem como de atribuições causais internas negativas, evidenciando, pela positiva, o pressuposto de internalidade neste fenómeno, e não atribuindo a si (defeito pessoal, eu sou assim) a causa e as consequências negativas, que resultam das situações de rejeição que vivem... e este tipo de atitudes com este nível relativamente baixo de frequência, influenciaram significativa e determinantemente no nível da sua Auto-Motivação.

Ao contrário, os sentimentos de positivismo, de optimismo racional, de flexibilidade e autonomia defendidos por Csikszentmihalyi (1997), Goleman (1996,1999), Steiner (2000) e Bisquerra (2000) bem como o entusiasmo, zelo, confiança... que levaria os estudantes a mais motivação, mais eficácia na consecução dos seus objectivos e preditivos de desenvolvimento, bem como o próprio fluxo, tão determinante na aprendizagem (Csikszentmihalyi, 1997), bem como o controlo de impulsos em situações negativas (Goleman, 1996), obtiveram nesta amostra valores de bastante frequência e muita frequência.

Aqueles pressupostos teóricos foram confirmados pelos resultados do estudo nesta amostra. Tendo em conta estas **frequências altas, num contexto relacional em que, por oposição, se verificam concomitantemente baixas frequências nas atitudes relativas de iliteracia nos dois primeiros factores, surge um desenho subtil de comportamentos que por ter considerado significativamente influente de Auto-Motivação**, cria espaço conclusivo para perspectivar como possível essa motivação e eficácia apontadas pelos autores, nestes alunos.

Como analisar, no que diz respeito a estes estudantes, a sua tenacidade, persistência para se motivarem e seguir adiante?

Como passar de actividades exotética para autotética? Como passar da indefensão aprendida ao envolvimento para experienciar o fluxo? Ou seja, como se desenha a sua Resiliência?

Acompanhando os resultados ao nível da "Distorção do tempo em fluxo", só por norma e mesmo pouco frequentemente, é que conseguem perder a noção de tempo e do espaço entrar em estado de fluxo, como Goleman lhe chama, e Damásio elucida como memória de trabalho. Durante as suas actividades académicas, esta amostra tem a percepção que é por norma e até com pouca frequência, que se sente com o estado de espírito absorvido pelas tarefas. Neste ponto os dados sugerem que os mais velhos conseguem deixar-se absorver pela actividade quando em estado de fluxo com mais frequência, que os seus colegas mais jovens. Estes resultados não confirmam os verificados em professores (Branco, 1999), já que nessa população, a perda da noção tempo-espacial era mais frequente nos mais novos que nos mais velhos.

Além de não se deixarem absorver muito frequentemente pela actividades, os estudantes também têm a percepção que por norma e frequentemente, são invadidos por pensamentos intrusivos e de contaminação negativa, que obstaculizam o seu percurso de fluxo, o que é sugestivo de menor envolvimento emocional nas tarefas e por isso maior gasto de energia cognitiva e menor sentimento de prazer pela actividade.

Este facto pode fazer deslocar a expectativa de sucesso do interior para o exterior do sujeito, com maior expectativa relativamente à nota do que ao envolvimento de aprendizagem e de aprendizagem de facto. Será que, se os resultados de tão evidente esforço (porque há menos prazer) não forem na dimensão do esforço, não poderão desencadear um progressivo desinvestimento pessoal?

E como é possível repensar o desenvolvimento de Enfermeiros para a prática de actividades terapêutico-relacionais, colocando na pessoa do enfermeiro, o eixo central da neutralização da iliteracia dos seus utentes, se esta não parece ocorrer muito frequentemente dentro

do próprio eixo, dificultando ser portanto reproduzida? E como pensar em apostar nas Ciências de Enfermagem como um vasto espaço de formação global do futuro do enfermeiro, se este se sente frequentemente bloqueado a entrar em percursos de fluxo, que teriam em si mesmos a consequência de o envolverem nessa formação? E como pensar em Escolas formadoras de enfermeiros, vistos como pontes de transporte de motivação pessoal e do submerso contágio emocional, de forma a aplicá-lo na vida prática através da horizontalidade relacional, e da relação terapêutica, se estes fenómenos intrarrelacionais não parecem ser percebidos pela própria amostra com substancial frequência?

Do Processo Relacional Educativo ao Processo Educativo Salutogénico vai um istmo de diferença, que se traduz por considerar também a saúde psico-social como um recurso para a vida, do ponto de vista de qualidade adaptativa (Antonovsky, 1995), no sentido de criar e lutar pelo seu Projecto de Vida.

Mas se tal qualidade adaptativa se manifesta pouco frequentemente e por norma ao nível do tecido emocional de quem vive o processo... como pensar em acreditar no pressuposto, de que estes futuros enfermeiros possam desencadear em outros o fenómeno, ao ponto de criar e lutar pelo seu projecto de vida... nomeadamente nos seus utentes?

A Hipótese colocada à partida de que os comportamentos e atitudes relativos à Auto-Motivação, enunciados por Goleman (1996), e corroborados por Branco (1999) estão correlacionados positiva e significativamente com a Capacidade de Auto-Motivação, foi confirmada também pelos resultados encontrados nesta amostra de estudantes, mas não exactamente com os mesmos níveis de influência.

*“Há momentos para agir.
Há momentos para não agir”*
Hammerschmidt R. 343

De facto confirmou-se que a Auto-Motivação é representada pela frequência com que há atitudes de Iliteracia, ao ser-se manipulado pela energia emocional negativa; pela frequência com que se vive ou não o Estado de fluxo, em actividades de âmbito académico; pelo nível de Literacia, ao usar a energia emocional em seu próprio proveito; e pela frequência de atitudes, passivas dependentes da energia emocional negativa.

