

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Mestrado em Ciências da Educação- Supervisão Pedagógica

GESTÃO DAS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO

JOANA VANESSA HENRIQUES MEDEIRO

Orientadora: Professora Doutora Mariana Cortez

Maio de 2017

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Mestrado em Ciências da Educação- Supervisão Pedagógica

GESTÃO DAS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO

Joana Vanessa Henriques Medeiro

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Mariana Cortez, apresentada na Escola Superior de Educação João de Deus para obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica.

Maio de 2017

RESUMO

A presente investigação surgiu da necessidade sentida pelos docentes de gerirem melhor as emoções na sala de aula, especialmente na relação com os seus alunos. Pretendemos analisar o modo como os educadores de infância e os professores do primeiro ciclo do ensino básico fazem a sua gestão emocional no quotidiano escolar. Desejámos perceber quais as emoções que os docentes sentem na sala de aula e que estratégias utilizam para fazerem uma gestão emocional adequada na escola.

Para o nosso estudo recorreremos à metodologia de investigação qualitativa com o objectivo de, através de um trabalho exploratório, encontrarmos soluções para o nosso problema de investigação. Através do plano de pesquisa e dos resultados que recolhemos nas entrevistas, grelhas de observação e análise documental verificámos que os docentes beneficiavam de formação em educação emocional e de um guião de gestão emocional que lhes seria entregue no final da formação.

Ao longo do estudo verificámos que as emoções primárias foram as mais referidas pelos docentes, tais como: alegria, tristeza, medo ou receio, ira ou irritação. Percebemos que os docentes manifestavam emoções positivas quando os alunos revelavam sucesso escolar e bom comportamento na sala de aula. Por outro lado, os docentes manifestavam emoções negativas quando os alunos tinham um comportamento desadequado na sala e se revelavam insucesso escolar nos trabalhos propostos.

Concluimos que uma gestão emocional adequada implicava um balanço entre o controlo e a exteriorização das emoções. Verificámos que a auto-estima condicionava a gestão emocional de professores e alunos e como tal deveria ser trabalhada. Entendemos que devemos formar docentes reflexivos que aprofundem o seu conhecimento através de formação em educação emocional para uma melhoria no desempenho profissional. Constatámos ainda que os docentes mais experientes, como os supervisores pedagógicos, geralmente são os que conseguem gerir melhor as suas emoções, daí poderem dar um contributo muito positivo ao nível da educação emocional para os docentes mais jovens.

Palavras- chave: emoções; gestão; docente; formação; supervisor pedagógico

ABSTRACT

This investigation derived from the need felt by teachers of better managing emotions in the classroom, especially regarding their students. Our intent is to analyse how teachers in early childhood and elementary school manage emotions in everyday school life. We set out to understand which emotions teachers go through and which strategies are used to adequately manage emotions in the classroom.

For our study we resorted to a qualitative research methodology, namely through exploratory work, so as to find solutions for our investigation challenge. Through the research plan and the results gathered in the interviews as well as observation grids and document analysis, we have ascertained that teachers would benefit from emotional education training together with an emotional management script to be provided to them at the end of the training.

Throughout this study we have learnt that primary emotions are the most commonly mentioned by teachers, such as joy, sadness, fear or apprehension, wrath or annoyance. We have realised that on the one hand teachers would manifest positive emotions when students performed well in school and displayed good behaviour in the classroom, and on the other hand teachers would manifest negative emotions when students displayed unsuitable behaviour in the classroom and performed poorly in the proposed assignments.

We have concluded that adequate emotional management entails a balance between control and externalizing emotions. We have also realised that self-esteem conditions emotional management of both teachers and students and therefore should be further developed. We have understood that we must develop reflexive teachers that will deepen their knowledge via emotional education training so as to improve their professional performance. Moreover, we have realised that more experienced teachers, such as pedagogical supervisors, are commonly the ones who can better manage their emotions, thus being able to contribute very positively to the emotional education of younger teachers.

Key words: emotions, management, teacher, training, pedagogical supervisor

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Mariana Grazina Cortez, pelo brilho de alegria que os seus olhos mostraram quando a escolhi para caminharmos juntas neste projecto; por me ter orientado com a sua intensa paixão pelo conhecimento e por me ter ajudado a conhecer-me melhor.

Muito especialmente agradeço aos meus pais por serem os meus maiores amigos: sem vocês nada disto teria sido possível. Obrigada por me darem sempre o melhor alimento que se pode receber na vida: o Amor!

Agradeço à minha família por compreenderem as horas que passei em frente ao computador e rodeada de livros sem lhes dar a devida atenção. Acredito que sabem que foi por uma boa causa!

Agradeço aos meus amigos do coração: Isabel, Miguel, André e Catarina que acreditam sempre no meu valor e na minha capacidade de superar desafios! Obrigada pelos vossos abraços, a vossa força foi muito reconfortante para mim.

Agradeço às colegas que entrevistei que foram de uma disponibilidade imensa. Obrigada por me terem disponibilizado o vosso tempo para este estudo. Espero que gostem do resultado final. Este estudo é também um pouco vosso!

Agradeço, também, aos que nesta caminhada se cruzaram na minha vida e que me deram energia positiva e revitalizante para chegar ao fim deste percurso de que tanto me orgulho.

“Muito obrigada a todos!”

Fairy tales are more than true: not because they tell us that dragons exist, but because they tell us that dragons can be beaten (Gaiman, *in Caroline*, 2006, p.5).

ÍNDICE GERAL

Resumo	i
Abstract	ii
Agradecimentos	iii
Índice Geral	iv

Introdução

1- Apresentação da situação.....	1
2- Objectivos do estudo	8
3- Importância do estudo	11
4- Identificação do estudo	15
5- Apresentação do estudo	17

Capítulo I - Revisão da Literatura

1.1 As Emoções	20
1.2 Teorias das Emoções.....	35
1.3 Inteligência Emocional e Gestão das Emoções.....	56
1.4 Supervisão Pedagógica e Literacia Emocional.....	73

Capítulo II - Metodologia

2.1 Âmbito da Pesquisa.....	93
2.2 Fontes e Técnicas de Recolhas de Dados	98
2.2.1 - Observação	98
2.2.2 - Entrevista	100
2.2.3 - Análise Documental	103
2.2.4 - Análise de Conteúdo dos Dados Recolhidos	104

Capítulo III - Análise e Apresentação dos Dados

3.1	Categoria – Emoções.....	112
3.1.1	- Subcategoria Tipologia das Emoções	113
3.1.2	- Subcategoria Gestão Emocional	121
3.2	Categoria Inteligência Emocional	129
3.2.1	Subcategoria Identificação do Conceito	130
3.2.2	- Subcategoria Gestão da Inteligência Emocional	135
3.2.3	- Subcategoria Expressão Emocional	140
3.2.4	- Subcategoria Mediação Emocional	155
3.3	Categoria Supervisão e Reflexividade	158
3.3.1	- Subcategoria Educação Emocional	159

Capítulo IV – Discussão dos Resultados e Conclusões

4.1	Considerações Finais	168
4.2	Síntese Conclusiva	180
4.3	Limitações do estudo.....	187
4.4	Novas Pistas de Investigação Futuras	188
4.5	Proposta de Guião Emocional	189
	Referências Bibliográficas.....	192

Anexos

Introdução

1 – Apresentação da situação

A gestão das emoções na educação foi o tema escolhido para aprofundarmos ao longo do nosso estudo. A nossa pesquisa vai, assim, centrar-se na análise da gestão das emoções dos docentes. Pretendemos verificar de que forma estes profissionais fazem a gestão das suas próprias emoções no quotidiano escolar. Desejamos, ainda, perceber como conseguem gerir a influência das emoções dos diversos agentes educativos que os rodeiam e quais as estratégias que utilizam para gerirem melhor as emoções.

Durante a nossa pesquisa temos a intenção de perceber se os docentes valorizam a reflexão emocional como caminho para uma melhoria ao nível da sua própria gestão emocional. Desejamos compreender, também, se as emoções dos professores e alunos são valorizadas ao ponto de serem registadas, analisadas ou avaliadas, de alguma forma, pelos docentes. Consideramos que as relações interpessoais mais estáveis devem prevalecer no ambiente educativo, sendo que estas são baseadas na confiança e afectividade, acreditamos que desempenham um papel fundamental no comportamento, motivação, e desenvolvimento dos diversos agentes educativos.

Entendemos que a presente investigação visa satisfazer uma necessidade actual, por ser uma temática central na educação, especialmente ao nível da relação privilegiada entre professores e alunos. Reconhecemos que a relação entre docentes e discentes é das mais intensas comparativamente com as relações de maior formalidade que se estabelecem noutras profissões. Pela entrega, dedicação, reciprocidade, pelo investimento de tempo passado juntos, pelo respeito, pela cooperação, professores e alunos acabam por contribuir para o desenvolvimento de ambos na sala de aula. Esta relação deve acontecer num clima relacional favorável que promova emoções positivas que, por sua vez, contribuam para o desenvolvimento global dos discentes e para o crescimento pessoal e profissional dos docentes.

Por ser um tema, desafiante pela sua complexidade, em constante exploração no âmbito das ciências sociais e humanas exige, da nossa parte, conhecer a visão histórica dos autores que já publicaram sobre as emoções, uma temática que nos parece não ter fim. É fundamental percebermos como as emoções foram analisadas no passado, ou seja, como as emoções eram caracterizadas e qual a importância que os investigadores lhes atribuíram, mas também observarmos, de que forma, a perspectiva emocional está a ser abordada no presente. Sentimos a necessidade de perceber as emoções que continuam a parecer-nos desconhecidas mas de uma forma mais segura com recurso a uma análise criteriosa das mesmas e aos conhecimentos científicos que surgem e que nos fazem entender melhor uma parte do cérebro humano.

A partir da perspectiva emocional identificada por diferentes autores desta área conseguimos identificar melhor quais os pontos centrais mais relevantes que os estudiosos das emoções abordaram. A expressão emocional visível nos outros, a diversidade das emoções apresentada, as teorias emocionais encontradas vão permitir-nos ter uma noção mais abrangente do tema em estudo. A gestão emocional na classe docente trata-se de uma problemática em que nos vamos focar para proporcionarmos melhorias qualitativas que estamos confiantes que podem acontecer ao nível da dimensão emocional das escolas.

As emoções são um dado permanente e essencial das experiências dos seres humanos e dos animais. Indispensáveis à nossa sobrevivência e ao nosso equilíbrio, as emoções estão na base do nosso desenvolvimento enquanto seres e da nossa capacidade de construir relações sociais, adquirindo, por isso, significado especial em todos os ambientes que impliquem convívios entre grupos de pessoas (Belzung, 2010).

Entendemos que as pessoas que sabem gerir melhor as suas próprias emoções têm mais sucesso ao nível relacional, tirando partido dos diversos ambientes sociais em que convivem. Acreditamos que uma gestão emocional forte contribui para que as emoções positivas prevaleçam em destaque comparativamente às emoções negativas que não são tão evidentes se forem

cuidadas logo no início do seu aparecimento para que não tomem proporções que consideramos desnecessárias que não ajudam o sujeito emocional.

Vivemos com emoções no presente embora elas sejam influenciadas pelo passado e possam exercer influência no futuro. Por vezes nem reconhecemos quais as emoções que estamos a sentir de tão misturadas que estão e quantas vezes gostaríamos de não sentir algumas delas. A qualidade dos relacionamentos entre as pessoas e o seu sucesso, pessoal e profissional, dependem significativamente da gestão emocional escolhida na nossa vida quotidiana.

A força emocional encontra-se presente em qualquer momento ou lugar. Sentimos emoções diversas e complexas por nos relacionarmos ao nível afectivo e essas chegam a ser avassaladoras. As emoções acabam por estar presentes nas diversas actividades do nosso quotidiano profissional e nas escolhas pessoais que fazemos com a nossa família, com os nossos amigos e até com os nossos desconhecidos.

Sentimos emoções por conhecermos novas culturas e essas costumam inspirar-nos bem-estar e tranquilidade. Sentimos emoções quando superamos desafios que nos trazem alegria e excitação ou temos desilusões que nos causam tristeza e sofrimento. Quando apreciamos os fenómenos da natureza sentimos por vezes medo, outras vezes surpresa e espanto. Por assistirmos a espectáculos sentimo-nos empolgados. Por sermos sujeitos a mudanças temos receios e somos surpreendidos. Quando praticamos desporto sentimo-nos saudáveis e em boa forma física. Podemos afirmar, também, que sentimos prazer em fazer as coisas de que gostamos.

As emoções podem conduzir-nos, também, ao chamado “stresse emocional”, tanto ao nível pessoal como profissional. O stresse emocional não deve ser ignorado, normalmente os sinais que ele apresenta são físicos. Entendemos que podemos aprender a gerir este stresse da melhor forma possível para que não afecte a nossa saúde e os relacionamentos importantes que desejamos preservar com os outros.

Nos acontecimentos mais inesperados não temos como fugir de certas emoções imediatas, que nos podem descontrolar e dominar, pelo que consideramos essencial cuidarmos das nossas emoções. Entendemos que as emoções merecem uma atenção especial da nossa parte porque o seu poder provoca muita insegurança nas pessoas. Se conseguirmos gerir bem as nossas emoções, nas situações que exijam um maior esforço emocional da nossa parte, vamos sentir-nos mais confiantes e podemos evitar o habitual desconforto e até mesmo o bloqueio emocional que leva uma pessoa a não reagir perante uma situação e que não é desejável de acontecer a ninguém.

Acreditamos que uma melhoria ao nível da gestão emocional implica um investimento ao nível do autoconhecimento emocional pois ao conhecermos as nossas próprias emoções passamos a reconhecer o que nos está a acontecer e aprendemos a saber melhor como devemos agir. Pretendemos que os docentes adquiriram um maior domínio emocional, através do conhecimento e reflexão emocional, para que os relacionamentos interpessoais, na escola, sejam mais estáveis e harmoniosos.

Sem olharmos apenas para a nossa própria perspectiva emocional acreditamos que a gestão das emoções pode ser mais eficaz, o que implica que as emoções dos outros também devem ser tomadas em consideração. Nas situações em que os conflitos interpessoais ocorrem, entendemos que os mesmos podem ser resolvidos com recurso ao equilíbrio emocional, o que implica que uma das pessoas envolvidas consiga gerir o sucedido com domínio emocional sobre a situação e com os intervenientes envolvidos.

No quotidiano escolar consideramos fundamental encontrar estratégias positivas que provoquem uma melhoria ao nível da gestão emocional entre os docentes e os restantes agentes educativos, por ser um ambiente muito rico em relações sociais. Por um lado, na escola a afectividade deve ser valorizada, por outro os conflitos que surgem devem ser resolvidos com firmeza. As emoções mais positivas devem prevalecer e as emoções negativas devem ser cuidadas para que se reencontre, rapidamente, o equilíbrio e a estabilidade que

deve estar presente numa escola em que o ambiente educativo deve ser saudável.

É fundamental observarmos as reacções emocionais dos outros que são visíveis nos sinais corporais (na expressão facial; nos gestos; no tom de voz; nos silêncios; nas lágrimas; nos risos, etc.) para entendermos o que as pessoas que nos rodeiam podem estar a sentir nas mais diversas situações que se lhes apresentam e que só podem ser encaradas com emoção.

As emoções fazem parte do nosso quotidiano e não conseguimos evitar senti-las e que os outros as sintam, ou que nos influenciem com as suas emoções, por isso temos de aprender a viver com elas sabiamente e a reconhecê-las para não sermos dominados pelo seu poder, daí que a gestão emocional seja a chave que nos guia neste nosso projeto em estudo.

Nós não transmitimos só ideias, também transmitimos as nossas emoções, que são comunicadas através da linguagem verbal e corporal. As pessoas tomam importantes decisões (pessoais e profissionais) com base nas emoções. A componente emocional do nosso cérebro entra em acção nos momentos mais cruciais da vida humana, por exemplo: na escolha de uma profissão; na postura adoptada no trabalho; no estilo de vida que escolhemos; na decisão do parceiro para a vida; na forma de educar os filhos; na escolha dos tempos para relaxamento e nas mais diversas situações rotineiras diárias.

As emoções estão, sem dúvida, sempre presentes nas nossas decisões, contudo nem sempre elas surgem da melhor forma em dada altura em cada pessoa, daí a importância que devemos dar à gestão emocional pelo impacto e consequências catastróficas ou divinas que estas podem ter nas nossas vidas.

Por um lado, as emoções podem ter efeitos devastadores, prejudicando-nos se perdermos o controlo nos momentos errados ou, por outro, podem conduzir-nos ao êxtase ao atingirmos os objetivos que desejamos alcançar. As consequências relativas à forma como gerimos as nossas emoções podem ser positivas ou negativas, dependendo do tipo de gestão emocional que escolhemos e quão difícil é, muitas vezes, gerir essa balança emocional.

Medo, alegria, prazer, tristeza, surpresa, ansiedade, irritabilidade, inveja, culpa: todos nós sentimos emoções e observamos sinais emocionais nos outros. As emoções podem produzir sintomas físicos, psíquicos ou comportamentais que se manifestam através do nosso equilíbrio e harmonia ou do nosso sofrimento e inquietação. Expressam-se emoções universalmente, ultrapassando os países, as culturas, as gerações, as classes sociais, as profissões ou estatutos. As emoções estão presentes com um lugar especial nas mais diversas correntes artísticas, como a música, a dança, a pintura, o teatro, o cinema.

As emoções tanto nos proporcionam momentos de prazer, alegria, euforia (estados internos positivos), como por outro lado, nos levam a sentir desgosto, tristeza, agressão, ansiedade, descontrole (estados internos negativos). Uma distinguem-se por serem emoções positivas, outras são consideradas as emoções negativas, e ainda as distinguimos, a um nível mais profundo, por serem primárias ou secundárias e universais ou socio-culturais.

Indispensáveis na gestão da nossa vida, as emoções reflectem naturalmente a complexidade da natureza humana. Alguns teóricos referem a inteligência emocional como uma capacidade fundamental que deve ser trabalhada ao nível das organizações. No que respeita à gestão e melhoria dos relacionamentos dos funcionários nas empresas e para a melhoria do espírito de uma equipa, a inteligência emocional pode ser uma estratégia positiva a desenvolver, indispensável para o sucesso de uma equipa ou mesmo de uma empresa.

Pretendemos analisar se os docentes dão uma especial atenção às suas próprias emoções no quotidiano escolar tendo a consciência da importância dos resultados dessa gestão emocional no seu desempenho profissional. Neste sentido esperamos que estes profissionais desejem conhecer os principais conceitos emocionais que contribuem para a qualidade do funcionamento socio-relacional do quotidiano escolar. Entendemos que a reflexão emocional é o caminho fundamental para o crescimento profissional dos docentes e para o desenvolvimento dos agentes educativos que o rodeiam.

No intenso envolvimento com a equipa escolar, consideramos que os docentes devem estar atentos às suas emoções num esforço constante de auto-gestão emocional. Entendemos que o docente deve gerir, de forma eficaz as suas próprias emoções, assim como ter um papel activo, na mediação das emoções dos seus alunos quando demonstrarem dificuldades na sua própria gestão emocional ou na gestão dos conflitos com os colegas.

Num ambiente educativo que desejamos que seja convidativo e estimulante, o equilíbrio emocional e as emoções positivas são fundamentais para o sucesso da aprendizagem, para a tomada de decisões sensatas, para relacionamentos afáveis e para o nosso bem-estar geral e saúde. Pelo contrário, as emoções negativas que conduzem ao stresse, ao mal-estar, e à instabilidade diminuem a capacidade de reflexão e o sucesso das aprendizagens. Se as emoções negativas não forem cuidadas na devida altura em que se manifestam podem causar depressões e outros distúrbios psíquicos graves.

No seu quotidiano escolar, o professor sente-se como um barco mergulhado num mar de emoções, que podem oscilar entre as sensações agradáveis ou atribuladas, como as ondas do mar que são ora calmas ora agitadas. Consideramos que este ambiente implica uma gestão emocional significativamente forte, por parte do próprio docente, por isso pretendemos apresentar estratégias emocionais positivas que visem melhorar a gestão emocional dos docentes no quotidiano escolar.

A reflexão ao nível das emoções torna-se essencial por conduzir a uma construção contínua de novos saberes para que se consigam alterar práticas habituais que precisam de ser ajustadas à realidade actual. Sabemos que não temos o controlo absoluto das nossas emoções, em parte temos de admitir que somos vulneráveis às nossas emoções, mas apesar destas terem um poder incrível sobre as pessoas, sabemos que podemos dominá-las em determinadas situações, através de estratégias de reconhecimento e gestão emocional que podem ser estudadas e utilizadas nos momentos certos.

As emoções podem ser controladas o que não significa que consigamos controlar o que sentimos sempre que quisermos. A situação tem de ser sempre avaliada pelo próprio, porque por vezes o melhor caminho até passa por exteriorizar as emoções, sabemos que as emoções reprimidas também não nos fazem nada bem. Para que transmita motivação e capacidade reflexiva aos que o rodeiam o professor deve estar emocionalmente envolvido e ter consciência da importância do seu papel emocional nas escolas.

Pelo papel de gestor emocional que desempenha na escola, o supervisor pedagógico tem a capacidade de motivar uma equipa, de orientar cada elemento a encontrar o seu caminho, valorizando os seus pontos mais fortes e ajudando a ultrapassar os pontos fracos. O papel do supervisor deve ser dinâmico recorrendo a uma busca constante de estratégias e soluções que sirvam o contexto escolar em que actua. Consciente da sua inteligência emocional pode efectuar uma liderança mais eficaz e contribuir para aumentar a motivação dos restantes elementos da equipa escolar que consigo trabalham para uma qualidade merecedora de destaque e orgulho.

2- Objectivos do Estudo

Devido ao seu intenso envolvimento na actividade profissional, os docentes deparam-se com dificuldades na gestão das suas próprias emoções, nomeadamente ao nível da interacção diária com os elementos educativos do seu circuito escolar.

Esta motivação surgiu pela dificuldade que sentimos por parte dos docentes em gerir as suas próprias emoções quando deparados com circunstâncias mais difíceis de gerir no seu quotidiano escolar. Surgiu também pela necessidade da intervenção dos docentes, ao nível da gestão de conflitos dos discentes, em contexto de sala de aula. Parece-nos interessante também pela possibilidade de melhoria ao nível da mediação emocional que é tão fundamental neste contexto relacional de aprendizagem em que os docentes actuam com os discentes.

Considerámos pela própria experiência de campo e pelas observações dos docentes, em sala de aula, que a dificuldade na gestão emocional se trata duma problemática existente nas escolas e como tal necessita de adequada reflexão científica. Nesta medida e para que se minimizem conflitos internos e se assista a uma melhoria da dimensão emocional, no contexto escolar, contamos com o aprofundamento do conhecimento emocional dos diversos intervenientes educativos.

Através de estratégias de união da equipa educativa que podem ser utilizadas pelo supervisor pedagógico, a quem cabe uma liderança emocional eficaz e positiva, os intervenientes educativos podem criar relações mais empáticas de confiança que contribuam para uma equipa emocionalmente mais estável para que sintam bem-estar e prazer por estarem inseridos na sua equipa de trabalho.

Com vista a um melhor entendimento da gestão emocional do próprio docente e dos reflexos dessa mesma gestão no seu ambiente de trabalho, temos intenção de investigar o tema a partir da nossa seguinte questão de partida:

Qual o papel do docente e do supervisor pedagógico na gestão das emoções?

A partir da nossa questão de partida procuramos responder a mais três questões que aprofundam ainda mais a temática emocional que desejamos analisar e que nos vão permitir tirar as conclusões relativas a esta temática que consideramos tão relevante, complexa e abrangente para o contexto escolar:

- 1- De que forma a análise da gestão das emoções contribui para a construção do processo profissional dos docentes?
- 2- Qual a importância e consequências práticas dos docentes analisarem e refletirem sobre as suas próprias emoções?
- 3- Em que medida o docente reflexivo e o supervisor pedagógico conseguem gerir ou educar melhor as suas emoções apresentando um melhor desempenho profissional?

O objectivo deste estudo pretende mostrar a importância de estar disponível uma apresentação formativa de estratégias emocionais positivas por parte do supervisor pedagógico aos docentes. A partir da recolha de dados, pretendemos responder às questões formuladas na investigação para nos ajudarem a compreender o fenómeno em causa.

Pretendemos perceber se a formação emocional é necessária para os docentes, se os docentes sentem dificuldade na gestão do controlo emocional no contexto de sala de aula com os seus alunos e se essa formação, dada pelo supervisor pedagógico, beneficiaria gestão emocional dos docentes, no seu local de trabalho:

“ (...) a supervisão, quando entendida numa determinada acepção, constitui uma estratégia adequada aos objectivos da formação contínua de professores, nomeadamente os que se relacionam com o desenvolvimento pessoal e profissional destes e com a análise de problemas quotidianos da sua actuação educativa (Oliveira, 1996, p. 117).”

Assim, acreditamos que os docentes podem beneficiar de formação emocional positivista como forma de ultrapassarem mais facilmente as dificuldades de gestão emocional a que são submetidos no seu quotidiano escolar. A formação emocional pode orientar os docentes para uma gestão emocional positiva que lhes permita gerir de forma emocionalmente positiva os seus próprios conflitos emocionais e os conflitos emocionais dos discentes e dos restantes agentes educativos que o rodeiam no meio escolar.

A presente investigação pretende responder às questões acima apresentadas e tem como principais objectivos gerais:

- a) Identificar emoções sentidas pelos educadores de infância e dos docentes do primeiro ciclo do ensino básico na sala de aula;
- b) Perceber qual o conhecimento emocional dos educadores de infância e dos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- c) Desenvolver uma proposta de formação em educação emocional, para docentes, apresentada pelo supervisor pedagógico.

3 – Importância do estudo

O campo das emoções e da inteligência emocional nos docentes são temas actuais e de recente projecção que necessitam de ser explorados pela importância que têm no contexto educativo nas escolas.

Devido ao desenvolvimento e valorização das Ciências da Educação, assim como da progressiva emancipação da mulher e da sua consequente integração no mercado de trabalho, a atenção dedicada aos docentes nas escolas tem crescido nestes últimos anos.

No passado as emoções foram caracterizadas como perigosas, fracas, carnais, perturbadoras, primitivas, desvalorizadas face ao papel da racionalidade, vítimas de estereótipos e descritas como comportamentos irracionais e subjetivos que perturbavam a normalidade das situações.

Consideradas como estando na origem de alguns males, elas resistiram durante muito tempo às tentativas de explicação científica, chegando a ser utilizada a metáfora do senhor (razão) e do escravo (emoção) para descrever a relação existente entre as duas (Schutz e Decuir, 2002).

Na Antiguidade Grega, derivado à mentalidade da época, as pessoas foram levadas a separar a razão da paixão, o pensamento do sentimento e a cognição da emoção. Segundo Platão, filósofo grego, as emoções deviam ser dominadas pelo intelecto para não prejudicarem o curso natural das coisas, pois as paixões os desejos e os medos impossibilitavam o pensamento.

Podemos considerar que existiu no passado uma dicotomia entre paixão e razão que influenciou as mentalidades tradicionais da sociedade, limitando o estudo da área emocional. As emoções, os sentimentos e as áreas consideradas subjectivas foram, assim, tecnicamente afastadas para que se valorizasse e privilegiasse a racionalidade, a lógica, e as ciências consideradas exactas, acabando por as primeiras sofrerem as consequências do percurso histórico das emoções em termos de reconhecimento social.

Contudo, nos anos 60, na América do Norte e na Europa, deu-se uma rebelião emocional de escritores, pintores, músicos, hippies, movimento feminista, activismo estudantil contra o domínio racionalista e a visão emocional limitada, no sentido de passar a existir uma maior abertura de espírito e das mentes (Bar-On e Parker, 2000).

Durante tempos a atitude da escola perante a dimensão afectiva foi também de desvalorização no que respeita ao ensino e à aprendizagem, assim como ao conhecimento relativo ao corpo, às artes, aos sentimentos e às relações na sala de aula, privilegiando em primeiro plano o conhecimento científico lógico dedutivo comparável, racional e objectivo (Ribeiro, Jutras e Louis, 2005).

No entanto e ao longo dos anos, na década de 80-90, ficou demonstrada a importância das emoções na racionalidade. As emoções deixaram de ser consideradas como peças à parte da razão, através de autores como Howard Gardner (1983), António Damásio (1995; 1999); LeDoux (2000); Daniel Goleman (1995).

Se tivermos em consideração que o cérebro pensante evoluiu a partir do emocional entendemos bem as relações entre o pensamento e o sentimento, ou seja, realçamos a existência de um cérebro emocional anterior ao aparecimento do cérebro racional e a dependência funcional das partes racional e emocional do cérebro (Goleman, 2006).

Gardner combateu a ideia de uma inteligência única que privilegiava o pensamento abstracto valorizando outras capacidades dos indivíduos e defendeu a existência de um amplo espectro de inteligências: as inteligências académicas: linguística e lógico -matemática, musical, espacial, cinestésica, e as inteligências: pessoal, interpessoal e intrapessoal e naturalista, em todos os indivíduos (Franco, 2007).

Os autores contemporâneos tentaram combater, assim, a ideia da importância abusiva atribuída aos profissionais de áreas de estudo consideradas mais racionais, abrindo caminho à valorização dos profissionais de áreas vistas como sendo mais sensíveis e artísticas pela sua importância ao nível da

contribuição para a sociedade e para o desenvolvimento integral do ser humano.

Nas neurociências registaram-se, também, grandes avanços nos últimos anos: António Damásio (1998) afirmou que certos aspetos do processo da emoção e do sentimento eram indispensáveis para a racionalidade e que a condição de sentir era a forma mais simples e eficaz do conhecimento surgir na mente, querendo reforçar, assim, o poder do sentimento para o conhecimento de nós próprios e dos outros e da emoção como parte integrante da cognição.

Joseph Ledoux (2000) demonstrou que os sinais emocionais eram determinantes para o processo de raciocínio na medida em que podiam ajudar o indivíduo a adaptar-se melhor ao meio envolvente e que a emoção e a razão eram peças inseparáveis, não fazendo qualquer sentido existirem uma sem a outra, para ele as mentes sem emoções não eram mentes.

A neurociência mostrou, recentemente, a importância do sistema límbico, como sendo o principal moderador de emoções no corpo humano, especificando por exemplo a amígdala pelo seu importante papel na mediação e controle de actividades emocionais como a amizade, o amor e afeição, nas exteriorizações do humor e nos estados de medo, ira e agressividade (Gracioso, 2011).

As principais estruturas do sistema límbico, a saber a amígdala, o tálamo e o hipocampo foram assinaladas como particularmente importantes para a memória especialmente de longo prazo, por isso o envolvimento emocional deve ser tido em atenção nas experiências de aprendizagem.

A amígdala distinguiu-se como fulcral para a auto preservação por ser o centro identificador do perigo. O lóbulo frontal, por exemplo, foi considerado fundamental para o controle emocional, manutenção do foco de atenção e criação e gerenciamento da memória de trabalho (Gracioso, 2011).

Na década de 90, foi proposto por investigadores dos Estados Unidos da América um novo conceito de inteligência: a inteligência emocional, que se tornou mais divulgado através da obra intitulada *Inteligência Emocional* do autor Daniel Goleman, que foi publicada em 1995, os investigadores Mayer e

Salovey e Bar-On também se debruçaram sobre esta temática do campo emocional.

A base da inteligência emocional inclui a autoconsciência, o autocontrole (ser capaz de dominar um impulso emocional), o zelo, a persistência e a capacidade de nos motivarmos a nós mesmos, compreendermos os sentimentos mais íntimos de outra pessoa, sabermos gerir as nossas relações, a empatia, a arte de escutar, de resolver conflitos e cooperar nas relações interpessoais: *“Qualquer um pode zangar-se- isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na justa medida, no momento certo, pela razão certa e da maneira certa- isso não é fácil”* (Goleman, 2006, p.9).

Ficou assim provado ao longo dos tempos a importância das emoções e da inteligência humana nas relações interpessoais na aprendizagem e motivação dos alunos e na motivação dos professores e dos agentes educativos, daí que este seja um tema fulcral para se trabalhar nas escolas. A história das emoções, assim como o estudo do cérebro humano foram fundamentais para esclarecer cientificamente esta sua capacidade e dimensão.

Este estudo pretende satisfazer uma necessidade académica identificada, ao nível do conhecimento das emoções e da educação emocional, com vista à melhoria na qualidade da relação entre docentes, discentes e restantes agentes educativos.

4 - Identificação do estudo

O presente estudo recorre a uma metodologia de investigação qualitativa para entender o fenómeno em causa por entendermos que pelas características desta metodologia é a escolha mais indicada neste ramo das ciências da educação. Tivemos a intenção de compreender e avaliar a realidade em que ocorre o fenómeno em causa, para que fosse possível de forma coerente propormos uma intervenção no terreno.

Consideramos fundamental uma envolvência no mundo das pessoas relevantes no processo como forma de compreendermos e aprofundarmos a nossa questão central: (qual o papel dos docentes na gestão das emoções?). Esta temática foi identificada para esta investigação por consideramos que necessita de reflexão emergente com vista a uma melhoria na gestão emocional do quotidiano escolar dos docentes.

Os dados foram, assim, recolhidos naturalmente em função de um contacto próximo com os protagonistas que tiveram uma grande contribuição para darem ao nosso estudo. Neste sentido, privilegiámos uma noção geral dos comportamentos a partir da perspectiva dos próprios sujeitos da investigação:

“ Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições que pertencem” (Bogdan e Biklen, 1994, p.48).

A escolha desta temática surgiu pela necessidade sentida através da própria experiência profissional, pela observação da prática dos docentes, e pelas dificuldades relatadas a este nível pelos professores envolvidos neste fenómeno em estudo.

Os dados apresentados são ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, locais, conversas, para estarmos em condições de avaliarmos as reacções dos sujeitos escolhidos. Os dados relativos às observações que realizámos foram recolhidos na sala de aula, sendo que é o ambiente natural

de trabalho dos docentes e discentes. As entrevistas que foram realizadas e os documentos que recolhemos para análise complementaram os dados necessários e significativos para o nosso estudo:

“ A escolha dos métodos de recolha dos dados influencia, portanto, os resultados do trabalho de modo ainda mais directo: os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto em função dos objectivos e das hipóteses de trabalho” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 185).

O tipo de estudo seleccionado foi o avaliativo e decisório, pois pretendemos relatar o processo escolhido, sob o olhar do investigador, avaliar e fazer uma proposta de intervenção sobre a problemática identificada. Para além do objectivo principal que consistiu em observar e analisar o papel do docente na gestão das emoções, desejámos, também, apresentar estratégias positivas para os docentes desenvolverem a sua inteligência emocional e melhorarem ao nível da gestão das emoções na escola com o apoio do supervisor pedagógico.

O processo acabou por assumir mais relevância do que propriamente os resultados ou apenas as conclusões. Os dados recolhidos foram analisados de forma indutiva, ou seja, estabelecemos referências gerais com base no conhecimento de certos dados singulares. Os dados foram recolhidos pelo investigador no contexto natural dos sujeitos e complementados pela informação recolhida, através do contacto directo com os docentes. Após registados mecanicamente foram revistos na totalidade com vista à melhoria do tratamento e análise dos dados:

“Os relatórios e artigos qualitativos têm sido classificados por alguns autores como “anedóticos”. Isto porque contêm frequentemente citações e tentam descrever, de forma narrativa, em que consiste determinada situação ou visão do mundo. A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para disseminação dos resultados” (Bogdan e Biklen, 1994, 49).

Os resultados escritos da investigação contém citações transcritas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Além disso, os dados incluíram transcrições de entrevistas, notas de campo das observações e documentos diversos. A tentativa feita foi a de analisar os dados em toda a sua

riqueza, tendo em conta a forma em que estes foram registados ou transcritos. Na recolha dos dados descritivos pretendemos visualizar o mundo social dos docentes de forma detalhada e minuciosa.

No nosso estudo desejámos analisar como é que o docente faz a gestão das suas emoções no quotidiano escolar e qual a relevância que atribui às emoções e não tanto encontrar uma receita que explique as suas reacções emocionais às diferentes situações que enfrenta na sala de aula com os alunos ou colegas.

Os dados foram analisados de forma indutiva, ou seja, não pretendemos recolher dados ou provas com o objectivo de confirmar ou invalidar hipóteses construídas previamente. As abstrações foram construídas à medida que os dados particulares foram recolhidos e agrupados com sentido, ou seja, através de uma teoria fundamentada:

“ (...) o investigador trabalha «de baixo para cima», começando nos factos (no terreno); o trabalho analítico inicia-se por um exame contínuo e aprofundado do material recolhido, para depois construir os conceitos e as proposições teóricas que se articulam numa teoria à medida que se forem «saturando» os casos em análise (Guerra, 2006, p.25).”

Pretendemos, assim, esclarecer a dinâmica interna das situações que geralmente é invisível para o observador exterior e que nos deu asas para resolvermos a problemática em análise. Os sujeitos da investigação foram questionados com o objectivo de percebermos aquilo que experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e estruturam o mundo social em que vivem. Esses dados recolhidos foram muito significativos para partirmos para as conclusões do nosso estudo.

5 – Apresentação do estudo

O presente estudo pretende confirmar a necessidade de encontrarmos estratégias formativas, apoiadas pelo supervisor pedagógico, para uma melhoria na gestão emocional dos docentes nas escolas.

O nosso estudo foi realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação-Supervisão Pedagógica, da Escola Superior de Educação João de Deus, com a orientação da Professora Orientadora Mariana Grazina Cortez, que apoiou o estudo e orientou o seu avanço ao longo de todo este processo.

No que respeita à parte da introdução esta foi dividida em cinco partes: 1) apresentação do situação que consistiu em esclarecer qual a finalidade do nosso estudo; 2) objectivos do estudo onde apresentámos as questões pertinente a que pretendemos responder ao longo da investigação; 3) importância do estudo, em que contextualizámos historicamente o tema em análise e reforçámos teoricamente a escolha do nosso tema; 4) identificação do estudo, em que explicitámos a razão da escolha da metodologia qualitativa para apoio ao nosso estudo investigativo; 5) apresentação do estudo, em que referimos a forma como organizámos o nosso estudo.

Na primeira parte do nosso estudo encontramos ainda a fundamentação teórica do nosso estudo que foi dividida em quatro partes com as temáticas mais significativas para o estudo: 1) As Emoções: em que definimos o conceito e significado das emoções e o tipo de emoções conhecidas; 2) Teoria das Emoções: em que apresentamos diversas teorias emocionais estudadas por diferentes autores; 3) Inteligência Emocional e Gestão das Emoções: em que definimos o conceito de inteligência emocional e a sua importância na gestão emocional; 4) Supervisão Pedagógica e Literacia Emocional: em que demonstramos o papel positivo que o supervisor pedagógico pode ter na formação emocional.

A revisão da literatura, à qual foi dedicado um grande período de tempo, pela diversidade e complexidade de alguma leitura relativa ao tema escolhido. Esta foi apoiada nas perspectivas de diversos autores, relativas ao tema das emoções com objectivo de sustentarmos cientificamente o tema que desejámos aprofundar. As teorias que influenciam mais o trabalho relacionam-se com as da Inteligência emocional, e com as novas ideias que surgem à volta das emoções e da psicologia positiva, assim como os autores que se debruçaram sobre o papel da emoção na docência.

O segundo capítulo do nosso estudo implicou a execução dos instrumentos e a aplicação dos mesmos e levou à dedicação de um grande período de tempo para o seu foco. A análise e apresentação dos dados recolhidos divididos por categorias vão permitir responder às questões apresentadas no início do nosso estudo. No final do nosso estudo são encontrados e apresentados os resultados obtidos nas conclusões.

Em anexo vão ser apresentadas as diferentes técnicas de recolhas de dados utilizadas: (observações; entrevistas; documentos: projectos curriculares e projecto educativo) e os quadros utilizados para analisarmos os dados relativos às categorias que emergiram do estudo e da análise dos dados recolhidos.

As regras cumpridas na redacção e apresentação do nosso estudo foram as regras APA (American Psychological Association).

Capítulo I: Revisão da Literatura

1.1 – As Emoções

O estudo das emoções tem assistido, na última década, a um grande surto de trabalhos científicos e de valiosas descobertas que estão a atribuir cada vez mais significado às potencialidades das emoções. Por ser um tema desafiante e pela consciência do impacto frequente que as emoções têm na vida das pessoas, os investigadores têm feito avanços cada vez mais relevantes neste domínio.

