

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

COMPETÊNCIA EMOCIONAL DO PROFESSOR

Tese de Mestrado em Promoção/Educação para a Saúde

de:

MARIA AUGUSTA ROMÃO DA VEIGA BRANCO

Orientador:

Professor Doutor José J. Vasconcelos Raposo

Co-orientador:

Professor Doutor João Eduardo Marques Teixeira



VILA REAL, 1999

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

COMPETÊNCIA EMOCIONAL DO PROFESSOR

**Dos Construtos teóricos
À realidade percebida.**

MARIA AUGUSTA ROMÃO DA VEIGA BRANCO

Dissertação de candidatura ao grau de Mestre em Promoção / Educação para a Saúde, apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, sob a co-orientação do Sr. Professor Doutor João Eduardo Marques Teixeira e orientação do Sr. Professor Doutor José J. Vasconcelos Raposo.

UTAD

VILA REAL, 1999

Ao José Eduardo e à Lara Luís.

Nenhuma pesquisa é solitária, individual.
Um agradecimento reconhecido e sentido.

Ao Senhor Professor Doutor José Jacinto Branco Vasconcelos Raposo, pela orientação científica e condução metodológica.

Ao Senhor Professor Doutor João Eduardo Marques Teixeira, pela co-orientação científica em cuja reflexão se desenhou este estudo.

A todas as Escolas e Institutos do Ensino Superior do Distrito de Bragança, pela concessão do tempo e do espaço para a realização do estudo exploratório, e aos docentes dessas Escolas e Institutos, pela disponibilidade demonstrada.

Ao Dr.º Ernesto Paulo, à Dr.ª Rosa Silva, ao Dr.º Pedro Guerra, à Eng.ª Fátima Silva, à Dr.ª Olga Cabrita, pela ajuda e colaboração imprescindíveis;

Às colegas Maria José Gomes e Helena Pimentel, Augusta Mata e Ana Galvão, pela colaboração, estímulo e solidariedade;

Ao Nuno Corte-Real, que me apresentou pela primeira vez esse vasto espaço da Inteligência Emocional.

RESUMO

Este estudo foi desenhado no sentido de conhecer os comportamentos e atitudes que identificam as cinco capacidades da Competência Emocional dos Professores, a partir do construto teórico da Inteligência Emocional de Goleman(1995).

A amostra, composta por 250 professores do Ensino Superior, responderam a um questionário, construído para o efeito, para caracterização e identificação dos seus comportamentos e atitudes em situações emocionais.

Os 18 Factores comportamentais e de atitudes, foram construídos através de técnicas de Análise Factorial, utilizando o método de rotação varimax. Para inclusão dos itens nos respectivos factores, foi considerado o ponto de saturação. 50.

O Construto teórico é corroborado pelas respostas da amostra; seja relativamente às atitudes que identificam cada uma das Capacidades, seja ao nível de relação entre estas e o nível de Competência Emocional.

Em conclusão, este estudo contribui para dar consistência à ideia expressa na literatura de que há factores comportamentais – que poderão ser ensinados e aprendidos – que levam à Competência Emocional, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, sobretudo em contextos de intencionalidade relacional educativa, no sentido de potencializar a intra e inter formação.

SUMMARY

This study was conceived in order to know, the behaviors and attitudes which identify the five skills of the Emotional competence of the teachers, starting from the Coleman's theoretical construct of Emotional Intelligence(1995).

The sample, formed by 250 teachers of Higher Education answered (to) a questionnaire for characterising and identifying their behaviors and attitudes were built through technics of Factorial Analysis, using the method of varimax rotation. To include the items in the corresponding Factors, the saturation point 50 was considered.

The theoretical construct is confirmed by the model of the sample, both concerning the attitudes which identify each skill and concerning the relation between these and the level of the Emotional Competence.

In short, this study helps to form the idea expressed in literature that there are factors of behaviour – that could be taught and learnt – and take to the Emotional Competence both at personal level and at professional level, but above all, in contexts of Relational Educative intentionality, in order to “potentialise” the intra and inter formation.

QUADROS

Quadro 1 – Auto-Consciência: Análise Factorial.....	80 83
Quadro 2 – Gestão de Emoções: Análise Factorial.....	85
Quadro 3 – Auto-motivação: Análise Factorial.....	86
Quadro 4 – Empatia: Análise Factorial	87
Quadro 5 – Gerir Relacionamentos: Análise Factorial	88
Quadro 6 - Factores e capacidades da I. E: variância, α de Cronbach, scores(min. e max.), somatórios reais(x), Desvio-padrão(s.)	89
Quadro 7 - Distribuição comparativa da magnitude das correlações (r) entre valores obtidos: relativamente ao Construto Teórico (Proposta), e relativamente às Respostas da Amostra (Validação).....	94; 94-A
Quadro 8 – Análise de Regressão Stepwise para a Competência Emocional.....	96
Quadro 9 – Análise de Regressão Stepwise para a Competência Emocional, relativamente ao sexo feminino e masculino	97

TABELAS

TABELA 1 – Distribuição absoluta e percentual dos valores da amostra, segundo a <i>idade e Sexo</i>	79
TABELA 2 – Distribuição cruzada absoluta e percentual dos valores das variáveis: " <i>n.º de aulas / sem.</i> " e " <i>nível de formação</i> "	80
TABELA 3 – Distribuição cruzada absoluta e percentual relativamente às variáveis: " <i>sexo</i> " e " <i>Gosta de ser professor</i> "	80
TABELA 4 – Distribuição cruzada absoluta e percentual, relativamente às variáveis: " <i>Formação Pedagógica</i> " e " <i>Gosta de ser Professor</i> "	81
TABELA 5 – Distribuição absoluta e percentual, relativamente aos valores das variáveis " <i>Relação interpessoal</i> " e " <i>Gosta de ser Professor</i> ".	81
TABELA 6 – Distribuição absoluta e percentual, relativamente aos valores da variável: " <i>Nível de importância atribuído à estabilidade emocional para a relação interpessoal com os alunos</i> ".	82

→ Cadernos do CENAP
→ Colecc. Guas Práticas

25 / Fin Junho

III - contributo.
IV - parte práticas

↓
REA

Julho Exponer
Proc. Educativo

SUMÁRIO

→ Introdução

0- INTRODUÇÃO	12
1- EMOÇÕES – A CAMINHO DA RACIONALIDADE EMOTIVA	21
→ 1.1- CONCEITO DE EMOÇÃO	22
1.1.1- Emoção – Contributos das Concepções Teóricas	25
1.1.2- Emoções Primárias – Adaptação e Qualidade de Sobrevivência	28
1.1.3- Emoção – Contributo das Componentes Neurofisiológicas	33
1.1.4- Da Racionalidade Emocional ao Comportamento Relacional	35
1.2- INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	38
1.2.1- Do Q.I. ao Q.E. – A Literacia Emocional	40
1.2.2- Auto-Consciência	42
1.2.3- Gestão de Emoções	43
1.2.4- Auto-Motivação	46
1.2.5- Empatia – Reconhecer as Emoções no Outro	49
1.2.6- Gestão de Relacionamentos em Grupos	50
1.3- RELAÇÃO EDUCATIVA	52
1.3.1- Do Processo Relacional ao Processo Educativo Salutogénico	55
1.3.2- Do Processo Educativo Salutogénico ao Paradigma Educativo Emocional	56
1.3.3- Do Paradigma Educativo Emocional à Literacia Emocional através da Relação Educativa	59
1.4- COMPETÊNCIA EMOCIONAL DO PROFESSOR	61
1.4.1- Capacidades do Professor Emocionalmente Competente	62
1.5- FORMULANDO UMA HIPÓTESE TEÓRICA	68
2- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	70

2.1- TIPO DE ESTUDO	70
2.2- MÉTODOS E MATERIAIS.....	71
2.2.1- Procedimentos de Operacionalização dos Conceitos	
Transformar Cinco Construtos em Cinco Instrumentos.....	71
2.2.2- O Instrumento de Recolha de Dados.....	74
Procedimento de Aplicação.....	75
Problemáticas e Constrangimentos.....	76
2.2.3- Tratamentos Estatísticos dos Dados	77
2.2.4- Universo e Amostra.....	78
3- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	79
3.1- CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	79
3.2- ANÁLISE FACTORIAL DAS CAPACIDADES DA COMPETÊNCIA EMOCIONAL	82
3.3- ANÁLISE DESCRITIVA DOS VALORES DAS VARIÁVEIS.....	89
3.4- O CONSTRUTO TEÓRICO VERSUS AS RESPOSTAS DA AMOSTRA	93
3.5- VARIÁVEIS PREDITIVAS DA COMPETÊNCIA EMOCIONAL.....	96
4- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	98
5- CONCLUSÕES E PROPOSTAS	109

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

ANEXO I – Instrumento de Recolha de Dados

ANEXO II – Análises Estatísticas: Correlações de Pearson [®];

- Regressão linear para a variável dependente; T-teste, Percentis.

ANEXOIII – Estatística descritiva para o cruzamentos das variáveis de caracterização/Factores/Capacidades/Comp. Emocional: médias, desvio padrão, T-teste, Anova).

0 – INTRODUÇÃO

A finalidade da Educação, como defende Bronfenbrenner, é formar o Homem psico-socio-cultural em integração dinâmica com os seus micro, meso e macrosistemas (Portugal, 1992) interiores e exteriores. E este Homem protagonista de si, necessita ser orientado para a eficácia pessoal, social, enfim, global, numa perspectiva de sucesso.

Já não se trata de formar a Pessoa (singular ou plural), nem construí-la numa perspectiva curricular e metodológica. O desafio reside, e para atingir aquela finalidade, no novo paradigma da auto-construção: O Homem como emissor-receptor de interações psico-cognitivas e proprioceptivas intrínsecas e extrínsecas, *capacitado* para construir o seu projecto de si.

Como Nóvoa (1988) perspectivou “a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual, a forma que damos à nossa vida, se assemelha – ao que alguns chamam – a identidade”. O que será relevante questionar, é como poderá ser levado à prática este paradigma da auto-construção. E esta questão remete-nos ao tempo-espaço privilegiado para a uniformidade formativa: a Escola.

Actualmente, e no sentido de dar resposta a esse paradigma, esta entidade assume-se, como Comunidade Escolar, numa totalidade dinâmica de todos os seus elementos, labora num continuum de iniciativas, desencadeadas sistemática e coerentemente, não só lá dentro... mas de dentro para fora e vice-versa. Experimenta-se como um sistema aberto de protagonismos pluridimensionais, entre os agentes educativos, sociais e culturais no seu mesocontexto comunitário.

Levar à prática esta perspectiva paradigmática de mudança, na finalidade da Educação é acreditar na formação e crescimento dos alunos desta Comunidade Educativa.

Promover este desenvolvimento pessoal e social que lhes permita desenvolver “um projecto de si”, activo e responsável na sociedade, é no fundo, não só promover os factores salutogénicos, mas também catalisar o desenvolvimento e o sentido de coerência dos Recursos Gerais de Residência (RGR), com vista à promoção do bem estar e do crescimento humano e enfim... à autonomia (Antonovsky, 1995). De uma forma global, o paradigma da auto-formação comunga dos princípios básicos levados à prática pelas Escolas Promotoras de Saúde. Considere-se, como nos diz Navarro (1995): “para sermos capazes de construir o nosso Projecto de Vida, exige-se que estejamos apetrechados com um conjunto de competências, tais como:

- ler e interpretar a realidade,(...) relacionarmo-nos de forma construtiva com o ambiente; tomar decisões em liberdade, fundamentadas em conhecimentos adequados, com sentido de responsabilidade e com autonomia”. (p.4)

Tais propósitos que servem de base ao paradigma de auto-formação, foram de facto pensados, para servir a base conceptual que criou as Escolas Promotoras de Saúde.

Um Problema para a Pedagogia

Neste ponto pode questionar-se: Como é que se aprende a sentir o sentimento de Liberdade, Autonomia, enfim de Projecto de Vida? Como elucidou Pestana (1995), a propósito da Educação para a Saúde, “ninguém pode decidir adequadamente sobre o que desconhece...”(p.1), pelo que tais contextos teriam e deveriam ser integrados por protagonistas educativos comprovadamente capacitados.

A questão de fundo parece ser: Como se ensinam tais competências? Que pessoas e que estratégias serviriam, para atingir a finalidade do paradigma de auto-formação nesta perspectiva da Educação para a Saúde dentro das Comunidades Educativas? E esta formação deverá ocorrer num registo de atributos relativos à inteligibilidade? Bastará a este paradigma trabalhar para uma comunidade educativa de bons alunos? Ou seja, bastará laborar num registo de qualidade do curriculum, das estratégias pedagógicas e das avaliações para o sucesso escolar? Bastará ensinar numa concepção da inteligibilidade, em que o Q.I. ocupa o centro das atenções?

As questões que a Escola poderá evidenciar nesta perspectiva, é se foram os melhores alunos que se tornaram os melhores profissionais? Ou será que os mais inteligentes nos aspectos académicos controlam mais e melhor a sua vida privada e social?, ou ainda... será, por exemplo, que os professores que mais conhecimentos tecnico-científicos têm, são os que desenvolvem melhores relacionamentos com os alunos e os que obtêm melhor qualidade na Aprendizagem? Em suma, será que os sujeitos com mais *inteligência académica* são os que se mostram mais satisfeitos com as suas próprias vidas... e conduzem com mais eficácia as suas relações?

Dito de outra forma, será que foram os mais inteligentes academicamente, os que melhor desenvolveram o seu “projecto de si”, em Liberdade e Autonomia, numa perspectiva de sucesso pessoal e social? A investigação parece evidenciar, segundo Sprinthall (1980) (cit. por Almeida e Silva, 1993), que o sucesso na vida está mais relacionado com a maturidade psicológica do que propriamente com a realização escolar obtida.

Como Goleman (1995), questiona, poderá alguém obviamente inteligente, fazer coisas ou ter atitudes afectivamente irracionais, e portanto predadoras dos conceitos atrás referidos? Ao que

o autor responde: “a inteligência académica tem muito pouco a ver com a vida emocional; pessoas com um Q.I. elevado podem revelar-se péssimos pilotos das suas vidas pessoais”(p.53).

Além das revelações de Sprinthall (1993), a resposta de Goleman (1995) vem de alguma forma revolucionar, não só os conceitos de inteligência e sua rentabilidade, mas também, e como à frente se verá, as práticas pedagógicas utilizadas em Escolas.

A questão que é levantada, prende-se com a importância atribuída à inteligência emocional, em contextos de Aprendizagem. A corroborar esta noção de relevância para o aproveitamento da inteligibilidade das emoções, Damásio (1995), defende que as emoções longe de atrapalharem a inteligência, são um elemento de interação fundamental neste processo.

Parece ser um facto, que, qualquer processo educativo, dentro dos pressupostos atrás apresentados, exige um fio condutor determinante: a mudança é de dentro para fora, emerge da pessoa que é objecto de formação. A este propósito Pestana (1995) observa que “quando o público alvo são as crianças e jovens, a vertente cognitiva não é determinante na mudança de comportamento e atitudes”(p.1).

A completar esta opinião, Goleman (1995) vem mais uma vez esclarecer que “na melhor das hipóteses, o Q.I. contribui com cerca de 20% para os factores que determinam o êxito na vida, logo ficam 80% para outras forças”(p.54). Assim já não é significativo que se olhe para a Escola como solução do processo, mas sim para os condutores da acção educativa, seus processos e atitudes, na relação que estabelecem com os alunos..

Seja qual for a circunstância, a actividade interpessoal e interrelacional professor/aluno, vai expondo ao longo do tempo de formação, “uma relação recíproca, assimétrica e dialéctica entre estes sujeitos”, (Tavares, 1993, p.16).

Assim, parece ser uma necessidade, para a Pedagogia, conhecer melhor esta dinâmica relacional. “Não que a formação se esgote - como diz Alarcão (1993, p.7) – na relação interpessoal”, mas é sem dúvida a ela que se ligam os processos de comunicação verbal e não-verbal, em que, mensagens de desafio, aceitação, confronto e identidade, propiciadoras de um diálogo actuante e construtivo, promovem o desabrochar do potencial [intra e interactivo] de cada um. É neste jogo de comunicação/relação, que emerge a reflexão sobre o próprio, sobre o outro e sobre a relação entre ambos. É neste campo que parece construir-se “a personalidade e o respeito... e se aprende a dialogar com a realidade e a compreender os contextos do humano”(p.6).

Segundo Alarcão e Tavares (1987, cit. por Almeida e Silva, 1993), a formação deve levar o formando, através de uma “espiral de mudança”, a um novo tipo de professor capaz de intervir eficazmente no Processo Ensino/Aprendizagem, criando uma atmosfera afectiva-relacional envolvente, através de relações pessoais e interpessoais.

É neste registo do afectivo-relacional que parece alicerçar-se a dimensão pessoal e interpessoal de quem aprende a aprender a construção de um Projecto de Si, no sentido da liberdade e da autonomia.

Em fundamento deste fenómeno relacional, trabalharam já, a partir da década de 50, apologistas das pedagogias não directivas como Rogers(1985), Maslow, Selman e Bronfenbrenner(1993) entre outros, atribuindo à relação humana (terapêutica, empática, de autenticidade e de ajuda) o primado da formação pessoal.

Ainda a este propósito, Rogers (1973, cit. por Almeida e Lima 1993, p.39) diz-nos que “se eu facilitar o desenvolvimento pessoal dos outros em relação comigo, então devo desenvolver-me igualmente”. A capacidade do professor, em criar relações que facilitem o crescimento do outro, como uma pessoa independente, é o barómetro para construir o seu próprio desenvolvimento. Também, neste contexto Mauco (1968, cit. por Postic, 1990, p.201) defende que “o valor educativo do professor é relativo ao seu *grau de maturidade afectiva*, conforme ele domina ou não os seus próprios afectos e reage ao comportamento inconsciente de aluno de tal forma, que ajude a resolver as dificuldades que este encontra”.

Constata-se uma relação directa entre evolução da dimensão pessoal e interpessoal do professor e do nível de relação afectiva que consegue estabelecer com os alunos. Além de pertinente, é essencial que estes “profissionais do humano ou arquitectos do humano” como lhes chama Alarcão, detenham as capacidades psico-sociais de saber relacionar-se consigo mesmos, e com os outros (alunos), no sentido do domínio de si e dos sistemas que os cercam.

Neste sentido e corroborando esta ideia, veja-se o já preconizado por Gazda (1984) no que respeita aos “skills ¹ genéricos da vida”, nomeadamente os afectivos, ecológicos e psico-sociais que considerou “essenciais para essa atmosfera afectiva relacional tão fundamental para o processo de formação”,(cf. Almeida e Lima, 1993 p.39) donde a sua importância e prioridade na formação psicológica do professor. É na expressão afectiva relacional, que o domínio das emoções ganha espaço e pertinência.

Como declara Limas (1993, p.103). “a necessidade é cada vez mais enfatizar a componente pessoal numa relação pedagógica(...) Só um indivíduo *emocionalmente equilibrado*, poderá assegurar uma relação pedagógica verdadeiramente eficaz”.

Pese embora a importância da competência técnica do professor, no que respeita à comunicação da informação, parece haver toda uma linha de forças – *as Emoções e a forma como são geridas por ele* (Goleman, 1995)– relevantemente significativas, que poderão reforçar o comportamento do aluno de modo positivo (Scott, 1980, cit. por Queirós, 1997), através da pessoa

¹ «Skill» será aqui traduzido por “competência” (cf. Alarcão e Tavares, 1987 p.27) bem como ao longo de todo o texto, pois estes autores consideram ser esse o termo normalmente usado em Portugal no contexto de formação de professores. Os mesmos, chamam a atenção para a “riqueza semântica de «Skill» em inglês que, se refere uma *capacidade* transformada em *habilidade*, em *destreza*, em *técnica*.”

do professor, por fenómenos de modelação, como Bandura (1969, cf. Vaz Serra, 1986, p.108) defendeu, e sedução (Abrami, Leventhal e Perry, 1982) na pessoa do aluno (Barros e Barros, 1996). Também Limas (1993) defende que parece essencial o desenvolvimento consciente do poder de influência do professor, através da relação educativa, no sentido de otimizar os resultados de aprendizagem académica e pessoal dos alunos, a partir da *capacidade* de *usar/controlar* as suas emoções no sentido do equilíbrio emocional.

Ainda para complementar a problemática aqui colocada, considera-se Formosinho (1987, Cit. por Limas, 1993, p.95) que defende que as “competências básicas interpessoais” devem ser aprendidas, já que “o desenvolvimento psico-socio-moral é uma finalidade central da educação”.

Com base nestas concepções, pode partir-se do pressuposto que a **relação educativa seria a protagonista submersa da qualidade do novo paradigma de auto-formação, e as características da personalidade de quem a lidera, seriam as variáveis de que essa relação depende**. Onde, a importância de conhecer, definir e identificar essas variáveis, ou seja, as características de personalidade do professor.

Tais convicções vêm ao encontro de Goleman (1995), que defende, que o professor deveria apresentar as características, que em seu parecer identificam a inteligência emocional. Apenas usando palavras diferentes, os vários estudiosos, dedicados a esta problemática, confluem num ponto : os professores **deveriam apresentar** essas **capacidades/ características** intra e interpessoais em harmonia psico-afectiva e emocional, ou seja, como adiante se verá, **deveriam ser emocionalmente competentes**.

Finalidade e Objectivos

Tendo esses princípios como pressuposto, este estudo tem como *finalidade* contribuir para o conhecimento do actual processo educativo, ao conhecer/identificar os comportamentos e atitudes, que de alguma forma possam configurar a inteligência emocional do professor, no sentido de saber se de facto podem apresentar, em contextos relacionais, um nível de desenvolvimento da competência emocional, de acordo com as actuais perspectivas educativas.

A pertinência desta finalidade, baseia-se no facto de se acreditar, que o professor emocionalmente competente deve poder percepcionar a relação como um instrumento, para *intencionalizar* o processo educativo, em termos do seu próprio desenvolvimento, dos seus pares e dos alunos.

Goleman (1995, pp.20, 54, 62) assume que “as competências emocionais cruciais, podem, sem a mínima dúvida ser aprendidas e aperfeiçoadas pelos estudantes, se nos dermos ao trabalho de lhas ensinar...”, pelo que, professores e educadores (nomeadamente a família), seriam

Consideram os mesmos autores que “é uma habilidade que se desenvolve progressivamente através da prática e a partir de uma base de conhecimentos sobre a própria habilidade ou técnica”.

os pontos chave, no percurso formativo para o fazer. Aprender estas capacidades, ou seja, aprender a *Educar as Emoções*, é o que Goleman (1995) chama a *Literacia Emocional*. Professores emocionalmente dextros, estariam capacitados, para poderem aplicar e desenvolver nos seus processos relacionais essas atitudes e facilitar o seu desenvolvimento nos alunos. Seriam estes, os professores com competência emocional.

Tendo em conta o exposto, os Objectivos gerais deste estudo podem ser enunciados através de questões a serem colocadas à Escola e seus agentes educativos:

- Se estes agentes educativos, são os "arquitectos do humano" (Alarcão 1993), no sentido da formação intra e interpessoal do aluno, será que eles apresentam as variáveis da personalidade (Barros; Barros II, 1996) que, do ponto de vista do conceito de Inteligência Emocional, lhes permite desenvolver uma prática relacional e pedagógica, no sentido da liberdade, da autonomia e da aprendizagem?
- Será que a realidade educativa, conta com professores literatos ou sensibilizados para as destrezas pessoais obtidas pela literacia emocional, de forma a projectá-las e desenvolvê-las nos alunos?; Poderá o conhecimento do perfil de competência emocional dos professores, constituir um alerta para uma nova postura, neste paradigma de auto-construção?

Este estudo, ao propor-se encontrar as respostas a estas questões, enuncia o Objectivo específico: desenvolver uma Metodologia que permita conhecer o nível de competência emocional dos professores, através da auto-percepção do fenómeno.

A Investigabilidade do Problema

Neste espaço serão consideradas as possibilidades e formas de investigar o problema, tendo em conta o tipo e a definição do objecto de estudo.

Este, que diz respeito às destrezas ou competências do professor, emerge das teorias que sustentam que há uma relação vantajosa entre razão e emoção (Damásio, 1995), servindo a última como barómetro interno para a mente racional tomar uma decisão eficaz e construtiva, e que esta noção de eficácia se consiga tanto mais, quanto mais e melhor forem desenvolvidas as capacidades intra e interpessoais de *inteligência emocional* (Goleman, 1996; Filliozat 1995; Martin e Boeck, 1998).

Uma vez identificadas essas capacidades, o que Damásio (1995) clarifica e Goleman (1996) defende, é que as pessoas emocionalmente competentes apresentam na prática uma relação consigo e com os outros, francamente mais positiva do que aqueles que apresentam sinais de iliteracia emocional a partir desta relação, entre Competência Emocional e Qualidade Relacional, que se clarifica a questão em estudo: **saber se os professores têm essas capacidades, que lhe permitam pôr em prática a relação atrás exposta.**

Assim, coloca-se como ponto de partida, saber com que olhos, percebe o professor a sua emocionalidade. Ou seja; será que os professores, em situações negativas – frustrantes, humilhantes – ou mesmo desfavoráveis, reconhecem as suas emoções, os seus sentimentos?

Será que os professores, apesar de reconhecerem as emoções que os invadem, actuam em consonância com as necessidades da situação?

E ao nível do outro? Como poderá ser percebido o nível de empatia, quer para com os alunos, quer para com a globalidade de pares na Comunidade Escolar? Será que emite uma imagem dissonante pessoal-social? Ou relaciona-se de forma distante? Como reage em situações de angústia, depressão ou rejeição? Será que canaliza esta energia para um comportamento harmónico a nível intra e inter relacional?

Ao ser analisada a percepção individual da competência emocional do professor, poderão ser considerados vários pontos de vista: o do próprio, que ao ser invadido por um sentimento/emoção, de alguma forma emite comportamentos; o do observador treinado; o dos alunos, que recebem o impacto dessa energia psico-afectiva e comportamental; o dos pares, que sendo receptores dessa energia interagem num plano de horizontalidade.

Dado estar assumido pelos autores citados (Damásio 1995; Goleman, 1996) que há uma sequência de fenómenos emocionais, respeitantes ao sistema psíquico humano, e que são importantes em contextos educativos, o objecto deste estudo consiste em avaliar esses aspectos da subjectividade do sujeito.

Assim, centralizar-se-à na pessoa do professor toda a pesquisa, como o próprio que sente os fenómenos emocionais, e que ao ser invadido pelos sentimentos, imite e adopta os comportamentos e atitudes respectivas. Tendo em conta a perspectiva de perscrutação das emoções, considera-se esta a metodologia mais adequada.

Este processo será assim aplicado numa amostra relativa à população dos docentes do Ensino Superior Politécnico do distrito de Bragança, para a qual, serão seleccionadas as instituições oficiais e privadas, quer estejam ou não inseridas em Institutos Politécnicos.

Como se pretende quantificar o nível de competência emocional, vai ser recolhida a **percepção subjectiva** da ocorrência de fenómenos comportamentais e de atitudes ao nível emocional, por parte dos professores, através de um questionário construído para o efeito.

A recolha dos dados será feita através desse questionário, constituído por afirmações, fundamentadas nas descrições usadas por Goleman, (1995), mantendo o significado que o autor lhe atribuiu, no sentido dos estados vivenciais do sujeito a nível emocional. Parte-se do princípio que o conteúdo dessas afirmações, bem como os comportamentos e atitudes que expressam, traduz de alguma forma aquilo que os sujeitos sentem.

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

dividida em cinco capacidades (Goleman, 1995) específicas e diferentes entre si, que serão operacionalizadas nas afirmações já citadas, e a cada uma destas corresponderá a uma escala de frequência temporal (tipo Lickert). Parte-se do princípio que o conteúdo dessas afirmações, bem como os comportamentos e atitudes que expressam, traduz de alguma forma aquilo que os sujeitos sentem.

Se estes sentirem e agirem de acordo com o que está exposto nas afirmações, e dependendo da frequência dessas ocorrências, poder-se-á deduzir que a amostra respondente terá um determinado perfil ou configuração de literacia emocional, e assim, de competência emocional.

Apresentação da Dissertação

Este trabalho constitui-se basicamente por cinco Capítulos.

O primeiro, que expõe o construto teórico e que fundamenta a pertinência e relevâncias do problema equacionado, divide-se em quatro sub-capítulos:

O primeiro sub-capítulo abordará as emoções, sua definição e importância no comportamento, e neste espaço será apontada a relação directa entre emoções, inter-relações da pessoa humana, nomeadamente ao nível das atitudes e dos comportamentos. Será evidenciada a forma como a vertente subjectivo-experiencial das experiências da emoção, condiciona e é condicionada, pela vertente cognitiva, e, como essas podem alterar o comportamento, no sentido de comprovar que os fenómenos emocionais podem alterar as atitudes e os comportamentos pessoais e sociais.

No segundo sub-capítulo 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 da personalidade, identificadoras da auto-gestão da pessoa emocionalmente inteligente. Também se mostrará porque deve a Educação privilegiar e nunca ignorar este tipo de talentos, nem mesmo frustrá-los. Como se verá, as pessoas que possuem aptidões emocionais bem desenvolvidas, são as que se revelam mais satisfeitas consigo mesmas, e as que controlam eficazmente as suas vidas.

No terceiro sub-capítulo será feita uma abordagem à Relação Educativa e sua importância directa no sucesso do desenvolvimento intra e interpessoal das pessoas do professor e aluno, bem como dos que com eles interagem. E para comprovar esta hipótese, entre a relação educativa e sucesso na formação, através da contribuição dos seus actores, incluem-se aspectos da formação e competências gerais do professor, sob o ponto de vista pedagógico e funcional. É neste espaço que se desenvolve a hipótese empírica de que as *competências genéricas de vida* (Gazda,1984), o *grau de maturidade afectiva*(Mauco,1968) e as *competências básicas*

interpessoais (Formosinho,1987) – que coincidem conceptualmente com as Capacidades da Inteligência Emocional – são consideradas essenciais por esses autores, quer nas relações em geral, quer na relação educativa em particular. Assim, um professor emocionalmente literato, é aquele que está equipado com essas destrezas intra e interpessoais facilitadoras das relações e portanto, poderá utilizá-las para intencionalizar o processo educativo e assim interferir na aprendizagem. São essas destrezas (que se apresentarão em cada uma das Capacidades da I.E.),que constituem o objecto deste estudo.

