

# COMPETÊNCIA EMOCIONAL

AUGUSTA VEIGA BRANCO

Muito se fala hoje em dia de Inteligência Emocional e das suas capacidades, pelo que se torna relevante conhecer a percepção da população acerca das suas competências nesta área.

Trata-se de um trabalho de investigação com uma amostra de professores, cujos resultados levam a concluir que o conceito de Competência Emocional não é um conceito homogéneo. É um construto que integra cinco domínios ou capacidades, que por sua vez se distribuem de forma não regular, tal como Coleman preconizava.

A amostra está perfeitamente consonante com esta ideia. Ou seja, há dimensões em que os resultados são claramente inferiores ao esperado (segundo o construto), e em outras claramente superiores. É desse desequilíbrio de destrezas nessas dimensões que naturalmente emerge o conceito de Competência Emocional.

ISBN 989-558-033-9



9 789895 580330

CÓDIGO INTERNO 10.02.210

coleção Nova Era: Educação e Sociedade  
coordenada por Saúl Neves de Jesus

[www.quarteto.pt](http://www.quarteto.pt)



QUARTETO

# **COMPETÊNCIA EMOCIONAL**

**Um estudo com professores**

AUGUSTA VEIGA BRANCO

TÍTULO **COMPETÊNCIA EMOCIONAL** | 1.ª edição, Outubro de 2004 | AUTORA **AUGUSTA VEIGA BRANCO** | COLEÇÃO Nova Era: Educação e Sociedade, n.º 21 | ISBN 989-558-033-9 | DESIGN E CAPA ovni (capa sobre modelo original de WTA, comunicação) | PAGINAÇÃO Mário Brito | IMPRESSÃO Inforsete – A. G., Lda. | DEPÓSITO LEGAL 217432/04

© Reservados todos os direitos de acordo com a legislação em vigor por **QUARTETO**, Rua Adriano Lucas, Arrozeias, lote 3, 3020-430 Coimbra | editora@quarteto.pt | <http://www.quarteto.pt>

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

# COMPETÊNCIA EMOCIONAL

## Um estudo com professores

AUGUSTA VEIGA BRANCO



## ÍNDICE

<b>Prefácio .....</b>	<b>13</b>
<b>Introduzindo a emoção na educação .....</b>	<b>17</b>
<b>EMOÇÕES: A CAMINHO DA RACIONALIDADE EMOTIVA .....</b>	<b>27</b>
Se houver um conceito de emoção.. .....	28
Contributo das concepções teóricas .....	31
Adaptação e qualidade de sobrevivência .....	35
As Emoções Primárias: teoria diferencial de Tomkins-Izard .....	37
O nojo, o desprezo e a cólera: a tríade da hostilidade.....	38
Contributo das componentes neurofisiológicas .....	40
Da racionalidade emocional ao comportamento relacional .....	44
Todos são, de alguma forma, personagens da mesma peça .....	45
<b>A INTELIGÊNCIA TAMBÉM É EMOCIONAL .....</b>	<b>49</b>
Literacia da literatura emocional .....	51
Autoconsciência .....	54
Gestão de emoções .....	55
Automotivação.....	59
Empatia: reconhecer as emoções dos outros .....	61
Gestão de relacionamentos em grupos .....	63
<b>O PARADIGMA EDUCATIVO EMOCIONAL .....</b>	<b>67</b>
Do processo relacional ao processo educativo salutogénico .....	70
Do processo educativo salutogénico ao paradigma educativo emocional .....	72
Do paradigma educativo emocional à literacia emocional através da relação educativa .....	74
<b>EU, PROFESSOR: QUE COMPETÊNCIA EMOCIONAL?</b>	
Capacidades do professor emocionalmente competente .....	79
<b>PARTIR PARA UMA PESQUISA EM COMPETÊNCIA EMOCIONAL .....</b>	<b>85</b>
Procedimentos de operacionalização dos conceitos .....	85
Que professores? .....	87
<b>NA ROTA DE UM PERFIL EM COMPETÊNCIA EMOCIONAL .....</b>	<b>97</b>
Análise esquemática dos valores das variáveis .....	97
O Construto Teórico <i>Versus</i> as respostas da amostra .....	99
<b>NA ROTA DE UM PERFIL EM COMPETÊNCIA EMOCIONAL .....</b>	<b>91</b>
Análise esquemática dos valores das variáveis .....	91
O construto teórico versus as respostas da amostra .....	93

<b>ESCULPIR UM PERFIL DE COMPETÊNCIA EMOCIONAL EM PROFESSORES .....</b>	<b>99</b>
Autoconsciência .....	99
Gestão de emoções .....	100
Automotivação .....	103
Empatia .....	105
Gestão de relacionamentos .....	106
A competência emocional .....	108
<b>EM SUMA: QUE COMPETÊNCIA EMOCIONAL NO PROFESSOR? .....</b>	<b>111</b>
A estudar no futuro .....	114
Para uma proposta de formação.....	114
<b>Posfácio .....</b>	<b>117</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>119</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>123</b>

Este livro emerge da 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 dos Senhores Professores Doutores João Eduardo Marques Teixeira e José J. Vasconcelos Raposo.

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. Ernesto Paulo, à Dr.<sup>a</sup> Rosa Silva, ao Dr. Pedro Guerra, à Eng.<sup>a</sup> Fátima Silva, à Dr.<sup>a</sup> 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 e à Noémia de Fátima Queijo, minha amiga de longe, longe... por Ser, e ter as coragens desta Inteligência na vida

Ao José Eduardo e à Lara Luís.

## PREFÁCIO

Nos últimos tempos têm sido alvo de frequentes notícias dois grandes temas: por um lado o *stress* associado ao trabalho (com todas as consequências negativas ao nível físico, emocional e económico), e por outro o papel do professor (nomeadamente na prevenção dos comportamentos desviantes e da educação sexual).

No que se refere ao *stress*, pode ser definido como uma situação de confronto entre uma exigência externa e a capacidade individual de encontrar uma resposta adequada a essa exigência, caracterizando-se por uma relação de desequilíbrio em que o indivíduo percepção exigências que esgotam os seus recursos e se sente ameaçado. Teria como consequência determinados sintomas físicos e psicológicos, e nestes últimos salientam-se os estados emocionais negativos como a angústia e a depressão, bem como episódios de explosão e descontrolo emocional. O *stress* associado ao trabalho traduz uma preocupação iniciada nos anos 80 e crescente desde então. Actualmente é considerado um problema grave, pois as inúmeras queixas de tipo psicológico e/ou fisiológico seriam responsáveis por enormes prejuízos na produtividade laboral. Em Outubro de 2002, no decorrer da Semana Europeia contra o stress no trabalho, foram divulgados vários estudos referindo que 50% das baixas de saúde na União Europeia são devidas ao stress, e que o stress do trabalho atravessa todas as classes profissionais. Contudo, algumas profissões apresentariam maior predisposição para altos níveis de stress, destacando-se entre estas os médicos, os controladores de tráfego aéreo e os professores.

Um estudo efectuado no Reino Unido em 2000 detectou que cerca de 200 mil professores sentiam stress provocado sobretudo pelo desinteresse, indisciplina e até violência dos alunos contra eles, bem como pela sensação de constante exposição aos olhares públicos. O crescimento das queixas por parte dos professores levou à criação de uma linha telefónica de apoio aos docentes, associada ao *website Teacher's Support Network*, que disponibiliza também desde testes de diagnóstico de stress e aconselhamento específico, até dados estatísticos dos professores do Reino Unido e artigos científicos sobre o tema.

No Brasil, um estudo de Sandra Andrade efectuado em 2001 em Curitiba, avaliou a influência das condições de trabalho na qualidade de vida de 50 professores de uma instituição do ensino superior, salientando a pressão

crecente da transmissão de conhecimentos e a carga emocional a que os docentes estão sujeitos, concluindo que o processo de ensino-aprendizagem tem vindo a perder qualidades.

Em Portugal, a investigadora Anabela Sousa Pereira, do departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, tem vindo desde 1996 a publicar trabalhos sobre o stress, quer do aluno quer do professor. Num estudo que divulgou em 2002, verificou que numa amostra de 232 professores, cerca de 30% apresentavam um índice de capacidade para o trabalho que não atingia o nível do Bom, alertando para o facto desta situação piorar se não existir uma intervenção de tipo preventivo junto da formação dos docentes. Destacou também como principais fontes de stress a relação com o aluno e o estatuto profissional sentido como desvalorizado socialmente por parte dos professores.

Também o psiquiatra Rui Mota Cardoso lançou, em 1999, o livro *O Stress na Profissão Docente e*, em 2002, no lançamento do livro *O Stress nos Professores Portugueses – Estudo IPSSO 2000*, após a análise de dados recolhidos junto de 2108 professores portugueses, concluiu que a indisciplina dos alunos não era a maior causa de stress nos professores. Destacou como principais fontes de stress a desvalorização da profissão perante o Ministério, a pressão por parte dos pais dos alunos, e a culpabilidade face ao insucesso dos alunos. Sugeriu a necessidade da criação de grupos de ajuda, a que em jeito de brincadeira designa por «Professores Anónimos», alertando para a necessidade de partilha de experiências entre os professores.

Esta perspectiva de partilha foi também defendida no final de 2003 pelo psiquiatra Daniel Sampaio nas crónicas que escreve para a revista *XIS* do jornal *Público*. Já depois do início do ano lectivo, relatou em duas crónicas semanais (espaçadas no tempo, e a primeira das quais coincidente com a fase inicial do ano lectivo) a história de uma jovem docente e os seus desabafos junto de uma colega com mais anos de serviço, terminando numa primeira crónica com o desespero daquela perante a indiferença ou desprezo da turma, e na segunda com os conselhos da colega mais experiente, valorizando a ideia de esforço e de motivação dos alunos por parte do professor, bem como de partilha de experiências entre os professores.