Consideramos que as emoções foram num período de tempo desvalorizadas pelo reflexo de épocas passadas, das mentalidades antigas e da linguagem popular utilizada na descrição do seu conceito o que dificultou a rapidez da sua afirmação ao nível da credibilidade científica. Segundo Segal (2001): *“aprendemos a não confiar nas nossas emoções; disseram-nos que as emoções distorcem a informação presumivelmente mais precisa que o nosso intelecto nos oferece. Mesmo o termo emocional significa fraco, fora de controlo, até infantil”* (p.18).

Actualmente esta perspectiva mudou de tal forma que as emoções passaram a ser consideradas como sujeito de importantes estudos ao nível da psicologia (social, comportamental, clínica, educacional), da sociologia, filosofia, antropologia. Nas neurociências as emoções têm sido estudadas como funções cerebrais pelo modo como elas operam no cérebro, e pelas influências que exercem na vida das pessoas, com vista a uma compreensão mais alargada da natureza humana.

Na investigação apresentada pelo neurocientista Joseph LeDoux (2000) no seu livro *O cérebro emocional*, o autor demonstrou a sua forte convicção de que no cérebro deviam ser valorizados tanto os pensamentos como as emoções. O autor estudou as emoções a partir da compreensão do funcionamento do cérebro. Dedicou-se também aos processos cerebrais que estão por trás de

desordens psicológicas como ansiedade, fobias e ataques de pânico. A ideia inicialmente defendida por outros cientistas cognitivos que separavam e valorizavam a cognição e que colocavam de parte o resto da mente foi assim rejeitada em troca de uma perspectiva mais abrangente que passou a ser defendida nos tempos modernos:

“ (...) já é tempo de colocar a cognição de volta ao seu contexto mental- reconciliar a cognição e a emoção na mente. As mentes têm pensamentos bem como emoções, e o estudo de qualquer deles sem considerar o outro nunca será totalmente satisfatório. (...) A ciência da mente é a herdeira natural do reino unido da cognição e da emoção” (p.42).

Por sua vez, a neuroeducação, uma ciência ainda em construção, apareceu como forma de intersecção entre as ciências da educação e as neurociências. Este é um campo completamente novo e repleto de desafios para a Educação quando se estuda o cérebro e a sua inerente relação com as dificuldades e os êxitos na aprendizagem dos alunos. É indiscutível que as emoções desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem. As diferentes experiências emocionais vão provocar uma aprendizagem emocional que vai permitir lidar melhor ou pior com determinadas situações no futuro:

(...) recentes avanços da neurociência e da psicologia da educação têm demonstrado que o aprendizado é mediado pelas emoções do estudante, ou do aprendiz, sendo que estas podem tanto potencializar o aprendizado, quanto prejudicá-lo, ou atrasá-lo; (...) isso ocorre porque os estímulos emocionais são mais poderosos que os racionais e, quando os primeiros ocorrem, tendem a dominar o processamento cerebral (Gracioso, 2011, p. 33).

Neste capítulo pretendemos transmitir de que forma o conceito de emoção foi apresentado no passado, analisando também como as emoções estão a ser agora apresentadas e qual a sua visibilidade na actualidade. Contextualizamos ainda as emoções em termos da sua organização ou divisão mais frequente. Salientamos as funções das emoções e destacamos alguns dos exemplos que mereceram especial destaque por parte dos diversos investigadores clássicos e contemporâneos e que consideramos os mais relevantes para o nosso estudo.

Os dicionários da antiguidade encarregaram-se por descrever as emoções ao nível das sensações físicas (agitação do corpo) e dos “movimentos da alma” (agitação dos espíritos, excitação nos humores). Verificamos que no passado as emoções foram, assim, apresentadas como as principais causadoras das perturbações ou distúrbios manifestados pelas pessoas. Por outro lado as emoções foram também caracterizadas como uma forma de aviso ou alarme para nós próprios:

A emoção é uma perturbação aguda do indivíduo no seu conjunto, de origem psicológica, implicando o comportamento, a experiência consciente e o funcionamento visceral; A emoção é o sinal que prepara o organismo para o comportamento de urgência, o objectivo desse comportamento é restaurar a segurança (Belzung, 2010, p.17).

Para os nossos antepassados, a dimensão comportamental e as sensações físicas provocadas pela emoção foram, assim, identificadas especialmente no sentido da preparação e autodefesa do organismo em casos de emergência, como por exemplo: o medo que levava à fuga de um animal em caso de perigo eminente; a ira que conduzia ao ataque em caso de necessidade de reacção; as paixões avassaladoras que provocavam febres ou doenças, etc. Foram muitos os discursos que manifestaram o poder dominante das emoções sobre as pessoas.

Para a ciência moderna as emoções são reacções a acontecimentos que tendem a provocar sensações fisiológicas: (batimentos cardíacos fortes ou lentos, tremores nas pernas, suores frios, febres, dores de estômago, dores no peito, tonturas, sensações de falta de ar, ataques de pânico) e perturbações na cognição, sendo também especialmente caracterizadas como impulsionadoras de acções. As emoções estiveram, também, associadas ao poder e crença na espiritualidade, especialmente no que respeita a alguns doentes que estiveram sujeitos aos processos de cura das suas doenças:

Todas as emoções são, essencialmente, impulsos para agir, planos de instância para enfrentar a vida que a evolução instilou em nós; a própria raiz da palavra emoção é motere, ou seja, o verbo latino “mover”, mais o prefixo “e-” para dar “mover para”, que sugere que a tendência para agir está implícita em todas as emoções (Goleman, 1997, p. 28).

De acordo com a teoria de Roger Sperry (1977), que lhe valeu o prémio Nobel da Medicina e Fisiologia em 1981, o nosso cérebro divide-se em dois hemisférios (esquerdo e direito). Segundo Pink (2013) nenhum dos lados do cérebro se encontrava capacitado para executar eficazmente o seu trabalho sem a ajuda do outro. Reconheceu, desta forma, a existência de duas possibilidades de raciocínio representadas pelo hemisfério esquerdo e direito, sendo que o direito não era inferior ao esquerdo, mas apenas diferente. O hemisfério esquerdo deixou assim de ser considerado como a parte dominante do cérebro:

Os investigadores que se dedicaram ao estudo das emoções levaram muito tempo para apresentarem um conceito firme que vincasse o seu carácter distinto. Pela sua estreita ligação com conceitos como os sentimentos, a motivação, o humor ou os afectos, os estudiosos que se dedicaram a aprofundar o conhecimento das emoções percorreram um longo caminho até se afirmarem e assegurarem a sua especificidade.

Uma das maneiras encontradas para distinguirmos o conceito de afecto do conceito de emoção relacionou-se com a intensidade do estado. Se a intensidade fosse considerada fraca a inclinação era para identificarmos como um afecto. Se a intensidade fosse considerada forte estávamos perante uma emoção. Por outro lado, o afecto exprimia qualquer estado afectivo, penoso ou agradável, vago ou qualificado, tratando-se de um conceito energético. Os afectos expressavam-se, assim, como fenómenos de afectividade (de desejo, prazer ou dor), mas também eram vistos como manifestações externas, visíveis e observáveis dos estados emocionais:

Affect: tonalité du sentiment, agréable ou désagréable, qui accompagne une idée ou une représentation; Les affects expriment tous les phénomènes de l'affectivité, c'est-à-dire toutes les nuances du désir, du plaisir et de la douleur qui entrent dans l'expérience sensible sous forme de ce que l'on appelle les sentiments vitaux, l'humeur et les émotions. Ils sont des manifestations externes, visibles et observables des états émotionnels (Fernandez, 2009, p.3).

Apesar de tanto as emoções como a motivação terem reflexos no comportamento do indivíduo, as emoções diferenciam-se por serem

desencadeadas por acontecimentos externos, ou seja, pelos elementos do meio envolvente (coisas, pessoas, animais, acontecimentos naturais). No caso do conceito de motivação é caracterizado por se alimentar dentro das próprias pessoas, tendo por isso, essencialmente, origem em causas internas.

No entanto as emoções foram também relacionadas e descritas como estados motivacionais. Silvan Tomkins (1962) declarou a primazia do sistema de afectos como uma poderosa motivação na vida humana. Segundo Filliozat (2000, p.29): “*O papel das emoções é o de assinalar os acontecimentos que são significativos para o indivíduo e motivar os comportamentos que permitem geri-los.*”

As emoções distinguem-se por terem origem numa causa ou num objecto. Apresentam reacções corporais específicas observáveis, públicas e voltadas para o exterior. As emoções são automáticas e inconscientes. Podem ser negativas ou positivas. Têm carácter versátil, pois variam em intensidade e são de breve duração. Têm princípio e fim, aparecem e desaparecem rápido, ou seja, num momento não estávamos emocionados e de repente ficámos (estado agudo). Pelo contrário, os humores são considerados estados afectivos mais longos e oscilantes e não surgem como consequência de alguma coisa (estado crónico):

Bower (1981) mostra como as emoções, para além de interferirem na memória, interferem também no processamento de informação. Ele mostra como as associações que os sujeitos fazem sobre diferentes aspectos da sua vida, como, por exemplo, a carreira, a vida, o futuro, dependem do humor no momento. Assim, sujeitos que estão alegres tendem a produzir associações agradáveis, enquanto sujeitos que estão tristes ou zangados tendem a fazer associações desagradáveis ou tristes (Franco, 2007, p. 103-104).

Quanto ao conceito de sentimento, este é orientado para o interior e considerado mais profundo e duradouro do que a emoção, os sentimentos são pessoais e o acesso que temos aos mesmos é privilegiado. Segundo Damásio (1999), sentimentos e emoções são muitas vezes confundidos e tratados como sinónimos. No entanto estes conceitos são estados distintos do organismo sendo como tal fundamental que se diferenciem.

À parte pública e aos estados dirigidos para o exterior correspondem as emoções e aos estados internos e privados designamos por sentimentos. Os sentimentos podem ser revelações da vida dentro do organismo. O sentimento não se refere às componentes comportamentais e fisiológicas correspondentes à componente exterior. As emoções, por outro lado, são reacções externas, que podem ser observáveis ou públicas, como tal, partilháveis com os outros.

Desde a antiguidade até aos dias de hoje que se elaboram listas sobre as emoções principais. Já Aristóteles (1979) citava, nos seus escritos, exemplos de cólera, piedade, medo, prazer e dor: *“Por paixões entendo os apetites, a cólera, o medo, a audácia, a inveja, a alegria, a amizade, o ódio, o desejo, a emulação, a compaixão, e em geral os sentimentos que são acompanhados de prazer ou dor (Almeida, 2007, p.32).”*

Descartes (1649), no seu livro *As Paixões da Alma* enumerou e descreveu seis “paixões primitivas”: a admiração, o amor, o ódio, o desejo, a alegria e a tristeza, salientando que as outras emoções não eram mais do que a junção de alguma delas com outras emoções. Damásio (1998) foi um crítico de Descartes pela sua célebre frase “Penso, logo existo” na medida em que Descartes via o acto de pensar como uma actividade separada do corpo. Percebe-se, actualmente, que as emoções não se podem separar da cognição, na medida em que são também elas parte integrante do cérebro humano.

Mais recentemente, os autores têm-se focado em emoções como a cólera, o medo, a alegria, o prazer, a surpresa, a tristeza, a inveja, o ciúme, etc. Ekman (1999) expandiu mais tarde o seu leque de emoções para: divertimento; desprezo; contentamento; constrangimento; excitação; culpa; vergonha; prazer sensorial, entre outras.

The Big Six Emotions are happiness, sadness, fear, surprise, anger and disgust. These have become the mostly widely accepted candidates for basic emotions. (...) Ekman (1999) has now expanded his basic emotion list to include: amusement, contempt, contentment, embarrassment, excitement, guilt, pride in achievement, relief, satisfaction, sensory pleasure and shame (Prinz, 2004, p.2).

No quotidiano consideramos que as emoções são fundamentais como sinais de aviso ou alertas de perigos. Elas podem ser condutoras na gestão do nosso comportamento, o que quer dizer, que nos conseguem preparar e conduzir para a acção adequada em dado momento. É assinalável a importância das emoções para gerirmos as decisões que encaminham a nossa vida. Além disso, proporcionam a criação de laços interpessoais e fornecem informações sobre o nosso estado aos outros:

(...) um indivíduo que gere bem as suas emoções está atento e aberto ao que lhe está a acontecer. O indivíduo terá de saber distinguir os diferentes estados emocionais das pessoas que o rodeiam. Poderá antecipar o que se irá passar com os seus estados e com o dos outros, e para isso tem de saber de que emoções eles são compostos e como as emoções evoluem. Equacionando todas estas informações, poderá adoptar o comportamento mais indicado para resolver eficazmente a situação (Franco, 2007, p, 131).

A procura do equilíbrio emocional é indispensável para a saúde física e da nossa mente, daí a importância de zelarmos pelas emoções e pelo estado das nossas relações. Devemos tentar exprimi-las com confiança por forma a melhorarmos a comunicação que estabelecemos com os outros e evitando que se prejudiquem as novas relações ou os relacionamentos antigos, se for essa a vontade da pessoa. É importante que estejamos atentos às nossas emoções na medida em que elas têm especial influência sobre as nossas ligações do quotidiano:

Para conseguirmos a saúde emocional devemos abrir-nos a nós próprios, aos outros e ao ambiente que nos rodeia. Somos sistemas de energia abertos, seres espirituais que necessitam de partilhar não só ideias e conceitos, mas também sentimentos e emoções. (...) A saúde emocional é o resultado de uma boa gestão emocional (Soler e Conangla, 2010,p. 25-26).

O papel das emoções é poderoso nas relações interpessoais, uma gestão adequada das emoções tem consequências positivas nas relações com os outros e na melhoria da qualidade de vida. As emoções permitem avaliar se as coisas nos estão a correr bem e servem de pistas para reagirmos em conformidade com os outros. As emoções motivam comportamentos e influenciam tanto nas reacções imediatas como futuras:

As emoções são linhas de vida para a nossa consciência e auto preservação que nos ligam profundamente a nós mesmos e às outras pessoas, à natureza e ao cosmos. As emoções informam-nos sobre coisas da máxima importância para nós-pessoas, valores, actividades e necessidades que nos emprestam motivação, zelo, autodomínio e persistência (Segal, 2001, p.13).

Nas organizações as emoções começaram a ser valorizadas pela necessidade de incentivo à produtividade dos funcionários. Reconheceu-se o potencial que as emoções têm na gestão individual do quotidiano e no trabalho de uma equipa. Concluiu-se que para existir um aumento espontâneo da produtividade no trabalho era preciso elevar o nível de qualidade nos relacionamentos entre todos os que operavam numa empresa:

A importância dada aos relacionamentos parte do pressuposto de que as necessidades e interesses das organizações são necessidades e interesses dos indivíduos de forma colectiva. Suas necessidades se originam no ser complexo que somos e que, necessariamente passam pela emocionalidade das relações sociais e suas trocas intersubjectivas (Leitão, Fortunato e Freitas, 2006, p.889).

As emoções podem paralisar-nos ao tomarem o controlo absoluto sobre nós próprios ou podem levar-nos ao descontrolo se nos conduzirem a uma revolta, sem qualquer sentido, contra os outros. O equilíbrio entre a mente e o corpo é fundamental nas nossas relações interpessoais, passando pelo autocontrolo emocional e pela libertação das próprias emoções nos momentos certos. Este balanço difícil de conseguir está estritamente relacionado com a atenção que dedicamos às nossas emoções, assim como com a dificuldade da nossa observação no que se refere às emoções manifestadas pelos outros:

As emoções mergulham-nos na angústia ou no êxtase, acompanham e provocam por vezes tanto os nossos sucessos como os nossos fracassos. Não podemos negar a sua força e a sua influência nas nossas escolhas, nas nossas relações com os outros ou na nossa saúde (Lelord e André, 2002, p.7).

Para além de produzirem mudanças físicas, psíquicas ou comportamentais, as emoções também evocam agitação: estes estados internos podem ser positivos (prazer, alegria; surpresa; bem-estar; bom-humor; felicidade) ou negativos (desgosto, ansiedade, agressão; tristeza; desilusão; aborrecimento;

ira; medo); os comportamentos associados a essas emoções podem designar-se como comportamentos de aproximação ou de evitamento.

A emoção é a tendência sentida para aproximar de tudo o que é intuitivamente avaliado como bom (benéfico), ou para se afastar de tudo o que é intuitivamente avaliado como mau (prejudicial). Esta atração ou esta aversão é acompanhada por um padrão de alterações fisiológicas organizadas à volta da aproximação ou do evitamento (Belzung, 2010, p.17)

O autoconhecimento emocional contribui para uma melhoria na gestão das nossas relações no que respeita a preservarmos as nossas famílias; construirmos relacionamentos afáveis e duradouros; e obtermos sucesso no nosso trabalho. Precisamos de estar atentos às nossas emoções para lidarmos connosco e com os outros e para alcançarmos uma estabilidade emocional que nos permita gerir a nossa vida de uma forma menos difícil e stressante:

Por outras palavras, a nossa estabilidade emocional depende muito das relações com outras pessoas. O sistema límbico de circuito aberto foi, certamente, um avanço na evolução humana, porque permite que as pessoas se ajudem umas às outras no domínio emocional (Goleman, Boyatzis e McKee, 2007, p. 26).

O sistema límbico é a designação modernamente adoptada para designar o conjunto dos centros cerebrais ligados às emoções, tais como o hipotálamo, o hipocampo, alguns núcleos do tálamo e lóbulos do cerebelo. Segundo Ledoux (2000), a amígdala que é uma estrutura muito pequena bem no meio do cérebro, avalia constantemente, sem disso termos consciência, o ambiente e as pessoas à nossa volta, levando-nos a tomar decisões em milésimos de segundos. Este sistema tem uma grande importância porque desempenha um papel protagonista na vida emocional, na aprendizagem e na memória.

Para Damásio (1999): *“Os processos de raciocínio e tomada de decisão que constituem aquilo a que chamamos racionalidade não seriam possíveis sem a componente emocional. A emoção faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisão (p.61).”*

As emoções podem constituir dados valiosos se lhes atribuirmos nomes, as reconhecermos e catalogarmos. Podemos gerir as emoções e aprender a conviver bem com elas. A organização e reconhecimento mais frequente passa

pela divisão entre as emoções primárias e secundárias e por emoções positivas e negativas, mas ainda as podemos encontrar divididas por emoções de prazer e de dor:

As emoções, como bandos de pássaros soltos nos nossos cérebros, fazem ninho, criam, atravessam a nossa consciência e podem facilmente, se não lhes pusermos ordem, ocupar todo o nosso espaço de forma arbitrária. (...) Conhecer as nossas emoções representa, portanto, a única maneira de dominar o nosso centro nevrálgico, chamemos-lhes cérebro, alma, consciência ou livre arbítrio (Punset, 2010, p. 20).

No seu livro *O Erro de Descartes* Antonio Damásio (1998) distinguiu as emoções em três tipos: primárias, inatas ou universais; secundárias, sociais ou adultas; e salientou a existência ainda de emoções de fundo.

As emoções primárias considerou-as como sendo inatas, universais (partilhadas pelos indivíduos de todas as culturas) e evolutivas. Estas foram caracterizadas como estados intrínsecos, respostas naturais accionadas por circunstâncias ou eventos (por exemplo: a alegria, a tristeza, o medo, a cólera, a surpresa, a aversão) consideradas de suporte biológico e existentes em todas as culturas humanas, ligadas à vida instintiva e à sobrevivência.

Remeteu estas emoções para o período da infância, pois as emoções de alegria e tristeza são as primeiras características que evidenciamos ao nascer, através do choro e do sorriso. As emoções primárias envolvem disposições inatas para responder a certas classes de estímulo com base nas nossas interações com o meio ambiente:

“ (...) estamos programados para reagir com uma emoção de modo pré-organizado quando determinadas características dos estímulos, no mundo ou nos nossos corpos, são detectadas individualmente ou em conjunto. (...) o processo não termina com as alterações corporais que definem a emoção. O ciclo continua, pelo menos nos seres humanos, e o passo seguinte é a sensação da emoção em relação ao objecto que a desencadeou (Damásio, 1998, p.146-147).”

Quanto às emoções secundárias têm sido identificadas pela junção complexa de emoções primárias. Adquiridas socialmente, estas emoções estão intimamente ligadas ao nosso desenvolvimento social, resultantes da

aprendizagem e de interações sociais e do nosso próprio desenvolvimento em contextos específicos, de carácter cultural, (por exemplo: a vergonha, o ciúme, a culpa, o orgulho, euforia, ansiedade, inveja). São consideradas emoções exageradas e perniciosas. As emoções secundárias são aprendidas e envolvem a categorização de representações de estímulos:

“ (...) as emoções secundárias resultam de uma aprendizagem. Elas provêm de uma associação entre diversos acontecimentos e reacções emocionais primárias. Por exemplo, o medo de perder o emprego comporta uma multitude de representações mentais daquilo que pode acontecer e todo o indício ou toda a ideia de perder o emprego adquire o poder de gerar uma emoção de medo e de insegurança (Chabot, 2000, p.24).”

No que respeita às emoções de fundo, segundo Damásio (1998) são causadas por um esforço físico intenso, pelo remoer de uma decisão complicada de tomar ou pela ansiedade em relação a um acontecimento agradável ou desagradável que nos espera. Por exemplo: bem-estar/ mal-estar; calma/ tensão. As emoções de fundo podem ser causadas por esforço físico prolongado, pelo stress ou excesso de trabalho ou por grandes períodos de pressão. Os próprios processos de regulação da vida também podem ser causadores emoções de fundo:

Damásio (2000) descreve as emoções de fundo em termos de “tensão, irritação, desânimo, entusiasmo, abatimento ou animação (...). Percebemos as emoções de fundo por meio de detalhes sutis, como a postura do corpo, a velocidade e o contorno dos movimentos, mudanças mínimas na quantidade e na velocidade dos movimentos oculares e no grau de contração da musculatura facial (p.76).

Destacamos aqui algumas emoções possíveis de identificar nas crianças no seu quotidiano e nos adultos no seu contexto profissional ou pessoal. Dado que não pretendemos identificar aqui todas as emoções existentes, fizemos uma selecção de algumas emoções que entendemos serem mais pertinentes para o desenvolvimento do nosso estudo.

Dentro das emoções primárias destacamos o medo, a alegria, a tristeza e a cólera e dentro das emoções secundárias destacamos o ciúme:

a) O medo é uma emoção primária desencadeada pela presença do sujeito face a uma ameaça. É uma emoção de perigo ou da percepção de perigo, tem forte impacto fisiológico: o coração e a respiração podem acelerar, os músculos podem contrair-se e as mãos tremerem ou ficarem mais frias e o rosto pode ficar pálido ou provocar arrepios na pele. O medo prepara a pessoa para uma acção física sobretudo a fuga, a vontade de lutar ou a imobilização. Esta emoção pode surgir por várias razões, por exemplo: pelo medo de animais, de alturas, de ver sangue, de estar em espaços fechados, de água e de tempestades, entre outras:

Com o medo, o sangue corre para os grandes músculos esqueléticos, como os das pernas, facilitando a fuga e empalidecendo a face, devido à perda de fluxo sanguíneo (o que também provoca a sensação de frio). Ao mesmo tempo o corpo imobiliza-se, nem que seja por um brevíssimo instante, talvez para ter tempo de decidir se esconder-se não será a melhor reacção (Goleman, 2006, p. 23).

b) A alegria é uma emoção primária, uma experiência intensa, desejável e muito positiva, gera vontade de nos divertirmos e de sermos criativos. A alegria manifesta-se no sorriso verdadeiro, nota-se nos adultos no cantarolar, nas crianças no andar saltitante, pode dar vontade de dar saltos no ar, de cantar ou de gritar, nota-se na elevação do nosso humor habitual e em casos extremos podemos até emocionar-nos.

A alegria ocorre como reacção a um acontecimento, por exemplo: alegria do reencontro; alegria da vitória num grupo de desportistas; alegria do nascimento de um filho; alegria no alcance de etapas como o finalizar de um curso; a alegria pela aprovação no exame da carta de condução; a alegria sentida no dia do casamento; a alegria da promoção no posto de trabalho, etc.:

A alegria é sem dúvida uma experiência intensa e desejável, mas não podemos esperar senti-la permanentemente, pois já não seria então alegria. Quando se pergunta às pessoas se gostariam de estar ligadas a uma máquina que produzisse uma alegria permanente, a maior parte responde pela negativa. Sentem, sem dúvida que a alegria só pode existir como reacção a um acontecimento, podendo apenas ser sentida como elevação do nosso humor habitual (Lelord e André, 2002, p. 102).

c) A tristeza faz parte do leque de emoções primárias. É uma emoção que possui uma expressão facial universal, manifestando-se ao nível das sobrancelhas que tomam uma posição oblíqua, a nossa boca pode exprimir tristeza com o baixar das commissuras dos lábios. A tristeza manifesta-se geralmente nos desgostos de amor; no sentimento em relação ao sentido da vida e do mundo; nos divórcios; nas perdas de objectos ou pessoas; na perda de um jogo da equipa preferida; fracassos em exames; nas rupturas sentimentais; nas desilusões com amigades; quando ocorrem mortes de pessoas próximas ou se tivermos algum familiar ou amigo doente, etc:

A sua experiência é composta por desânimo, desencorajamento, solidão e isolamento. As suas causas típicas são circunstâncias comuns da vida diária, normalmente as que implicam uma perda e parece ter o efeito de abrandar o sistema e promover a reflexão. (...) De um ponto de vista teórico, talvez o ponto mais importante emergente do estudo da tristeza seja que nem sempre ela é uma emoção negativa (Strongman, 2004, p. 155-156)

d) Cólera ou ira- as pessoas descreveram a cólera como uma sensação de tensão muscular (leva muitas vezes a pessoa a cerrar os punhos), como uma sensação de calor (os vasos periféricos dilatam-se), manifesta-se muitas vezes pelo rubor da face, a temperatura cutânea dos dedos aumenta, aumento do ritmo respiratório, da frequência cardíaca e da tensão arterial: “*Quando encolerizados bombeamos mais sangue e oxigenamo-lo melhor (Lelord e André, p. 29).*” Com a ira o sangue flui para as mãos; o ritmo cardíaco aumenta e uma descarga de hormonas como a adrenalina, gera uma onda de energia suficientemente forte para permitir uma acção vigorosa.

A ira ou cólera é uma emoção primária que todos possuímos na nossa programação emocional. Informa-nos de que existe um obstáculo que se interpõe no caminho que queremos ou desejamos e gera uma energia interna que nos estimula a desembaraçar o caminho e a destruí-lo, se possível. Podemos senti-la perante uma injustiça, ao ver que alguém avança contra uma pessoa indefesa, ou então quando alguém nos diz algo que não gostamos ou nos contrariam:

Compara-se a ira a um incêndio fora de controlo; (...) A cólera é como uma rajada de vento que apaga o farol da inteligência. (...) E se nos nossos antepassados, os primatas, a ira era um mecanismo que podia salvar-lhes a vida, na sociedade actual quem se deixa levar por ela está condenado à inadaptação e a ter problemas de relacionamento (Soler e Conangla, 2010, p.108- 109).

e) O ciúme é uma emoção secundária, reflecte um acesso de cólera, um sentimento de pânico e ainda de tristeza e, por vezes, de vergonha também. Os exemplos de ciúme têm a ver com o parceiro; com um ataque ao estatuto que uma pessoa mantém; com o receio de perda; com ataque à auto-estima; com o sentimento de abandono; com a vergonha de ser ciumento; e com a vergonha de perder. Ocorrem, por exemplo, ciúmes entre irmãos em relação à partilha de amor dos pais e nas mais diversas relações sociais:

“ os ciúmes fazem-se acompanhar por uma dor no peito que nasce quando se vê o bem e a prosperidade de outrem. (...) Sentimos ciúmes daquilo que acreditamos possuir ou daquilo que acreditamos ter o direito de possuir. Para Luis Rojas Marcos, os ciúmes são uma doença amarga que combinam elementos de possessão e desconfiança (Soler e Conangla, 2010, p.95).”

Quanto às emoções designadas por positivas, tais como: alegria, prazer, inspiração, excitação, êxtase, curiosidade, diversão, criatividade, gratidão, contentamento, serenidade, satisfação, paixão, esperança, confiança, admiração, transmitem-nos bem-estar, dão-nos ânimo, melhoram as nossas competências ao nível da concentração e criatividade. Impulsionam as atitudes dinâmicas, construtivas, as novas experiências, em vez de nos conduzirem a um estado de inércia, de apatia ou de depressão:

Uma das principais descobertas da psicologia positiva foi precisamente a de que as emoções positivas não só nos sabem bem, como também nos fazem bem. Ajudam-nos a sentirmo-nos melhor, a recuperar da adversidade e a aceder a uma espiral ascendente para o bem-estar emocional que contraria a espiral descendente para a depressão (...) (Akhtar, 2012,p. 56).

As emoções positivas desenvolvem o optimismo e a resiliência para enfrentar as situações adversas. A boa disposição pode tornar uma situação de difícil resolução num desafio a superar com prazer. Moldam-nos a identidade, estimulam para a busca de determinados objectivos. Para além

disso, são a chave das nossas relações sociais. Regulam o nosso comportamento, visto que preferimos os estados emocionais positivos aos negativos. Preservam a nossa saúde melhorando a nossa qualidade de vida e contribuindo para os nossos sucessos:

(...) as emoções positivas melhoram o desempenho da atenção, tornam as pessoas mais receptivas à novidade, mais flexíveis nos processos de pensamento e de resolução de problemas, estimulam a criatividade e facilitam as ligações com os outros, melhorando os processos e os resultados das negociações e promovendo a generosidade e a responsabilidade social (Baptista, 2012, p. 86).

Por outro lado, as emoções consideradas negativas, tais como o medo, a ira, a ansiedade, alertam-nos para o perigo, informa-nos que há qualquer coisa errada que deve ser solucionada e depressa, conduzindo-nos a actos específicos. Limitam-nos o raciocínio, condicionando seriamente o nosso bem-estar, podem dar bloqueio físico e mental. São geralmente sensações que nos deitam abaixo e que duram mais do que as positivas, que são muito mais leves e fugazes.

As emoções negativas aprisionam-nos. Se sentirmos emoções negativas acerca de alguém, estamos presos a essa pessoa. (...) Ficarmos presos às emoções negativas que sentimos por determinadas pessoas ou acontecimentos impede-nos de evoluir e crescer emocionalmente. (...) Quanto mais tempo vivemos dominados pelas nossas emoções negativas, mais estas se instalam na nossa psique (Punset, 2010, p. 196).

Contudo, as emoções negativas são reacções completamente naturais e não é de todo desejável erradicá-las, na medida em que cumprem a sua própria função, proporcionando o contraste, precisamos de passar pelo negativo para dar valor ao que de positivo nos acontece. É fundamental sabermos lidar com a dor a fim de extrairmos dela algum benefício.

As emoções positivas e negativas podem se misturar sem sabermos bem ao certo identificar quais as emoções que estamos a sentir no momento. Sentir as suas emoções não é sinal de fraqueza, por isso devemos aprender a gerir as nossas emoções e tentar reparar os danos emocionais, inevitavelmente, sofridos.

Na escola são vividas, diariamente, múltiplas emoções: as relações entre os alunos, as relações entre docentes/supervisores, entre estagiários e os docentes, e entre os docentes e os alunos (crianças). A escola é geradora de conhecimentos, relações, comprometimentos e afetos:

“ Sem qualquer exceção, homens e mulheres de todas as idades, de todas as culturas, de todos os graus de instrução e de todos os níveis económicos têm emoções, estão atentos às emoções dos outros, cultivam passatempos que manipulam as suas próprias emoções, e governam as suas vidas, em grande parte, pela procura de uma emoção, a felicidade, e pelo evitar das emoções desagradáveis (Damásio, 2013, p. 55).”

1.2 – Teorias das Emoções

Com vista a aprofundar o conhecimento das emoções, surgiram várias teorias formuladas desde a antiguidade. Estas teorias apresentaram ideias de como as emoções surgiram e se manifestaram, (mudanças físicas e psicológicas, expressões, comportamentos), assim como conclusões a que os autores chegaram neste domínio. Cada teoria foi defendida por investigadores que apresentaram pontos de vista diferentes na forma de observarem e interpretarem as emoções. Focamos de seguida algumas das teorias de emoções que têm sido mencionadas e aprofundadas neste âmbito de estudo.

1.2.1 - Teoria Evolucionista de Darwin

Charles Darwin, nos anos oitenta, exerceu uma marcante influência na primitiva compreensão inicial da emoção. No seu livro *A Expressão das Emoções no homem e nos animais*, o cientista inglês Darwin procurou mostrar os princípios gerais da expressão, os meios de expressão nos animais, as expressões especiais de animais e do homem, tais como: sofrimento e choro, desânimo, ansiedade, tristeza, alegria, bom humor, amor, raiva, culpa, orgulho, paciência, entre outras. Manifestou que os animais também sentiam medo, raiva, ciúme e que essas emoções também eram manifestadas por meio de expressões. Apresentou descrições detalhadas de expressões manifestadas por situações

comportamentais que observara, através de gravuras, figuras ou fotografias. Defendeu ainda que algumas das nossas expressões são resquícios herdados dos antepassados primitivos, comuns tanto ao homem quanto aos outros animais:

O naturalista inglês deu vários exemplos da expressão de emoções que podiam ser detectadas tanto nos animais como no homem, tais como: mau-humor e a boa disposição de cães e cavalos; a tendência a manifestar fúria por parte de certos animais; a vingança arquitetada por diversos animais; o amor e o carinho de um cão para com o seu dono na agonia da morte; a afeição materna das fêmeas de todas as espécies; a dor intensa das macacas pela perda dos filhotes. (...) Ao comparar as feições de humanos com as feições de macacos antropóides, constatou que havia semelhanças na expressão das emoções em relação à movimentação dos músculos da face (Castilho e Martins, 2012, p.13).

Darwin argumentou, ainda, que muitas das nossas emoções eram inatas, e não aprendidas, por se manifestarem e repetirem em homens e mulheres das mais diferentes culturas. O autor foi dos primeiros estudiosos a notar a universalidade das expressões com as diferentes culturas, ou seja, na forma como as pessoas sorriem ou nos movimentos. Teve também como intenção explicar as suas ideias acerca das expressões emocionais como adaptações evolutivas que serviam duas funções: a comunicação e a sobrevivência.

Para os evolucionistas as emoções manifestavam-se por emissão de sons (para avisar da proximidade do perigo), odores, posturas corporais, ou expressões faciais. Esta partilha emocional permitia a comunicação da emoção aos outros indivíduos da mesma espécie ou de diferentes espécies. Sentimos cólera, alegria, tristeza, medo, desgosto, surpresa, porque foram essas emoções ou a sua expressão que nos permitiram sobreviver melhor e reproduzirmo-nos no nosso meio natural:

(...) as emoções permitem adoptar as reacções apropriadas naquelas situações em que a sobrevivência do sujeito está em perigo, como por exemplo, quando aparece um predador. A sua visão das emoções é a seguinte: estímulos externos (ou a interpretação de um estímulo externo) induzem a um estado do sistema nervoso central (a emoção) ao qual está associado (por selecção natural) um comportamento (Belzung, 2010 p. 86)

Para comprovar que as emoções eram inatas, mantidas de uma espécie para a outra (mecanismo que garantia a sua continuidade) e universais, os evolucionistas apresentaram algumas semelhanças das expressões emocionais quer no seio das espécies, quer entre elas e até mesmo entre as diferentes culturas.

Nos animais existia uma série de posturas defensivas possíveis de identificar, tais como: imobilidade tónica, exibição de plumagens, alongamento de barbatanas ou espinhos pontiagudos. Nas posturas de ataque, ameaça ou terror, que foram muito bem conservadas no curso da evolução, destacamos: erecção das asas ou dos pêlos nas aves ou mamíferos, inchamento do corpo nos anfíbios e nos répteis, retracção das orelhas nos carnívoros, dorso arqueado nos gatos apavorados ou preparados para atacar:

E muitos animais eriçam o pêlo em situações de perigo, possivelmente para se mostrarem mais agressivos do que fariam em outras circunstâncias. O pêlo é, provavelmente, de acordo com Darwin, uma das expressões emocionais mais comuns, ocorrendo entre os cães, os leões, as hienas, as vacas, os porcos (...). Darwin sugeriu que a pele de galinha, uma forma ligeira de pêlo eriçado nos seres humanos, ocorre como um vestígio das exibições mais dramáticas por parte dos nossos primos mamíferos (Ledoux, 2000, p. 116)

Os teóricos evolucionistas apresentaram-nos as emoções básicas em número limitado, embora com a passagem dos anos tenham expandido as suas listas. Tomkins (1962) considerou que as expressões faciais eram inatas e universais à nossa espécie. Propôs, ainda, nove emoções de base: três positivas (o interesse, a surpresa e a alegria) e seis negativas (a angústia, o medo, o desprezo, a vergonha, o desgosto e a cólera.

Paul Ekman (1999), psicólogo americano e professor de psicologia especialista na análise das emoções e das expressões faciais apresentou uma lista com seis emoções básicas com expressão facial universal: a surpresa, a felicidade, a fúria, o medo, a repugnância e a tristeza. As emoções básicas têm uma função particularmente adaptativa para preparar encontros entre organismos, entre pessoas ou entre pessoas e animais, ou seja, têm um valor adaptativo, nas tarefas fundamentais da vida (tarefas de sobrevivência). Ekman (1999)

considerou que existem emoções básicas que são inatas a todos os seres humanos e transversais a todas as culturas do mundo:

Evolutionary psychologists claim that emotions are adaptations. They are species- typical psychological responses that evolved to serve various challenges faced by our ancestors. Some defenders of this view restrict their claims to a small set of emotions. The most famous of these are the Big Six, used in Paul Ekman's research on pan cultural recognition of emotional expressions (Prinz, 2004 p. 1-2)

As teorias evolucionistas recentes também consideraram as emoções como respostas inatas aos estímulos, colocando em plano inferior o pensamento e a aprendizagem na emoção, embora reconheçam que ambos possam ter um efeito. Os evolucionistas acreditam que todas as culturas humanas se partilham algumas emoções primárias: felicidade, contentamento, surpresa, aversão, raiva, medo e tristeza. Eles consideram que todas as outras emoções resultam da mistura de diferentes intensidades das emoções primárias. Por exemplo, o terror é mais intenso que a emoção primária do medo.

1.2.2- Teoria Psico-Evolutiva

A teoria Psicoevolutiva de Plutchik foi desenvolvida por mais de trinta anos, entre os anos de 1962 e de 1993. Robert Plutchik (1980) e Fridja (1988). Nos seus livros sobre as emoções defenderam tendências mais globais para caracterizarem as emoções do que as dos teóricos evolucionistas. Estes teóricos consideraram que as emoções envolviam muitas partes do corpo e não apenas as expressões faciais.

Fridja (1988) explorou as emoções através das expressões emocionais, das reacções psicológicas e da regulação das emoções valorizando, também, o lugar da emoção na motivação pela tendência das emoções para a acção. Mostrou a discrepância entre as funções da emoção e que muitas vezes as emoções eram inconscientes, tal como Plutchick (1991) e de carácter, também, destrutivo.

Para o autor a emoção era multidimensional, sendo estas dimensões a intensidade (corte vertical do cone), a semelhança e a polaridade. Qualquer emoção podia variar na sua intensidade (por exemplo, entre a melancolia e a mágoa), na sua semelhança com outras emoções (por exemplo, a alegria e a antecipação positiva são mais parecidas do que a repugnância e a surpresa) e todas tinham polaridade (por exemplo, a aversão é oposta à aceitação):

Plutchik proposed a three-dimensional circumplex model which describes the relationships between emotions. His model is very intuitive and easy including the idea that complex emotions are obtained by mixing primary ones. Robert Plutchik adopted a color metaphor for the combination of basic emotions. He proposed a three-dimensional" circumplex model" which describes the relationships between emotions (Meftah, Thanh, e Amar, 2011, p.130).

Plutchik (1991) desenvolveu uma teoria em que o modelo apresentado era composto por um conjunto de oito emoções primárias. Todas as outras emoções representadas não eram mais do que as misturas das emoções primárias. Considerou que tal como as cores, as emoções podiam ser analisadas como complementares e arrumadas como pares de opostos, exemplos: alegria-tristeza; medo-raiva; repugnância-confiança. Cada emoção revelava uma sequência comportamental, tendo cada uma determinada função baseada na sua história evolutiva. A dimensão vertical representava a intensidade do nível e o círculo representava a semelhança entre as emoções:

"(...) I proposed that there are eight basic emotions whose combinations produce all the emotions normally identified in our language. I suggested that there were biological bases for the emotions, that they had a evolutionary history, and they had a communication function in a daily life" (Plutchik, 1991, s/ p.).