O quarto sub-capítulo constitui a identificação do perfil do professor emocionalmente competente, o que servirá de fundamentação básica e operacional, para a elaboração do instrumento de recolha de dados (questionário).

O Segundo Capítulo apresenta os Procedimentos Metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, que englobam: a tipificação do estudo, os materiais e métodos, a operacionalização dos conceitos, a construção do instrumento de recolha de dados, o universo e amostra, e por fim, os testes estatísticos usados para o efeito.

No Terceiro Capítulo, que fará a apresentação dos resultados, será caracterizada a amostra, a análise factorial relativa às capacidades da I.E, a análise descritiva dos valores das variáveis, as variáveis preditivas da I.E, e as diferenças encontradas entre o Construto Teórico e as Respostas da Amostra.

A Discussão dos Resultados, será elaborada no Quarto capítulo. Cada uma das Capacidades/Domínios da Competência Emocional dos professores, será tratada separadamente, método que será seguido ao longo de todo o trabalho, sendo só no fim usados esses conceitos para integrarem, de forma global o perfil dessa Competência dos professores.

As Conclusões e Propostas serão apresentadas no Quinto e último Capítulo.

1 – EMOÇÕES – A CAMINHO DA RACIONALIDADE EMOTIVA

A Emoção como entidade imprescindível e integrada na unidade reconhecida como Homem, parece ser recente, mas de facto não é assim. O princípio ético-filosófico de mente-no-corpo, dominou já as técnicas médicas, desde Hipócrates até ao Renascimento.

No percurso histórico, parece ter sido o aforismo de Descartes, ao conceber o Homem como o primado da razão, o grande ponto de viragem desse percurso, que terá alterado em contexto e consequências os comportamentos técnico-científicos. Esta ideia cartesiana de

dualidade entre a mente pensante e corpo físico marcou de forma crucial todas as áreas do conhecimento.

Só muito recentemente, e já na última década deste século, alguns cientistas, partindo de estudos em animais, e em humanos, (Damásio, 1995) vêm completar e fundamentar a teoria psicanalítica, ao constatarem a importância dos comportamentos emocionais na sobrevivência e reprodução, ao nível da função cognitiva intra e interactiva, bem como a importância das emoções primárias a eles ligados.

Assim, serão apresentadas as perspectivas de Damásio (1995) e Goleman (1995) entre outros, para mostrar como a Mente Emocional e a Mente Racional se intersectam e completam, comprovando que os nossos raciocínios, têm como leme as tonalidades emocionais e a forma como são experienciadas. Actualmente, cada vez mais autores (Izard, 1992, 1993; Serven-Schreiber e Perlstein, 1998; Parkinson, 1998; Martineaud e Engelhart, 1998; Hess, Philipport e Blairy, 1998; Drevets e Raichle, 1998; e Bagozzi, Baumgartner e Pieters, 1998); reforçam as perspectivas de Goleman e Damásio, investigando e olhando para as emoções, como o plano de fundo da qualidade e eficácia nas decisões, no comportamento e raciocínio ao ponto de já não se falar só de Quociente de Inteligência (QI), mas também de Quociente Emocional (QE).

Este pressuposto, torna não só imprescindível o reconhecimento da importância das emoções e naturalmente a sua gestão, como também e sobretudo, legitima quaisquer questões que se coloquem no sentido de aplicar na prática essa energia, gerindo-a e objectivando-a para as questões pessoais e para as decisões que a vida nos desafia a tomar.

Neste capítulo, será tratada a Emoção, numa abordagem aos diferentes conceitos de emoção fundamentados não só nas versões originais dos autores, mas também em 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, apresentavam uma informação mais actual e pertinente. Serão apresentadas as emoções primárias e será focado o fenómeno da experiência emocional, que emprestará fundamento à hipótese de haver relação entre a emoção, a cognição e o comportamento. Finalmente será focado como essa relação ao ser explorada, pode ser gerida, no sentido de contribuir para a qualidade de vida, numa perspectiva intra e interrelacional da pessoa humana.

1.1 – CONCEITO DE EMOÇÃO

Não parece haver um conceito de Emoção, nem tal parece ser possível. Cada conceito encontrado, emerge da respectiva abordagem teórica, donde, não ser pacífica a definição de Emoção. Na literatura relativa às emoções, parece haver concordância entre a maioria dos autores, relativamente à existência de três componentes: sensação subjectiva da emoção,

manifestações vegetativas-fisiológicas, e manifestações comportamentais observáveis (Crosnier et al. 1986; in Queirós, 1997). Carlson e Hatfield (1991) apresentam a noção dada por Scherer (1982) que sugere que haveria cinco componentes para qualquer emoção: avaliação pré-cognitiva e cognitiva; reacção fisiológica; componentes motivacionais e componentes de preparação para a interacção; expressão motora e estado emocional subjectivo.

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, p.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. Esta mesma perspectiva verifica-se em Hothershall (1985)(Carlson e Hatfield, 1991), que define a emoção como uma experiência subjectiva ou sentimento, constituída por três tipos de comportamentos: o direccionado ao objectivo(atacar, fugir), o expressivo (sorriso, enfado) e *arousal* fisiológico (taquicardia, sudação, defecação).

Mais abrangente que os anteriores, é o conceito de Fisher, Shaver e Carnochan(1990), expostos por aqueles autores, e que apontam as emoções, como "acções organizadas, significativas e geralmente adaptativas", como complexos funcionais globais que incluem apreciações e avaliações reflectidas, com processos fisiológicos padronizados, tendência para a acção, sentimentos subjectivos e expressão através de comportamentos específicos. Esta noção de carácter mais abrangente é corroborada por Carlson e Hatfield (1991), ao definirem a emoção em termos muito mais inter sistémicos, como sendo uma "predisposição motivacional genética e adquirida, para responder cognitiva, fisiológica e comportamentalmente a determinados estímulos internos e externos", além de que atribuem à experiência qualidade e profundidade, do ponto de vista subjectivo, de quem vive e reage na situação em causa. 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.

Fora do espaço 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”², 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, como já foi focado, 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 reforçado por Goleman (1995) além de que este autor destaca as evidentes possibilidades de disciplinar a mente emocional, para direccionar e mesmo potencializar a mente racional. Goleman não define termos para emoção, mas “interpreta-a”, segundo as suas palavras, como “um sentimento e os raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a acção”(p.310). Tal concepção, além de pouco preocupada com as relevâncias aos níveis neurofisiológicos e experienciais, investe fortemente na evidência da energia emocional, como um capital determinante de comportamentos e decisões.

Queirós (1997), apresenta uma concepção de emoção, numa perspectiva francamente integradora de sistemas endógenos, muito mais abrangente que a dos autores sistémicos, mais precisa e clarificadora que as anteriores apresentadas. A autora põe 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.

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 que experiência as emoções. Como a mesma

² (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

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”(1997,p.239). Fundamenta esta relação, e corroborando a ênfase à cognição defendida por Ortony, Clore e Collins (1996) e Goleman (1995) , 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,p.239).

No entanto, e não negando a universalidade e a transculturalidade da emoção como unidade, comprovadas por Paul Ekman (Strongman,1998), estudos recentes de Barrett(1998); Parkinson (1998) e Church et al (1998), revelam que a expressão emocional facial e comportamental, pode ser condicionada pela interação cultural e social. Esta conclusão alude ao imenso peso que a cultura tem na construção de comportamentos emocionais. Contrariamente ao que o senso comum diz, não foram encontradas diferenças significativas nas expressões corporais entre homens e mulheres, e a preditiva maior emocionalidade feminina, não foi comprovada. Isto reforça a ideia que, quando o sexo feminino se expõe mais, parece ter a ver mais com a permissividade e legitimação cultural dada a esses comportamentos, do que dos homens, pois neles são reprimidos.

Tendo em conta o exposto, as opiniões dos autores parecem coincidir na noção de que o comportamento humano, emerge de uma amálgama de energias, intra e interactivas, organizadas, que parecem poder ser disciplinadas por forma a dar mais eficácia ao comportamento, e em cujo processo as emoções seriam protagonistas representativas.

Este pensamento, que não é novo, veio sendo abordado ao longo do tempo pelos estudiosos nesta área. Assim, será apresentada uma breve abordagem à forma e conceito que a Emoção veio adquirindo, na perspectiva de algumas das Teorias das Emoções, por forma a reconhecer o seu protagonismo nos contextos relacionais humanos.

1.1.1 – Emoção- Contributo das Concepções Teóricas

Sem grande surpresa, poder-se-à afirmar que à semelhança da sua definição também não há uma teoria da emoção. Autores como Carlson e Hatfield(1991)propõem a designação de cada teoria segundo a forma como foi tratada a natureza da emoção, sistematizando-as em teorias evolucionistas, motivacionais, cognitivas, neuroquímicas e sociais; já Strongman (1998), prefere categorizá-las em primitivas, fenomenológicas, comportamentalistas, fisiológicas e cognitivas, desenvolvimentistas, sociais e clínicas. Numa perspectiva cronológica (Queirós, 1997), aqui serão apresentados alguns aspectos das teorias neurofisiológicas, comportamentais, subjectivo-experienciais , cognitivas e sistémicas, mas apenas com o objectivo de conhecer, como em cada

uma delas, são focados os três níveis (*neurológico, comportamental e experiencial*) de acção, e a relação entre a emoção, a cognição e o comportamento.

As teorias neurofisiológicas, exploram a emoção como a activação neurofisiológica, *arousal*, e 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, ligada ao hedonismo e à sobrevivência da espécie. Para exemplificar estas concepções, apresentam-se:

James Papez (1937, cf. Rodrigues et al, 1989), que se identifica com o circuito fechado por ele descoberto – o circuito de Papez – formado por estruturas corticais e subcorticais, defende que a emoção não dependeria de centros cerebrais, mas sim deste circuito.

Esta ideia, de que no cérebro não houvesse um centro específico para a emoção, tinha já sido anunciada por William James (1842-1910), ao defender que os indivíduos infeririam as suas emoções ao perceberem as respostas a nível visceral, glandular e muscular, nesta ordem contextual: *percepção pelo indivíduo* → *modificações orgânicas* → *tomada de consciência destas modificações* → *emoções*. Este autor, formulou em 1884, com Carl Lange a **Teoria Periférica (das Emoções) de James-Lange** pois terão ambos defendido, embora independentemente, que a emoção resultaria, da tomada de consciência das alterações viscerais periféricas, desencadeadas pela percepção do estímulo, que se fossem diferentes (percepções), provocariam emoções diferentes.

Esta perspectiva, posteriormente, é criticada por Walter Cannon e Philip Bard, formando a chamada **Teoria Talâmica ou Cortico-Encefálica**, ao defenderem que as estruturas subcorticais, e exactamente o tálamo, ao enviar a informação para as vísceras, iria transformar a simples sensação fisiológica em emoção, na sequência: *órgãos dos sentidos* → *tálamo* → *córtex*, *o que seria comum a todas as emoções*. Mas de novo, aparece a crítica, de Magda Arnold e Donald Lindsley, originando a **Teoria de Activação** ao defenderem essencialmente, que a emoção, resultava pela activação da formação reticular ascendente, (área neurológica que seria o motor do circuito de Papez) e que essa activação seria progressivamente crescente.

Paul MacLean (1986) defende que as emoções e comportamentos adaptativos estão intrinsecamente ligados e interdependentes. Aborda a emoção na perspectiva neuroquímica e, corroborando Papez, sugere que seria o sistema límbico que integraria a experiência emocional

defendendo que “é este que obtém informação (...) em termos de sentimentos afectivos que guiam o comportamento, no sentido da auto-preservação e da manutenção da espécie”³.

António Damásio,(1995) expõe que pensamos com o nosso corpo e com as nossas emoções, não existindo a razão pura. Ao defender que os processos de pensamento passam pelo corpo, assume que sem emoções não poderiam existir raciocínios assertivos. Constatou que se houver lesão nos lóbulos frontais, há incapacidade de sentir e exprimir emoções e que simultaneamente ocorrem perturbações no raciocínio. Também constatou que: pessoas com lesões na Amígdala e no Córtex cingulado eram incapazes de raciocinar correctamente além de apresentarem déficite no raciocínio e na expressão emocional. Define a essência da emoção como as mudanças, no que ele chama, *estado de corpo* (taquicardia, rubor, mal estar visceral; que podem ser positivos ou negativos), e que seriam induzidas em muitos órgãos, através das terminações das células nervosas, sob controlo do sistema cerebral específico.

Estes *estados de corpo* ou essências da emoção, podem ser perceptíveis do exterior ou só pelo próprio. Distingue emoções primárias e secundárias. As primárias, próprias da infância, considera-as como sendo um conjunto de mecanismos pré-organizados, em relação às características dos estímulos, mais a percepção individual emitida pela amígdala. Defende que é esta tónica de qualidade dada pela amígdala – área que considera essencial nas emoções – que ao desencadear a activação (através dos núcleos neuronais), é aquilo que vai constituir o *estado de corpo* de uma determinada emoção.

Assim, e corroborando a Teoria Periférica das Emoções, este autor defende que uma emoção primária se constitui de: *Alterações corporais (fúria, raiva) → Sensação da emoção (no que o sentimento desempenha função relevante) → Percepção da relação objecto/estado emocional do corpo*. É esta *percepção* que vai activar a intervenção da consciência e que se vai traduzir em dois tipos de comportamento: os inatos e a expressão pessoal. As emoções secundárias traduzem-se por alterações fisiológicas, na seguinte sequência: *o indivíduo forma imagens mentais relativas ao estímulo → desencadeiam-se alterações no estado de corpo* (taquicardia, palidez, alterações dos parâmetros vitais) *→ formação de imagens mentais num processo de pensamento*(avaliação cognitiva do fenómeno), *e que decorre em colecções de representações independentes, topograficamente organizadas, em diversos córtices sensoriais iniciais → representações de disposições neuronais adquiridas que, agora, e por sua vez, disparam respostas a partir da amígdala e do cíngulo anterior*. Assim, de qualquer dano na área pré-frontal, sistema límbico, amígdala e cíngulo anterior decorre um déficite no processamento emocional e por isto, na capacidade de tomada de decisão. Este neurologista, apesar de

³ Este conceito desenvolvido por Mac Lean foi captado a partir das citações de Vaz Serra et al.(1986), Rodrigues et al (1992), Queirós (1997), Carlson e Hatfield (1991,p. 46)

considerar a vertente subjectivo-experencial e comportamental, dá relevância neuronal e química para abordar a concepção somatofisiológica da emoção, razão porque é aqui focado.

Os teóricos comportamentalistas, sucessores por oposição dos anteriores, focalizam-se nos aspectos objectivos da emoção (Carlson e Hatfield, 1992; Queirós, 1997), voltando-se da fisiologia para o comportamento expresso, observável; e prendem-se com a natureza do reforço e da complexidade do comportamento emocional e global. Afastam-se da experiência subjectiva da emoção e da componente cognitiva, com definições lineares, claramente testáveis e por isso demasiado simples (Strongman,1998). Por se terem concentrado no domínio comportamental da emoção sem a componente subjectivo-experencial, foram considerados reduccionistas, nas críticas que receberam.

A perspectiva das teorias subjectivo-experenciais, e contestando as anteriores, identifica-se com a subjectividade inerente à individualidade, no vivenciar de uma dada experiência (Queirós, 1997), mas sem anular as alterações fisiológicas. É exactamente esta ênfase na subjectividade que serviu de ponto forte nas críticas à sua cientificidade, por não se fundamentar em dados observáveis e somente em relatos subjectivos. Strongman(1998) 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"(p.51). Nesta abordagem, a subjectividade é dominante relativamente à cognição.

As teorias cognitivistas partem da experiência subjectiva do sujeito, mas centralizam-se 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. Estes autores vêem a emoção como função da cognição inerente ao Humano como ser racional, no qual, seria a razão que controlaria os comportamentos. 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. Strongman (1998) expõe que "...não se preocupam com os aspectos da comunicação interpessoal...",o que considera um reducionismo nestas teorias da emoção.

As teorias sistémicas abordam a emoção numa forma interactiva, mais complexa e exaustiva (Queirós,1997),vendo as emoções como *construções sociais* mediadas por normas sociais que interagem com a avaliação do 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, (1991) que os mais sofisticados processos de raciocínio ou pensamento não estão a nível superior do da emoção; e Paul Ekman (1994,in Hess, Fillipiot e Blairy, 1998) que acrescenta ao defendido pelos anteriores a expressão facial que cada emoção tem, tendo comprovado, segundo os mesmos

autores, que a expressão facial relativa a cada emoção é universal, transcultural, de carácter adaptativo e é identificada filogeneticamente.

Tomkins(1962) e Izard(1971) formularam a **Teoria Diferencial das Emoções**, considerada como a mais completa nesta matéria (in Queirós, 1997) e designada como Diferencial por defender que as emoções até com pequenas diferenças representam processos motivacionais e experienciais *diferentes*. Os autores (Tomkins, 1962; Izard, 1971; cit. por Rodrigues et al., 1989) defendem que o sistema motivacional mais importante dos seres humanos é constituído por **dez emoções primárias**, cada uma com características motivacionais e fenomenológicas específicas, que poderão desencadear fenómenos experienciais internos e processos comportamentais, com consequências também diferentes.

1.1.2- Emoções Primárias – Adaptação e Qualidade de Sobrevivência

As emoções primárias foram identificadas como processos comportamentais inatos e diferenciados, observados em recém-nascidos e mesmo nos animais superiores. Desde Watson (1919), que, na perspectiva das programações comportamentais inatas, atribuiu ao ser humano um conjunto de reacções emotivas adaptativas e primárias (denominadas medo, cólera e amor), até à recente Teoria Diferencial das Emoções, situaram-se alguns autores cujas abordagens importaria focar.

As emoções identificadas por Watson (1924) terão sido as mesmas que, segundo Rodrigues et al (1989), Lopez (1965), identificou. Já na antiga medicina chinesa tinham sido identificadas 4 emoções básicas: Cólera, Felicidade, Mágoa e Medo, que emergiriam da actividade visceral do fígado, coração, pulmões e rins (Critchley, 1969, cf. Carlson e Hatfield, 1992:13). Porém quanto ao número de emoções básicas, nem todos os autores estão de acordo. Além das emoções inatas identificadas por Watson, Paul Ekman (1980) contempla mais três: Desgosto, Surpresa e Tristeza.

O carácter de inatismo da emoção, foi seguido pela maioria dos teóricos nomeadamente os de feição neurofisiológica. A este propósito, por exemplo, considere-se Mac Dougal, (in Queirós,1997,p.162), que viu as emoções primárias como processos de resposta à saciação de necessidades básicas de sobrevivência, e MacLean (1993, in Strongman,1998) que atribuindo a responsabilidade dos comportamentos emotivos ao sistema límbico e hipotálamo, também os ligou a actividades instintivas e comportamentos de auto-preservação. Ainda Hillman (1970,in Carlson e Hatfield, 1992,p.75), apesar da perspectiva subjectivo-experiencial com que conotou as emoções também as considerou adaptativas à vida, e de carácter instintivo; e o cognitivista Leeper(1980), segundo os mesmos autores, e numa perspectiva da Ontogénese, veio corroborar a indissociação emoção/motivação/sobrevivência.

Plutchik (1980) defendeu que haveria oito emoções primárias: o Medo, a Cólera, o Desgosto, a Surpresa, a Alegria, a Tristeza, a Aceitação e a Expectativa. Fisher, Shaver e Carrochan (1990) propõem uma hierarquia de 5 emoções básicas, das quais, duas seriam positivas (Amor e Alegria), e três negativas (Cólera, Tristeza e o Medo). No entanto, como as experiências emocionais podem ser consideradas também como construções sociais e relacionais, poderá haver na verdade um número ilimitado de emoções possíveis (Carlson e Hatfield, 1992:13, 14).

As Emoções Primárias segundo a Teoria Diferencial de Tomkins-Izard

Esta teoria é aqui destacada, não só por conceber as emoções humanas como sistemas universais de extrema complexidade da espécie humana, mas também e sobretudo, por terem sido estudadas, medidas e avaliadas.

Apesar de a nível cognitivo, subjectivo-experiencial e comportamental as emoções se expressarem diferentemente, há também alguma interacção no experienciar das onze emoções primárias, que nesta teoria se chamam dimensões, e que revelam o seu tipo de interacção, embora possam decorrer isoladamente. Por exemplo, o **Interesse** e a **Alegria**, integram-se, ocorrendo na dimensão de adaptação social positiva.

O **Interesse**, é considerada a mais básica das emoções e representa-se por tudo aquilo a que o indivíduo dá atenção. O processo neuronal específico do Interesse é aqui muito importante por exemplo para a *memória do trabalho* (Damásio, 1995: 61) que se traduz pela capacidade de reter e manipular mentalmente a informação, mas é-o sobretudo para o fenómeno de *estado de fluxo* a que alude Goleman (1995), conseguindo assim níveis de aprendizagem, e execução óptimos e com o menor esforço possível.

A **Alegria**, aliada ao interesse, constitui a base dos comportamentos sociais e relacionais, e está frequentemente presente na aquisição de competências específicas, nomeadamente a nível da auto-realização em contextos educativos. A sua principal característica é no rosto e traduz-se pelo riso ou sorriso, que só quando é espontâneo, é que mobiliza a musculatura facial, incluindo o zigomático sob controlo do cíngulo, como expõe Damásio (1995) e Martin e Boeck (1998); e que, ao contrário, se for um sorriso de circunstância, está sob controlo do feixe piramidal, donde, ser chamado de *sorriso piramidal* e portanto não emocionalmente verdadeiro, nem relativo a alegria.

O Nojo, o Desprezo e a Cólera, constituem a tríade da hostilidade.

O **Nojo** é desencadeada pela observação ou imaginação, não só de matéria em putrefacção ou degradação extrema, mas também de comportamentos mórbidos ou perversos que violem valores éticos, culturalmente aceites (Rodrigues et al.1989). A nível perceptual, esta

emoção decorre com alterações fisiológicas como náuseas (mais ou menos intensas) e/ou vômitos, e, se associada à cólera, poderão ser desencadeados comportamentos destrutivos.

A **Cólera**, é segundo Goleman (1996), a emoção primária mais difícil de gerir, e dentro da tríade da hostilidade, é a mais activamente intensa e instável a nível da homeostasia. É desencadeada pela restrição imposta ou bloqueio, pela sensação de perigo e ameaça simbólica ao amor próprio ou à dignidade (ser tratado com injustiça, agressividade ou ser humilhado).

O **Desprezo**, pode ser desencadeada pela percepção subjectiva de instalar intrinsecamente o sentimento de superioridade, de invulnerabilidade. É de todas as emoções na tríade da hostilidade, a mais fria, ou seja, aquela em que as perturbações desorganizativas emocionais se fazem sentir com menor intensidade, (Rodrigues et al, 1989: 87).

O **Medo**, enquadra-se na dimensão da fuga e é de todas as emoções a mais tóxica e receada, dado o *estado do corpo negativo* que provoca, quer seja o medo perante algo real, quer seja evocado através da memória (Rodrigues et al., 1989; Damásio, 1995; Queirós, 1997; Filliozat,1998). Os causadores de medo podem ser de ordem fisiológica, (incapacidade em respirar); de ordem psico evolucionista, (dor, abandono); modificações súbitas e intensas na estimulação, (aproximação súbita; a noção de envergadura).

A **Surpresa e a Angústia** integram-se na dimensão da expectativa, sendo a primeira filogeneticamente mais antiga (Rodrigues et al.1989), reptilianiana, e é desencadeada por ocorrências súbitas e inesperadas que despoletam uma estimulação neuronal mais ou menos intensa, que activam sucessiva e concomitantemente outras estruturas neuronais ligadas à cognição e à acção.

A **Vergonha**, e a **Culpa**, integram-se na dimensão da responsabilização, e estão relacionadas com a consciência do Eu (Strongman,1998). A primeira resulta de um aumento rápido da atenção sobre o próprio, e experienciada com sentimento de *nudez*, de indignidade, de defeito, de ridículo, de ineficácia, de insignificância e de transgressão a regras socio-culturalmente estabelecidas (Queirós,1997). Pelo facto de o indivíduo tomar consciência que é o alvo das atenções, é considerada a mais reflexiva das emoções primárias, vivenciada como uma experiência de si próprio, através de si próprio, que se caracteriza por ruborização da face (no humano) involuntária, como consequência da activação neurovegetativa. A Culpa, é a emoção intimamente relacionada com a Vergonha, chegando a ser considerada um dos níveis dessa emoção (Tomkins, 1963; cit. por Rodrigues et al., 1989), mas é experienciada pela acção negativa, recriminadora do próprio, sobre si mesmo; estabelecendo uma relação entre o seu comportamento e os valores morais e ético-culturais que o deveriam nortear.

A **Tristeza**, é a emoção negativa mais frequentemente experienciada e pode ser desencadeada por fenómenos relacionados com separação física ou psicológica, como o insucesso, o isolamento compulsivo e com outras emoções. Rodrigues et al (1989), Queirós,

(1997) e Filliozat(1998), caracterizam-na por diminuição da activação neurovegetativa, referida como sensação de vazio ou choro mais ou menos intenso.

O que importa referir neste contexto, é que **todas as emoções em geral, podem ser protagonistas de alterações fisiológicas que, ao instalarem um estado de corpo negativo ou positivo, condicionam a percepção pessoal do estímulo, podendo alterar o comportamento de resposta**. Como exemplo, temos: a facilidade com que se aprende e se memoriza, a partir do processo neuronal provocado pelo **interesse**, ou a activação neuronal que a **surpresa** promove, preparando a pessoa numa totalidade de atenção / acção e condicionando-a assim, a dar respostas adaptativas em situações positivas ou negativas, no sentido da atitude adequada ou de sobrevivência. É também, por exemplo o carácter adaptativo da **cólera**, no sentido da sobrevivência, que mobiliza em nós, a energia ergotrópica, activando os músculos para a acção intensa, desencadeando, simultaneamente um sentimento de coragem, poder e auto-confiança, canalizando esse poder energético para a auto-defesa, para a contestação e até para impulsos destruidores(Rodrigues et al, 1989; Filliozat, 1998).

Esta forte energia, se for educada e dirigida a uma finalidade raciocinada, afastar-se-à da animalidade primária amígdalea, para ir ao encontro de comportamentos mais assertivos e eficazes. Outras emoções como, por exemplo, a **angústia** e a **vergonha** revelam o seu carácter adaptativo através dos sentimentos que provocam em quem as experiênciam: a primeira ao provocar tristeza, mal-estar e sentimento de incapacidade, vai desencadeando comportamentos modificadores, que contornarão ou modificarão a situação que a originou; e a **vergonha**, através da auto-reflexão, adquire um protagonismo importante na construção de atitudes e comportamentos sociais, já que os *estados de corpo* negativos experienciados pela vergonha serão evitados, procurando a aproximação dos padrões valorativos instituídos, pela necessidade de integração e aceitação. É também, mas ao contrário, o conjunto das alterações fisiológicas (aumento da frequência cardio-respiratória, da actividade muscular) da **alegria** que instalando o relaxamento e a harmonia, proporcionam um *estado de corpo* positivo que a pessoa procurará repetir.

Estes exemplos emprestam de algum modo fundamento, para tornar credível a hipótese de que quanto melhor e mais rapidamente estas alterações neurofisiológicas forem educadas, maior nível de bem estar será proporcionado. Um bom exemplo é o que se relaciona com a **culpa**, porque quando a pessoa se recrimina a si própria, desencadeia aprendizagens para a auto-responsabilização pelos próprios actos, e a motivação para os reparar, ou por situações em memória, antecipar-se ou anular o *estado de corpo* experienciado na culpa.

Neste caso é evidente como está implícita a reflexão cognitiva para a aprendizagem em geral e para a auto-formação em particular. O mesmo fenómeno também é evidente no **medo**, já que o *estado de corpo* que provoca, através de uma experiência vivida ou percebido pela

experiência de outrem, permite aprender a evitar essas experiências, ou recorrer a estratégias de aprendizagem para as superar, e viver a situação de novo (por ex.: exame, avaliação) melhor preparado, sob o ponto de vista psico-afectivo e de condições da preparação em si.

Estes fenómenos deverão ser abordados, no sentido de sensibilizar os professores a facilitarem o ensino da sua auto-gestão para a aquisição de percepções e ou comportamentos adequados, a partir da rentabilização educada dessa energia, que se instala aquando destas emoções.

A seguir, será abordada a Emoção, como protagonista do comportamento em geral e do comportamento interrelacional em particular, pelo que se mencionarão as estruturas cerebrais e as componentes neuroquímica e neurofisiológica, não como estruturas em si, mas apenas e só, como elementos intervenientes no processo experiencial Emocional.

1.1.3– Emoção- Contributo das Componentes Neurofisiológicas

A literatura relativa à produção teórica e científica da emoção, evidencia algumas diferenças quanto aos processos emocionais. Nem mesmo a totalidade dos autores de vertente neurofisiológica focalizam o processo a nível das mesmas estruturas cerebrais, mas todos, independentemente da concepção teórica, concordam que essas estruturas de carácter cognitivo, e por isso racional, não são alheias à emoção, e esta, ao comportamento do indivíduo, razão porque se faz aqui esta abordagem.

As estruturas específicas, consideradas as vias por onde passam os influxos nervosos determinantes do fenómeno emocional, têm como mensageiros do processo, os mediadores químicos. Considera-se que os circuitos neurofisiológicos centrais da emoção, são constituídos pelos Centros Emocionais do Tronco Cerebral, em que se destaca a Formação Reticular; pelos Centros Emocionais ligados ao Sistema Límbico com destaque para as Amígdalas temporais, actualmente consideradas essenciais para a emoção; e finalmente pelos Centros Emocionais Neocorticais, dos quais, cabe referir os lobos pré-frontais.

A nível dos Centros Emocionais do Tronco Cerebral, a estrutura mais importante é a Formação Reticular, que activa o circuito de Papez e o Neocórtex, para perceber as alterações periféricas emocionais e desencadear a percepção consciente e progressiva da própria emoção, e, ao que Arnold e Lindsley (cf. Rodrigues et al.,1989,p.67) chamaram de *crescendo emocional*. Directamente relacionados com a Formação Reticular e ligados à emoção, estão o *locus coeruleus*, o *locus níger* e o *sistema do Rafe*.