Em Março de 2004, foi lançado pelo professor Rui Baptista o livro *Do Caos à Ordem dos Professores*, a propósito do qual foi referido que a maioria dos professores considera que criação de uma ordem implicaria o reconhecimento do valor social da actividade docente, sobretudo numa

época em que o papel do professor tem sido bastante questionado. Os meios de comunicação social presentes neste lançamento citaram Graziela Rodrigues (vice-presidente do Sindicato Nacional dos Professores Licenciados), referindo que «*se os professores até agora estavam a ser maltratados, agora estão a ser triturados*». A este questionar do papel do professor tem sido frequentemente associada a discussão sobre a disciplina de educação sexual, e mais recentemente a proposta governamental da criação de uma nova disciplina (destinada a alunos do 3.º e 4.º anos do primeiro ciclo do ensino básico), com o objectivo de prevenir precocemente comportamentos de risco, e na qual se prevê que sejam abordados temas como a educação sexual, violência, igualdade e atitude perante a ideia de guerra e de paz.

Mas quem se interessa pelo que pensam e sentem os professores? Cientificamente está demonstrado por autores como António Damásio, Daniel Goleman, Carroll Izard, Pierre Karli ou William James que as emoções são um dos principais sistemas motivadores do comportamento, e que o contexto pode desempenhar um papel importante no desencadear das emoções, bem como na aprendizagem da sua expressão e gestão (recorde-se o título da obra de Claude Steiner, «Educação emocional: literacia emocional ou a arte de ler emoções»). Contudo, poucos estudos têm divulgado a importância das emoções no contexto educativo e o papel fundamental que estas desempenham em profissões que exigem situações de constante interacção e disponibilidade, como por exemplo a do professor.

Com este livro, a autora tenta dar voz aos professores e estudar a sua competência emocional, recolhendo dados junto de 250 docentes do Instituto Superior Politécnico do distrito de Bragança. Partindo do conceito de inteligência emocional referido por Daniel Goleman, chega ao conceito de competência emocional, dividindo este em cinco domínios: conhecer as próprias emoções, gerir as emoções, motivar-se a si mesmo, reconhecer as emoções dos outros e gerir relacionamentos.

Os dados obtidos permitem-lhe concluir que a amostra inquirida se sente emocionalmente competente, e que a competência emocional «não é um conceito homogéneo... é um construto que integra cinco domínios ou capacidades que se distribuem de forma não regular». Considera também que o seu estudo «poderá contribuir para uma reflexão urgente... relativamente à 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 quantos

intervêm directamente no contexto didáctico-formativo, nomeadamente dos professores». Sugere que as escolas poderão constituir «órgãos alvo... para formar em salutogénese biológica, psicoafectiva (emocional) e socio-cultural» e que no perfil do formador deveria ser considerada pertinente a «inclusão de competências pessoais e sociais, além das técnico-científicas».

Em suma, com este livro a autora enfatiza 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». Terão os professores de aprender a ter competências emocionais? Eis o desafio que nos lança este livro, num momento de reflexão e discussão sobre o papel dos diferentes intervenientes do processo educativo.

Por fim, uma palavra quanto à autora que, tendo começado pela enfermagem, se formou em pedagogia aplicada ao ensino da enfermagem e se encontra agora na carreira docente do ensino superior, o que explica o interesse por este tema. Tendo-nos conhecido numa situação habitualmente propiciadora ao experienciar de *stress* e de emoções negativas (durante a sua prova pública de defesa de Mestrado na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, e na qual desempenhei o papel de arguente exterior a essa universidade), admirei a forma rigorosa e segura como defendeu o seu trabalho, demonstrando-me a sua competência emocional e a capacidade que possui para estudar um tema tão complexo e vasto como o das emoções. À autora, lanço por isso o desafio de continuar a investigar nesta área.

Março de 2004

Cristina Queirós  
Faculdade de Psicologia e de Ciências  
da Educação – Universidade do Porto

## INTRODUZINDO A EMOÇÃO NA EDUCAÇÃO

É pouco provável que ao longo do seu percurso de formador e transmissor, o professor não tenha já sentido ou pensado que o seu papel não se esgota no manancial de conhecimentos a abordar e a apresentar... o mais provável é que de uma forma ou de outra já tenha sido avassalado pelo pensamento de que ao ser professor, é um educador, e que ao ser educador deve ser um pedagogo, e que o pedagogo não pode evitar ser educador. Este pensamento em cadeia não surge por acaso, mas sim porque vive sentimentos na interacção com o outro e consigo próprio... nas espirais que ambos vão descrevendo e partilhando em trajectórias de envolvimento e desenvolvimento... e falar de sentimentos cria a pertinência para abordar esses estados internos de activação, que lhe estão subjacentes: as emoções.

Ora, não é necessário ir mais longe para perscrutar o mundo do professor, em que sentimentos, interacção e formação se cruzam, a caminho da Educação...

A actual finalidade da Educação, como defende Bronfenbrenner, é formar o Homem psicossociocultural em integração dinâmica com os seus micro, meso e macrossistemas (Portugal, 1992) interiores e exteriores. E este Homem protagonista de si necessita de 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 interacções 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», mas construída a partir da auto-estima<sup>1</sup> como base de satisfação pessoal, na perspectiva de Jaumeandreu (2002) como o «nível de auto-satisfação (subjectiva) que alguém tem acerca da sua competência e do seu merecimento»,

<sup>1</sup> R. C. Jaumeandreu, Quiérete Mucho, 2002. O autor, fundador do Instituto Superior de Estudos Psicológicos, Barcelona, master em terapia comportamental, defende que a auto-estima se fundamenta em dois pilares: competência e o merecimento: a competência estaria assim identificada por tudo aquilo que o sujeito consegue por si mesmo, e estaria relacionada com as aspirações, o êxito pessoal e o controlo do mundo que o rodeia: Implica acção e avaliação de resultados. O merecimento pressupõe um juízo de valor mais relacionado com a pessoa, baseia-se na aceitação de si mesmo e dos outros. Assim, na concepção deste autor, alguém tem auto-estima, quando é competente em algo que merece a pena, e possui o valor positivo para si mesmo e para os outros.

quando enfrenta os obstáculos da vida ao longo do tempo, que decorre da preparação na vida para a vida, num contexto integrador de formação e de desenvolvimento intra e interpessoal. Este domínio de saberes integra todas as vertentes do sujeito e também a emocional. Então, 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, no sentido de educação cívica e cidadania, 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), o que vem corroborar a alusão de Nóvoa, atrás exposta, na sua expectativa de «autonomização» na formação. A autonomia adquire neste processo de formação uma identidade própria, já que será a identificação do sujeito no mundo... e a interface do sujeito no mundo serão também as suas emoções. De uma forma global, o paradigma da autoformação 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) Mas a leitura e interpretação da realidade, emergem de uma percepção emocional/racional: na limitação dos nossos sentidos,

não conhecemos realidade tal como ela é... ao contrário, a realidade é uma construção mental em interacção com o mundo, através da linguagem de cada hemisfério cerebral, como à frente se dirá.

Neste sentido todo o processo se centra no sujeito e na sua envolvência, nenhum ecossistema está isolado.

Tais propósitos que servem de base ao paradigma de autoformação foram de facto pensados para servir a base conceptual que criou as escolas promotoras de saúde.

### E se a Pedagogia passar por aqui?

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 autoformação 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 currículo, das estratégias pedagógicas e das avaliações para o sucesso escolar? Será que a avaliação do sistema educativo privilegia esta concepção de competências emocionais? Bastará ensinar numa concepção da inteligibilidade, em que o QI 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 técnico-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 QI 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 a 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 interacção 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 QI 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 inter-relacional 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 pessoalidade 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 do 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 psicossociais 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*<sup>2</sup> genéricos da vida», nomeadamente os afectivos, ecológicos e psicossociais, que considerou «essenciais para essa atmosfera afectiva relacional tão fundamental para o processo de formação», (cf. Almeida e Lima, 1993 p. 39) daí 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 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 psicossociomoral 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 autoformação, 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.

<sup>2</sup> «*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 a uma *capacidade transformada em habilidade, em destreza, em técnica.*» 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».

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 psicoafectiva e emocional, ou seja, como adiante se verá, **deveriam ser emocionalmente competentes**.

Tendo esses princípios como pressuposto, é pertinente ter 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 os pontos-chave, no percurso formativo para o fazer. Aprender estas capacidades, ou seja, aprender a *Educar as Emoções*, é o que Goleman (1995), Bisquerra Alzina (2000) e Steiner (2000)) chamam 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.

Então poderá ser questionado à escola:

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 autoconstrução?

Estas problemáticas, que dizem respeito às destrezas ou competências do professor, emergem das teorias que sustentam que há uma relação vantajosa entre razão e emoção (Damásio, 1995, 2003), servindo a última como barómetro interno para a mente racional tomar uma decisão eficaz e construtiva, e que esta noção de eficácia se consiga tanto mais, quanto mais e melhor forem desenvolvidas as capacidades intra e interpessoais de *inteligência emocional* (Goleman, 1996; Filliozat 1995; Martin e Boeck, 1998).

Uma vez identificadas essas capacidades, o que Damásio (1995) clarifica e continua a insistir (Damásio, 2003) 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, clarifica-se 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 psicoafectiva e comportamental; o dos pares, que sendo receptores dessa energia interagem num plano de horizontalidade.

Dado estar assumido pelos autores citados (Damásio 1995, 2003; Goleman, 1996) que há uma sequência de fenómenos emocionais, respeitantes ao sistema psíquico humano, e que são importantes em contextos educativos, importará estudar esses aspectos da subjectividade do sujeito.

Assim, centralizar-se-á na pessoa do professor toda a atenção, 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.

A **percepção subjectiva** da ocorrência de fenómenos comportamentais e de atitudes ao nível emocional, por parte dos professores, foi recolhida através de um questionário construído para o efeito, 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.

O livro constitui-se basicamente por cinco capítulos

O primeiro 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.

Posteriormente 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 autogestão 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 segundo 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 inteligência emocional), que constituem o objecto deste estudo. A partir de todo este conjunto estruturado será apresentada a identificação do perfil do professor emocionalmente competente.

O terceiro capítulo, a partir da abordagem ao racional metodológico da pesquisa apresenta alguns elementos relativos aos materiais e métodos, serão apresentados alguns resultados, mas focalizando apenas a competência emocional dos professores a partir da análise descritiva dos valores das variáveis da IE (inteligência emocional), as variáveis preditivas da IE e as diferenças encontradas entre o construto teórico e as respostas da amostra.

O perfil de competência emocional será elaborado no quarto capítulo. Cada uma das capacidades/domínios da competência emocional dos professores será tratada separadamente, método que seguiremos 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 de formação integram o último capítulo.