Mas os resultados também sugerem que **a baixa frequência com que há atitudes de Iliteracia, ao ser-se manipulado pela energia emocional negativa é de todas, a destreza que estabelece a correlação mais forte e significativamente positiva com a Auto-Motivação** e evidenciou-se, como a mais significativamente preditiva quer para o global da amostra, quer para a diferenciação por sexo. Com os outros agrupamentos de atitudes (Factores) também se correlaciona positiva e significativamente, estabelecendo com a “Percepção negativista de si mesmo” e com a as ocorrências de “Fluxo”, correlações moderadas mas altamente significativas, e uma correlação fraca altamente significativa com as restantes.

Capítulo 5

Concluindo

Em síntese, a partir dos dados resultantes desta investigação efectuada em contextos de formação, pode ser considerado que os estudantes integrados nesta área do saber, podem ser produtores e tradutores de uma configuração comportamental e atitudinal de Auto-Motivação.

Em termos de conclusão, e através dos resultados da regressão linear pelo método *stepwise*, pode afirmar-se que foram encontrados sete conjuntos de atitudes e comportamentos preditivos da Auto-Motivação:

- “Iliteracia...incapacidade de usar a energia negativa” – representa a frequência com que ocorrem: Reacções de iliteracia, pela invasão e absorção da energia negativa emocional: vivenciadas através de ruminação da humilhação ou invasão por sentimentos como a auto-piedade, o desprezo ou o ran-cor; pela atribuição de causalidade interna negativa e pela dependência de opiniões exteriores, relativamente ao próprio desempenho.
- “Reconhecimento pessoal negativista” – exprime o tipo de Percepção de si mesmo, ou seja, como se sentem, como pessoa, e é representado pela frequência com que se sente uma “Percepção de Si negativista e derrotista”, bem como pelos “Sentimentos de ansiedade e frustração” que se instalam na própria pessoa, e além destes, também pela frequência com

que sentem a “invasão” emocional, mas a que é exclusiva de recordações más nos momentos negativos e de mau-humor.

- “Fluir... sentir e usar a energia emocional” – é representada pela frequência com que se vive ou não o “Estado de fluxo”, em actividades académicas; expressa pelo nível de relação entre a capacidade de absorção e a criatividade implícita à tarefa; pela capacidade de raciocinar em situações de conflito e para tentar encontrar uma solução contemporizadora; e ainda pela frequência com que se sente prazer pessoal no envolvimento em actividades académicas.
- A “Inundação...obstáculo ao fluxo” – é representada pela frequência com que ocorre um sentimento submerso de “ruminação” e preocupação latente, invasiva, durante as actividades que se vão fazendo, sem estar emocionalmente envolvido.
- “Distorção do tempo em fluxo” – é representada pelos níveis de Percepção emocional e o nível de sincronismo entre o pensamento e a tarefa ou actividade, sentida pelo próprio como a perda da noção de tempo e do espaço.
- “Controlar o impulso... adiar a recompensa” – é representada pela frequência com que há atitudes de literacia, não permitindo ser-se manipulado pela energia emocional negativa em situações de desafio: ser capaz de pensar, controlar os impulsos primários e esperar para agir.
- “Optimismo racional e esperança” – é representada pela frequência com que se vivem atitudes de optimismo racionalizado e um nível de esperança cognitivamente fundamentado, sentindo que se tem o potencial de energia e conhecimento para enfrentar os problemas; e também pela capacidade de ser flexível, mudando e fragmentando objectivos no sentido de mais e melhor os concretizar.

A metodologia desta pesquisa desenvolveu-se com base na Hipótese teórica colocada à partida de que os comportamentos e ati-

tudes relativos à Auto-Motivação, enunciados por Goleman (1996), e corroborados por Branco (1999) estão correlacionados positiva e significativamente com a Capacidade de Auto-Motivação. A hipótese foi conformada também pelos resultados encontrados nesta amostra de estudantes, mas não exactamente com os mesmos níveis de influência.

Os resultados obtidos revelaram os seguintes dados:

Os comportamentos e atitudes expostos no constructo, que foram seleccionados pelos procedimentos estatísticos, constituíram agrupamentos específicos, que foram considerados, na percepção da amostra, como identificadores da sua capacidade de Auto-Motivação.

Os Factores constituídos, correlacionam-se positiva e significativamente com a Auto-Motivação, constituindo um perfil comportamental e atitudinal, que por ser original do ponto de vista amostral e científico, não corrobora nenhum modelo em termos de sequência, mas integra no global o que era preconizado no constructo de Goleman.

Os factores estabelecem correlações moderadas e fracas entre si, mas não de forma linear, nem como era preconizado no constructo de Goleman; a relação entre o “Reconhecimento pessoal negativista” e os comportamentos e atitudes “Iliteratos...incapazes de usar a energia negativa” apresenta-se a relação mais forte inter factores, o que corrobora o constructo; mas a relação igualmente positiva e altamente significativa entre a sensação de “Fluir... sentir a energia emocional” e a de “Inundação...obstáculo ao fluxo”, opõe-se em significado e sentido ao modelo teórico; mas o facto de não haver relação consistente entre o “Optimismo racional e esperança” e a sensação de “Distorção do tempo em fluxo” nem com o “Reconhecimento pessoal negativista”, são evidências novas neste jogo de relações da Auto-Motivação. Na percepção destes estudantes, a Resiliencia independe de destrezas académicas e auto-percepção negativa, fenómeno que necessita de ser estudado.