Segundo a teoria deste autor, as emoções permitiram uma melhoria da sobrevivência individual ao provocarem reacções a situações de emergência ou quando assinalavam a intenção de acções futuras. O organismo precisava apenas de reconhecer quais as respostas que tinham consequências favoráveis ou desfavoráveis o que implicava um processo de avaliação cognitiva, a qual fazia parte do processo emocional:

De acordo com a perspectiva psicoevolutiva de Plutchik, a emoção tem duas funções: 1) comunicar informações acerca

de intenções ou comportamentos prováveis, e 2) aumentar hipóteses de sobrevivência quando se enfrentam situações de emergência. A emoção pode ser modificada através da aprendizagem, considerando-se a emoção por fim, como mediadora de uma forma de homeostase do comportamento (Strongman, 2004, p. 75).

A teoria emocional de Plutchik (2001) resume-se em alguns pontos que passamos a enumerar:

- As emoções têm uma base genética, conservada através do filo;
- As emoções servem um papel adaptativo ao ajudarem os organismos a lidar com questões de sobrevivência decorrentes do meio ambiente;
- As emoções são consequência de uma cadeia de reacções complexas que incluem avaliação cognitiva, alterações subjectivas e activação de impulsos autonómicos e centrais para a acção;
- Emoções primárias são constructos hipotéticos ou estados idealizados que só podem ser inferidos por meio de diversas evidências;
- Existem oito emoções primárias (raiva, medo, tristeza, nojo, surpresa, curiosidade, aceitação, alegria) ou seja, há um pequeno número de emoções básicas, primárias ou protótipo;
- Todas as outras emoções são misturas ou estados derivativos, isto é, ocorrem a partir de combinações, misturas ou compostos das emoções primárias;
- Podemos representá-las sob a forma de um modelo tridimensional estrutural;
- O conceito de emoção é aplicável a todos os níveis evolutivos, sendo aplicável tanto aos animais como aos humanos;
- As emoções têm uma história evolutiva e desenvolveram várias formas de expressão nas variadas espécies;

- Apesar das diferentes formas de expressão das emoções nas diferentes espécies, existem certos elementos comuns ou padrões de protótipos que podem ser identificados;
- As emoções primárias podem ser conceitualizadas em termos de pares de opostos, ou seja, todas têm polaridade (por exemplo, a aversão é oposta à aceitação);
- Todas as emoções variam em seu grau de semelhança entre si (por exemplo, a alegria e a antecipação positiva são mais parecidas do que a repugnância e a surpresa);
- Cada emoção pode existir em graus variados de intensidade (por exemplo entre a melancolia e a mágoa) ou níveis de excitação.
- A emoção é multidimensional, sendo estas dimensões: a intensidade, a semelhança e a polaridade, representado num modelo tridimensional.

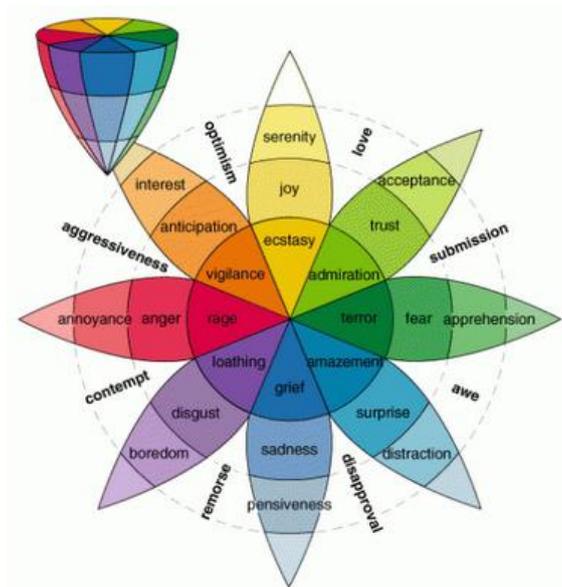


Figura 1: Emotion Wheel, Plutchik (2001, p. 349)

1.2.3- Teoria Fisiológica de William James e Carl Lange

No final do século dezanove (XIX) surgiu uma teoria das emoções desenvolvida pelo psicólogo americano William James e pelo dinamarquês Carl Lange que

desafiou algumas das crenças do senso comum acerca da emoção. James apoiou-se na ideia de que a percepção pelo sujeito das modificações fisiológicas presentes no seu corpo é que estava na origem do sentir emocional (figura 2).

Esta teoria ficou conhecida pela teoria de James- Lange (1922) e sugeriu que os diferentes estados fisiológicos correspondiam às experiências emocionais diferentes, ou seja, as pessoas experienciavam as emoções porque se apercebiam das respostas fisiológicas nos seus corpos. Segundo esta teoria, as pessoas não choravam porque estavam tristes, em vez disso as pessoas sentiam-se tristes porque choravam. Por exemplo se alguém visse um bebé querido, primeiro sorria e só depois se sentiria feliz; se alguém estivesse isolado a passear numa rua e de repente alguém saltasse em frente dele, primeiro a pessoa gritava e só depois experienciava a emoção medo.

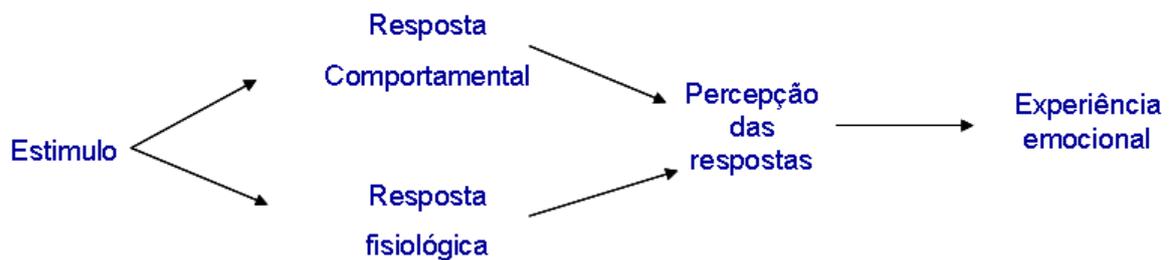


Figura 2: A Teoria Fisiológica de James, (Belzung, 2010, p. 80). A emoção é vista como consequência da percepção pelo sujeito de alterações fisiológicas e comportamentais.

De acordo com James-Lange (1922) no seu livro intitulado *Emotions*, sentimos emoções porque sentimos alterações no nosso corpo. Assim, as respostas fisiológicas de nosso corpo às diferentes situações são interpretadas pelos nossos corpos e pelas nossas mentes e em seguida, com base nessas respostas, interpretamos a emoção que estamos a sentir: “ *My thesis (...) is that the bodily changes follow directly the PERCEPTION of the exciting fact, and that our feeling of the same changes as they occur is the emotion (Lange, 1922, p.13).*”

Trabalhando de forma independente, consideraram ambos que a característica central das emoções estava relacionada com os processos fisiológicos, ou seja, que a emoção era a nossa percepção de mudanças corporais. Esta é uma teoria periférica onde a acção é a causa da emoção.

In one of the most frequently quoted passages in the history of emotion research, William James (1884) announces that emotions occur when the perception of an exciting fact causes a collection of bodily changes, and “our feeling of the same changes as they occur is the emotion. The same idea occurred to Carl Lange (1884) around the same time (Prinz, 2003, p.1)

1.2.4-Teoria de Cannon-Bard

A teoria de James Lange foi criticada pelo fisiologista americano Walter Cannon (1927) que defendeu a possibilidade de diferentes padrões de respostas para certas emoções. Cannon (1927) apresentou uma perspectiva que colocou em causa a teoria de James e propôs uma teoria alternativa que se baseou nas investigações do psicólogo Philip Bard. Cannon e Bard argumentaram que o hipotálamo era a região do cérebro que estava envolvida na resposta emocional do estímulo, atribuindo a esta região do cérebro um novo significado:

In the early part of the twentieth century, researchers identified the hypothalamus as a key structure in the control of the autonomic nervous system. On the basis of these early observations and their own work, Cannon and Bard proposed a hypothalamic theory of emotion that consisted of three major points: (1) the hypothalamus evaluates the emotional relevance of environmental events; (2) the expression of emotional responses is mediated by the discharge of impulses from the hypothalamus to the brainstem; (3) projections from the hypothalamus to the cortex mediate the conscious experience of emotion (Ledoux, 2003, p.727).

- A teoria de Cannon-Bard preconiza, assim, a importância de estruturas subcorticais na mediação das emoções. Segundo esta teoria, observaram-se respostas emocionais em gatos nos quais o córtex tinha sido removido, no entanto não ocorreram quaisquer respostas quando o tálamo era removido. Esta teoria sugeriu assim que o hipotálamo e o tálamo forneciam os comandos

motores coordenados que regulavam os sinais periféricos e forneciam ao córtex as informações necessárias para a percepção cognitiva das emoções.

- Em casos de seccionamento da espinal medula provocada por acidente era suprimida a capacidade de perceber as mudanças corporais mas o mesmo não acontecia com as emoções:

"Cannon and Bard argued that if emotions were the perception of bodily change, then they should be entirely dependent on having intact sensory and motor cortices. They proposed that the fact that removal of the cortex did not eliminate emotions must mean that James and Lange were wrong (Dalglish, 2004, p.582)."

- Nós sentimos as emoções e experimentamos as reacções fisiológicas (tais como a transpiração, o tremor ou a tensão muscular) simultaneamente. Isto sugere que as emoções resultam quando o tálamo envia a mensagem para o cérebro em resposta ao estímulo, resultando numa reacção fisiológica. Por exemplo: Eu vejo uma cobra, eu estou com medo, eu começo a tremer. Em suma, nós reagimos ao estímulo ao mesmo tempo que experienciamos a emoção:

Walter Cannon (1932) and Phillip Bard disagreed with James Lange theory. According to the Cannon Bard theory, emotional, feelings and body arousal occur at the same time. Cannon and Bard believed that seeing a bear activates the thalamus in the brain. The thalamus, in turn, alerts the cortex, and the hypothalamus for action. The cortex produces our emotional feelings and emotional behavior. The hypothalamus triggers a chain of events that arouses the body (Coon e Mitterer, 2010, p.349).

- Os mesmos sinais fisiológicos podiam produzir emoções diferentes. Por exemplo: o aumento da frequência cardíaca podia dar-se tanto quando se tinha medo, como quando se estava irritado, ou quando se tinha febre. Uma pessoa podia ter o coração a bater rápido quando estava zangada ou quando estava com medo ou simplesmente irritada. No caso da raiva, da excitação e do interesse sexual verificava-se que produziavam mudanças semelhantes no ritmo cardíaco e na pressão sanguínea.

- As pessoas podiam ter experiências fisiológicas, sem experienciarem propriamente a emoção (um coração a bater não era indicativo de se estar a

sentir o medo). As pessoas podiam experienciar muitas emoções diferentes enquanto tinham as mesmas reacções fisiológicas. Por exemplo, uma pessoa podia sentir o coração a bater rápido e uma respiração ofegante quando estava zangada ou quando estava com medo.

Esta teoria defendia que os estímulos emocionais tinham dois efeitos excitatórios independentes: provocavam a emoção no cérebro bem como a expressão da emoção no sistema nervoso autónomo e somático. Tanto a emoção como a reacção a um estímulo eram simultâneos. Assim, numa situação de perigo, o indivíduo perante um estímulo ameaçador sentia medo e tinha simultaneamente a reacção física, fugia. Segundo a teoria de Cannon-Bard, a experiência emocional acontecia, no córtex cerebral, ao mesmo tempo que o sistema nervoso automático causava as reacções fisiológicas:

(...) a informação de um estímulo produtor de emoção é processada em estruturas subcorticais, provocando a experiência de duas coisas separadas aproximadamente ao mesmo tempo: uma emoção e uma reacção física. Se nos depararmos com um urso feroz, simultaneamente sentimos medo, começamos a suar, sentimos o coração a bater forte e saímos correndo. Tudo isso acontece junto (Gazzaniga e Heatherton, 2007, p.322-323).

1.2.5-Teorias Behavioristas das Emoções (John Watson, Skinner e Rolls)

John Watson foi um dos fundadores do movimento behaviorista, o psicólogo norte-americano exerceu uma influência considerável sobre o pensamento do século vinte. No seu livro “Psychology as the behaviorist views it” (A psicologia como o behaviorista a vê) escrito em 1913 e considerada a sua mais importante obra, o autor teve como intenção romper com a forma de fazer psicologia até então estabelecida, na qual apresentou como fórmula para as questões levantadas: a substituição da valorização da consciência pelo comportamento dos organismos e da introspecção pela experimentação.

Em 1928 destacam-se: “The ways of Behaviorism” (Os caminhos do Behaviorismo) e “Psychological Care of Infant and Child” (Cuidado Psicológico do Infante e da Criança). O seu último livro de divulgação científica “Psychological Care” (Cuidados Psicológicos) foi considerado a sua mais

importante obra sendo que os seus estudos mais divulgados são relativos ao condicionamento das emoções em crianças.

No artigo de Watson e Rayner conhecido como o caso do “Pequeno Albert”, com a intenção de estudar o medo, relatou a experiência de um bebé com nove meses de idade submetido a experiências com um rato branco, um coelho, um macaco, animais que ele não temia antes de ser levado ao condicionamento.

Watson dedicou-se ao estudo dos reflexos em geral (com especial atenção aos aprendidos), principalmente no respeitante às reacções emocionais básicas (incondicionadas) e complexas (condicionadas) dos bebés em particular (Bisaccioni e Neto, 2010). O autor considerou, assim, que as emoções estavam ligadas aos princípios do condicionamento Pavloviano e esse foi o primeiro passo para a sua análise experimental:

Em sua explicação de orientação prática, era possível condicionar organismos, inclusive humanos, a fazer quase tudo que se quisesse – por exemplo, a ter medo de um objecto - simplesmente dispondo o ambiente de uma certa maneira. De facto, ele fez exatamente isto em seu famoso estudo do bebé Albert, que foi condicionado a ter medo de um rato branco (Gardner, 2003, p. 124).

Pretendeu reduzir o estudo das emoções ao seu aspecto comportamental apesar de também salientar as características fisiológicas no quadro emocional, pois segundo a sua visão as emoções não passavam de simples reacções fisiológicas a estímulos específicos:

“ (...) Watson piensa que las emociones son simplemente reacciones corporales a estímulos específicos en las que la experiencia consciente no es en modo alguno un componente esencial. Identifica así las emociones con las “respuestas o hábitos viscerales” esto es, aquéllos en los que participan el estómago, los intestinos, la respiración, la circulación (Gil e Martinez, 1992, p. 300).”

Desta forma os geneticistas que afirmavam que os seres humanos eram condicionados pela sua genética e que tinham a biologia como seu destino sentiram-se alarmados com esta nova perspectiva:

The interest of the behaviorist in man's doing is more than the interest of the spectator- he wants to control man's reactions as pysical scientists want to control and manipulate other natural

phenomena. It is the business of behavioristic psychology to be able to predict and to control human activity. (...) Only they can the trained behaviorist predict, given the stimulus, what reaction will take place; or, given the reaction, state what the situation or stimulus is that has caused the reaction (Watson, 1997, p. 11).

O autor afirmou que todos nascemos com três emoções básicas: o medo, a raiva e o amor e que todas as outras emoções eram resultado destas três emoções primárias. Para ele, as emoções da vida adulta eram resultado das experiências da infância. O autor tentou, para uma melhor compreensão do seu estudo, identificar as reações emocionais fundamentais e os estímulos que as produziam. Segundo ele, o medo activava um sistema comportamental de evitamento, a raiva um sistema de combate, e o amor um sistema de aproximação:

A reacção do medo definida em termos behavioristas como “um súbito prender da respiração, seguido da tentativa de agarrar aleatoriamente”, piscar dos olhos, franzir dos lábios e por fim choro, ocorria diante de um de dois estímulos: ruídos altos e repentinos ou perda de protecção (...).

A segunda emoção, a raiva, decorria do impedimento dos movimentos do bebé “ Se o rosto ou a cabeça forem segurados o bebé chora e, logo em seguida, grita (...). A terceira emoção, o amor, definida como o sorriso, gorgolejo ou o arrulho, ocorria quando se acariciava a pele do bebé ou quando ele era balançado delicadamente (Goodwin, 2005, p. 354).

Tal como o autor anterior, Skinner (2003) defendeu que todo o comportamento humano poderia ser moldado ao controlar-se os estímulos do meio ambiente e que não eram os estados psicológicos que determinavam o comportamento mas sim os factos ambientais. Descreveu o comportamento como uma relação binária entre os dois, ou seja, a cada estímulo dado pelo meio envolvente, o organismo respondia com um comportamento específico. Os nomes atribuídos às emoções serviam para classificar o comportamento em relação às várias circunstâncias que afectavam a sua probabilidade.

Caracterizou também a emoção como uma predisposição para agir de certa maneira: por exemplo o homem zangado mostra uma alta probabilidade de lutar, insultar, ou de algum modo infligir danos e uma pequena probabilidade de auxiliar, favorecer, confortar ou amar. Alguém “que ama” mostra uma grande tendência para auxiliar, favorecer, estar com, e cuidar de, e uma pequena

inclinação para ofender de qualquer maneira. No “medo” o Homem tende a reduzir ou evitar o contacto com estímulos específicos- correndo, escondendo-se, ou cobrindo os olhos ou os ouvidos.

A partir da proposta behaviorista elaborada por J. B. Watson, que tomava o comportamento como objecto de estudo da psicologia como ciência natural, B. F. Skinner desenvolveu um programa de pesquisas que foi o ponto de partida para a construção do modelo explicativo da análise do comportamento. Skinner (2003) apresentou o behaviorismo radical como uma proposta filosófica que institui o monismo como visão de homem e recomendou a abordagem de sentimentos e pensamentos para uma ciência do comportamento (Darwich e Emmanuel, 2005, p. 108):

As “emoções” são excelentes exemplos das causas fictícias às quais comumente atribuímos o comportamento. Corremos por causa do “medo” e brigamos por causa da “raiva”; ficamos paralisados pela “ira” e deprimidos pelo “pesar”. Estas causas, por seu turno, são atribuídas a eventos em nossa história ou a circunstâncias presentes- às coisas que nos amedrontam, ou nos encolerizam, ou nos deixam tristes (Skinner 2003, p.175-176).

Na perspectiva dos autores behavioristas das emoções, o desenvolvimento emocional era determinado por reacções sequenciais, ou seja, o comportamento era analisado em unidades de estímulo resposta para se compreender o comportamento do organismo na sua totalidade.

Os autores chegam a propôr um modelo tridimensional das emoções, na medida em que um acontecimento ora activava um sistema de evitamento, ou um sistema de aproximação, ou um sistema de combate, variando cada uma das dimensões em função da sua intensidade. No seu esquema tridimensional as três emoções básicas são consideradas os vectores e quaisquer outras emoções dependem da intensidade do agente reforçador que está na sua base:

Edmund Rolls (2000) é considerado um dos mais conceituados cientistas da actualidade por ter sido responsável por diversos estudos científicos na área das neurociências. No seu livro “*Brain and Emotion*” (1999) (Cérebro e Emoção) abordou temas que incluíram a definição de emoção, a natureza e as

funções da emoção, a classificação das diferentes emoções e a importância das recompensas e das punições nos sistemas de avaliação do cérebro. Os mecanismos cerebrais de emoção e motivação apresentaram aqui uma relação estreita, sendo que a motivação é para obter a recompensa ou evitar a punição. Os exemplos descritos de motivação comportamental, pelo autor, foram: a fome, a sede e o comportamento sexual:

“The book provides a modern neuroscience-based approach to information processing in the brain and deals especially with the information processing involved in emotion, hunger, thirst, and sexual behavior, and reward. The book though links this analysis to the wider context of the nature of emotions, their functions, how they evolved, and the larger issue of why emotional and motivational feelings and consciousness might arise in a system organised like the brain (Rolls, 2000, p. 177).”

Dentro da mesma linha de ideias, no seu livro *“Emotion Explained”* (2005) (Emoções Explicadas), Rolls analisou os mecanismos cerebrais implicados nas emoções e defendeu uma relação estreita entre o conceito de emoção e de motivação. Argumentou que as emoções são estados desencadeados por reforçadores que são objectivos da acção: as recompensas (reforço positivo) e as punições (reforço negativo). Rolls (2005) mostrou, desta forma, uma necessidade de compreender melhor o funcionamento cérebro emocional e o comportamento humano:

Emotions can be defined as states elicited by rewarding and punishing stimuli. The thesis is being developed that brains are designed around reward and punishment evaluation systems, because this is the way that genes can build a complex system that will produce appropriate but flexible decisions to increase their fitness. (...) A reward is anything for which an animal will work. A punishment is anything that an animal will work to escape or avoid (Rolls, 2006, p. 3).

Procurou clarificar questões relativas à produção das emoções, à razão pela qual temos emoções, como é que temos emoções, porque é que os estados emocionais nos fazem sentir alguma coisa, de que maneira os estados emocionais podem influenciar a cognição e de que forma os estados cognitivos podem modelar as emoções. A emoção também foi aqui analisada no poder das decisões. Em suma, este seu livro considerou a emoção a diversos níveis:

neurofisiológico, neuropsicológico, comportamental, do neuroimaginário, da neuroeconomia e da neurociência computacional:

“Emotion Explained goes beyond the brain mechanisms of emotion by developing my approach and theory of the nature of emotion, and comparing my approach to a range of diferente approaches to the nature of emotion, including the approaches of A. Damasio, J. LeDoux, J. Panksepp, and appraisal theorists such as K. Scherer (Rolls, 2005, p.5).”

O autor nomeou e descreveu no seu livro *“The Brain and Emotion”* quatro das emoções possíveis desencadeadas pela presença ou pela ausência de reforços positivos (S+) ou negativos (S-). As respostas podem, por sua vez, variar em intensidade e também em função de uma tipologia activa-passiva.

1) Alegria: é uma emoção suscitada pela presença de um reforço positivo (por exemplo: um alimento agradável); 2) Medo: é uma emoção induzida pela presença de um reforço negativo (um estímulo que pode causar dor); 3) Cólera: é uma emoção induzida pela ausência de um reforço positivo (o sujeito espera a comida agradável e não a obtém); 4) Alívio: é uma emoção criada pela ausência de um reforço negativo (o sujeito espera um estímulo doloroso e este não sobrevém):

“ Os estudos de Wallon demonstram que a alegria tem uma estreita relação com o movimento. (...) O autor ilustra a capacidade que o movimento tem de provocar a alegria com o exemplo do bebé que, tomando banho, sente satisfação por poder agitar seus membros sustentados pela água, numa idade na qual ele mesmo não o poderia fazer (Almeida, 2007, p. 77).”

As respostas podiam variar no seu grau de intensidade, por exemplo: no caso da presença de um reforço negativo, a resposta variará do grau de apreensão ao terror, em função da natureza do estímulo que a desencadeia. Em suma, o comportamento do indivíduo é determinado por objectivos, tais como a obtenção de recompensas e o evitamento de punições.

“ O medo sobrevem toda a vez que ocorre uma ameaça no equilíbrio. (...) A ocorrência do medo é inconciliável com qualquer atividade, uma vez que implica a obnubilação da consciência e, conseqüentemente, a falta

de controle dos movimentos corporais (...) O medo nasce da incapacidade de reagir e da ausência de controle das atitudes (Almeida, 2007, p. 80)."

Contrariamente ao modelo de Watson (1997), o comportamento descrito por Rolls é flexível, porque o sujeito pode utilizar uma qualquer acção para atingir esse fim, ou seja, pode escolher usar estratégias de respostas activas ou passivas para um mesmo estímulo. Por exemplo: no caso de ausência de um reforço positivo, o sujeito pode exprimir cólera (estratégia de resposta activa) ou mágoa (estratégia passiva).

1.2.6-Teoria Cognitivista

Nas teorias cognitivas da emoção Schachter e Singer (1962) propuseram uma teoria bifactorial que implicava dois factores: a activação fisiológica e a atribuição cognitiva. A teoria assumia que tanto a activação fisiológica como a atribuição cognitiva eram necessárias para a experiência completa da emoção.

Schachter e Singer (1962) realizaram uma experiência relacionada com a excitação fisiológica e qualificação de uma emoção, utilizando uma injeção de adrenalina que, segundo eles, não produzia nas pessoas uma emoção real e autêntica. Através da sua teoria concluíram que as emoções se deviam à avaliação cognitiva de eventos, mas também eram derivadas das respostas corporais:

" (...) Normalmente, una emoción se genera a partir de la valoración (appraisal)- que aporta la cualidade a la emoción- y de una activación fisiológica- responsable de la dimensión intensiva. Cuando se da una activación para la cual no se dispone, en primera instancia, de una cognición explicativa, buscamos una interpretación de la activación sentida. La emoción finalmente evocada depende de la evaluación de dicha activación, es decis, depende de un proceso cognitivo que la valora y etiqueta (Rosseló, Jaume, Revert, Xavier, 2008, p. 19)."

George Mandler (1984), autor do livro "Mind and Body: Psychology of emotion and stress", dedicou especial atenção ao papel que a consciência desempenha na experiência emocional sendo que para ele a experiência emocional deve ser uma experiência consciente. A interacção entre a activação fisiológica e

avaliação cognitiva é o que está, segundo ele, na origem da experiência subjectiva da emoção. Os três aspectos básicos relatados para se ter em atenção são, por sua vez: a activação, a interpretação cognitiva e a consciência:

Según este modelo, para que se produzca una experiencia emocional serían necesarios dos procesos (1) una actividad cognitiva, de carácter evaluativo, sobre el significado de la situación; y (2) percepción de activación fisiológica (simpática). El "análisis del significado" de la situación que defiende Mandler (1975, 1984), sería el único responsable de la cualidad emocional. E sta actividad cognitiva, o proceso de análisis, además de ser responsable de la cualidad emocional, podría desencadenar activación autonómica; sin embargo, es la interrupción de planes de conducta y de acción la fuente más importante de activación fisiológica (Cano, Vindel, 1989, p. 14).

Segundo o psicólogo Richard Lazarus (1991), as emoções são o resultado da avaliação cognitiva da situação seguido da resposta fisiológica e das medidas adequadas para lidar com a mesma. Os processos de avaliação cognitiva reforçaram a ideia de que as nossas emoções eram baseadas na forma como analisamos e reagimos a diferentes situações. Segundo o autor, uma situação era considerada ameaçadora ou stressante dependendo da forma como uma pessoa interpretava uma determinada situação: “ *A dimensão afetiva ou emocional surge, na verdade, como uma dimensão subordinada à cognição no sentido de que sua tonalização e intensidade exprimem-se sob o controle do modo como as situações existenciais são percebidas e pensadas pelo sujeito (Penna, (1986), citado por Bastos, 1991, p.25).*

Lazarus (1991), psicólogo clínico, ao escrever “*Emotion and Adaptation*” explicou amplamente a sua teoria caracterizada como: *Cognitiva-Motivacional-Relacional*. Através da sua teoria pretendeu analisar os mecanismos que utilizamos para compreender tudo o que nos acontece (avaliação/*appraisal*) e o que fazemos para reagir ao que nos acontece (enfrentamento/*coping*). Podemos definir enfrentamento como o conjunto de pensamentos e actos realistas e flexíveis que solucionam os problemas e portanto diminuem o stresse:

“O coping refere-se ao processo de lidar com as exigências internas e/ou externas que excedem os recursos da pessoa. Este processo é considerado central na relação pessoa-ambiente. Para Lazarus (1993) não existe um bom ou mau coping embora os esforços possam ser mais ou menos eficientes. As origens do coping encontram-se na pessoa (capacidades de resolução de problemas, atitudes) e no meio (recursos financeiros, apoio social) (Picado 2009, p.8).”

Coping must be regarded as an integral part of emotion when viewed as playing a essential role in adaptation, because it involves thinking, acting, and action tendencies or impulses. Emotions cannot be adequately understood without paying close attention to the coping process (Lazarus, p. 290).

O autor definiu as emoções como reacções complexas em que tanto a mente como o corpo estão misturados. Estas reacções incluíam estado mental subjectivo, um impulso de agir e alterações corporais. Mais tarde, em 1966 escreveu um livro intitulado *“Psychological stress and the coping process”* em que trabalhou arduamente ao nível das avaliações cognitivas feitas no que respeitava ao stress emocional.

Lazarus (1982) distinguiu, assim, vários níveis de avaliação cognitiva que implicavam uma avaliação da situação: 1- uma avaliação primária (carácter esperado ou inesperado do acontecimento e carácter agradável ou desagradável); 2- uma avaliação secundária que remetia para as possibilidades de agir face à situação com vista a uma reacção adequada; 3- uma reavaliação que estava relacionada com a análise do resultado ou no repensar da estratégia para lidar com a situação. Para o autor, as emoções incluíam três componentes: os afectos subjectivos, as alterações fisiológicas e a acção instrumental e expressiva:

The original version of appraisal theory was put forward by Lazarus (1982). According to this theory, cognitive appraisal can be subdivided into three more specific forms of appraisal: Primary appraisal: an environmental situation is regarded as being positive, stressful, or irrelevant to well-being. Secondary appraisal: account is taken of the resources that the individual has available to cope with the situation. Re-appraisal: the stimulus situation and the coping strategies are monitored, with

the primary and secondary appraisals being modified if necessary (Lazarus, 1982, p. 2-3).

Segundo Lazarus (1991), a sua teoria era, também, *relacional* na medida em que considerou que não podíamos considerar o sujeito e o meio envolvente como unidades separadas. Uma interacção entre o indivíduo e o seu meio envolvente induzia em custos (emoções negativas) ou benefícios (emoções positivas). O que significava que uma situação ambiental podia ser considerada como sendo positiva, stressante ou irrelevante para o bem-estar do sujeito ou para os objectivos futuros. Uma interacção levava a uma emoção negativa se ela impedisse ou retardasse a conquista dos objectivos do sujeito, mas gerava uma emoção positiva se favorecesse ou aumentasse a realização de fins individuais. Quanto à vertente *motivacional* da sua teoria, atribuiu-lhe uma especial relevância porque estava relacionada com os objectivos do sujeito e com as suas disposições para os atingir:

“ O processo emocional proposto por Lazarus (1991b) envolve uma determinada relação da pessoa com o ambiente, onde ocorrem contínuos fluxos de accção e reacção. Nesse processo, a pessoa avalia a situação com relação à importância para o alcance dos seus objectivos pessoais e com relação à significância para o seu bem-estar pessoal, determinando se a situação é de alguma forma ameaçadora ou se é benéfica (Vasconcellos, 2008, p. 29).”

Para muitos psicólogos contemporâneos, a cognição apresenta um papel central na emoção. As teorias cognitivistas afirmaram que os processos cognitivos, tais como: as percepções, recordações e aprendizagens eram fundamentais para se perceberem as emoções. Uma situação ao provocar uma reacção fisiológica levava a procuramos identificar e compreender a razão dessa excitação fisiológica de modo a nomear a emoção que lhe correspondia. Resumindo estes teóricos consideraram que as emoções não podiam ser divorciadas das funções biológicas que produziam estados internos de excitação, nem sociais, nem cognitivas expressas.

1.2.7-Teoria do Construtivismo ou Culturalista

Segundo os construtivistas como Averill (1985), as emoções eram vistas como uma construção social, adquiridas pela aprendizagem e essencialmente

determinadas pelas normas e regras sociais específicas de uma determinada cultura. Segundo esta abordagem, as emoções não podiam ser compreendidas apenas como experiências subjectivas individuais, mas como um fenómeno emergente na vida social. Para os construtivistas ou culturistas, as emoções eram construções sociais adquiridas mediante a socialização, razão pela qual dependiam e variavam consoante o tempo e o espaço:

“(...) a perspectiva social construtivista admite que as emoções sejam dependentes da cultura ou das regras de cada grupo social. A construção dessa abordagem é desenvolvida nos trabalhos filosóficos de Harré (1986) e, em psicologia, por Averill (1993), que traduz as emoções como resultado de regras sociais estabelecidas pela cultura em que o sujeito está inserido (Behar, 2009, p. 213-214).”

Averill (1980) considerou ainda que a tendência para as emoções serem associadas aos estados corporais era relatada pela conveniência de ver as emoções como passivas: *“We pretend that they are like animal instincts, rather than cognitive plots.* (Prinz 2004, p.6). Por exemplo, as emoções avançadas como a culpa e o amor não têm correlações corporais óbvias e parece que podem ocorrer sem perturbação do corpo, ao contrário do medo e da raiva que geralmente têm expressões faciais marcantes:

“ A concepção construtivista, derivada da terapia cognitiva, também entende que o comportamento do indivíduo é reflexo da interpretação que ele faz de si mesmo e do mundo, ou melhor do significado que ele atribui às suas experiências. (...) o construtivismo focaliza as emoções, mais especificamente os esquemas emocionais, construídos desde a infância e que dão origem àquelas interpretações cognitivas (crenças e pensamentos) (Moreno, Cordás, Nardi, 2010, p. 105).”

Os construtivistas argumentaram que para estarmos raivosos era necessário construir alguma coisa como uma ofensa, estando culturalmente informados dos julgamentos morais. A raiva não era aqui vista como um reflexo animal, mas sim como uma sofisticada atitude moral. A primeira fonte de evidência do construtivismo era a variação cultural.

Para os defensores da abordagem culturalista: *“a emoção é, em primeiro lugar, um papel social que aprendemos justamente crescendo num certo tipo de*

sociedade, o que supõe que outras pessoas criadas noutros sítios sentirão e exprimirão emoções diferentes (Lelord e André,2002, p. 19).“

Na perspectiva Culturalista as emoções eram vistas como comportamentos apreendidos no processo de socialização. Cada cultura apresentava diversas formas de exprimir as diferentes emoções. As emoções são uma construção social que exige aprendizagem e que, por isso, dependem da cultura em que o indivíduo está inserido. O tipo de emoções que se manifesta em cada situação, a forma como são demonstradas, e o conjunto de regras de cada cultura específica é própria em cada cultura e para cada uma delas, há uma linguagem da emoção específica que é reconhecida por todos aqueles que nela estão inseridos.

1.3 – Inteligência Emocional e Gestão das Emoções

Recentemente inúmeros autores têm reflectido mais profundamente acerca das emoções e explorado mais profundamente o conceito de Inteligência Emocional (IE): o que é a inteligência emocional; para que serve esta nova inteligência; como se diferenciam as pessoas emocionalmente inteligentes das outras que estão ainda a adquirir essa habilidade; qual o papel da inteligência emocional na educação; quais as vantagens da inteligência emocional nas organizações; e como podemos melhorar a nossa inteligência emocional são algumas das questões que têm sido abordadas por diversos autores de áreas de estudo bem distintas, como a psicologia, a neurociência, a neuro educação, a filosofia, entre outras.

Howard Gardner (1983) revolucionou o conceito de inteligência ao dedicar-se ao estudo das múltiplas inteligências e ao criticar os investigadores mais conservadores que defendiam a existência de uma inteligência monolítica. O foco da sua investigação foi em grande medida dado às principais perspectivas das inteligências intrapessoal (desenvolvimento dos potenciais internos numa pessoa) e interpessoal (capacidade do indivíduo voltar-se para os outros)

assim como à importância que ambas têm na dimensão socio-emocional dos indivíduos:

Howard Gardner (1983) privilegiou a existência de múltiplas inteligências: inteligência intrapessoal e interpessoal; inteligência linguística-verbal; inteligência lógico-matemática; inteligência espacial; inteligência musical; inteligência espiritual; inteligência corporal-cinestésica; inteligência naturalista.

O autor considerou que todas estas inteligências podiam ser desenvolvidas nos seres humanos, apesar de nos admitir que determinadas aptidões estão mais presentes em alguns indivíduos do que noutros. O que significa que para ele todas as pessoas são inteligentes, embora o sejam de maneiras diferentes e que os indivíduos podem ser estimulados a desenvolver as diversas capacidades que possuem em qualquer fase da vida:

Howard Gardner (1983) no seu livro Frames of Mind manifestou que não existia um modelo único de inteligência mas sim um amplo espectro de inteligências que contribuam para o êxito na vida: não há qualquer número mágico para definir a multiplicidade dos talentos humanos (Goleman, 2006, p. 60).

Robert Sternberg (2000) defendeu a teoria de que parte da nossa inteligência também consistia em resolver uma variedade de problemas apresentados nos diferentes contextos sociais. Para o autor a ausência de habilidades sociais nos seres humanos podia significar uma limitação importante na capacidade de adaptação social do indivíduo. Destacou, assim, o significativo papel das emoções na adaptação social e na resolução dos problemas das pessoas. Valorizou a inteligência social abrindo também caminho para uma melhor e mais abrangente definição do conceito geral de inteligência:

Dentro do modelo cognivista, destaca-se a teoria Triádica de Sternberg (1984, 1990). A inteligência é estudada por este autor contemporâneo segundo três subteorias: subteoria componencial, referente ao meio interno do indivíduo; subteoria contextual, representando o meio externo do indivíduo, e a subteoria experiencial, referindo-se tanto ao meio interno como ao externo do ser humano (Carneiro, 2000, p. 326).

Desta forma, Sternberg (2000) deu um maior ênfase à inteligência prática e caracterizada como bem-sucedida como estando ligada à capacidade para se

lidar com os desafios e oportunidades da vida. Na sua perspectiva as capacidades práticas são adaptativas na medida em que todos nós precisamos da capacidade de trabalharmos com outras pessoas e de diferenciarmos aspectos do ambiente no qual estamos inseridos. Já Thorndike (1920) tinha, por sua vez, afirmado que a inteligência social era distinta e mais relevante do que a inteligência designada como cognitiva, mais virada para as capacidades acadêmicas, no sentido de constituir uma parte crucial daquilo que faz com que as pessoas tenham mais êxito na prática da vida:

Desde E. L. Thorndike, pesquisadores vêm propondo a existência da habilidade social como um componente da inteligência (...). Nestes novos modelos encaixam-se, por exemplo, as chamadas inteligências não cognitivas que abrangem conceitos como inteligências Social, Emocional e Prática. Thorndike propôs que a Inteligência Social abrangeria as habilidades de entender o outro e agir de maneira sábia em relação aos demais (Junior e Noronha, 2007, p. 481).

O conceito de Inteligência Emocional surgiu com os pesquisadores Peter Salovey da Universidade de Yale e John Mayer da Universidade de New Hampshire que se dedicaram ao estudo deste conceito. Os autores reconheceram, durante a sua investigação, a importância da Inteligência Emocional como fundamental para a adaptação e êxito nas diversas etapas da vida das pessoas:

Emotional intelligence can be defined as the capacity to process emotional information accurately and efficiently, including that information relevant to the recognition, construction, and regulation of emotion in oneself and others. Such emotional information generally conveys knowledge about a person's relationships with the world and may well be processed differently from strictly cognitive information (Mayer e Salovey, 1995, p. 197).

Consideraram os autores a inteligência emocional como um subproduto da inteligência social, definida por eles como um conjunto de habilidades emocionais que as pessoas utilizam para o processo de resolução dos problemas ao nível das suas relações pessoais. Está relacionado com a capacidade de perceber com precisão, avaliar, expressar as emoções e regular a emoção em si próprio o que poderá promover o próprio crescimento pessoal. Ligada, também, com o entender as emoções nos outros, assim como com a

capacidade de usar essa informação para guiar os seus pensamentos ou as acções e com a adaptação ao meio ambiente:

Emotional intelligence is the set of abilities that accounts for how people's emotional reports vary in their accuracy and how the more accurate understanding of emotion leads to better problem solving in an individual's emotional life. More formally, we define emotional intelligence as the ability to perceive and express emotion, assimilate emotion in thought, understand and reason with emotion, and regulate emotion in the self and others (Sternberg, 2000, p. 396).

Mayer e Salovey (1995) redefiniram as inteligências pessoais de Gardner (1983). Na sua definição de um modelo de inteligência emocional basearam-se em princípios de cientificidade distribuindo as cinco capacidades emocionais básicas que constituem a IE por cinco domínios principais:

1-Conhecer as próprias emoções. Relacionado com a autoconsciência-capacidade de identificar as emoções ou reconhecer os sentimentos enquanto estão a acontecer visto que eles são a base da inteligência emocional. Conseguir controlar momento a momento as suas sensações sendo que isso é fundamental para a introspecção e autoconhecimento. A incapacidade de reconhecermos as nossas próprias sensações deixa que sejamos dominados por elas com uma maior facilidade. As pessoas que têm uma consciência maior do que sentem organizam melhor as suas vidas, tendo uma noção mais segura daquilo que realmente querem, nomeadamente ao nível das decisões que tomam. Reflectir sobre as emoções promove o crescimento pessoal.

2-Gerir as emoções. Lidar com as sensações de modo apropriado. Vista como uma capacidade que nasce do autoconhecimento. Está relacionada com a capacidade de controlarmos as próprias emoções ou os impulsos, de nos tranquilizarmos, de afastarmos ansiedades, tristezas ou irritabilidades, tem a ver com a capacidade de tolerância ao stress. Serve para moderar as emoções negativas e aumentar as positivas, sem reprimir nem exagerar as informações transmitidas. Relacionada com a capacidade de gerirmos comportamentos para a obtenção de resultados positivos e com a capacidade de encararmos os sentimentos agradáveis ou desagradáveis, tais como reconhecer quão claras, típicas, influentes e razoáveis são as emoções sentidas.