## 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 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, 2000, 2003) e Goleman (1995, 1999) 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 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 inter-relacional da pessoa humana.

### Se houver um conceito de emoção...

Não parece haver um conceito de emoção, nem tal se afigura 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 quanto 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.

Plutchik (1984), numa perspectiva 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 identificaria 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, 2000, 2003) 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»<sup>1</sup>, o mesmo autor define a emoção como a combinação de um processo avaliativo 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,

<sup>1</sup> Somatofisiológico 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 Prof. Doutor Marques Teixeira

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 do 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 por que neste estudo se questiona aquele que experiência as emoções. Como a mesma autora propõe, através deste nível, seria possível estudar (por relato oral ou escrito efectuado pelo próprio) a articulação entre «o estrato expressivo-emotivo da personalidade e o estrato cognitivo» (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).

Estes níveis esclarecem como e porque os fenómenos de *arousal* em que se enquadra a emoção, sejam a parte visível de uma ocorrência no interior do corpo, pelo que Damásio (2003: 43) chama à parte do processo que se torna pública emoção, e à parte privada chama sentimento, pese embora e como este autor defende, a primeira precede em tempo de ocorrência e em desenvolvimento, o segundo.

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 interacção 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 de 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.

### **Contributo das concepções teóricas**

Sem grande surpresa, poder-se-á 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 cog-

nitivas, 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 (*neuroológico, 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 Córtico-Encefálica, ao defenderem que as estruturas sub corticais, 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 autopreservação e da manutenção da espécie»<sup>2</sup>.

António Damásio (1995, 2000, 2003) 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 défice 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 objectoestado 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.

<sup>2</sup> Este conceito desenvolvido por MacLean foi captado a partir das citações de Vaz Serra et al. (1986), Rodrigues et al. (1992), Queirós (1997), Carlson e Hatfield (1991 p. 46).

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 défice no processamento emocional e por isto, na capacidade de tomada de decisão. Este neurologista, apesar de considerar a vertente subjectivo-experiencial e comportamental, dá relevância neuronal e química para abordar a concepção somatofisiológica da emoção, razão por que 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-experiencial, foram considerados reduccionistas, nas críticas que receberam.

A perspectiva das teorias subjectivo-experienciais, 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 reduccionismo 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 controlo 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 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.

### **Adaptação e qualidade de sobrevivência**

Perante uma situação de perigo – perseguição, assédio, ruídos nocturnos suspeitos, ou qualquer outra coisa – o corpo e a mente fundem-se e preparam um referencial de comportamentos para a defesa: aumentam os ritmos car-

díaco e respiratório e o cérebro passa a um estado de hiperexcitação... quando o perigo se concretiza, o corpo entra em tensão, os vasos sanguíneos superficiais e profundos contraem-se e todo o ser em geral se prepara para a adaptação imediata assegurando assim a sobrevivência.

Este jogo de vida e de morte é desencadeado por um mecanismo, como resposta adaptativa e de sobrevivência, comandada por esse mecanismo que tem como base as emoções. Emergindo do mais profundo da vida, elas são o motor de acção para desencadear planos de defesa e ataque, para manter a vida. 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, 1922:13). 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 autopreservação. 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 espec-

tativa. 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: 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 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: 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 (1995), 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 desencadeado 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, 2000; Queirós, 1997; Filliozat, 1998). Os causadores de medo podem ser de ordem fisiológica (incapacidade em respirar); de ordem psiconeuroevolucionista (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), reptiliana, e é desencadeada por ocorrências súbitas e inesperadas que desencadeiam 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 socioculturalmente 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 autoconfiança, canalizando esse poder energético para a autodefesa, 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 racionada, afastar-se-á da animalidade primária amigdaléa, 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 experiencia: 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 cárdio-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 autoformação 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 psicoafectivo e de condições da preparação em si.

Estes fenómenos deverão ser abordados, no sentido de sensibilizar os professores a facilitarem o ensino da sua autogestão 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 inter-relacional em particular, pelo que se mencionarão as estruturas cerebrais e as componentes neuroquímica e neurofisiológica, não como estruturas em si mas apenas como elementos intervenientes no processo experiencial emocional.

### Contributo das componentes neurofisiológicas

Para o melhor e para o pior, quando olhamos, ou percebemos o mundo, não o vemos de facto... o que vemos é a construção mental da comunicação estabelecida entre o mundo e cada um dos hemisférios cere-

brais, em cada uma das suas especificidades. A «versão» da realidade do hemisfério direito, é formada pelos registos de todas as nossas impressões sensoriais e emotivas: o que vemos, saboreamos, cheiramos, ouvimos, tocamos e também o que sentimos através das nossas emoções, instintos, pulsões, hábitos, atitudes, padrões comportamentais (heranças culturais ou aquisições socioculturais), mecanismos de controlo fisiológico e o que poderíamos chamar de potencial do eu superior. Por exemplo, as cores das imagens que vemos, são aqui gravadas, bem como a postura do corpo, a temperatura do ambiente, a luminosidade e as emoções sentidas. Já o hemisfério esquerdo é o responsável pela exactidão da linguagem, as ideias, a lógica discursiva, a análise racional, a capacidade crítica, a racionalidade do que se deve ou tem que fazer. Assim, e de uma forma muito breve, fica claro que são as «versões» e as representações comunicacionais de algumas estruturas cerebrais entre si, que determinam as duas formas de nos relacionarmos com o mundo: a emocional e a racional.

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 por que 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 percepção das 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 *crecendo emocional*. Directamente relacionados com a Formação Reticular e ligados à emoção, estão o *locus coeruleus*, o *locus niger* e o *sistema do Rafe*.

Na verdade, estas regiões, como a região pré-frontal ventromediana, o prosencéfalo basal, o hipotálamo, os núcleos do tronco cerebral e a amígdala são capazes de desencadear e executar emoções, mas cada emoção não é produzida no local onde é desencadeada... ela só se produz quando o local desencadeador provoca actividade em outras regiões cerebrais (Damásio, 2003:76), porque a emoção, como comportamento complexo que é, requer a participação coordenada de diversos componentes do sistema cerebral

Os mediadores químicos emocionais são os constituintes virtuais dos processos cognitivos, comportamentais e emocionais. Nesta área o autor atribui ao hipotálamo o principal comando no desencadear destas respostas químicas emocionais. A ocitocina e a vasopressina, libertadas pelo hipotálamo com ajuda da neuro-hipófise, interferem nos comportamentos emocionais de vinculação e afectividade. A serotonina e a dopamina causam a ocorrência de comportamentos de tonalidade agradável e bem-estar. Cada vez mais se defende que alguns estados emocionais podem ser (Izard, 1993), induzidos por alterações ao nível dos neurotransmissores, 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, 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 precursores 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 reptiliana, 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 subcorticais (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, 2000, 2003) 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.

## 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 subcorticais, 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 interestrutural (Izard, 1993; Damásio, 1996, 2000, 2003).

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 relativamente recente e actualmente mantida, Damásio (1995, 2000, 2003) 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, 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 mas 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 interneurónios, a partir das quais se constituem as recordações/memórias. Estas imagens-memórias fundem-se em *representações potenciais* materializadas por conexões interneurónios 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 interconectados 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 são, de alguma forma, 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 reptiliano. 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 psicoafectiva –, 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 psicossignificativos.

Mas como Goleman (1995, 1999) 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 repetir-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, 1999).

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.

## A INTELIGÊNCIA TAMBÉM É 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 heteroformação, 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 por que se torna pertinente estudar aqui o construto da Inteligência Emocional<sup>1</sup>, não na perspectiva da inteligência – porque não diz respeito ao objecto nem à finalidade do estudo em que este livro se fundamenta – mas sim na perspectiva emocional, ao nível dos domínios/capacidades que integram o conceito; para elaborar, a 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 consequente 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 experienciamos, seremos punidos pelo exterior (amigos, família, sociedade), se as negarmos ou reprimirmos,

<sup>1</sup> Este termo foi pela primeira vez proferido por Peter Salovey e John Mayer, psicólogos do Departamento de Psicologia da Yale University, e foi a partir do conhecimento deste conceito que Goleman (1995, 1999) analisa e escreve acerca desta «capacidade poderosa» (Steiner, Perry, 2000) apresentando todo um conjunto de investigação produzida, relativamente ao tema.

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<sup>2</sup>, 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 (Gonçalves, 1993) 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 «autoconceito» (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, agora é trazido à luz pelas concepções de Salovey e Mayer (1990; cf. Goleman, p. 335), é o novo significado de intra e interpessoalidade 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 autoformação, 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,

<sup>2</sup> O termo literacia emocional ou a Arte de Ler Emoções é apresentado por Claude Steiner e Claude Perry (2000) em Educação Emocional, assumindo o autor nesta obra que (p. 39): «inventei o termo "literacia emocional" há 18 anos e apareceu impresso pela primeira vez no meu livro *Healing Alcoholism*, em 1979.» Já Daniel Coleman assume que «ouvi pela primeira vez a frase Literacia Emocional da boca de Eileen Rockefeller Crowl... ao longo dos anos, tem sido um prazer ver Eileen desenvolver este campo.» (Coleman 1996: 363).

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 intrapessoal, 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 a posteriori, um perfil caracterológico de professor emocionalmente competente.*

### Literacia da literatura emocional

O termo literacia, emergente do universo do processo ensino-aprendizagem, remete para o conhecimento das competências reais de leitura, escrita e cálculo da população adulta... mas recuperando para o contexto das emoções, as palavras de Benavente<sup>3</sup> (1997), há também um conjunto de capacidades para ler, escrever e calcular o referencial das expressões comportamentais e atitudinais do universo psicoafectivo humano. As emoções na sua componente de activação desencadeiam acções específicas, ao

<sup>3</sup> Ana Benavente (1997) coordenou o grupo de trabalho que estudou a «Literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica», em que se distingue o conceito de literacia do de alfabetização, considerando-se o segundo estático e só relativo («ao acto de ensinar e de aprender» e o primeiro, sem se opor ao de alfabetização (até porque o integra), traduzindo com maior significado o uso de competências e não a sua obtenção; não é algo que possa ser considerado constante e é visto no quadro dos níveis de exigência das sociedades, uma capacidades de uso para o desempenho de funções sociais diversificadas. Este grupo de pesquisa reconhece também que não existe uma correspondência linear entre os graus de escolarização formal de uma população e o seu perfil de literacia.

nível da expressão facial e do corpo. As emoções desencadeiam expressões no sentido de dentro para fora do corpo, impulsionando o corpo para a acção. A acção no humano tem expressão própria e nem sempre há tempo e atenção para desencadear um controlo volitivo sobre a acção expressiva emocional. Estas expressões podem ser sentidas pelo sujeito que as sente e pelos outros que o observam... e portanto podem ser percebidas, ou seja, podem ser lidas e escritas pelos sujeitos envolvidos numa interacção.