Os Mediadores Químicos Emocionais, são os constituintes virtuais dos processos cognitivos, comportamentais e emocionais. Cada vez mais se defende que alguns estados

emocionais podem ser, (Izard,1993), induzidos por alterações ao nível dos neuro- transmissores, como por ex. a depressão, que se relaciona com a redução dos níveis de norepinefrina e serotonina. Também são mediadores dos processos emocionais, a acetilcolina, noradrenalina, dopamina, a serotonina, a substância **P**, e os mediadores do sistema antinociceptivo: as encefalinas, as endorfinas e as dinorfinas, conhecidas por opiáceos endógenos. Enquanto a noradrenalina se relaciona com experiências agradáveis; a acetilcolina, a dopamina e a serotonina relacionam-se com emoções negativas. É interessante observar que nesta relação neurotransmissores-emoções, há também evidências científicas (Izard, 1993) que apontam alguns mecanismos fisiológicos como: hormonas, regime alimentar, sono e a predisposição genética como capazes de desencadear alterações nos níveis cerebrais desses transmissores.

Dos Centros Emocionais Límbicos parecem depender as decisões (capacidades de seleccionar, eliminar e optar), como conclusões das relações entre o bolbo olfactivo e o Sistema Límbico, ao nível do Rinencéfalo. O Hipocampo e a Amígdala, foram os percursores do Córtex e do Neocórtex na progressão genética, donde, poderia esta evolução morfológica, explicar a intercepção na Amígdala dos processos racionais e emocionais.

De facto, há três estruturas muito antigas, a nível do Sistema Límbico, essenciais para a emoção (Rodrigues e Pina Cabral, 1985; Vaz Serra et al., 1986; Rodrigues et al, 1989; Damásio, 1995; Goleman, 1995). As mais antigas são a amígdala temporal, filogeneticamente reptilianiana, e o septo, (relacionado com estados afectivos, sociabilidade e procriação), filogeneticamente paleomamífero, e uma terceira estrutura, filogeneticamente mais recente, que é constituída pela circunvolução do hipocampo e cíngulo, onde se faz a integração de toda a informação olfactiva (visual nos neomamíferos), donde emergem os comportamentos instintivos, afectivos e funções somato-viscerais (MacLean, 1985; in Rodrigues et al., 1989).

Os Centros Emocionais Neocorticais, tal como os anteriores, relacionam-se não só com as emoções (Rodrigues et al., 1989; Damásio, 1995; Goleman, 1995; Davidson, 1998; Drevets and Raichle, 1998; Tomarken and Keener, 1998), mas também com os comportamentos emocionais. A arquitectura estrutural destas áreas, em ligação com as estruturas sub-corticais (circuito de Papez), levou Damásio a concluir que a Razão e a Emoção se intersectariam nos Córtices pré-frontais ventromedianos e na Amígdala, além de que, atribuiu ao Córtex cingulado anterior – comprovando agora as teorias de Papez, e a das emoções de Papez-MacLean – o local de interacção íntima para emoções/sentimentos, atenção e memória do trabalho.

Apesar da superioridade filogenética do Córtex pré-frontal, como primado da racionalidade na espécie humana, Damásio (1995) demonstrou que se comporta como o sistema amortecedor/frenador dos excessos da Amígdala, donde emerge a resposta analítico-reflexiva que refreia os impulsos emocionais; sendo essa resposta atribuída separada e diferentemente aos dois lobos pré-frontais esquerdo e direito.

Há uma estreita relação entre lóbulos pré-frontais e Amígdala. Isto prova a interconexão da emoção-raciocínio-comportamento, e como o último depende dos anteriores. Além disso, esta interacção fundamenta porque o QI não é suficiente para predizer eficácia, capacidade e sucesso; e porque a noção de QE é mais amplamente preditiva dessa interconexão, na aplicação prática à vida relacional. A amígdala propõe, e o lóbulo pré-frontal direito dispõe, trabalhando em coordenação.

Em suma, os processos da emoção e dos sentimentos em geral, não estão de modo algum alheios aos da razão. Como os autores foram revelando, todos estes fenómenos se intersectam, numa mesma integração neural, bioquímica, endócrina, cujo cerne é constituído por controlos homeostáticos, impulsos e instintos. Mas embora se sustente a ideia que tudo se reúne num único teatro anatómico, Damásio(1995) adverte, que dados recentes, sugerem que a ligação entre as diferentes estruturas da mente, resulta da relativa sincronia dessas diferentes actividades nessas estruturas.

1.1.4 – Da Racionalidade Emocional ao Comportamento Relacional

Por tudo atrás exposto, é claro que, muito para além dos comportamentos impulsivos e instintivos, também os comportamentos racionalizados, resultam tanto do Neocórtex, como das estruturas arcaicas sub-corticais, nas quais a amígdala tem um papel preponderante. Desta forma, ficou comprovado que a racionalidade, é o resultado conjunto dessas estruturas coordenadas, em relação constante entre si, não podendo até funcionar independentemente, o que determina que não há um centro para os comportamentos sociais, e que ao contrário, estes dependem dessa relação inter-estrutural (Izard, 1993; Damásio, 1996).

Esta noção, aliás, já partilhada pela grande maioria dos autores, é que a emoção induziria essa componente motora e expressiva, e mesmo uma actividade eferente no SNC, que se revelaria num comportamento expressivo corporal, com origem na actividade neuromuscular, e que integraria: a actividade eferente do SNC; expressões faciais típicas, componentes expressivos, postura, expressão vocal, movimentos de cabeça e olhos e potencial de acção muscular. Isto significa que há uma integração das acções neuronais e expressivo comportamentais num todo.

Numa hipótese recente, Damásio(1995) defende mesmo, que pensamos com o corpo e com as emoções, porque o processo de raciocínio passa pelo corpo, através dos *estados de corpo* que, ligados a uma sucessiva aprendizagem, experienciada em diferentes situações, formam um conjunto de percepções, que, a amígdala e o hipocampo detêm em memória. Se, por exemplo, alguém quiser retomar uma relação com um ex-amigo bem colocado, é a análise fria que racionaliza as vantagens/inconvenientes que leva à decisão de se relacionar, mas é a

representação mental de uma zanga, através de *estados de corpo* negativos, que constitui a base emocional para a decisão de não querer mais nada com essa pessoa.

Já William James, ao defender que os comportamentos motor e visceral, ao serem percebidos influenciavam a experiência emocional, estava a apontar como a consciência que se tem dessas alterações é determinante. De uma forma muito mais explícita, é Damásio (1995) quem vem atribuir à emoção, não só funções essenciais no comportamento pessoal e social, mas também e principalmente, no tipo de significado que a pessoa atribui a uma determinada circunstância, no sentido de escolher o tipo de comportamento adequado.

Na vida em geral, essas manifestações biológicas Jamesianas – percebidas a nível neuronal como *estados de corpo* – constituem, na opinião desse autor, indicadores que permitem orientar as decisões neocorticais e também seleccionar a acção/atitude a tomar, não só no sentido da sobrevivência, como também da qualidade dessa sobrevivência.

Tal paradigma aplica-se também à vida social e à qualidade relacional, nomeadamente ao nível da aceitação e influência social e pessoal, e em particular a nível educativo.

Essas emoções primárias (viscerais, Jamesianas), são agora imagens mentais que se foram originando nas sucessivas experiências ao longo da vida e foram deixando (experiência a experiência) a sua impressão (memória de um estímulo), no cérebro (Rodrigues et al., 1989; Damásio, 1995), modificando as conexões inter neurónios, a partir das quais se constituem as recordações/memórias. Estas imagens-memórias fundem-se em *representações potenciais* materializadas por conexões inter neurónios a que Damásio (1995: 193) chama *zonas de convergência* e Young (1950; cf. Marques-Teixeira, 1997, p.30) chama *engramas*.

Esta complexa rede racional-emocional, que resulta da acção de grupos de neurónios inter conectados em zonas equidistantes do cérebro, está em comunicação, e em estreita relação com o corpo todo, através do córtex motor, córtex somatossensorial, secreções hormonais, resposta visceral, muscular ou cerebral, neurotransmissores e mediadores químicos.

Todos, de alguma forma, são personagens da mesma peça.

De facto, tudo o que é alterado e reorganizado nos circuitos neurais é influenciado pela realidade exterior (conforme a pessoa a percebe), pela realidade interior (*estados de corpo*) e pelo imenso historial (educação social, cultura, aspirações frustrações) de factores escondidos silenciosamente no cérebro reptilino. Um pouco na perspectiva das teorias psicanalistas dinâmicas, que atribuíam às pulsões os comportamentos em geral, e de defesa em particular; também esta teoria atribui a todos, mas todos os fenómenos relacionados com necessidades básicas, - como o sexo, a fome, a sede, a segurança biológica e psico-afectiva - a capacidade de serem protagonistas inconscientes, em todos os níveis de modificações neuronais, donde serem potenciais influências nas decisões e nos comportamentos. Os fenómenos de interacção neural, que se modificam a partir de experiências e dos sentimentos construídos a partir delas, são

representativos da imensa importância que têm os aspectos emocionais como preditivos e modificadores do comportamento.

Este modelo, que apresenta um quadro de referência da neurologia do comportamento (Damásio, 1995), assume que é o corpo o grande teatro onde se jogam os estados dos afectos. Ao nível individual, estes estados corporais funcionam como memória em relação aos sentimentos e emoções, e de tal modo, que têm interferência na passagem dos níveis mais corporais para os níveis psico-significativos.

Mas como Goleman (1995) expõe, o cérebro está concebido desde o início para captar e responder a expressões emocionais específicas; a empatia é um dado biológico. Isto pressupõe que numa relação entre dois sujeitos, cada um deles tem receptores para captar esses estados corporais e fisionómicos, e poder traduzi-los numa interacção. Estas transferências dos estados de espírito de pessoa para pessoa, ao que Goleman chama *contágio emocional*, são importantes na percepção do outro, ao ponto de podermos repeti-lhe os gestos, entrando assim em *sincronismo*. É este nível de *sincronismo*, que reflecte a profundidade de uma interacção, e facilita a recepção de estados de espírito, quer sejam positivos ou negativos, (Goleman, 1995).

Como é que estes fenómenos adquirem importância na relação educativa?

Professores e alunos envolvidos em relacionamento, emitem e absorvem essas expressões emocionais entre si, produzindo por sua vez emoções no seu próprio corpo, retendo esses registos em memória, e desencadeando as respectivas consequências.

Goleman(1995) refere esse *sincronismo* entre professores e alunos, como o grau de ligação que os une, expondo que “quanto mais próxima for a coordenação de movimentos entre eles...mais se sentem entusiasmados, interessados e à vontade no seu relacionamento”(p.137). Pelo contrário, é por exemplo, a representação imagética de um *estado de corpo* desagradável, marcado por uma experiência infeliz, ao nível da relação educativa, que se torna comprovadamente inibitória para o aluno, não só da repetição desse contacto relacional, como também do desenvolvimento de comportamentos promotores de um *estado de fluxo*(Goleman, 1995), que obviamente serviriam para atingir a finalidade a ela ligada, ou seja, a aprendizagem.

Esta dinâmica, empresta fundamento à noção do *locus interno* (Weiner, cit. por Barros, 1996: 115) como causalidade da qualidade da relação educativa, e dá pertinência à formação de expectativas, relativamente à qualidade da formação, seja do professor, seja do aluno, e, por consequência, da educação em geral.

Com base nestes pressupostos, é necessário, senão imprescindível, conhecer, as formas como o professor percebe e gere as suas emoções, no sentido de desenvolver a relação num registo de competência emocional, para manter um fio condutor de energia positiva com o educando, reforçando aquelas expectativas formativas dentro dos contextos da educação.

Assim, após se ter defendido a relação entre a emoção, a neurofisiologia e comportamento relacional, serão abordadas as formas como essa emocionalidade se pode gerir, no sentido de ser usada a nível relacional, para produzir comportamentos competentes.

1.2 – A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Saber dizer não, é possuir a habilidade de sair elegantemente de situações irritantes, saturantes ou de conflito. Esta capacidade, revela sem dúvida um conjunto de características da personalidade, essenciais não só na auto e hetero-formação, mas sobretudo por quem é usado inconscientemente ou conscientemente como modelo, para estruturar o seu próprio comportamento: o que acontece no aluno em relação ao professor. Esta é a razão porque se torna pertinente estudar aqui o construto 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.

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 (Goleman,1995). Uma pessoa com elevada competência emocional é aquela que tem também uma alta percepção daquilo que consegue ou não controlar. Esta concepção, é essencial neste estudo, pelo facto de que, ao conhecer a percepção do nível de controlo pessoal, se poder perspectivar a qualidade da relação pedagógica e conseqüente nível de Aprendizagem que poderá daí emergir.

Neste registo de formação e relação, se o professor 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 contexto educativo.

Carl Jung disse (cf. Carlson e Hatfield, 1992:560) que: *se expressarmos todas as emoções conforme as experienciarmos, seremos punidos pelo exterior (amigos, família, sociedade), se as negamos ou reprimirmos, emergem de uma forma ou de outra... através de problemas psicofisiológicos, donde a necessidade de educar as emoções.*

Esta necessidade, já levou ao desenvolvimento de técnicas cognitivas, fisiológicas e comportamentais, que de algum modo permitiram controlar os pensamentos, sentimentos e comportamentos emocionais, o que significa que o apelo à Inteligência Emocional não é um fenómeno novo, mas sim apenas repensado de forma diferente. Por exemplo, cabe mencionar, o

modelo tripartido (Carlson e Hatfield, 1992), que revela que se pode ser capaz de aprender uma variedade de técnicas comportamentais, fisiológicas e experienciais, na linha conceptual (pessoal) da *Literacia Emocional*, já que tem como finalidade controlar experiências emocionais, alterar a sua atitude, pensamento ou crenças.

Só a título de exemplo, e provando que a Literacia Emocional não é um pensamento revolucionário e muito menos recente, já nesta linha conceptual se revelaram (Gonçalves1993) 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 é agora trazido à luz pelas concepções de Salovey e Mayer (1990;cf.Goleman,p.335), 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, 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 (1995) 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* (1995), pelo que os autores citados e respectivas conclusões lhe dizem respeito.

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). De facto, o livro apresenta-se mais como um guia pessoal para educar as emoções, mas além disso faz outra coisa: expande este modelo até aos contextos educativos, concretamente às escolas, nas quais aposta para mudar a realidade escolar e formativa, a nível inter e intra pessoal, procurando adaptar à realidade educativa os conceitos que integram a Inteligência Emocional.

A decisão de fundamentar e operacionalizar este conceito, com base neste autor, prende-se com o facto, de que, entre a bibliografia conhecida actual, foi ele quem mais claramente explorou o que se pretende estudar: compreender e conhecer as capacidades da auto-educação emocional, sua interacção implícita nos comportamentos inerentes ao contexto educativo, e

sobretudo, para poder definir-se e operacionalizar à posteriori, um perfil caracterológico de professor emocionalmente competente.

1.2.1 – Do QI ao QE: a Literacia Emocional

O sucesso na aprendizagem é um fenómeno auto satisfatório, porque tem vindo a ser aceite socioculturalmente como 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. Goleman, (1995), veio alterar este fio condutor de ideias, ao pôr em causa a relação entre as notas escolares e a possibilidade de sucesso na vida, concluindo 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, já apresentadas (Izard, 1993; Rodrigues et al, 1989; Damásio, 1995). Há evidentemente uma relação entre QI e circunstâncias de sucesso no global, mas o que Goleman explora, são as numerosíssimas excepções a essa regra de relação entre QI e êxito.

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, 1995, p.62) e dos alunos em geral, que se torna pertinente questioná-las relativamente aos sujeitos dominantes do ensino: os professores.

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, Freinet e Peterson, 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” (Märtin 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.

Goleman apresenta esse conceito organizado e fragmentado em cinco capacidades específicas, com objectivos diferentes, porque perscrutam diferentes dimensões do humano. Foi Salovey (1990) quem, de facto, redefiniu as inteligências pessoais de Gardner e concretizou as capacidades que definem a Inteligência Emocional (I.E. ou Q.E.):

1. **Conhecer as próprias emoções: Auto-Consciência**, significa o reconhecimento de um sentimento/emoção, sendo tanto melhor o nível do Q.E. quanto mais próxima for a auto-consciência, do experimentar da emoção. Identificar as alterações neurofisiológicas exactas, definir as emoções, poder fazer uma apreciação e dar-lhes nome, é o primado do Q.E. e fundamenta a maioria das outras capacidades emocionais.
2. **Gestão de Emoções** é a capacidade que 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 tranquilizarmo-nos, afastar a ansiedade, a tristeza e irritabilidade, e anular ou diminuir as consequências.
3. **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. **Reconhecer as emoções nos outros**, que Goleman (1995,p.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 (1995,p.119) expõe: "90% da comunicação emocional é não-verbal", pelo que, e nomeadamente em relações educativas, 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. **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 professor-chefe, ou o professor-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.

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 serão tratadas separadamente, embora haja comportamentos e atitudes comuns entre elas. Mas o que Salovey e Mayer (Goleman,1995) defendem, é que podem desenvolver-se e aperfeiçoar-se. 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, aprimorada , 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.

1.2.2 – Auto-Consciência

É a percepção de si, e do que se está a sentir , traduzido a nível neurológico por um “estado neural que mantém activa a auto-reflexão” (Goleman,1995,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 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, 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). 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.

Goleman preferiu o termo “auto-consciência” a “metacognição” por lhe parecer definir “sentido de atenção continuada sobre os nossos estados íntimos”(p.66), mas uma vigilância que não reage nem julga, por existir sobranceira ao estado de *inundação emocional*. A função do

cérebro é manter-se informado (Damásio, 1995), e esta atenção consciente informa, reconhece um estado de espírito negativo, e a seguir, constrói uma defesa neuroquímica para se livrar dele.

Como se o constatar de um facto o modificasse, tomar consciência de uma emoção negativa proporciona um grau de muito maior liberdade: a opção de não agir arrastado pelo sentimento e/ou a opção adicional de livrar-se dela, atitude que pode estar omissa em iletrados emocionais, expressos por comportamentos irreflectidos próprios de *sequestros neuronais*.

Este déficite ao nível da aptidão relacional, quer consigo mesmo, quer com os outros, não devem nem podem estar presentes num professor, que podendo até ter óptimos níveis de Q.I. acaba por conviver com situações desastrosas na sua vida privada e relacional social, o que obviamente se reflecte na sua atitude pedagógica. Esta inoperância é um aspecto da iliteracia emocional no professor. Se este 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, 1995), então pode acontecer – que simplesmente não consiga dar o primeiro passo para a competência emocional: este professor não consegue determinar 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 déficite também inviabiliza a percepção do que *mostra* aos outros. 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 um ensino de sucesso. Além disto, também é aceite o facto de só a partir deste confronto com as suas próprias emoções, e de se identificar claramente com elas, é que se torna capaz do próximo passo: gerir a energia emocional que invade a pessoa, e usá-la conscientemente intencionalizada.

1.2.3 – Gestão de Emoções

É 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 desencadeia 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.

Mesmo em circunstâncias de fúria, depressão ou angústia – predadoras do bem-estar – podem e devem ser mobilizadas essas energias emocional/racional, no sentido de contrapor a esses sentimentos, um conjunto igualmente intenso de experiências alegres e felizes. Controlar a energia emocional dos sentimentos negativos como a raiva ou a fúria, não parece ser fácil nem regular, embora as investigações nessa área reunidas por Goleman, defendam que:

- A raiva pode e deve ser controlada, logo em estado inicial, o que pode ser conseguido a partir do processo de empatia, pensando no outro: “o que se passa com ele?; porquê?”. Este exercício de temperar a raiva com empatia, ou pelo menos com espírito aberto, pode interromper a *espiral da fúria*. Quanto mais tempo se alimentar a raiva, *ruminando*, mais boas razões auto-justificadas se encontram para favorecer o efeito bola de neve que leva a comportamentos devastadores e impensáveis. Qualquer situação deve ser reavaliada, estimulando a componente cognitiva a perceber o estímulo da forma menos negativa.
- Podem ser usadas formas de *arrefecer*, desde um passeio leve, ao exercício físico, até a métodos de relaxamento (muscular, respiratório ou terapêutico), para se afastar mentalmente do problema, dando oportunidade ao neocórtex que interaja com o seu efeito frenador, sobre os circuitos desencadeados pela amígdala. Será inútil fazer seja o que for, se se mantiver a sequência de pensamentos indutores de ira. No entanto, Tice (Goleman,1996 p.78) defendeu que há actividades que não resolvem a reversão deste estado.

Ao contrário do que se pensa, ir às compras, comer ou dar razão livre à ira (sobre pessoas ou objectos), são ineficazes. Nos estudos efectuados, quem escolheu estas actividades, obteve como resultado líquido o prolongamento desses estados. Agiram levados por eles e não os suprimiram. Devem executar-se exercícios físicos que utilizem essa energia, baixando assim os níveis de excitação provocados pela activação neurovegetativa, como o relaxamento por inspirações profundas e sobretudo a ginástica aeróbica. O exercício físico é tanto mais eficaz quanto menos usual for na vida da pessoa, produzindo alguma euforia e diminuindo os níveis de

ansiedade (Carlson e Hatfield, 1992), contudo não está cientificamente comprovado nem o mecanismo completamente compreendido.

Uma das estratégias com resultados positivos (Williams; cit. por Goleman, 1996) é não deixar fugir os sentimentos negativos ou pensamentos maus enquanto estão a decorrer, devendo escrevê-los num papel, para serem constatados e examinados no sentido de uma reavaliação neocortical mais elaborada.

Outros estados de espírito em que o auto-controlo é necessário, são a preocupação crónica, a ansiedade, a melancolia e a depressão, por serem modificadores da harmonia interior, e poderem despoletar sentimentos e comportamentos predadores do desenvolvimento intra e inter pessoal. A preocupação crónica é uma vivência em sequestros emocionais de baixa intensidade. Geram um estado de corpo de constante ansiedade, são inacessíveis à razão e prendem a cognição numa visão cínica e inflexível. Quando este ciclo se intensifica e persiste, podem ocorrer verdadeiros sequestros emocionais, o que intensifica o ciclo de pensamentos negativos e resulta mórbido para o sentido de eficácia e do auto-conceito (Neto,1998). Esta noção de auto-conceito está intrinsecamente ligada à concepção de *self*, defendido por alguns teóricos (James, 1980; Covley, 1902-1922; Mead, 1934; Sullivan, 1953; in Neto, 1998) como um espaço de si (próprio), a partir das interacções com as outras pessoas e todos os autores concordam com a construção social do *self*, e a internalização destas interacções sociais, faz parte do que se pensa sobre si próprio. O auto-conceito pode ser definido (Rosenberg, 1979), como um conjunto de pensamentos e sentimentos, que se referem ao self enquanto objecto.

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.

Nestas situações de tristeza e melancolia, ficar sozinho, remoendo a depressão, é ineficaz, porque é acrescentar à tristeza, a sensação de solidão; pelo contrário deve ser procurada interacção e convívio ou tudo o que possa desviar a atenção do estado de corpo relativo à tristeza. A interpretação cognitiva que é feita ao 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.

Há **estratégias pessoais** que podem ser levadas a cabo para gerir as emoções e são consideradas eficazes (Tice, cit. por Goleman, 1996). Aqui o âmago é o reforço do auto-conceito, que Rosenberg (1979, in Neto, 1998) definiu não como a visão objectiva do que somos, mas sim e sobretudo como a visão subjectiva do que percebemos em nós.

A nível pessoal, resultam todo o tipo de estratégias que nos conduzam a percebermos-nos como “sou bom, consigo fazer isto, eu mereço! Eu sou capaz!”. Nestas estratégias a interacção social construtora do **self** é *trocada* pela intra acção social e pessoal consigo mesmo. Foram consideradas um reforço de auto-conceito as estratégias:

A atribuição de um “pequeno triunfo” por um sucesso previamente auto-objectivado, como por exemplo, tarefas de inter ajuda; o reforço da *auto-imagem*, vestir roupa elegante, maquilhagem, cuidar do corpo; a *reconfiguração cognitiva*, que é o olhar crítico e mesmo cínico para a situação, principalmente em rotura de relações afectivas; a *comparação por baixo*, estabelecendo uma comparação com algo semelhante ao sucedido a si mesmo, mas conseguindo ver no outro e na outra situação, pontos mais negativos que no seu caso; a *inter-relação com o poder transcendente*, como rezar, fazer ofertas, resultou em todos os estados de emoção negativa, especialmente na depressão.

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 formativos, como é o caso do professor, então é preciso auto-controlo. A melhor forma de lidar com as emoções – desde a euforia transbordante da Alegria, até à repugnância expressa do Nojo – é experienciá-las conscientemente, num estado controlado de alerta para decidir, não só o quanto da vida interior se está a desejar partilhar com os outros, mas também como se quer tratar os sentimentos e os acontecimentos que os desencadeiam.

1.2.4 – Auto-Motivação

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 contratempos – uma vantagem emocional extraordinária, tanto mais evidente quanto mais treinada e mais precocemente potencializada" (Goleman, 1995,p.101).

Outro elemento do auto-controlo emocional é conseguir "resistir ao impulso e escolher adiar a recompensa" (Goleman,1995,p.102), através do auto-controlo e da determinação pessoal nessa escolha. Um dos atributos essenciais para a auto-regulação emocional, é, o adiamento auto-imposto de gratificação, dirigido a um objectivo.

Mas além do "adiar a recompensa" também a ansiedade, a esperança e o optimismo contribuem para esta capacidade de se motivar a si mesmo. 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, efeitos positivos, apesar deste stress, ou talvez por causa dele (Chapin,1989; in Goleman, 1995). 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.

Relativamente à **esperança**, também é considerada moderadora dos níveis de ansiedade, e Snyder (1991, in Goleman, 1996) defende que é previsor 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"(p.108), e que se expressa em características intra

personais. 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 capacidade encontraria um companheiro excelente: o **optimismo**. Seligman (1991, in Goleman, 1995, p.109), definiu este sentimento 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, e que poderão mudar, enquanto os pessimistas centralizam em si de forma imutável essa causa. 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. 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 no nível do Ensino e Aprendizagem.

A aplicação destas atitudes emocionalmente inteligentes, podem desencadear a ocorrência de um fenómeno excelente para o Processo Ensino-Aprendizagem, nomeadamente ao nível do novo paradigma de auto-formação: o *estado de fluxo*, (Csikszentmihalyi, 1990; in Goleman, 1995, p.113) 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.. O que caracteriza um estado de fluxo:

- Ficar absolutamente absorto no que se está a fazer, concentrando aí toda a atenção com o mínimo de dispêndio de energia; 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*.

Este fenómeno é assim considerado essencial para a aprendizagem. Como conclui Goleman, “perseguir o fluxo através de aprendizagem é uma maneira muito mais humana, natural e provavelmente eficaz de mobilizar as emoções ao serviço da educação”(p.116).

1.2.5 – Empatia –Reconhecer as Emoções dos Outros

As expressões emocionais não verbais são importantes nas relações interactivas pessoais (Patterson, 1991, cf Hess, Philippot e Blairy, 1998) e o estudo de fenómenos como o contágio emocional (Hatfield et al.1992; cf Hess, Philippot, Blairy, 1998), a empatia (Fabes, 1990) 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.

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 (Cacioppo et al. 1986; Fridlung, Ekman and Oster, 1987; Hess, Kappas and Banse, 1995; cit. por Hess, Philippot e Blairy, 1998) ou demonstrar a compreensão sentida do ouvinte, relativamente a quem emite sentimentos (Bavelas et al. 1986; Krause, 1980, cf Hess, Philippot, Blairy, 1998). Segundo Goleman (1995), "a empatia nasce da auto-consciência, e quanto mais conscientes estivermos das nossas próprias acções, mais dextros seremos em ler os sentimentos dos outros"(p.117). 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,p.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 interpessoal.

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,p.121)

Esta prática deve ser incentivada ao longo dos processos formativos, porque a dessintonia, é predadora das capacidades de leitura social, dos relacionamentos e consequentemente do altruísmo. A dessintonia reduz a empatia. Estas atitudes são contrárias à normalidade humana, e a propósito das funções da emoção na cognição e no comportamento, Damásio (1995) defende que "as emoções desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros...", o que é explicado por Paul Ekman e cols (1992, cf Goleman,1995 p.313), ao serem capazes de detectar microemoções através da modificação da musculatura facial, sendo tanto mais evidente quanto mais intensa é a emoção.

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. Mas é necessário, para acontecer essa sintonia, que haja alguma calma e receptividade para “ouvir” os sinais de sentimentos do outro, e poder recebê-los e imitá-los pelo nosso cérebro emocional. Ao contrário, em situações de fúria, raiva ou irritabilidade, o cérebro emocional domina o corpo e aí, pouca ou nenhuma empatia pode haver.

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.

Este fenómeno de natureza intra e inter relacional, poderia ser pertinentemente utilizado em contextos pedagógicos.

1.2.6–Gestão de Relacionamentos em Grupos

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 (grupos, turma, subalternos, 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,p.136): “Apanhamos sentimentos uns dos outros, como se fossem uma espécie de vírus sociais”.

Paul Ekman (1975, in Goleman,1995, p.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, 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 interacções que existem na vida social, vão confirmando que as emoções, além de expositivas, são contagiosas (Hess, Philippot, Blairy, 1998; Goleman, 1995).

Como caracterizar pessoas competentes emocionais a nível da gestão das emoções sociais?

- São tendencialmente líderes naturais, espontâneos; conseguem dar expressão aos sentimentos colectivos e articulá-los, de modo a conduzir o grupo na direcção dos seus objectivos; gosta-se de estar com essas pessoas, transmitem bem-estar, são hábeis a controlar as suas próprias expressões (verbais e não verbais) das emoções; sintonizam-se com as reacções dos outros; ajustam continuamente o seu desempenho social relativamente a um objectivo; são fieis a si próprios, ou seja, agem de acordo com os seus pensamentos e não para impressionar ou angariar simpatias.
- Ser fiel a si próprio é por oposição, o do *camaleão social* (Snyder, 1981; in Goleman, 1996) que parecerá ser aquilo que os outros derem a entender que querem que ele seja: comporta-se graciosa e tacitamente, mas, de facto, apresentam uma personalidade pública dissonante da privada. Têm poucas relações íntimas estáveis satisfatórias e raramente assumem um confronto, mantendo quase sempre uma atmosfera estável, embora de situações dúbias.