O nível de Auto-Motivação é influenciado por cada um dos sete Factores. A amostra, segundo a sua percepção, revelou-se por norma e frequentemente capaz de se motivar a si mesma.

As variáveis preditivas de Auto-Motivação da amostra de estudantes, no global, são por ordem decrescente: as atitudes de "Iliteracia...incapacidade de usar a energia negativa", imediatamente seguidas da capacidade de entrar em "Fluxo... sentir a energia emocional"; e a respectiva sensação de "Distorção do tempo em fluxo", logo seguidas pelo "Reconhecimento pessoal negativista"; e por fim, a destreza de conseguir ou de escolher "Controlar o impulso", seguida da sensação intrapessoal de "Inundação... obstáculo ao fluxo".

A variável sexo evidenciou diferenças significativas relativamente às variáveis preditivas da Auto-Motivação. Além da sequência preditiva já apresentada, os dados sugerem que para a Auto-Motivação dos homens estudantes foi mais preditiva a sensação da "Distorção do tempo em fluxo" do que o "Optimismo racional e esperança"; Já nas estudantes (sexo fem.) é o inverso: a perspectiva de vida em "Optimismo racional e esperança" é mais preditiva da sua Auto-Motivação do que a sensação de "Distorção do tempo em fluxo".

Não houve evidência de qualquer tipo de correlação significativa entre o nível de Auto-Motivação e as variáveis de caracterização pessoal como a idade, e o sexo, nem com os níveis de importância atribuídos à relação interpessoal com os seus colegas/amigos para o sucesso de formação académica; nem à relação interpessoal com os seus professores para o sucesso de formação académica; nem mesmo a importância da sua própria estabilidade emocional na relação interpessoal com os outros, e nem finalmente, a importância desta estabilidade emocional para o seu nível de Sucesso académico.

A variável sexo não influenciou a Auto-Motivação, mas influenciou significativamente as variáveis preditivas: "Distorção do tempo em fluxo" e "Controlar o impulso...": os dados sugerem que os rapazes controlam mais frequentemente os impulsos que as raparigas; além de que os mais velhos e as alunas (sexo feminino) sentem mais frequentemente que se alheiam do tempo em fluxo que os mais jovens e os alunos (sexo masculino).

Sem influenciar significativamente o nível da Auto-Motivação dos estudantes, a idade determinou influências significativas na va-

riável preditiva "Distorção do tempo em fluxo...": os mais velhos sentem com mais frequência esta sensação do que os mais novos.

Pese embora todo este sequencial de evidências e relações, que de alguma formam expõem claramente algumas fatias deste jogo estratégico que dá perfil à Auto-Motivação, há outras inter relações que não puderam ficar clarificadas:

- "Fluir... sentir a energia emocional" e a de "Inundação... obstáculo ao fluxo", estabelecem uma relação positiva e significativa, o que na percepção da amostra é sugestivo de que quanto mais frequentemente entram em fluxo, mais frequente é a sua sensação de obstaculização e inundação emocional negativa durante essa experiência.
- Os dados sugerem que não se estabelecem relações significativas entre o "Optimismo racional e esperança" e a sensação de "Distorção do tempo em fluxo", nem com o "Reconhecimento pessoal negativista", constituindo cada um destes sub-constructos - segundo a percepção dos estudantes - unidades de comportamentos e atitudes completamente independentes entre si, que consideram serem significativas para o seu nível de Auto-Motivação, mas consideram também que o facto de ser capaz de deter uma delas não significa que possa ser-se capaz de deter qualquer outra.
- Por todos estas relações entre os movimentos das variabilidades dos factores, ou pela ausência delas, considera-se necessária a realização de estudos que comprovem estes pressupostos em outras populações, quer no contexto de formação, quer no contexto profissional desta área científica.

Concluindo, os resultados foram sugerindo, que o conceito de Auto-Motivação emocional, na perspectiva motivacional integrada na Inteligência Emocional, não é homogêneo. É um constructo que integra sete conjuntos de atitudes e comportamentos, que por sua vez se distribuem de forma não regular, tal como Goleman e os autores

em que se inspirou, preconizavam. Os estudantes de Enfermagem que constituíram a amostra estão de acordo com essas perspectivas.

Dito de outra forma, é do conjunto das irregularidades em cada um destes sete domínios, como um conjunto de desorganizações que se organizam, que emerge o conceito de Auto-Motivação. De uma forma específica e operacional, são as baixas frequências com que os estudantes se sentem "Iliteratos... incapazes de usar a energia negativa" e o "Reconhecimento pessoal negativista", conjugadas com as altas frequências em "Controlar o impulso...", "Optimismo racional e esperança" e "Fluir... sentir a energia emocional"... o que dá perfil aos contornos de Auto-Motivação da amostra.

Sob o ponto de vista da refutação dos conceitos esta amostra vem corroborar a seguinte perspectiva: o conceito de Auto-Motivação, não é, como não seria de esperar no humano, um conceito linear e estático dos seus constituintes, mas sim de uma diversidade de destrezas, que no seu conjunto, poderão revelar um sentido e um significado de Auto-Motivação ou não, a quem as expuser naturalmente na vida prática.