Este processo de ensino-aprendizagem das paisagens emocionais pode e deve ser também aprendido e ensinado. Uma vez adquiridas competências de literacia dessas descrições somatofisiológicas no corpo, poderão ser aprendidos também os riscos e erros que essas emoções podem causar, ou seja, aprender a calcular a diferença entre o experienciar livre de uma emoção completa, ou a poder controlá-la... com todos os prejuízos e benefícios que esse cálculo terá como consequência.

Esta aprendizagem poderá acontecer por tentativa de erro ao longo da vida e, portanto, é uma aprendizagem em constante expansão, não é algo que possa ser considerado constante. Tal como referiu Benavente, para a literacia literária, é também vista no quadro dos níveis de exigência das pessoas e dos contextos e das sociedades... já que apropriam o sujeito da «*capacidade de desempenho de funções sociais diversificadas*», e porque não utiliza o referencial de QI, não existe também na literacia emocional, uma *correspondência linear entre os graus de escolarização formal de uma pessoa e o seu perfil de literacia...*» Ao contrário das concepções clássicas, os autores da temática encontraram níveis auto-satisfatórios de literacia emocional, independentemente dos níveis de QI, ou estatuto académico (Steiner, Perry, 2000)

No modelo clássico, 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. Para a escola como para a vida, mas sobretudo para os que vivem a vida, há toda uma mais-valia na reflexão da proposta de investir na literacia emocional... pelo que terá necessariamente de ser pensado aplicar, e portanto estudar o significado e a utilidade da 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 (IE ou QE):

1. Conhecer as próprias emoções: é a autoconsciência, a competência para perceber-se emocionalmente... o que acontece no corpo.
2. Gestão de emoções ou seja, onde termina a acção da amígdala e inicia a acção neocortical, e o quanto isto importa num ambiente pedagógico.
3. Automotivação ou motivarmo-nos a nós mesmos, traduzindo a destreza de modificar padrões comportamentais e atitudinais, partindo da aprendizagem de utilização da energia das emoções.
4. Reconhecer as emoções nos outros, ou seja, empatia, já que a 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, um talento que é essencial em áreas de trabalho interactivas, como é o caso das comunidades educativas.

### Autoconsciência

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 «autoconsciência» 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 défice ao nível da aptidão relacional quer consigo mesmo quer com os outros não deve nem pode estar presente num professor, que podendo até ter óptimos níveis de QI 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 *a posteriori* o comportamento, este défice 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, se tornar capaz do próximo passo: gerir a energia emocional que invade a pessoa, e usá-la com intenção consciente.

### Gestão de emoções

É o sentido do autodomínio, quer ao nível da vertente subjectivo-experiencial quer comportamental. Quem não for destro 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 amigdálea, 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 autojustificadas 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 autocontrolo é necessário são a preocupação crónica, a ansiedade, a melancolia e a depressão, por serem modificadores da harmonia interior, e poderem desencadear sentimentos e comportamentos predadores do desenvolvimento intra e interpessoal. 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 autoconceito (Neto, 1998). Esta noção de autoconceito 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 autoconceito 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 autoconceito, 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 autoconceito, por necessitarem de autocontrolo, precisam de ser geridos sob o ponto de vista da autopercepção (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 autocontrolo. De uma forma global, o que importa é tornar-se capaz de utilizar a energia emocional, em comportamentos estruturados, intencionalmente dirigidos, a partir do autocontrolo (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 âmagio é o reforço do autoconceito, que Rosenberg (1979, *in* Neto, 1998) definiu não como a visão objectiva do que somos, mas sim como a visão subjectiva do que percebemos em nós.

A nível pessoal, resultam todo o tipo de estratégias que nos conduzam a percebermo-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 autoconceito as estratégias:

A atribuição de um «pequeno triunfo» por um sucesso previamente auto-objectivado, como por exemplo, tarefas de interajuda; 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

autocontrolo. 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.

### Automotivação

As emoções negativas fortes constituem verdadeiros bloqueios, que desviando a atenção para os estímulos/factos que as provocam interferem com o esforço em focalizá-la num objectivo determinado. De facto, os sentimentos negativos, pela sua especificidade neurobiológica, são *intrusos* quando sabotam as tentativas de fixar a atenção. Estas emoções dominam a concentração e avassalam a faculdade mental, do que Goleman chama, e parafraseando os autores de vertente neurofisiológica (Damásio, 1995), a *memória de trabalho*, que é, ao nível da actividade mental, a função executiva por excelência, tornando possível todos os esforços intelectuais. Ora, quando os circuitos límbicos convergem no córtex pré-frontal, estão sob o domínio da energia emocional, e prejudicam a *memória de trabalho*. Torna-se muito difícil raciocinar clara e correctamente, desencadeando uma motivação negativa.

Ao contrário, a energia da motivação positiva, mobilizada a partir de sentimentos de entusiasmo, zelo e confiança, traduz-se na prática, em mais motivação, mais persistência e mais eficácia na consecução de objectivos determinados; o que vem de algum modo corroborar as Leis do Exercício e do Efeito de Thorndike (1874-1949), ao nível das Teorias Behavioristas da Aprendizagem. No entanto, Goleman defende ainda que a tenacidade com que as pessoas treinam e insistem nas respectivas áreas em que são excelentes «depende, acima de tudo, de traços emocionais, como o entusiasmo e a persistência face aos contratemplos – uma vantagem emocional extraordinária, tanto mais evidente quanto mais treinada e mais precocemente potencializada» (Goleman, 1995, p. 101).

Outro elemento do autocontrolo emocional é conseguir «resistir ao impulso e escolher adiar a recompensa» (Goleman, 1995, p. 102), através do autocontrolo 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 autoformativas 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 previsora 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 intrapessoais. 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 autoformação: *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).

### **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 contratransferência 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 autoconsciência e quanto mais conscientes estivermos das nossas próprias acções, mais destros 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.

### 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 autocontrolo, 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 autocontrolo 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 autocontrolo 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 *discreta 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 prava; parece nunca saber quando terminar uma conversa, alheio aos sinais/pedidos de interrupção; concentra toda a conversa em si mesma, 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 mesma. Centrado em si, este iliterato emocional não se envolve facilmente.

## O PARADIGMA EDUCATIVO EMOCIONAL

A educação é relacional. Relaciona-se com o conhecimento, com o mundo em geral, e com os agentes educativos em particular. E é este mundo particular que, por ser educativo, terá necessariamente que ter envolvimento para haver desenvolvimento. E é neste movimento de envolvimento que surge a relação entre os pares, ou seja, a relação educativa.

A relação educativa será abordada não tanto através dos modelos em que assenta e se estrutura, mas 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 inter-relacional. 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 interdisciplinaridade 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 psicoafectivas e comportamentos, intencionalmente expostos ao aluno. Raposo (1990, *in* Postic, 1990) defende a noção de que é impossível a dicotomia entre ensino e desenvolvimento psicoafectivo, 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 têm apresentado, 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 skinnerianos, 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 Lewin (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 Summerhill, 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 apreendia 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 psicoafectivo 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 autocrescimento. 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 (intrapessoais) 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 autoformação, mas o que pode pôr-se em hipótese é que este tipo de relação educativa desencadeia nos parceiros educativos, níveis de expectativa positivos de interformação, 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 autocrescimento. 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.

### **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 volta-face nos papéis socioeducativos 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 intraformação, o professor interactivo, parceiro, ou seja, o sujeito animador para o desenvolvimento intrapessoal (Williams et al. 1990; Jensen, 1991; Nutbeam et al, 1991; Poulizac, 1990; Hurrelmann et al. 1995).

Todo este processo, e como descreve Lesne (1976) se fundamenta 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 psicoafectiva individual, e social colectiva?

### **Do processo educa tivo 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 psicoafectivo?

É que, apesar dos esforços para manter e elevar os níveis académicos, essa nova e preocupante deficiência parece continuar a ser ignorada nos currículos 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 autopoiético 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 autocontrolo emocional-racional-comportamental e também desta autogestão.

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 psicoafectiva.

Esta realidade é também palco de doenças sexualmente transmissíveis (DST), distímias, toxicodependências, depressões ou outras alterações denunciadoras dessa iliteracia emocional juvenil. Por exemplo, em 1994 e 1995 foram internados em estabelecimentos do Instituto de Reinserção Social, respectivamente, 239 e 204 jovens entre os 12 e os 18 anos, por ordem dos Tribunais de Menores (*Infância e Juventude*, 96.1, ISSN 0870-6565:107). Destes, respectivamente, 139 e 132 foram 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 socioprofissionais 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 imbuídas 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 constroem num continuum para enfrentar a vida, desenvolvidas a partir do autocontrolo emocional.

### **Do paradigma educativo emocional à literacia emocional a través da relação educativa**

Já que houve que repensar as escolas como comunidades educativas, há que repensá-las de novo, para adestrar 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 é muito mais complexa, mobiliza 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 inter-relacional destes micro, meso e macrosistemas.

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 currículo 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 busilis 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.

A forma como um indivíduo aprende os estímulos é essencial para a noção subjectivo-experiencial com que vivencia as emoções e consequentemente para os comportamentos que emite numa dada situação.

## EU, PROFESSOR: QUE COMPETÊNCIA EMOCIONAL?

Aprendemos com alguns professores, contra alguns professores, apesar de alguns professores. A. Nóvoa

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.

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 psicoafectivo, 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 próprias. Nesta perspectiva, as capacidades afectivas, axiológicas, ecológicas e psicossociais buscavam já encontrar também um perfil global de competência intrapessoal. Corroborando essa noção e adaptando-a à vida relacional educativa, estive 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 autoconceito e outras variáveis sociocognitivas 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 intrapessoais 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, sub-repticiamente 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 intrapessoais, 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?