Considera-se socialmente incompetente emocional a pessoa que:

- Passa da *espalhafatosa* sociabilidade à *díscreta reserva*, para com as mesmas pessoas, mas dependendo dos objectivos que tem ou da companhia que tem no momento; revela inépcia, seja através de nervosismo, timidez, ou exagerando à vontade, ao ponto de criar constrangimentos nas pessoas com quem priva; parece nunca saber quando terminar uma conversa, alheio aos sinais/pedidos de interrupção; concentra toda a conversa em si mesmo, provocando irritabilidade no interlocutor; faz perguntas indiscretas, ignorando os limites de privacidade, intromete-se com opiniões quer sejam ou não fundamentadas, invadindo o espaço emocional do outro; usa expressões faciais múltiplas, ao longo do diálogo, não parecendo ouvir senão a si mesmo; não consegue olhar o outro nos olhos, optando por vezes *olhar para cima, para o lado, ou para o chão*; dá as suas opiniões de forma escancarada, é brutalmente franco; não consegue integrar-se facilmente num grupo, porque não lê o quadro de referências do grupo a nível emocional, social ou cultural; dissemina a perturbação e instabiliza emocionalmente as pessoas, sem ter como finalidade um objectivo específico e construtivo.

Ter esta aptidão social, significa interagir com alguém no auge da fúria ou raiva, distraí-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.

1.3 – A RELAÇÃO EDUCATIVA

A relação educativa, será abordada, não tanto através dos modelos em que assenta e se estrutura, mas mais, e essencialmente, através da profunda e submersa *intencionalidade educativa*, em que decorre o fenómeno auto-organizador da pessoa, que nessa relação vivencia emoções e como as controla. A razão desta abordagem, prende-se com o facto de se acreditar, que é nessa intencionalidade...nesse possível direccionar da relação, é que as emoções são o leme, e portanto, é onde têm lugar e importância. Os fenómenos de empatia e sintonia, expostos atrás, traduzem essa profunda e sequente interacção, que decorre desde o nível fisiológico ao comportamental, e deste ao nível subjectivo-experiencial, e do experiencial ao nível interrelacional. Devolver também às emoções, a responsabilidade naturalmente humana desta qualidade relacional, torna pertinente o estudo da competência emocional daqueles que a conduzem em contextos educativos.

É neste pressuposto que cabe a pertinência da relação, como comunicação interactiva, de carácter inter e transdisciplinar que Piaget (1896-1981) defendeu, como essência de verdadeiramente *intencionalizar e direccionar essa energia*. Tal como tem vindo a ser comprovado, está implícita em cada interacção comunicacional e respectivas experiências relacionadas, uma energia emocional (*motore*), que podendo ou não ser percebida de fora, transforma as estruturas neuronais, inscrevendo na paisagem neuronal o sentimento de agradável ou desagradável, conforme a circunstância e contexto em que se desenrola essa interacção relacional. Formador e formando envolvidos nessa relação, vivenciam uma percepção subjectivo-experiencial que pode ser - consoante a tonalidade emocional atribuída à relação – predadora ou estimuladora da absorção do conteúdo técnico e científico explícito, e razão pela qual essa relação existe. Desta forma também é verdade que estes parceiros em multi e inter-disciplinaridade poderão – como à frente se comprovará – e deverão, como detentores dessa energia emocional, utilizá-la com intencionalidade educativa e sobretudo auto educativa. (Gonçalves e Cruz, 1985, cf. Limas e Rafael, 1993).

Mas porquê esta preocupação quase existencialista da relação em contexto educativo? Porquê responsabilizar a escola e seus sujeitos, por estabelecer laços que além de extrapolarem francamente os conteúdos curriculares, os sobrecarregam em tempo e paciência?

Tal conceito de educação, posicionaria a **relação como eixo central da situação educativa, protagonista submersa do saber adquirido**. Seria assim, uma **variável determinante na aprendizagem** e os **comportamentos de quem a lidera, variáveis de que essa relação dependeria**. É por acreditar neste pressuposto, que a linha focal desta pesquisa terá como objecto, o estudo dessas variáveis do professor, traduzidas em atitudes psico-afectivas e comportamentos, intencionalmente expostos ao aluno. Raposo (1990, in Postic,1990) defende a noção de que é impossível a dicotomia entre ensino e desenvolvimento psico-afectivo, sendo o segundo considerado como potencializador do primeiro.

Esta concepção não é exactamente nova, no sentido de descoberta. Aliás, e como a História e a Psicologia da Educação vêm apresentando, cada vez mais os modelos educativos se aproximam de uma abertura relacional de parceria, contrariamente a todas as concepções de assimetria relacional do poder e do saber, implícita ao Mestre escola tradicional, sem mesmo poupar os modelos comportamentalistas Skinnianos, ou os modelos cognitivistas. Embora tenham emergido da psicologia cognitivista, e desenvolvida na Gestalt (Barros e Barros, 1996), já defendida então por Piaget (1896-1981) e Bruner (1966), não terão conseguido focalizar tão directamente a noção subjectivo-experiencial de interacção emocional, que de certa forma Koffka (1886-1941) e Kurt Levin (1890-1941) já teriam trazido à aprendizagem, ao terem enfatizado a vertente psicossocial e ecológica, explícita nos modelos interaccionistas do Processo Ensino/Aprendizagem. Mais abrangentes e explícitas, foram as experiências trazidas pelas concepções das pedagógicas libertárias, com as Escolas de Hamburgo, ou até com as de inspiração psicanalítica como Summurill, que Neill (1973, cf Marques, 1998) fundou e concretizou. A noção de intra e inter-relação educativa, em todas as dimensões do humano, parece ter encontrado impulso nas teorias psicanalíticas freudianas (Barros e Barros, 1996) e nas concepções terapêutico relacionais rogerianas (Rogers, 1973) de autenticidade e congruência, que nos anos 60 e 70 começaram a ser aplicadas pelo menos teoricamente – na preparação da relação pedagógica.

Cada vez se foi tornando mais claro que **aquele que aprendia, aprendia e aprendia mais o que o professor era e fazia**, do que o que ele dizia. Esta percepção centralizou de vez a atenção na pessoa do professor, atribuindo-lhe a responsabilidade da gestão dessa relação, no sentido da formação em qualidade, não só do aluno, mas sim dele próprio e a partir dele.

A este propósito, Postic (1990,p.197, e corroborando a ideia de Raposo(1990), defende mesmo que “raramente outra profissão, além da do educador, leva aquele que a exerce, a pôr-se totalmente em causa, pelo exercício da sua função”, o que devolve o fulcro da relação ao nível psico-afectivo e emocional, e por isso, no registo do inconsciente. Neste ponto, Mauco (1968, in Postic, 1996:201) atribui ao grau de maturidade do professor, o seu valor educativo, pelo que considera que este deveria, em essência, dominar os seus próprios afectos no sentido de poder reagir educativamente ao comportamento do aluno.

Fica claro então que **é a literacia emocional do professor, a variável dominante no espaço relacional como potencializador do hetero e auto crescimento**. Ao ter sido comprovada nos alunos a hipótese de “relação positiva entre o nível de conceito de si (*self concept*) e o seu crescimento cognitivo” (Aspy e Buhler,1969-1976, cf. Postic 1990: 189), fica também claro o reforço no aluno, da auto imagem positiva e da maturidade, fenómeno este, que encontra impulso concreto na relação educativa. Também o facto de ter sido comprovada a relação entre: as expectativas do professor/relação educativa, e, representações mentais/

formação de alunos, é, segundo Limas e Rafael (1993, in Tavares, 1993:89) um argumento que vem reforçar o papel da empatia no ensino.

Postic (1990:190,191) também considera que há uma relação positiva entre “o clima psicológico de facilidade criado pelo docente e o aumento de aquisições intelectuais e criativas nos alunos, tal como aprender e resolver problemas, libertar a criatividade e melhorar o juízo de si próprio”. Também se comprovou, que a níveis elevados das capacidades relacionais, nitidamente rogerianas, como compreensão, autenticidade e respeito, na pessoa do professor, correspondiam alunos com estruturas intelectuais mais desenvolvidas, mais espontâneos, interessados e transparentes nos seus relacionamentos.

A este propósito cabe reforçar a concepção de internalidade defendida por Weiner (1986), tendo em conta que estas variáveis internas relacionais (intra pessoais) apontam para o locus de controlo interno do professor. Foi encontrada uma correlação positiva, (Barros e Barros 1996) entre essa internalidade e sucesso escolar, o que torna credível a hipótese de investir fortemente nessas variáveis, não só como indutoras de sucesso, mas também como caminho para ser experienciado o seu uso consciente e o seu controlo pelo próprio aluno, no sentido de as desenvolver e assegurar para a sua vida.

Também deve ficar claro que o sucesso da aprendizagem não depende só deste fenómeno, e que tal seria uma visão perigosamente reducionista de aprendizagem e da auto-formação, mas o que pode pôr-se em hipótese é que **este tipo de relação educativa**, desencadeia nos parceiros educativos, níveis de expectativa positivos de inter-formação, o que posiciona o locus de controlo (Barros e Barros, 1996) em factores mais internos e por isso mais controláveis.

O impacto do poder relacional parece ter tal importância que foi objecto de uso, como ponte, para criar soluções de problemas quer intra, quer extra-escolares, nomeadamente no uso do professor como parceiro interactivo em contextos de Educação para a Saúde. Este fenómeno actual e dinâmico, teve na relação educativa, o seu principal protagonista para transformar a Escola em espaço de Promoção para a Saúde: as Escolas Promotoras de Saúde.

Houve nesta circunstância, uma parceria entre espaços de saúde e de educação, mas foi aos professores que foi pedido uma postura salutogénica educativa, usando a relação educativa como elo para a **comunicação horizontal** explícita na simetria de Poder/Saber/Estar, das relações rogerianas de auto-crescimento. O exemplo vivido na Alemanha, (1978), cujo currículo, incluía conteúdos de Educação para a Saúde (Hurrelmann, Leppin e Nordlohn, 1995), comprovou que não passava só por fornecer informação ao educando. Deveria reservar-se todo um espaço / tempo à relação educativa como resposta para a educação vicariante (Bandura, in Rodrigues et al, 1985) dos comportamentos e treino de atitudes.

1.3.1 – Do Processo Relacional ao Processo Educativo Salutogénico

Esta perspectiva, tem como base elementar, o exemplo, e enfatizava a relação professor-aluno. No entanto, e pese embora todo o esforço desenvolvido, o conceito de saúde cristalizado em *ausência de doença*, era, ao tempo, fortemente redutor, no sentido de se aprender a *ser promotor* da sua própria saúde. Mas posteriormente, Christoph Djours viria a conceptualizar a noção de saúde, [PES, 1995 / N.º 38 (modsaesc.doc)], como sendo **“a capacidade de cada Homem, mulher ou Criança para criar e lutar pelos seu projecto de vida, pessoal e original, em direcção ao bem-estar”**. De tal concepção, expandiu-se o *locus* da responsabilidade, donde emergiu um volte-face nos papéis socio-educativos e culturais.

Esta nova intencionalidade educativa, definiu-se (Carta de Ottawa, 1986) como “um processo que visa criar as condições, que permitissem aos indivíduos e aos grupos, controlar a sua saúde, a dos grupos onde se inserissem, e agir sobre os factores que a influenciassem”. Desta realidade conceptual, emergiram os processos promotores de saúde, desenvolvidos em contextos de educação. Estavam criadas as Escolas Promotoras de Saúde,(EPS), e com elas implantada a filosofia conceptual do Processo Educativo Salutogénico (Jensen. 1991; Nutbeam, 1991; Young and Williams, 1989).

De facto a construção do seu *Projecto de Vida ou Projecto de Si* exigia ao sujeito, a capacidade de tomada de decisões, em liberdade, com conhecimentos fundamentados, com sentido de responsabilidade e com autonomia, cujos limites só seriam a liberdade e a autonomia dos outros. Foi pela necessidade de adquirir estas competências, que se centralizou na Educação, o início do Processo da Promoção para a Saúde. De que competências se trata? São naturalmente competências sociais (Lesne, 1976, in Navarro,1995) de carácter afectivo, cognitivo, sensorial “que permitam ao indivíduo relacionar-se positivamente com o meio”.

Em que Escolas se desenvolveriam estas competências? Em Escolas Promotoras de Saúde (EPS), usando como fio condutor as suas dimensões: curricular, social, ecológica e comunitária, e como ponte de intra-formação, o professor interactivo, parceiro, ou seja o sujeito animador para o desenvolvimento intra-pessoal (Williams et al. 1990; Jensen, 1991; Nutbeam et al, 1991; Poulizac, 1990; Hurrelmann et al. 1995).

Todo este processo, e como descreve Lesne (1976) fundamenta-se na convicção de que ninguém ensina ninguém, aprendemos uns com os outros quando as circunstâncias são favoráveis. Neste contexto, e em resposta a tudo o que foi exposto, ocorreu desde os anos 80 um repensar das Escolas, e nestas, os seus intervenientes activos. Mas os anos 90 trazem agora maior e mais abrangência e responsabilidades a essa Escola.

É claro que formadores e professores continuaram a focalizar-se e a preocupar-se com os resultados de aprendizagem, tal como o treino da sua atitude como pessoa promotora de saúde.

Mas os insucessos escolares persistentes, nalgumas franjas populacionais destas comunidades educativas, parecem traduzir uma nova e alarmante deficiência, na qual parecem estar implícitas também as competências sociais necessárias ao Projecto de Vida (Christoph Djours, 1995 – PES) explícitas em comportamentos desajustados dentro e fora da Escola. Fala-se então de Iliteracia Emocional (Goleman, 1996).

Poderá a Escola, e nesta, a literacia ou Competência Emocional do Professor dar algum tipo de respostas para esta insalubridade psico-afectivo individual, e social colectiva?

1.3.2 – Do Processo Educativo Salutogénico ao Paradigma Educativo Emocional.

A concepção do Paradigma Educativo Salutogénico, surgiu e foi posta em prática, quando as deficiências foram a nível da saúde individual e comunitária, ou seja, global.

E agora, que as deficiências também se encontram ao nível psico-afectivo?

É que, apesar dos esforços para manter e elevar os níveis académicos, essa nova e preocupante deficiência, parece continuar a ser ignorada nos currícula normais da Escola.

No entanto deve levantar-se uma questão que parece pertinente. Tendo em conta as características próprias, a juventude é em geral, e a adolescência em particular, o período do continuum de vida, que por definição se revela naturalmente crítico, convulsivo, e em que as experiências emocionais, sempre novas, ricas e intensas podem desencadear comportamentos desde iliteratos até desviantes. Este fenómeno, parece assim revelar-se, mais como um tipo de iliteracia emocional relativa ao processo natural auto-poietico de crescimento, do que à representação de um tipo de comportamento desviante na verdadeira acepção do termo. Diga-se então que, o crescimento é naturalmente polarizado por uma também natural deficiência ao nível do auto-controlo emocional-racional-comportamental e também desta auto-gestão.

Assim, pode não ser completamente correcto falar de iliteracia emocional juvenil, mas sim talvez, e mais real, partir da concepção que a juventude, é ela naturalmente iliterata. Este pressuposto empresta fundamento à pertinência de insistir na educação das emoções, e sua gestão, para o sucesso académico, social e desenvolvimento pessoal.

A realidade devolve-nos imagens desta natural iliteracia acrescida de episódios perturbadores. Em Portugal, em 1996, 653 pessoas morreram por suicídio ou lesões auto-infligidas, e destes, 13 tinham entre 15 e 19 anos, e 33, entre os 20 e os 24 (INE, E.S. 164).

Por cá, como por todo o lado, o número de adolescentes grávidas aumenta francamente, sendo estas cada vez mais jovens. Em 1996, foram registados 3222 partos entre os 12 e os 19 anos, sendo obviamente omissas as gravidezes que acabaram em aborto quer espontâneo quer provocado. Crianças a terem crianças traduz uma realidade assustadora, sob o ponto de vista da maturidade psico-afectiva.

Esta realidade, é também palco de doenças sexualmente transmissíveis (DST), distímias, toxicodependências, depressões ou outras alterações denunciadoras dessa iliteracia emocional juvenil. Por exemplo, entre 1994 e 1995, foram internados 239 e 204 jovens entre os 12 e 18 anos, respectivamente. Estes internamentos foram ordenados pelos Tribunais de Menores em estabelecimentos do Instituto de Reinserção Social (Infância e Juventude , 96.1, ISSN 0870-6565:107), e destes, em 1994 e 1995, foram respectivamente 139 e 132 por vadiagem e mendicidade; 127 e 118 por indisciplina, 16 e 21 por prostituição e libertinagem. Por furto, foram internados, 125 jovens em cada ano, e em 1994, um foi internado por homicídio.

O stress no estudante é evidente, enorme e parece relacionar-se com variáveis ligadas à formação do tipo de personalidade (Vaz Serra, 1986 e Alves, 1995).

Cada vez mais e mais cedo, os estudantes em particular, e os jovens em geral, apresentam comportamentos iliteratos ou problemas sociais, episódios de ansiedade e depressão, défices de atenção e concentração, e em situações extremas, podem revelar-se agressivos ou mesmo delinquentes. É claro que o núcleo família não é alheio a tais chagas sociais. Desde as famílias pressionadas pelas competências socio-profissionais e consumistas, até aos pais bem intencionados e ausentes - e por isso mesmo mais frustrados - há uma vida de confronto, entre as suas expectativas de criação e as capacidades reais de criar os filhos. Dessas ausências, ou da erosão das trocas interactivas pais-filhos, desse estar não estando, desse *não ter tempo nem espaço afectivos*, desse *espera que já te dou atenção*, emergem a origem e o reforço da iliteracia emocional, acrescida à já natural iliteracia da adolescência.

Se as famílias deixaram de ter a capacidade relacional e afectiva para preparar todos os nossos futuros adultos para a vida, que outros sujeitos poderão substituir os afectos parentais num registo de responsabilidade e responsividade?

A menos que qualquer coisa mude, as probabilidades a longo prazo das populações vindouras construirão uma vida estável e frutífera, à luz da concepção salutogénica e holística, parece ser de facto baixa . Estes dados indicadores de níveis cada vez mais baixos de competência emocional, constituem-se como barómetro de uma mudança profunda, de uma nova toxicidade pandémica, infiltrante, submersa e silenciosa que está a envenenar a experiência da ingenuidade da infância e da esperança dos sonhos da adolescência. É claro que não se está a falar da totalidade destes escalões etários, nem mesmo da sua grande maioria, mas no entanto a sua paisagem amostral é cada vez mais significativa.

Quem, para assegurar o reverter deste processo? As estruturas, em que estas gerações, permanecem mais tempo, e que por sinal já estão embuidas de um espírito educativo salutogénico e ecológico (Antonovsky, 1995): As Escolas Promotoras de Saúde. E nestas, quem para compensar a agitação, e instabilidade e a inconsistência da vida emocional familiar? Os

professores. E estes, operariam então o processo através da intencionalidade do Paradigma Educativo Emocional.

Na concepção deste novo paradigma, o que importa questionar às Escolas, é se há professores que possam bloquear uma tal progressão de iliteracia emocional, e que formação fazem, para um envolvimento pessoal e emocional com estes alunos. Que tipo de competências e experiências, poderiam revelar estes *arquitectos do humano*, e que comportamentos deveriam aprender, para poderem desenhar o sucesso e o sentimento de bem-estar nos seus alunos?

À luz deste paradigma, essas capacidades, seriam no fundo as destrezas sociais e emocionais mais nucleares, que se constróem num continuum para enfrentar a vida, desenvolvidas a partir do autocontrolo emocional.

1.3.3 – Do Paradigma Educativo Emocional à Literacia Emocional através da Relação Educativa

Já que houve que repensar as Escolas como Comunidades Educativas, há que repensá-las de novo, para destrar os alunos em competências sociais e emocionais no sentido de se capacitarem para a construção de um Projecto de Si (Antonovsky, 1995). Para tal, a plataforma básica, parece ser a relação educativa, na qual estará implícita a competência emocional do professor, como já se expôs.

É claro que não se pode partir do reducionismo de considerar a relação educativa como o princípio e o fim para a solução destas questões. A origem desta pandemia de iliteracia emocional nas crianças, adultos e jovens adultos, são muito mais complexas, mobilizam vários tipos de energias sistémicas, entrelaçando cumulativamente diferentes proporções de programação biológica, dinâmicas familiares, políticas de pobreza (social, psicológica e cultural), bem como a dinâmica interrelacional destes micro, meso e macrossistemas.

Por tudo isto, fica também claro que está implícita a consciência, que nenhuma escola, nem nenhuma intervenção isolada, nem mesmo um programa direccionado às emoções poderia ter a pretensão da solução dessa pandemia; mas é claro que algo pode e deve ser feito; e na falta de estruturas nucleares, resta à Escola interagir, dando especial atenção à educação das emoções, não como exclusão de outro tipo de programas mas juntamente com eles!

Há todo um contributo de pesquisas em pedagogia que revelaram a importância das atitudes do professor, já que através da observação, pode ser tomado como modelo na aprendizagem social (Bandura, 1969; cf Vaz Serra et al. 1986),e como efeito de sedução

(Campos, 1992; Postic 1990; Portugal, 1992; Relvas, 1986; Ribeiro e Campos, 1989; Vaz Serra, 1986; Barros e Barros, 1996; Mauco, 1997) que pode exercer sobre os alunos, pelo que não resta senão assumir como credível a hipótese já aqui formulada, que **as competências emocionais do professor, podem ser preditivas do sucesso da relação educativa, e esta, o fio condutor para um desenvolvimento harmonioso no aluno.**

Assim, eis de novo a necessidade evidente de considerar a formação do professor no sentido de adquirir capacidades que construam essa competência. A questão que agora se colocaria é como, e a que nível, seria uma educação das emoções e como se prepararia na prática este professor. Obviamente, estariam implícitas capacidades sociais como saber ouvir, ser capaz de resistir e influências negativas, ter empatia, e mesmo compreender que comportamento é aceitável em cada situação (Goleman, 1996), mas o que está também implícito é saber como podem estas capacidades ser adquiridas em adultos e como seriam postas em prática, num registo paradigmático relacional, com *intencionalidade* educativa.

Na perspectiva paradigmática educativa *intencionalizada* para a educação das emoções, tendo em conta a sua própria natureza e contexto intersistémicos, exige que *arquitectos do humano e humanos em projecto* se encontrem no tecido emocional da vida.

A literacia emocional é tão importante para a aprendizagem e para a formação técnico-científica, como qualquer outra disciplina, pelo que deveriam ser as emoções tema por direito próprio dentro do curriculum das Escolas e da filosofia de ensino dos professores.

O que se pretendia, nesta perspectiva, seria elevar o nível da competência social e emocional dos alunos, mas integrada na sua educação normal. Assim, não teria cabimento pensar em ensinar estes conteúdos como terapia, mas sim numa natural estratégia pedagógica, através da qual, se pretendia desenvolver esse conjunto de capacidades, sentidas como essenciais para atingir um nível de autonomia e liberdade, de expressão e acção, no sentido de ser capaz de construir o Projecto de Si (Antonovsky, 1995; De Jours, 1995).

É interessante notar que o professor, no clima relacional escolar, como modelo, e no contexto da literacia emocional, encontra raízes remotas no movimento do ensino afectivo rogeriano dos anos 60 e 70. Mas, na perspectiva deste paradigma educativo, as emoções já não seriam só usadas para educar, mas mais profundamente, educar-se-iam as próprias emoções.

Não é pertinente pensar que além da necessária carga curricular, haveria a sobrecarga desta nova educação, o que limitaria mais o tempo disponível. O caminho de abertura, empatia, autenticidade e disponibilidade emocional existiriam já, implicitamente, como competências intrapessoais do professor, e seria este, porque as detinha, o verdadeiro protagonista da nova realidade educativa. O busílis nesta realidade não é criar aulas novas, como não o foi nas Escolas Promotoras de Saúde, mas sim difundir nas matérias curriculares essas suas competências. Eis porque é aqui de fulcral importância que o professor as detenha.

Na verdade, haver ou não uma aula com conteúdo curricular dedicado à literacia emocional **pode importar menos** do que a **maneira como** essas lições são veiculadas.

Como no respectivo capítulo se expôs, a forma como um indivíduo aprende os estímulos, é essencial para a noção subjectivo-experiencial com que vivencia as emoções e conseqüentemente para os comportamentos que emite numa dada situação. O modo como o professor lida com as turmas, grupos de trabalho, com alunos em privado, é em si mesmo um modelo, uma lição do real, que traduz competência ou falta dela.

1.4 – COMPETÊNCIA EMOCIONAL DO PROFESSOR

“Aprendemos com alguns professores, contra alguns professores, apesar de alguns professores”.

A. Nóvoa

Ir mais além da sua missão tradicional, já foi a proposta das EPS para o nível comportamental em saúde. Agora a solicitação é sobretudo interior, ao nível psico-afetivo, pelo que o professor, deverá deter assim algo como um perfil, que traduza a noção de competência emocional, que ao ser exposta por ele – que a detém – serve de exemplo aos outros (alunos) que o observam, e que com ele interagem.

Esta noção não é nova, simplesmente corrobora as sete capacidades propostas por Gazda (1984, cf Tavares 1993: 22,23) integrados no seu Eu (do professor) com a sua especificidade e personalidade própria. Nesta perspectiva, as capacidades afectivas, axiológicas, ecológicas e psico-sociais buscavam já encontrar também um perfil global de competência intra pessoal. Corroborando essa noção e adaptando-a à vida relacional educativa, esteve a perspectiva rogeriana (Rogers, 1985) ao defender a relação aberta, verdadeira, autêntica, empática, consistente para protagonizar uma atmosfera de *disponibilidade*.

Ainda nesta linha situaram-se já as reflexões e os estudos de alguns autores, ao fazer apelo à pedagogia do desenvolvimento da pessoa, num espaço educativo mais alargado: um lugar privilegiado do desenvolvimento intra e interpessoal (Formosinho, 1989; Benavente, 1989; Gonçalves e Cruz, 1985; Mauco, 1967; Rogers, 1985; cit. por Limas e Rafael, in Tavares, 1993).

O valor do professor expressa-se tanto por aquilo que **ele é**, como pessoa, (saber Ser) como por aquilo que **sabe ensinar** (saber Saber). As suas capacidades em *saber fazer Ser* os alunos, parecem justapor-se tanto ao comportamento e atitudes na sala de aula, como às suas expectativas, ao seu auto-conceito e outras variáveis socio-cognitivas da sua personalidade (Barros e Barros, 1996).

No entanto, toda esta filosofia de horizontalidade educativa decorre ainda num registo de inteligência maioritariamente cognitizante, à luz de um QI, que não parece potencializar, nem o

sucesso da aprendizagem e menos ainda o sucesso na vida. Não foi ainda explorada a utilização da cognição a partir da análise consciente da emoção. Atitudes inconscientemente emocionais de tonalidade desagradável, *contaminam* os comportamentos relacionais em que se intersectam as características inatas apresentadas.

A este propósito cabe mencionar que seriam essas variáveis intra-pessoais, as que permeiam as *vias não verbais* da relação pedagógica (Dupont, 1982, in Barros e Barros, 1996) e que, a simpatia ou antipatia que o professor sente pelos alunos além de impregnar de sentidos ocultos o espaço relacional, condiciona o clima emocional da aula, e que segundo o mesmo autor, condiciona também a realização escolar.

Mas, apesar de todas estas convicções, a vida interior, que implode, e mobiliza energias capazes de levar a comportamentos, era e tem continuado a ser, algo obscuro, subrepticamente ocultado, esquecido e menor. Só muito recentemente, como se expôs, é que emergiu um modelo científico de mente emocional, capaz de explicar, como muito do que fazemos pode ser emocionalmente conduzido. Ao nível da praxis pedagógica, esta noção – independentemente do tipo de escola, tipo de ensino, de professor, de aluno ou de contexto – é um campo vazio de pesquisa, de experiência e por isso de conclusão.

Em resposta a esta problemática, surgem as tentativas da escola de New Haven, entre outras, (ver Goleman, 1995, pp.283-303) que, ao terem posto em prática programas de Literacia Emocional, facultam aos candidatos e professores, cursos especiais de treino.

Nesta realidade há por parte dos professores uma auto-selecção, relativamente a variáveis intra-pessoais, e nem todos parecem ter temperamento adequado nem disponibilidade mental. É essencial para este professor, sentir-se à vontade para falar a respeito de sentimentos, o que parece ser para alguns, menos fácil e atractivo que a prática normal.

Os factos que aqui importa evidenciar claramente é que com estes estudos, concluiu-se que a inteligência emocional exige atenção especial, porque os programas de Literacia Emocional, melhoram o desempenho académico das crianças e o nível de aprendizagem. Partindo deste pressuposto, há uma relação entre competências emocionais e níveis de desempenho pessoal e profissional. A questão que agora se põe, é: que professores seriam indicados para exemplificar, ensinar, aplicar e desenvolver essas competências ?

1.4.1 –Capacidades do Professor Emocionalmente Competente

Como tem vindo a ser revelado por todos os autores citados, as variáveis de personalidade do professor, ao nível comportamental e atitudinal, são as que de forma implícita ou explícita constróem a sua competência emocional, e as que revelam objectivamente o seu perfil de competência pessoal, social e emocional, não só como professor mas como Pessoa.

Assim, será agora elaborado, com base em cada uma das capacidades da Inteligência Emocional, um conjunto de características, que definem o perfil do professor emocionalmente competente.

Como cada uma das cinco capacidades diz respeito a níveis diferentes do sistema psíquico do sujeito, com aquisições e consequências diferentes, este perfil, respeitando essa conceptualização de Goleman(1995), apresenta as características da competência emocional enquadradas em cada uma dessas capacidades.

A primeira dessas **competências**, diz respeito à capacidade do indivíduo conseguir uma alta percepção de si, relativamente às emoções que sente: o professor é auto-consciente, quando, normalmente, ao longo do seu continuum, a nível subjectivo-experiential e comportamental, responde de uma forma harmoniosa, sobretudo em situações cujas emoções são mais difíceis de gerir, como a tríade da hostilidade (cap. 1.3).