3-Motivarmo-nos a nós mesmos. Capacidade de utilizarmos o potencial existente em nós para mobilizarmos as emoções no alcance dos nossos objectivos. Fundamental para concentração nas tarefas, ao nível competência demonstrada e até mesmo para a criatividade. O autocontrolo emocional, a capacidade de adiar a recompensa e dominar a impulsividade está subjacente a todo o tipo de realizações. A capacidade de entrar em estado de “fluidez” permite desempenhos de grande qualidade em todas as áreas.

4- Reconhecer as emoções dos outros. Capacidade de empatia, aptidão social muito relevante, é outra das capacidades que nasce da autoconsciência. As pessoas empáticas são mais sensíveis aos hipotéticos sinais sociais que indicam aquilo que os outros necessitam ou desejam, o que as torna particularmente aptas em profissões como o ensino, as vendas e a gestão.

5-Gerir relacionamentos. Capacidade de criar relações sociais. A arte de nos relacionarmos é, em grande medida, a aptidão para gerirmos as emoções dos outros. São estas capacidades que estão na base da popularidade, da liderança e da eficácia interpessoal. Relacionado com a capacidade de gerir a interacção com o outro de forma construtiva.

António Damásio (1995) dedicou-se ao estudo das emoções para compreender o funcionamento do cérebro humano. Nas suas pesquisas demonstrou que as pessoas que sofriam lesões cerebrais e perdiam a capacidade de sentir qualquer emoção não conseguiam tomar decisões correctas. Segundo Damásio (1999), as emoções e os sentimentos estão envolvidos nos processos de decisão: “ *a emoção faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisão (p. 61).*” O que significa que as emoções não são um obstáculo ao funcionamento da razão mas sim um complemento, estando ambos envolvidos no processo de tomada de decisão. Damásio (1999) sublinha a importância das emoções:

(...) nos fenómenos de racionalidade prática como o planeamento das acções próprias e as decisões, analisando nomeadamente as características de patologias neuropsicológicas (como as provocadas por lesões nos lobos frontais) ligadas à ausência do funcional normal das emoções (Damásio, 1999, p. 192).

Todas as nossas tomadas de decisão são guiadas pelos nossos marcadores somáticos. Os marcadores somáticos são mecanismos automatizados que suportam as nossas decisões a partir de experiências emocionais anteriores (que resultaram da relação entre as situações vividas e os estados somáticos). Como o fenômeno envolve sensações corporais, o autor atribui o termo de somático e porque um dado estado “marca” uma imagem chamou-lhe marcador.

Para Damásio (1996), a emoção decorrente da pré-avaliação cognitiva (formação de imagens sensoriais) é expressa por meio de mudanças na representação de estados corporais, que por sua vez geram um feedback ao cérebro influenciando também processos cognitivos, como a tomada de decisão. Quando surge um bom ou um mau resultado associado a uma dada opção de resposta, o indivíduo tem uma sensação visceral que pode ser agradável ou desagradável e essa sensação é levada em conta na tomada de decisão (Cruz e Júnior, 2011, p. 62).

Pela sua ampla perspectiva, o conceito de Inteligência Emocional (IE) ficou mundialmente conhecido após a publicação do livro *Inteligência Emocional* de Daniel Goleman (1995). Mais tarde, o autor publicou o livro *Trabalhando com a Inteligência Emocional* (1998). No primeiro descreveu as principais habilidades que constituem a inteligência emocional e no segundo estabeleceu a ponte entre as habilidades emocionais descritas e o seu valor para a execução de diferentes tarefas num estudo sobre as relações interpessoais no ambiente de trabalho.

Para o autor, a IE assenta num conjunto específico de aptidões utilizadas no conhecimento e processamento das informações relacionadas à emoção. Incluindo aptidões como: a capacidade de motivar-se a si mesmo; de se preservar no empenho de tarefas apesar das frustrações pelo caminho; de controlar os impulsos; de adiar as gratificações; de regular os próprios estados de ânimo; de evitar a interferência da angústia nos nossos pensamentos; de sentir empatia; e de confiar nos demais.

O autor descreveu o conceito da IE como a habilidade de se conseguir controlar a si próprio e de gerir adequadamente as suas relações com os

outros. Relacionando-o com a capacidade de sentir, compreender, controlar e modificar o próprio estado emocional ou de outras pessoas. Remetido, também, para a liderança e para os efeitos positivos que os líderes eficazes têm nas condutas dos que são liderados. Segundo a perspectiva de Mestre (2003) as habilidades sociais e pessoais que Goleman inclui na sua proposta de IE são tantas e tão abrangentes que configuram um ser humano perfeito, cujo perfil seria, obviamente, garantia de êxito:

(...) os homens possuidores de uma elevada inteligência emocional são socialmente ajustados, extrovertidos e alegres, nada dados a preocupações ou rumações sombrias. (...) são compreensivos e carinhosos nas suas relações. A sua vida emocional é rica, mas adequada; sentem-se bem consigo mesmos, com os outros e com o universo social em que vivem (Goleman, 2006, p. 68).

Segundo o autor existem alguns atributos que conduzem as pessoas ao sucesso através das competências que explicam o seu modelo de Inteligência Emocional. Essas competências estão dentro da Inteligência Intrapessoal (consigo mesmo): 1- autoconhecimento; 2- Autocontrolo emocional; 3- Auto motivação; e com a Inteligência Interpessoal (com as outras pessoas): 4- Empatia; 5- Habilidade em Relacionamentos interpessoais- sociabilidade. Segundo Goleman (2003), a *gestão das emoções* integra o grande conceito da inteligência emocional, e relaciona-se com a capacidade de dominar impulsos emocionais (autodomínio), de ler os sentimentos mais íntimos de outra pessoa e saber gerir as nossas relações:

- 1- Autoconhecimento ou autoconsciência emocional: significa conhecer as suas forças e fraquezas e adquirir autoconfiança baseada nesse próprio conhecimento. Ser por exemplo capaz de se libertar de um estado de espírito negativo ou apresentar uma maior capacidade em identificar as próprias emoções. Permite uma melhor compreensão das causas dos sentimentos, assim como o reconhecimento da diferença entre sentimentos e acções.
- 2- Autocontrolo ou gestão das emoções: relacionado com o controlo dos impulsos, em momentos de ira dominante ou o medo da perda, de modo a

não prejudicar a concentração. Relaciona-se com a capacidade de gerir as próprias emoções, com o seu estado de espírito e com o bom humor. Está ligado com a capacidade de confortar-se, controlar a frustração, a ansiedade, a tristeza ou a irritabilidade e de conseguir adiar as gratificações. Está relacionado com a abertura aos sentimentos positivos a respeito de si próprio. Também está ligado a uma maior capacidade de lidar com o stress, com o sentir menos solidão ou ansiedade social.

- 3- Auto Motivação: Relaciona-se com a capacidade de se motivar a si mesmo e realizar as tarefas e acções necessárias para alcançar os seus objectivos independentemente das circunstâncias adversas. Está relacionado com a capacidade de regular os estados de ânimo, revelando atitudes menos impulsivas e um maior autocontrolo. Revelando-se numa maior capacidade de concentração e atenção nas tarefas a executar.
- 4- Empatia: está ligada com a habilidade de comunicação interpessoal de forma espontânea e não-verbal e de se harmonizar com as pessoas. Está relacionado com a capacidade de perceber o que as outras pessoas sentem, ser bom ouvinte e entender o ponto de vista do outro. Ligada a uma maior capacidade de aceitar a perspectiva dos outros e de escutá-los e com a sensibilidade aos sentimentos dos outros.
- 5- Aptidão social ou Gerir Relacionamentos: é uma capacidade de relacionamento interpessoal. Relacionada com a capacidade de lidar bem com as emoções, de convencer as pessoas, de negociar com elas e de trabalhar em grupo. A arte de relacionar-se passa, em parte, pela aptidão em lidar com as emoções dos outros. É esta aptidão que reforça a popularidade, a liderança e a eficiência no trabalho de equipa. Ligada a uma maior capacidade de analisar e compreender relacionamentos e uma maior capacidade para resolver conflitos ou problemas de relacionamento e negociar desacordos.

Diversos autores têm manifestado a opinião de que não é somente uma boa formação acadêmica que vai fazer alguém sobressair ao serviço da sua organização mas principalmente a sua inteligência emocional poderá fazer a diferença. O êxito na vida é determinado por diversos factores, mas sobretudo pelo controlo das emoções próprias e alheias nos diversos contextos em que os indivíduos se inserem, seja nas relações pessoais ou profissionais, a inteligência emocional (IE) tem um papel fulcral que não deve ser desvalorizado.

Cativar emocionalmente as pessoas pode levar a consequências muito positivas ao nível de qualquer trabalho e das relações de uma equipa. O papel do docente passa por perceber como deve relacionar-se com os alunos, criar uma relação empática e preocupar-se com a motivação dos seus educandos para que eles expressem alegria e desejo de querer aprender: “ (...) o educador tem que fazer a sua parte, procurando estar emocionalmente equilibrado, para poder intervir nos conflitos que aconteçam na sala de aula. Um bom relacionamento entre professor e aluno, pautado no respeito e carinho favorece essa mediação (Mello e Rubio, 2013, p.1).”

A inteligência emocional tem-se vindo a demonstrar crucial ao nível das empresas. O clima organizacional mostrou-se essencial para a motivação, empenho e eficácia, tal como a componente técnica que são fundamentais para a produtividade de uma equipa. O local de trabalho é um ambiente onde as relações são estabelecidas entre pessoas de personalidades diferentes que deixam fluir as suas emoções:

A inteligência emocional é simplesmente o uso inteligente das emoções – isto é, fazer intencionalmente com que suas emoções trabalhem a seu favor, usando-as como uma ajuda para ditar seu comportamento e seu raciocínio de maneira a aperfeiçoar seus resultados (Weisinger, 2001, p. 14).

A inteligência emocional apresentou-se como uma forma de inteligência baseada em aspectos socio-emocionais incluindo as habilidades específicas necessárias para compreender, regular e experimentar as emoções de forma mais adaptável ou flexível. Ligada ao autoconhecimento, à capacidade de perceber as emoções com precisão e de entender as emoções de forma

reflexiva. As emoções revelaram-se centrais para a autoestima, para a eficácia da comunicação, para os relacionamentos, nos processos de decisão, nas relações espirituais e na liderança de equipas:

La IE se acuña como una forma de inteligencia genuina, basada en aspectos emocionales, que incrementa la capacidad del grupo clásico de inteligências para predecir el éxito en diversas áreas vitales. En la actualidad, aceptada como una inteligencia más la IE se plantea como un acercamiento general que incluye las habilidades específicas necesarias para comprender, regular y experimentar las emociones de forma más adaptativa (Extremera e Fernández, 2003, p. 98-99).

Reuven Bar-On (1997), psicólogo clínico da Universidade de Tel Aviv, dedicou-se à investigação e aplicação da inteligência emocional (IE). O autor definiu a inteligência emocional (IE) como o conjunto de competências e habilidades emocionais, pessoais e interpessoais que determinam a nossa habilidade geral para lidar com as exigências ambientais, pressões e desafios quotidianos.

Segundo Bar-On (1997), a IE é um factor chave para ter êxito na vida e influencia directamente o bem-estar emocional das pessoas e dos estudantes tendo uma forte correlação com o sucesso escolar: “ *Recent advances in neuroscience are highlighting connections between emotion, social functioning, and decision making that have the potencial to revolutionize our understanding of the role of affect in education (Yang e Damásio, 2007, p.3).*”

A escola tem um papel importante na orientação de certos comportamentos e condutas emocionais mais adequadas em crianças e adolescentes que vão ter, mais tarde, impactos na sociedade. Desenvolver capacidades emocionais precocemente contribui para a prevenção de problemas emocionais nas crianças e jovens, promovendo a saúde, qualidade de vida e inclusão social, escolar e profissional. Para tal, é necessário desenvolvermos competências emocionais nos professores, a partir de formação especializada que lhes permita, posteriormente, melhorar as suas relações com os alunos, encarregados de educação, pares e outros profissionais:

La escuela puede facilitar oportunidades para el desarrollo y práctica de conductas emocionales y sociales apropiadas, tanto del ambiente escolar como fuera del él, y recibir reconocimiento por ello. Actualmente, muchos jóvenes se envuelven en conductas que incrementan la posibilidad de tener una pobre experiencia que afecta el ajuste social, emocional y académico, lo que tendrá como consecuencia un impacto negativo en la sociedad (Chávez e Águila, 2005, p. 12).

Bar-On (1997) teve a intenção de medir um conjunto de habilidades e competências que influenciam a nossa habilidade para termos êxito e nos ajustarmos aos nossos caminhos e pressões do ambiente que nos rodeia. Dividiu, assim, a inteligência emocional em cinco áreas amplas de habilidades das competências emocionais:

- 1- Aptidões intrapessoais: importante na compreensão dos estados emocionais, autoconsciência emocional, auto-realização, independência, auto-respeito e assertividade.
- 2- Aptidões interpessoais: relativo à qualidade dos relacionamentos, empatia e responsabilidade social. Relaciona-se com a habilidade para discriminar as emoções dos outros, baseando-se em gestos e situações expressivas. Essencial aqui mostrar capacidade empática, assim como compreender que em certas ocasiões a expressão emocional externa não condiz com o estado emocional interno. Deve-se ter em atenção que a nossa conducta emocional expressiva pode ter impacto nos outros, portanto tê-la em conta nas nossas estratégias de apresentação.
- 3- Adaptabilidade: virada para as características como capacidade de resolução de problemas, adaptação ao meio, relativo à flexibilidade. Insere-se aqui a habilidade no uso do vocabulário apropriado e a expressão verbal das emoções em condições que são comuns na própria cultura. A habilidade para enfrentar as emoções adversas e stressantes, utilizando estratégias auto-reguladoras como a resistência ao stress, usando a

conducta evitativa que diminui a ansiedade ou a duração temporal dos estados emocionais também é referente à adaptabilidade.

- 4- Administração do stress: habilidade do indivíduo para gerir os seus impulsos e ser tolerante ao stress. Ponto relativo à gestão das emoções.
- 5- Humor geral: felicidade e optimismo; alcançar a capacidade emocional de auto-eficácia; a pessoa aceita as suas experiências emocionais únicas e excêntricas ou culturalmente convencionais.

O conceito de inteligência emocional (IE) é atribuído às relações e às experiências quotidianas e à influência desta sobre o sucesso na solução dos problemas da vida diária. A IE foi caracterizada pela habilidade para valorizar e expressar as emoções de forma eficaz e para compreender e regular as emoções promovendo um crescimento pessoal e êxito nos diversos campos da vida. A Inteligência Emocional, também, passou a ser reconhecida no mundo dos negócios pela sua componente crucial no sentido da melhoria do funcionamento das equipas:

As pessoas que possuem aptidões emocionais mais desenvolvidas são também, de um modo geral, as que se revelam mais satisfeitas e eficazes nas suas vidas, dominando os hábitos de espírito que estão na base da sua própria produtividade; aqueles que não conseguem obter alguma medida de controlo sobre as suas vidas emocionais travam constantemente batalhas íntimas que lhes minam a capacidade de produzir trabalho continuado e pensamentos claros (Goleman, 2006, 57).

A Inteligência Emocional (IE) é o domínio inteligente das nossas emoções. Descreve a habilidade ou competência de identificar, gerir e avaliar as suas próprias emoções. As pessoas emocionalmente inteligentes caracterizam-se, também, por conseguirem estar atentas ao que é importante, sentido e valorizado pelas outras pessoas, utilizando essa informação para guiarem as suas acções e se relacionarem melhor com os outros. Os domínios da Inteligência Emocional são os relacionamentos intrapessoais e interpessoais

sendo responsáveis pelo nosso amor-próprio, pela nossa autoconsciência, pela sensibilidade e adaptabilidade social:

Ao longo da década de noventa o conceito passou por revisões sendo que a definição atual diz que a inteligência emocional refere-se “a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual” (Cobero, Primi e Muniz, 2006, p.338).

A inteligência emocional (IE) passa por uma maior consciência de conflitos incipientes para que não se desenvolvam. Apurar esta capacidade conduz a uma maior capacidade de comunicar e de procurar o acordo entre partes, assim como uma melhor capacidade de lidar com a angústia e problemas emocionais; e por uma maior empatia e uma maior resistência a doenças, o que permite uma vida mais saudável.

O sucesso e a concretização de projectos dependem da nossa capacidade de resistir às pressões, ao desânimo, ao esforço exigido e à capacidade de resolução dos problemas previstos ou imprevistos. A pessoa deve motivar-se a si própria e ter um bom autodomínio para conseguir controlar as frustrações:

Uma vez que a autoconsciência é o elemento básico da inteligência emocional, é possível expandir a inteligência, aprendendo a controlar emoções e a motivar-se. Pode também maximizar a eficácia da sua inteligência emocional desenvolvendo sua capacidade de comunicação, sua destreza interpessoal e sua habilidade como mentor emocional (Weisinger, 2001, p. 26).”

A capacidade de gerirmos a nossa vida emocional com inteligência trazendo inteligência à emoção é o desafio que se coloca a todos os que pretendam cultivar a sua inteligência emocional. Pretende-se com a IE encontrar estratégias que controlem os impulsos mais destruidores ou nocivos e que se armazene a energia positiva para enfrentar os momentos mais difíceis de gerir e que exigem especial habilidade e equilíbrio emocional:

Ter inteligência emocional significa que conhecemos as emoções que as outras pessoas e nós sentimos, conhecemos a sua força e aquilo que está na sua origem. Ser emocionalmente educado significa que sabemos gerir as

nossas emoções, porque as compreendemos (Steiner e Perry, 2000, p.26).

Segundo Machado (2005), a aprendizagem humana é principalmente função do sistema límbico. Desta forma, compreende-se que a emoção e o contexto ambiental em que nos inserimos representam um papel muito significativo na aprendizagem. Para Segal (2001) aqueles acontecimentos que nos marcam mais são os que nos tocam emocionalmente. Segundo Day (2004): “*Sabemos que o clima emocional da sala de aula e da escola afecta as atitudes e as práticas de ensino e aprendizagem (p.80).*”

A Literacia Emocional é explicada por Steiner e Perry (2000) como uma arte para se ler as emoções que é composta de três capacidades: a) capacidade de compreender as suas emoções; b) a capacidade de escutar os outros e sentir empatia com as suas emoções c) a capacidade de sentir emoções de um modo produtivo: “*(...) a Literacia Emocional vai tornar possível que cada conversa que tivermos, cada contacto humano, cada parceria, seja coisa de um instante ou se prolongue no tempo, resulte sempre na maior retribuição possível para todos (Steiner e Perry, 2000, p. 15).*”

Para Goleman (1995), a literacia emocional está ligada à capacidade de compreender, expressar e saber gerir as suas próprias emoções, assim como de compreender as emoções que os outros possam estar a sentir. Estes são componentes chave do próprio processo de regulação emocional que conduzem a comportamentos mais adequados.

A arte de ler as emoções aumenta o poder pessoal, melhora as relações, ou a habilidade de se relacionar com os outros; faz crescer a empatia (capacidade de perceber o que os outros estão a sentir); aumenta as possibilidades de criação de relações entre as pessoas; torna possível a cooperação no trabalho e facilita o sentimento comunitário. Aprender a compreender, a gerir, e a controlar as emoções é fundamental para o sucesso na vida:

(...) A igualdade numa relação emocionalmente educada significa que as duas partes contribuem para a relação com tudo aquilo que cada um tem para oferecer e de forma a que ambos se sintam satisfeitos. Se uma parte ficar insatisfeita com o contributo da outra, deverá ter suficiente à-vontade para o

dizer e deverá ter a certeza de que a outra parte irá trabalhar no sentido de um compromisso justo e equilibrado (Steiner e Perry, 2000, p. 189).

A inteligência emocional proporciona a oportunidade para professores e para os alunos usarem as ferramentas que todos temos para aprender. A essência da inteligência emocional é que ela não pode ser ensinada, no entanto pode ser aprendida, o que significa que alguns professores terão de reflectir a respeito do modo como se relacionam com os alunos na sala de aula. Segundo Brearley (2004), a inteligência emocional é a habilidade de redescobrir aquilo que já tínhamos e, assim, passarmos a usá-la hoje e agora:

(...) Mas, tal como Aristóteles observou o que se pretende é a emoção apropriada, sentimentos proporcionais às circunstâncias. Quando as emoções são demasiado abafadas, criam monotonia e distância; quando escapam ao controlo, quando são excessivamente extremas e persistentes, tornam-se patológicas, como uma depressão imobilizadora, uma ansiedade esmagadora, uma raiva furiosa, uma agitação maníaca (Goleman, 2006, p.81).

Um desafio que consideramos fascinante para a escola actual é educar os alunos tanto academicamente como emocionalmente. A habilidade para um professor perceber quando os alunos se sentem ansiosos ou frustrados sobre determinada tarefa ou por não compreenderem certas questões pode ser um passo importante para os ajudarem a regular essas emoções menos positivas.

No caso dos professores é necessário que estes demonstrem emoções que na realidade podem não possuir. Recentes estudos concluíram que os professores que apresentam níveis mais elevados de IE tentam direccionar de forma mais activa o trabalho e a vida dos seus estudantes. Estes professores são mais flexíveis em resposta ao stress negativo e menos propensos a envolverem-se com pessimismo e emoções negativas: *“Recent advances in neuroscience are highlighting connections between emotion, social functioning, and decision making that have the potencial to revolutionize our understanding of the role of affect in education (Yang e Damásio, 2007, p. 3).”*

Compreender e gerir, sem suprimir, as suas próprias emoções e as dos outros é uma parte central do trabalho de todos os professores. Recentes avanços da neurociência e da psicologia da educação demonstraram que a aprendizagem

é mediada pelas emoções do estudante, sendo que as emoções podem potencializar ou atrasar e prejudicar a aprendizagem: “Os *professores (e os seus alunos) sentem uma grande quantidade de emoções, por vezes contraditórias, na sala de aula* (Day, 2004, p. 80).”

Como o ensino é uma profissão intensa que requer enormes quantidades de energia física, intelectual e emocional é essencial que as emoções positivas prevaleçam sempre sobre as negativas para que a paixão possa ser mantida. Ter consciência das tensões que surgem ao gerir as nossas emoções faz parte integrante da salvaguarda e da alegria do ensino. Sabemos que o clima emocional da sala de aula e da escola afecta as atitudes e as práticas de ensino e de aprendizagem (Day, 2004):

“The school environment creates a context for a variety of emotional experiences that have the potencial to influence teaching and learning processes (...). The study of emotions in education has a lot of promise when it comes to informing understanding of teaching, motivation, and self-regulated learning (Schutz e Decuir, 2002, p. 125).

Os relacionamentos emocionais positivos com os alunos poderão também reduzir a incidência dos problemas comportamentais e aumentar a motivação dos alunos para aprender. É a componente afectiva que guia a atenção dos alunos e é a principal determinante do aproveitamento escolar. O ensino e a aprendizagem são atividades profundamente emocionais, como tal, ter emoções fortes constitui uma parte significativa e contínua de ser professor:

“Os professores investem os seus eus pessoais e profissionais no seu local de trabalho e como este é um dos principais espaços para a criação do seu sentimento de auto-estima e para a sua satisfação, tanto pessoal como profissional, é inevitável que eles possuam emoções profundas (Day, 2004, p. 78).”

É clara a necessidade de estudar as emoções em escolas e contextos de salas de aula, tendo em consideração as influências históricas, sociais e culturais. Parece-nos pertinente conhecermos melhor as influências culturais (status socioeconómico, espiritualidade, papéis de género, etnia) dos alunos e de que forma estes aspectos os influenciam emocionalmente e academicamente.

Segundo Goleman (2003), numa sociedade onde as capacidades emocionais individuais como a empatia, a resistência à frustração, a identificação e regulação das emoções e o autocontrolo emocional não são valorizados, os problemas sociais vão acabar por tornar-se incontrolláveis.

Neste sentido, sugere-se às escolas um treino na área da educação emocional, na medida em que os pais e os professores podem utilizar a sua própria inteligência emocional para compreenderem melhor as crianças e serem melhores educadores, usando a emoção para provocar mudanças e acções positivas.

A nossa pesquisa incide numa análise da gestão das emoções dos docentes na escola, mais especificamente, nas emoções sentidas e manifestadas na sala de aula. O docente/ supervisor tem um papel de líder emocional, pois a sua liderança baseia-se, em grande medida, na gestão das emoções e na tomada de decisões. A postura escolhida pelos gestores escolares tem, sem dúvida, grande impacto sobre quem é liderado. A gestão das emoções é um importante elemento da liderança, uma vez que a afetividade é um importante mecanismo pelo qual uma liderança inspiradora pode afectar o desempenho de uma equipa de trabalho.

Efectivamente a maioria de nós não é muito dotado no que se refere ao plano emocional, resultado de não termos aprendido e aprofundado na escola o que são as emoções, como funcionam, como nos influenciam, como interferem nas nossas relações com os outros. Como a inteligência cognitiva não é garantia de sucesso na vida, existe toda a vantagem em desenvolver e melhorar a inteligência emocional. As pessoas devem aprender desde cedo a enfrentar as suas emoções e as dos outros para que isso não seja um entrave ao seu crescimento individual.

O poder de uma liderança emocionalmente inteligente, com capacidade de compreender e gerir as suas próprias emoções e das pessoas à sua volta, pode inspirar entusiasmo e motivação. Para tal consideramos necessário que o docente desenvolva competências pessoais com recurso à educação emocional:

O docente além de ter em conta quem lidera, deve também dar uma atenção especial a si próprio, pois só dessa forma terá alguma consciência das suas próprias emoções e conseguirá reflectir sobre algumas das emoções que observa nos outros. Entendemos que o docente deve adoptar uma postura reflexiva para conseguir controlar ou exteriorizar as emoções nos momentos certos, pode contar com o apoio da equipa pedagógica para reflexão profissional:

“ O desenvolvimento profissional, normalmente, associa-se à frequência de cursos mas pode ir além disso, ocorrendo de outras formas, designadamente através de actividades de projecto, trocas de experiências e práticas reflexivas no colectivo. Estas vivências profissionais proporcionam conhecimentos aos professores que não podem ser adquiridos (ou ensinados) nas instituições de formação, mas sim elaborados, em contextos reais, pelos próprios professores num processo de reflexão colaborativo (Herdeiro e Silva, 2008, p. 8).”

Contudo, admitimos que a realização da pesquisa sobre as emoções na educação apresenta desafios potencialmente complexos, na medida em que as emoções são muito fluidas, podem ocorrer e mudar rápido: *“ Because emotions tend to be very fluid, investigating the emotional experience process is key to our understanding of emotions in education (Schutz e Decuir, 2002, p.129).”*

1.4 – Supervisão Pedagógica e Literacia Emocional

A carreira profissional docente é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação (Gonçalves, 2009). Por ser uma profissão que exige muita dedicação e com muita complexidade ao nível da gestão emocional merece uma atenção especial:

“A profissão de professor é, por natureza, delicada e complexa e, por isso, certamente nunca existiram épocas em que fosse fácil exercê-la. Num mundo em crise social e ambiental global,

os professores exercem a sua profissão em sociedades cada vez mais abertas e cheias de desequilíbrios de natureza vária (...) (Coelho, 2012, p.17).”

No que respeita ao papel do supervisor tem sido caracterizado entusiasticamente como o de um especialista numa determinada matéria; profissional ligado ao desenvolvimento curricular; treinador; agente de mudança; conselheiro; facilitador; fornecedor de materiais; coordenador do processo de grupo; monitor e avaliador. Os supervisores pedagógicos adquirem, sem dúvida, um papel especial na formação dos docentes que são profissionais em constante aprendizagem e que procuram segurança no modelo que lhes é apresentado:

“ O trabalho de supervisão vai além da visão que o superior deve ter sobre o processo escolar. Ele tem a função de coordenar o trabalho de todas as pessoas envolvidas no processo pedagógico. (...) seu papel é de articulador das ações técnico- pedagógicas entre professores, família, órgão central, obedecendo a um conjunto de normas, diretrizes e práticas das atividades (Rosa, 2013, pp.47).”

A supervisão educativa tem sido, assim, divulgada como uma área de interesse central para a formação e avaliação dos docentes. Entende-se a supervisão de professores como o processo (por ter lugar num tempo continuado) em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão & Tavares, 2007). Na mesma linha de ideias, Vieira (1992) salienta que os supervisores fazem uma monitorização sistemática da prática pedagógica dos formandos, sobretudo através de procedimentos, de reflexão e experimentação que procuram ser geradores de contínuo conhecimento e desenvolvimento:

O estágio pedagógico ou a prática pedagógica parece ser, também na perspectiva dos formandos, uma das componentes mais valorizadas na formação. Esta componente curricular representa a oportunidade de alunos, futuros professores,

exercerem, com supervisão pedagógica a sua actividade profissional (Galveias, 2008, p.7).

A Supervisão em Portugal tem sido divulgada por referência ao professor (em formação inicial) e à sua interacção pedagógica em sala de aula mas também através de uma dimensão colectiva referente a toda a escola. Neste sentido, as dinâmicas dos professores entre si e com os outros, a responsabilidade ética pelo ensino praticado e a formação pela educação que desenvolvem foram consideradas fundamentais para o ambiente e qualidade da escola (Alarcão, 2000).

As organizações jogam um papel de líderes no mundo moderno em que nos encontramos inseridos, a escola não é excepção. A escola tem líderes que revelam influência sobre os agentes educativos. Um supervisor escolar deverá gerir bem as suas emoções, estar atento às dos outros para que consiga mediar os conflitos das crianças e estimular para que as emoções positivas floresçam.

“ (...) De entre as variáveis relativas à acção da escola, as que maior variância parecem provocar na aprendizagem dos estudantes são, por ordem de importância, a qualidade do ensino, e a liderança do estabelecimento de ensino. Nenhum outro factor especificamente escolar parece ter tanto efeito sobre os resultados obtidos pelos alunos (Silva e Lima, 2011, p. 111).”

O conceito de supervisão surge, também, associado à observação de aulas dos professores em geral e não apenas dos que se encontram em formação inicial. Para entendermos o processo de ensino-aprendizagem e o processo de supervisão ou orientação da prática pedagógica devemos ter em consideração três elementos essenciais: os sujeitos intervenientes; as tarefas a realizar; e a atmosfera afectivo-relacional envolvente.

“ (...) o termo supervisão integra dois étimos com raiz latina: “super” (com o significado de “sobre”) e “vídeo” (com o significado de ver). O primeiro significado resulta da interpretação linear “olhar de ou por cima”, admitindo a perspectiva da “visão global” e assumiu-se vulgarmente com a integração de funções relacionadas com: inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor. A estas funções, associou-se, entretanto, as de regular, orientar (reforçando, por vezes, o

sentido de acompanhar) e liderar (Gaspar, Seabra e Neves, 2012, p. 30)."

Entende-se que ser supervisor não é um cargo, mas sim ter uma função extensível a todos os cargos na escola. Segundo Bruner (1998), o supervisor não é apenas um comunicador, mas também um "modelo" que permite que os formandos se organizem, pretendendo, também, iluminar as suas práticas pedagógicas. A supervisão pedagógica insere-se no novo paradigma de intervenção e à acção docente e está ligada a conceitos chave, tais como: missão; finalidades; competências; estratégias; responsabilidades; monitorização; avaliação; gestão de currículo e gestão de qualidade.

Na supervisão pedagógica os supervisores e supervisionados partilham o mesmo estatuto profissional, embora provavelmente se encontrem em estádios diferentes do seu desenvolvimento profissional. Entendemos ainda a supervisão como uma liderança educativa para a mudança nas escolas, orientada para a melhoria do ensino e da aprendizagem. A supervisão de professores tem um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia, eficácia e sucesso de uma escola e situa-se no âmbito da orientação e avaliação das práticas pedagógicas em contexto escolar:

" Na sua essência, a supervisão remete para a promoção da construção sustentada do desenvolvimento profissional do professor, despoletando capacidade de reflexão acerca da acção e sobre a acção, isto é, numa reflexividade inerente ao percurso que implica os docentes como actores primordiais das mudanças educativas, comprometidos num objectivo comum, ou seja, na promoção de um ensino/ aprendizagem de qualidade (Tafoi, 2011, pp. 41-42)."

A supervisão é uma actividade do gestor por excelência entendida como processo de orientação e integração de recursos humanos que está a surgir em várias organizações. A gestão de pessoas, o lado humano como foco do supervisor, numa perspectiva de orientação, encaminhamento, ajudando a encontrar uma solução. É função do supervisor pedagógico impulsionar as

dinâmicas do professor supervisionado, no início da sua carreira ou no seu percurso profissional, estimulando o seu desempenho através de propostas de reflexão construtivas. Os formandos são, assim, vistos pelos supervisores educativos como intervenientes activos no seu processo de desenvolvimento e formação e não apenas como consumidores do saber:

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que a formação inicial não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares, 1997, p.8).

O conceito de supervisão pode ser analisado em duas grandes áreas de aplicação: o relativo a candidatos a professores e o dirigido aos docentes já em carreira. O principal objectivo da supervisão passa pelo desenvolvimento do professor. Segundo Sá- Chaves (1996, p.40), o processo de supervisão caracteriza-se por: *“uma relação entre um formador e um elemento em formação, relação essa cuja natureza substantiva se constitui num corpo de saberes que, nessa relação, se (trans)accionam”*.

As ligações na escola actual a este nível são entre o coordenador pedagógico e o professor do seu círculo curricular ou entre o professor relator e o professor avaliado no seu desempenho e ainda entre o acompanhante de estágio e o candidato a professor. A supervisão está muito associada à componente curricular dos cursos de formação inicial e da profissionalização em serviço de professores, organizada pelas instituições de ensino superior e tem como objectivo central a sua orientação, avaliação e certificação profissional.

A supervisão tornou-se mais relevante, nos dias de hoje, pela necessidade eminente da avaliação de desempenho dos docentes e também pela exigência cada vez maior manifestada pelos alunos ao nível de como os professores ensinam os conteúdos programáticos. A supervisão ganhou um papel especial nas escolas pela necessidade que os docentes tiveram de aperfeiçoarem as suas práticas de ensino, daí a importância que têm na pedagogia para o

ensino: “o *objectivo da supervisão consiste na teoria e prática de regulação do processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto* (Vieira, 2009, p.199).”

Relativamente à supervisão escolar está relacionada com uma supervisão que vai para além da sala de aula. Segundo Glickman (1985, XIV): “*to the school function that improves instruction through direct assistance to teachers, curriculum development, in servisse training, group development, and action research.*” Esta supervisão relaciona-se com a coordenação, apoio e decisão das áreas pedagógicas curriculares e desenvolvimento profissional dos professores e outros agentes educativos:

A supervisão escolar é vista num sentido mais amplo do que o da supervisão pedagógica e como um instrumento de união que permite reforçar e estimular a coesão pedagógica da escola. Está relacionada com a organização do contexto educativo; com o apoio aos agentes de educação para concretizar orientações da escola, tais como: desenvolvimento de projectos, organização de actividades, relação com a comunidade, gestão de pessoal e actividades de formação:

We can think of supervision as the glue of a successful school. Supervision is the function in schools that draws together the discrete elements of instructional effectiveness into whole-school action (...). The glue is the process by which some person or group of people is responsible for providing a link between individual teacher needs and organizational goals so that individuals within the school can work in harmony toward their vision of what the school should be (Glickman, 1985, p.4,5).

O supervisor escolar deve procurar seguir alguns princípios gerais, tais como: confiança nas capacidades das pessoas; envolvimento global com o processo educativo; busca de uma acção solidária e inserção no contexto sociocultural da comunidade para ter garantias de sucesso. Segundo Alarcão (2001), o conceito de Supervisão organizacional/ sistémica refere-se a uma supervisão que é entendida como acção facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do colectivo dos seus membros, sendo também responsável pela

manutenção do percurso institucional traçado pelo projecto educativo da escola.

O papel dos supervisores pedagógicos revelou-se central para a orientação das actividades dos formandos, para uma ajuda na resolução de conflitos e de uma manifestação adequada das suas emoções, assim como para a sistematização do conhecimento que resulta da interacção entre as suas acções e os seus pensamentos. Desta forma, consideramos seu dever estimular os formandos a reflectirem sobre a sua postura emocional no ambiente escolar. Na medida em que os próprios supervisores estão inseridos no contexto de trabalho dos formandos que observam e sendo parte integrante da equipa educativa, podemos afirmar que o orientador da prática pedagógica também se encontra ele próprio num processo de desenvolvimento e aprendizagem:

Ao superpoder orientador e controlador contrapõe-se uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida como uma co-construção, com os professores, do trabalho diário de todos na escola. O supervisor passa, assim, a ser parte integrante do colectivo dos professores, e a supervisão realiza-se em trabalho de grupo (Alarcão, 2007, p. 7).

A supervisão tem incidido mais na componente curricular dos cursos de formação inicial e da profissionalização em serviço de professores, organizada pelas instituições de ensino superior que apresentam como objectivo final a orientação, avaliação e certificação profissional dos supervisionados. É neste sentido que as escolas colaboram neste processo funcionando como instituições de acolhimento e disponibilizando os seus professores para acompanharem e orientarem os formandos na realização das suas actividades pedagógicas/estágios.

Diversas situações problemáticas que os docentes têm de enfrentar são novidade o que conduz a decisões que envolvem factores como a incerteza, a irregularidade e o conflito de valores. Para melhor lidarem com esta realidade, o profissional competente tem uma solução que é a de desenvolver a sua capacidade de reflexão emocional:“ (...) o educador, como prático reflexivo, avalia as conquistas e aprendizagens das crianças. Contudo não deve

descurar de auto-avaliar-se, assim como avaliar as intenções pedagógicas por ele definidas (Craveiro e Ferreira, 2007, p. 130).

O cultivar das emoções positivas e o apoio para ultrapassar algumas emoções mais negativas que possam estar a ser vivenciadas relacionam-se com o papel e influência do Supervisor ou gestor pedagógico intermédio numa escola. De certa forma, o supervisor acaba por desempenhar tanto um papel de liderança como, ao mesmo tempo, de mediador emocional numa equipa. Essa responsabilidade passa pela coordenação, apoio e decisão nas áreas curriculares que fazem parte do papel do gestor intermédio ou supervisor pedagógico:

Os líderes funcionam como guias emocionais dos grupos. (...) continua a ser uma das principais funções dos líderes: encaminhar as emoções colectivas para direcções positivas e limpar a confusão criada por emoções tóxicas. (...) As organizações podem murchar ou podem florescer, dependendo da eficácia dos líderes nesta dimensão, emocional primal (Goleman, Boyatzis e McKee, 2007, p. 25).

O encontro do professor principiante com a realidade docente, a satisfação e insatisfação dos profissionais e as diversas fases da carreira trouxeram à luz as emoções e os sentimentos que acompanham as actividades dos docentes. A vertente emocional do ensino alcançou uma maior dimensão, nos anos noventa, quando se começou a perceber a necessidade da educação emocional nas crianças e jovens. Por sua vez, a temática da dimensão emocional da docência e a formação de professores estão a ser cada vez mais valorizadas na medida em que na escola actual são exigidas aos professores novas competências emocionais (Freire, Bahia, Estrela e Amaral, 2012).

O objetivo da educação emocional não está centrado na medida da inteligência, mas sim, na sua otimização, a partir da educação das emoções. Constitui-se num processo complexo de construção permanente, originado no seio da família, passando pela escola e continuando por toda a vida. Os supervisores têm um papel fundamental no caminho a percorrer ao nível da

educação emocional dos formandos, visto que as emoções estão na base da aprendizagem:

Nós todos associamos o que vemos, ouvimos e sentimos ao nosso redor com uma resposta emocional. (...) As salas de aula e a forma como ensinamos nelas geram respostas emocionais, que não são sempre positivas. É possível fazermos muito mais e causarmos um impacto poderoso no sucesso do aprendizado de nossos alunos (Brearley, 2004, p.25).

Entendemos que os supervisores pedagógicos que acompanham professores no início ou durante a sua carreira profissional beneficiariam de ter uma formação especializada em Literacia Emocional. Pelo papel de liderança e gestão intermédia que desempenham, por serem mediadores de emoções e da gestão de conflitos, por serem críticos construtivos, e por saberem de que forma a satisfação laboral dos trabalhadores é essencial na sua motivação e produtividade:

“ A satisfação laboral apresenta um conjunto de fatores internos e externos que causam o sentimento de satisfação do trabalhador. (...) A satisfação laboral implica entusiasmo e felicidade com o trabalho, ou seja, fazer o trabalho de que se gosta, realizando-o bem e sendo recompensado pelos esforços (Aveleira, 2013, p.23).”