## 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 constroem 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 autoconsciente, quando, normalmente, ao longo do seu continuum, a nível subjectivo-experiencial e comportamental, responde de uma forma harmoniosa, sobretudo em situações cujas emoções são mais difíceis de gerir, como a tríade da hostilidade.

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-experiencial 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 relativos a outras opiniões.

Mesmo quando sente que não consegue escapar mentalmente aos sentimentos que o envolvem, este professor mantém uma postura compor-

tamental, 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 de conflito, procurando arrefecer em ambientes não provocatórios. Trava conscientemente o ciclo de pensamentos hostis, procurando distrações, relaxando, mas com a finalidade de se autodistanciar 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 autocontrolo (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 autocontrolo do professor e eficácia com os alunos, fica aberta a pertinência de conhecer/aprender os níveis de autocontrolo 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 a 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 à reavaliação da situação antes de se deixar invadir pela fúria. De forma mais precisa, o professor emocionalmente literato 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 heteroformação, 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, percepção-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 de que é capaz de sair de qualquer sarilho, e que tem energia e habilidade para enfrentar problemas, o que nos devolve ao locus de causa-

lidade interno no que respeita à expectativa, 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 temporizadora, 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 ruma a humilhação, invadida pela autopiedade, 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 autodesenvolvimento e de maturidade afectiva é obstaculizante à heteroformação 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 de 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 heteroformação.

Em contraste, o professor vítima de sequestros neuronais em situações relacionais negativas tende a ficar receptivo à instabilidade do outro e tem a percepção de que tende a desencadear atitudes instáveis, podendo mesmo ficar menos atento aos canais não 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), identifica-o 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 (Wetherell 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 iliteratos 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 experiência e gere as suas emoções e como as expressa em comportamentos.

Ao longo de toda a exposição, foi-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 interpessoal.

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, sendo usada somente a expressão competência emocional.

## PARTIR PARA UMA PESQUISA EM COMPETÊNCIA EMOCIONAL

Tendo como adquirido, que as competências afectivas, axiológicas, ecológicas e psicossociais 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 intrapessoais do próprio – será sobre estas capacidades, e ao nível do professor, que irá incidir a parte empírica.

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 constructos, como também da operacionalização dos mesmos, para dar corpo e conteúdo ao conceito que aqui se construiu, ou seja, a competência emocional.

Partindo da hipótese teórica de que os comportamentos e atitudes enunciados por Goleman (1995) estão correlacionados positivamente com as capacidades, e estas, com a competência emocional, procedeu-se a um estudo do tipo exploratório e transversal e correlacional, para conhecer que configuração tem a actual população de professores, relativamente a cada um dos cinco domínios/capacidades da inteligência emocional.

### 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 IE 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 porque no seu todo elas avaliam cinco dimensões diferentes do sistema psíquico do sujeito.

Cada capacidade da IE 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 1.ª 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 experienciar da emoção, desde os aspectos somatofisiológicos até à percepção de si próprio, do ponto de vista do autoconceito. Já a 2.ª 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 4.ª 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.

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 das 5 capacidades:

Autoconsciência; gestão de emoções; automotivação; empatia e gestão de relacionamentos em grupos;

O material bibliográfico recolhido e tratado permitiu elaborar 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.

Para cumprir o desenho exploratório e correlacional proposto, foram seleccionados diferentes procedimentos estatísticos. Na primeira parte do questionário, foi usada a estatística descritiva, com medidas de tendência central e de dispersão, para tratar as variáveis de caracterização da amostra.

Nas restantes questões, 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 0,50, 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 0,50.

### Que professores?

O estudo elaborado teve como universo a 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 1.º trimestre do ano lectivo 98/99. Esta população foi conseguida em 8 instituições: em Bragança, no Instituto Superior de Línguas e Administração; no Instituto Politécnico de Bragança, a Escola Superior Agrária; a Escola Superior de Tecnologia e Gestão; a Escola Superior de Educação; a Escola Superior de Enfermagem. Em Mirandela, a extensão do IPB; em Macedo de Cavaleiros, a Escola

Superior de Educação Jean Piaget-Nordeste e a Escola Superior de Saúde e Reabilitação Jean Piaget Nordeste.

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

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.

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.

No global, há 109 docentes (43,6%) com grau de mestre; dos quais, 16, também com grau de doutor, e dois docentes que detêm este grau académico mas sem mestrado. No global, 111 docentes (44,4%) apresentam formação de pós-graduação.

A Formação Pedagógica expôs a seguinte realidade: 132 docentes (52, 8%) não tem formação pedagógica e 117 docentes, 46,8% da amostra expressaram tê-la adquirido incluída na licenciatura e no estágio pedagógico. 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.

A grande maioria (96,8%) da amostra gosta de ser professor. No entanto, há 8 professores, 6 do sexo masculino e 2 do feminino que não gostam de o ser. 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%).

A amostra considera a **relação interpessoal com os seus alunos, importante para o sucesso da formação académica**, e considera que 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 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. Esta amostra de 8 docentes não é representativa dos respondentes, mas não deixam de revelar esta diferença de opinião.

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.

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 percepção e a importância que se atribui às experiências emocionais que estão implícitas nas relações de contextos educativos.

## NA ROTA DE UM PERFIL EM COMPETÊNCIA EMOCIONAL

Sobre as respostas obtidas ao questionário, aplicado à totalidade da amostra respondente, e através dos procedimentos estatísticos, 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 (em anexos) 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 reflectem os agrupamentos/capacidades.

Todos os factores encontrados são apresentados integrados nas respectivas capacidades ao longo dos Quadros 1, 2, 3, 4 e 5 – em Anexo. Da subescala da **autoconsciência** extraem-se **quatro** factores, da subescala de **gestão de emoções** são extraídos **cinco** factores, a subescala da **auto-motivação** extrai **quatro** factores, a da **empatia** três, e da de **gestão de relacionamentos em grupos** extraem-se dois factores.

### **Análise esquemática dos valores das variáveis**

A partir da análise dos valores de resposta da amostra, quer relativamente aos Factores, extraídos pela análise anterior, quer relativamente às capacidades da CE quer ao nível da competência emocional, 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 1), o que determinará a distribuição ( $x \pm 1 s.$ ) desta amostra. Esta curva de distribuição para cada variável, foi 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 1.** Capacidades, factores e competência emocional: variância, coeficiente  $\alpha$  de Cronbach, Scores, somatórios reais (x) e desvio-padrão (s.).

Factores		% Var	$\alpha$ Cro	Scores Mx/Mn	Som (x)	DP (s.)
<b>Autoconsciência</b>			0,81	19-133	91,8	13,7
F1	Alterações a nível racional e relacional	27,8	0,85	5-35	23,1	5,9
F2	Reacções de instabilidade, absorção	16,1	0,77	5-35	26,4	4,9
F3	Percepção de si, como pessoa	6,4	0,71	5-35	22,9	4,6
F4	Percepção da ocorrência de fenómenos emocionais	5,7	0,67	4-28	19,3	4,0
<b>Gestão de emoções</b>			0,68	19-133	71,9	10,5
F5	Intrusão, explosão	16,7	0,78	6-42	26,6	5,4
F6	Energia física com sentimento de alerta	16,2	0,75	4-28	9,8	4,5
F7	Racionalizar a raiva	9,1	0,62	3-21	12,7	3,2
F8	Fuga, solidão	7,8	0,64	3-21	11,8	3,7
F9	Sentimentos ansiosos, reactivos	5,8	0,61	3-21	11,0	3,1
<b>Automotivação</b>			0,85	21-147	78,9	11,1
F10	Iliteratos, manipulados pela energia emocional	27,4	0,88	8-56	27,4	5,4
F11	«Estado de fluxo» em actividade	16,6	0,82	7-49	23,6	4,9
F12	Literatos, usam a energia emocional	7,1	0,63	3-21	12,5	2,9
F13	Dependentes, passivos	6,0	0,70	3-21	15,5	3,1
<b>Empatia</b>			0,82	12-84	55,3	8,9
F14	Valorização da expressão	35,2	0,81	5-35	22,0	5,2
F15	Sintonia relacional	13,2	0,77	4-28	19,1	3,8
F16	Atitude em situação de conflito	10,8	0,54	3-21	14,2	2,7
<b>Gestão de relacionamentos em grupos</b>			0,84	14-98	39,6	7,0
F17	Percepção emocional e sincronismo	35,4	0,85	10-70	21,1	4,5
F18	Estabilidade pessoal e relacional	12,9	0,71	4-28	18,4	3,8
<b>COMPETÊNCIA EMOCIONAL</b>				<b>85-595</b>	<b>337.</b>	<b>38,6</b>

Assim, conseguiu-se uma perspectiva da distribuição dos valores das variáveis que configuram e inserem a competência emocional.

### 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 foi possível efectuar dois tipos de análise.

A primeira (Quadro 2-A) diz respeito ao nível de correlação cumprindo os pressupostos do construto teórico. A segunda (Quadro 2-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, percepcionados 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 2.

Será apresentada agora a análise comparativa dos dois lados do Quadro 2, 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, 0,50*». 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 factores e capacidades, constata-se:

- A autoconsciência apresenta correlações positivas fortes e significativas (Quadro 2-A), relativamente aos factores extraídos, que englobam as atitudes e comportamentos preconizados pelo construto teórico. Destes, o que estabelece uma correlação menos forte é o F4 (0,58) e que diz respeito ao nível com que a amostra percepciona a ocorrência de fenómenos emocionais a nível somatofisiológico. Mas, e segundo o construto, deveria ser este o factor com o qual esta capacidade mais fortemente se deveria correlacionar.