Nesta primeira capacidade, é-se **competente** quando, perante uma situação / relação negativa, ao sentir que se está a ficar envolvido por sentimentos desagradáveis, e à medida que nos invadem, logo no momento se toma consciência desse(s) estado(s) de espírito. Nesta circunstância, interage a vertente cognitiva e subjectivo-experiential de uma forma activa e positiva, e a competência emocional revela-se, no professor que com maior frequência, tem a noção exacta do tipo de sentimentos que o invadem e consegue mesmo defini-los (por ex. raiva, medo, ódio, desprezo), bem como o que o corpo está a sentir (sudação, rubor, etc.), mas que independentemente disto, é seguro dos seus próprios limites, enquanto a vertente comportamental expressa harmonia, isenção. Este nível de Competência, revela então uma pessoa racional, no que respeita aos seus sentimentos, observadora, consciente do que se passa à sua volta; é positivista, encarando a vida pelo lado positivo, flexível (Flanders, 1963, 1973, in Ribeiro e Campos, 1989) e autónoma, agindo independentemente de receios relativamente a outras opiniões.

Mesmo quando sente que não consegue escapar mentalmente aos sentimentos que o envolvem, este professor mantém uma postura comportamental, que não é condicionada por isso, e luta para se libertar de qualquer sequestro emocional que possa ser mórbido para o contexto em que se desencadeia.

Ao contrário, reveladoras de não competência emocional, são as atitudes, em que, nessas situações negativas, revelam um professor, que só tardiamente é que consegue identificar, ou não, os sentimentos que o invadem, e cai em estados de espírito negativos, absorvido, *ruminando*, pensando insistentemente nos pormenores que o fizeram sentir mal.

Assim, é tanto mais iliterato, quanto mais frequentemente se deixar absorver/sequestrar por essas emoções negativas, sentindo-se incapaz de lhes escapar, ao ponto de todo o seu

comportamento intra e inter-relacional ser condicionado por elas. Numa situação de iliteracia extrema, altera-se a sua capacidade de atenção, diminui o seu nível de raciocínio, vive em constantes mudanças de humor, é inflexível e tem a noção de locus de causalidade externa para o seu não sucesso, atribuindo-o ao azar e à falta de sorte. Pouco perspicaz para com o seu mundo intra-relacional mal consegue identificar o que o seu corpo está a sentir e não consegue verbalizá-lo (por ex.: suor, rubor, dificuldade em respirar).

A Segunda competência, é a capacidade de gerir as emoções que se reconheceram, não a nível comportamental, observável, mas sim dentro de si próprio. Além de ter uma alta percepção do que consegue controlar, tem estratégias para se afastar cognitivamente e afectivamente da fonte conflituante, procurando *arrefecer* em ambientes não provocatórios. Trava conscientemente o ciclo de pensamentos hostis, procurando distrações, relaxando, mas com a finalidade de se auto-distanciar do *estado de corpo* negativo para poder raciocinar, conseguindo o autocontrolo e assim melhorar o clima inter relacional.

Foi comprovado por Heil, Powel e Feifer (1960, cf. Barros e Barros, 1996), que professores com *auto-controlo*, (ao contrário dos tipos tímido e *intelectualista*) eram mais eficazes com todo o tipo de alunos. Esta hipótese comprovada, é essencial para a pesquisa, porque, uma vez comprovada a relação positiva entre *auto-controlo* do professor e eficácia com os alunos, fica aberta a pertinência de conhecer/aprender os níveis de auto-controlo nos professores para conhecer a realidade actual dessa relação.

Em extremo, a iliteracia na gestão de emoções, revela alguém com tendência a usar objectos, pessoas ou situações como alvo da sua fúria, embora à posteriori se sinta mal consigo mesmo. Esta não-gestão, pode ser perceptível, não só pela vivência em estado de preocupação crónica com o que originou esse *ataque de fúria*, como também, por comportamentos descontrolados, em que a pessoa para desabafar, fala, grita, sentindo que assim dá vazão à fúria. Mas se alguém invadido pela fúria ou pela cólera tem a percepção que frequentemente consegue ver esses sentimentos, sem se julgar, pode tentar partir para um raciocínio positivo, para enfim, ficar alerta e reavaliar a situação, identificando os sentimentos e até conseguindo escrevê-los num papel. Esta destreza em gestão de emoções, conduz ao reavaliar a situação antes de se deixar invadir pela fúria. Mais concisamente, o **professor literato emocionalmente**, reage a estados de espírito originados pela ansiedade, desviando a atenção do fenómeno que a causou. Se percebe esses factos / sentimentos como perigosos, pensa neles como uma maneira de lidar com eles, e quando se sente deprimido verifica que age de modo positivista no sentido de encontrar alívio. Em suma, numa alta percepção de literacia emocional, o professor gere as emoções, usando essa mesma energia para reverter situações de *estados do corpo* negativos, e se não conseguir, pelo menos está consciente disso para pedir ajuda.

Este processo, de contar consigo mesmo para gerir a energia emocional e centralizar em si as expectativas de solução, vai fazer evoluir para maior internalidade o locus de controlo (Weiner, in Barros e Barros, 1996) do sucesso de ensino. Este pressuposto é fortemente indutor da realização escolar dos alunos, por estes professores se sentirem mais responsáveis pelos sucessos ou insucessos educativos, desenvolvendo mais iniciativas e sendo mais persistentes nas actividades (Sherman e Giles, 1981; Rose e Medway 1981; e Guskey, 1981, cf. Barros e Barros, 1996); ao contrário, professores com tendência à externalidade como o tipo *azarado* atrás exposto, são mais propensos ao desânimo, o que pode dificultar a obtenção de resultados dos alunos. Como se pode constatar, a iliteracia emocional ao nível da gestão, é predadora da auto e da hetero formação, pelo que é essencial a reversão deste fenómeno.

A terceira Capacidade da competência 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 professor 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, mesmo em situações de desafio, e tem a noção 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. Este professor expressa-se numa actividade profissional, em que normalmente se lhe reconhecem *estados de fluxo*, ficando absolutamente absorto no que está a fazer, independente do que o rodeia, chegando mesmo a perder a noção do tempo e do espaço, ao mesmo tempo que experiencia sensações de prazer.

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 contemporizadora, afasta-se da situação, tenta alhear-se e constata que correu mal por este ou aquele facto, objectivando-o, e considerando que é algo que no futuro poderá mudar ou preparar-se melhor para o enfrentar.

Ao contrário, o professor emocionalmente incompetente, age impulsivamente, dando à amígdala a primazia, sente-se pessimista, derrotista, deixando-se dominar pela ansiedade e pela frustração. Nas actividades profissionais, *vai fazendo*, mas com o espírito preocupado com outras coisas; 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, as situações de rejeição pessoal revelam uma pessoa que ruminava a humilhação, invadida pela auto-piedade, pelo desprezo, 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 é obstaculizante à hetero-formação e ao sucesso educativo (Mauco, 1977; Postic 1990; Raposo, 1983; Barros e Barros, 1996) há que repensar os comportamentos dos professores, no sentido de implementar uma comunicação não-verbal representativa da gestão do domínio afectivo (Landsheere e Delchambre, 1979, in Postic, 1990) capaz de levar o formando a aprender não o que o professor diz, mas sim o que ele é.

A quarta capacidade da inteligência emocional refere-se à competência do professor em perceber emoções. Esta destreza já foi focalizada por Hunt (1976, cf. Campos, 1989) ao defender as noções de *ler e adaptar* como habilidades interactivas, e corroborando Flanders (1973), defende a noção de *flexibilidade*, que traduziria o professor com um vasto repertório e actos de iniciação, de interacção e de resposta, o que seria essencial para conhecer o que os alunos estavam a sentir.

O **professor literato** tem a percepção que é capaz de *registar/perceber* os sentimentos dos outros, e *sintonizar-se* com o que os outros estão a sentir, independentemente das palavras expressas, o que corrobora a perspectiva de autores como Mekkibin e Joyce (1981) e Walters e Strivers (1977, cf Ribeiro e Campos, 1989). É o tipo de pessoa que é capaz de *ler* os canais não verbais (expressão facial, atitude comportamental) e tem tendência a valorizar a forma como o outro (aluno, colega), pronuncia as palavras, o tipo de palavras que escolhe e a consonância que há entre elas e a atitude corporal; além disso, considera importante o tom de voz, os gestos das mãos e do corpo e sobretudo perscruta o olhar... se o outro olha frontalmente, se baixa os olhos, se olha para cima ou se continuamente os olhos vagueiam noutras direcções.

Em situação de conflito toma uma atitude comportamental de anti *sequestro neuronal*: tem a percepção que usa de calma consciente para ouvir, e sobretudo, tende a ficar receptivo à instabilidade do outro, para a conhecer, pelo que desencadeia uma atitude serena, atenta.

Esta capacidade vem de novo ao encontro das necessidades interactivas já expressas: a facilidade em acertar-se com pontos de vista diferentes do seu (Ribeiro e Campos, 1989), respeitando-os, o que expressa maior consideração pelas necessidades dos outros, facto favorecedor da horizontalidade relacional e da hetero-formação.

Em contraste, o professor vítima de *sequestros neuronais* em situações relacionais negativas, tende a ficar receptivo à instabilidade do outro e tem a percepção que tende a

desencadear atitudes instáveis, podendo mesmo ficar menos atento aos canais infra-verbais de comunicação, obstaculizando assim o estado de espírito de serenidade necessário à empatia.

A última das capacidades do professor emocionalmente competente, traduz a sua competência em gerir relacionamentos em grupos, seja grupo de colegas, turmas, colóquios ou grupos de trabalhos específicos. Esta aptidão, no que respeita ao seu relacionamento com outras pessoas (relações pessoais e sociais), identificam-no como alguém que tem a percepção de conseguir dar expressão verbal aos sentimentos colectivos, mas que a partir da habilidade em controlar a expressão das suas próprias emoções, se consegue ajustar (ser *flexível*) com os sentimentos que detecta (*ler*) no grupo, sem ser pela necessidade de gostarem dele.

O professor literato mantém relações estáveis ao longo do tempo, e nestas, diz claramente o que pensa, independentemente da opinião de outrem, sem discrepâncias entre a imagem social e a pessoal. Comunica olhando as pessoas nos olhos, sente-se calmo, *empático* e fisicamente sintonizado com os que o rodeiam, desenvolvendo um *sincronismo de estado de espírito* o que corrobora a necessária aptidão do professor, que alguns autores defendem (Witherell e Erickson, 1978, cf. Ribeiro e Campos, 1989) como maior respeito pela individualidade, maior tolerância perante o conflito, e uma perspectiva social mais ampla.

Ao contrário, professores emocionalmente literatos, não têm a percepção de se sintonizarem fisicamente com os que os rodeiam e acontece-lhes enganarem-se na interpretação que fazem dos sentimentos dos outros. Não revelam sensibilidade inata para reconhecer o que os outros estão a sentir, têm tendência para se alongarem nas suas conversas quando falam de si. Quem não domina esta capacidade, *ouve* mal os sinais do outro. Centralizando-se no seu ponto de vista, apresentam sem querer, discursos empolgados e dificilmente entram em *sincronismo*. Reconhecem-se dificilmente no *tecido emocional*, fechando então um círculo de inaptidão social, e *dessintonia*, o que como se viu, embota a relação educativa, e o processo de identificação (Laplanche e Pontalis, in Postic, 1990).

Partindo dos conceitos de Goleman (1995) para a Inteligência Emocional, e respeitando o significado que atribuiu a esses conceitos, ficam assim descritas - sob as perspectivas subjectivo-experiencial, cognitiva e comportamental - as atitudes e os comportamentos que expressam **um perfil de professor emocionalmente competente**, no que respeita às formas como experiencia e gere as suas emoções e como as expressa em comportamentos.

Ao longo de toda a exposição, veio-se comprovando que é possível aprender a dominar as emoções, e como isso é importante para a qualidade de qualquer relação em geral, e da educativa em particular, que se for gerida nesta concepção da literacia emocional, é predisponente ao desenvolvimento intra e inter pessoal.

Tendo em conta que os objectivos deste estudo não são de modo algum voltados para a Inteligência como entidade, mas só e exactamente para o contributo que as experiências emocionais bem geridas podem dar ao desempenho do sujeito, a nível intra e inter relacional; e também, porque o objecto de estudo diz respeito ao conjunto de Capacidades/Domínios que integram as competências emocionais do professor, e em contextos educativos, será abandonada a expressão *Inteligência Emocional*, e será usada somente a expressão Competência Emocional.

1.5 – FORMULANDO UMA HIPÓTESE TEÓRICA

Tendo como adquirido, que as competências afectivas, axiológicas, ecológicas e psico-sociais (p.61) do humano em geral, e do professor em particular, são importantes em contextos educativos, e porque essas competências são coincidentes com as cinco capacidades da *Inteligência Emocional* – reflectindo um conjunto de destrezas intra pessoais do próprio – será sobre estas capacidades, e ao nível do professor, que irá incidir a parte empírica deste trabalho.

Goleman (1995), baseado em dados empíricos, caracterizou e deu contornos ao conceito de Inteligência Emocional. Para tal, fragmentou-o em cinco capacidades, tendo cada uma delas a sua focalização ao nível dos comportamentos expressos, dos sentimentos e emoções vivenciados.

Cada Capacidade atrás exposta, representa assim um construto isolado, ou seja, um domínio conceptual da Inteligência Emocional, que diz respeito a um determinado nível do sistema psíquico do sujeito. Neste estudo, será respeitada essa diferenciação, não só ao nível de cada um desses construtos, como também da operacionalização dos mesmos, para dar corpo e conteúdo ao conceito que aqui se construiu, ou seja, a Competência Emocional.

Este sub-capítulo, de transição entre os construtos 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 enunciados por Goleman (1995), estão correlacionados positivamente com as Capacidades, e estas, com a Competência Emocional.

Tendo como base o modelo teórico relativamente a cada capacidade, e o que é preconizado teoricamente por Goleman (1995), esta hipótese será apreciada numa população de professores, já que o objecto de estudo se situa nos contextos educativos

Será iniciado o processo metodológico, que terá como objectivo, conhecer a configuração que cada uma destas capacidades tem nestes professores, para poder integrar, à posteriori, e por fim, a configuração que se apresentará para a Competência Emocional dos Professores

2- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os processos metodológicos utilizados, foram seleccionados no sentido de dar consecução prática ao desenho da pesquisa preconizado. Foram usadas técnicas de documentação indirecta e directa extensiva.

A primeira através da recolha bibliográfica, teve como objectivo o conhecimento no âmbito das Emoções, Relação Educativa e Inteligência Emocional. Todo o construto teórico apresentado coincide num ponto: existe uma correlação positiva, entre o nível de competência emocional do professor e o nível de eficácia relacional, no sentido da auto e hetero formação e da Educação. Com base neste pressuposto, é considerada a Competência Emocional do professor uma variável, da qual todo o Processo Ensino-Aprendizagem depende. Assim, a finalidade da metodologia que será usada, consiste em construir um instrumento de trabalho, que prescrutando o perfil de cada uma das Capacidades da I.E. do professor, a partir da sua percepção pessoal, revele no final uma configuração, um perfil da sua Competência Emocional.

Neste sentido, utilizou-se a técnica de documentação directa extensiva, pela administração de um questionário construído para o efeito com duas finalidades: questões essenciais para a caracterização da amostra, e afirmações (itens) que tentam analisar a percepção pessoal de cada professor relativamente ao seu nível de destrezas para cada uma das capacidades da Competência Emocional.

2.1- TIPO DE ESTUDO

No sentido de dar resposta à finalidade proposta, procedeu-se a um estudo do tipo exploratório e transversal. Polit e Hungler(1991) referem que o estudo exploratório se traduz pela “procura descritiva... que se encaminha principalmente na descrição dos fenómenos...” o que se considera uma metodologia aceitável para conhecer como os professores se percepcionavam em contextos do tecido emocional.

Os mesmos autores também salientam que “a utilidade da investigação descritiva, aumenta pela análise das relações entre os fenómenos...”, o que também se aplica neste estudo, já que, e relembrando a hipótese teórica formulada, o que aqui se pretende estudar, é se um conjunto de construtos podem revelar uma realidade percebida, e se existe uma correlação positiva entre esses construtos. Assim, este é um estudo exploratório, transversal e correlacional.

2.2 - MATERIAIS E MÉTODOS

Neste espaço, será explicado com o necessário pormenor, porque e como se passa de um conjunto de conceitos a uma metodologia de trabalho, para colher dados e proceder a uma configuração de um conceito, que se aceita ser a Competência Emocional.

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

Que configuração tem a actual população de professores, relativamente a cada um dos cinco domínios/Capacidades da *Inteligência Emocional*?

Para dar resposta à questão, é necessário passar desse nível conceptual ao nível da operacionalização desses conceitos, transformando-os em afirmações ou expressões, que mantendo o significado que o autor (Goleman, 1995) lhes atribuiu em cada um dos cinco domínios, 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 da *Inteligência Emocional*.

Após proceder a esta operacionalização, o instrumento poderá ser testado numa amostra de professores, para verificar se essas Capacidades ou domínios, assumem as configurações tal como Goleman (1995) as conceptualizou.

Os resultados desta aplicação, irão revelar as configurações de cada uma das Capacidades nesta amostra, o que no global, revelará a configuração da *I.E.*

2.2.1 – Procedimentos de Operacionalização dos Conceitos

A proposta teórica decorreu da elaboração de um construto para a *Inteligência Emocional*; e nesta pesquisa decorrerá o processo inverso: **cada uma das cinco capacidades** ou domínios, será usado como **unidade conceptual**, e para ser operacionalizado, será **descodificado** em expressões/afirmações, que traduzam e que testem comportamentos e atitudes, numa amostra

respondente, com a finalidade de conhecer os níveis de desenvolvimento da amostra, em cada uma das cinco capacidades, e no global da *I.E.*

Do ponto de vista prático, serão construídas **cinco sub-escalas** e não uma só.

Neste momento do processo da operacionalização destes conceitos, há que explicar também, como e porque se optou por este método:

Do ponto de vista dos conceitos e dos instrumentos que os possam mensurar, considera-se que não é possível tratar num todo as cinco capacidades, não só porque o próprio autor elaborou e apresentou o conceito de *Inteligência Emocional* fragmentado já em cinco domínios diferentes, mas também e sobretudo, porque no seu todo elas avaliam cinco dimensões diferentes do sistema psíquico do sujeito.

Cada capacidade da *I.E.*, **mede fenómenos diferentes** porque pertencem a **níveis diferentes**, embora se possam manifestar por vezes em atitudes ou comportamentos semelhantes, e no conjunto integrem a *Inteligência Emocional*.

Por exemplo, a 1ª capacidade enunciada por Goleman (1995), a **Auto-Consciência**, é um construto integrador, perscruta as emoções desde os níveis viscerais, jamesianos, até ao nível transcendental. No instrumento de recolha de dados (Questionário, Anexo 1), para medir esta capacidade, os respondentes serão colocados em situações hipotéticas, nas quais lhe será pedido, para tentarem aperceber-se do experimentar da emoção, desde os aspectos somatofisiológicos até à percepção de si próprio, do ponto de vista do auto-conceito. Já a 2ª capacidade, **Gestão de Emoções**, pertence aos níveis dos estilos de Coping, chamado nível cognitivo, que englobam um conjunto de estratégias para lidar com situações do próprio ou de outros (neste caso seria a quinta capacidade). Em termos de instrumento, pode apresentar alguns dos comportamentos e atitudes comuns a outra capacidade, mas tem aqui um significado diferente e mede um domínio diferente da experiência emocional.

Ainda a 4ª capacidade, a **Empatia**, já se integra no nível atitudinal, porque é uma atitude, está a outro nível de funcionamento psicológico, não podendo por isso ser tratada nos níveis anteriores. Pese embora seja medida com expressões semelhantes às usadas em outras capacidades, não teve do ponto de vista de Goleman, nem terá ao nível do instrumento, a mesma representação ao nível da competência emocional.

Transformar Cinco Construtos Em Cinco Instrumentos

Tendo em conta estas diferenças, relativamente a cada capacidade, uma das linhas cruciais deste estudo, é construir o instrumento de trabalho, de tal forma que possa reflectir cada uma destas categorias ou domínios, 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 podem **transformar um conjunto de conceitos num conjunto de instrumentos** que permitam colher dados, por forma a que os construtos **se apresentem válidos para revelar a configuração** de cada uma das capacidades da *I.E.*, numa amostra de professores ?

Para levar a cabo este estudo, dentro do método científico, serão concretizados os seguintes passos:

- A *I.E.* é um construto que será fragmentado, para ser operacionalizado, em cinco partes / capacidades, respeitando o modelo de Goleman.
- Cada capacidade é assim um construto, que será operacionalizado através da identificação dos comportamentos, sentimentos e de atitudes que a caracterizam, que formando um conjunto, serão trabalhados para serem transformados em instrumentos de inquirição.
- Para identificar esses comportamentos, sentimentos e atitudes, serão usadas as descrições e expressões do autor, mantendo o significado que o autor lhe atribuiu. Isto significa que se partirá dos construtos, e a partir deles, se podem elaborar 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 serão descodificados em afirmações (itens) às quais corresponderá uma escala (Lickert) de frequência temporal, para os respondentes assinalarem com que frequência lhes ocorrem esses fenómenos.
- Nesse instrumento de inquirição (questionário), conforme a capacidade/domínio e o que pretende medir, 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 mesmo procedimento será repetido para cada uma das 5 capacidades, obtendo no conjunto um **instrumento de recolha de dados do tipo inquiritivo**, que agrupará **cinco testes diferentes**, cada um medindo uma capacidade, e que **no seu conjunto**,

constitui **um instrumento que permitirá conhecer a configuração da competência emocional.**

- O questionário, tal como será concebido, permitirá 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 Competência Emocional 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 respondentes.

Em suma, para conhecer a realidade da população actual no que respeita ao objecto de estudo, uma amostra de professores será submetida ao questionário organizado conforme se expôs,(Anexo1), ao nível da:

1. capacidade da **Auto –Consciência**;
2. capacidade da **Gestão de Emoções**;
3. capacidade da **Auto –Motivação**;
4. capacidade da **Empatia**;
5. capacidade da **Gestão de Relacionamentos em Grupos**;

A **configuração da Competência Emocional** nesta amostra, tal como Goleman(1995) o faz no seu trabalho para a *Inteligência Emocional*, que serviu de base a este estudo, **será exposta através da mensuração das capacidades no seu conjunto.**

Ao longo de todo o desenvolvimento metodológico, ou seja, na Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados, será usada esta mesma sequência para as capacidades, donde ,só no fim é que será feita a abordagem à configuração encontrada para a Competência Emocional.

2.2.2 - O Instrumento da Recolha de Dados

O material bibliográfico recolhido e tratado no âmbito da Relação Educativa(sub-cap. 1.3) e da *Inteligência Emocional (sub-cap.1.2)*, permitiu construir um Instrumento de questões fechadas, que foi construído para este efeito, por não ter sido encontrado nenhum outro que servisse a finalidade do estudo. Foi organizado, no sentido de obter respostas uniformes, ao nível do protagonismo que as experiências emocionais têm em contextos educativos, mas que, e como se expôs, de alguma forma indicassem uma configuração para a competência emocional da amostra, à qual o instrumento fosse aplicado.

O instrumento , no seu todo, dividiu-se em duas partes. **A primeira**, era composta por 12 questões que tinham como objectivo caracterizar a amostra, ao nível das suas características pessoais e profissionais propriamente ditas, e também no que respeita ao nível de importância atribuída às

relações e emoções em contextos educativos; e a **segunda**, que era constituída por um total de 114 afirmações/expressões, organizadas em cinco grupos distintos, que segundo o material bibliográfico analisado(Goleman, 1995), constituía as cinco capacidades que, segundo o autor, integram o conceito da *Inteligência Emocional*. Deve referir-se que cada afirmação expressa no instrumento, respeita objectiva e rigorosamente o quadro teórico proposto por Goleman para definir esse conceito.

A construção da segunda parte deste instrumento inclui **cinco 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 seguidos 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 docentes do Ensino Superior Politécnico do Distrito de Bragança, foram conseguidos 250 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 docentes pelo que no total foram distribuídos além dos 340, mais de 37 inquéritos, constituindo um universo de 377 docentes. Assim, a amostra constituiu 66.3% do universo.
- A distribuição dos questionários foi feita pelos gabinetes e a recolha respectiva, foi feita através das caixas do correio dessas escolas; depósito do questionário numa caixa (fechada) num espaço comum (biblioteca, gabinete de relações com o exterior, funcionária, reprografia e secretaria).
- A recepção final dos questionários foi feita em caixa fechada, conjuntamente em duas a três escolas. De referir que este procedimento deteve a atenção geral da população respondente dado terem verbalizado e escrito que o questionário era muito íntimo, perturbador, algo

violador da privacidade. Alguns questionários foram devolvidos dentro de envelope fechado, tendo alguns docentes expresso o temor de serem reconhecidos.

- A amostra respondente, não respeitou o prazo preconizado (até fim de Novembro 98) tendo sido devolvidos 201 questionários preenchidos após o prazo, e até 18 de Março. Este “excesso” foi permitido por ter sido necessário adquirir uma amostra suficientemente significativa, tendo em conta o objecto de estudo, e os procedimentos estatísticos seleccionados para o efeito.

Problemáticas e Constrangimentos

Na consecução deste projecto, ocorreram algumas dificuldades, seja a nível teórico seja a nível prático.

A nível teórico, constituiu principal problemática, a ausência de qualquer estudo, seja ao nível da Competência Emocional em geral, seja da mesma, em contexto de Educação.

A literatura em português encontrada foi escassa, e relativamente à literatura internacional, em que é utilizado o inglês, a terminologia utilizada para a definição de termos, não foi considerada uniforme, pelo que constituiu uma preocupação séria, durante a elaboração do construto teórico, fazer referência às diferentes terminologias, relacioná-las e especificá-las de forma a não existirem conflitos de interpretação, e até mesmo traduzi-las, para se elaborar em português o global de um conceito.

As definições dos termos utilizados – quer no quadro teórico da *Inteligência Emocional*, quer no instrumento que pretende analisá-la, foram sujeitas a destaque explicativo, sempre que o seu conceito se tornava dúbio ou redundante, tendo havido a preocupação ao longo dos textos, desses termos serem expressos, de forma a serem compreendidos por todos os estudiosos que se ocupem desta área de investigação.

Relativamente às dificuldades na prática, prenderam-se com a aplicação dos questionários à totalidade da amostra pretendida para elaborar o estudo, já que os docentes se encontravam dispersos por várias escolas; e quanto ao preenchimento dos questionários a morosidade foi pelo excesso de trabalho(ao tempo); pela dispersão de actividades; pelo facto de estarem em formação e por, no meio de tanta tarefa simultânea se esquecerem de o fazer.

2.2.3 – Tratamento Estatístico dos Dados

Para cumprir o desenho exploratório e correlacional proposto, foram seleccionados diferentes procedimentos estatísticos. Na primeira parte do Questionário(Anexo 1), 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 cinco sub-escalas construídas para medir as Capacidades da Competência Emocional, foram adoptados três tempos de análise com procedimentos estatísticos diferentes.

Num primeiro momento:

- o conjunto de itens que integra cada sub-escala, será submetido a Análise Factorial com rotação varimax, para transformar as expressões em dados agrupáveis ou Factores de agregação (Quadros 1 a 5). A utilização da Análise Factorial, tem como finalidade, além de agrupar os itens em conjuntos homogêneos, identificar a relação entre os itens e servir de validação a cada uma dessas escalas como construto (Ribeiro,1999). Cada um destes Factores, para efeitos estatísticos, será então assumido como variável independente.
- 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.

Num segundo momento:

- para conhecer a distribuição das frequências dos valores relativos aos Factores, às Capacidades e à Competência Emocional (neste momento assumidas aqui como variáveis independentes), serão utilizadas medidas de tendência central e de dispersão (Quadro 6).
- para determinar se existem diferenças significativas entre as médias das amostras formadas pelas variáveis dicotómicas (de caracterização da amostra: sexo, idade, formação pedagógica) e as anteriores, será usado o Teste-T(Anexo 3);
- para determinar se existem diferenças significativas entre as médias das amostras formadas pelas variáveis citadas, relativamente aos três grupos da variável de caracterização Nível de Formação, será usada a análise de variância (ANOVA).

Num terceiro momento:

- Uma vez conhecidos e identificados os Factores, bem como a sua distribuição de valores, e estabelecidas as diferenças significativas ou não, relativamente às variáveis de caracterização da amostra, 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,p.395), no sentido de saber se estas escalas medem o que pretendem medir:

- saber se existem correlações entre os construtos aqui em estudo (Anexo 2);
- para poder efectuar predições, sem obviamente servir para inferir relações causais;
- para se conhecer a distribuição dos valores de correlação por ordem de magnitude, quer segundo os valores obtidos para o construto teórico (Goleman,1995), quer segundo os resultados da amostra (Quadro 7).
- Finalmente, será utilizada a regressão linear, com vista a estabelecer a melhor predição possível, dadas as correlações entre as variáveis em análise (Quadros 8 e 9).

2.2.4- Universo e Amostra

O universo constitui-se pela totalidade dos docentes (377), de todas as escolas ao nível do Ensino Superior Politécnico do Distrito de Bragança, integradas ou não, públicas e privadas, conforme o livro de docentes do Ensino Superior – 1997 (última ed.) do Ministério da Educação.

A amostra foi assim constituída, por toda a população respondente aos questionários, aplicados durante o início do 1º trimestre do ano lectivo 98/99. Esta população foi conseguida em 8 instituições: em Bragança, no Instituto Superior de Línguas e Administração(n=29); no Instituto Politécnico de Bragança, a Escola Sup. Agrária (n=62); a Escola Sup. De Tecnologia e Gestão(n=35); a Escola Sup. de Educação(n=39); a Escola Sup. de Enfermagem(n=29); em Mirandela a extensão do IPB(n=8); em Macedo de Cavaleiros, a Escola Sup. de Educação Jean Piaget-Nordeste(n=39) e a Escola Sup. de Saúde e Reabilitação Jean Piaget Nordeste(n=9).

Não foi abrangida a totalidade dos professores, porque alguns estavam ausentes para formação e outros não preencheram o questionário por esquecimento, excesso de trabalho e recusa pessoal. No total, a população respondente constituiu a amostra de 250 docentes, ou seja, 66,3% do universo dos professores(377);sendo 52,8% do sexo feminino e 47,2% do sexo masculino, com idades compreendidas entre 25 e 56 anos.