O docente que tenha o papel de supervisor pedagógico deve ter uma postura de colaboração, reflexiva, empática e de mediação com os formandos numa actividade continuada que englobe a planificação e avaliação conjuntas. O supervisor pedagógico deve conduzir as suas emoções para um plano optimista, incentivador e ao mesmo tempo firme, para que os supervisionados se inspirem e motivem com o seu modelo.

Consideramos importante investir na educação emocional dos supervisores e docentes, no sentido do seu próprio desenvolvimento emocional, para que melhorem a capacidade de gerir as suas emoções, assim como a mediação das emoções dos seus alunos. Pretende-se dar ênfase a uma prática relacional

de bem-estar e confiança entre o próprio docente e os seus educandos, para isso consideramos vantajoso recorrer à formação dos docentes no âmbito da gestão emocional:

“ Consciência emocional “ esta categoria significa: ter consciência/ identificar as próprias emoções, reconhecê-las nos outros, e, com a expressão não-verbal emocional. “Autoconsciência profissional” com a reflexão sobre as causas dos comportamentos, reflexão sobre a responsabilidade enquanto modelos para os seus alunos. “Regulação emocional” significa, no modelo teórico, moderar a expressão emocional de forma adequada, prevenir estados emocionais negativos, a competência para lidar, gerir e gerar emoções positivas (Almeida e Branco, 2012, p.11).

A prática da supervisão adquire estruturas, modelos e cenários que se constituem na descrição e explicação da realidade da supervisão. Estes descrevem os sistemas, estratégias, meios e requisitos que permitem responder aos interesses de cada um e de todos os intervenientes no processo e permitem caracterizar melhor as diferentes facetas da supervisão:

a) O Cenário reflexivo: é aquele que combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção. Privilegia uma reflexão dialogante sobre o observado segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando o que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão. O cenário reflexivo é caracterizado pelo saber contextualizado e dinâmico que emerge da reflexão sobre a prática. A prática refletida precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros:

(...) cenário reflexivo como uma abordagem de formação que atribui aos profissionais a capacidade de pensarem a sua prática e de construírem e reconstruírem o seu conhecimento a partir do seu campo de acção, caracterizado por dinâmicas de incerteza e por decisões altamente contextualizadas. (...) essa construção epistemológica se processa através de uma observação reflexiva e de um diálogo permanente com situações reais e com outros actores que nelas actuam e na sábia mobilização criativa de saberes de referência que possibilitam a compreensão da acção (Alarcão e Tavares, 2007, p.132).

Uma escola reflexiva pressupõe autonomia e responsabilidade, um pensamento flexível, com capacidade de se adaptar a diferentes contextos, e uma atitude de diálogo perante os êxitos ou fracassos. Uma escola reflexiva deverá ser uma organização que continuamente se pense a si própria ao nível da sua missão social e da sua estrutura. O papel do professor, supervisor pedagógico e dos alunos deve ser analisado num processo simultaneamente avaliativo e formativo. No caso dos supervisores, na formação de professores, o seu papel deve ser em parte o de ensinar a pesquisar, pois: não há ensino sem pesquisa e sem reflexão, ou seja, a pesquisa e a reflexão devem estar de mãos dadas com o ensino:

“ (...) Dewey (1933) sustenta que, face a um problema, dilema ou dificuldade profissional, pode resultar um acto de rotina ou um acto reflexivo. O primeiro é orientado pelo impulso, pela tradição e pela autoridade externa, enquanto que o segundo impõe a consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que a justificam e das consequências a que conduz (Menezes e Ponte, 2006, p.4).”

A prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para se voltar atrás e rever acontecimentos e práticas. A prática reflexiva atribui poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento. A capacidade para reflectir emerge quando se reconhece um problema, um dilema e a aceitação da incerteza: As ideias de Schön (1987) sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional baseiam-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática:

A designação “professional artistry” é usada pelo autor com o sentido de referir as competências que os profissionais revelam em situações caracterizadas, muitas vezes, por serem únicas, incertas e de conflito. O conhecimento que emerge nessas situações, de um modo espontâneo e que não se é capaz de explicitar verbalmente pode ser descrito, nalguns casos, por observação e reflexão sobre as acções (1987, p.25).

b) O Cenário clínico, o Supervisor acaba por ser um suporte ou o porto seguro dos estagiários no sentido em que assume uma atitude de colega que está à disposição para ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na sua profissão (Alarcão 2007, p. 24-28). O modelo de supervisão clínica envolve uma relação

diádica e várias fases: encontro de pré-observação, observação focada na sala de aula, análise dos dados e planificação da estratégia de discussão seguida de uma reunião de pós-observação para feedback e planeamento com o objectivo de melhorar o ensino através do desenvolvimento pessoal do professor.

A supervisão clínica é definida como uma relação contínua ou recorrente entre um clínico especializado e um professor disposto, que possui amplo conhecimento, competência e tempo para reuniões prévias, focagem, observação, análise, interacção, planeamento, reensino e reciclagem. O que significa que os elementos básicos desta supervisão passam pela planificação, observação e avaliação.

Segundo Goldhammer, Anderson e Krajewski (1980), o modelo de supervisão clínica envolve, geralmente, uma relação diádica e cinco fases: 1) Reunião de pré-observação fora da sala; 2) observação focada na sala de aula; 3) análise dos dados e planificação da estratégia de discussão da aula; 4) reunião de pós-observação para feedback; 5) planeamento com a intenção de melhorar a instrução ou análise do ciclo de supervisão.

Segundo Cogan (1973), os problemas são trazidos pelo formando e por ele diagnosticados com a ajuda do supervisor; as soluções encontradas são fruto do esforço conjunto de ambos; os dados a recolher são respeitantes ao problema a analisar, sendo obtidos na própria sala de aula ou escola para que mais tarde sejam analisados e interpretados pelos dois intervenientes no processo. Após a análise pode resultar a continuação do tratamento, a sua substituição por outro que pareça mais apropriado ou, até, o seu abandono.

Na supervisão clínica, o supervisor e o professor tem uma atitude activa no seu processo de aprendizagem, valorização especial da componente prática. A eficácia e a responsabilidade devem ser elementos fundamentais da postura do professor. Estamos perante uma relação ensino-aprendizagem em que o modelo clínico acaba por realçar as interações colaborativas entre o professor e o supervisor. Neste sentido, nenhum deles pode desenvolver ou interpretar

completamente o significado dos acontecimentos, sozinho, valorizando-se a confiança e a utilidade de cada um dos intervenientes.

As vantagens da supervisão clínica estão relacionadas com: 1- definição de papéis e funções do supervisor e supervisionado; 2- existência de uma relação dinâmica e interpessoal para alcançar um objectivo comum (melhorar o ensino); 3- responde aos anseios e dúvidas sentidas pelos professores sobre o caminho a seguirem no seu percurso profissional; 4- ajudar, de forma objectiva, a análise dos efeitos que o processo de ensino-aprendizagem tem nos alunos; 5- a ajuda do supervisor é prolongada e não pontual.

As desvantagens da supervisão clínica relacionam-se com: 1- modelo dispendioso; 2- existência de supervisores pouco treinados para o efeito; 3- exigência e empenhamento quer em termos de tempo, quer em termos de capacidade intelectual e profissional especializada de ambas as partes; 4- avaliação quantitativa que pode levar o professor a ocultar os seus pontos fracos; 5- suscita demasiado interesse pelo que se passa na sala de aula, ignorando outros dados importantes relativos aos alunos, à turma, à escola e à comunidade; 6- centra-se exclusivamente no professor ignorando a influência do restante grupo de professores.

c) O Cenário da imitação artesanal: inserção do aprendiz em contacto com o mestre, que era considerado o modelo de bom professor, pois era visto como o que sabia fazer e que transmitia a sua arte. A autoridade do mestre, a não alteração do saber fazer, a crença na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer. Era uma forma de perpetuar a cultura. Este modelo foi posto em causa pela necessidade de descobrir novas formas de o fazer. Associado à autoridade e à fonte de saber da “demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer (Alarcão, 2007). Não há aqui a valorização de aspectos relacionados com as condições de trabalho do professor nem com o contexto social em que o docente se encontra inserido.

d) O Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada: este cenário coloca de parte o mito do método único e questiona que método funciona, com que professor funciona, com que alunos e em que circunstâncias. Exige um

conhecimento analítico dos diversos modelos de ensino. Defendeu este cenário que a formação profissional dos professores devia ter uma componente teórica e prática.

Neste cenário citamos Dewey (1974) que distinguiu dois objectivos para a componente prática: 1- concretizar a componente teórica; 2- permitir que os professores desenvolvam as suas “ferramentas” (conhecimentos, capacidades, técnicas, atitudes, valores) necessárias à execução da sua profissão. Segundo Dewey (1974), os candidatos a professores deviam observar vários professores em interacção com os seus alunos, com o objectivo de observarem como o professor e o aluno reagem um com o outro. Para Dewey, o objectivo último da formação de professores consistia em fazer o professor observar, intuir e reflectir.

e) O Cenário Behaviorista: relacionado com a técnica psicopedagógica do micro-ensino que assenta na ideia de que todos os professores executam determinadas tarefas. Através da análise de algumas delas, seriam explicadas e demonstradas aos novos professores. Numa fase posterior, os professores aplicavam o que tinha aprendido numa mini-aula, gravada em vídeo, se possível. Seguido à aula, o professor analisava a sua actuação pedagógica, recorrendo aos comentários dos próprios alunos, do supervisor e dos colegas. De seguida, devia dar outra mini-aula, utilizando a mesma técnica, mas com alunos diferentes, para que colocasse em prática o que tinha aprendido consigo próprio e com os outros. Esta metodologia tornou-se tão popular que começou a ser introduzida nos cursos de formação inicial como introdução ao estágio pedagógico.

O micro-ensino foi caracterizado por simplificar a complexidade do acto do ensino, através da redução do tempo de aula e da limitação do conteúdo e número de alunos, pela variedade e a contiguidade do feedback proveniente de várias fontes (do supervisor, do próprio formando, dos colegas e dos alunos), pela incidência no desenvolvimento de uma só competência, pela ausência de avaliação sumativa, pelo conhecimento dos parâmetros de avaliação formativa

quer pelo professor quer pelo supervisor levou a que esta técnica pedagógica de trabalho fosse introduzida nas instituições de formação de professores:

O micro-ensino se apresenta como uma metodologia pedagógica útil na formação e desenvolvimento de competências docentes, pois promove o treinamento de habilidades de ensino, discussões sobre desempenho em classe e autocrítica. (...) O micro-ensino pode ser considerado um laboratório de treinamento para professores (Oliveira, 2013, p.2).

f) O Cenário psicopedagógico: baseado na ideia de que ensinar os professores a ensinar deve ser o principal objectivo de toda a supervisão pedagógica. Edgar Stones (1984) considerou que o objectivo final do processo de ensino/aprendizagem assentava no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitissem uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente. O autor apoia o seu modelo de supervisão nos seus conhecimentos de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, valorizando, assim, a componente teórica e prática da aprendizagem:

Edgar Stones que adoptou o termo psychopedagogy, em 1979, para reforçar o sentido da ligação da psicologia à prática de ensino, constatamos que o próprio veio a substituí-lo por psychology of education, em edição posterior da mesma obra, ainda que centrada numa abordagem pedagógica (Bidarra, 1998, p.100).

Stones (1984) defende uma supervisão baseada na aquisição de conceitos, desenvolvimento das capacidades, habilidades e técnicas nos seus alunos e na resolução activa das dificuldades e no esforço para os entusiasmar. Tal como o docente, o supervisor também tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensinar a explorar os conhecimentos que tem para resolver os problemas emergentes, num clima de claro encorajamento. O supervisor estabelece, assim, uma relação de ensino-aprendizagem com o professor, tendo sobre ele uma influência no seu desenvolvimento e aprendizagem e através do ensino deste, uma influência indirecta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Alarcão & Tavares, 2007).

O autor considerou que a formação inicial de professores passava por três fases: conhecimento, observação, aplicação. Neste modelo de supervisão encontramos um ciclo de três etapas: 1) preparação da aula com o professor ou formando, subdividindo-se em planificação e interacção; 2) discussão da aula, subdividindo-se em planificação e interacção; 3) avaliação do ciclo de supervisão.

g) O cenário pessoalista: para a construção deste modelo contribuíram investigadores de áreas bem distintas, tais como: a filosofia existencial, a fenomenologia, a antropologia cultural, a psicanálise, a psicologia diferencial, a psicologia cognitiva, a psicologia do desenvolvimento, etc. Todas estas áreas de investigação atribuem importância ao desenvolvimento da pessoa do professor.

Combs (1974) propôs um programa de formação baseado nos valores humanistas, baseado no auto-conhecimento e no auto-desenvolvimento. Fuller (1975), por sua vez, estabeleceu um programa baseado nas necessidades e preocupações sentidas pelo professor em formação. Entendeu-se que a formação dos futuros professores devia atender ao seu grau de desenvolvimento, experiência de vida, percepções, sentimentos e objectivos; deve criar experiências vivenciais e ajudar os docentes a reflectir sobre elas, trazendo o auto-conhecimento para o centro do seu desenvolvimento psicológico e profissional (Alarcão e Tavares, 2007).

Murphy e Brown (1970) concluíram que os professores com maior grau de desenvolvimento favoreciam nos seus alunos a aprendizagem pela descoberta e encorajavam a divergência de opiniões e a expressão das ideias próprias. No entanto, esta ideia foi contraposta por outros autores que consideraram não ser possível estabelecer uma relação directa entre o desenvolvimento pessoal e profissional.

h) O cenário ecológico: inspirado no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), baseada numa estrutura de sistemas: micro (acção directa); meso, macrosistema (acção indirecta) e exossistema. Este modelo procura conjugar o desenvolvimento pessoal do formando com noções teóricas

do processo de socialização. Este é um cenário de cariz reflexivo, na linha de uma aprendizagem desenvolvimentista, humanista e socioconstrutivista, em ambiente interinstitucional interactivo. Nele está reflectida a ideia de relações dinâmicas, recíprocas e sinérgicas e de uma rede múltipla de relações de intercontextualidade com níveis de influência diversificados:

(...) a ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor implica o estudo da interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que eles se integram (Alarcão e Tavares, 2007, p. 37).

A opção por uma perspectiva ecológica de formação reconhece uma multiplicidade de factores que podem intervir no processo de formação, nomeadamente, factores ligados às características pessoais dos diversos elementos envolvidos, às características dos contextos físico, social e cultural em que se integram e aos processos interaccionais que neles e entre eles se desenvolvem (Parente, 2012,p. 15). O desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário ou docente em formação é visto como um processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber-estar, viver e conviver com os outros.

Este cenário da supervisão assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades, o posicionar de novos papéis, a interacção com novas pessoas, constituindo estes passos como etapas de desenvolvimento formativo e profissional. Em suma, as actividades, os papéis, e as relações interpessoais são determinantes para o desenvolvimento humano e profissional, assim como as matrizes que moldam a natureza dos contextos e das suas relações (Alarcão e Tavares, 2007):

“ (...) É uma perspectiva ecológica, interactiva, que exige: debates e negociações acerca do projecto de formação, desenvolvimento de atitudes partilhadas, identificação de objectivos comumente assumidos, planificação conjunta, co-aprendizagem institucional, questionamento de ideias e de

práticas, manutenção de canais de comunicação abertos, avaliação conjunta de produtos e processos, reflexão para, na e sobre a acção, investigação conjunta, tempos e espaços (Alarcão, 1999, p.264).”

Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira Formosinho (1997) destacaram três aspectos importantes neste cenário:

1- Reconhecimento dos contextos significativos para o aluno estagiário: a sala de estágio e a instituição do ensino superior (microsistemas); as interações inerentes a estes dois contextos (mesossistema); o contexto específico do local da prática pedagógica, reflexo da situação cultural, social, económica ou política em que se encontra (exossistema) e de forma mais abrangente o contexto geral que envolve o aluno estagiário, referente às suas crenças, valores, estilo de vida, e hábitos característicos da sociedade onde está inserido e que reflectem os contextos mencionados anteriormente (macrosistema); 2- Atribuição da importância às interações e comunicação entre esses contextos profissionalizantes (articulação entre a formação inicial e formação contínua); 3- Reconhecimento da influência de outros contextos culturais e sociais mais abrangentes existentes nos contextos profissionalizantes.

i) O cenário dialógico: Waite (1995) defendeu a supervisão dialógica, contextualizada. Este modelo assumiu influências dos cenários pessoalista e desenvolvimentista. A novidade trazida por este modelo consistiu em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na atenção dada às circunstâncias contextuais, escolares e sociais que influenciam o exercício da sua profissão. No diálogo construtivo que se estabelece entre pares e entre professores e supervisores, todos são parceiros da mesma comunidade profissional: *“The search for understanding is one of the main goals of dialogic supervision . The goal is for the teacher to understand the supervisor’s perspective and for the supervisor to understand the teacher’s perspective (Waite, 1995, p. 133).”*

A ênfase da acção supervisiva é colocada na supervisão situacional, ou seja, na análise dos contextos, mais do que na análise do professor. Esta

abordagem dialogante e contextualizadora situa-se mais na linha da consciência do colectivo dos professores, do que na individualidade, e não numa concepção hierarquizada do supervisor em busca do que é necessário corrigir na actuação do professor. Pretende revelar constrangimentos, com vista à compreensão de situações do exercício profissional, implicando a análise dos professores em situações de ensino (Alarcão e Tavares, 2003)

Este modelo favorece a verbalização do pensamento reflexivo como base para aquisição de conhecimento e contribui para a regulação do contexto situacional, através da linguagem que funciona como amplificadora da actividade cognitiva, podendo funcionar como instrumento de emancipação individual e colectiva dos professores.

Entendemos que o cenário reflexivo, clínico e pessoalista são os mais indicados para um supervisor que acredite que o seu papel passe, também, por ser um mediador de emoções e impulsionador do conhecimento emocional nos estagiários ou professores.

Consideramos que os docentes/supervisores devem reflectir sobre a temática emocional e trabalharem sem esquecerem a perspectiva de que as emoções são uma parte muito importante de nós e que se forem geridas pela positiva podem ajudar-nos muito na capacidade de fazermos melhor. Até porque as razões mais invocadas para gostar da escola estão mais relacionadas com as relações de convívio que ela facilita do que com motivos propriamente académicos ligados às aprendizagens escolares (Estrela, 2002, p. 50).

Ao longo destes capítulos tivemos a intenção de abordar o conceito de emoção remetendo às descrições do mesmo que nos foram apresentadas no passado e à sua abordagem no presente. Procedemos à caracterização e divisão de algumas emoções principais que consideramos mais significativas para o nosso estudo.

Descrevemos, ainda, algumas das teorias das emoções mais conhecidas, tais como: a evolucionista; behaviorista; cognitivista; construtivista, entre outras,

que partilham alguns aspectos em comum entre elas e diferem noutros, mas que complementam o conhecimento do estudo emocional.

Destacámos a importância da inteligência emocional (IE) e dos seus reflexos nas relações interpessoais; nas aprendizagens; nas decisões; na liderança; nas conquistas; nos objectivos ou desafios a percorrer, como tal, fundamental para o êxito na vida das pessoas. Na sequência desta temática, salientámos a gestão das emoções no equilíbrio da mente e do corpo, nas relações, e consequentemente na saúde emocional.

Ao nível dos professores e dos alunos referimos a necessidade eminente de trabalhar ao nível da educação emocional e não apenas academicamente. Os supervisores pedagógicos devem ter um papel fundamental a este nível na medida em que esta é a chave do sucesso das aprendizagens dos alunos e da motivação e crescimento profissional dos seus professores.

Consideramos que os professores devem apresentar uma postura reflexiva que lhes permita ter consciência das suas emoções e desenvolver a sua inteligência emocional. Desejamos analisar se, numa realidade escolar, cada vez mais complexa e agitada, se os professores se encontram preparados para gerir de forma equilibrada as emoções a que se encontram sujeitos.

Desejamos apresentar estratégias que facilitem a gestão emocional aos professores, em contexto escolar, visto que sentimos ser uma necessidade básica eminente nestes profissionais. Pretendemos que os docentes fiquem despertos para as vantagens que as emoções podem constituir em si próprios, especialmente em termos de crescimento profissional e das suas consequências na restante equipa escolar.

Capítulo II - Metodologia

2.1- Âmbito e alvo da pesquisa

A escola é um palco de encontros e especialmente de relações, um espaço onde muitas coisas acontecem, onde todos os que nela se envolvem aprendem, crescem e, durante esse processo, manifestam, claramente, as suas emoções. De entre as organizações que estruturam a sociedade, a organização escola é uma das mais relevantes porque, em certa medida, tem influência sobre todas as outras: *“A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania (Alarcão, 2001 a), p.18).”*

Pensar a escola é pensar global, é pensar no mundo, na sociedade, nas comunidades, nos docentes, nos alunos, nas famílias, nas relações entre todos eles. A escola vale por quem a faz existir: professores, alunos e os mais diversos funcionários são os artistas que fazem parte do palco desta organização. A Escola é o espaço e o tempo por excelência onde a educação acontece:

A escola, para além de lugar e contexto, é também tempo. Um tempo que passa para não mais voltar. Um tempo que não pode ser desperdiçado. [...] A escola é tempo de aplicar capacidades como: a observação, a comparação, o raciocínio, a expressão, a comunicação e o risco (Alarcão, 2001, p. 18).

Pensar em escola implica um foco na sala de aula e o contrário também se aplica, pois a sala de aula tem sido, desde há muito, localizada no perímetro da escola. A sala de aula, espaço físico e social, da escola é um espaço privilegiado de comunicação de emoções. Nesse espaço privilegiado ressaltamos a relação entre os professores e os alunos nas dinâmicas do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. É o espaço conquistado e construído onde muitas coisas acontecem, em que professores e alunos se surpreendem nas mais diversas ocasiões:

“Formalmente, a sala de aula é ocupada pelas figuras do professor e do aluno. O encontro ou desencontro entre essas figuras confirma a diferença como elo que os relaciona. (...) A sala de aula é a relação entre o professor e o aluno. (...) O espaço da sala de aula não somente resulta da relação professor-aluno, mas também age sobre tal relação condicionando-a e domesticando-a (Noveli, 1997, p. 45-49).”

Notamos, na actualidade, um elevado número de famílias que sentem sérias dificuldades em assegurar uma base emocional estável na vida das suas crianças. As escolas permanecem como o principal espaço a que se recorre para apoiar as crianças ao nível das competências emocionais e sociais. Consideramos que os conhecimentos em educação emocional podem ser um instrumento de reflexão para os docentes colmatarem algumas das carências emocionais dos alunos e contribuir para um desenvolvimento emocional equilibrado de ambos:

“Educar é um trabalho de equilíbrios: é respeitar e saber manter o sonho, acompanhar os encontros e as novas descobertas que se vivem, ajudar a caminhar, com tudo o que isso envolve também de esforço e sacrifício, de algumas desilusões e bastantes dúvidas (Mayer, 2009, p. 7).”

Na sala de aula a relação dos docentes com os alunos é fulcral na medida em que estes se apresentam como um modelo pedagógico e têm uma grande influência no entusiasmo, motivação e desempenho dos seus discentes. As emoções fazem parte desta relação humana, elas devem ser entendidas e valorizadas para se atingir mais sucesso ao nível das relações pedagógicas.

“Possibilitar relações afetivas na sala de aula é função pedagógica, portanto está nos limites do que defendemos ser papel do professor. (...) Assim como há um crescimento na preocupação com o processo de conhecimento no curso de formação de professores, é necessário introduzir o estudo das emoções, pois acreditamos que assegurar a competência é um meio de favorecer uma ação pedagógica mais eficaz (Almeida, 1999, p.16).”

Assim, a metodologia qualitativa foi a escolhida para este estudo em que procurámos identificar a informação mais importante, delimitar a problemática de pesquisa por entre o material que fomos encontrando durante o processo de investigação. Investigar consistiu fundamentalmente em procurar descobrir, numa espécie de trabalho exploratório, e de um plano de pesquisa.

Ao longo deste processo foi escolhida uma perspectiva interpretativa dos factos e construtivista, na medida em que várias condicionantes foram fazendo avançar o nosso estudo. A escolha das técnicas de recolha, tratamento e análise de dados fizeram parte do processo investigativo. Esta metodologia cumpre e segue determinados passos que garantem o máximo de objetividade na pesquisa de determinado tema:

“ Os critérios científicos utilizados nas metodologias qualitativas recebem normalmente a mesma denominação que na investigação «positivista» (experimental) ou quantitativa. Deste modo, fala-se de critérios de objectividade, de validade e de fidelidade («reliability»). (...) Um projecto científico é, pois, uma tentativa de objectivação do mundo submetida a um certo controlo empírico e social (Hébert, Goyette e Boutin, 2008, p.65-67).”

Esta investigação tem sido um caminho longo que visa um melhor conhecimento do tema em estudo através da utilização das técnicas de recolha de dados. As leituras científicas visaram assegurar a qualidade da problemática em análise, enquanto as entrevistas exploratórias e os métodos de exploração complementares levaram-nos a ter contacto próximo com o terreno e com os actores pertinentes alargando o campo de investigação das nossas leituras:

“Alguns investigadores movimentam-se nas escolas munidos de blocos de apontamentos para registarem os dados. Outros recorrem ao equipamento de vídeo na sala de aula e não seriam capazes de conduzir uma investigação sem ele. Outros ainda elaboram esquemas e diagramas relativos aos padrões de comunicação verbal entre alunos e professores (Bogdan e Biklen, 1994, p. 47).”

Os acontecimentos que podem parecer banais para o senso comum, tornam-se dados efectivos quando analisados pelo binóculo especial do investigador. As mensagens obscuras que exigem uma interpretação mais profunda, as mensagens com um duplo sentido, só podem ser analisadas à luz de uma observação cuidada e sustentada por processos técnicos de avaliação da análise de conteúdo. O fundamental pode não ser o que a mensagem transmite à primeira vista, mas sim o que ela veicula dado o seu contexto e as suas circunstâncias. A este processo de construção contínuo está inerente um conjunto de práticas interpretativas:

“ A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise. (...) A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva (Martins, 2004, p. 289-292).”

Na investigação qualitativa são de referir dois aspectos: o da descoberta (formulação de hipóteses e teorias) e o da prova (verificação ou refutação de hipóteses e teorias). A recolha de dados pertence ao domínio técnico da investigação, recolhem-se dados que suscitam questões mais específicas, que são hipóteses de trabalho, delimitam-se conceitos e seleccionam-se informações. Durante ou após a recolha dos dados, a teoria assume uma função de análise por meio de uma interpretação dos dados face às hipóteses formuladas. O objecto da investigação social interpretativa está no significado dessa acção e não no comportamento em si próprio:

Nesta metodologia de pesquisa, os dados referem-se aos materiais que os investigadores recolhem da realidade que observam, ou seja, são os elementos que formam a sua base da análise: a investigação qualitativa investiga os factos no meio natural, por isso é também chamada de pesquisa “naturalística”. O trabalho de campo consiste, aqui, na observação das acções humanas e na sua interpretação, a partir do ponto de vista das pessoas que praticam as acções pertinentes de analisar: *“ Para além das funções de exposição e de argumentação, o relatório de investigação qualitativa pode ter uma função didáctica, no sentido em que se pode tornar num processo de ensinamento de resultados (Erickson, 1986, p.156).”*

A preocupação dos que estudam a educação está, geralmente, no processo educativo. Assim, os dados são gerados a partir da perspectiva que os participantes têm dos factos, num processo interpretativo. Esta metodologia pode definir-se como um conjunto de procedimentos que orientam a investigação científica utilizada nas ciências humanas. Os dados acabam por ser as provas e as pistas ou informações que recolhemos sobre a realidade, incluindo os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos que se pretendem explorar mais a fundo:

“ A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo (Bogdan e Biklen, 1994, p.49).”

Tivemos necessidade de recursos materiais relacionados com a investigação que foram sendo recolhidos ao longo deste processo. Os recursos humanos, também, são uma fonte de dados essencial neste estudo, na medida em que segundo Poupart (1997), os atores são considerados indispensáveis para entendermos os comportamentos sociais, pois são, sem dúvida, um instrumento privilegiado de análise de experiências e do sentido da acção:

“ Os factos sociais não são “coisas” e a sociedade não é um organismo natural, mas sim um artefacto humano. (...) estudar o social é compreendê-lo (o que não se torna possível sem o reviver). O objeto social não é uma realidade exterior- é uma construção subjectivamente vivida (Hébert, Goyette e Boutin, 1994, p.48).”

No nosso estudo recolhemos dados fornecidos por educadores de infância e por docentes do ensino básico, do primeiro ciclo, que foram os nossos informadores privilegiados que nos permitiram retirar notas de campo e elementos de reflexão muito ricos.

A recolha dos dados relacionou-se com a necessidade de compreender o sentido dos comportamentos sociais através de relatos dos docentes ou de observações na sala de aula. Realizámos quatro inquéritos por entrevista (inquérito oral), fora do contexto escolar. Entrevistámos duas educadoras de infância e duas docentes de ensino básico (do 1º ciclo) com idades compreendidas entre os 32 e os 62 anos e com experiência profissional entre os 10 e os 37 anos de serviço, de diferentes locais de trabalho, colégios particulares e estatais, e provenientes de diversas escolas de formação base. Utilizámos a técnica de observação directa (sistemática) para quatro observações de uma educadora, no seu local de trabalho que era uma sala de jardim-de-infância.

2.2- Fontes e técnicas de recolha de dados

Numa metodologia indutiva, a honestidade por parte do entrevistado (considerado o informador privilegiado) é fundamental e, quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido, sendo que a informação dada pelo entrevistado será mais pura e menos influenciada pelas perguntas (Guerra, 2006, p. 51). As entrevistas exploratórias devem contribuir para comprovar ou alterar ideias manifestadas através do campo de investigação da leitura científica que vão de encontro à problemática da investigação.

A selecção das técnicas de recolha de dados é um procedimento lógico da investigação qualitativa, tal como o tratamento adequado da informação e o controlo da sua utilização para os fins específicos do estudo. É na pesquisa para chegarmos ao conhecimento do tema escolhido que vamos utilizar diferentes instrumentos para chegarmos a uma resposta mais precisa. São elas: a observação, a entrevista e a pesquisa documental.

2.2.1 - Observação:

Há diferentes formas de observar. A observação pode assumir uma forma directa sistemática (observador exterior) ou de uma forma participante (observador conhecido ou oculto). Por outras palavras, a observação pode ser distanciada (observador “escondido”) ou participante total (observador “identificado”) que pode interagir com os sujeitos que estão a ser observados. O investigador para sugerir intervenções e avaliar a realidade deve saber observar e problematizar, ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas.

A observação participante é utilizada especialmente no campo da antropologia e da etnologia. No que respeita à observação directa sistemática ou, não participante, o pesquisador não se envolve com o objecto ou sujeito identificado. Em termos gerais, a perspectiva de observação de um investigador deve ir para além da visualização do observador comum. O investigador tem como hábito observar em directo e presencialmente o fenómeno em estudo:

Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre ele. (...) Observar alguém é lançar um olhar sobre ele, é possuí-lo como objecto. É precisamente o contrário do processo empático (prefixo “in” e raiz “path”: sentido colocando-se dentro de, no lugar de) (Ketele e Roegiers, 1999 p., 22- 24).

Para o nosso estudo escolhemos utilizar a observação directa sistemática que é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados, apelando directamente ao sentido da observação. Na observação directa sistemática, utilizámos como suporte um guia de observação a partir do qual registámos as informações.

O sujeito que escolhemos para observar (educadora de uma sala de jardim-de-infância) não interveio na produção da informação procurada. Esse papel coube na totalidade ao investigador, pois o que pretendemos foi identificar as linhas de comportamento emocional da educadora face aos seus alunos, no contexto de sala de aula, da forma o mais natural possível, para que os dados recolhidos se aproximassem das rotinas do quotidiano escolar:

“Trata-se de um método no sentido restrito, baseado na observação visual (...) os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 196).”

Os dados obtidos pela observação sistemática podem ser transformados em quadros de referência ou em grelhas de observação previamente definidas, ou seja, os dados, de certa forma, podem ser quantificados para posterior análise do conteúdo. O guia de observação é, geralmente, construído a partir de indicadores que designam os comportamentos a observar, mas o observador regista directamente as informações. Segundo Evertson e Green (1986) a observação pode ser vista como conjunto de utensílios de recolha de dados e enquanto processo de tomadas de decisão na escolha da observação e na forma de registo dos dados:

“Qualquer observação é selectiva pois implica a escolha de um objecto, de uma tarefa específica, de um interesse,

de uma perspectiva, de uma problemática. (...) A observação supõe uma mediação a diversos níveis- o nível do observador enquanto pessoa, com os seus enviesamentos, as suas convicções, a sua formação e as suas aptidões, e o nível do instrumento ou da ferramenta utilizados para efectuar uma observação e registá-la (Evertson e Green, 1986, p.164).”

As observações que realizámos foram numa sala de jardim-de-infância de uma escola com as valências de creche e jardim-de-infância, na área urbana de Lisboa. A educadora de infância e o grupo de crianças desta sala, dezassete no total, foram observadas após o período do almoço, altura em que as atividades pedagógicas estavam a ser orientadas pelo próprio Educador. Os alunos tinham idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. O comportamento da educadora e as emoções manifestadas, pela mesma, com os seus alunos foram o principal motivo de escolha das nossas observações

2.2.2- Entrevista:

É um método directo de recolher elementos de reflexão muito ricos pela interacção privilegiada entre o entrevistador e entrevistado. É uma das técnicas mais utilizadas em trabalhos científicos. Esta técnica pode tomar a forma oral (entrevista) ou escrita (questionário), com vista à recolha de informação dos sujeitos escolhidos oralmente ou por escrito. Esta técnica deseja obter respostas que expressem percepções ou opiniões sobre acontecimentos, sobre pessoas, sobre a realidade:

“O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas (Richardson, 1999, p.207).”

As entrevistas podem ser orientadas para a resposta ou para a informação. Na entrevista orientada para a informação, normalmente designada por não estruturada, o objetivo está na descoberta de informação a partir da percepção de uma pessoa ou de um grupo de pessoas numa situação específica. A entrevista não estruturada ou informal distingue-se de uma simples

conversação porque tem como objectivo básico a recolha de dados. A entrevista tornou-se um instrumento do qual se servem frequentemente, e com maior profundidade, os pesquisadores das áreas das ciências sociais.

No nosso estudo escolhemos utilizar a técnica de entrevista designada por semi-estruturada ou semi-directiva. Nas entrevistas que realizámos mantivemos o controlo no decurso de todo o processo no sentido de orientar os entrevistados quando se estavam a desviar da temática que se pretendia analisar. Escolhemos este tipo de entrevista por nos permitir perceber com maior precisão as linhas emocionais presentes nos docentes (gestão das emoções; consciência emocional; inteligência emocional; noção de educação emocional). Nas perguntas feitas aos docentes conseguimos dar-lhes algumas orientações para que as suas repostas revelassem o mais possível a sua postura emocional com os alunos, em contexto de sala de aula.

Segundo Flick (2004), as entrevistas semi-estruturadas têm suscitado bastante interesse, fornecendo dados muito ricos, e como tal são utilizadas com frequência: *“Este interesse está associado com a expectativa de que é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário (Flick, 2004, p. 89).”*

Nas entrevistas semi-directivas ou semi-estruturadas, o entrevistador tem a intenção de registar as respostas integralmente (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como os estímulos do entrevistador) para que o material recolhido seja o mais rico possível e analisado em profundidade:

“No caso da entrevista estruturada, ou formalizada, se desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados que geralmente, são em grande número. Por possibilitar o tratamento quantitativo dos dados, este tipo de entrevista torna-se o mais adequado para o desenvolvimento de levantamentos sociais (Júnior e Nazir, 2011, p.240).”

Para construir uma entrevista, foi necessário sabermos de maneira precisa o que procurávamos, estarmos confiantes de que as perguntas têm um sentido e que todos os aspectos da questão central vão ser abordados durante a sua

realização. Geralmente, os investigadores dispõem de um guião de entrevista (tal como o que está exposto no anexo 1), mas isso não significa que tenham de colocar todas as perguntas pela formulação prevista, pois é dada alguma liberdade ao entrevistado para falar abertamente e pela sua ordem de preferência às questões colocadas:

“Instaura-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 192).”

No nosso estudo utilizámos a entrevista designada por semi-diretiva, no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Este tipo de entrevista é a mais utilizada em investigação social. As entrevistas possuem inúmeras vantagens, passamos a enumerar algumas na citação abaixo:

“Permitem a obtenção de grande riqueza informativa- intensiva, holística e contextualizada – por serem dotadas de um estilo especialmente aberto, já que se utilizam de questionamentos semi-estruturados. Proporcionam ao entrevistador uma oportunidade de esclarecimentos (...). Cumprem um papel estratégico na previsão de erros, por ser uma técnica flexível, dirigida e económica (...) (Rosa e Arnoldi, 2006, p.87).”

A entrevista permite-nos recolher dados sobre acontecimentos, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e facilitando a interpretação de significados que não tenham ficado esclarecidos nas observações, inicialmente realizadas.

As entrevistas foram centradas no tema da gestão emocional, executadas por administração directa, ou seja, foi o inquirido que registou as respostas e com perguntas semi-abertas (questões fechadas e abertas), com o intuito que as segundas fossem complementares das primeiras. Este método caracteriza-se

por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores. O guião da entrevista pode ser consultada no anexo 1.

2.2.3- Análise documental:

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado pela riqueza de informação que podemos daí retirar e por constituírem parte da base do trabalho de investigação. Os documentos podem ser de natureza variada, em que o tipo de informação recolhida se prende com factos, atributos, comportamentos ou tendências. A análise documental procura identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse, para posterior análise dos dados:

“O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível, em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).”

A pesquisa documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, arquivos, cartas, desenhos, fotografias, vídeo, actas, relatórios, livros, revistas científicas, dicionários, notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, inventários, informações diversas, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal, entre outros. No nosso estudo vamos recorrer ao projeto educativo da escola onde realizámos as observações, tencionamos analisar alguns projectos curriculares de sala e relatórios anuais de actividades, para recolhermos dados ou informações relativas ao tema das emoções que completem e enriqueçam o nosso estudo.

Podemos distinguir dois grandes tipos de análise de documentos: a *pesquisa documental*, cujo objecto é a literatura científica relativa ao objecto de estudo e cuja finalidade é a exploração da literatura em vista da elaboração de uma problemática teórica; e a *consulta de arquivos*, cujo objecto é qualquer documento seleccionado segundo uma estratégia muito precisa e tratado como

um dado da investigação, ao mesmo título que o discurso recolhido pela entrevista ou que os comportamentos recolhidos pela observação e cuja finalidade é verificar uma hipótese (De Ketele e Roegiers, 1999) O objectivo da análise documental é a representação condensada da informação para consulta e armazenamento:

“Podemos defini-la como uma «operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação (Bardin, 2008, p.47).”

Recorremos ainda a documentos escolares (projecto educativo do estabelecimento de ensino, projectos pedagógicos ou curriculares de sala) para complementar a análise do nosso estudo. A análise documental é um tipo de recolha de dados que incide sobre documentos relativos a projectos, revistas científicas, jornais. Estes dados constituem-se como os utensílios de trabalho quotidiano do investigador e são necessários para a melhoria do projecto em curso preocupações. Pretendemos recolher dados nestes projectos acerca da temática emocional que é o nosso centro de interesse.

2.2.4- Análise de conteúdo dos Dados Recolhidos

As técnicas e análise de dados na pesquisa qualitativa fornecem rigor e objectividade suficientes para garantir a descoberta do verdadeiro significado do conteúdo. A análise de conteúdo esteve presente desde as primeiras tentativas da humanidade na interpretação dos livros sagrados. Contudo, este método foi sistematizado, apenas, na primeira metade do século vinte, sendo mais utilizado nas ciências sociais. Pode ser descrito como importante na busca dos sentidos dos artigos da imprensa escrita ou de discursos orais ou visto como uma técnica de investigação que tem como finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.

Desta forma, a análise de conteúdo é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) permitindo a realização de inferência de conhecimentos.

“ Na realidade, um longínquo trabalho de análise já foi iniciado com a coleta dos materiais e a primeira organização, pois essa coleta, orientada pela questão da hipótese, não é acumulação cega ou mecânica: à medida que colhe informações, o pesquisador elabora sua percepção do fenómeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado (Laville e Dionne, 1999, p.215).”