**Quadro 2.** 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 ( $p < 0,01$ )

A		Construto Teórico Proposta	CE	Respostas Amostra Validação			B
Fact.	r	Capacidades		Capacidades	r	Fact.	
F1	.743	autoconsciência		(.854) automotivação $\alpha$ .85	.807	F10	
F2	.791				.732	F11	
F3	.670				.631	F2	
F4	.580				.791	F2	
F5	.407	gestão de emoções		(.833) autoconsciência $\alpha$ .81	.743	F1	
F6	.588				.698	F10	
F7	.702				.670	F3	
F8	.533				.599	F5	
F9	.453	automotivação		(.725) gestão de relacionamentos em grupos $\alpha$ .84	.877	F17	
F10	.807				.820	F18	
F11	.732				.650	F15	
F12	.507				.702	F7	
F13	.497	empatia		(.679) gestão emoções $\alpha$ .68	.588	F6	
F14	.859				.533	F8	
F15	.787				.859	F14	
F16	.565				.787	F15	
F17	.877	gestão de relacionamentos em grupos		(.621) empatia $\alpha$ .81	.607	F17	
F18	.820						

Observando o Quadro 2-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 (0,698), 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 autoconsciência é mais fortemente influenciada. Apresenta com a automotivação, a correlação mais forte e significativa (0,741), ao nível intercapacidades.

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 2-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 2-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 automotivação 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 2-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 (0,63). 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 automotivação, nesta população de professores. Correlaciona-se positiva e significativamente com as outras capacidades, e os dados sugerem uma relação positiva forte com a autoconsciência (0,741).

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 2A) o que é corroborado pela amostra (Quadro 2-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 CE é apresentada a seguinte relação: estabelece correlações positivas fracas e significativas com a gestão de relacionamentos em grupos ( $r.476$ ) e com a automotivação ( $r.407$ ), mas não estabelece uma relação consistente com a gestão de emoções (0,194) e a autoconsciência (0,293).

A capacidade de gerir relacionamentos em grupos, corrobora o construto teórico (Quadro 2-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 2-A).

De facto, a amostra, segundo a sua percepção, corrobora este pressuposto, mas apresenta (Quadro 2-B) correlações positivas mais fortes com a 3.<sup>a</sup>, a 1.<sup>a</sup>, a 5.<sup>a</sup>, e com a 2.<sup>a</sup> capacidades, para só finalmente, aparecer a empatia (4.<sup>a</sup> Cap. ), com o valor de correlação de 0,621, sugerindo que esta capacidade é a que menos influi na variabilidade da competência emocional destes professores.

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, foi 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 3.** Análise de regressão Stepwise para a variável dependente ( $p \leq 0,050$ )

Var. Preditivas	R2	GL	F	Sig.
Automotivação	0,729	248	666.263	.000
Gerir Relç. Grupos	0,860	247	760.671	.000
Autoconsciência	0,920	246	1050.349	.000
Gestão emoções	0,970	245	2010.103	.000
Empatia	1,000	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 3. 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 3) embora de forma diferente.

Todas as variáveis de caracterização foram excluídas. Também se analisou a diferença de valores tendo em conta a diferenciação sexual da amostra, conforme se expõe no Quadro 4.

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.

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

**Quadro 4.** Análise de regressão Stepwise, relativamente à variável sexo: feminino e masculino ( $p \leq 0,050$ )

Variáveis preditivas	R2	GL	F	Sig.	T	Sig.
<b>Sexo feminino</b>						
Automotivação	0,708	130	315,246	.000	12,906	.000
Gerir relç. Grupos	0,858	129	389,442	.000	18,385	.000
Autoconsciência	0,925	128	522,766	.000	14,073	.000
Gestão emoções	0,968	127	936,925	.000	13,173	.000
<b>Sexo masculino</b>						
Automotivação	0,749	116	345,294	.000	16,313	.000
Gestão emoções	0,863	115	362,742	.000	22,998	.000
Empatia	0,930	114	502,357	.000	23,635	.000
Autoconsciência	0,985	113	1855,551	.000	20,418	.000

sexo masculino foi excluída a gestão de relações em grupos; e a automotivação, a gestão de emoções a empatia e a autoconsciência 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 automotivação. Esta, apesar de ser preditiva da CE em ambos os sexos, obtém valores de somatórios médios negativos e estatística e significativamente diferente entre os dois géneros. 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.

## ESCULPIR UM PERFIL DE COMPETÊNCIA EMOCIONAL EM PROFESSORES

### Autoconsciência

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 expresso, no observável, acrescentando a estas ideias a noção do subjectivo-experencial, 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 autoconsciência apresenta uma correlação forte positiva e significativa com a automotivação; 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 ( $r .293$ ).

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

De modo geral, estes professores reconhecem-se *frequentemente* autoconscientes. 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 do, 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 lembrando Goleman *só quem sabe como se sente... pode dominar as suas emoções, moderá-las e controlá-las*.

Os dados sugerem que a autoconsciência estabelece correlações positivas com todas as capacidades, mas exceptuando a automotivação, 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 CE das professoras do que dos professores, mas para ambos os grupos é significativamente importante.

### 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 à 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.

Alguna 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 autocontrolo podem ser modificadores da harmonia interior e desencadeiam sentimentos e comportamentos predadores do desenvolvimento intra e interpessoal (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 psicoafectivo potencializador da formação interactiva. Esta constatação, comparada à hipótese comprovada por Heil, Powel e Feifer (1990), relativamente às diferenças encontradas entre professores com *autocontrolo* 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 autoconsciência, com a gestão de relacionamentos em grupos e com a automotivação, o que corrobora o construto de Goleman, mas os dados sugerem que não existe uma relação consistente entre esta Capacidade e a Empatia ( $r.194$ ), o que pode evidenciar, segundo a percepção da amostra, a diferença de níveis destes dois constructos. 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.

## Automotivação

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 intrapessoal, 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 temporizadora*... 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 *autopiedade*, 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* do, que os seus colegas mais velhos.

As concepções defendidas em contexto de interformação, 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 automotivação, 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 psicossocial 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 noutros 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 autoconsciência uma correlação forte, e uma correlação fraca com as restantes.

### 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 autoconsciência, mas os resultados não confirmam esta *dependência*: não existe, segundo a percepção da amostra, uma relação consistente ( $r.293$ ) entre estes dois constructos.

Estes professores em geral conseguem *ler os canais não verbais* e os *sentimentos dos outros*, percebendo 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 interacção:

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 constructos. O mesmo tipo de relação ocorre com a autoconsciência ( $r.293$ ), 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 à variável sexo, só é significativa para a CE dos professores, as professoras não a consideram preditiva da sua competência.

### Gestão de relacionamentos

Mas a competência anterior remete-nos para uma nova questão no âmbito educativo: agora, que os professores – não a partir da autoconsciência, 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 **autocontrolo** – 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 autocontrolo e gestão de emoções, não estão muito frequentemente presentes nas pessoas/ /professores respondentes, donde se analisa que estes não percebem as características intrapessoais 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 CE quer da globalidade da amostra quer nas professoras; mas não há evidência estatística para ser considerada preditiva para o nível de CE 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 interacção 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 percepcionem *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 diminuí-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 QE para o reforço do QI?

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 défice em gerir emoções e relações em contextos educativos.

### A 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 CE e as 5 capacidades (Quadro 2); mas, além disto, disse outras coisas:

A competência emocional destes professores correlaciona-se mais fortemente com a automotivação, seguida da autoconsciência, da gestão de relacionamentos em grupos, seguida da gestão de emoções e só finalmente aparece a empatia. Este tipo de correlação insiste fortemente na automotivação e na autoconsciência como áreas de influência para o nível de competência emocional. Mas, em geral, as cinco capacidades são significativamente preditivas da CE.

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 estas tês-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 CE das professoras, são preditivas, a automotivação, a gestão de relações em grupos, a autoconsciência 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 CE.

A maturidade atribuída à idade, a idoneidade atribuída ao *nível de formação*, não se revelam 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 autoformativos 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 (autoconsciência) 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 psicoafectiva, 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.

## EM SUMA: QUE COMPETÊNCIA EMOCIONAL NO PROFESSOR?

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).

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 **autoconsciência** 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 **automotivação** 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 18 agrupamentos específicos, que foram considerados, na percepção destes professores, 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 CE 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 autoconsciência e a automotivação apresentam a relação mais forte intercapacidades, e não foi sugerida relação consistente entre empatia e gestão de emoções e a autoconsciência.
- 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 CE da amostra são a automotivação, a gestão de relacionamentos em grupos, a autoconsciência, 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 género evidenciou

diferenças significativas relativamente às variáveis preditivas da competência emocional. Nas professoras, foi evidenciada influência significativa da automotivação, gestão de relacionamento em grupos, seguida da autoconsciência e só finalmente a gestão de emoções para o seu nível de CE; não sendo preditiva no processo a empatia. Já nos professores (sexo masc.) é a gestão de relacionamentos em grupos que se exclui ao nível da influência relativamente à sua CE, sendo significativamente preditivas a automotivação a gestão de emoções, a empatia e a autoconsciência.

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 homogêneo; 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 CE 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 determinadora 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.

### A estudar no futuro

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 significativa, se não pouco importante, num universo vasto como é estas 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 relembrar 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 psicossociocultural, ao nível dos seus micro, meso e macro sistemas (Portugal, 1992). A escola torna-se a protagonista do conceito de formação em autodesenvolvimento, 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, psicoafectiva (emocional) e sociocultural. A escola poderia assim ser chamada a dar resposta à 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 técnicas científicas, então há que investir em alterações profundas na política educativa curricular. Partindo do pressuposto paradigmático da política intra-educativa e autoformativa, quaisquer reformas curriculares seriam a parte visível do icebergue, 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, psicocognitivas 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 heteroformativos teoricamente anunciados e defendidos.