3 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Tendo em conta o processo racional metodológico e o processo racional estatístico que acaba de ser exposto para dar cumprimento ao desenho do estudo, serão apresentados os resultados conforme foram sendo explicados nas análises estatísticas seleccionadas. Assim, a apresentação, iniciar-se-á pelos resultados relativos á amostra.

3.1 –CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Para ser caracterizada a amostra, foram utilizadas as variáveis: idade, sexo, habilitações académico profissionais, formação pedagógica e quantificação de n.º de anos na docência e n.º de aulas / semana. Tendo em conta o objecto e o objecto de estudo, também foi questionado o nível de importância atribuído à **relação interpessoal com os alunos**, o nível de **sucesso com que tem vivenciado o PE/A** e se considera a sua **estabilidade emocional importante, na relação interpessoal com os alunos**. Todas estas variáveis consideradas independentes, foram submetidas a procedimentos estatísticos tal como a análise das frequências, quer por variável considerada, quer por cruzamento de variáveis, cuja interacção fosse considerada pertinente no sentido de melhor conhecer a amostra.

Constata-se que a amostra é maioritariamente feminina. O escalão etário onde se agrupam mais docentes é entre 36-40 anos, com 27,6% do total, logo seguido do grupo etário 41-45 anos, com 22,4%, donde 50% da amostra tem entre 36 e 45 anos.

Tabela 1 – Distribuição absoluta e percentual dos valores da amostra, segundo a **idade** e **sexo**.

Idade	21-25 anos	26-30 anos	31-35 anos	36-40 anos	41-45 anos	46-50 anos	>50 a	Total
Feminino	12 4.8%	17 6.8%	32 12.8%	37 14.8%	22 8.8%	9 3.6%	3 1.2%	132 52.8%
Masculino	5 2.0%	10 4.0%	17 6.8%	32 12.8%	34 13.6%	11 4.4%	9 3.6%	118 47.2%
Total	17 6.8%	27 10.8%	49 19.6%	69 27.6%	56 22.4%	20 8.0%	12 4.8%	250 100%

Na variável **habilitações académico-profissionais**, as licenciaturas com frequência mais elevada são: em Letras (14.4% da amostra), seguida de Engenharia(13.2%), e de Agronomia e Biologia (com 9.2% dos docentes em cada), e em Ciências da Educação e Medicina com 8.4% dos docentes em cada uma. Os restantes docentes são formados: 2 em Educação Visual, 3 em Educação Física, 18 em Enfermagem, 7 em Sociologia, 13 em Psicologia; em Direito, Geografia e Artes Plásticas só um docente respectivamente, 6 em Gestão, 8 em Química, 8 em História, 3 em Arquitectura; Matemática, Informática e Economia com 4 docentes em cada uma destas áreas, e finalmente 7 em Filosofia.

Relativamente à **formação de pós-graduação**, a amostra apresenta 109 docentes (43,6%) com grau de Mestre; dos quais, 16, também com grau de Doutor, e dois docentes que detêm este grau acadêmico mas sem mestrado. No global, 111 docentes (44,4%) apresentam formação de pós-graduação.

A **Formação Pedagógica**, expôs a seguinte realidade: um docente não respondeu, 132 docentes (52,8%) não tem formação pedagógica e 117 docentes, 46,8% da amostra expressaram tê-la adquirido incluída na licenciatura (39 docentes) e no estágio pedagógico (78 docentes). Destes 46,8% há 11 mestres e 3 doutorados em Ciências da Educação e 6 docentes com curso de Pedagogia Aplicada ao Ensino de Enfermagem, perfazendo no global 20 docentes com formação pedagógica pós-licenciatura.

A amostra apresenta uma grande variabilidade relativamente ao **tempo na docência**, há alguns docentes que o são há menos de um ano e outros há 24 anos. O número de aulas por semana varia entre 4 e 24 aulas / sem. no total, mas conforme se constata na Tabela 2, a maior frequência absoluta da amostra, independentemente do nível de formação, ministra entre 6-10 aulas/sem., seguido de 11-15 / aulas sem.

Tabela2 – Distribuição cruzada absoluta dos valores das variáveis: **N.º de aulas /sem.** e **Nível de Formação**

Nível Formação	N.º de aulas / semana				Total
	<5	6-10	11-15	>16	
Licenciatura	34	48	21	36	139
Pós graduação	9	50	41	11	111
Total	43	98	62	47	250

No entanto é menor o número de pós-graduados, relativamente aos licenciados, que ministra menos de 5 aulas/sem., ou mais que 16 aulas por semana.

A grande maioria (96,8%) da amostra **gosta de ser professor**. No entanto há 8 professores, seis do sexo masculino e dois do feminino (Tabela 3) que não gostam de o ser.

Tabela 3 – Distribuição cruzada absoluta e relativa da amostra, relativamente às variáveis **sexo** e **gosta de ser professor**.

Gosta de ser professor	Sexo		Total	
	Masculino	Feminino	N	%
Sim	112	130	242	96.8
Não	6	2	8	3.2
Total	118	132	250	100.0

Apesar do percentual feminino (52,8%) da amostra ser maior, a maior frequência de quem não gosta de ser professor (3,2%) pertence ao sexo masculino (2,4%). Dos que gostam de ser professores (96,4%), (Tabela 4), há 46,4% que têm formação pedagógica e 50% que não a têm, mas a maioria dos que não gostam de o ser, não tem formação pedagógica.

Tabela 4 – Distribuição cruzada absoluta e percentual, relativamente às variáveis **Formação Pedagógica** e **Gosta de ser Professor**.

Gosta de ser Professor	Sim		Não		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Formação pedagógica						
Sim	116	46.4	.1	.4	117	46.8
Não	125	50.0	7	2.8	132	52.8
Total	242	96.4	8	3.2	250	100.0

Relativamente à variável **considera a relação interpessoal com os seus alunos, importante para o sucesso da formação académica**, a amostra em geral atribui bastante importância (44.0%) e muita importância (44.4%) à relação interpessoal.

Analisando esta mesma variável com as respostas entre os que gostam e os que não gostam de ser professores (Tabela 5), constata-se que: Dos que gostam de o ser, a maioria (44.0%) considera a relação interpessoal com os seus alunos, muito importante para o sucesso da formação, mas os que não gostam de ser professores dispersam-se para a considerar pouco importante, indiferente e bastante importante. É claro que esta amostra de 8 docentes não é representativa dos respondentes, mas não deixam de revelar esta diferença de opinião.

Tabela 5 – Distribuição cruzada absoluta e percentual das frequências das variáveis: **Importância da relação interpessoal com os alunos/ importância para a formação e Gosta de ser professor**

Gosta de ser professor	Sim		Não		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Relaç. Pess/formação						
Sem imp.	3	1.2	1	.4	4	1.6
Pouco imp.	3	1.2	2	.8	5	2.0
Indiferente	18	7.2	2	.8	20	8.0
Bastante imp.	108	43.2	2	.8	110	44.0
Muito imp.	110	44.0	1	.4	111	44.4
Total	242	96.8	8	3.2	250	100.0

Quanto à **percepção dos níveis de sucesso com que tem vivenciado a PE/A, ao longo da sua experiência como professor**, independentemente do gosto que tem ou não em ser professor, a maioria da amostra, (61.2%), considera que tem tido níveis de sucesso normais, 31.6% dos docentes considera-os bastante elevados, seguidos de 8 docentes (3.2%) que dizem ser baixos, outros 8 docentes defendem que têm obtido níveis de aprendizagem bastante elevados e finalmente 2 docentes (0.8%) consideram que têm tido níveis muito baixos de sucesso no PE/A. Nenhum dos docentes que não gosta de ser professor considerou que teria níveis baixos ou muito baixos de sucesso, todos eles (8 docentes) consideram os níveis de sucesso do P E/A, normais (4 docentes), bastante elevados (3 docentes) e um docente considera mesmo que tem obtido níveis muito elevados. No global, destes 250 docentes, 104 consideram exactamente que a sua **estabilidade emocional** é muito importante na relação interpessoal com os alunos e outros 104 consideram-na bastante importante (Tabela 6).

Tabela 6 – Distribuição absoluta e relativa da amostra, relativamente ao nível de importância da relação entre a **estabilidade emocional** para a **relação interpessoal com os alunos**.

TOTAL

Percepção da Estabilidade emocional	N	%
Sem imp.	5	2.0
Pouco imp.	12	4.8
Indiferente	25	10.0
Bastante imp.	104	41.6
Muito imp.	104	41.6
Total	250	100.0

A caracterização detalhada da amostra poderá revelar-se importante ao nível da discussão dos resultados obtidos e poderá constituir um contributo para analisar a forma como se percebe a importância que se atribui às experiências emocionais que estão implícitas nas relações de contextos educativos.

3.2 – ANÁLISE FACTORIAL DAS CAPACIDADES DA COMPETÊNCIA EMOCIONAL

Sobre as respostas obtidas ao questionário, aplicado à totalidade da amostra respondente, foi efectuada uma Análise Factorial, em componentes principais com rotação varimax relativamente a cada uma das cinco sub-escalas (capacidades). Para esta análise foi utilizado um computador PC / 486 e o software SPSSWIN, onde foram introduzidos os resultados. Para a construção dos Factores, foi utilizado como ponto de saturação igual ou superior a **.50**, 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 **.50**. Através deste procedimento, dos 114 itens do questionário, foram excluídos 29 por não constituírem agrupamento específico, ou não obterem níveis de saturação considerados satisfatórios. Este procedimento permitiu construir 18 Factores no total identificadores de atitudes e comportamentos relativos à Competência Emocional, mas que se encontram agrupados, dando corpo nesses agrupamentos a cada uma das capacidades.

Assim, os resultados encontrados a partir das respostas da amostra, agruparam-se de uma determinada maneira, que como a seguir se verá, reflectem os agrupamentos/capacidades.

Todos os Factores encontrados são apresentados integrados nas respectivas Capacidades ao longo dos Quadros 1, 2, 3, 4 e 5. Da sub-escala da **Auto-Consciência** extraem-se **quatro** Factores, da sub-escala de **Gestão de Emoções** são extraídos **cinco** Factores, a sub-escala da **Auto-Motivação** extrai **quatro** Factores, a da **Empatia**, **três**, e da **Gestão de Relacionamentos em Grupos** extraem-se **dois** Factores.

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 **.50**, bem com o valor α de Cronbach por cada Factor e Capacidade.

AUTO-CONSCIÊNCIA

A Análise Factorial extrai quatro Factores principais, que explicam 56% da variância total. O primeiro Factor, que se denomina *Alterações a nível racional e relacional*, explica só por si 27.8% da variância total, com um valor de α de Cronbach .85, o que atesta positivamente da validade interna do construto. O segundo Factor, explica 16.1% da variância total e um valor α de Cronbach .77, apresenta-se bastante válido e denomina-se Reacções de

Quadro 1 – Auto-Consciência (1ª Capacidade) : Análise factorial

ITEM	Saturação
1º FACTOR: (27.8%) : Alterações a nível racional e relacional: α .85	
• Altera-se a capacidade de atenção	.87
• Diminui o nível de raciocínio	.79
• Altera-se o comportamento relacional	.78
• Mantém-se um estado de espírito negativo, com ruminação	.59
• Retenção mental nesses sentimentos...	.56
2º FACTOR: (16.1%) : Reacções de instabilidade, absorção; α .77	
• Ruminativa sempre a matutar	.72
• Instável com mudanças de humor	.71
• Azarada, sem sorte na vida	.70
• Se for invadido não consigo controlá-los	.60
• Deixo-me absorver, incapaz de lhes escapar, condicionam o meu comportamento	.57
3º FACTOR: (6.4 %) : percepção de si, como pessoa; α .71	
• Flexível, com adaptação a novas ideias	.75
• Racional, relativamente aos sentimentos	.75
• Positivista, encaro a vida pela positiva	.55
• Observador, consciente do que se passa em redor	.53
• Autónimo, independente de medos e outras opiniões	.50
4º FACTOR: (5.7%) :Percepção da ocorrência de fenómenos emocionais; α .67	
• Logo no momento, tomo consciência desse estado de espírito	.82
• Tenho a noção exacta do tipo de sentimentos...consigo defini-los	.74
• Consciência clara do que sinto, mas faço tudo para os afastar	.53
• Independentemente do que sinto, sou seguro dos meus limites	.50

instabilidade e absorção. O terceiro Factor, com responsabilidade de 6.4% na variância e um valor α de Cronbach de .71, expõe a *Percepção de Si, como pessoa*. O quarto Factor: *Percepção de fenómenos emocionais*, cujo valor de α de Cronbach .67, é representativo da consistência interna do factor, o que explica 5.7% da variância total.

Finalmente, a Análise Factorial efectuada à **1ª capacidade: Auto-Consciência**, dos 25 itens na sub-escala, seleccionou os 19 apresentados (Quadro 2) e eliminou os 6 itens que a seguir se expõem:

- *Só depois é que analiso as minhas emoções e identifico cada um dos sentimentos que me invadem:(sat.49)* apresentava-se num factor, baixando o seu valor da consistência interna.
- *Sinto que as emoções me absorvem, não lhes consigo escapar, mas esses pensamentos não condicionam o meu comportamento:* aparecia isolado,(sat.76) e não constituindo factor.

- *Tenho consciência do que sinto, e aceito naturalmente os sentimentos tal como surgem, a vida é como é:* apresentava uma saturação negativa .47 num factor cujo valor α de Cronbach era .52.
- *Consigo identificar o que o meu corpo está a sentir, e consigo verbalizá-lo, por Ex.: suor, rubor, dificuldade em respirar, etc.;* e: *Consigo identificar o que o meu corpo está a sentir, mas não consigo determinar exactamente aonde nem o quê:* estes dois itens apareciam com saturação de .67 e .55 respectivamente, isolados, não podendo por isso constituir um factor com valor representativo de consistência interna.
- *Impulsiva, tenho tendência a agir de imediato :* aparecia no factor 2, (sat .45) e uma vez retirado, foi obtido o valor .77, o que torna mais significativa a sua consistência interna.

Embora o construto teórico mencione estas atitudes como identificadoras de formas pessoais de perceber as suas emoções; nesta amostra, os itens foram considerados mais como confundidores do que medidores das suas atitudes nessas mesmas circunstâncias, pelo que foram eliminados

GESTÃO DE EMOÇÕES

A Análise Factorial que analisa a capacidade, percebida pela amostra, em **Gestão de Emoções**, extrai cinco factores principais que explicam 55.6% da variância total.

O primeiro Factor, que explica 16.7% da variância e cuja validade interna do construto assume um valor de α .85, agrupa atitudes e comportamentos de nítida absorção pelas experiências emocionais negativas, denomina-se *Intrusão, Explosão*.

No segundo Factor, está inserida uma atitude: *Fico alerta identifico a emoção negativa, examino-a, escrevo-a e reavalio a situação* que não se insere no uso da energia física, mas a amostra percebe-a em relação directa com experiências negativas emocionais, pelo que se manteve e considerou consistente a inclusão neste factor. A percentagem de variância de 16.2% e o valor de validação interna do construto (α .77) pressupõe uma boa consistência deste factor, que se denominou *Energia física com sentimento de alerta*.

O terceiro Factor, que se denomina *Racionalizar a raiva*, apresenta já uma percentagem de variância inferior (9.1%), mas continua a apresentar uma aceitável consistência, com um valor de validação interna de construto igual a α .62. O quarto Factor, que explica 7.8% da variância total, com um valor de α .67, denomina-se *Fuga, solidão*. Finalmente, o quinto Factor, denominado: *Sentimentos ansiosos reactivos*, explica 5.8% da variância total e um valor de consistência interna .67.

ITEM	Saturação
1º FACTOR: (16.7%) : Intrusão; Explosão; α .85	
• Pensamentos intrusivos, persistentes, que me perseguem	.78
• Vivo em estado de preocupação crónica	.75
• O corpo está a reagir, mas sem sair da linha de pensamentos que me preocupam	.71
• Inconscientemente, uso pensamentos mais deprimentes	.68
• Acabo por isolar-me sem paciência para nada	.62
• Uso objectos, pessoas ou situações como alvo da minha fúria	.54
2º FACTOR: (16.2%) : Energia física com sentimento de alerta; α .77	
• Exercício físico activo	.85
• Relaxamento muscular	.77
• Alívio, se praticar desporto intenso	.76
• Fico alerta, identifico a emoção negativa, examino-a, escrevo-a e reavalio a situação	.57
3º FACTOR: (9.1 %) : racionalizar a raiva; α .62	
• Olhar por outro prisma, reavaliar a causa	.80
• Raciocinar, tentar perceber e identificar a origem	.70
• Conseguir ver os sentimentos, sem julgamento e partir para raciocínios positivos	.57
4º FACTOR: (7.8%) :Fuga; solidão: α .67	
• Arrefecer num ambiente sem provocação	.89
• Procurar uma distração	.72
• Ficar sozinho a arrefecer	.52
5º FACTOR: (5.8%) : Sentimentos ansiosos, reactivos: α .67	
• Preocupação, mas desvio de atenção dessas emoções	.82
• Percepção de perigos na minha vida, mas pensar neles, é uma forma de lidar com eles.	.70
• Angústia tentando apanhar os episódios de preocupação o mais cedo possível.	.59

A Análise Factorial aplicada aos 30 itens relativos à **2ª capacidade Gestão das Emoções**, selecciona 19, (Quadro 3), tendo sido rejeitados 11 itens. O modelo teórico apresentava que algumas pessoas usavam estes comportamentos para gerir a sua energia emocional, mas a amostra considerou-os confundidores, pelo que foram eliminados. Assim:

- *Fiz inspirações calmas e profundas (sat.50) e Não consigo identificar os sentimentos (maus), mas tenho a noção clara do mau estar (sat.64):* aparecem isolados constituindo um factor sem valor representativo de consistência interna.
- *Fui fazer compras, comprei coisas” (sat.82) e Fui comer, comer o que gosto,(sat.66):* constituem isolados um Factor sem valor representativo de consistência interna.
- *Fui conversar com outras pessoas, de outros assuntos (sat.59) e Comecei por desabafar, falar do que me enfureceu tanto (sat.77):* constituem isolados um factor não representativo de consistência interna
- *Desabafo, falo, grito porque depois sinto alívio...;* apareceu isolado, no fim (sat. 57)
- *Acabo por chorar e melhora (sat.63); Sinto alívio se comparar a minha situação com a de alguém que está pior do que eu (sat.51):* apresentavam saturação negativa, não seleccionada na metodologia deste estudo.
- *Encontro alívio, se ajudar outras pessoas (sat 60) e Encontro alívio se rezar(sat. 79);* constituem isolados um Factor sem valor representativo de coerência interna.

AUTO MOTIVAÇÃO

A capacidade da Auto Motivação, percebida pela amostra, na Análise Factorial evidencia quatro Factores principais (Quadro 4), que explicam 57.1% da variância total.

Quadro 3 – Auto-Motivação (3ª Capacidade da C.E.): Análise factorial

ITEM	Saturação
1º FACTOR: (27.4%) : Iliteratos, manipulados pela energia emocional α.85	
• Invade-me o desprezo e o rancor	.79
• Derrotista não tenho sorte na vida	.77
• Deixo-me dominar pela ansiedade e frustração	.75
• Mau humor, invadido por recordações só negativas	.74
• Invade-me a auto-piedade	.72
• Pessimista (faça o que fizer vai corre mal)	.72
• Defeito pessoal, eu sou assim	.68
• Penso no facto e rumino a humilhação	.63
2º FACTOR: (16.6%) :Estado de fluxo em actividade; α.82	
• Absolutamente aborço, indiferente ao que me rodeia	.81
• Perco a noção do tempo e do espaço	.77
• Capaz de Ter energia e habilidade para enfrentar os factos	.68
• Capaz de sair de qualquer sarilho	.64
• Experimento sensações de prazer (gozo pessoal)	.61
• Quanto mais criativo for o trabalho, mais me absorve	.58
• Flexível para mudar os objectivos, se se revelarem impossíveis	.53
3º FACTOR: (7.1 %) : literatos, usam a energia emocional; α.63	
• Não se importa de esperar, mesmo em situação de desafio	.79
• Controlo de impulsos, agir após pensar	.73
• Pensar num facto e encontrar atitude contemporizadora	.60
4º FACTOR: (7.8%) :dependentes, passivos: α.70	
• Vou fazendo e ruminando...	.78
• Vou cumprindo, com estado de espírito preocupado	.77
• Sou assaltado por pensamentos : <i>será que não vão gostar?</i>	.65

Os itens saturados no primeiro Factor, reúnem atitudes e percepções pessoais de negativismo, pelo que se denomina: *Iliteratos, manipulados pela energia emocional*, e explica só por si 27.4% da variância e apresentando um valor de validação interna do construto (α . 85) representativo da coerência interna do factor. O segundo Factor, que explica 16.6% da variância total e com o valor α de Cronbach .82 bem representativo da consistência interna do Factor, denomina-se: *Estado de fluxo em actividade*. O terceiro Factor com menor expressão de variância (7.1%) e valor de α .63, reúne atitudes de optimismo racional, pelo que se denomina: *Literatos, usam a energia emocional*. Este é um dos factores que apresenta mais baixo valor relativo à validade interna do construto.

O quarto Factor, denominado: *Independentes, passivos*, explica 7,8% da variância total, e um valor de Cronbach (α .70), o que expõe a validade interna do construto.

A Análise Factorial relativa à **3ª capacidade: Auto-Motivação**, mantém 21 dos 27 itens, e foram rejeitados 6, já que:

- *Com tendência a agir sobre o impulso (sat.- .51); que Só consegue obter bons resultados se não sentir nenhuma ansiedade (sat.75);* aparecem saturados negativamente.
- *Que obtém melhores resultados se sentir alguma ansiedade (sat.76); que Quando estou de mau humor tenho mais ideias, sou mais criativo (sat.64); Correu mal por este ou aquele facto, ou algo que de futuro poderei mudar ou preparar melhor para enfrentar (sat.59); e Afasto-me*

da situação, tento alhear--me (sat. 69); apareciam isolados ou semi isolados, sem constituir factor.

EMPATIA

Reconhecer as emoções dos outros, como se observa no quadro 5, apresenta 3 factores que explicam 59.2% da variância total. Não houve exclusão de nenhum item apresentado no questionário

Quadro 4 – Empatia: (4ª Capacidade da C.E.): Análise factorial

ITEM	Saturação
1º FACTOR: (35.2%) : Valorização da expressão; α .85	
• Os gestos (mãos, corpo)	.79
• O tom de voz	.78
• A direcção do olhar	.70
• A expressão verbal do outro	.70
• Consonância entre palavras e atitude corporal	.66
2º FACTOR: (13.2%) :Sintonia relacional α .77	
• Sintonia com sentimentos, independentemente da expressão verbal	.84
• <i>Registar</i> / perceber sentimentos	.77
• <i>Ler</i> canais não verbais	.74
• Sintonia com sentimentos, se usarem palavras esclarecedoras	.62
3º FACTOR: (10.8 %) : literatos, usam a energia emocional; α .54	
• Receptividade à instabilidade com atitude instável	.73
• Receptividade à instabilidade com atitude serena	.72
• Uso da calma para ouvir	.65

Os itens saturados no 1º Factor denotam uma atitude orientada para as expressões emocionais; pelo que se denomina: *Valorização da expressão*. Este factor explica só por si 35.2% da variância e o valor α .85, diz da validade interna do construto.

O segundo Factor, denominado: Sintonia relacional, explica 13.2% da variância e apresenta um valor representativo positivo (α .77) da validade interna do construto. O terceiro Factor, que se denomina: Literatos, usam a energia emocional, explica 10.8% da variância total e o valor em relação à validade interna do construto é o mais baixo de todos, sendo no entanto ainda superior a .50 (α .54).

GESTÃO DE RELACIONAMENTOS EM GRUPOS

A Análise Factorial aplicada à capacidade de **Gerir Relacionamentos** extrai 2 Factores que explicam 48.3% da variância total, e que selecciona 16 itens excluindo 6.

O primeiro Factor explica 35.4% da variância e o valor α de Cronbach (.85) atesta positivamente a validade deste factor, e denomina-se *Percepção emocional e sincronismo*.

O segundo Factor, que explica 12.9% da variância e o valor α de Cronbach é .71, sendo representativo da coerência interna do factor e exprime a *Estabilidade pessoal e relacional*.

Quadro 5 – Gerir relacionamentos em grupos (5ª Capacidade da C.E.): Análise factorial

ITEM	Saturação
1º FACTOR: (35.4%) : Percepção emocional e sincronismo; α .85	
• Entrar em sincronismo de estado de espírito	.77
• Captar sentimentos de outros, absorvê-los	.70
• Sensibilidade inata para reconhecer sentimentos	.68
• Fisicamente sincronizados com os que me rodeiam	.66
• Fazer os mesmos gestos ou gestos concordantes	.64
• Reconhecer os sentimentos dos outros e agir de modo a influenciar esse sentimentos	.62
• Ajustar-se emocionalmente com os sentimentos que lê, sem ser pela necessidade de gostarem de si	.61
• Preferir colocar-se frente a frente	.60
• Perceber como as pessoas se estão a sentir	.54
• Dar expressão verbal a sentimentos colectivos	.52
2º FACTOR: (12.9%) :Estabilidade pessoal e relacional; α .71	
• Domínio sobre os próprios sentimentos	.78
• Controlar a expressão das suas emoções	.70
• Relações pessoais estáveis e mantidas ao longo do tempo	.67
• Nas suas relações, diz o que pensa, independentemente de outras opiniões	.63

Os 6 itens rejeitados, nesta **5ª capacidade** apreciavam atitudes de relacionais, que foram consideradas confundidoras pela amostra:

- *Tem-me acontecido enganar-me na interpretação que faço dos sentimentos dos outros* (sat. 77) e *Dou-me conta que há alguma discrepância entre a minha imagem pública e privada* (sat. 66) : aparecem isolados, não constituindo factor com valor de consistência interna
- *Ter tendência para alongar as minhas conversas* (sat. 72); *Quando falo, apresento sem querer discursos empolgados* (sat.73); *Quando falo, falo de mim* (sat.55) e *Quando falo, olho as pessoas nos olhos* (sat.32); aparecem com saturação negativa ao longo da Análise Factorial, pelo que foram excluídos.

3.3 – ANÁLISE DESCRITIVA DOS VALORES DAS VARIÁVEIS

Neste momento, serão analisados os valores de resposta da amostra, quer relativamente aos Factores, extraídos pela análise anterior, quer relativamente às Capacidades da C.E. quer ao nível da Competência Emocional.

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 6), o que determinará a distribuição ($x \pm 1$ s.) desta Amostra.

Esta 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”.

Quadro 6: Capacidades, Factores e Competência Emocional: variância, coeficiente α de Cronbach, Scores, Somatórios reais(x) e Desvio-padrão(s.).

Factores	% Variância	α Cronbach	Scores Máx/Mín	Somatór. Reais (x)	Desvio Padrão(s.)
Auto-Consciência		.81	19 – 133	91.8	13.7
F1 Alterações a nível racional e relacional	27.8	.85	5 – 35	23.1	5.9
F2 Reacções de instabilidade, absorção	16.1	.77	5 – 35	26.4	4.9
F3 Percepção de si, como pessoa	6.4	.71	5 – 35	22.9	4.6
F4 Percepção da ocorrência de fenóm. Emocionais	5.7	.67	4 – 28	19.3	4.0
Gestão de Emoções		.68	19 – 133	71.9	10.5
F5 Intrusão, explosão	16.7	.78	6 – 42	26.6	5.4
F6 Energia física com sentimento de alerta	16.2	.75	4 – 28	9.8	4.5
F7 Racionalizar a raiva	9.1	.62	3 – 21	12.7	3.2
F8 Fuga, solidão	7.8	.64	3 – 21	11.8	3.7
F9 Sentimentos ansiosos, reactivos	5.8	.61	3 – 21	11.0	3.1
Auto Motivação		.85	21 – 147	78.9	11.1
F10 Iliteratos, manipulados pela energia emocional	27.4	.88	8 – 56	27.4	5.4
F11 “Estado de fluxo” em actividade	16.6	.82	7 – 49	23.6	4.9
F12 Literatos, usam a energia emocional	7.1	.63	3 – 21	12.5	2.9
F13 Dependentes, passivos	6.0	.70	3 – 21	15.5	3.1
Empatia		.82	12 – 84	55.3	8.9
F14 Valorização da expressão	35.2	.81	5 – 35	22.0	5.2
F15 Sintonia relacional	13.2	.77	4 – 28	19.1	3.8
F16 Atitude em situação de conflito	10.8	.54	3 – 21	14.2	2.7
Gestão de relacionamentos em grupos		.84	14 – 98	39.6	7.0
F17 Percepção emocional e sincronismo	35.4	.85	10 – 70	21.1	4.5
F18 Estabilidade pessoal e relacional	12.9	.71	4 – 28	18.4	3.8
Competência Emocional			85 – 595	337.6	38.6

A 1ª cap.: **Auto-Consciência**, cujo valor de consistência interna (α .81), sugere a validade interna do construto, apresenta uma média de 91.8, e a distribuição amostral entre os valores 78.1 e 105.5 ($x \pm 1s.$), que se situam (na escala temporal de Lickert) nas atribuições de “*frequente*” e “*muito frequente*”, e os dados obtidos não sugerem diferenças significativas (Anexo III) relativamente a qualquer variável de caracterização. A tabela de percentis (Anexo II p19) revela que aqueles valores da capacidade se distribuem entre 25% e 90% da amostra de professores. Quanto aos factores que constituem esta capacidade os dados sugerem que só a **idade** e a **formação pedagógica**, os poderá influenciar.

O **Factor 1**, apresenta uma distribuição amostral entre os valores 17.2 e 29 ($x \pm 1s.$), que se situam em “*raramente*” “*pouco frequente*” e “*por norma*”. Os dados sugerem que a **idade** influencia este Factor (Anexo III) já que os professores menos jovens (> 40) se apresentam mais capazes (x 24.5; s .6.1) de neutralizar as *alterações de raciocínio e relacionais* em situação de invasão pelas emoções negativas, do que os mais jovens (x 22.3; s .5.7).

O **Factor 2**, apresenta uma distribuição amostral entre os valores 21.5 e 31.3 ($x \pm 1s.$), que se situam em “*raramente*” e “*pouco frequente*”.