Por outras palavras, designa-se por uma técnica que trabalha os dados recolhidos, descodificando as comunicações, por meio de falas ou textos, a partir de procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. A análise de conteúdo também pode ser vista como um conjunto de técnicas para verificação de hipóteses ou questões e para a descoberta dos bastidores dos conteúdos. Nesta técnica o investigador tem de se valer da sua intuição, imaginação e criatividade principalmente no que respeita à definição de categorias de análise: *“consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem (Creswell, 2007, p. 194).”*

Com o tempo, a análise de conteúdo deixou de ser caracterizada apenas como sendo meramente descritiva, tomando-se consciência de que a sua função ou objectivo é a inferência, ou seja, a partir da análise de diversas hipóteses ou indicadores combinados retiram-se conclusões relevantes para o estudo. É a inferência que vai permitir a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que forem levantadas, enumeradas e organizadas:

“O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os «documentos» que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenómenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) (...) (Bardin, 2008, p. 41).”

A análise de conteúdo possui duas funções: uma função heurística, de descoberta dos factos, que enriquece a tentativa exploratória; uma função de «administração da prova»: hipóteses ou afirmações provisórias que vão ser verificadas no sentido de uma confirmação. Os processos de análise de conteúdo conduzem à observação e reflexão no intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reacção interpretativa. A *análise de conteúdo* trata-se de uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para “triangular” os dados obtidos através das outras técnicas:

“A análise de conteúdo constitui-se de uma metodologia de pesquisa utilizada na descrição e interpretação de documentos e textos das mais diversas classes. Através de descrições sistemáticas, ela ajuda o pesquisador a reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão mais profunda destas (Moraes, 1999, p.9).”

Temos a intenção de analisar as características das mensagens fulcrais, a partir duma análise mais objetiva da opinião dos sujeitos observados, e de verificarmos hipóteses e questões que formulámos no decorrer do estudo. Pretendemos através desta técnica analisar o significado de certos conceitos chave que escolhemos aprofundar, a partir da exploração qualitativa de mensagens e informações transmitidas pelos sujeitos participantes no estudo. Visto que esta técnica consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias num texto para medir o peso relativo que os sujeitos atribuem a um dado assunto e retirar daí informações que estavam pouco clarificadas no mesmo, escolhemos esta técnica de análise para utilizarmos em benefício do nosso estudo. A análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos que nos permite aprofundar as ideias que estavam apenas num campo mais superficial, tornando-as mais objetivas e retirando daí conclusões para o nosso estudo.

Esta técnica pressupõe que o texto contém significados que podiam estar ocultos, prestes a ser explorados pelo investigador, na tentativa de conseguir decifrar a simbologia relevante para a investigação. A análise de conteúdo

toma, assim, em consideração as significações (conteúdo), procurando conhecer os sentidos que estão por trás das palavras ou documentos em análise:

“A análise de conteúdo atualmente pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo (verbais ou não verbais). Quanto à interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo (Freitas, Cunha e Moscarola, 1997, p. 97-109).”

Referimos de seguida as três etapas utilizadas na técnica da análise de conteúdo:

1) Pré análise: fase em que organizamos o material a ser analisado com o objectivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias principais. Envolve o conhecimento do material (leitura flutuante); a escolha dos documentos que vão ser analisados (preparação do material); formulação das hipóteses e objectivos; referenciação dos índices e elaboração dos indicadores. Esta fase refere-se a uma leitura geral do material recolhido em que o investigador:

“ [organiza] o material a ser analisado. Nesse momento, de acordo com os objetivos e questões do estudo, definimos, principalmente, unidade de registro, unidade de contexto, trechos significativos e categorias. Para isso, faz-se necessário que façamos uma leitura do material no sentido de tomarmos contacto com sua estrutura, descobrimos orientações para a análise e registramos impressões sobre a mensagem (Gomes, 2002, p.76).”

2) Exploração do material: exploração do material consiste na construção das operações de codificação, com a definição das categorias (sistemas de codificação). Nesta fase, o texto das entrevistas e de todo o material recolhido, em documentos ou observações, é recortado em unidades de contexto e registro: os parágrafos de cada entrevista tornam-se unidades de registro e as palavras-chave são identificadas para se realizar uma primeira fase de categorização. Os requisitos para uma boa categoria são a exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. As

categorias são agrupadas tematicamente e originando as categorias intermediárias e finais. O texto das entrevistas é recortado em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), agrupadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais vão possibilitar argumentar e apresentar, na fase seguinte, as respectivas inferências:

“ Na segunda fase, ou fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos de codificação [que compreende a escolha de unidades de registro- recorte; a seleção de regras de contagem- enumeração- e a escolha de categorias – classificação e agregação – rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns] (...) (Câmara, 2013, 185-186).”

3) Tratamento dos resultados: é a fase de análise dos dados, na qual se faz o tratamento, por inferências e interpretações, dos dados recolhidos. Consiste em analisar os conteúdos manifestos e contidos em todo o material recolhido (entrevistas, documentos, observações) do estudo. A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, dando ênfase aos aspectos considerados semelhantes e aos que foram concedidos como diferentes. Finalmente devem sistematizar-se os resultados com os objectivos iniciais, buscando a construção de conhecimento científico sobre o objecto pesquisado. Nesta última fase são elaboradas tabelas para cada uma das questões, com as categorias, unidades de contexto e as unidades de registro sublinhadas nas unidades de contexto, a codificação das unidades de registro e a frequência de cada uma das categorias. O pesquisador apoiado nos resultados brutos procura, aqui, torná-los significativos e válidos, através de um tratamento estatístico simples para a interpretação de cada uma das questões:

“ O tratamento dos dados é a secção do projeto da investigação que se ocupa com a explicação de como se pretende tratar os dados a coletar, inclusive justificando por que referido tratamento é o mais adequado aos propósitos do estudo. Os objetivos da investigação somente são alcançados com a coleta, o tratamento e, posteriormente, com a interpretação dos dados, buscando assegurar com isso a correlação entre objetivos e forma de atingi-los (Teixeira, 2003, p. 195).”

Capítulo III – Análise e Apresentação dos Dados

Neste capítulo pretendemos realizar uma análise factual, interpretando a realidade, objectivamente, com os dados recolhidos a partir dos principais intervenientes do nosso estudo. Passamos aqui, de seguida, à apresentação dos dados que comprovam e justificam a necessidade da investigação a que demos curso relacionada com a temática da gestão emocional na educação. O conceito de investigação qualitativa é visto como um processo reflexivo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento humano de fenómenos do mundo real. Ao investigador, das ciências sociais e humanas, cabe uma função interpretativa e construtiva constante:

“ A abordagem qualitativa teve origem no século XIX, na Alemanha, em razão da necessidade das ciências sociais para o estudo dos fenómenos humanos. Sua realidade é construída a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, cabendo ao pesquisador decifrar o significado da ação humana, e não apenas descrever os comportamentos (Queiroz; Vall; Souza e Neiva, 2007, p. 276).”

Os dados que fomos analisando foram retirados a partir dos instrumentos de recolha utilizados, que no nosso caso específico foram as observações directas sistemáticas ou não participantes, as entrevistas semi-estruturadas ou semi-directivas e a análise documental.

A principal intenção da recolha de dados foi ser utilizada como suporte para responder às questões que foram levantadas no início do estudo. Identificámos como necessidade aprofundar o estudo da área da gestão emocional nos docentes e entendemos que a investigação que vem sendo elaborada nos tem permitido construir conhecimento e inovar no âmbito da educação, com recurso à análise dos instrumentos de pesquisa qualitativa.

Recordamos a questão inicial de partida (1), e as restantes questões (2, 3 e 4), com que iniciámos a nossa investigação qualitativa:

1- “Qual o papel do docente e do supervisor pedagógico na gestão das emoções?”.

2- De que forma a análise da gestão das emoções contribui para a construção do processo profissional dos docentes?

3- Qual a importância e consequências práticas dos docentes analisarem e refletirem sobre as suas próprias emoções?

4- Em que medida o docente reflexivo e o supervisor pedagógico conseguem gerir ou educar melhor as suas emoções apresentando um melhor desempenho profissional?

Estas questões tiveram como pressuposto orientarem a procura sistemática dos dados necessários para o estudo para chegarmos às conclusões finais que apresentaremos no capítulo final.

Recordamos aqui os objectivos gerais que nos propusemos alcançar no início da investigação e que estiveram presentes durante todo o estudo:

- a) Identificar emoções sentidas, pelos educadores de infância e pelos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, na sala de aula;
- a) Perceber qual o conhecimento emocional dos educadores de infância e dos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- c) Desenvolver uma proposta de formação em educação emocional, para docentes, apresentada pelo supervisor pedagógico.

Através das questões de partida e dos objetivos gerais passamos à codificação e categorização dos dados. São inúmeros os autores que se dedicam às categorizações e tipologias de pesquisa, na medida em que estas facilitam o estudo em termos de organização dos dados. As categorias podem ser definidas em termos de organização de ideias para que mais tarde se retirem as conclusões finais:

“ classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos...sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 2008, p. 117).”

Os dados recolhidos através das diferentes técnicas utilizadas vão ser, de seguida, organizados por Categorias e sub- categorias que nos vão facilitar a leitura dos mesmos para que daí se retirem importantes conclusões para o nosso estudo.

As três grandes categorias escolhidas para o nosso estudo foram: a) Emoções; b) Inteligência Emocional; c) Supervisão e Reflexividade. Na categoria a) Emoções temos as subcategorias: a1) Tipologia das Emoções; a2) Gestão Emocional/ Estratégias. Na categoria b) Inteligência Emocional temos as subcategorias: b1) Identificação do conceito; b2) Gestão da Inteligência Emocional; b3) Expressão Emocional; b4) Mediação Emocional. Na categoria c) Supervisão e Reflexividade temos a subcategoria: c1) Educação Emocional.

3.1- Categoria: Emoções

Neste caso iremos apresentar dados relativos às categorias e subcategorias atrás enunciadas através de citações das entrevistas e de dados recolhidos através das observações e da análise documental. Para facilitar a nossa análise e conclusões fundamentadas, escolhemos organizar os dados por tabelas que nos permitem ter uma visão mais clara da temática em estudo.

Esta primeira categoria surgiu pela importância que as emoções têm na relação que se estabelece entre professores e alunos. Consideramos um tema importante pela necessidade de expressão emocional que os próprios docentes têm demonstrado para identificarem as emoções que ocorrem na escola. Particularmente porque as emoções estão, muitas vezes, relacionadas com a motivação e aprendizagem dos docentes e discentes envolvidos nesse processo que marca a passagem de ambos pelo ambiente educativo. Reparámos que os educadores de infância e docentes do 1º ciclo do Ensino Básico fazem a distinção entre as emoções positivas e negativas como forma de se organizarem relativamente à temática emocional:

*“ (...) portanto, era dar-me por feliz e **contente** de já ter conseguido mesmo que fosse só uma migalhinha que eu tivesse visto de alteração no comportamento daquela criança, daquela família ou daquela colega, (E1); As emoções sentidas não foram todas positivas: a desilusão é uma emoção negativa (...) Também aprendi a lidar com essa frustração (E1).”*

*“ (...) (Ed): vocês não copiaram bem as letras. Que **tristeza** (O1).”*

As emoções são citadas nos documentos pedagógicos apresentados nas escolas, dos quais fazem parte o projecto educativo e o projecto curricular de turma, pela importância que estas têm no desenvolvimento das pessoas e nas relações humanas:

“ Com base nos princípios e valores da S.C.M.L. propomos-nos a valorizar a população promovendo a condição humana, através das artes, culturas e expressão de emoções de cada um (PE-2013-2016).”

“ (...) há que criar estruturas que elevem a auto-estima e a estabilidade das famílias valorizando os seus talentos e emoções e enriquecendo-os na sustentabilidade do Ser- Pessoa (PCT/2010-2011).”

“ (...) percebemos que a maioria das crianças da sala de 1 ano II manifestava emoções positivas nas brincadeiras com animais, ao folhearem livros de animais, ao ouvirem canções dos animais, ao tocarem nos animais de peluche (PCT/ 2015-2016).”

3.1.1- Subcategoria: Tipologia das Emoções

Esta subcategoria surgiu da análise dos docentes observados e das respostas dadas pelos entrevistados quando questionados acerca das emoções que sentiam diariamente no ambiente educativo. Nesta subcategoria apresentamos as emoções primárias e secundárias que identificámos através das respostas dos entrevistados, das observações efectuadas e dos dados que recolhemos através da pesquisa documental.

As emoções primárias têm um papel de destaque por serem consideradas inatas e mais facilmente identificáveis entre seres da mesma espécie. Denominadas também por emoções universais por serem partilhadas por todos, adaptativas, e reconhecidas nas diferentes culturas, tais como: as emoções de choque (medo e surpresa), emoções coléricas (cólera, aversão) e as emoções afectuosas (alegria e tristeza). Por sua vez, o desprezo e o nojo também são consideradas como emoções primárias nalgumas culturas.

As emoções primárias são as mais referidas pelos docentes entrevistados e observados, nomeadamente a alegria/contentamento e tristeza (emoções afectuosas) zanga/ irritação (emoções coléricas), medo (emoção de choque):

*“ (...) eles choram, têm direito de chorar, de estar triste, de estar zangado, porque se deixou o pai, a mãe, a avó e dar liberdade para que se expresse essa **tristeza**, seja a **zanga**, seja a **alegria** (E1).”*

*“ Sinto alegria, satisfação, às vezes **tristeza**, às vezes **zanga** (...), num colégio conseguimos passar por todas (E2).”*

“ (...) quando sinto que os miúdos estão a gostar do que estão a fazer, sinto **alegria**, felicidade de dever cumprido, basicamente (E3).”

“ (...) andei quinze dias a arranjar coragem para dizer que queria sair antes de tempo, cheia de **medo** do que ia ouvir (E1).”

“ (...) quando uma criança entra na sala um bocadinho **triste**, porque eu já conheço o olhar, já conheço a expressão facial e já sei que se passa alguma coisa (E3).”

“ (...) Ed: querem copiar mais frases? Que bom. Fico tão **contente** (O1).”

Nos documentos analisados encontramos estas referências em que a emoção denominada alegria toma lugar de destaque. A alegria é assim referida através das actividades pedagógicas que se pretendem realizar na escola, assim como através das relações humanas que se estabelecem entre a equipa educativa e as crianças:

“ Revela um equilíbrio excelente e poucas birras de “mau génio”. Tem as suas inquietações e **receios**, mas estes são em regra temporários e passageiros (PCT/ 2010-2011).”

“O que nos dão as crianças à equipa: vida, **alegrias**, saberes, responsabilidade, motivação, desafio, **surpresas**, afecto, amor, elogios, ideias, paz, silêncio, força para superar desafios (PE/ 2013-2016).”

“As vantagens do yoga são inúmeras (...), conhecimento do corpo para expressar emoções (...) promover a **alegria** (PCT/ 2014-2015).”

“Na relação equipa- crianças prevalece a **alegria**, o afecto, e o amor, os saberes como sendo de troca mútua (PE/ 2013-2016).”

Quadro 1: **Categorização das respostas das entrevistas: Tipologia das Emoções**

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
1. Emoções	a) Primárias 1.1 Tipologia das Emoções	<p>“ (...) andei quinze dias a arranjar coragem para dizer que queria sair antes de tempo, cheia de medo do que ia ouvir.”; (...) portanto, era dar-me por feliz e contente de já ter conseguido mesmo que fosse só uma migalhinha que eu tivesse visto de alteração no comportamento daquela criança, daquela família ou daquela colega.”; (...) eles choram, têm direito de chorar, de estar triste, de estar zangado, porque se deixou o pai, a mãe, a avó e dar liberdade para que se expresse essa tristeza, seja a zanga, seja a alegria.”“ (...) não tenho de estar a entravar a minha tristeza quando estou triste.”; (...) para além de sentir irritação imediata, é sentir que há falta de respeito para connosco próprios.”; Vivenciei emoções muito diferentes dependendo do local de trabalho, da equipa e da minha idade (...).”</p>	E1
		<p>“ Sinto alegria, satisfação, às vezes tristeza, às vezes zanga (...), num colégio conseguimos passar por todas, (p. 14).”</p>	E2
		<p>“ (...) quando sinto que os miúdos estão a gostar do que estão a fazer, sinto alegria, felicidade de dever cumprido, basicamente; (...) quando eu sinto que eles estão a atingir um objectivo, sinto alegria e tranquilidade também, (p. 18).”“ (...) quando uma criança entra na sala um bocadinho triste, porque eu já conheço o olhar, já conheço a expressão facial e já sei que se passa alguma coisa, (p. 19).”</p>	E3
		<p>“ (...) normalmente depois do almoço, principalmente, sinto-me, geralmente, assim triste e um bocado zangada com eles, (p. 22)“ (...) se uma pessoa está feliz, faz os outros felizes, (p. 24).”“ (...) No geral acho que as outras crianças são felizes, (p. 25).”</p>	E4

A partir da análise dos dados relativos às observações dos docentes, notamos que as emoções primárias mais referidas são as vistas como afectuosas, como a: alegria e tristeza, e a emoção colérica: irritação/raiva.

Os docentes demonstraram irritação pela falta de concentração dos seus alunos e, por outro lado, também expressaram alegria pela motivação e pelas conquistas de aprendizagem alcançadas pelos discentes:

*“ (...) olha A1, quando estiveres **triste** eu vou rir. Se achas giro rir quando uma pessoa está **triste**. (O1); (...) Ed: querem copiar mais frases? Que bom. Fico tão **contente** (O1); “ (...) irritado-me tanto com isto. Dizer uma coisa e passada uma ou duas horas repetir o mesmo (O1);*

*(...) Já não consigo falar baixo de tão irritada que estou (O3); (Ed) para A3: Estou tão contente. Conseguiste! (O3); (Ed) para (T): Espantoso. Estou mesmo **contente** (O3).”*

*“ (...) quando sinto que os miúdos estão a gostar do que estão a fazer, sinto **alegria**, felicidade de dever cumprido, basicamente, (p. 18) (E3).”*

Por um lado a alegria foi transmitida, mais uma vez, pelo cumprimento dos objetivos de aprendizagem dos alunos, por outro lado, a tristeza e a irritação estiveram presentes pela falta de organização e concentração dos alunos nas tarefas propostas:

*“ (...) Ed: querem copiar mais frases? Que bom. Fico tão **contente** (O1); (...) Ed: vocês não copiaram bem as letras. Que **tristeza** (O1). (Ed): “ Estou muito chateada. Odeio ter a sala assim. Estou sempre chateada com isto (O2).”*

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
1. Emoções	1.1 Tipologia das Emoções a) Primárias	<p>“ (...) irrita-me tanto com isto. Dizer uma coisa e passada uma ou duas horas repetir o mesmo.”</p> <p>“ (...) Ed: uma pessoa repete as coisas mil vezes e acaba por se chatear a sério.”</p> <p>“ (...) Ed: vocês não copiaram bem as letras. Que tristeza.”</p> <p>“ (...) Ed: querem copiar mais frases? Que bom. Fico tão contente.”</p> <p>“ (...) olha A1, quando estiveres triste eu vou rir. Se achas giro rir quando uma pessoa está triste.”</p>	O1

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
1. Emoções	1.1 Tipologia das Emoções a) Primárias	<p>“ (...) Se voltas a fazer isso, vou ficar mesmo zangada.” (Ed) para (T): Assim estou sempre chateada. Até fico chateada comigo. Fico mesmo triste.” “ (Ed) para (T): Assim estou sempre chateada. Odeio ter a sala assim. Estou sempre chateada com isto.”</p> <hr/> <p>“ Continuo chateada com vocês (...), têm de arrumar a sala.” “ (...) Já não consigo falar baixo de tão irritada que estou.” “ (Ed) para A3: Estou tão contente. Conseguiste.” “ (Ed) para (T): Espantoso. Estou mesmo contente.” “ (Ed): “ Estou muito chateada. Odeio ter a sala assim. Estou sempre chateada com isto.” “ (Ed): Continuo chateada com vocês (...), têm de arrumar a sala.”</p>	O2 O3

Ao analisarmos o projeto curricular de sala e educativo de estabelecimento de infância notamos que a emoção primária prevalecente é a alegria, tanto por parte da equipa educativa, como dos alunos, pela relação de afetividade que se estabelece entre ambos e pelo envolvimento nas atividades desenvolvidas:

“Na relação equipa- crianças, prevalece a **alegria**, o afecto, e o amor, os saberes como sendo de troca mútua (PE/2013-2016);
 “Identificamos como potencialidade desta sala o dinamismo dos adultos e a motivação e **alegria** demonstrada pelas crianças para participarem nas diversas actividades propostas (PCT/2014-2015).”

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
1. Emoções	1.1 Tipologia das Emoções a) Primárias	<p>“Na relação equipa- crianças, prevalece a alegria, o afecto, e o amor, os saberes como sendo de troca mútua.”</p> <p>“O que nos dão Crianças à Equipa: Vida, alegrias, saberes, responsabilidade, motivação, desafio, surpresas, afecto, amor, elogios, ideias, paz, silêncio, força para superar desafios.”</p> <p>“Com base nos princípios e valores da S.C.M.L propomos-nos a valorizar a população promovendo a condição humana, através das artes, culturas e expressão de emoções de cada um.”</p> <hr/> <p>“Identificamos como potencialidade desta sala o dinamismo dos adultos e a motivação e alegria demonstrada pelas crianças para participarem nas diversas actividades propostas.”</p> <p>“As vantagens do yoga são inúmeras (...), conhecimento do corpo para expressar emoções (...) promover a alegria.”</p> <hr/> <p>“ (...) há que criar estruturas que elevem a auto-estima e a estabilidade das famílias valorizando os seus talentos e emoções enriquecendo-os na sustentabilidade do Ser- Pessoa.”</p> <p>“Revela um equilíbrio excelente e poucas birras de “mau génio”. Tem as suas inquietações e receios, mas estes são em regra temporários e passageiros.”</p> <hr/> <p>“ (...) percebemos que a maioria das crianças da sala 1 ano II manifestava emoções positivas nas brincadeiras com os animais, ao folhearem livros de animais, ao ouvirem canções dos animais, ao tocarem nos animais de peluche.”</p>	<p>PE/2013-2016</p> <p>PCT/2014-2015</p> <p>PCT/ 2010-2011</p> <p>PCT/2015-2016</p>

Nas emoções primárias destacamos ainda o prazer, o entusiasmo, e a ansiedade. Estas foram referenciadas pelos entrevistados relativamente à sua prática profissional, nomeadamente através do trabalho desenvolvido com os alunos na sala e na relação estabelecida com estagiárias na prática pedagógica:

*“ (...) Dava-me muito **prazer** estar no berçário e na sala seguinte de 1-2 anos; “ (...) recebia estagiárias para acompanhamento de estágio na prática pedagógica e isso foi sempre uma coisa que me deu imenso **prazer** (...); (...) No primeiro ano de trabalho, nos primeiros meses pelo menos, uma pessoa sente-se trémula, **receosa**; “ (...) gritávamos, cantávamos, ríamos, contávamos anedotas. Era um ambiente entusiasta (E1).”*

O prazer e a ansiedade são também referidos no projecto educativo e curricular de turma analisados para o nosso estudo. O prazer é salientado pela relação natural que se estabelece entre os docentes e os alunos e entre uma equipa educativa e os elementos que a constituem. No que respeita à ansiedade reparamos que é referida pela possibilidade de ser combatida através das actividades pedagógicas desenvolvidas numa escola:

*“ A abordagem sistémica é a forma que utilizamos para que todos se sintam integrados, sendo que o dar e receber é visto como um processo natural e **prazeroso** (PE/2013-2016).”*

*“ As vantagens do yoga são inúmeras: (...) conhecimento do corpo para expressar emoções (...) diminui os níveis de **ansiedade** (PCT/2014-2015).”*

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
1. Emoções	1.1 Tipologia das Emoções b) Primárias	<p>“ (...) No primeiro ano de trabalho, nos primeiros meses pelo menos, uma pessoa sente-se trémula, receosa.”</p> <p>“ (...) gritávamos, cantávamos, ríamos, contávamos anedotas. Era um ambiente entusiasta.”</p> <p>“ (...) Dava-me muito prazer estar no berçário e na sala seguinte de 1-2 anos.”</p> <p>“ (...) recebia estagiárias para acompanhamento de estágio na prática pedagógica e isso foi sempre uma coisa que me deu imenso prazer (...).”</p> <hr/> <p>“Vivenciei emoções muito diferentes dependendo do local de trabalho, da equipa e da minha idade (...).”</p> <p>“ As vantagens do yoga são inúmeras: (...) conhecimento do corpo para expressar emoções (...) diminui os níveis de ansiedade.”</p> <hr/> <p>“Acreditamos que esta dificuldade se deva a uma falta de consciência, por vezes, do que é certo ou errado e neste sentido queremos fazer as famílias reflectirem acerca desta matéria que gera tanta dificuldade e anseios.”</p> <p>“ A abordagem sistémica é a forma que utilizamos para que todos se sintam integrados, sendo que o dar e receber é visto como um processo natural e prazeroso.”</p> <hr/> <p>“ (Ed): Desculpem lá, hoje não estou com muita paciência. Peço desculpa por isso... que desassossego.”</p>	<p>E1</p> <p>(PCT/2014-2015)</p> <p>(PCT/2010-2011)</p> <p>(PE/ 2013-2016)</p> <p>O1</p>

Em suma, notamos que as emoções sentidas pelos docentes estão diretamente relacionadas com o seu próprio estado de espírito, com o comportamento e motivação dos discentes para as aprendizagens, e também com o ambiente educativo, nomeadamente com as atitudes de colegas ou superiores hierárquicos:

*“ (...) não tenho de estar a entrar a minha **tristeza** quando estou **triste** (E1); (...) para além de sentir **irritação** imediata, é sentir que há falta de respeito para connosco próprios (E1); Vivenciei emoções muito diferentes dependendo do local de*

*trabalho, da equipa e da minha idade (E1).“ (...) Ed: querem copiar mais frases? Que bom. Fico tão **contente** (O1).”*

3.1. 2- Sub- categoria: Gestão Emocional/ Estratégias

Esta subcategoria surgiu do interesse principal do nosso estudo de perceber de que forma os educadores de infância e os docentes do 1º ciclo do Ensino Básico gerem as suas emoções na sala de aula e quais as estratégias que os mesmos utilizam para ultrapassarem as suas dificuldades de gestão emocional na escola:

“ (...) só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos (Saint- Exupéry) (PE/2013-2016);

Eu acho que tento controlar as emoções, se consigo sempre?! Não sei. Na maior parte das vezes eu consigo controlar, outras vezes se calhar não controlo tanto, depende (E3).”;

Às vezes era preciso inspirar fundo antes de entrar a porta e eu passei por momentos muito maus (...) com vontade de deixar a minha profissão (E1);

“ (Ed): que nervos...onde estão as tampas das canetas que faltam? Não sei quem acusar, não sei o segredo disto (O2).”

A gestão das emoções dos docentes que analisamos, aqui, está relacionada com a exteriorização ou controlo das suas emoções. Porém, os docentes referem, por vezes, a inter-ligação entre as suas emoções e as dos discentes na sala de aula e o seu possível papel de mediadores emocionais nos alunos. Referem, portanto, que os factores humanos e materiais envolventes podem influenciar as suas próprias emoções:

*“ (...) também devemos extravasar a **zanga**, claro que isso pode dar conflitos entre eles, e nós podemos servir de mediadoras daqueles conflitos, quer um quer outro, tem de perceber o que fez (E1); (...) tem de se gerir e fazer com que eles saibam gerir essas emoções para que se chegue a bom porto (E1); (...) sinto-me afectada e sinto-me influenciada (...), porque se tiver ao meu lado, ao meu redor uma pessoa instável, eu acho que isso gera um bocadinho os comportamentos ao longo da semana (E2).”*

Os docentes apresentaram exemplos práticos de estratégias que utilizam no dia-a-dia para conseguirem gerir mais eficazmente as suas emoções na sala de aula que passamos a citar abaixo:

*“ (...) dizer-lhes: eu hoje venho **triste**, ou venho doente, ou dói-me as costas, é melhor do que não dizer nada, do que fingir de que está tudo bem (E1); “ Quando sinto que mexem muito comigo, tenho de pensar numa coisa boa que eles tivessem feito ou que eles façam, ou que eles sejam, para depois andar para a frente, tem de ser assim, tenho de pôr o mau para trás, o que é mau foi-se embora, o que é bom é que tem de estar presente (E4);*

“(...) Uma das técnicas que no momento em que se está mais stressado na sala é dizer à colega: “desculpa mas eu agora vou sair” (...) deve sair da sala (...) e respirar fundo e voltar a iniciar as coisas como deve ser (E1);

“ As vantagens da prática do yoga são inúmeras: importante no controlo dos impulsos e da agressividade; diminuir os efeitos provocados pelo stress, diminuir os níveis elevados de ansiedade e problemas de comportamento; aumentar a auto-estima e melhorar o relacionamento com os adultos e colegas (PCT/2014-2015).”

Notamos que os docentes entrevistados referem, claramente, que as emoções são difíceis de gerir, pelo seu forte potencial sobre as pessoas:

“É claro que as emoções são coisas difíceis de controlar, são as emoções, é aquilo que nos salta à flor da pele, mas a nossa consciência pode funcionar um bocadinho, sem contudo inibirmos, inibir também não está certo (E2); (...) temos de ter cuidado com as nossas emoções se forem carregadas de algum negativismo, algum stress, temos de ter calma e cuidado e devíamos tentar disfarçá-las ao máximo para que os miúdos não percebam (E3).”

No que respeita à gestão emocional no local de trabalho, os docentes partilham da opinião que as emoções não devem ser inibidas, mesmo as emoções consideradas como negativas devem ser, de certa forma, exteriorizadas, embora considerem que se pode encontrar um ponto de equilíbrio e essa é a maior dificuldade manifestada pelos docentes:

“ (...) também devemos extravasar a zanga, claro que isso pode dar conflitos entre eles, e nós podemos servir de mediadoras daqueles conflitos, quer um quer outro, tem de perceber o que fez (E1); “Essa coisa de se agradar a gregos e a troianos é um bocadinho difícil, só se agrada a gregos ou a troianos (E1);

“ (...) há sempre um esforço consciente que devemos fazer no sentido de aterrarmos agora sim no nosso trabalho e trazermos tudo o que de melhor conseguirmos (E2).”

A dificuldade ao nível da gestão emocional nas escolas pode estar relacionada com a tomada de decisões importantes que envolvam assertividade com a chefia, como a troca de local de trabalho. Por sua vez a relação entre os professores e os seus alunos também pode levar a uma dificuldade ou facilidade na gestão emocional de ambos:

“Saí antes de tempo e andei quinze dias a arranjar coragem para dizer que queria sair antes de tempo, cheia de medo do que ía ouvir (E1).” “As relações de afecto que se criam com as crianças são enormes, embora às vezes houvesse o cuidado de pensar que se tinha de fazer um corte do cordão para não criar laços demasiado fortes em que depois aquelas crianças tivessem dificuldade em se relacionar com os outros (E1);

“ Há crianças que choram, batem com os pés no chão, uma até chegou a bater na minha colega. É muito difícil de gerir (E4);

“ (...) um adulto, ou educador com uma estrutura mais estável a nível emocional, consegue levar com ele um grupo de crianças também mais estáveis e emocionalmente mais fortes (E2).”

Segundo a opinião dos docentes, a gestão emocional no local de trabalho é, por vezes, misturada com o seu lado pessoal ou com o estado de humor do docente em dado momento ou dia da actividade profissional, o que pode, por sua vez, influenciar o comportamento dos alunos na sala:

“ Nós apesar de estarmos mal-humorados ou nos ter corrido mal a vida pessoal ou até profissional, eles não têm de levar com isso (E1); “Agora aí era difícil não levar os problemas, não se deve levar, deve-se inspirar, respirar fundo, deixar os problemas e partir para outra, mas mesmo assim era difícil de gerir (E1);

“ (...) eu acho que quando eu estou bem-disposta isso transparece e eles sentem isso. Se eu estou um dia um bocadinho mais stressada, mais nervosa com alguma coisa, eu

acho que também acabo por passar esse nervosismo, essa agitação (E3);

“(Ed) para (Ed1): Eu hoje estou com falta de paciência para mim própria (O1).”

Os docentes consideram, ainda, que podem aprender a gerir melhor as suas próprias emoções e que a gestão emocional acontece tanto ao nível das emoções positivas como das negativas:

“As emoções sentidas não foram todas positivas: a desilusão é uma emoção negativa (...) Também aprendi a lidar com essa frustração (E1);

(...) aprendemos a gerir as nossas emoções e como falei há pouco, a estruturarmos, a conceber uma estrutura emocional que nos possibilite trabalhar nesta área (E2);

nós somos humanos, não somos máquinas e como humanos que somos temos emoções e há dias que as emoções são boas e há dias que as emoções não são tão boas, mas isso faz parte e acho que os meninos apanham tudo, da mesma maneira que nós apanhamos deles (E3);

“As emoções de manhã são mais positivas, eu à tarde digo uma coisa que não devia dizer, quer dizer, zango-me e ralho com eles (E4).”

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
1. Emoções	1.2 Gestão Emocional/Estratégias	<p>“ Saí antes de tempo e andei quinze dias a arranjar coragem para dizer que queria sair antes de tempo, cheia de medo do que ía ouvir.”</p> <p>“As relações de afecto que se criam com as crianças são enormes, embora às vezes houvesse o cuidado de pensar que se tinha de fazer um corte do cordão para não criar laços demasiado fortes em que depois aquelas crianças tivessem dificuldade em se relacionar com os outros.”</p> <p>“ As emoções sentidas não foram todas positivas: a desilusão é uma emoção negativa (...) Também aprendi a lidar com essa frustração.”</p> <p>“ Nós apesar de estarmos mal-humorados ou nos ter corrido mal a vida pessoal ou até profissional, eles não têm de levar com isso.”</p> <p>“Agora aí era difícil não levar os problemas, não se deve levar, deve-se inspirar, respirar fundo, deixar os problemas e partir para outra, mas mesmo assim era difícil de gerir.”</p> <p>“ (...) Uma das técnicas que no momento em que se está mais stressado na sala é dizer à colega: “desculpa mas eu agora vou sair” (...) deve sair da sala porque até pode estar a começar a criar uma relação ali conflituosa com a criança, sair e respirar fundo e voltar a iniciar as coisas como deve ser.”</p> <p>“ Às vezes era preciso inspirar fundo antes de entrar a porta e eu passei por momentos muito maus, passei uma fase com uma directora na Fundação Júlia Moreira com vontade de deixar a minha profissão, que era aquilo que eu mais gostava.”</p>	E1

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
1. Emoções	1.2 Gestão/Estratégias	<p>(...) temos de ter cuidado com as nossas emoções se forem carregadas de algum negativismo, algum stress, temos de ter calma e cuidado e devíamos tentar disfarçá-las ao máximo para que os miúdos não percebam.”</p> <p>“ (...) eu acho que quando eu estou bem disposta isso transparece e eles sentem isso. Se eu estou um dia um bocadinho mais stressada, mais nervosa com alguma coisa, eu acho que também acabo por passar esse nervosismo, essa agitação.”</p> <p>“ (...) nós somos humanos, não somos máquinas e como humanos que somos temos emoções e há dias que as emoções são boas e há dias que as emoções não são tão boas, mas isso faz parte e acho que os meninos apanham tudo, da mesma maneira que nós apanhamos deles.”</p> <p>“ Eu acho que tento controlar as emoções, se consigo sempre?! Não sei. Na maior parte das vezes eu consigo controlar, outras vezes se calhar não controlo tanto, depende.”</p>	E3
		<p>“ As emoções de manhã são mais positivas, eu à tarde digo uma coisa que não devia dizer, quer dizer, zango-me e ralho com eles.”</p> <p>“ Só que às vezes é difícil, claro que é importante, mas é difícil, há um esforço porque eu tenho de ser assim, mas depois há um que nos faz saltar a tampa.”</p> <p>“ Há crianças que choram, batem com os pés no chão, uma até chegou a bater na minha colega. É muito difícil de gerir.”</p> <p>“ Quando sinto que mexem muito comigo, tenho de pensar numa coisa boa que eles tivessem feito ou que eles façam, ou que eles sejam, para depois andar para a frente, tem de ser assim, tenho de pôr o mau para trás, o que é mau foi-se embora, o que é bom é que tem de estar presente.”</p> <p>“Faço muito esforço por ser positiva, às vezes vejo tudo negro, mas faço um esforço todos os dias e todos os dias é uma luta</p>	E4

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
1. Emoções	1.2 Gestão/Estratégias	<p>“ (Ed) para (Ed1): Eu hoje estou com falta de paciência para mim própria.”</p> <p>“ (Ed): uma pessoa repete as coisas mil vezes e acaba por se chatear a sério. Vai-te sentar A1.”</p> <hr/> <p>“ (Ed): que nervos...onde estão as tampas das canetas que faltam? Não sei quem acusar, não sei o segredo disto.”</p> <p>“ (Ed) para A3: Se fazes favor, pedes desculpa a A4. É preciso bateres-lhe? É assim que resolvemos os problemas na nossa sala?”</p> <p>“ (Ed) para A5 e para T: Quem cortou isto? Eu passo-me! Podem-se ir sentar...desculpem lá, só saímos daqui quando eu souber quem fez isto.”</p> <p>“ (Ed) para A8: desculpa lá mas vais arrumar a sala. Quem ficar histérico vai sair da sala.”</p>	<p>O1</p> <p>O2</p>
1. Emoções	1.2 Gestão/Estratégias	<p>“ (...) só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos (Saint- Exupéry).”</p> <p>“As plantas despertam o sentido estético dentro de nós, suavizam as nossas emoções mais violentas, inspiram-nos à poesia, nutrindo assim os nossos corações (Tsunesaburo Makigushi).”</p> <hr/> <p>“Pretendemos que as nossas famílias assegurem as necessidades básicas dos seus filhos, ao nível da alimentação, da saúde, da higiene e que cuidem do desenvolvimento socio-emocional das suas crianças.”</p> <p>“ As vantagens da prática do yoga são inúmeras: importante no controlo dos impulsos e da agressividade; diminuir os efeitos provocados pelo stress, diminuir os níveis elevados de ansiedade e problemas de comportamento; aumentar a auto-estima e melhorar o relacionamento com os adultos e colegas.”</p>	<p>(PE/2013-2016)</p> <p>(PCT/2014-2015)</p>

3.2- Categoria – Inteligência Emocional

Nesta categoria, tivemos como intenção perceber até que ponto os docentes conheciam o conceito de inteligência emocional e no caso de terem alguma noção deste tipo de inteligência, se a consideravam importante para as relações interpessoais, na gestão dos relacionamentos, que acontecem no contexto escolar e educativo que os rodeia:

“O educador, além de ser o exemplo a seguir, é uma peça que desencadeia ou pode desencadear todos os outros comportamentos e emoções (E2); (...) um ser humano emocionalmente estável também se forma e nós enquanto educadores temos essa responsabilidade (...), as emoções são a nossa palavra do meio (E2);

(...) não tenho de estar a entrar a minha tristeza quando estou triste, também tenho direito a estar triste (E1);

Quando estamos em grupo com colegas também conseguimos absorver muita coisa e conseguimos perceber quando é que uma colega está bem ou não, também depende da relação que temos com a pessoa (E3).”

Ao analisarmos as respostas apresentadas percebemos que os docentes entrevistados valorizavam a expressão emocional como fundamental, mas acreditavam que as emoções podiam ser educadas e que cabia aos educadores e famílias ajudar as crianças nesse caminho, serem mediadores emocionais, que pode ser tão difícil que é o de gerir as emoções. Notámos também, que as docentes tinham algumas dúvidas em relação a este conceito recente de inteligência, a que chamaram Inteligência Emocional. Desta análise surgiram as subcategorias: Identificação do conceito; Expressão Emocional; Gestão da Inteligência Emocional e Educação Emocional que apresentamos mais à frente cada uma delas:

“ (...) era mais nova, era mais revoltada e não me calava (E1); (...) Só vendo o que está reflectido nas crianças, famílias, equipa e em nós próprios por análise e auto-análise é que podemos perceber qual o caminho a seguir, qual o percurso, se estamos a ir bem, se não estamos, se há que mudar de caminho (E1).”

É claro que as emoções são coisas difíceis de controlar, são as emoções, é aquilo que nos salta à flor da pele, mas a nossa consciência pode funcionar um bocadinho, (...) inibir também não está certo, acho que não faz nada bem isso (E2); (...) ver mais, fechar a boca, observar mais.