A hipótese teórica que serviu de fio condutor a este estudo, confirmou-se de modo geral através das respostas da amostra de estudantes, mas a sua confirmação revela também sistemas de influências, que interagem no sentido de abrir novas questões a serem estudadas. Assim, fica a sugestão de um determinado perfil comportamental e de atitudes que confere ao seu detentor, Auto-Motivação Emocional; mas não pode ser esquecido que não pode ser comprovada no processo, uma relação causa efeito e somente que algumas atitudes se correlacionam significativamente entre si, e em geral, com esta Capacidade da Inteligência Emocional.

Relevante é também, que ao expor-se esse perfil de Auto-Motivação em estudantes de Enfermagem, não se pode pressupor a inexistência de qualquer outro.

De facto a recusa, ou a atribuição de menor importância por parte destes futuros enfermeiros, a outras atitudes, não é só por si determinante de rejeição, tendo em conta o instrumento de recolha de dados e a sua análise, o que poderá indicar, antes de mais, que há nesta área

de formação em enfermagem, todo um universo de interações a estudar.

Outro fenómeno interessante é que este estudo retracta em corte transversal único de cada um dos elementos da amostra, que desde a idade até às motivações porque estão em contexto académico são muito diferentes. Os estudantes dos Cursos de Complemento de Formação, com as suas especificidade - tal como os outros cursos - tornou o panorama amostral determinadamente diferente, relativamente ao tempo em que tal formação não existia. Mas nesta realidade existe, e como tal foi tratada.

Talvez por causa destas condicionantes ou apesar delas, seria de todo pertinente repetir todos os pressupostos e processos metodológicos, nesta ou noutras populações, nesta ou noutras áreas de trabalho, desde que a Auto-Motivação Emocional fosse considerada importante.

Por tudo o que foi mencionado, deve ficar claro que estes resultados não podem nem pretendem esgotar-se aqui e agora. Ao contrário, constituem apenas uma pequena luz e talvez pouco significativa, se não pouco importante, num universo vasto como é o desta área de influência dos contextos desenvolvimentistas em Ciências da Saúde. Mas constituem também um ponto de partida para conhecer alguns determinantes dessa realidade.

Considera-se que o presente estudo, poderá contribuir para uma reflexão necessária bem como uma análise essencial, relativamente à actual concepção e organização do Sistema de formação em geral e em Enfermagem especificamente, quer ao nível da identificação do reconhecimento de variáveis preditivas ou confundidoras da Auto-Motivação Emocional, quer ao nível do tipo de formação em todos quantos intervêm directamente no contexto didáctico-formativo de futuros e actuais enfermeiros.

E neste contexto, integram-se todos os parceiros, nomeadamente os professores, os auxiliares pedagógicos e a população de enfermeiros em geral, que nos campos de estágio exemplifica ou serve de modelo aos futuros enfermeiros.

E se houvesse uma proposta de trabalho a implementar?

Se houvesse uma proposta, ela fundamentar-se-ia na integração da Educação Emocional, no curriculum de formação dos enfermeiros. Não como uma disciplina isolada, ou uma terapia de algum técnico. Não. A proposta é outra.

O busílis seria a inclusão da Educação Emocional como tema transversal ao longo do curriculum, e ao longo de todo o processo e percurso de formação, trabalhado... exemplificado... naturalmente falado... brincado e vivido - mas não banalizado – pelos parceiros de formação. Quanto mais responsáveis fossem pelos processos formativos em Ciências da Saúde, mais evidente e profundamente deveria estar explícita e exemplificada a possibilidade de reconhecer que todos somos espaços de vida onde as emoções ocorrem, e que tais energias podem ser usadas e potencializadas a nosso favor; e que tais destrezas se expressam por atitudes e comportamentos que podem ser ensinados e aprendidos.

Quais seriam esses comportamentos?

Por onde se poderia começar?

Comece-se por algum lado mas poderia começar-se já. Esta amostra de estudantes acaba de apresentar um leque de comportamentos e atitudes, que do ponto de vista da Inteligência Emocional, poderiam expressar ou serem usadas para aprender a aprender a capacidade de se motivar a si mesmo. O que já só por si constitui um original e forte contributo.

Partindo do pressuposto de que os resultados encontrados pudessem dar corpo e constructo a uma proposta de Educação Emocional, esta proposta encontrar-se ia na própria concepção desenvolvimentista formativa, dentro de qualquer área científica, dentro dos limites da escola e fora dela.

A educação ou a Literacia emocional não pode nem deve esgotar-se no espaço escolarizante de formação de técnicos de saúde

Todos os espaços-tempos institucionais de formação teórica ou prática, poderiam ser envolvidos no processo.

É óbvio – e isto deve ficar claro – que não deixariam nem poderiam, de modo algum, perder-se de vista os aspectos teórico-práticos e os de carácter técnico-científico de aprendizagem curricular e de

formação em geral. O que seria reforçada e repensada, era uma nova atitude de fazer confluir no tecido educativo e formativo, as noções de literacia emocional e educacional para o desenvolvimento intra e interpessoal do futuro profissional de saúde em geral e o de enfermagem em particular.

Esta proposta poderia instalar-se lenta mas seguramente, cumprindo também assim, a concepção do paradigma educativo salutogénico (Antonovsky, 1995) aplicado à formação desenvolvimentista em Enfermagem. Aceitando esta possibilidade formativa, o objecto da atenção inicial poderia ser a apresentação desta proposta, integrada como uma formação no desenvolvimento relacional e emocional dos parceiros responsáveis pela formação: professores e auxiliares pedagógicos. Não somente enquanto tal, mas sobretudo enquanto pessoa.