O **Factor 3**, apresenta os valores da amostra entre 18.3 e 27.5 ($x \pm 1s.$), situados em “*por norma*”, “*frequente*” e “*muito frequente*”.

O **Factor 4**, apresenta-se situado entre “*frequente*” e “*muito frequente*”, com os valores de 15.3 a 23.3, e é influenciado pela formação pedagógica, já que os dados sugerem (Anexo III) que

os professores sem **formação pedagógica** ($\times 19.9$; s.4.0) percebem mais frequentemente a ocorrência de fenômenos emocionais que os que a têm ($\times 18.7$; s.4.0).

A 2ª Cap: **Gestão de Emoções**, revelando uma razoável validade interna do construto ($\alpha.68$), apresenta a média de 71.9 (Quadro 7), com uma distribuição amostral entre os valores 61.4 e 82.4 ($\times \pm 1s.$) que correspondem as atribuições de “*por norma*” e “*frequente*”; e se situam entre os percentis 10 e 90 (Anexo II P.19), pode ser influenciada pelo **Nível de formação** (Anexo III) dos professores. Os dados sugerem que os professores doutorados ($\times 74.1$; s. 7.9) gerem com mais destreza as emoções do que os licenciados ($\times 73.4$; s.11.0) seguidos dos mestres ($\times 69.4$; s. 9.7).

O **Factor 5**, apresenta uma distribuição amostral entre os valores 21.2 e 32 ($\times \pm 1s.$), que se situam nas atribuições de frequência temporal de “*por norma*”, “*pouco frequente*”. Os dados sugerem (Anexo III) que este factor pode ser influenciado pela **idade**: os professores menos jovens, apresentam ($\times 27.5$; s.5.6) valores significativamente mais elevados para gerir situações de *intrusão* e *explosão* que os mais jovens ($\times 26.1$; s.5.2).

O **Factor 6**, apresenta uma distribuição de valores da amostra entre 5.3 e 14.3 ($\times \pm 1s.$) que correspondem às atribuições de frequência temporal de “*raramente*” e “*pouco frequente*” e “*por norma*”. Este Factor é, segundo os dados, (Anexo III), influenciado pelas variáveis **sexo** e **Formação pedagógica**. Os homens ($\times 14.4$; s.5.4.9) e os professores com formação pedagógica ($\times 10.4$; s.4.4) utilizam *mais frequentemente* a *energia física* para se prepararem com *sentimentos de alerta* para situações emocionais negativas, do que as mulheres ($\times 9.2$; s.3.9) e os professores sem essa formação ($\times 9.3$; s.4.4).

O **Factor 7**, apresenta a distribuição amostral entre os valores 9.7 e 15.9 ($\times \pm 1s.$), que se situam em “*raramente*”, “*pouco frequente*” e “*por norma*”. A **Formação Pedagógica**, (Anexo III) influencia significativamente os resultados da amostra, já que os professores que têm formação pedagógica ($\times 13.2$; s. 2.9) percebem *racionalizar a raiva*, *mais frequentemente* que aqueles que não têm formação pedagógica ($\times 12.3$; s.3.6).

O **Factor 8**, apresenta uma distribuição amostral situada entre os valores 8.1 e 15.5 ($\times \pm 1s.$) que correspondem às atribuições “*por norma*” e “*pouco frequente*”.

O **Factor 9**, apresenta os valores da curva de distribuição entre 2.9 e 14.1 ($\times \pm 1s.$), que se situam em “*pouco frequente*”, “*por norma*” e “*frequente*”. A **idade** e o **nível de formação**, influenciaram significativamente os resultados (Anexo III), já que professores com menos de 40 anos referem menos frequentemente ($\times 11.4$; s. 3.1) sentimentos ansiosos e reactivos que os mais velhos ($\times 10.4$; s.2.3). Os resultados sugerem que não há relação entre **nível de formação** e gestão destes sentimentos: os professores só licenciados, apresentam resultados ($\times 11.5$; s. 3.5)

significativamente diferente dos doutorados (\times 11.1:s.2.7) e dos mestres (\times 10.2: s. 3.1), sendo estes os que apresentam médias mais baixas.

A 3ª cap: **Auto-Motivação**, com o valor α de Cronbach de .85 como valor de validade interna do construto, apresenta a média global de 78.9, com uma distribuição de valores entre 68.7 e 90.9 ($\times \pm 1s.$), que a tabela de percentis sugere situarem-se a partir de 25% da amostra (Anexo II p.19); e que se situam nas atribuições temporais de “*por norma*” e “*frequente*”. Os dados sugerem que o **sexo** influenciou esta destreza (Anexo III), já que os homens apresentam valores (\times 80.7: s.11.6) significativamente superiores aos das mulheres (\times 77.4: s.10.4).

O **Factor 10**, apresenta uma distribuição dos valores da amostra entre 22.0 e 32.8 ($\times \pm 1s.$), situando-se em “*frequente*” e “*por norma*”. Os dados sugerem (Anexo III) que os professores (masc.) percebem ser menos *manipulados pela energia emocional* negativa (\times 28.1: s.5.8) do que as professoras (\times 26.7: s.5.0), donde se sugere a influência da variável **sexo** como significativamente influente nestas ocorrências de iliteracia.

O **Factor 11**, apresenta uma distribuição de valores da amostra entre 18.7 e 28.5 ($\times \pm 1s.$), que correspondem às atribuições de “*por norma*” e “*pouco frequente*”; e os dados sugerem (Anexo III) que a **idade**, influenciou significativamente os valores médios entre os professores mais jovens (\times 24.1; s.4.7) e menos jovens (\times 22.8; s.5.3) percebendo estes, que entram em “*estado de fluxo*” com *menor frequência*.

O **Factor 12**, apresenta uma distribuição dos valores da amostra entre 9.6 e 15.4 ($\times \pm 1s.$), que se situam em “*por norma*” e “*frequente*”, embora os dados tenham sugerido (Anexo III) que o **sexo** pode influenciar significativamente este factor: os professores (masc.) perceberam, que *usam* mais frequentemente a *energia emocional* em seu proveito (\times 12.9 ;s.2.9) do que as professoras (\times 12.0; s.3.0)

O **Factor 13**, com uma distribuição de valores entre 12.4 e 18.6, situa-se em “*raramente*” e “*pouco frequente*”.

A 4ª Cap: **Empatia**, cuja validade interna do construto assume o valor de .82, apresenta o valor médio de 55.3 e uma distribuição de valores da amostra entre 46.4 e 64.4 ($\times \pm 1s.$), obtidos a partir de 25% da amostra (Anexo II p.19) e que se situam nas atribuições temporais de “*frequente*” e “*muito frequente*”. A **idade** influenciou significativamente o nível de empatia: (Anexo III) os professores mais jovens perceberam-se empáticos *mais frequentemente* (\times 56.3; s.8.7) que os mais velhos (\times 53.5; s. 9.1).

O **Factor 14**, apresenta uma distribuição amostral entre os valores 18.6 e 27.2 ($\times \pm 1s.$), que se situam em “*frequente*” e “*por norma*”, tendo sugerido os dados (Anexo III), que os professores mais jovens valorizavam a expressão mais frequentemente (\times 22.5; s.50) do que os mais velhos (\times 21.1; s. 5.3) pelo que a **idade** influenciou este Factor significativamente.

O **Factor 15**, apresenta uma distribuição amostral entre 15.3 e 22.9 ($x \pm s.$), que se situam em “*frequente*” e “*muito frequente*”.

O **Factor 16**, apresenta uma distribuição dos valores da amostra entre 11.5 e 16.9 ($x \pm 1s.$), que se situam em “*frequente*” e “*muito frequente*” e há diferenças significativas entre os professores mais jovens (x 14.5; s.2.7) e os menos jovens (x 13.7; s.2.7) tendo os primeiros a percepção que são mais dextros na sua *atitude em situação de conflito*.

A 5ª cap: **Gestão de Relacionamento em Grupos**, com o coeficiente α de Cronbach de .85 relativo á validade interna do construto, apresenta o valor médio global de 39.6, e uma distribuição amostral entre 32.6 e 46.6 , obtidos a partir do percentil 10 (Anexo II p.19), e que se situam nas atribuições de “*pouco frequente*” e “*por norma*”. Nenhuma das variáveis de caracterização da amostra influenciou significativamente os valores desta capacidade.

O **Factor 17**, apresenta valores de distribuição da amostra, entre 16.6 e 25.6 ($x \pm 1s.$) que se situam em “*raramente*” e “*pouco frequente*”.

O **Factor 18**, apresenta a distribuição da amostra entre os valores 14.6 e 22.2 ($x \pm 1s.$) que se situam em “*frequente*” e “*muito frequente*”.

A variável **Competência Emocional** com valor médio de somatórios globais de 337.6, apresenta uma distribuição da amostra entre os valores 299 e 376.2, obtidos a partir do percentil 10 (Anexo II p.19), e que se situam, segundo a escala de frequências em “*por norma*” e “*frequente*”. Não há, segundo os dados, qualquer diferença significativa entre os grupos relativos ás variáveis de caracterização da amostra.

As diferenças de valores da **C.E.** entre professores mais ou menos jovens, do sexo feminino e masculino; com ou sem formação pedagógica; e mesmo o facto de ser licenciado, mestre ou doutorado, não representaram aqui, nesta amostra, diferenças significativas relativamente a esta variável.

3.4 - O CONSTRUTO TEÓRICO VERSUS AS RESPOSTAS DA AMOSTRA

Uma vez extraídos e analisados os Factores 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 Factores, as Capacidades e a Competência Emocional**, e também uma perspectiva correlacional de todas **as Capacidades entre si**.

Deste procedimento (Anexo II p 1 a 11) foi possível efectuar dois tipos de análise.

A primeira (Quadro 7-A) diz respeito ao nível de correlação cumprindo os pressupostos do construto teórico. A segunda (Quadro 7 B) é feita, e explicitada, a partir dos valores de coeficiente de correlação mais significativos encontrados, através das respostas da amostra.

Assim existe um panorama de níveis de influências correlativas entre as variáveis, percebidos pela população de professores respondente relativamente ao instrumento elaborado para o estudo, algo diferente do construto teórico, mas semelhante na sua essência, que é apresentado no Quadro 7.

No lado 7-B do Quadro, estão incluídos os valores dos coeficientes de Cronbach, e em sobreposição, (acetato), são visíveis os valores correspondentes à magnitude das correlações inter Capacidades. Este procedimento permitirá constatar que: os dados sugerem uma boa consistência interna relativamente a cada uma das Capacidades, como construto, à excepção da Gestão de Emoções ($\alpha.68$), que apenas sugere uma consistência aceitável. Todas as Capacidades apresentam correlações positivas e significativas, à excepção da Empatia, cujos valores relativamente à Gestão de Emoções ($r.194$); e à Auto Consciência ($r.293$), sugerem não haver uma relação consistente entre estas Capacidades.

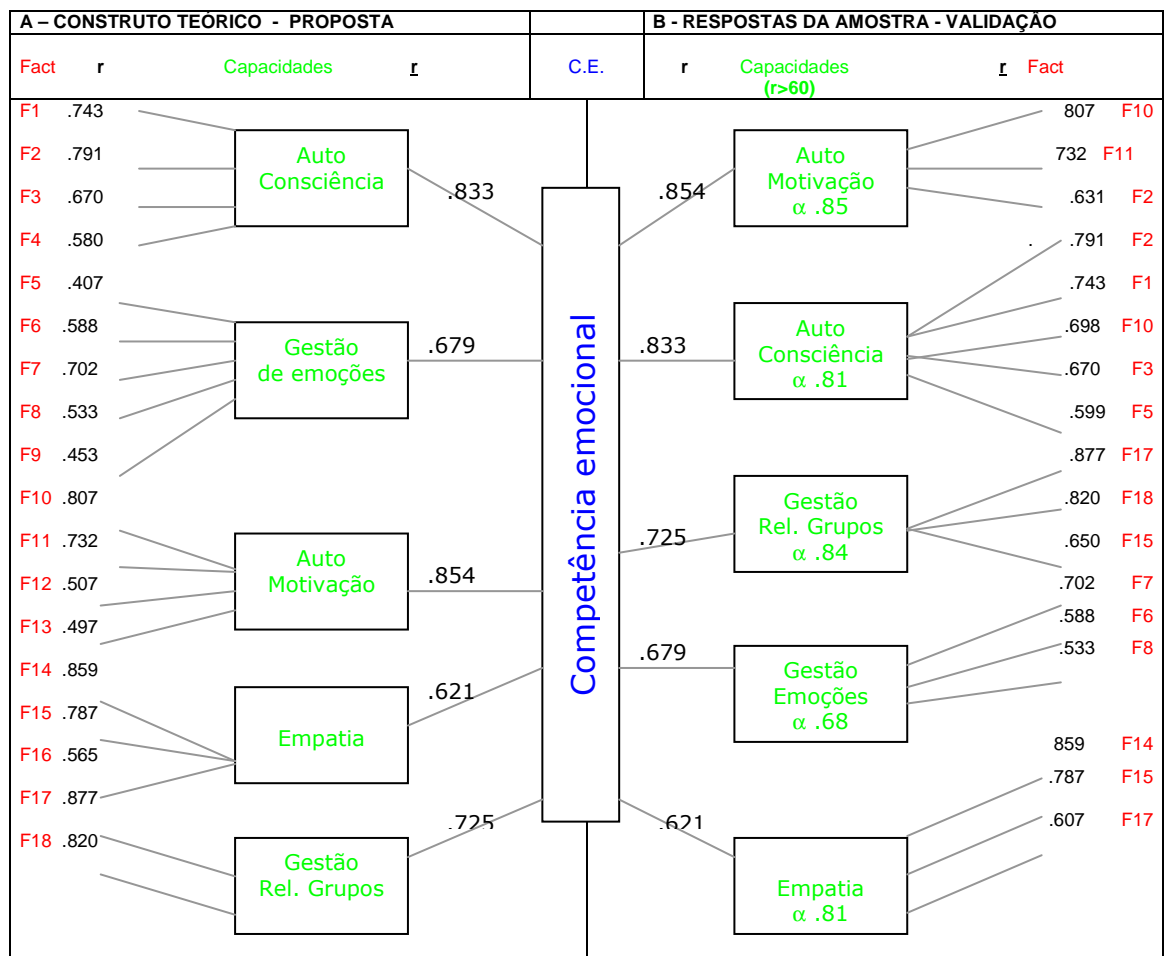
Será apresentada agora a análise comparativa dos dois lados do Quadro 7, e poderão assim ser encontrados os limites de semelhança e diferença entre o Construto e a Amostra.

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 correlações inter variáveis positivas fortes, e que esta correlação é significativa para um nível de 0.01.

Iniciando a análise pela relação entre os Factores e as Capacidades, constata-se:

- A **Auto-Consciência** apresenta correlações positivas fortes e significativas (Quadro 7-A), relativamente aos Factores extraídos, que englobam as atitudes e comportamentos preconizados

Quadro 7: Distribuição comparativa da magnitude das correlações (**r**) entre as variáveis: Factores, Capacidades e a Competência Emocional, segundo o Construto Teórico-Proposta e as Respostas da Amostra -Validação, ($p < 0,01$)



pelo construto teórico. Destes, o que estabelece uma correlação menos forte é o F4 (.58) e que diz respeito ao nível com que a amostra percebe a *ocorrência de fenômenos emocionais* a nível somatofisiológico. Mas, e segundo o construto, deveria ser este, o Factor com o qual, esta capacidade mais fortemente se deveria correlacionar.

Observando o Quadro 7 B, pode verificar-se, considerando as correlações mais fortes (r>.60), que os Factores 1,2 e 3 se mantêm, mas a amostra percebe a variabilidade desta capacidade positivamente relacionada com a variabilidade do Factor 10 (.698), que engloba as atitudes que congregam as *pessoas iliteratas e que são manipuladas pela energia emocional*. Segundo a percepção da amostra, são estes Factores e o Factor 5 as variáveis pelas quais, a Auto-Consciência é mais fortemente influenciada. Apresenta com a Auto-Motivação, a correlação mais forte e significativa(.741), ao nível inter Capacidades.

A capacidade **Gestão de Emoções** apresenta correlações positivas significativas com todos os Factores que englobam as atitudes e comportamentos relativos ao construto teórico, mas revela (Quadro 7-A) correlações positivas fracas com os Factores: 5, 6, 8 e 9 e positiva forte com o Factor 7, o que é corroborado só em parte pela percepção da amostra (Quadro 7 B). Nesta, os Factores de maior influência são: 7, 6 e 8, respectivamente. Correlaciona-se positiva e

significativamente com as outras Capacidades, mas os dados sugerem que não existe uma relação consistente entre esta e a Empatia (r.194).

A capacidade da **Auto-motivação**, também apresenta – quer relativamente à proposta teórica, quer relativamente à população em estudo – correlações positivas fortes e significativas com 3 Factores, mas diferentes entre si (Quadro 7 A, B). Mantém a correlação dos F10 e 11, mas os Factores 7, 12 e 13 são substituídos pelo Factor 2, com correlações mais fortes (.63). Comprova-se o construto teórico e acresce-se a influência que *as reacções de instabilidade e de absorção* de energia emocional negativa, têm ao nível de variabilidade da Auto Motivação, nesta população de professores. Correlaciona-se positiva e significativamente com as outras Capacidades, e os dados sugerem uma relação positiva forte com a Auto-Consciência(.741)

A capacidade de **Empatia**, tal como é apresentado no construto, apresenta correlações positivas fortes e de significado estatístico, com os Factores 14, 15 e 16 (Quadro 7 A) o que é corroborado pela amostra (Quadro 7 B), mas não na mesma proporção. A amostra correlaciona positiva e mais fortemente a Empatia, com a *Percepção emocional e sincronismo* (F17) do que com a *Atitude em situação de conflito* (F16). Entre a Empatia e as outras Capacidades da C.E. é apresentada a seguinte relação: estabelece correlações positivas fracas e significativas com a Gestão de Relacionamentos em Grupos(r.476) e com a Auto-Motivação(r.407), mas não estabelece uma relação consistente com a Gestão de Emoções(.194) e a Auto-Consciência(.293).

A capacidade de **Gerir relacionamentos em Grupos**, corrobora o construto teórico (Quadro 7 A), revelando correcções positivas fortes e significativas com os F17 e 18, embora a amostra também apresente influência do F15, na variabilidade dessa *Empatia em grupos*, mas não tão forte como os anteriores. Apresenta correlações positivas e significativas com todas as Capacidades que integram a Competência Emocional.

No global, as Capacidades da Competência Emocional, correlacionam-se positiva e significativamente, quer entre si, como construtos, quer com os itens seleccionados pela Análise Factorial, e que se agruparam para constituir estes Factores, o que significa que, pese embora as variações apontadas, o construto teórico proposto por Goleman (1995) é corroborado pelas respostas da amostra, donde, fica **comprovada a relação de influências entre os comportamentos preconizados por Goleman e as Capacidades**.

Quanto à **Competência Emocional**, também se verifica **correlação positiva forte entre esta, e as 5 capacidades** preconizadas no modelo teórico (Quadro 7 A).

De facto, a amostra, segundo a sua percepção, corrobora este pressuposto, mas apresenta (Quadro 7 B) correlações positivas mais fortes com a 3ª, a 1ª, a 5ª, e com a 2ª Capacidades, para só finalmente, aparecer a Empatia (4ª Cap.), com o valor de correlação de .621, sugerindo que esta Capacidade é a que menos influi na variabilidade da competência emocional destes professores.

Após este procedimento, a variável Competência Emocional, será analisada segundo a recta de regressão, através dos coeficientes de determinação que indicarão a proporção de variação total da Competência Emocional dos professores, explicada por todas as outras variáveis: as de caracterização, os Factores e as Capacidades (Anexo II p.16).

3.5 – VARIÁVEIS PREDITIVAS DA COMPETÊNCIA EMOCIONAL

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

Assim, será realizada para o efeito uma análise de regressão Stepwise, em que todas as variáveis mencionadas e também as relativas à caracterização da amostra (sexo; nível de formação; formação pedagógica; gostar de ser professor e importância da relação interpessoal para o sucesso da formação; níveis de sucesso de Processo Ensino/Aprendizagem (PE/A); importância da estabilidade emocional na relação interpessoal com os alunos) serão consideradas a regredir para a Competência Emocional, considerada neste procedimento como variável dependente.

Quadro 8 – Análise de regressão Stepwise para a variável dependente ($p \leq .050$)

Var. Preditivas	R ²	G L	F	Sig.
Auto - Motivação	.729	248	666.263	.000
Gerir Relç. Grupos	.860	247	760.671	.000
Auto-Consciência	.920	246	1050.349	.000
Gestão Emoções	.970	245	2010.103	.000
Empatia	1.00	244	f.5.7 E +17	.000

A análise de regressão seleccionou só as Capacidades propostas no construto (variáveis independentes) como são apresentadas no Quadro 9. O coeficiente de determinação obtido, revela que os resultados explicam 97% 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 8) embora de forma diferente.

Todas as variáveis de caracterização foram excluídas, pelo que, o sexo, o nível de formação, a formação pedagógica, o facto de gostar de ser professor e a importância da relação e a estabilidade emocional, bem como os níveis de sucesso não foram estatisticamente seleccionados. Também se analisou a diferença de valores tendo em conta a diferenciação sexual da amostra, conforme se expõe no Quadro 9.

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 Competência Emocional em ambos os sexos, corroboram quase na totalidade, mas diferentemente o construto teórico.

Quadro 9 – Análise de regressão Stepwise, relativamente à variável sexo: feminino e masculino ($p \leq .050$)

Variáveis preditivas	R2	GI	F	Sig.	T	Sig.
Sexo feminino						
Auto-motivação	.708	130	315.246	.000	12.906	.000
Gerir relç. Grupos	.858	129	389.442	.000	18.385	.000
Auto-Consciência	.925	128	522.766	.000	14.073	.000
Gestão Emoções	.968	127	936.925	.000	13.173	.000
Sexo masculino						
Auto-motivação	.749	116	345.294	.000	16.313	.000
Gestão emoções	.863	115	362.742	.000	22.998	.000
Empatia	.930	114	502.357	.000	23.635	.000
Auto-Consciência	.985	113	1855.551	.000	20.418	.000

Relativamente ao sexo feminino a análise de regressão excluiu a Empatia, bem como todas as outras mencionadas. Segundo o coeficiente de determinação obtido, os resultados das quatro variáveis preditivas explicam 96,8 % da variância relativa à Competência Emocional. Relativamente ao sexo masculino foi excluída a Gestão de Relações em grupos; e a Auto-motivação, a Gestão de Emoções a Empatia e a Auto-Consciência são segundo a análise de regressão, preditivas em 98.5 % da variância da Competência Emocional nos professores (Sex. masculino).

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 as cinco Capacidades, quer para a Competência Emocional. Verificou-se que não há diferenças significativas entre os dois grupos, à excepção da capacidade de Auto-Motivação. Esta, apesar de ser preditiva da C. E. em ambos os sexos, obtém valores de somatórios médios negativos e estatística e significativamente diferente entre os dois sexos (Anexo II p 24). As mulheres obtêm valores menos elevados e a uma distância significativa dos homens, cujos valores sugerem uma capacidade maior por parte dos homens em manterem o optimismo e a esperança em situações frustrantes em relação às mulheres.

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.

4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma vez chegado ao fim o percurso desta apresentação, constata-se que os resultados encontrados – quer no conjunto dos agrupamentos encontrados pela Análise Factorial, quer pelo procedimento da Análise de Regressão Linear com o método de stepwise – não se afastam dos cinco construtos enunciados por Goleman, pelo que é possível, com alguma segurança, dizer algo relativamente à configuração ou ao perfil da Competência Emocional destes professores que constituíram a amostra respondente.

A interpretação dos resultados seguirá a mesma linha de orientação adoptada na sua apresentação. Este capítulo dividir-se-à em duas partes, para melhor compreensão e comparação dos resultados obtidos, e apresentar as reflexões que estes nos poderão proporcionar.

A primeira parte, abordará os comportamentos e atitudes mais ou menos relevantes para a concretização das capacidades da C.E, tendo em conta o construto teórico e a Análise Factorial obtida, na população estudada. A segunda parte, incidirá na análise comparativa entre a competência emocional do modelo teórico e a competência emocional da amostra no sentido de

reconhecer se existe ou não um perfil de competência Emocional destes professores no sentido da potencialização / intencionalização da relação educativa preconizada pelo paradigma auto-formativo.

Todos estes pontos serão abordados de uma forma analítica, tendo sempre em conta a globalidade do estudo e a interligação das variáveis, pois só desta forma se poderá efectuar uma discussão coerente no sentido de ser apresentada uma proposta teórica para as diferenciações e por vezes contradições encontradas nos resultados.

Da Auto-consciência...

O construto teórico desta pesquisa expõe que – desde os teóricos neurofisiologistas que exploram a noção de “arousal”, passando pelos comportamentalistas que objectivam a emoção, no expresse, no observável, acrescentando a estas ideias a noção do subjectivo-experiencial, até à complexa interacção, de carácter normativo e social defendida pelos teóricos sistémicos – o facto, é que, (como defendem Tomkins-Izard) as emoções são processos inatos, diferenciados, que de uma forma ou de outra, instalam um *estado de corpo* (Damásio, 1995) sobre e com o qual, os componentes cerebrais interactuam, para as avaliações cognitivas e portanto, para as tomadas de decisão.

O que Goleman postula, e corroborando Postic (1990: 230) é que o reconhecimento, a constatação desse *estado de corpo*, é a definição dessas emoções, e que constituiria a base da *Inteligência Emocional*. Diz mais, quanto melhor percepção as pessoas tenham acerca dos seus sentimentos **enquanto lhes estão a acontecer**, mais seguras serão, relativamente às atitudes e decisões a tomar. Este pressuposto foi corroborado pelas respostas da amostra: a Auto-Consciência apresenta uma correlação forte positiva e significativa com a Auto-Motivação; estes professores têm a percepção de que quanto melhor percebem as suas experiências emocionais, mais e melhor usam essa energia, no sentido racional, de ultrapassarem os obstáculos.

Goleman defende também que um bom nível de Empatia se constrói a partir da capacidade de se perceber a si mesmo, destreza que potencializaria a percepção dos estados emocionais de outros; mas esta relação não se confirmou: os resultados sugerem que não existe uma relação consistente entre as duas Capacidades ($r=0.293$).

A Auto-Consciência apresenta-se como variável preditiva e significativamente influente da **C.E.**, e os dados sugerem, que a idade e a formação pedagógica dos professores podem influenciar significativamente e positivamente a Auto-Consciência. A amostra segundo a sua percepção, poderá desenvolver o pressuposto acima exposto.

De modo geral, estes professores, reconhecem-se *frequentemente* auto-conscientes. Segundo a sua percepção –, em situações negativas, ao serem envolvidos por sentimentos desagradáveis - é *raro* ou pelo menos *pouco frequente*, que se *altere a sua capacidade de atenção, de raciocínio* e que se *deixem invadir* por essa energia emocional... *raramente* ficam a *ruminar*, facto que é mais evidente em professores mais velhos que nos mais novos. *Por norma*, e *frequentemente*, os professores da amostra percebem-se como pessoas de características *positivistas* e de *flexibilidade*, e sobretudo, sentem que *têm a noção do tipo de sentimentos* que os invadem. Neste ponto a formação pedagógica, parece ser um contributo significativo, já que os professores com esta formação, percebem mais *frequentemente* as suas ocorrências emocionais. Mas de um modo geral, estes professores têm consciência do que sentem, e relembrando Goleman *só quem sabe como se sente... pode dominar as suas emoções, moderá-las e controlá-las*.

Os dados sugerem que a Auto-Consciência estabelece correlações positivas com todas as Capacidades, mas exceptuando a Auto-Motivação, as correlações são fracas, o que sugere a sua não dependência enquanto construto, relativamente à Gestão de Relacionamentos em Grupos, à Gestão de Emoções, e sobretudo à Empatia.

Esta capacidade evidenciou-se mais preditiva da C.E. das professoras do que dos professores, mas para ambos os grupos é significativamente importante.

Da Gestão de Emoções...

Na sua maioria, a amostra, tem a percepção de que *por norma*, é capaz de gerir as suas emoções. O nível de formação diferencia significativamente os resultados, mas não de forma linear, já que os melhores resultados são obtidos pelos doutorados, mas... seguidos dos licenciados e só finalmente os mestres.

No entanto, e no global, a amostra só *raramente* ou com *pouca frequência* vive situações e intrusão e explosão: *raramente usa objectos ou pessoas como alvo* dos seus sentimentos negativos. Parece reagir com alguma literacia às *ondas de fúria e raiva* e é *raro* viver em *estado de preocupação crónica* com o facto que as terá provocado... escapando assim aos *pensamentos intrusivos*. De facto, parece conseguir ficar *frequentemente alerta, atenta* para *reexaminar a situação* antes de se deixar invadir pela raiva. Os dados também sugerem, que a idade pode influenciar esta destreza de forma curiosa: os mais jovens não parecem controlar tão frequentemente como os mais velhos, situações de comportamento *explosivo*, nem a invasão por *sentimentos intrusivos*... os mais velhos parecem gerir estes fenómenos com *mais frequência*.

Na gestão de *estados de espírito negativos, originados pela ansiedade, desviando a atenção... perceber os perigos e “apanhar” esses episódios precocemente*... são os mais jovens

que parecem fazê-lo *mais frequentemente*. Nesta destreza de gerir a *angústia* e a preocupação originadas pela *ansiedade*, o nível de formação parece ser curiosamente significativo: os professores (só) licenciados, obtêm resultados significativamente melhores que os doutorados, e ambos, melhores que os mestres.

A amostra parece conviver *só raramente* de forma iliterata com *sequestres emocionais* de baixa intensidade, como a *ansiedade* e a *depressão*, ou pelo menos com *pouca frequência*. No global, tem a percepção de que consegue digerir o forte potencial de energia negativa, desencadeada pelas emoções da tríade da hostilidade; mas as formas de “*arrefecer*”, defendidas por Goleman, como o *exercício físico* e *relaxamento*, não são confirmadas pelos resultados. São *pouco frequentemente* usadas pela amostra global, embora mais pelos homens que pelas mulheres e também mais reconhecida por professores com formação pedagógica do que pelos que não a têm. Estes, parecem reagir á *ansiedade* com sentimentos latentes de *angústia* e preocupação, sentido que *só raramente* conseguem aprender a lidar com eles.