## POSFÁCIO

*Conhecendo a Maria Augusta Branco há umas dezenas de anos, poderia pensar-se na facilidade que teríamos no desenvolvimento deste posfácio. No entanto, tal é pura demagogia já que as coisas que se nos ofereceriam referir são tantas e tão diversas que a dificuldade não se encontra em estabelecer um rol de qualidades, mas antes em seleccionar o que escrever.*

- *Que dizer de uma pessoa que se entrega completamente a todas as coisas em que se envolve?*
- *Que dizer de alguém que, apesar das adversidades encontra respostas adequadas e oportunas a qualquer situação?*
- *Que dizer de alguém que, apesar da sobrecarga de trabalho, disponibiliza sempre um momento para um amigo?*
- *Que dizer de alguém que, apesar de momentos conturbados, sabe separar as águas, e vai em frente?*

*As respostas a estas e outras tantas questões são assaz difíceis de discorrer. No entanto., entendemos que as capacidades de entrega, de luta, de solidariedade e de trabalho que caracterizam a sua pessoa, fazem com que inúmeras vezes seja incompreendida e, não menos vezes invejada...*

*Finalizado o prefácio deste posfácio, agora falamos contigo (consigo): Seria bom (pelo menos para nós) que adquirisse(s) rapidamente uma outra capacidade – a capacidade de transmitir as capacidades que possui(s).*

*O facto de partilharmos o espaço de trabalho é um privilégio, já que em cada novo dia as probabilidades de novas aprendizagens feitas a partir de ti (si) são elevadíssimas.*

*Obrigada pela energia, pela força e por todos os «empurrões»... (apesar de nem sempre cumpridos).*

*As amigas e colegas*

Maria Augusta Pereira da Mata

Maria José Almendra Rodrigues Gomes

## BIBLIOGRAFIA

- ABRAMI, P.; LEVENTHAL, L.; PERRY, R. (1982). *Educational Seduction. Education Research*, 52 (3): pp. 446-448.
- ALARCÃO, I. (1993). Prefácio. In Tavares, J. (ed.) (1993). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*, Setembro, Associação CIDInE, Aveiro, pp. 27-41.
- ALMEIDA, e SILVA, M.ª (1993). «Estudos sobre a Dimensão Pessoal e Interpessoal». In Tavares, J. (ed.) (1993). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*, Setembro, Associação CIDInE, Aveiro, pp. 29-39.
- ANASTASI, A. (1997). *Testes Psicológicos*, 2.ª Ed. EPU. S. Paulo.
- ANTONOVSKY, A. (1995). *Orientação Salutogénica da Promoção da Saúde*. (trad., adap.) In *Health Promotional Internacional*, 11, 1996, 1, pp. 13-19.
- BAGOZZI R.; BAUMGARTNER, H.; PIETERS, R. (1998). Goal-directed Emotions. *Cognition and Emotion*, 12 (1), pp. 1 – 26.
- BARRETT, L. F et al. (1998). «Are Women the More Emotional Sex»? Evidence From Emotional Experience in Social Context. *Cognition and Emotion*, 12 (4). pp. 555 – 578.
- BARRETT, L. (1998). «Discrete Emotions or Dimensions?» The Rule of Valence focus and Arousal focus. *Cognition and Emotion*. 12 (4). pp. 579-599.
- BARROS J. e BARROS, A. (1996). *Psicologia da Educação Escolar I. Alunos – Aprendizagem*. Coimbra. Almedina.
- BARROS, J. e BARROS, A. (1996). *Psicologia da Educação Escolar II. Professor – Ensino*. Coimbra. Almedina.
- BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.). (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona. Praxis.
- BISQUERRA ALZINA, R. (1998). «Educación Emocional». *Enciclopedia Mundial de la Educación*. T 1 pp. 356-384. Barcelona. Océano.
- BROCKERT, S.; BRAUN, G. (1996). *Los Tests de la Inteligencia Emocional*. Barcelona. Bobin Book.
- BRONFENBRENNER, U. (1993). «The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Fugitive Findings». In Wozniak, R. H. e K. W. Fisher (eds.). *Development in context. Acting and Thinking in Specific Environments*. Hillsdale. Laurence Erlbaum.
- CAMPOS, B. P. (1989). *Formação Pessoal e Social e Desenvolvimento Psicológico dos Alunos*. Cadernos de Consulta Psicológica, 5, pp. 123-134.
- CAMPOS, B. P. (1992). *A Formação Pessoal e Social na Reforma do Sistema Educativo*. Porto. S. P. C. E. pp. 13-23.
- CARLSON, J. G. e HATFIELD, E. (1992). *Psychology of Emotion*, Orlando. Holt, Rinehart and Winston. HBJ Pb.
- CHURCH, A. T., KATIGBAK, M., REYES, J. A. e JENSEN, S. M. (1998). «Language and organization of Filipino emotion concepts: Comparing emotion concepts and dimensions across cultures». *Cognition and Emotion*, 12, 63-92.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). *Aprender a Fluir*. Barcelona. Kairós.
- DAMÁSIO, A. (1995). *O Erro de Descartes, Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins. Europa América. 9.ª Ed.

- DAMÁSIO, A. (2000). *O Sentimento de Si*. Mem Martins. Europa América.
- DAMÁSIO, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa*. Mem Martins. Europa América.
- DAVIS, M.; LEE, Y. (1998). «Fear and Anxiety: Possible Rules of the Amigdalá and Bad Nucleus or the Stria Terminalis». *Cognition and Emotion*. 12 (3), pp. 277-305
- DAVIDSON, R. Y. (1998). «Affective Style and Affective Disorders: Perspective from Affective Neuroscience». *Cognition and Emotion*. 12 (3), pp. 307-330.
- DREVETS, W. C.; RAICHLE, M. E. (1998). «Reapproval Suppression of Regional Cerebral Blood Flow During Emotional versus Higher Cognitive Processes Implications, Interactions between Emotion and Cognitions». *Cognition and Emotion*. 12 (3), pp. 353-385.
- ELLIS, A.; TAFRATE, R. (1999). *Contrôle su Ira antes que ella le Contrôle a Usted*. Barcelona. Paidós.
- FARIA, L.; FONTAINE, A. M. (1989). «Concepções Pessoais de Inteligência: Elaboração de uma Escala e Estudos Exploratórios». *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, FPCE-UP, pp. 19-30.
- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. C.; PALMERO, F. (1999). *Emociones e Salud*. Barcelona. Ariel.
- FILLIOZAT, F. (1997). *A Inteligência do Coração. Rudimento de Gramática Emocional*. Lisboa. Pergaminho.
- FONSECA A. C.; CAMPOS, I. (1990). «Um Inventário de Percepção de Si Próprio Crianças e Adolescentes: um estudo exploratório». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 5N: pp. 289-301.
- FONSECA, V. (1996). *Aprender a Aprender. A Educabilidade Cognitiva*. Lisboa. Ed. Notícias.
- FONTAINE, A. M.; FARIA, L. (1989). «Teorias Pessoais do Sucesso». *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, FPCE-UP, pp. 5-18.
- FORMOSINHO, J. (1989). «Para uma Pedagogia do Desenvolvimento». *Inovação*. VI 2/4, pp. 467-475.
- FORMOSINHO, J. (1987). «Fundamentos Psicológicos para um modelo Desenvolvi-mentista de Formação de Professores». *Psicologia*, V. 3, pp. 247-257.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligências Múltiplas – A Teoria na Prática*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- GUERRA, P. (2000). *CEREBRUS: A Gestão Intrapessoal*. Volumes 1 e 2. Cascais. Pergaminho.
- COLEMAN, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa. Círculo de Leitores.
- COLEMAN, D. (1999). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Braga. Temas e Debates
- GONÇALVES, O. (1993). *Terapias Cognitivas. Teoria e Prática*. Porto. Afrontamento.
- COTTMAN, J.; DeCLAIRE, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. Lisboa. Pergaminho.
- HATCHER, L. (1994). *A Step-by-Step. Approach to Using the SAS System for Factor Analysis and Structural Equation Modeling*. Cary, Sas Intitute Inc.
- HESS, U.; PHILIPPOT, P.; BLAIRY, S. (1998). «Facial Reactions to Emotional Facial Expressions: Afect or Cognition?». *Cognition and Emotion*, 12 (4), pp. 509-531.
- HURRELMANN, K.; LEPPIN, A. e NORDLOHN, E. (1995). «Promoting Health in Schools; The German example». *Health Promoting International*, Vol. 10, pp. 121-141.
- IZARD, C. (1992). «Basic Emotions, Relations among emotions, and emotion-cognition Relations». *Psychological Review*, vol. 99, 3, pp. 561-565.

- IZARD, C. (1993). «Four Systems for emotion activation: cognitive and noncognitive Processes». *Psychological Review*, vol. 100, 1, pp. 68-90.
- JENSEN, B. (1991). *The Action-perspective in School Health Education*. Copenhagen. Royal Danish School of Education Studies.
- JESUS S. N.; ABREU, M. V. (1994). «Projecto Profissional e Expectativas de Realização dos Professores. Um Estudo Exploratório». *Inovação*, 7, pp. 215-221.
- LeDOUX, J. (2000). *O Cérebro Emocional*. Cascais. Pergaminho.
- LESNE, M. (1996). *Travail Pedagogique et Formation des Adultes*. Ed. PUF. L'Éducateur, 15 ed.
- LIEURY, A.; FENOUILLET, F. (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa. Presença.
- LIMAS, C.; RAFAEL, M. A. (1993). «Dimensão Pessoal e Interpessoal e Relação Educativa». In Tavares, J. (ed.) (1993). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*, Associação CIDInE, Aveiro.
- MARQUES TEIXEIRA, J. (1997). (s/p). *Aprendizagem e Memória – abordagem psicofisiológica*. Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte,
- MARQUES R. (1998). *A Arte de Ensinar*. Lisboa. Plátano.
- MARTINEAUD, S.; ENGELHART, D. (1998). *Teste a sua Inteligência Emocional*. Lisboa. Pergaminho.
- MARUJO, H.; NETO, L.; PERLOIRO, M. (1999). *Educar para o Optimismo*. Lisboa. Presença.
- MAUCO, G. (1997). *Psicologia e Educação*. 5.ª ed. Lisboa. Moraes.
- NAVARRO, M. F. (1995). Modelos de Intervenção em Saúde na Educação escolar e nos Ensinos Básico e Secundário. Comunicação apresentada no Simpósio: *A Educação para a Saúde – O Papel da Educação Física na Promoção de Estilos de Vida Saudáveis*. E. S. Comunicação Social. Lisboa.
- NEILL, A. S. (1960). *Summerhill*. Nova Iorque. Hart Pub. Company.
- NETO, F. (1992). *Solidão, Embaraço e Amor*. Porto. FPCEP, CPS.
- NETO, F. (1998). *Psicologia Social I*. Universidade Aberta. Lisboa.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (1988). *O Método Autobiográfico e a Formação*. DRH – Ministério da Saúde – DFAP – Cadernos de Formação, 1. Lisboa.
- NUTBEAM, D.; HAGLUND, B.; FARLEY, P. e TILLGREN, J. (1991). *Youth Health Promotion: From Theory to Practice in School and Community*. Nova Iorque. Forbes.
- ORTONY, A.; CLORE, G.; COLLINS, A. (1996). *La Estructura Cognitiva de las Emociones*. Madrid, Siglo XXI.
- PARKINSON, B. (1998). «What we Think about When we Think about Emotion?». *Cognition and Emotion*, 12 (4). 615 – 624.
- PESTANA, M. A.; GAGEIRO, J. N. (1998). *Análise de dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*. 1.ª ed. Lisboa. Silabo.
- PESTANA, C. (1995). *A Educação para a Saúde no Sistema Educativo num Quadro de Mudança*. Jornadas Regionais do Projecto Viva a Escola; Programa de Promoção e Educação para a Saúde, M.E.
- POLIT, D. F. (1996). *Data Analysis & Statistics for Nursing Research*. Saratoga Springs. Humanalysis.
- PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro. CIDInE.