Estes sujeitos poderiam ser o capital humano essencial, para levar a cabo as medidas equacionadas nesta proposta.

Posfácio

Em primeira instância, quero expressar a gratidão pela oportunidade que a Dra. Augusta Branco me concedeu em novamente posfaciar uma obra sua, pois é para mim um regozijo enorme poder de alguma forma, retribuir a quem tanto me ofereceu durante o meu percurso académico. Em segunda instância, apresso-me a felicitá-la pela obra que partilha com todos nós e por continuar a merecer o respeito de uma sociedade má e tantas vezes isenta de valores como a justiça e o reconhecimento público das personalidades, que como a Dra. Augusta Branco, o merecem.

Certamente serei suspeito, na medida em que nutro pela Dra. Augusta Branco profunda admiração pelo seu trabalho enquanto docente, e enquanto pessoa, mas quero registar que esta obra não é de longe nem de perto, “um guia para compreender o incompreensível”, como Goleman refere acerca do seu próprio livro. Desenganado está nesta altura o leitor que por essa razão iniciou a sua leitura, pois só conhecendo a personalidade da autora, verificamos que por ela nada nos é dado, mas tudo é procurado.

Considerando estar perante um período crítico, no que diz respeito à Educação, facilmente identificável por uma grande maioria, e constituindo a mesma um dos factores mais importantes de desenvolvimento de um país, urge consciencializar a todos para a necessidade do desenvolvimento de acções educativas de carácter científico.

Esta necessidade de reconsiderar as práticas educativas, surge também associada ao ensino em Ciências de Enfermagem, nas quais nos últimos anos muito se tem questionado acerca da mudança de paradigmas, de modo a poderem acompanhar os ritmos de mudança de toda a sociedade.

Neste sentido, muito vêm contribuir acções de investigação como esta desenvolvida pela Dra. Augusta Branco, nas quais o professor como profissional investiga reflectindo sobre a sua prática educativa.

De facto o docente é o elemento essencial de qualquer mudança de paradigma no ensino. Sem ele, não há processos de inovação nem processo de mudança. A inovação procura-se e transmite-se criando as condições para que a escola, a comunidade educativa, docentes e discentes em particular, possam desenvolver e aplicar a sua capacidade criadora.

Só através de um processo criativo e crítico inerente ao próprio acto educacional, que deve ter lugar sempre que o conhecimento disponível não satisfaz inteiramente ou não é suficiente, (e refiro-me aqui à Investigação), se poderá contribuir para a formação de um corpo docente válido e capaz.

Assumir a Investigação em Educação, é assumir o princípio de que a escola aprende criticamente, uma escola onde os agentes educativos são os protagonistas de um processo inacabado e que procura estar em conformidade como próprio meio onde se insere.

A prática profissional de um docente deve de uma vez por todas, tornar-se e constituir-se num processo reflexivo, de indagação e experimentação, através do qual o "docente ensina porque aprende e aprende porque ensina" e tendo sempre por base a aceitação de determinados princípios éticos.

De forma alguma a Dra. Augusta inaugura algum domínio, pois a questão das emoções remonta mesmo a Aristóteles ou Cícero. Admiro no entanto a coragem e modo como, de "peito aberto", como é sua característica, ousa investir no campo emocional como o da auto-motivação, isto porque como refere Goethe "nem todos os caminhos são para todos os caminhantes".

Todo este trabalho é uma síntese pessoal, embebida no conhecimento/instrução/educação recolhida ao longo de anos, não só, mas também junto dos alunos de quem, humildemente afirma ter aprendido tanto. Obrigado por me ter deixado ensiná-la, pois foi a ensiná-la que aprendi.

Para a Dra. Augusta Branco, uma fonte de saberes, com sabor a sabedoria emocional.

Tito Fernandes
Enfermeiro no Hospital Pedro Hispano, Matosinhos

Bibliografia

- ABRAMI, P.; LEVENTHAL, L.; PERRY, R. 1982. Educational Seduction. *Education Research*, 52 (3): 446-448.
- ALARCÃO, I. 1993. Prefácio. In Tavares J. Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação. CID In E. Aveiro, pp. 5-11.
- ALMEIDA, e SILVA, M. ^a 1993. Estudos sobre a *Dimensão Pessoal e Interpessoal*. In J. Tavares. Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação. CID In E. Aveiro, pp. 29-39.
- ANASTASI, A. 1997. *Testes Psicológicos*, 2.^a Ed. EPU. S. Paulo
- ANTONOVSKY, A. 1995. Orientação Salutogénica da Promoção da Saúde. (tradz. adpt.) In *Health Promotional Internacional*, 11, 1996, 1 pp. 13-19
- BAGOZZI R.; BAUMGARTNER, H.; PIETERS, R. 1998. Goal-directed Emotions. *Cognition and Emotion*, 12(1), 1 – 26.
- BARRETT, L. 1998. "Discrete Emotions or Dimensions?" The Rule of Valence focus and Arousal focus. *Cognition and Emotion*. 12(4). 579-599.
- BARROS J. e BARROS, A. 1996. *Psicologia da Educação Escolar I. Alunos - Aprendizagem*. Coimbra. Almedina.
- BARROS, J. e BARROS, A. 1996. *Psicologia da Educação Escolar II. Professor Ensino*. Coimbra. Almedina.
- BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.). 1998. *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. ISBN: 84-7197-469-X. Barcelona. Praxis.
- BISQUERRA ALZINA, R. 1998. *Educación Emocional. Enciclopedia Mundial de la Educación*. T 1 pp. 356-384. Barcelona: Océano
- BISQUERRA ALZINA, R. 2000. *Educación Emocional y bien estar*. Barcelona: Praxis
- BROCKERT, S.; BRAUN, G. 1996. *Los Tests de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Bobin Book.