Em geral, os professores da amostra têm a percepção de que *por norma* e até com *frequência* conseguem *racionalizar a raiva*, mas os dados sugerem que os professores com formação pedagógica o fazem *mais frequentemente*, que os que não têm essa formação.

Os primeiros, parecem investir com mais frequência na *identificação da causa* que originou a *onda de fúria* ..., no controlo dos seus *impulsos esperando para agir*... conseguem “*ver*” os *sentimentos* negativos com mais frequência que os segundos, e tentam partir para *raciocínios objectivos, positivos, vistos por outro prisma*... fenómeno que ocorre com menor frequência nos professores sem formação pedagógica.

Alguma parte da amostra, ainda mantém *por norma*, atitudes de *fuga e solidão*, o que pode sugerir dificuldade em *travar o ciclo de pensamentos hostis e sentimentos de fúria* nos seus contextos relacionais.

Estes estados de espírito sem aprendizagem do auto-controlo, podem ser modificadores da harmonia interior e despoletam sentimentos e comportamentos predadores do desenvolvimento intra e inter pessoal (Goleman, 1996), sendo estes fenómenos considerados (Barros e Barros, 1996; Postic, 1990) obstaculizadores das relações terapêutico relacionais (Rogers, 1974) e das atitudes de harmonia expostas ao aluno (Raposo; in Postic, 1983), que em suma expõem a evidente dicotomia entre o Ensino e Desenvolvimento psico-afectivo potencializador da formação interactiva. Esta constatação, comparada à hipótese comprovada por Heil, Powel e Feifer (1990), relativamente às diferenças encontradas entre professores com *auto-controlo* contra os tipos *tímido* e *intelectuais* (Barros e Barros, 1996), poderá sugerir alguns défices da eficácia relacional, nesta realidade estudada. Os resultados deste estudo não confirmam gestão emocional com *muita frequência*.

Se é o grau de maturidade do professor que revela o seu valor educativo (Mauco, in Postic, 1996), o facto de estes não parecerem dominar muito frequentemente os seus próprios afectos, poderá colocar em risco o seu poder de reagir educativamente, ao comportamento dos alunos.

A gestão destas energias, por não ser *muito frequente* na maioria da amostra, deixa pouco disponível o professor para deslocar o nível de êxito educativo para espaços de internalidade que Weiner defendeu; e nesta perspectiva... como se faz frente à natural iliteracia emocional da adolescência e da juventude? Como digerir e gerir a tal evidente necessidade de apoio aos formandos, à qual, os núcleos familiares em ruptura não parecem já poder dar resposta?

A Hipótese teórica de haver correlação positiva significativa entre a Gestão das Emoções e as atitudes e estratégias propostas por Goleman confirmou-se, mas nem sempre encontrou por parte da amostra a sua aplicação prática, no sentido de serem reconhecidas como eficazes na gestão das emoções, o que de alguma forma poderia explicar os resultados de *pouco frequente e por norma* nesta destreza. A Gestão de Emoções, enquanto construto apresenta correlações positivas e significativas, embora fracas, com a Auto-Consciência, com a Gestão de Relacionamentos em Grupos e com a Auto-Motivação, o que corrobora o construto de Goleman, mas os dados sugerem que não existe uma relação consistente entre esta Capacidade e a Empatia ($r=0.194$), o que pode evidenciar, segundo a percepção da amostra, a diferença de níveis destes dois construtos. Finalmente, a correlação positiva entre a Gestão de Emoções e a Competência Emocional confirmou-se, no entanto evidenciou-se mais significativamente preditiva nos professores do que nas professoras.

Da Auto-motivação...

Goleman 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 percebe 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... como se nutre e se renova? Os resultados sugerem que consegue *por norma* contornar ou bloquear esses *intrusos neurobiológicos*, a nível da energia emocional, para repor a estabilidade intra pessoal, e que esta destreza é significativamente mais percebida pelo sexo masculino da amostra que pelo sexo feminino. Goleman (1995) apresenta dados relativos à capacidade de superar

racionalmente emoções negativas expondo que havia diferenças: as mulheres eram mais dadas a rumações e a reterem estados depressivos. Os resultados nesta amostra confirmam essas diferenças apontadas por Goleman.

Os dados sugerem que as mulheres se percebem *mais frequentemente* como sendo pessoas *pessimistas, derrotistas, dominadas pela ansiedade, ruminando a humilhação* e invadidas por sentimentos como o *desprezo*, e sobretudo, atribuindo a um defeito seu a causa de rejeição e frustrações. Já os homens, parecem usar em seu favor a energia emocional, controlando *mais frequentemente* os seus impulsos, agindo após pensar... pensam nos factos que originam as rejeições como fenómeno exterior a si, e tentam *encontrar uma atitude contemporizadora...* atitudes, que usadas com *bastante frequência*, os torna mais literatos que as mulheres, conseguindo assim, manter um sentimento de optimismo e energia positiva.

Mas de forma global, a amostra reconhece-se *por norma e pouco frequentemente*, como pessoas *pessimistas, derrotistas, sem sorte*, dominadas pela ansiedade e pela *frustração...*

Os sentimentos de *positivismo, flexibilidade e autonomia* defendidos por Flanders (1963, 1973, in Ribeiro e Paiva Campos, 1989, p. 50), bem como o *entusiasmo, zelo, confiança...* que levaria os professores a mais motivação, mais eficácia na consecução dos seus objectivos (Goleman, 1996). Aqueles sentimentos foram confirmados pelos resultados do estudo nesta amostra, pelo que se poderá perspectivar como possível esta motivação e eficácia apontadas.

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

Nesta área, os resultados sugerem alguma iliteracia no que respeita a situações de rejeição pessoal... já que a amostra se percebe *por norma* a deixar-se invadir pela *humilhação...* a *ruminar* esse sentimento... *invadida pelo desprezo*, pelo *rancor* e pela *auto-piedade*, evidenciando, pela negativa, o pressuposto de internalidade neste fenómeno, e atribuindo a si (*defeito pessoal, eu sou assim*) a causa e as consequências negativas, que resultam das situações de rejeição que vivem.

Acompanhando os resultados ao nível da rejeição, só *por norma* e mesmo *pouco frequentemente*, é que conseguem entrar em *estado de fluxo*, como Goleman lhe chama, e Damásio elucida como *memória de trabalho*. Durante as suas actividades profissionais, 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 jovens conseguem entrar em *estado de fluxo* com mais *frequência*, que os seus colegas mais velhos.

As concepções defendidas em contexto de inter-formação, como por exemplo a da *aprendizagem vicariante* (Bandura) e de *internalidade*, (Weiner, 1986), ao apontar esta para o locus do controlo interno do professor, como o responsável pelas expectativas do que conduz (*dux*), e aquela, para a inconsciente reprodução dos comportamentos do professor, ganham aqui

terreno de evidente preocupação. Os resultados não confirmam que haja um nível de auto-motivação, que sirvam como exemplo aos formandos.

E como é possível repensar as Escolas, colocando na pessoa do professor, o eixo central da neutralização da iliteracia dos jovens, se esta não parece ocorrer *muito frequentemente* dentro do próprio eixo, dificultando ser portanto reproduzida? E como pensar em Escolas Promotoras de Saúde, através da horizontalidade relacional, do contacto pedagógico e da relação terapêutica, se estes fenómenos intra-relacionais 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 orienta o processo... como pensar em acreditar no pressuposto, de que os professores possam desencadear em outros o fenómeno, ao ponto de *criar e lutar pelo seu projecto de vida*... nomeadamente nos seus alunos ?

A Hipótese colocada à partida, que esta capacidade se correlacionaria positivamente com o nível de competência emocional confirma-se. Os resultados sugerem que é de todas, a Capacidade que estabelece a correlação mais forte e significativamente positiva com a Competência Emocional e evidenciou-se, como a mais significativamente preditiva quer para o global da amostra, quer para a diferenciação por sexo. Com as outras Capacidades também se correlaciona positiva e significativamente, estabelecendo com a Auto-Consciência uma correlação forte, e uma correlação fraca com as restantes.

Da Empatia...

A população de professores envolvida no estudo tem a percepção de que são *frequentemente* capazes de reconhecer as emoções nos outros, capacidade de essencial importância ao nível da Competência Emocional. A idade parece ser o atributo que influencia significativamente esta capacidade: os dados sugerem, que os mais jovens, valorizam *mais frequentemente* a *expressão* e gerem mais a sua *atitude em situação de conflito* do que os mais velhos. Goleman (1995) defende que esta destreza essencial, emerge da Auto-Consciência, mas os resultados não confirmam esta *dependência*: não existe, segundo a percepção da amostra, uma relação consistente($r=0.293$) entre estes dois construtos.

Estes professores em geral conseguem *ler os canais não verbais* e os *sentimentos dos outros*, percebendo frequente e muito frequentemente sentirem a *sintonização* (Stern, in

Goleman, 1996) considerada essencial na intencionalização e reforço da relação educativa (Gonçalves e Cruz, 1985,p. 200, in Limas e Tavares, 1993).

Mas aqueles resultados esclarecem que, se estes professores, conhecem e reconhecem o que sentem os seus alunos seja a nível relacional educativo, seja a nível pessoal... tal destreza não está correlacionada com a capacidade que possam perceber ter, para reconhecerem o que sentem eles mesmos.

Percepcionam-se *muito frequentemente* capazes de *valorizar a expressão* , de entrarem em *sintoma relacional* e de desenvolverem um *atitude em situação de conflito* , e que, pese embora a receptividade e a instabilidade que sentem nessas situações, não se deixam contaminar por elas e usam *frequentemente* suficiente energia racional na neutralização do processo. Este grupo de destrezas é francamente considerado (Hess, Philippot, Blairy, 1998) de grande poder nas relações humanas.

A hipótese teórica de haver correlação entre as atitudes defendidas por Goleman (1995), e a Empatia, e esta com a Competência Emocional confirmaram-se; mas há evidências estatísticas que sugerem outras relações de interação:

Estabelece com a Competência Emocional uma correlação positiva e significativa, mas é de todas as Capacidades a que tem valor mais fraco de correlação. Este resultado não corrobora o construto, já que Goleman considera a Empatia importante para a Competência Emocional. Este autor também evidencia a relação entre Empatia e a Gestão de emoções em geral, e de sequestros emocionais em particular; mas os resultados sugerem não haver, segundo a percepção da amostra, uma relação consistente($r.194$) entre estes dois construtos. O mesmo tipo de relação ocorre com a Auto-Consciência($r.293$),o que contraria os pressupostos defendidos no construto e com as restantes Capacidades os dados sugerem correlações positivas significativas fracas.

Esta capacidade é significativamente preditiva para o nível da Competência Emocional da amostra global, mas é de todas a menos preditiva; e relativamente á variável sexo, só é significativa para a C.E. dos professores, as professoras não a consideram preditiva da sua competência.

Da Gestão de Relacionamentos...

Mas a competência anterior remete-nos para uma nova questão no âmbito educativo: agora, que os Professores – não a partir da Auto-Consciência pois não foi corroborado o modelo teórico – são capazes de reconhecer os sentimentos de outra pessoa ... será que conseguem agir de maneira a influenciar (objectiva e positivamente) esses sentimentos ? A amostra, só *pouco frequentemente e por norma* é que se sente capaz de tal destreza.

Goleman defende que para conseguir esta destreza, há que dominar as capacidades anteriores, o que nem *sempre* se verifica nesta amostra. Os resultados não confirmam este domínio, de uma forma tão clara: esta Capacidade apresenta com as outras correlações positivas e significativas, mas fracas. O mesmo autor também evidencia que apesar de não estar explícita em comportamentos, há que ter aprendido um bom nível de **auto-controlo** – fenómeno *pouco frequente* nesta amostra, ao nível da *rejeição pessoal*, do *estado de fluxo* e da verificada *manipulação pela energia emocional negativa* ao nível da atenção. A utilização das emoções, como forma estratégica para intencionalizar relacionamentos e influenciar os parceiros envolvidos, é capacidade que a amostra só *pouco frequentemente* percebe ter. Estas regras básicas, que traduzem formas de auto-controlo e gestão de emoções, não estão *muito frequentemente* presentes nas pessoas/professores respondentes, donde, se analisa que estes, não percebem as características intra pessoais relativas a esta inteligência social, com a frequência e a constância que a vida pedagógica exige.

A análise de regressão expõe esta capacidade como significativamente preditiva da C.E. quer da globalidade da amostra, quer nas professoras; mas não há evidência estatística para ser considerada preditiva para o nível de C.E. do sexo masculino da amostra.

A correlação positiva entre esta capacidade e a Competência Emocional, foi positiva e significativamente comprovada, o que corrobora o modelo teórico.

Os resultados sugerem a rara frequência com que entram em *sincronismo físico* e *de estado de espírito*, que *captam* e *absorvem sentimentos* (habilidade essencial em quem é significativamente expressivo), e sobretudo a deficiente (pela baixa frequência revelada) forma *de interação com grupos*, já que a amostra além de perceber que é raro agir de modo a influenciar esses sentimentos, também ocorre o mesmo para a tradução destes, pois não é frequente conseguir *dar expressão verbal* a sentimentos colectivos.

Pese embora percebam *muito frequentemente* que sentem *estabilidade pessoal e relacional*; o facto, é que poderá ser difícil para estes professores tornarem-se líderes naturais e espontâneos, pois não conseguem *muito frequentemente* expressar e articular sentimentos colectivos, de modo a conduzir o grupo na direcção dos seus objectivos ... facto que poderá inviabilizar seriamente o locus de controlo interno no contexto da relação educativa, no sentido da motivação para a aprendizagem.

Esta inaptidão social projecta um prognóstico sombrio sobre a selecção de atitudes para actuar em situações de *sequestro*, sejam de baixa ou alta intensidade.

Como é possível, considerando o construto teórico, que sem *sincronismo*(por inábil absorção) se consiga a auto regulação, para, sem contágio emocional, desenvolver empatia suficiente para distrair a(s) pessoa(s) dessas energias emocionais (fúria, raiva, ansiedade, frustração...) e gradual e serenamente diminui-las, de modo a abrir-lhes perspectivas alternativas,

que ao sintonizá-lo(s) com sentimentos mais positivos, se inicie uma racionalização da energia emocional ? Não era esta a essência, do poder do Q.E, para o reforço do Q.I ?

Tendo em conta tudo o exposto, estes professores, na sua idade adulta, gostando na maioria de ser professores, todos eles em actividade pedagógicas, com habilitações académico profissionais superiores – alguns deles Mestres e Doutores – e atribuindo importância aos contextos relacionais e educativos ... não conseguem, ou pelo menos não sentem que conseguem *muito frequentemente*, sentir-se detentores do Poder atrás descrito.

As escolas continuam a formar. Os currículos continuam sendo levados a cabo sob as orientações destes formadores. Mas o facto mantém-se: é evidente algum déficite em gerir emoções e relações em contextos educativos.

...à Competência Emocional

Os valores de distribuição da amostra, sugerem que estes professores, são *por norma e frequentemente* competentes (inteligentes) a nível emocional.

Corroborando a hipótese construída a partir do construto teórico, a amostra comprovou as correlações positivas e significativas entre **C.E.** e as 5 Capacidades (Quadro 8); mas além disto, disse outras coisas:

A Competência Emocional destes professores correlaciona-se mais fortemente com a Auto-motivação, seguida da Auto-Consciência, da Gestão de Relacionamentos em Grupos, seguida da Gestão de Emoções e só finalmente aparece a Empatia. Este tipo de correlação insiste fortemente na Auto-motivação e na Auto-Consciência como áreas de influência para o nível de Competência Emocional. Mas em geral, as cinco Capacidades são significativamente preditivas da C.E.

Estes resultados, além de corroborar na globalidade o construto teórico, sugerem que, na percepção da amostra, uma vez aprendidas as atitudes e os comportamentos destes construtos parcelares, se é emocionalmente competente ou inteligente emocional.

A amostra percebe esta competência através das mesmas destrezas que Goleman, independentemente da frequência com que percebe as tê-las.

As expectativas, que acompanharam em alguns momentos este estudo, ao pensar que as variáveis como: *idade, sexo, formação, gostar de ser professor e importância atribuída às relações de âmbito pedagógico* fossem significativamente influentes, para a configuração do conceito de Competência Emocional, não foram confirmadas estatisticamente. De facto, essas variáveis influenciam algumas das Capacidades, ao nível dos comportamentos / atitudes que as constituem, mas não se revelaram influentes ou preditivas da configuração deste conceito.

Dentro da sua pouca significativa diferença, para a C. E. das professoras, são preditivas, a Auto-motivação, a Gestão de Relações em Grupos, a Auto-Consciência e a Gestão de Emoções, excluindo a Empatia. Os professores também corroboram esta influência da sua competência, (já comum às mulheres e corroborando o construto), mas exclui-se para eles a Gestão de Relacionamentos em Grupos como preditiva da sua C. E.

A maturidade atribuída à idade, a idoneidade atribuída ao *nível de formação*, não se revelaram perante as análises efectuadas. Outras variáveis – infinitamente mais – estarão a influir no nível de Competência Emocional dos Professores, mas aquelas não se revelaram significativamente influentes nesta amostra e neste estudo.

Recorde-se que sendo a *formação Pedagógica*, de essencial importância para os processos auto-formativos nesta profissão, (Mauco, 1977, Postic 1990; Raposo, 1983; Barros e Barros, 1996) só foi considerada como adquirida em 46.8% da amostra. Os dados sugerem, que pode influenciar significativamente a Gestão de Emoções. Este facto, deixa em aberto a questão da preparação necessária dos professores para levar a cabo os pressupostos teóricos, seja ao nível da Relação educativa, seja ao nível da Competência Emocional.

O facto é que percebem ser capazes de perceber/identificar as suas emoções (Auto-Consciência) e as de outros (Empatia) *muito frequentemente*, mas depois... não parecem saber com a mesma *frequência*, o que fazer com elas, principalmente quando em grupos.

Ora, desde Brederode dos Santos, a Gazda, a Rogers, passando por Formosinho, Benavente, Coimbra Vicente, Gonçalves e Cruz, até Mauco e Paiva Campos..., entre muitos outros, há uma forte convicção de que as destrezas ou competências, essenciais nos professores, deveriam ser básica e profundamente de natureza psico-afectiva, emocional. Como é que na realidade funcional destes professores, essas convicções têm sido tratadas? Qual é a importância que (o plano curricular, a instituição e a avaliação) lhes atribui? E ele, cada professor como “pessoa”, que importância lhe atribui? Esta amostra evidencia de alguma forma, que considera estas destrezas importantes... mas não parece saber pô-las em prática com a mesma frequência que o modelo teórico e estes teóricos sugerem para o professor.

Goleman comprovou já a possibilidade de desenvolver tais competências, através da formação específica. Este autor diz mesmo que todos podem aprendê-las, se lhe forem ensinadas. Fará então sentido considerar pertinente essa formação para professores, ou pelo menos considerar essa hipótese.

5 - CONCLUSÕES E PROPOSTAS

Este estudo tinha como finalidade conhecer/identificar os comportamentos e atitudes, que na percepção do professor, identificariam a Competência Emocional, segundo o construto teórico de Inteligência Emocional (Goleman,1995). Foi reunida uma amostra de professores, em todas as escolas ao nível do Ensino Superior Politécnico do Distrito de Bragança, onde foi aplicado um questionário, constituído por cinco sub-escalas, com o objectivo de colher aquela percepção, e cuja metodologia de selecção de itens e de apuramento final é descrita no texto.

Através da análise de componentes principais, seguida de rotação do tipo Varimax; dos 85 itens obtidos, na versão final do questionário, surgiram 18 Factores relativos às cinco dimensões, em termos de atitudes comportamentais, que identificam de uma forma subjacente, cada uma das cinco Capacidades que constituem no total, o construto de Competência Emocional identificado a partir das respostas da amostra.

Assim, conclui-se que:

- A **Auto-Consciência** – é representada pela frequência com que ocorrem: *Alterações a nível racional e relacional* (F1); *Reacções de instabilidade e de absorção* da energia negativa emocional (F2); tipo de *Percepção de si mesmo, como pessoa* (F3), e pelo nível de *Percepção da ocorrência de fenómenos emocionais* (F4).

- A **Gestão de Emoções** – é representada pela frequência com que se vivem atitudes de Intrusão ou Explosão perante emoções negativas (F5), de utilização da *Energia Física e sentimento de alerta* para lidar com essas emoções (F6); pela frequência com que se consegue *Racionalizar a raiva* (F7); por atitudes de *Fuga e solidão* nessas emoções (F8); bem como pelos *Sentimentos ansiosos e Reactivos* (F9) que se instalam na própria pessoa.

- A **Auto-Motivação** – é representada pela frequência com que há atitudes de *Iliteracia, ao ser-se manipulado pela energia emocional* negativa (F10); pela frequência com que se vive ou não o *Estado de fluxo, em actividade* de âmbito profissional (F11); pelo nível de *Literacia, ao usar a energia emocional* em seu próprio proveito (F12); e pela frequência de *Atitudes dependentes, passivas* (F13).

- A **Empatia** – é representada pela frequência de *valorização da Expressão* (F14); e de *Sintonia Relacional* (F15); e pelo tipo de atitude que nos torna *Literatos, usando a energia Emocional*(F16).

- **A Gestão de Relacionamentos** – é representada pelos níveis de *Percepção emocional e sincronismo* (F17) e de *Estabilidade pessoal e Relacional* (F18).

A metodologia desta pesquisa desenvolveu-se partindo do princípio que os comportamentos e atitudes preconizados por Goleman(1995) no seu construto, se relacionavam positiva e significativamente com as cinco Capacidades, e estas por sua vez se relacionavam positiva e significativamente com a Competência Emocional.

Os resultados obtidos revelaram os seguintes dados:

- Os comportamentos e atitudes expostos no construto, que foram seleccionados pelos procedimentos estatísticos, constituíram agrupamentos específicos, que foram considerados, na percepção da amostra, como identificadores das respectivas Capacidades.
- Os Factores constituídos, correlacionam-se positiva e significativamente com as Capacidades, mas não exactamente como era preconizado no construto de Goleman.
- As Capacidades que integram a C.E., correlacionam-se positiva e significativamente com a Competência Emocional, mas não exactamente como era preconizado no construto.
- As Capacidades correlacionam-se entre si positiva e significativamente, mas não de forma linear; a Auto-Consciência e a Auto-Motivação apresentam a relação mais forte inter capacidades, e não foi sugerida relação consistente entre a Empatia e: a Gestão de Emoções, e a Auto-Consciência.
- O nível de **Competência Emocional** é influenciado por cada uma das cinco Capacidades;
- A amostra, segundo a sua percepção, revelou-se *por norma e frequentemente* Competente Emocional.
- As variáveis preditivas da C E. da amostra são a Auto-motivação, a Gestão de Relacionamentos em Grupos, a Auto-Consciência, a Gestão de Emoções e a Empatia.
- Não houve evidência de correlação/positiva significativa entre o nível de Competência Emocional e as variáveis de caracterização pessoal como a idade, o sexo, o nível de formação, a percepção da importância atribuída às relações professor-aluno, ou ao nível de estabilidade emocional do professor;
- A variável sexo evidenciou diferenças significativas relativamente às variáveis preditivas da Competência Emocional. Nas professoras, foi evidenciada influência significativa da Auto-motivação, Gestão de Relacionamento em Grupos, seguida da Auto-Consciência e só finalmente a gestão de Emoções para o seu nível de C.E.; não sendo preditiva no processo a Empatia. Já nos professores (sexo mas.) é a Gestão de Relacionamentos em Grupos que se exclui ao nível da influência relativamente à sua C.E., sendo significativamente preditivas a Auto-motivação a Gestão de Emoções, a Empatia e a Auto-Consciência.

No entanto, considera-se necessária a realização de estudos que comprovem estes pressupostos em outras populações, quer no âmbito pedagógico, ou fora dele.

Em conclusão específica, os resultados foram sugerindo, que **o conceito de Competência Emocional não é homogéneo**; é um construto que integra **cinco domínios ou capacidades que por sua vez se distribuem de forma não regular**, tal como Goleman preconizava. A amostra está perfeitamente consonante com esta ideia, ou seja, há dimensões em que a amostra é claramente inferior àquilo que se esperava (segundo o construto), e outras claramente superior... e **é desse desequilíbrio de destrezas nessas dimensões, que naturalmente emerge o conceito de Competência Emocional**.

Assim, **não é de esperar deste construto, homogeneidade ou linearidade, como não seria de esperar em nada do Ser Humano**, que naturalmente é feito de desorganizações que se organizam. Sob o ponto de vista da refutação dos conceitos esta amostra vem corroborar esta ideia: o conceito de C.E. não é um conceito de homogeneidade dos seus constituintes, mas sim de uma diversidade de destrezas, que no seu conjunto poderão revelar um sentido de competente 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, nas respostas da amostra, mas a sua confirmação revela 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, Competência 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 Competência.

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

De facto a recusa, ou a atribuição de menor importância, 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 todo um campo de interações a estudar.

Seria de todo pertinente repetir todos os pressupostos e processos metodológicos, nesta ou noutras populações, nesta ou noutras áreas de trabalho, desde que a Competência Emocional fosse considerada importante. De momento, estes resultados não podem nem pretendem esgotar-se aqui e agora. Ao contrário, constituem apenas uma pequena luz e talvez pouco significante, se não pouco importante, num universo vasto como é esta áreas de influências dos contextos educativos. Mas constituem também um ponto de partida dessa realidade.

Considera-se que o presente estudo, poderá contribuir para uma reflexão urgente e análise essencial, relativamente a toda a organização do Sistema Educativo, quer ao nível da identificação do reconhecimento de variáveis preditivas ou confundidoras da Competência

Emocional e profissional quer ao nível do tipo de formação em todos quantos intervêm directamente no contexto didáctico-formativo, nomeadamente dos professores.

Para uma Proposta de Formação

Estes resultados, ao revelar um perfil de competências relacionais, vêm lembrar a importância da relação entre o que também se forma, e o que é também formado.

O desafio actual colocado à Escola, é formar o Homem psico-socio-cultural, ao nível dos seus micro, meso e macro sistemas (Portugal, 1992). A Escola torna-se a protagonista do conceito de formação em auto desenvolvimento, ao qual as destrezas da Literacia Emocional não são alheias. O mesmo conceito integra também, a noção *salutogénica* (Antonovsky, 1995) de Vida, em todas as dimensões do Humano, como qualidade adaptativa...como um *modus vivendi*, que precisa de ser aprendido com, e no tecido educativo.

De facto, e retomando os conceitos apresentados na Introdução deste trabalho, a Construção do Projecto de Si (Djours, in Navarro, 1995), exige um sujeito *capacitado*, no sentido de saber tomar decisões em liberdade, responsabilidade e autonomia...competências estas implícitas ao Processo de Promoção e Educação para a Saúde. Mas estas são, como Lesne (1976, in Navarro, 1995) explicita, competências de carácter afectivo, cognitivo, motor e social que “permitam ao indivíduo relacionar-se positivamente com o meio”(p.2).

Mas se a responsabilidade da manutenção da Saúde deixou de estar centralizada nos agentes de saúde e de educação, para se centralizar (conceptualmente e na prática) no sujeito educando, formando, civil, cidadão, e enfim...como pessoa capacitada para construir o Projecto de Si, cabe a ele como sujeito singular, tornar-se detentor dessas capacidades/competências.

É aqui então que o conceito de Competência Emocional e Salutogénese se encontram e se fundem.

Então, é também aqui, que importa perceber que são as mesmas matérias, as necessárias para pôr em prática a formação, o desenvolvimento e a realização destes conceitos.

Partindo deste pressuposto, pode apresentar-se a seguinte Proposta:

Considerem-se as escolas, desde que envolvidas na concepção da Promoção para a Saúde, como **os órgãos alvo** – enquanto promotoras da saúde biológica, psicológica, social e cultural – para dinamizar novos ou mais abrangentes programas de resposta, **para formar em Salutogénese biológica, psico-afectiva (emocional) e sociocultural**.

A escola poderia assim ser chamada a dar resposta á necessidade de tornar Salutogénicos os princípios de filosofia de vida de todos os que a constituem, mas conferindo aos professores e aos agentes educativos, o pólo central da condução e intencionalização deste processo.

No entanto esta proposta encontrar-se ia nos limites da própria concepção de escola.

Esta, como espaço-tempo institucional, não deixaria de perder de vista os aspectos de aprendizagem curricular e de formação em geral, de modo algum. 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 a Promoção da Saúde**, cumprindo assim a concepção do paradigma educativo salutogénico.

Aceitando esta possibilidade formativa, o objecto de atenção é o desenvolvimento relacional e emocional do professor. Não somente enquanto tal, mas sobretudo enquanto pessoa. Este sujeito seria o capital humano essencial, para levar a cabo as medidas equacionadas nesta proposta.

Tais medidas só poderão ser tomadas por quem de direito rege a filosofia de ensino, nomeadamente ao nível de poderem ser identificados os perfis do formando e do formador que se pretendem obter. Se nesse perfil for considerado pertinente a **inclusão de competências pessoais e sociais além das técnico científicas**, então há que investir em alterações profundas na política educativa curricular. Partindo do pressuposto paradigmático da política intra-educativa e auto-formativa, quaisquer reformas curriculares seriam a parte visível do iceberg, cuja área imersa diria respeito aos comportamentos e atitudes usados para gerir a Relação e a Razão no processo do Ensinar e do Aprender. E estas diriam respeito, à competência emocional tanto dos formandos como dos formadores.

A finalidade, é que o formando se construa, ao desenvolver-se como emissor-receptor de todo um património de destrezas interactivas, psico-cognitivas e proprioceptivas intrínsecas e extrínsecas, no sentido do **bem estar salutogénico** a nível pessoal e profissional. O mesmo se aplicaria ao Formador.

É neste contexto que os resultados não deixam de ter importância e relevância, porque traduzem uma percepção de uma realidade, algo inadequada relativamente aos pressupostos citados no construto teórico e pretendidos, de forma subjacente, nesta Proposta final.

Isto torna pertinente, não só a progressão da pesquisa como também o conhecimento destes resultados por parte dos actores e responsáveis pela actual realidade da formação, no sentido da sensibilização para a necessidade da sua mudança, de encontro aos pressupostos de Relação Educativa e de Educação auto e hetero-formativos teoricamente anunciados e defendidos.