- POSTIC, M. (1990). *A Relação Pedagógica*, 2.ª Ed. Coimbra. Coimbra Ed.
- POULLIZAC, H. G. (1990). «Education et Prevision – L'apprentissage de la Santé». *Rev. Française de Santé Publique*.
- PRETTE, Z.; PRETTE, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais*. Petropolis. Vozes.
- QUEIRÓS, C. (1997). *Emoções e Comportamento Desviante – Um estudo na Perspectiva da personalidade como sistema auto-organizador*. Dissertação de Candidatura ao Grau de Doutor; Centro de Ciências do Comportamento Desviante. Porto. FPCE-UP.
- RELVAS, J. (1986). «Teorias da Aprendizagem Social». In Vaz Serra et al., *Motivação e Aprendizagem*. Porto. Contraponto.
- RIBEIRO, A. (1990). «Relação Educativa». In *Psicologia do Desenvolvimento e da Educação de Jovens*. Vol I. Lisboa. Univ. Aberta.
- RIBEIRO, J. L.; CAMPOS, B. P. (1989). «Sistema Conceptual e Interação Professor-Aluno». *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, Porto, FPCE-UP, pp. 47-51.
- ROCHE, R. (1998). *Educación Prosocial de las Emociones*. Barcelona. Blume.
- RODRIGUES, C. (1992). *O que é que tem sido a Psicologia*. Porto. Contaponto.
- RODRIGUES, C.; MARQUES TEIXEIRA, J.; GOMES, M. (1989). *Afectividade*. Porto. Contraponto.
- ROGERS, C. (1973). *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte. Interlivros.
- ROGERS, C. R. (1985). *Tornar-se Pessoa*. 7.ª Ed. Lisboa. Moraes.
- SALGADO, L. (1991). «Como é que a escola deforma?». *Noésis*, 19, pp. 66-68.
- SERVEN-SCHREIBER, D.; PERLSTEIN, W. M. (1998). «Selective limbic Activation and Relevance to Emotional Disorders». *Cognition and Emotion*, 12 (3), pp. 331-352.
- SIMMONS, S.; SIMMONS Jr., J. (1999). *Avaliando a Inteligência Emocional*. São Paulo. Record.
- STEINER, C.; PERRY, P. (2000). *Educação emocional. Literacia Emocional ou a Arte de Ler Emoções*. Cascais. Pergaminho.
- STRONGMAN, K. (1998). *A Psicologia da Emoção*. Lisboa. Climepsi.
- TAVARES, J. et al. (1993). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro. CIDInE.
- TAVARES, J. (Ed.) (1994). *Para intervir em educação. Contributos dos colóquios CIDInE*. Aveiro. CIDInE.
- TAVARES, J.; ALARCÃO, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra. Almedina. 4.ª Ed.
- TRIMBLE, M. e BOLWIG, T. (1992). *The Temporal lobes and the limbic System*. Petersfield. Wrightson Biomedical Publishing.
- VAZ SERRA, A., (1986). «A Aprendizagem por Modelação». In Vaz Serra et al. *Motivação e Aprendizagem*. Porto. Contraponto. pp. 107-110.
- VEIGA BRANCO, M. A. (2004). *Auto-motivação*. Coimbra. Quarteto.
- WHO – *Ottawa Charter for Health Promotion*. (1986). An international Conference on Health Promotion. The move towards a new public health. Otava. Nov. 1986.
- YUS, R. (1996). *Temas Transversales: Hacia una Nueva Escuela*. Barcelona. Graó.
- YOUNG, I. e WILLIAMS, T. (1989). *The Healthy School*. Scottish Health Education Group.
- WILLIAMS, T.; ROBERT, Y. e HYDE, H. (1990). *Exploring Health Education*. Londres. Macmillan.

## ANEXOS

Quadro 1. Autoconsciência (1.ª Capacidade): Análise factorial

ITEM	Sat
<b>1.º Factor (27.8%): Alterações a nível racional e relacional; <math>\alpha</math> .85</b>	
• 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
<b>2.º Factor (16.1%): Reações de instabilidade, absorção; <math>\alpha</math> .77</b>	
• 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 comp.	.57
<b>3.º Factor (6.4 %): percepção de si, como pessoa; <math>\alpha</math> .71</b>	
• 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
• Autónomo, independente de medos e outras opiniões	.50
<b>4.º Factor (5.7%): Percepção da ocorrência de fenómenos emocionais; <math>\alpha</math> .67</b>	
• 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

Quadro 2. Cestão de emoções (2.ª capacidade da CE): análise factorial

ITEM	Sat
<b>1.º Factor (16.7%): Intrusão; Explosão; <math>\alpha</math> .85</b>	
• 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
<b>2.º Factor (16.2%): Energia física com sentimento de alerta; <math>\alpha</math> .77</b>	
• 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
<b>3.º Factor (9.1 %): racionalizar a raiva; <math>\alpha</math> .62</b>	
• 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
<b>4.º Factor (7.8%): Fuga; solidão; <math>\alpha</math> .67</b>	
• Arrefecer num ambiente sem provocação	.89
• Procurar uma distração	.72
• Ficar sozinho a arrefecer	.52
<b>5.º Factor (5.8%): Sentimentos ansiosos, reactivos; <math>\alpha</math> .67</b>	
• 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

Quadro 3. Automotivação (3.ª capacidade da CE): análise factorial

ITEM	Sat
<b>1.º Factor (27.4%): Iliteratos, manipulados pela energia emocional; <math>\alpha</math> .85</b>	
• 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 autopiedade	.72
• Pessimista (faça o que fizer vai corre mal)	.72
• Defeito pessoal, eu sou assim	.68
• Penso no facto e rumino a humilhação	.63
<b>2.º Factor (16.6%): Estado de fluxo em actividade; <math>\alpha</math> .82</b>	
• Absolutamente absorto, 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
<b>3.º Factor (7.1 %): literatos, usam a energia emocional; <math>\alpha</math> .63</b>	
• 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
<b>4.º Factor (7.8%): dependentes, passivos; <math>\alpha</math> .70</b>	
• Vou fazendo e ruminando...	.78
• Vou cumprindo, com estado de espirito preocupado	.77
• Sou assaltado por pensamentos: <i>será que não vão gostar?</i>	.65

**Quadro 4.** Empatia (4.ª capacidade da CE): Análise factorial

ITEM	Sat
<b>1.º Factor (35.2%): Valorização da expressão; <math>\alpha</math> .85</b>	
• 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
<b>2.º Factor (13.2%): Sintonia relacional; <math>\alpha</math> .77</b>	
• Sintonia com sentimentos, independentemente da expressão verbal	.84
• Registrar/perceber sentimentos	.77
• Ler canais não verbais	.74
• Sintonia com sentimentos se usarem palavras esclarecedoras	.62
<b>3.º Factor (10.8 %): literatos, usam a energia emocional; <math>\alpha</math> .54</b>	
• Receptividade à instabilidade com atitude instável	.73
• Receptividade à instabilidade com atitude serena	.72
• Uso da calma para ouvir	.65

**Quadro 5.** Cerir relacionamentos em grupos (5.ª capacidade da CE): Análise factorial

ITEM	Sat
<b>1.º Factor (35.4%): Percepção emocional e sincronismo; <math>\alpha</math> .85</b>	
• 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 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
<b>2.º Factor (12.9%): Estabilidade pessoal e relacional; <math>\alpha</math> .71</b>	
• 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

ALFABETIZAÇÃO EM PORTUGUÊS  
16  
COMUNICAÇÃO E MATEMÁTICA

Esta obra foi produzida por profissionais, utilizando as técnicas que julgamos mais actuais e adequadas, mas não está isenta de erros. Se detectar alguma falha neste exemplar, por favor contacte-nos para que a possamos corrigir numa próxima edição ou, se necessário, para substituí-lo.

e-mail: editora@quarteto.pt

telefone: 239 492 355

fax: 239 492 386



#### **Volumes publicados**

**Ciência e Sociedade**  
José Manuel Canavarro

**Eu Ajudo o Meu Filho a Concentrar-se**  
Edwige Antier

**O Que se Pensa Sobre a Ciência**  
José Manuel Canavarro

**Motivação e Formação de Professores**  
Saúl Neves de Jesus

**Incidentes Críticos na Sala de Aula**  
Carlos Fernandes da Silva, Paulo Nuno Sousa  
Nossa e Jorge Manuel Amaral Silvério

**Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes**  
Elvira Moreira dos Santos

**Problemas de Comportamento, Problemas  
de Aprendizagem e Problemas de «Ensinação»**  
João A. Lopes

**Formação de Professores  
e Identidade Profissional**  
Fátima Braga

**O Direito de Ser Canhoto**  
Manuel Coelho dos Santos

**Desigualdades de Género  
no Actual Sistema Educativo Português**  
Ana Maria Monteiro Ferreira

**Todas as Imagens**  
Maria João Santos

**Pedagogia e Apoio Psicológico  
no Ensino Superior**  
Saúl Neves de Jesus (coord.)

**Formação, Percursos e Identidades**  
Ana Maria Costa e Silva

**Comportamentos de Cidadania Docente**  
Arménio Rego

**Psicologia em Portugal**  
Saúl Neves de Jesus (org.)

**A Hiperactividade**  
João A. Lopes

**A(s) Vida(s) do Professor: Escola e Família**  
Cristina Rocha Vieira e Ana Paula Relvas

**Psicologia da Educação**  
Saul Neves de Jesus

**Auto-Motivação**  
Maria Augusta Veiga Branco

**Para Além do 0!**  
Alexandra Branco

**Competência Emocional**  
Augusta Veiga Branco