- BRONFENBRENNER, U. 1993. The Ecology of Cognitive Development: In Wozniak, R.H. e K. W. Fisher (eds.). *Development in context. Acting and Thinking in Specific Environments*. Hillsdale. Laurence Erlbaum.
- BUCK, R. 1988. *Human Motivation and Emotion*. NY: Wiley.
- CAMPOS, B. P. 1989. "Formação Pessoal e Social e Desenvolvimento Psicológico dos Alunos". *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, p 123-134.
- CARLSON, J.G. e HATFIELD, E. 1992. *Psychology of Emotion*, Orlando, FL: Holt, Rinehart and Winston. HBJ Pb.
- CHURCH, A.T. et al. 1998. "Language and Organization of Emotion Concepts Comparing Emotion Concepts and Dimensions across Cultures". *Cognition and Emotion*, 12(1), 63-92.
- CRISTOBAL, P. 1996. *Controlar las Emociones*. Madrid: Temas de Hoy.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 1997. *Aprender a Fluir*. Barcelona: Kairós
- CYRULNIK, B. 2002. *Los Patitos Feos*. Gedisa. Barcelona. Pp238
- DAMÁSIO, A. 1995 *O Erro de Descartes, Emoção, Razão e Cérebro Humano*: Europa América. 9.º Ed, Mem Martins.
- DAMÁSIO, A. 2000. *O Sentimento de Si*. Mem Martins: Europa-América. ISBN 972-1-04757-0. pp. 55-103 e 319-354.
- DAVIS, M.; LEE, Y. 1998. "Fear and Anxiety: Possible Rules of the Amigdalá and Bad Nucleus or the Stria Terminalis". *Cognition and Emotion*. 12(3).277.305
- DREVETS, W.C.; RAICHLER, M.E. 1998. "Reappraisal Suppression of Regional Cerebral Blood Flow During Emotional versus Higher Cognitive Processes Implications, Interactions between Emotion and Cognitions. *Cognition and Emotion*. 12 (3). 353- 385.
- ELLIS, A.; TAFRATE, R. 1999. *Contrôle su Ira antes que ella le Contrôle a Usted*. Barcelona: Paidós
- FARIA, L.; FONTAINE, A.M. 1989 Concepções Pessoais de Inteligência: Elaboração de uma Escala e Estudos Exploratórios. In *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, FPCE-UP, 19-30.
- FERNÁNDEZ - ABASCAL, E.G.; PALMERO, F. 1999. *Emociones e Salud*. Barcelona: Ariel.
- FILLIOZAT, F. 1997. *A Inteligência do Coração. Rudimento de Gramática Emocional*. Lisboa. Ed. Pergaminho.
- FONSECA A. C.; CAMPOS, I. 1990. Um Inventário de Percepção de Si Próprio Crianças e Adolescentes: um estudo exploratório. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 5N: 289-301.

- FONSECA, V. 1996. *Aprender a Aprender. A educabilidade cognitiva*. Lisboa. Ed. Notícias.
- FONTAINE, A.M.; FARIA, L. 1989 Teorias Pessoais do Sucesso. In *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, FPCE-UP: 5-18.
- FORMOSINHO, J. 1989. *Para uma Pedagogia do Desenvolvimento. Inovação*. VI 2/4:467- 475.
- GARDNER, H. 1995. *Inteligências Múltiplas – A Teoria na Prática*. Porto Alegre. Artes Médicas
- GUERRA, P. 2000. *CEREBRUS: A Gestão Intrapessoal*. Volumes 1 e 2. Cascais: Pergaminho. ISBN 972-711-358-3
- GOLEMAN, D. 1996 *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores-SIG.
- GOLEMAN, D. 1999. *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Braga: Temas e Debates. ISBN 972-759-180-9.
- GONÇALVES, O. 1993. *Terapias Cognitivas. Teoria e Prática*. Porto: Apontamento.
- GOTTMAN, J.; DeCLAIRE, J. 1999. *A Inteligência Emocional na Educação*. Lisboa: Pergaminho. ISBN 972-711-263-3
- GROP. 1998. La Orientación para la Prevención y el Desarrollo Humano. In *Bisquerra Alzina: Modelos de Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis. ISBN: 84-7197-469-X.
- HATCHER, L. Ph. D. 1994. *A Step-by-step. Approach to using the SAS System for Factor Analysis and Structural Equation Modeling*, Cary, NC: Sas Intitute Inc. p 80-100
- HAMMERSCHMIDT. R.N.; MEADOR, 1993. *O Pequeno Livro das Regras do Enfermeiro*. Lisboa: Lusodidacta. ISBN 972-95399-6-0.
- HESS,U.; PHILIPPOT, P.; BLAIRY, S. 1998. "Facial Reactions to Emotional Facial Expressions: Affect or Cognition?". *Cognition and Emotion*, 12 (4), 509-531.
- HURRELMANN, K.; LEPPIN, A. e NORDLOHN, E. 1995. Promoting Health in Schools; The German example. *Health Promoting International*, Vol. 10, P: 121-141.
- IZARD, C. 1992 Basic Emotions, Relations among emotions, and emotion-cognition Relations. In *Psychological Review*, vol. 99, 3: 561-565.
- IZARD, C. 1993 Four Systems for emotion activation: cognitive and noncognitive Processes. In *Psychological Review*, vol. 100, 1: 68-90.
- LeDOUX, J. 2000. *O Cérebro Emocional*. Cascais: Pergaminho. ISBN: 972-711-324-9
- LESNE, M.1996. *Travail Pédagogique et Formation des Adultes*. Ed. PUF. L'Educateur, 15 ed.