3.2.1- Subcategoria - Identificação do conceito

As docentes entrevistadas revelaram algumas dúvidas relativamente ao conceito de Inteligência Emocional, no entanto, consideraram que as emoções eram responsáveis por perturbarem os raciocínios das pessoas, por isso eram vistas como poderosas e perigosas:

“ (...) as emoções alteram a nossa capacidade de raciocínio e portanto há que educá-las (E1); (...) tenho ouvido falar dos diversos tipos de inteligência, entre elas a emocional e que as emoções alteram a capacidade de raciocínio (E1);

(...) temos de ter cuidado com as nossas emoções se forem carregadas de algum negativismo, algum stress, temos de ter calma e cuidado e devíamos tentar disfarçá-las ao máximo para que os miúdos não percebam (E3);

É claro que as emoções são coisas difíceis de controlar, são as emoções, é aquilo que nos salta à flor da pele, mas a nossa consciência pode funcionar um bocadinho, sem contudo inibirmos, inibir também não está certo (E2).”

Contudo, e apesar de considerarem que certas emoções têm de ser reguladas, nos próprios docentes e bem geridas, mas não concordam com a inibição das emoções nos seus alunos:

“ (...) Quando sinto que mexem muito comigo, tenho de pensar numa coisa boa, numa atitude boa que eles tivessem tido ou uma coisa boa que eles façam, ou que eles sejam, para depois andar para a frente, tem de ser assim, tenho de pôr o mau para trás, o que é mau foi-se embora, o que é bom é que tem de estar presente (E4);

“ (...) Também houve fases na minha vida e ao longo dos anos (...), em que optava por ficar calada, tanto ali como noutros sítios, às vezes preferia observar, ficar calada, (...), às vezes desiste-se ou para-se (E1).”

Quando a criança está contente também se consegue perceber perfeitamente, ou quando ela está a atingir um objectivo ou ultrapassar um obstáculo, vê-se pelas expressões faciais, pela maneira de estar (E3); (...) temos de ter cuidado com as nossas emoções se forem carregadas de algum negativismo, algum stress, temos de ter calma e cuidado e devíamos tentar disfarçá-las ao máximo para que os miúdos não percebam (E3).”

As docentes relatam, também, que as emoções devem ser exteriorizadas, tanto as emoções consideradas positivas, como as que são vistas como negativas devem de ser expressadas, até para que percebam como as crianças se estão a sentir nas determinadas situações do quotidiano escolar:

“ (...) eles choram, têm direito de chorar, de estar triste, de estar zangado, porque se deixou o pai, a mãe, a avó, e dar liberdade para que se expresse essa tristeza, seja zanga, seja a alegria (E1) ; (...) tanto me podiam ver muito autoritária para criar regras, (agora é o momento de), como me podiam ver a dançar em cima de uma mesa. Pronto, há momentos para tudo (...) e de que também devemos extravasar a zanga (E1).”

A importância do entendimento dos outros e das suas diferentes necessidades, tais como o reconhecimento das emoções nos outros para saber gerir melhor certas situações ou problemáticas esteve presente no discurso respeitante à inteligência e gestão emocional:

“Só vendo o que está refletido nas crianças, famílias, equipa e em nós próprios por análise e auto-análise é que podemos perceber qual o caminho a seguir, qual o percurso, se estamos a ir bem, se não estamos, se há que mudar de caminho (E1); (...) cada ser é único, quantos mais forem, mais diferentes são as necessidades ou gostos (...), portanto tem de se gerir e fazer com que eles saibam gerir essas emoções para que se chegue a bom porto (E1);

“ Tem a ver com as relações entre pares, sensibilidade, tem a ver com entender o próximo, penso que é por aí, mas não tenho a certeza (E3); (...) Uma pessoa habituada a lidar com pessoas está mais sensível às necessidades e emoções que os outros possam transmitir, é o que eu acho (E3);

“ (Ed): não fiques aflita (A10), só te custa usar um pouco as tuas mãos, mas vais conseguir (O1).”

“ Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos (Saint- Exupéry) (PE/ 2013-2016).”

“ A área da formação pessoal e social interliga-se com todas as outras áreas, pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona com ela própria, com os outros e com o mundo (...) (PCT/2010-2011).”

As docentes referiram o papel relevante que todos os elementos têm numa escola e a importância da supervisão escolar para a melhoria da qualidade de funcionamento da equipa:

“ (...) Tinha de ser supervisora das auxiliares que tivessem na minha sala ou de todos os outros, aliás foi uma coisa que aprendi, que até com a cozinheira, com a encarregada de sector, todos faziam parte (E1);

“ (...) tive estagiárias que também eram estimulantes para o meu trabalho. Eu sei que também tinha, com os anos a passar, e a auto-estima a aumentar, também tenho mérito nisto (E1).”

“ (...) Eu sinto-me responsável, sinto-me parte fundamental de qualquer acção que decorra no colégio, porque trabalhamos com pessoas, trabalhamos com crianças, não trabalhamos com papel, por isso as emoções são a nossa palavra do meio (E3);

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
2-Inteligência Emocional	2.1-Identificação do Conceito	<p>“ (...) as emoções alteram a nossa capacidade de raciocínio e portanto há que educá-las.”</p> <p>“ (...) tenho ouvido falar dos diversos tipos de inteligência, entre elas a emocional e que as emoções alteram a capacidade de raciocínio.”</p> <p>“ (...) eles choram, têm direito de chorar, de estar triste, de estar zangado, porque se deixou o pai, a mãe, a avó, e dar liberdade para que se expresse essa tristeza, seja zanga, seja a alegria.”</p> <p>“ (...) tanto me podiam ver muito autoritária para criar regras, (agora é o momento de), como me podiam ver a dançar em cima de uma mesa. Pronto, há momentos para tudo (...) e de que também devemos extravasar a zanga.”</p> <p>“Só vendo o que está refletido nas crianças, famílias, equipa e em nós próprios por análise e auto-análise é que podemos perceber qual o caminho a seguir, qual o percurso, se estamos a ir bem, se não estamos, se há que mudar de caminho.”</p> <p>“ (...) cada ser é único, quantos mais forem, mais diferentes são as necessidades ou gostos (...), portanto tem de se gerir e fazer com que eles saibam gerir essas emoções para que se chegue a bom porto.”</p> <p>“ (...) Tinha de ser supervisora das auxiliares que tivessem na minha sala ou de todos os outros, aliás foi uma coisa que aprendi, que até com a cozinheira, com a encarregada de sector, todos faziam parte.”</p>	E1

(Continuação do quadro anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
2-Inteligência Emocional	2.1-Identificação do Conceito	<p>“ (...) Também houve fases na minha vida e ao longo dos anos (...), em que optava por ficar calada, tanto ali como noutros sítios, às vezes preferia observar, ficar calada, (...), às vezes desiste-se ou para-se.”</p>	E1
		<p>“ (...) tive estagiárias que também eram estimulantes para o meu trabalho. Eu sei que também tinha, com os anos a passar, e a auto-estima a aumentar, também tenho mérito nisto.”</p>	E1
		<p>“É claro que as emoções são coisas difíceis de controlar, são as emoções, é aquilo que nos salta à flor da pele, mas a nossa consciência pode funcionar um bocadinho, sem contudo inibirmos, inibir também não está certo .”</p>	E2
		<p>“ (...) Eu sinto-me responsável, sinto-me parte fundamental de qualquer acção que decorra no colégio, porque trabalhamos com pessoas, trabalhamos com crianças, não trabalhamos com papel, por isso as emoções são a nossa palavra do meio.”</p>	E3
		<p>“ (...) temos de ter cuidado com as nossas emoções se forem carregadas de algum negativismo, algum stress, temos de ter calma e cuidado e devíamos tentar disfarçá-las ao máximo para que os miúdos não percebam.”</p>	
		<p>“ Tem a ver com as relações entre pares, sensibilidade, tem a ver com entender o próximo, penso que é por aí, mas não tenho a certeza.”</p> <p>“ Consigo perceber quando uma criança necessita da minha ajuda, por exemplo, sem falar, só pela expressão dela, pelo olhar, pelo movimento do corpo. Quando a criança está contente também, também se consegue perceber perfeitamente, ou quando ela está a atingir um objectivo ou ultrapassar um obstáculo, vê-se pelas expressões faciais, pela maneira de estar.”</p>	

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
2-Inteligência Emocional	2.1-Identificação do Conceito	<p>“ (...) nós durante o dia temos várias emoções, ninguém consegue ser uniforme o dia todo (...), e portanto eu acho que o professor consegue estar mais próximo e consegue aperceber-se de certas coisas que se passam à sua volta, que se calhar ao olhar de outra pessoa que trabalhe noutra área (...), se calhar não está tão desperta para lidar com os outros.”</p> <p>“ (...) Uma pessoa habituada a lidar com pessoas está mais sensível às necessidades e emoções que os outros possam transmitir, é o que eu acho.”</p>	E3
		<p>“ (...) Quando sinto que mexem muito comigo, tenho de pensar numa coisa boa, numa atitude boa que eles tivessem tido ou uma coisa boa que eles façam, ou que eles sejam, para depois andar para a frente, tem de ser assim, tenho de pôr o mau para trás, o que é mau foi-se embora, o que é bom é que tem de estar presente.”</p>	E4
		<p>“ (Ed) não fiques aflita A10, só te custa usar um pouco as tuas mãos, mas vais conseguir.”</p>	O1
		<p>“ (...) só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos (Saint- Exupéry).”</p>	(PE/2013-2016)
		<p>“ A área da formação pessoal e social interliga-se com todas as outras áreas, pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona com ela própria, com os outros e com o mundo (...).”</p>	(PCT/2010-2011)

3.2.2 - Subcategoria- Gestão da Inteligência Emocional

Esta subcategoria surgiu da necessidade que tivemos de analisar de que forma os docentes entrevistados e observados geriam a sua própria inteligência emocional mediante as situações do quotidiano escolar que se lhes apresentavam.

Notámos que as entrevistadas se referiram à necessidade de gestão da inteligência emocional nas situações mais difíceis e problemáticas, do dia-a-dia na

escola, ou em que a paciência e a boa disposição dos próprios ou dos colegas estava esgotada, sendo que isso influenciava a dinâmica de todos os envolvidos na educação das crianças:

“Nós apesar de estarmos mal-humorados ou nos ter corrido mal a vida pessoal ou até profissional, eles não têm de levar com isso (E1); Eu, por exemplo, sinto-me afectada e sinto-me influenciada (...), se tiver ao meu lado, ao meu redor uma pessoa instável, eu acho que isso gera um bocadinho os comportamentos ao longo da semana (E2); eu acho que quando eu estou bem-disposta isso transparece e eles sentem isso. Se eu estou um dia um bocadinho mais stressada, mais nervosa com alguma coisa, eu acho que também acabo por passar esse nervosismo, essa agitação (E3).”

Contudo, os docentes acreditam que seja possível encontrar o equilíbrio emocional, em que cabe ao docente perceber perante o momento ou a situação que se lhe apresenta se é melhor controlar ou inibir as suas emoções, ou se por outro lado o melhor que tem a fazer passa mesmo pela exteriorização das suas emoções:

“Também houve fases na minha vida e ao longo dos anos, já sem falar só desta última etapa, em que optava por ficar calada, tanto ali como noutros sítios, às vezes preferia observar, ficar calada (...) (E1);

É claro que as emoções são coisas difíceis de controlar, são as emoções, é aquilo que nos salta à flor da pele, mas a nossa consciência pode funcionar um bocadinho, sem contudo inibirmos, inibir também não está certo (E2);

Eu acho que tento controlar as emoções (...). Na maior parte das vezes eu consigo controlar, outras vezes se calhar não controlo tanto, depende (E3);

Ed): desculpem lá, hoje não estou com muita paciência. Peço desculpa por isso... que desassossego (O1);

“Escutar as cem, mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressarmos e comunicarmos, através dos quais a vida se expressa e comunica com aqueles que escutam e são escutados (Carla Rinaldi) (PE/2013-2016).”

A dificuldade ao nível da gestão da inteligência emocional dos docentes nas escolas passa pela relação afetiva, com regras e limites, com as mesmas, pela relação que se deve estabelecer com as famílias, e pelas divergências ou

dificuldades na relação com a chefia directa, ou relação com as colegas do equipamento de infância. No caso das crianças a dificuldade de gestão emocional é geralmente manifestada através das birras com os pais e docentes:

“As relações de afecto que se criam com as crianças são enormes, embora às vezes houvesse um cuidado de pensar que se tinha de fazer um corte do cordão para não criar laços demasiado fortes em que depois aquelas crianças tivessem dificuldade em se relacionar com os outros (E1);

“Às vezes era preciso inspirar fundo antes de entrar a porta e eu passei por momentos muito maus, passei uma fase com uma directora na Fundação Júlia Moreira com vontade de deixar a minha profissão, que era aquilo que eu mais gostava (E1).”

(...) Eu, por exemplo, sinto-me afectada e sinto-me influenciada (...), se tiver ao meu lado, ao meu redor uma pessoa instável, eu acho que isso gera um bocadinho os comportamentos ao longo da semana (E2);

“Tem de haver um esforço, se não podemos estar ao pé deles, temos às vezes chatices (E4);

“ (Ed) para (Ed1): “Como fazes na tua sala? Há de haver um segredo. Há educadoras que conseguem as tampas nas canetas (O2);

“Revela um equilíbrio excelente e poucas birras de “mau génio”. Tem as suas inquietações e receios, mas estes são em regra temporários e passageiros (PCT/2010-2011).

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
2-Inteligência Emocional	2.2- Gestão da Inteligência Emocional	<p>“As relações de afecto que se criam com as crianças são enormes, embora às vezes houvesse um cuidado de pensar que se tinha de fazer um corte do cordão para não criar laços demasiado fortes em que depois aquelas crianças tivessem dificuldade em se relacionar com os outros.”</p> <p>“Também aprendi a lidar com essa frustração (...), porque da mesma maneira que um bebé a crescer não vai andar sem ter gatinhado (...), aquilo são pequenos passos, é passo a passo, portanto era dar-me por feliz e contente de já ter conseguido mesmo que fosse só uma migalhinha que eu tivesse visto de alteração no comportamento daquela criança, daquela família ou daquela colega.”</p> <p>“Nós apesar de estarmos mal-humorados ou nos ter corrido mal a vida pessoal ou até profissional, eles não têm de levar com isso.”</p> <p>“Agora aí era difícil não levar os problemas, não se deve levar, deve-se inspirar, respirar fundo, deixar os problemas e partir para outra, mas mesmo assim era difícil de gerir.”</p> <p>“Considero que geri umas vezes melhor, outras pior, mas que fui aprendendo. Fui aprendendo que não tenho de estar a entrar a minha tristeza quando estou triste, também tenho direito a estar triste. Olha, hoje apetece-me ouvir uma música mais calma e ía verbalizando assim.”</p> <p>“Também houve fases na minha vida e ao longo dos anos, já sem falar só desta última etapa, em que optava por ficar calada, tanto ali como noutros sítios, às vezes preferia observar, ficar calada (...), desiste-se nem que seja temporariamente.”</p> <p>“Às vezes era preciso inspirar fundo antes de entrar a porta e eu passei por momentos muito maus, passei uma fase com uma directora na Fundação Júlia Moreira com vontade de deixar a minha profissão, que era aquilo que eu mais gostava.”</p>	E1

Categoria	Subcategor	Unidades de Registo	Unidades de contexto
2-Inteligência Emocional	2.2- Gestão da Inteligência Emocional	<p>“ (...) Eu, por exemplo, sinto-me afectada e sinto-me influenciada (...), se tiver ao meu lado, ao meu redor uma pessoa instável, eu acho que isso gera um bocadinho os comportamentos ao longo da semana.”</p> <p>“É claro que as emoções são coisas difíceis de controlar, são as emoções, é aquilo que nos salta à flor da pele, mas a nossa consciência pode funcionar um bocadinho, sem contudo inibirmos, inibir também não está certo.”</p>	E2
		<p>“ (...) eu acho que quando eu estou bem disposta isso transparece e eles sentem isso. Se eu estou um dia um bocadinho mais stressada, mais nervosa com alguma coisa, eu acho que também acabo por passar esse nervosismo, essa agitação.”</p> <p>“ Eu acho que tento controlar as emoções (...). Na maior parte das vezes eu consigo controlar, outras vezes se calhar não controlo tanto, depende.”</p> <p>“Uma pessoa habituada a lidar com pessoas está mais sensível às necessidades e emoções que os outros possam transmitir, é o que eu acho.”</p>	E3
		<p>“Só que às vezes é difícil, claro que é importante, mas é difícil, há um esforço, porque eu tenho de ser assim, mas depois há um que nos faz saltar a tampa.”</p> <p>“ (...) se uma pessoa está feliz, faz os outros felizes, agora se uma pessoa tem alguma chatice ou alguma preocupação isso passa.”</p> <p>“ Faço muito o esforço por ser positiva, às vezes vejo tudo negro, mas faço um esforço todos os dias e todos os dias é uma luta.”</p> <p>“Tem de haver um esforço, se não podemos estar ao pé deles, temos às vezes chatices. Quando sinto que mexem muito comigo, tenho de pensar numa coisa boa, numa atitude boa que eles tivessem tido ou coisa boa que eles façam, ou que eles sejam para depois andar para a frente, tem de ser assim, tenho de pôr o mau para trás, o que é mau foi-se embora, o que é bom é que tem de estar presente.”</p>	E4

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
2-Inteligência Emocional	2.2- Gestão da Inteligência Emocional	“ (Ed): desculpem lá, hoje não estou com muita paciência. Peço desculpa por isso... que desassossego.”	O1
		“ (Ed) para (Ed1): “Como fazes na tua sala? Há de haver um segredo. Há educadoras que conseguem as tampas nas canetas.”	O2
		“Revela um equilíbrio excelente e poucas birras de “mau génio”. Tem as suas inquietações e receios, mas estes são em regra temporários e passageiros.”	PCT/ 2010-2011
		“Escutar as cem, mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressarmos e comunicarmos, através dos quais a vida se expressa e comunica com aqueles que escutam e são escutados (Carla Rinaldi).”	PE/ 2013 -2016
		“As plantas despertam o sentido estético dentro de nós, suavizam as nossas emoções mais violentas, inspiram-nos à poesia, nutrindo assim os nossos corações (Tsunesaburo Makigushi).”	

3.2.3- Subcategoria- Expressão Emocional

Esta categoria surgiu pela necessidade de analisarmos de que forma os docentes exprimem as suas emoções. Procurámos entender se existia dificuldade na expressão das suas próprias emoções e se procuravam perceber as emoções dos outros elementos da equipa educativa, em particular, se as emoções das crianças eram ponto relevante para os docentes.

As emoções e estados afectivos exprimidos pelos docentes foram diversos, tanto positivos (paixão; alegria; felicidade; entusiasmo; contentamento; prazer; calma; tranquilidade; satisfação), como negativos (medo; apreensão; irritação; desilusão; receio; ansiedade; stress; pouca paciência; desassossego; zanga).

“ (...) no primeiro ano de trabalho, nos primeiros meses pelo menos, uma pessoa sente-se trémula, receosa e ansiosa, mas foi muito bom (E1); “ (...) gritávamos, cantávamos, ríamos, contávamos as anedotas que se passavam lá (...). Era um ambiente entusiasta, era muito giro (E1); “ Saí antes de tempo e

andei quinze dias a arranjar coragem para dizer que queria sair antes de tempo, cheia de medo do que ía ouvir (E1);

“Quando eu sinto que eles estão a atingir um objectivo, que estão a conseguir ultrapassar as dificuldades, que eu vejo que há sucesso, eu sinto-me bem, porque é o dever cumprido, sinto alegria e tranquilidade também; (...) temos de ter cuidado com as nossas emoções se forem carregadas de algum negativismo, algum stress, temos de ter calma e cuidado e devíamos tentar disfarçá-las ao máximo (E3).”

“ Gosto muito dos miúdos e acho que eles comigo têm uma boa relação, lá um ou outro que não gosta. Tive um que se foi embora, mas paciência, na maioria sentem-se satisfeitos; “ (...) normalmente depois do almoço, principalmente, sinto-me assim triste e um bocado zangada com eles. (...) As emoções de manhã são mais positivas, eu à tarde digo uma coisa que não devia dizer, quer dizer, zango-me e ralho com eles (E4).”

“ (Ed) para (T): Os meus meninos estão a ficar maravilhosos. Espantoso. Estou mesmo contente (O3); “ (Ed) para (T): Assim estou sempre chateada. Até fico chateada comigo. Fico mesmo triste (O2); “ (Ed) para (T): desculpem lá... hoje não estou com muita paciência. Peço desculpa por isso, que desassossego (O1).”

As emoções expressadas pelos docentes foram relativas à relação que estes estabelecem com as crianças, famílias, colegas, chefias, como também relativas ao ambiente educativo em que trabalham. Nas dinâmicas educativas notamos que a expressão emocional é um reflexo do clima organizacional em que os docentes são envolvidos na escola:

“ (...) As relações de afecto que se criam com as crianças são enormes (...). Essas relações de afecto também aconteceram muito com as famílias (E1; (...) criei laços com algumas pessoas é óbvio, mas não foram daqueles que marcassem tanto ou que me tragam um saudosismo, como no Vale Fundão (E1).”

“ (...) sempre tive alguma paixão por bebés, crianças e tudo o que envolve essa dinâmica (E2); (...) Sinto alegria, satisfação, às vezes tristeza, às vezes zanga, não é bem zanga, mas é isso que pode significar. (...) acho que num dia num colégio conseguimos passar por todas, desde o contacto com os pais até aos miúdos, até à convivência e relacionamento com as colegas (E2).”

“ Este grupo é caracterizado por crianças cheias de energia e entusiasmo, com uma vontade imensa de explorarem o espaço e ambiente envolvente através da curiosidade, imitação e imaginação (PCT/ 2015-2016);

Notamos que os docentes acreditam que a expressão emocional é importante e essencial para o desenvolvimento dos seus alunos, porque consideram que mesmo algumas emoções negativas não devem ser inibidas, mas sim vividas. Referem, também, que quando necessário devem orientar os discentes para actividades pedagógicas que ajudem a uma melhor gestão emocional, sendo que isso faz parte da função de professor:

“Objectivo específico para as crianças na área da expressão e comunicação no domínio das expressões: conhecimento do corpo para expressar emoções; promover a alegria; importante no controlo dos impulsos de agressividade; benefícios também na concentração e na afectividade; diminuição dos níveis elevados de ansiedade e dos problemas de comportamento; aumenta a auto-estima e melhora o relacionamento com os adultos e colegas (PCT/2014-2015).”

“ Com base nos princípios e valores propomos-nos a valorizar a população promovendo a condição humana, através das artes, culturas e expressão das emoções de cada um (PE-2013-2016); (...) A Educação pela Arte é essencialmente um movimento de renovação, no sentido de se abandonar princípios pedagógicos rígidos e pré-concebidos, para compreender a criança nas suas emoções, nos seus desejos, nos seus interesses e na sua procura da felicidade, de modo cientificamente mais correcto e eficaz (PE- 2013-2016).”

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
2-Inteligência Emocional	2.3-Expressão Emocional	<p>“ (...) no primeiro ano de trabalho, nos primeiros meses pelo menos, uma pessoa sente-se trémula, receosa e ansiosa, mas foi muito bom.”</p> <p>“ (...) gritávamos, cantávamos, ríamos, contávamos as anedotas que se passavam lá (...). Era um ambiente entusiasta, era muito giro.”</p> <p>“ Saí antes de tempo e andei quinze dias a arranjar coragem para dizer que queria sair antes de tempo, cheia de medo do que ía ouvir.”</p> <p>“ (...) levámos aquilo realmente na brincadeira. Foi muito divertido, foi de muito riso, foi de muito disparate (...), mas a prática com os meninos foi algo de sensacional.”</p> <p>“Vivenciei emoções muito diferentes dependendo do local de trabalho, da equipa e da minha idade.”</p> <p>“ (...) criei laços com algumas pessoas é óbvio, mas não foram daqueles que marcassem tanto ou que me tragam um saudosismo, como no Vale Fundão.”</p> <p>“ (...) as emoções sentidas na sala de aula eram muito boas, (...), eu gostava muito de estar na sala dos mais crescidos, porque conseguia ver mais facilmente concretizado aquilo que nós trabalhávamos para os preparar e desenvolver.”</p> <p>“ (...) os primeiros anos em creche, eram assim com mais interrogações, porque tinha estado mais em jardim-de-infância, primeiro com alguma apreensão, mas ajudou-me a prática de alguns técnicos, de colegas auxiliares (...). Dava-me muito prazer estar no berçário e na sala seguinte, de 1-2 anos.”</p> <p>“As relações de afecto que se criam com as crianças são enormes (...). Essas relações de afecto também aconteceram muito com as famílias.”</p> <p>“Consegui, ainda no Vale Fundão, pôr famílias a trabalharem activamente em festas. Senti-me bem, que tinha conseguido algo diferente, de inovador, uma sensação óptima, mas a melhor sensação é a de ver que isso trazia benefícios para essa família e como eles podiam crescer.”</p>	E1

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
2-Inteligência Emocional	2.3-Expressão Emocional	<p>“Agora na Fundação Júlia Moreira, sinto que fui privilegiada por poder desenvolver projetos de trabalho com as famílias fabulosos e ver os resultados que demoram.”</p> <p>“Às vezes sentia-me desiludida quando uma pessoa investia muito para qualquer coisa e depois não tinha resposta (...), pronto aí também havia desilusão.”</p> <p>“As emoções sentidas não foram todas positivas: a desilusão é uma emoção negativa. (...) Uma pessoa estar com uma expectativa muito alta (...) e depois ser desfraldada. Também aprendi a lidar com essa frustração.”</p> <p>“ (...), portanto era dar-me por feliz e contente de já ter conseguido mesmo que fosse só uma migalhinha que eu tivesse visto de alteração no comportamento daquela criança, daquela família ou daquela colega.”</p> <p>“ Quando se é mais novo, acho (eu já estou velhota), parece que nos desiludimos mais facilmente.”</p> <p>“ (...) a prática, a experiência diz-nos que vamos congratular-nos, até por nós próprios.”</p> <p>“Às vezes era preciso inspirar fundo antes de entrar a porta e eu passei por momentos muito maus, passei uma fase com uma directora na Fundação Júlia Moreira com vontade de deixar a minha profissão, que era aquilo que eu mais gostava.”</p> <p>“Foi exactamente aquela mudança, o ir para lá, a directora chegou a querer recusar-me só pelo facto de eu ser gorda, portanto era uma pessoa sem valores e foram anos difíceis ali (...), ainda deitaram mais abaixo a minha auto-estima, porque também era mais nova, era mais revoltada e não me calava.”</p>	E1

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
2-Inteligência Emocional	2.3-Expressão Emocional	<p>“ Agora aí era difícil não levar os problemas, não se deve levar, deve se inspirar, respirar fundo, deixar os problemas e partir para outra, mas mesmo assim era difícil de gerir.”</p> <p>“ (...) eles choram, têm direito de chorar, de estar triste, de estar zangado, porque se deixou o pai, a mãe, a avó e dar liberdade para que se expresse essa tristeza, zanga ou alegria.”</p> <p>“ Se não éramos autómatos, éramos robozinhos, estava tudo muito bem, mas não havia a parte emocional, é fundamental haver as emoções. “</p> <p>“ Fui aprendendo que não tenho de estar a enterrar a minha tristeza quando estou triste, também tenho direito a estar triste (...), eu hoje venho triste, ou venho doente ou dói-me imenso as costas, é melhor do que não dizer nada, do que falsear de que está tudo bem.”</p> <p>“ Para além de se sentir irritação imediata é sentir que há falta de respeito para conosco próprios.”</p> <p>“ (...) tive estagiárias que também eram estimulantes para o meu trabalho.”</p> <p>“ (...) Eu sei que eu também tinha com os anos a passar, e a auto-estima a aumentar, também tenho mérito nisto e também foi mérito meu, mas posso dizer que fui abençoada pela maioria das estagiárias.”</p>	E1

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
2-Inteligência Emocional	2.3-Expressão Emocional	<p>“ (...) sempre tive alguma paixão por bebés, crianças e tudo o que envolve essa dinâmica.”</p> <p>“E um à parte, a minha mãe também é professora de primeiro ciclo, portanto eu sempre vivi em escolas.”</p> <p>“ (...) Sinto alegria, satisfação, às vezes tristeza, às vezes zanga, não é bem zanga, mas é isso que pode significar. (...) acho que num dia num colégio conseguimos passar por todas, desde o contacto com os pais até aos miúdos, até à convivência e relacionamento com as colegas.”</p> <p>“O que ocorre no dia-a-dia no colégio, o que os pais trazem de casa em relação aos filhos, o desafio permanente em relação aos comportamentos das crianças e na realização do trabalho em equipa com as colegas, fazem-nos sentir emoções diferentes diariamente.”</p> <p>“ (...) o educador além de ser o exemplo a seguir, é uma peça que desencadeia ou pode desencadear todos os outros comportamentos e emoções.”</p> <p>“ (...) há sempre um esforço consciente que devemos fazer no sentido de “aterrarmos” agora sim no nosso trabalho e trazermos tudo o que de melhor conseguirmos.”</p> <p>“ (...) sinto-me afectada e influenciada (...) se tiver ao meu lado, ao meu redor uma pessoa instável, eu acho que isso gera um bocadinho os comportamentos ao longo da semana.”</p> <p>“É claro que as emoções são coisas difíceis de controlar, são as emoções, é aquilo que nos salta à flor da pele, mas a nossa consciência pode funcionar um bocadinho, sem contudo inibirmos, inibir também não está certo.”</p>	E2

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades De contexto
2-Inteligência Emocional	2.3-Expressão Emocional	<p>“ (...) temos de ter cuidado com as nossas emoções se forem carregadas de algum negativismo, algum stress, temos de ter calma e cuidado e devíamos tentar disfarçá-las ao máximo.”</p> <p>“ (...) eu acho que quando estou bem disposta isso transparece e eles sentem isso. Se eu estou um dia um bocadinho mais stressada, mais nervosa com alguma coisa, eu acho que também acabo por passar esse nervosismo, essa agitação.”</p> <p>“ (...) nós somos humanos, não somos máquinas e como humanos que somos temos emoções e há dias que as emoções são boas emoções e há dias que as emoções não são tão boas, mas isso faz parte e acho que os meninos apanham tudo, da mesma maneira que nós também apanhamos deles.”</p> <p>“ (...) eu noto quando uma criança entra na sala e vem bem-disposta, eu sei que ela vem bem. Quando uma criança entra na sala um bocadinho triste, porque eu já conheço o olhar, a expressão facial e já sei que se passa alguma coisa (...), e portanto eu acho que isso também tem muito a ver com a nossa sensibilidade.”</p> <p>“ Eu acho que tento controlar as emoções. Na maior parte das vezes eu consigo controlar, outras vezes se calhar não controlo tanto, depende.”</p> <p>“Acho que um professor tem uma sensibilidade diferente, porque é uma profissão muito ligada à parte humanitária, das relações humanas, e portanto nós temos essa sensibilidade diferente das outras pessoas: estar em contacto com o próximo nos bons e nos maus momentos.”</p>	E3

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
2-Inteligência Emocional	2.3-Expressão Emocional	<p>“ Eu tive de escolher o que é bom para mim, gosto muito de crianças, mas tinha de ver o que era bom para mim, atendendo à minha idade e aos meus anos de serviço (...), nesta altura foi a melhor escolha que eu fiz.”</p> <p>“ Noto um bem-estar geral com as crianças, depois do almoço é que não é tanto, um bem-estar com a equipa e com os pais.”</p> <p>“Só que às vezes é difícil, claro que é importante, mas é difícil, há um esforço, porque eu tenho de ser assim, mas depois há um que faz saltar a tampa.”</p> <p>“ Há crianças que choram, batem com os pés no chão, uma até chegou a bater na minha colega. É muito difícil de gerir.”</p> <p>“ (...) e houve ali uma desilusão dos pais, que foi mal orientado por parte dos meus superiores.”</p> <p>“ (...) se uma pessoa está feliz, faz os outros felizes, agora se uma pessoa tem alguma chatice ou alguma preocupação, isso passa.”</p> <p>“ Tenho lá um aluno que me defende sempre.”</p> <p>“Custou-me a tomar esta decisão (...), na vida temos de fazer escolhas.”</p> <p>“Tem de haver um esforço, se não podemos estar ao pé deles, temos às vezes chatices. Quando sinto que mexem muito comigo, tenho de pensar numa atitude boa que eles tivessem tido ou coisa boa que eles façam.”</p>	E4

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
2-Inteligência Emocional	2.3-Expressão Emocional	<p>“Faço muito o esforço por ser positiva, às vezes vejo tudo negro, mas faço um esforço todos os dias e todos os dias é uma luta.”</p> <p>“Não posso estar a pensar, coitadinhos, vou estar a trabalhar por causa dos meninos, é uma altura, uma situação que se apresenta e eu tenho que a resolver e acho que é o melhor, para mim é, agora para eles, se calhar para eles também é bom, porque é bom habituar-nos a caras diferentes.”</p> <p>“ No geral acho que as outras crianças são felizes.”</p> <p>“Nestes casos as emoções dos alunos são mais complexas, têm que ser, e o que acontece nestas situações é que as aprendizagens não são bem-sucedidas. “</p> <p>“ (...) aí sentia-me muito responsável pelas empregadas (...), sempre com problemas por resolver (...) e estava a supervisionar também a educadora, o que eu achava um horror ter de supervisiona-la.”</p>	E4

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades De contexto
2-Inteligência Emocional	2.3-Expressão Emocional	“ (Ed) para (T): Isto deixa-me fora de mim...tudo misturado.”	O3
		“ (Ed) para (T): Fico muito chateada, passamos os dias a arrumar para aprender.”	O3
		“ (Ed): Estou muito chateada (...) estou sempre chateada com isto.”	O3
		“ (Ed) para (A3): Estou tão contente. Conseguiste.”	O3
		“ (Ed) para (T): Os meus meninos estão a ficar maravilhosos. Espantoso. Estou mesmo contente.”	O3
		“ (Ed) para (A5) e para (T): Quem cortou isto? Eu passo-me.”	O3
		“ (Ed) para (T): Assim estou sempre chateada. Até fico chateada comigo. Fico mesmo triste.”	O2
		“ (Ed) para (Ed1): Estou a dizer a verdade, a ser muito sincera. Eu enervo-me sempre nesta parte.”	O2
		“ (Ed) para (A1): (...) Se voltas a fazer isso, vou ficar mesmo zangada.”	O2
		“ (Ed) para (T): irrito-me tanto com isto.”	O1
		“ (Ed) para (T): desculpem lá... hoje não estou com muita paciência. Peço desculpa por isso, que desassossego.”	O1
		“ (Ed) para (A8) e (A9): (...) Que bom. Fico tão contente. Boa.”	O1
		“ (Ed): olha (A1) quando estiveres triste, eu vou rir (...), então pára com isso que eu não gosto.”	O1
		“ (Ed) para (Ed1): Eu hoje estou com falta de paciência para mim própria.”	O1
		“ (Ed) para (Ed1): Fico tão chateada nestes dias por não ser assertiva.”	O1

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
2-Inteligência Emocional	2.3-Expressão Emocional	<p>“ (...) percebemos que a maioria das crianças da sala 1 ano II manifestava emoções positivas nas brincadeiras com animais, ao folhearem livros de animais, ao ouvirem canções de animais, ao tocarem nos animais de peluche.”</p> <p>“ Este grupo é caracterizado por crianças cheias de energia e entusiasmo, com uma vontade imensa de explorarem o espaço e ambiente envolvente através da curiosidade, imitação e imaginação.”</p> <p>“ Como principal constrangimento temos notado uma certa dificuldade por parte dos pais em perceberem os pequenos conflitos diários que podem surgir, no dia-a-dia da creche, nas relações entre os pares, conflitos esses derivados da fase egocêntrica que caracteriza esta idade.”</p> <p>“ Verificamos pela observação e diálogo com as famílias da nossa sala que existe alguma dificuldade em estabelecerem regras e limites aos seus filhos, o que se reflete no comportamento de algumas crianças.”</p> <p>“Objetivo específico para as crianças no domínio do desenvolvimento pessoal e socio-afetivo: expressar emoções.”</p> <p>“ Pelas expressões artísticas como a música, a dança, o yoga, a expressão dramática, as artes plásticas, a literatura que facilitam a expressão das emoções e construção da própria identidade.”</p> <p>“ Pretendemos que as crianças da sala I do jardim-de-infância se desenvolvam integralmente (ao nível motor, cognitivo, da linguagem, da autonomia, ao nível socio-emocional), através das actividades espontâneas e dos projectos emergentes com o restante grupo.”</p>	<p>PCT/ 2015-2016</p> <p>PCT/2015-2016</p> <p>PCT/ 2015-2016</p> <p>PCT/ 2015-2016</p> <p>PCT/ 2015-2016</p> <p>PCT/ 2014-2015</p> <p>PCT/ 2014-2015</p>

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
Inteligência Emocional	2.3-Expressão Emocional	<p>“Pretendemos que as nossas famílias assegurem as necessidades básicas dos seus filhos ao nível da alimentação, da saúde, da higiene e que cuidem do desenvolvimento socio-emocional das suas crianças.”</p> <p>“Objectivo específico para as crianças na área da expressão e comunicação, domínio das expressões: conhecimento do corpo para expressar emoções; promover a alegria; importante no controlo dos impulsos de agressividade; benefícios também na concentração e na afectividade; diminuição dos níveis elevados de ansiedade e dos problemas de comportamento; aumenta a auto-estima e melhora o relacionamento com os adultos e colegas. Na área da expressão dramática: conhecimento e exploração das suas possibilidades expressivas.”</p> <p>“Ao caminharmos rumo à segurança e ao “Empowerment” na condição parental, há que criar estruturas que elevem a auto-estima e a estabilidade das famílias valorizando os seus talentos e emoções enriquecendo-os na sustentabilidade do Ser- Pessoa.”</p> <p>“ A criança de 4 anos revela um equilíbrio excelente e poucas birras de “mau génio”. Tem as suas inquietações e receios, mas estes são em regra temporários e passageiros.”</p> <p>“ A área de formação pessoal e social interliga-se com todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona com ela própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área da expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo.”</p> <p>“A arte é um meio de comunicação, de expressão de sentimentos e de socialização (...). A arte é uma actividade desenvolvida sem competição por puro prazer, combinando o prazer e a aprendizagem.”</p>	<p>PCT/ 2014-2015</p> <p>PCT/ 2014-2015</p> <p>PCT/2010- 2011</p> <p>PCT/2010- 2011</p> <p>PCT/ 2010-2011</p> <p>PCT/ 2013- 2016</p>

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
2-Inteligência Emocional	2.3-Expressão Emocional	<p>“A Educação pela Arte é essencialmente um movimento de renovação, no sentido de se abandonar princípios pedagógicos rígidos e pré-concebidos, para compreender a criança nas suas emoções, nos seus desejos, nos seus interesses e na sua procura da felicidade, de modo cientificamente mais correcto e eficaz.”</p> <p>“ Com base nos princípios e valores propomos-nos a valorizar a população promovendo a condição humana, através das artes, culturas e expressão das emoções de cada um.”</p> <p>“As plantas despertam o sentido estético dentro de nós, suavizam as nossas emoções mais violentas, inspiram-nos à poesia, nutrindo assim os nossos corações (Tsunesaburo Makigushi).”</p>	<p>PE/ 2013-2016</p> <p>PE/ 2013-2016</p> <p>PE/ 2013-2016</p>

3.2.4 - Subcategoria: Mediação Emocional

Esta subcategoria surgiu da necessidade notória que os docentes têm de ser mediadores emocionais, para controlarem conflitos, tanto na sala de aula com os seus alunos, como com os colegas e famílias das crianças. Esse papel é apresentado pelos docentes como sendo difícil e por vezes ingrato:

“ (...) há momentos para tudo e de que também devemos extravasar a zanga, claro que isso pode dar conflitos entre eles e nós depois vamos servir de mediadoras daqueles conflitos, quer um quer outro, tem de perceber o que fez (E1);

“Tentava ser supervisora dos vários elementos da escola, embora alguns adultos fossem sensíveis a escutarem e poderem exercer a minha acção e outros estavam se borrifando para isso (E1).”

Os docentes apresentam-se em certas situações como mediadores emocionais porque ajudam a resolver conflitos ou a tentar que as situações mais difíceis de gerir não cheguem a ser conflituosas. A mediação emocional acaba por ser

fundamental nas ocasiões em que se dá um descontrolo emocional ou uma dificuldade na gestão emocional mais adequada:

“ (Ed) para (A3): Se fazes favor pedes desculpa a A4. É preciso bateres-lhe? É assim que resolvemos os problemas na nossa sala? (O2).”

“ (...) acho que as primeiras interações entre as crianças ou os primeiros relacionamentos sociais dizem-nos muita coisa da forma como as crianças podem ser ou serão emocionalmente e sim é muito importante observar, supervisionar e em último caso mediar (E2).”