- LIEURY, A.; FENOUILLET, F. 1997. *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Presença.
- MARQUES TEIXEIRA, J. 1997. (s/p) Aprendizagem e Memória – abordagem psicofisiológica – Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte.
- MARQUES R. 1998. *A Arte de Ensinar*. Lisboa. Plátano.
- MÁRTIN, A.; BOECK, K., 1997. *O que é a Inteligência Emocional*. Lisboa., Pergaminho.
- MARTINEAUD, S.; ENGELHART, D., 1998. *Teste a sua Inteligência Emocional*. Lisboa. Pergaminho.
- MARUJO, H.; NETO, L.; PERLOIRO, M. 1999. *Educar para o Optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- MAUCO, G. 1997. *Psicologia e Educação*, 5.ª ed. Lisboa. Moraes.
- NETO, F. 1998. *Psicologia Social I*. Universidade Aberta. Lisboa.
- OLIVEIRA, M. 1998. *La Educación Sentimental. Una propuesta para adolescentes*. Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- ORTONY, A., CLORE, G.; COLLINS, A. 1996. *La Estructura Cognitiva de la Emociones*. Madrid, Siglo Veintiuno de Espana S.A.
- PARKINSON, B. 1998. "What we Think about When we Think about Emotion?". *Cognition and Emotion*, 12(4). 615 – 624.
- PESTANA, M.A.; GAGEIRO, J. N. 1998. Análise de dados para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS, 1.ª ed. Lisboa, Silabo, Ld
- PESTANA, C. 1995 A Educação para a Saúde no Sistema Educativo num Quadro de Mudança. *Jornadas Regionais do Projecto Viva a Escola*; Programa de Promoção e Educação para a Saúde, M.E.
- POLIT, D.F.(S,D), Analysis & statistics for Nursing Research. *Humanalysis*, Inc. Saratoga Springs. New York 4 (69-89); 5 (91-125)
- PORTUGAL, G. 1992 *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner* Aveiro, CIDInE.
- POSTIC, M. 1990. *A Relação Pedagógica*, 2.ª Ed. Coimbra, Coimbra Ed. Lda.
- POULLIZAC, H. G. 1990. Education et Prevision – L'apprentissage de la Santé. *Rev. Française de Santé Publique*.
- PRETTE, Z.; PRETTE, A. 1999. *Psicologia das Habilidades Sociais*. Petropolis: Vozes. ISBN 85.326.2142-2
- QUEIRÓS, C. 1997. Emoções e Comportamento Desviante – Um estudo na Perspectiva da personalidade como sistema auto-organizador. Dissertação de Candidatura ao Grau de Doutor; Centro de Ciências do Comportamento Desviante; FPCE-UP.
- RELVAS, J. 1986 Teorias da Aprendizagem Social. In Vaz Serra et al., *Motivação e Aprendizagem*. Porto, Ed. Contraponto, 119-140.

- RIBEIRO, A. 1990. Relação Educativa. In *Psicologia do Desenvolvimento e da Educação de Jovens*. Vol I. Un. Aberta. Lisboa.
- ROCHE, R. 1998. *Educación Prosocial de las Emociones*. Barcelona: Blume.
- RODRIGUES, C. 1992. *O que é que tem sido a Psicologia*. Porto: Contraponto. pp. 83-108.
- RODRIGUES, C. 1985 Conceito de Motivação. In C. Rodrigues e Pina Cabral. *Motivação, Conceito. Aspectos Fundamentais Inatos*. Porto. Contraponto.
- RODRIGUES, C.; MARQUES TEIXEIRA, J.; GOMES. 1989. *Afectividade*. Porto. Contraponto.
- ROGERS, C.R. 1985 *Tornar-se Pessoa*. (7.ª Ed) Lisboa. Ed. Moraes.
- SALGADO, L. 1991 *Como é que a Escola deforma?*. In Noésis, 19, 66-68.
- SERVEN-SCHREIBER, D.; PERLSTEIN, W.M. 1998. "Selective limbic Activation and Relevance to Emotional Disorders." *Cognition and Emotion* 12 (3), 331-352.
- SIMMONS, S.; SIMMONS Jr. J. 1999. *Avaliando a Inteligência Emocional*. São Paulo: Record. ISBN 85-01-05245-0.
- STEINER, C.; PERRY, P. 2000. *Educação emocional. Literacia Emocional*. Cascais: Pergaminho. ISBN 972-711-306-0
- STERNBERG, R. J. 1997. *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Paidós
- STRONGMAN, K. 1998. *A Psicologia da Emoção*. Lisboa. Climepsi
- TAVARES, J. et al. 1993. *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro. Cidine
- TAVARES, J. et al. 1994. *Para Intervir em Educação*. Aveiro. CIDInE.
- TAVARES, J.; ALARCÃO, I. 1992. *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Coimbra Almedina, 4.ª Ed.
- TRIMBLE, M. e BOLWIG, T. 1992. *The Temporal lobes and the limbic System*. Petersfield. Wrightson Biomedical Publishing, Ltd.
- VAZ SERRA, A., 1986. A Aprendizagem por Modelação. In Vaz Serra et al. *Motivação e Aprendizagem*. Porto, Contraponto, 107-110.
- VEIGA BRANCO, M. A. 1999. Competência Emocional em Professores - Dissertação de Candidatura ao Grau de Mestre; Mestrado em Promoção / Educação para a Saúde; UTAD, (para publicação).
- WHO – Ottawa Charter for Health Promotion. 1986. An international Conference on Health Promotion. The move towards a new public health. Ottawa. Nov. 1986.
- WILKS, F. 1999. *Emoción Inteligente*. Barcelona: Planeta.
- YUS, R.; 1996. *Temas Transversales: Hacia una Nueva Escuela*. Barcelona: Graó.
- YOUNG, I. and WILLIAMS, T. 1989. *The Healthy School*. Scottish Health Education Group.

Anexo

Instrumnto de recolha de Dados

Questionário

Procedimento:

Este questionário é respondido em função de uma Escala de frequência temporal e quantificada de 1-7, para cada afirmação apresentada.

Assim: 1 corresponde a frequência nula e 7 a frequência máxima.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.

NUNCA	RARA MENTE	POUCO FREQ.	POR NORMA	FREQUENTE	MUIT. FREQ.	SEMPRE
-------	---------------	----------------	--------------	-----------	----------------	--------

· Cada afirmação deve ser respondida, colocando uma cruz (x) em qualquer quadrícula da escala.

Assinale com uma cruz ou escreva, conforme lhe seja solicitada na questão.

1 - 1.1 - IDADE: _____ 1.2 - SEXO: _____

2 - CURSO: _____

3. – Está neste curso por:
- 3.1 - escolha pessoal
 - 3.2 - motivação pessoal para a prática da profissão
 - 3.3 - não houve outra saída

Outro:

4. Gosta da Instituição em que está?

Muitíssimo	Muito	Indiferente	Pouco	Não
------------	-------	-------------	-------	-----

Porquê? _____

5 – Considera a relação interpessoal com os seus colegas/amigos, importante para o seu sucesso da formação académica? (assinale a quadrícula correspondente)

Muit. Imp.	Bast. Import.	Indiferente	Pouco Imp.	Sem Import.
------------	---------------	-------------	------------	-------------

6 – Considera a relação interpessoal com os seus professores, importante para o seu sucesso da formação académica? (assinale a quadrícula correspondente)

Muit. Imp.	Bast. Import.	Indiferente	Pouco Imp.	Sem Import.
------------	---------------	-------------	------------	-------------

7 – Considera a sua própria estabilidade emocional importante, na relação interpessoal com os outros?

Muit. Imp.	Bast. Import.	Indiferente	Pouco Imp.	Sem Import.
------------	---------------	-------------	------------	-------------

8 – Considera a sua própria estabilidade emocional importante, para o seu nível de sucesso académico?

Muit. Imp.	Bast. Import.	Indiferente	Pouco Imp.	Sem Import.
------------	---------------	-------------	------------	-------------

Leia atentamente todas as afirmações que se encontram ao longo deste Questionário.
 Reflecta em cada situação ou solicitação, como se de facto a estivesse a vivenciar.
 Assinale a frequência temporal que, na sua percepção, corresponde ao seu caso pessoal, em cada uma das circunstâncias; utilizando para isso as quadrículas correspondente.

Procure ser o mais sincero possível.
 Estas respostas são confidenciais e como tal serão tratadas.

1. 2. 3. 4 5. 6. 7.

NUNCA	RARAMENTE	Pouco FREQUENTE	POR NOMRA	FREQUENTE	Muito FREQUENTE	SEMPRE
-------	-----------	-----------------	-----------	-----------	-----------------	--------

1A. – Reconheço-me como uma pessoa:

- Com capacidade para controlar os seus impulsos e agir após pensar.

--	--	--	--	--	--	--
- Que não se importa de esperar para agir, mesmo em situações de desafio.

--	--	--	--	--	--	--
- Que quando estou de mau humor, só me assolam recordações negativas.

--	--	--	--	--	--	--
- Pessimista (faça o que fizer, vai correr mal...).

--	--	--	--	--	--	--
- Derrotista (não tenho sorte na vida!).

--	--	--	--	--	--	--
- Capaz de deixar-se dominar pela ansiedade e pela frustração.

--	--	--	--	--	--	--
- Capaz de sair de qualquer sarilho.

--	--	--	--	--	--	--
- Capaz de Ter energia e habilidade para enfrentar os problemas.

--	--	--	--	--	--	--
- Suficientemente flexível para mudar os meus objectivos (pessoais e profissionais) se se revelarem impossíveis.

--	--	--	--	--	--	--
- Outra: _____

Auto-Motivação

1B - Imagine uma actividade académica (sessão lectiva, pesquisa bibliográfica, orientação de professores, etc...)

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
----	----	----	----	----	----	----

Durante a actividade, normalmente sinto que:

- Fico absolutamente absorto no que estou a fazer, indiferente ao que me rodeia.

--	--	--	--	--	--	--	--

- Perco a noção do tempo e do espaço e dos que me rodeiam.

--	--	--	--	--	--	--	--

- Vou fazendo o que devo, com o estado de espírito preocupado com outras coisas.

--	--	--	--	--	--	--	--

- Sou assaltado por pensamentos (será que as pessoas vão gostar?
Será que vou ser criticado? Será que o chefe aprova?)

--	--	--	--	--	--	--	--

- Experimento sensações de prazer (gozo pessoal).

--	--	--	--	--	--	--	--

Outra: _____