Para que se consiga fazer um bom trabalho ao nível da mediação emocional, os docentes trabalham muito ao nível dos princípios e valores para que os seus alunos não venham a ser adultos conflituosos e para que as equipas educativas tenham um bom ambiente, livre de conflitos, em que reine a alegria e o bem-estar entre todos, em que as emoções positivas e a comunicação eficaz prevaleçam. A mediação emocional está, também, muito ligada à comunicação que se estabelece entre o docente e os outros intervenientes do contexto educativo na escola:

“São objectivos desta Instituição apostar numa acção que promova a educação para os valores: - tolerância e respeito por si e pelos outros como forma de enriquecimento mútuo; partilha, cooperação e entreaajuda como forma de desenvolver o espírito de solidariedade; sentido de justiça, de verdade, de equidade e de coerência, como forma de iniciação às práticas democráticas (PCT/ 2011-2012).”

“A abordagem sistémica é a forma que utilizamos para que todos se sintam integrados, sendo que o dar e receber é visto como um processo natural e prazeroso. Implica uma comunicação de troca e circulação em rede. Este sistema de comportamento integrado torna possíveis as relações humanas de uma forma partilhada numa interacção dinâmica (PE/2013-2016).”

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
2-Inteligência Emocional	2.2- Mediação Emocional	<p>“ (...) há momentos para tudo e de que também devemos extravasar a zanga, claro que isso pode dar conflitos entre eles e nós depois vamos servir de mediadoras daqueles conflitos, quer um quer outro, tem de perceber o que fez.”</p> <p>“ (...) portanto é um bocadinho supervisora-mediadora: supervisora para depois mediar para se chegar de facto a um consenso.”</p> <p>“Tentava ser supervisora dos vários elementos da escola, embora alguns adultos fossem sensíveis a escutarem e poderem exercer a minha acção e outros estavam se borrifando para isso.”</p> <p>“ (...) acho que as primeiras interações entre as crianças ou os primeiros relacionamentos sociais dizem-nos muita coisa da forma como as crianças podem ser ou serão emocionalmente e sim é muito importante observar, supervisionar e em último caso mediar.”</p> <p>“ (Ed) para (A3): Se fazes favor pedes desculpa a A4. É preciso bateres-lhe? É assim que resolvemos os problemas na nossa sala?.”</p> <hr/> <p>“São objectivos desta Instituição apostar numa acção que promova a educação para os valores: - tolerância e respeito por si e pelos outros como forma de enriquecimento mútuo; partilha, cooperação e entajuda como forma de desenvolver o espírito de solidariedade; sentido de justiça, de verdade, de equidade e de coerência, como forma de iniciação às práticas democráticas.”</p> <p>“A abordagem sistémica é a forma que utilizamos para que todos se sintam integrados, sendo que o dar e receber é visto como um processo natural e prazeroso. Implica uma comunicação de troca e circulação em rede. Este sistema de comportamento integrado torna possíveis as relações humanas de uma forma partilhada numa interacção dinâmica.”</p>	<p>E1</p> <p>E1</p> <p>E1</p> <p>E2</p> <p>O2</p> <p>PCT/ 2011-2012</p> <p>PE/ 2013-2016</p>

3.3 - Categoria: Supervisão e Reflexividade

Esta categoria surgiu pela importância que tem para a evolução do contexto escolar a capacidade do docente ser um supervisor reflexivo. Um supervisor tem um papel de gestor, guia ou orientador, o que exige muita reflexão ao nível do desenvolvimento emocional:

“ Mas apesar de eu dizer que já não conseguimos por razões naturais de idade criar uma relação tão forte como quando se é mais jovem, foi nesta última etapa de trabalho (...) que eu aprofundei e melhorei e tive a oportunidade de aprender mais a estar em termos de trabalho de equipa de reflexão, de tudo, aí é que eu aprendi muito (E1);

“ (...) supervisora porque cada ser é único, quantos mais forem mais diferentes são as necessidades ou os gostos ou o querer de uns e de outros, portanto tem de se gerir e fazer com que eles saibam gerir essas emoções para que se chegue a um bom porto (E1). ”

Um supervisor escolar tem atenção às crianças, famílias, auxiliares, aos estagiários, aos voluntários, às cozinheiras, vigilantes, ou seja, a todos os participantes na vida activa da escola. Um supervisor escolar acredita que todos os intervenientes na escola são importantes para um ambiente educativo, saudável e estimulante, intervindo, se considerar pertinente, com sugestões de melhoria relativa a alguns aspectos ou problemas a resolver. No entanto, nem todos os docentes manifestam gostar, particularmente, do papel de supervisores, que vá para além da supervisão natural que fazem com os seus alunos:

“ (...) tinha de ser supervisora das auxiliares que tivessem na minha sala ou de todos os outros, aliás foi uma coisa que aprendi, que até com a cozinheira, com a encarregada de sector, todos faziam parte (E1); “ Tentava ser supervisora dos vários elementos da escola, embora alguns adultos fossem mais sensíveis a escutarem e poderem exercer a minha acção e outros estavam se borrifando para isso (E1).”

“ (...) Gostei muito do trabalho de educadora que recebia estagiárias para acompanhamento de estágio na prática pedagógica e isso foi sempre uma coisa que me deu imenso prazer. (...) tive estagiárias que também eram estimulantes para o meu trabalho (E1).”

“ (...) e sim é muito importante observar, supervisionar e em último caso mediar, porque eu acho que um ser humano emocionalmente estável também se forma e nós enquanto educadores temos essa responsabilidade (E2);

“Considero-me supervisora com toda a gente no colégio, porque os auxiliares de educação também fazem parte, assim como as vigilantes e a senhora que está na portaria (...) e portanto qualquer pessoa que lide com pessoas, consegue aperceber-se das emoções dos outros, ninguém fica indiferente (E3).”

“ Quando tive de trabalhar em Tremês e era coordenadora de escola, que foi um cargo imposto, durante três anos, e não gostava, aí sentia-me muito responsável pelas empregadas; (...) e nessa altura também era coordenadora de núcleo, quer dizer que estava responsável pela escola e pelo jardim-de-infância e estava a supervisionar também a educadora, o que eu achava um horror ter de supervisiona-la (E4).”

Por outro lado, notamos que acontecimentos marcantes, na infância, levaram às escolhas profissionais de duas das docentes entrevistadas. Uma certa paixão pelas crianças e pelo ensino despertou cedo nas docentes o desejo de trabalharem com crianças:

“ (...) e houve um dia que eu nunca mais vou esquecer que consegui passar o dia na creche do meu irmão com uma educadora que era minha amiga e que me fez tipo ajudante dela, pronto, e a partir daí foi o primeiro dia que eu vi o que era trabalhar com crianças. E um à parte, a minha mãe também é professora de primeiro ciclo, portanto eu sempre vivi em escolas (E2).”

“ (...) eu sempre soube que a minha experiência profissional passaria por trabalhar com crianças e nessa altura escolhi o ensino porque foi aquilo que me chamou mais à atenção, era aquilo que eu gostava mais de fazer: era ensinar. As brincadeiras todas em criança era brincar às professoras e ensinar (E3).”

3.3.1 - Subcategoria - Educação Emocional

A subcategoria educação emocional surgiu pela possibilidade que existe de educarmos as emoções. Os docentes valorizam a educação emocional, principalmente nos seus alunos e nas famílias com quem trabalham. Valorizam a formação parental como estratégia de aprendizagem de uma educação emocional mais adequada entre pais e filhos:

“ (...) ver mais, fechar a boca, observar mais. Só vendo o que está reflectido nas crianças, famílias, equipa e em nós próprios por análise e auto-análise é que podemos perceber qual o caminho a seguir, qual o percurso, se estamos a ir bem, se não estamos, se há que mudar de caminho (E1).”

A preocupação com a formação parental e a necessidade de estabelecer uma relação próxima entre as famílias e a escola estão descritas nos projetos educativos e curriculares de turma que analisámos:

“ Notamos uma motivação e interesse por parte dos pais em participarem nas solicitações da creche, nomeadamente em reuniões, formações parentais e pequenas atividades da sala e nos projetos que vamos desenvolver (PCT/2015-2016).”

“Interessa referir que nos últimos anos, se verifica uma menor integração de crianças provenientes de famílias organizadas e equilibradas, o que se reflete na necessidade de promover as competências parentais, visando o superior interesse da criança (PE- 2013-2016).”

“ Temos como finalidades gerais encorajar a criança, gradualmente, a desenvolver a sua capacidade para estar com os adultos, com as outras crianças, ajudá-las a dominar, desembaraçar-se e aprender; proporcionar à criança várias maneiras de olhar o mundo e ensinar que deve aceitar e respeitar as maneiras de ser dos outros (PCT-2011-2012).”

Notamos que os educadores de infância se preocupam relativamente à organização e regras das crianças na sala de aula e no que respeita aos conflitos que os alunos têm uns com os outros, tentando de certa forma ter um papel de mediadores e educadores emocionais:

“ (Ed) para (T): Hoje não quero ninguém a fazer asneiras. Ou vocês aprendem a brincar na nossa sala ou vamos ter sempre chatice (O3).”

“ (Ed) para (A3): Se fazes favor pedes desculpa a A4. É preciso bateres-lhe? É assim que resolvemos os problemas na nossa sala? (O2).”

Notamos que os docentes ao refletirem sobre a sua forma de lidarem com as emoções consideraram que a educação das emoções estava relacionada com a experiência/ tempo de serviço e com a auto-estima do próprio docente. Quando os docentes são mais novos a tendência é de serem mais explosivos, e com os anos a passar, começa a haver um maior controlo emocional por

parte dos docentes. À medida que a auto-estima fica mais forte e os docentes se sentem mais confiantes, as emoções também se começam a gerir melhor:

“ Quando se é mais novo, (eu já estou velhota), parece que nos desiludimos mais facilmente (E1); “Eu também acho que durante algum tempo tive uma baixa auto-estima, se calhar não dava real valor àquilo que fazia ou achava que era pouco, e a partir do momento que vejo reconhecimento de colegas (...), de quem nos avalia, do técnico de educação, do psicólogo, entre outros. Se nós virmos que nós estamos a ser reconhecidos, nós vamos ser cada vez melhores (E1).”

Ao reflectirem, consideraram, também, que o docente que as suas emoções com equilíbrio consegue ter grupos de alunos mais estáveis ao nível do comportamento, e é mais positivo no incentivo aos seus alunos, o que implica que os próprios docentes cuidem também das suas próprias emoções. Os docentes têm uma perfeita noção que as emoções estão directamente relacionadas com desenvolvimento e aprendizagem, como se andassem de mãos dadas:

“ (...) o educador além de ser o exemplo a seguir, é uma peça que desencadeia ou pode desencadear todos os outros comportamentos e emoções. Portanto, um adulto, ou educador com uma estrutura mais estável a nível emocional, consegue levar com ele um grupo de crianças também mais estáveis e emocionalmente mais fortes (E2).”

“ É claro que as emoções são coisas difíceis de controlar, são as emoções, é aquilo que nos salta à flor da pele, mas a nossa consciência pode funcionar um bocadinho, sem contudo inibirmos, inibir também não está certo, acho que não faz nada bem isso, acho que não (E2).”

“ Acho que todos nós temos a nossa vida pessoal e muitas vezes pode transparecer para o local de trabalho e eu acho que às vezes temos de ter cuidado com as nossas emoções se forem carregadas de algum negativismo, algum stress, temos de ter calma e cuidado e devíamos tentar disfarçar-las ao máximo para que os miúdos não percebam, mas a verdade é que eles percebem sempre quando estamos um bocadinho menos bem-dispostos (E3).”

“ (Ed) para (Ed1): acho que eles já vão conseguir fazer um ficheiro de imagens (O3).”

“ Ao desenvolver um projeto de qualidade, promotor do desenvolvimento e aprendizagem, é importante pensar naquilo

que as crianças necessitam, nomeadamente as necessidades físicas e psicológicas (...) (PCT- 2015-2016).”

“ A riqueza das diferentes expressões artísticas, tais como: a música, a dança, as artes plásticas, as expressões dramáticas, a literatura, estão na base do desenvolvimento global equilibrado fundamental ao processo de aprendizagens futuras (PE- 2013-2016).”

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
3- Supervisão e Reflexividade	3.1- Educação Emocional	<p>“ Quando se é mais novo, (eu já estou velhota), parece que nos desiludimos mais facilmente. “</p> <p>“Eu também acho que durante algum tempo tive uma baixa auto-estima, se calhar não dava real valor àquilo que fazia ou achava que era pouco, e a partir do momento que vejo reconhecimento de colegas (...), de quem nos avalia, do técnico de educação, do psicólogo, entre outros. Se nós virmos que nós estamos a ser reconhecidos, nós vamos ser cada vez melhores.”</p> <p>“ (...) as emoções alteram a nossa capacidade de raciocínio e portanto há que educá-las (...)</p> <p>“ (...) ver mais, fechar a boca, observar mais. Só vendo o que está reflectido nas crianças, famílias, equipa e em nós próprios por análise e auto-análise é que podemos perceber qual o caminho a seguir, qual o percurso, se estamos a ir bem, se não estamos, se há que mudar de caminho.”</p> <p>“ Mas apesar de eu dizer que já não conseguimos por razões naturais de idade criar uma relação tão forte como quando se é mais jovem, foi nesta última etapa de trabalho (...) que eu aprofundei e melhorei e tive a oportunidade de aprender mais a estar em termos de trabalho de equipa de reflexão, de tudo, aí é que eu aprendi muito.”</p> <p>“ Nós apesar de estarmos mal-humorados ou nos ter corrido mal a vida pessoal ou até profissional, eles não têm de levar com isso. Mas para se ser autêntico e genuíno, nem sempre se consegue mascarar, e aí também depende de quanto mais autêntica, verdadeira ou genuína a pessoa é.”</p>	E1

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
3-Supervisão e Reflexividade	3.1- Educação Emocional	<p>“ Foi exactamente aquela mudança o ir para lá. A directora chegou a querer recusar-me só pelo facto de eu ser gorda, portanto era uma pessoa sem valores e foram anos difíceis ali e talvez também esses ainda deitaram mais abaixo a minha auto-estima, porque também era mais nova, era mais revoltada e não me calava.”</p> <p>“ (...) supervisora porque cada ser é único, quantos mais forem mais diferentes são as necessidades ou os gostos ou o querer de uns e de outros, portanto tem de se gerir e fazer com que eles saibam gerir essas emoções para que se chegue a um bom porto.”</p> <p>“ (...) tinha de ser supervisora das auxiliares que tivessem na minha sala ou de todos os outros, aliás foi uma coisa que aprendi, que até com a cozinheira, com a encarregada de sector, todos faziam parte.”</p> <p>“ Tentava ser supervisora dos vários elementos da escola, embora alguns adultos fossem mais sensíveis a escutarem e poderem exercer a minha acção e outros estavam se borrifando para isso.”</p> <p>“ (...) Gostei muito do trabalho de educadora que recebia estagiárias para acompanhamento de estágio na prática pedagógica e isso foi sempre uma coisa que me deu imenso prazer. (...) tive estagiárias que também eram estimulantes para o meu trabalho.”</p>	E1
		<p>“ (Ed) para (T): Hoje não quero ninguém a fazer asneiras. Ou vocês aprendem a brincar na nossa sala ou vamos ter sempre chatice.”</p> <p>“ (Ed) para (A3): Se fazes favor pedes desculpa a A4. É preciso bateres-lhe? É assim que resolvemos os problemas na nossa sala? (O2).”</p>	O3 O2

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de contexto
3-Supervisão e Reflexividade	3.1- Educação Emocional	<p>“ (...) o educador além de ser o exemplo a seguir, é uma peça que desencadeia ou pode desencadear todos os outros comportamentos e emoções. Portanto, um adulto, ou educador com uma estrutura mais estável a nível emocional, consegue levar com ele um grupo de crianças também mais estáveis e emocionalmente mais fortes.”</p> <p>“ (...) e houve um dia que eu nunca mais vou esquecer que consegui passar o dia na creche do meu irmão com uma educadora que era minha amiga e que me fez tipo ajudante dela, pronto, e a partir daí foi o primeiro dia que eu vi o que era trabalhar com crianças. E um à parte, a minha mãe também é professora de primeiro ciclo, portanto eu sempre vivi em escolas.”</p> <p>“ É claro que as emoções são coisas difíceis de controlar, são as emoções, é aquilo que nos salta à flor da pele, mas a nossa consciência pode funcionar um bocadinho, sem contudo inibirmos, inibir também não está certo, acho que não faz nada bem isso, acho que não.”</p> <p>“ (...) e sim é muito importante observar, supervisionar e em último caso mediar, porque eu acho que um ser humano emocionalmente estável também se forma e nós enquanto educadores temos essa responsabilidade.”</p>	E2

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
3-Supervisão e Reflexividade	3.1- Educação Emocional	<p>“ (...) eu sempre soube que a minha experiência profissional passaria por trabalhar com crianças e nessa altura escolhi o ensino porque foi aquilo que me chamou mais à atenção, era aquilo que eu gostava mais de fazer: era ensinar. As brincadeiras todas em criança era brincar às professoras e ensinar.”</p> <p>“ Se os alunos corresponderem e manifestarem satisfação e sucesso na actividade, claro que me sinto realizada e isso reflecte-se emocionalmente. Se os alunos mostrarem pouca motivação ou se a aprendizagem não for bem-sucedida, claro que me vou sentir frustrada e naturalmente, isso transparece também.”</p> <p>“ Acho que todos nós temos a nossa vida pessoal e muitas vezes pode transparecer para o local de trabalho e eu acho que às vezes temos de ter cuidado com as nossas emoções se forem carregadas de algum negativismo, algum stress, temos de ter calma e cuidado e devíamos tentar disfarça-las ao máximo para que os miúdos não percebam, mas a verdade é que eles percebem sempre quando estamos um bocadinho menos bem-dispostos.”</p> <p>“ (...) eu acho que quando eu estou bem disposta isso transparece e eles sentem isso. Se eu estou um dia um bocadinho mais stressada, mais nervosa com alguma coisa, eu acho que também acabo por passar esse nervosismo, essa agitação.”</p> <p>“Considero-me supervisora com toda a gente no colégio, porque os auxiliares de educação também fazem parte, assim como as vigilantes e a senhora que está na portaria (...) e portanto qualquer pessoa que lide com pessoas, consegue aperceber-se das emoções dos outros, ninguém fica indiferente.”</p>	E3

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
3-Supervisão e Reflexividade	3.1- Educação Emocional	<p>“ Quando tive de trabalhar em Tremês e era coordenadora de escola, que foi um cargo imposto, durante três anos, e não gostava, aí sentia-me muito responsável pelas empregadas.”</p> <p>“ (...) e nessa altura também era coordenadora de núcleo, quer dizer que estava responsável pela escola e pelo jardim-de-infância e estava a supervisionar também a educadora, o que eu achava um horror ter de supervisiona-la.”</p> <hr/> <p>“ (Ed) para (Ed1): acho que eles já vão conseguir fazer um ficheiro de imagens.”</p> <p>“ (Ed) para (T): Quem fez isto? Foram os meninos que estão a brincar? Não me importo que misturem as coisas, mas no fim arrumam.”</p> <p>“ (Ed): Olha (A1) quando estiveres triste eu vou rir. Se achas giro rir quando uma pessoa está triste. Então páras com isso que eu não gosto.”</p>	<p>E4</p> <p>O3</p> <p>O2</p> <p>O1</p>

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidades de contexto
-Supervisão e Reflexividade	3.1- Educação Emocional	<p>“Como observámos a dificuldade na aceitação do “não” e de regras e limites, temos como intenção promover uma reunião semanal com as crianças para debatermos as questões das birras, dos conflitos com os colegas ou adultos.”</p> <p>“ Ao desenvolver um projeto de qualidade, promotor do desenvolvimento e aprendizagem, é importante pensar naquilo que as crianças necessitam, nomeadamente as necessidades físicas e psicológicas (...).”</p> <p>“ Notamos uma motivação e interesse por parte dos pais em participarem nas solicitações da creche, nomeadamente em reuniões, formações parentais e pequenas atividades da sala e nos projetos que vamos desenvolver.”</p> <p>“Consideramos que os pais da nossa sala têm vontade de aumentar os seus conhecimentos parentais para melhorarem a forma de educarem os seus filhos.”</p> <p>“ Verificamos pela observação e pelo diálogo com as famílias da nossa sala que existe alguma dificuldade em estabelecerem regras e limites aos seus filhos, o que se reflete no comportamento de algumas crianças.”</p> <p>“Pretendemos que as nossas famílias assegurem as necessidades básicas dos seus filhos ao nível da alimentação, da saúde, da higiene e que cuidem o melhor possível do desenvolvimento socio-emocional das suas crianças.</p> <p>“Consideramos que a Arte é essencial ao bem-estar do Ser Humano, devendo ser usada como meio para o desenvolvimento do saber. A criança, ao contactar regularmente com as expressões artísticas, desenvolve competências que a tornam mais capaz na resolução de problemas e no combate à adversidade.”</p> <p>“ A riqueza das diferentes expressões artísticas, tais como: a música, a dança, as artes plásticas, as expressões dramáticas, a literatura, estão na base do desenvolvimento global equilibrado fundamental ao processo de aprendizagens futuras.”</p> <p>“Interessa referir que nos últimos anos, se verifica uma menor integração de crianças provenientes de famílias organizadas e equilibradas, o que se reflete na necessidade de promover as competências parentais, visando o superior interesse da criança.”</p>	<p>PCT/2014-2015</p> <p>PCT/2015-2016</p> <p>PE/2013-2016</p>

Capítulo IV - Discussão dos Resultados e Conclusões

4.1 – Considerações Finais

O trabalho de investigação agora apresentado conseguiu dar resposta à questão de partida que indicámos no início do nosso estudo: - **Qual o papel do docente e do supervisor pedagógico na gestão das emoções?**

Apresentámos, neste capítulo, também as respostas às questões que formulámos na introdução. Mergulhámos no mundo das emoções no qual vivem diariamente os educadores de infância e os docentes do primeiro ciclo do ensino básico. Percebemos a importância do supervisor pedagógico pelo papel de mediador emocional que pode ter numa equipa educativa. Acreditamos firmemente que o papel do supervisor é fundamental para ajudar diversos elementos da equipa pedagógica a gerir de forma inteligente emoções.

a) De que forma a análise da gestão das emoções contribui para a construção do processo profissional dos docentes?

O ensino é uma mistura de ciência com arte e ainda muito mais do que isso, dada a dimensão social que a educação envolve. Podemos afirmar que gerir emoções eficazmente é uma arte ambiciosa que o docente pode dominar com a aprendizagem emocional que vai adquirindo com a sua própria experiência e reflexão recorrente nesta área de estudo recente em que as emoções e o docente estão no centro da nossa análise.

É perfeitamente natural reflectirmos sobre os nossos pensamentos, emoções e sentimentos, assim como sobre o sucesso ou insucesso das nossas acções no ambiente educativo. A análise da gestão emocional que se alcança através do treino reflexivo é que vai permitir o crescimento pessoal e profissional que é tão fundamental na carreira dos docentes.

O papel do docente na gestão das emoções implica um aperfeiçoamento da sensibilidade humana e uma actualização formativa constante. Acreditamos

que os docentes podem delinear mais estratégias emocionais para identificarem, analisarem e gerirem melhor as emoções mais complexas que se instalem em si ou nos elementos que estejam ao seu redor pela influência emocional que uns acabam sempre por ter nos outros.

É um facto que à medida que a idade dos docentes avança o impacto de emoções como a ansiedade e a desilusão diminuem. Apesar de sabermos que é difícil gerirmos as emoções, reconhecemos que com treino emocional é possível encontrarmos o equilíbrio pretendido. Esse equilíbrio emocional passa por um certo controlo emocional ou por uma exteriorização adequada das emoções adequada. A harmonia emocional é o que se pretende alcançar com vista a uma eficaz gestão das emoções, evitando claramente as reacções de impulsividade extrema. Constatámos que os docentes que conseguem combinar mais eficazmente as diferentes emoções são os que têm mais anos de experiência profissional.

Embora as emoções e estados de alma nem sempre se consigam controlar, a falta de paciência e as emoções negativas devem tentar controlar-se na sala de aula. Ao treinarem o bom humor e a sua empatia com os outros, os docentes vão desenvolver relações mais satisfatórias e centrar-se menos nas emoções negativas que os podem invadir.

Sabemos que ninguém pode ter empatia com toda a gente, mas também entendemos que se os docentes estiverem equilibrados emocionalmente e “carregados” de emoções positivas, os conflitos emocionais com os colegas podem diminuir, a irritabilidade com os seus alunos também se pode manifestar menos vezes, as incompatibilidades com as chefias podem ser desvalorizadas. Daí que consideramos que seja fundamental para os docentes gerirem melhor as suas emoções e reflectirem sobre esta temática que visa aprofundar o conhecimento emocional.

Tal como foi demonstrado pelos resultados anteriormente apresentados, o ambiente de trabalho numa escola condiciona em parte as emoções dos docentes e que se não existir saúde emocional no local de trabalho podem daí surgir doenças físicas, resultantes das dificuldades de uma gestão emocional

adequada. Os estudos recentes revelaram que a exaustão emocional cada vez mais tem sido estudada pelos pesquisadores por causa das implicações na saúde e desempenho dos trabalhadores e das suas consequências nos resultados qualitativos das organizações.

No quotidiano escolar os docentes passam pelas emoções primárias e secundárias que podem ser positivas ou negativas. Contudo, as emoções primárias destacaram-se por serem mais vezes manifestadas pelos professores, e mais facilmente identificáveis pelo observador exterior, tais como: alegria, tristeza, medo ou receio, ira ou irritação, sendo que esta última é das mais expressadas e considerada como sendo das mais difíceis de gerir para os docentes.

Constatámos que quando os discentes revelam insucesso escolar, os docentes manifestam emoções negativas. Na sala de aula a desarrumação e desorganização dos materiais provocam irritabilidade nos docentes, o que se torna difícil de gerir para os mesmos. Os docentes referem também que a irritação, zanga e o stresse que sentem estão relacionados com o comportamento desadequado e com a ausência de regras dos alunos na sala de aula.

Por outro lado, verificamos que os docentes manifestam emoções positivas com a motivação e o sucesso escolar relativo à aprendizagem dos seus alunos. A mentalidade da nossa sociedade continua a atribuir muita importância ao êxito escolar, considerando que ser bom aluno é o melhor caminho para uma vida feliz e próspera. As emoções estão directamente relacionadas com a aprendizagem, sabemos que os alunos não gostam todos das mesmas coisas e não lidam com as emoções da mesma forma.

A sociedade deve respeitar os ritmos e gostos das crianças e que não deve estar tão focada nos resultados escolares tradicionais. Consideramos que Acima de tudo deve investir-se nos talentos e no gosto que cada criança tem por determinadas tarefas ou actividades, pois as emoções positivas surgem quando fazemos aquilo de que gostamos ou que nos dá prazer.

A importância da inteligência emocional na felicidade das pessoas vai constituir uma mudança na perspectiva tradicionalista do entendimento do sucesso escolar.

Sendo que as emoções e a afectividade estão muito presentes nas relações que os elementos da escola estabelecem com as crianças, famílias e equipa educativa, torna-se crucial que os docentes apostem em melhorarem a forma de gerir as emoções. Essa capacidade bem trabalhada passa pelo encontro de soluções para as dificuldades que possam surgir, focando-se no equilíbrio emocional, na atenção às reacções íntimas, potenciando, por sua vez, a noção de êxito pessoal e reforçando a identidade e o bem-estar da pessoa-docente.

O docente deve estar consciente da importância e valor que tem a representação de um modelo estável nos seus alunos, daí que exista uma preocupação fulcral no aprofundamento desta temática. O sucesso profissional pode passar por começarmos a prestar mais atenção ao saber emocional pelo seu potencial que parece assustar uns e fascinar outros.

Se os docentes resolverem aprofundar os seus conhecimentos ao nível da gestão emocional vão acabar por conseguir encontrar estratégias que lhes permitam manter o equilíbrio emocional no local de trabalho e diminuir o desgaste emocional ao nível pessoal.

Em suma, a análise da gestão emocional contribui para a construção do processo profissional docente de diversas formas:

- 1- Através da experiência, reflexão e treino que lhes permite gerir melhor as emoções complexas e negativas; (E1 referiu que aprendeu que não tem de entrar a tristeza, pois as emoções negativas também são para ser vividas; E1 manifestou também que se deve dar liberdade às crianças para que expressem a tristeza, a zanga ou a alegria; E1 transmitiu ainda que quando se é mais novo, a desilusão surge mais facilmente; E4 transmitiu o esforço que faz todos os dias por ser positiva e que todos os dias é uma luta que visa o controlo emocional;

- 2- A atenção especial dada às emoções permite manter uma maior saúde emocional no local de trabalho (Segundo E2, colegas emocionalmente instáveis afectam o ambiente de trabalho, o que pode afectar os comportamentos de elementos da equipa educativa; Para E2, um educador emocionalmente estável forma um grupo de crianças também mais estável; Segundo E4, se uma pessoa estiver bem e feliz, vai fazer os outros felizes, daí que seja importante cuidar-se das emoções).
- 3- A consciência das emoções positivas permite reconhecer os bons caminhos encontrados para que possam ser repetidos. O reconhecimento das emoções negativas permite reformular estratégias que vão de encontro aos caminhos pretendidos. (Segundo E2, quando as crianças sentem alegria e atingem os objectivos pretendidos, a sensação de tranquilidade e de motivação surge no docente; Segundo E1, a orientação de estagiárias era uma mais-valia pelo prazer que essa troca de saberes e experiências envolvia; Segundo E1, as emoções sentidas não foram todas positivas, também surgiram desilusões, por isso teve de aprender a lidar com essa frustração).

b) Qual a importância e consequências práticas dos docentes analisarem e reflectirem sobre as suas próprias emoções?

Constatámos no nosso estudo que o reconhecimento das competências dos docentes e elogios, por parte dos colegas ou das chefias, também tinham implicações na auto-estima e no sucesso profissional dos docentes. Contudo, é certo que quanto mais confiante o docente se sentir, menos preocupação tem com a opinião dos outros relativamente ao seu desempenho ou às suas capacidades. Uma das educadoras entrevistadas comunicou que teve um período no seu local de trabalho em que teve vontade de deixar a sua profissão, por ter uma directora com ausência de valores que deitaram muito abaixo a sua auto-estima, também pelo facto de ser mais nova, referiu que era mais revoltada e que não se calava.

Os docentes mais experientes que entrevistámos revelaram ser os mais despreocupados com as avaliações que lhe pudessem ser feitas por colegas,

os docentes mais jovens ainda se revelam afectados e por vezes revoltados com certos comentários críticos relativos ao seu desempenho na sala de aula. Os docentes mais experientes transmitiram que a auto-estima, a tranquilidade e a confiança nelas próprias aumentou à medida que os anos de trabalho foram passando e a experiência profissional aumentando.

Na análise e reflexão que fizemos concluímos que as emoções podiam ser transmitidas e compreendidas através das expressões artísticas, como a expressão dramática, as artes plásticas, a literatura ou o yoga, na medida em que facilitam a expressão das emoções. Na música em que as emoções são fundamentais, no teatro em que todo o corpo respira emoção, na dança que vive da emoção, nas artes plásticas em que lemos as emoções nas cores e técnicas. Em suma, as emoções são expressadas intensamente no mundo das artes e tanto as emoções como as artes envolvem os discentes e os docentes na sala de aula.

A análise e reflexão das emoções contribui, assim, para um maior conhecimento emocional dos docentes que se manifesta de diversas formas:

- 1) Numa maior atenção dada às suas próprias emoções (as docentes ao refletirem sobre as emoções referiram que quando estão bem dispostas e felizes que isso transparece para os alunos e que se estiverem mais stressadas ou nervosas com alguma coisa, que também acabam por passar esse nervosismo e essa agitação);
- 2) Numa necessidade de valorização da auto-estima dos discentes (por ser um trabalho que pode gerar cansaço físico e psicológico, é importante que se cuide da auto-estima dos docentes através dos seus talentos e emoções);
- 3) No encontro de mais estratégias de expressão emocional e de leitura emocional, tais como as expressões artísticas (música; dança; yoga; expressão dramática; artes plásticas; literatura).

Os docentes ao serem conduzidos para reflectirem sobre a importância que a gestão emocional tem no quotidiano de uma escola sentem-se entusiasmados por aprofundarem mais as suas ideias acerca do impacto das emoções na sua

actividade profissional. Quando estes estiverem efectivamente mais conscientes da relevância das emoções na educação, estas vão passar a ser, certamente, um dos pontos centrais da sua reflexão pedagógica. A reflexão sobre a temática emocional vai permitir-lhes, efectivamente, descobrir quais os procedimentos necessários a tomar para que ocorram mudanças qualitativas na sala de aula, especialmente na relação entre os docentes e discentes no quotidiano escolar.

Entendemos que uma aprendizagem que permita aos docentes evoluírem emocionalmente implica formar professores emocionalmente inteligentes que estejam preparados para pensar, reflectir, avaliar, procurar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento e realização individual que respeitem e apoiem os seus alunos. Pensar, reflectir e analisar levam à descoberta de diversas formas de actuação com que se podem reconstruir novas práticas pedagógicas que contribuam para um equilíbrio emocional dos agentes educativos.

As vantagens do professor reflexivo passam por conhecer-se melhor e por conhecer mais profundamente o ambiente circundante e os agentes educativos que o rodeiam. Entendemos que o tempo de reflexão dos docentes deve ser incentivado pois, sem dúvida, que é um espaço de crescimento que pode facilitar a construção pessoal e profissional contínua dos docentes.

Uma postura reflexiva vai exigir, também, que os professores não sejam apenas meros teóricos do saber que estejam fechados em si e nos livros. O docente reflexivo deve estar envolvido com paixão na escola e deverá ser encarado como um dos condutores que guiam e que proporcionam o sucesso colectivo numa escola.

A adopção de uma postura reflexiva por parte da classe docente vai facilitar uma boa gestão dos recursos emocionais, visto que as emoções são delicadas e merecem que se conduza a sua gestão de forma inteligente. Consideramos, por isso, necessário que os docentes saibam investir as suas energias de forma vantajosa, com equilíbrio e harmonia, pelo que a expressão das suas emoções deve estar bem regulada para manterem uma boa saúde física e

emocional e que contribuam para o crescimento e desenvolvimento saudável e feliz dos seus alunos.

Os docentes destacam-se, por um lado, pela sensibilidade humana que possuem e, por outro, pela necessidade que têm de ser mediadores emocionais nas diversas situações com que são confrontados no quotidiano escolar. Constatámos que para que os docentes sejam mediadores emocionais mais eficazes que devem cuidar das suas próprias emoções, já que cuidar das emoções dos outros faz parte da sua função profissional. Emerge, portanto, a necessidade dos docentes se tornarem cada vez mais reflexivos em relação às suas práticas educativas com os alunos e colegas de trabalho para uma melhoria das suas estratégias relativas ao seu papel emocional nas escolas.

Entendemos que quanto mais os docentes estimularem o seu crescimento emocional, através de uma reflexão contínua da sua prática, mais conscientes vão estar das suas necessidades emocionais e dos cuidados emocionais dos que o rodeiam, o que lhes vai permitir evoluírem continuamente para virem a ser profissionais mais completos. A reflexão profissional na prática dos docentes vai, também, permitir que se valorizem mais as emoções na escola e que se dê uma atenção especial à auto-estima dos professores e dos alunos.

Os docentes no diálogo com as famílias dos seus alunos devem destacar e valorizar a importância que um desenvolvimento emocional estável, apoiado nas regras sociais, equilibrado e rico em afectos tem para os seus filhos. Constatámos que a auto-estima condiciona a forma dos professores e dos alunos lidarem com as suas emoções e que os alunos com uma auto-estima mais elevada são os mais avançados nas aprendizagens na escola. Os professores e as famílias desempenham um papel essencial no crescimento emocional das crianças e esse papel deve continuar a ser reforçado.

As relações de afectividade que se estabelecem entre as crianças e os seus adultos de referência são requisitos essenciais para o desenvolvimento da auto-estima e da aprendizagem. Sabemos que uma auto-estima saudável desenvolve-se através do afecto, de estímulos positivos, elogios pelas conquistas ou pelo reconhecimento do valor e das capacidades que cada um

tem. Os docentes e as famílias devem contribuir para que as crianças adquiram mais confiança para superarem desafios e para resolverem os problemas e as dificuldades com que se deparam nos primeiros anos de vida.

Quanto mais forte for a auto-estima de cada pessoa, maior resistência vai ter para conseguir lidar com as emoções, por isso consideramos fundamental que os docentes se valorizem, por exemplo através de formação emocional, e, por sua vez, contribuam para elevar a sua auto-estima e a dos seus discentes. O autoconhecimento é um princípio fundamental para uma boa gestão emocional. Se quisermos relacionar-nos de forma saudável com os outros, temos de cuidar do nosso próprio desenvolvimento pessoal para que nos sintamos mais seguros, e assim não adoptarmos uma postura de exigência excessiva para com os outros. Quanto melhor nos conhecermos mais capacidades vamos ter de avaliarmos adequadamente as situações e as pessoas que nos rodeiam.

Os docentes devem fomentar as experiências de êxito dos seus alunos com o objectivo deles próprios sentirem que têm capacidades e aptidões para completarem as suas tarefas com eficácia. Os docentes podem envolver os alunos na avaliação das suas próprias tarefas e na valorização dos êxitos da realização das suas actividades, aumentando assim a sua implicação nas aprendizagens. Uma estratégia que os docentes podem impulsionar é a de que os discentes falem consigo mesmos de forma positiva, estimulando-os para o sucesso da aprendizagem.

c) Em que medida o docente reflexivo consegue gerir ou educar melhor as suas emoções apresentando um melhor desempenho profissional?

A reflexão na classe docente leva ao encontro de novas soluções e estratégias para que as emoções sejam educadas de forma inteligente na escola. O conhecimento mais abrangente da temática emocional, através da pesquisa ou formação nesta área, vai orientar o docente para uma melhor gestão emocional no seu quotidiano escolar. Os indivíduos que fazem uma boa gestão das suas emoções estão, sem dúvida, mais atentos para absorverem o que estiver a

acontecer ao seu redor, porque se apercebem da forma como os outros se sentem.

Os docentes que cuidam das suas emoções são pessoas mais empáticas que estabelecem relações mais prazerosas e apresentam níveis de sucesso profissional mais elevados. Os professores devem preparar-se para distinguir os diferentes estados emocionais que sentem, assim como podem aprender a identificar os estados emocionais das pessoas que o rodeiam para que consigam uma melhor gestão emocional no seu quotidiano profissional.

Com as mudanças ocorridas nos últimos tempos no sistema familiar, especialmente com a entrada das mulheres para o mercado de trabalho, a escola passou a assumir um papel ainda mais fundamental ao nível da educação emocional dos alunos. Verificamos que a educação emocional das crianças está dependente por um lado da educação transmitida pelas suas famílias, por outro da experiência profissional e do nível de reflexão dos docentes. As experiências de vida dos professores e os resultados dos seus próprios actos vão contribuir para moldarem a sua própria personalidade profissional e para estes decidirem de que forma vão educar as crianças.

A experiência em conjunto com a reflexão ensina-nos que podemos educar as emoções através da observação atenta que fazemos dos outros e da auto-análise que fazemos de nós próprios. O docente reflexivo e o supervisor pedagógico têm um papel fundamental no delinear de caminhos e estratégias para educarmos eficazmente as emoções. O supervisor deve procurar ser visto como um professor mais experiente, emocionalmente inteligente, que tem conhecimentos sólidos e reflectidos sobre situações e que colabora na resolução de dificuldades ou problemáticas do ambiente educativo.

Os docentes que acumulam a função de supervisores pedagógicos sentem que o seu papel com os estagiários ou com os professores mais novos contribui, também, para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Os supervisores pedagógicos são primeiro que tudo docentes reflexivos que têm um papel importante no processo formativo. Estes podem através do estabelecimento de relações interpessoais ser muito úteis aos formandos nas

diversas circunstâncias do cotidiano escolar, principalmente mediante dificuldades que estes apresentem com o grupo de crianças ou com algumas famílias mais problemáticas, ajudando no encontro de soluções para as mesmas.

Os professores vão encontrando as suas próprias estratégias de relaxamento para as situações de stresse que ocorrem na sala de aula, por exemplo: controlarem a respiração; escreverem o que sentem; pintarem, cantarem ou dançarem; tocarem um instrumento musical; terem um animal de estimação ou plantas para cuidarem; recorrerem às suas histórias preferidas. Desta forma, podem conseguir controlar melhor os momentos de irritação que surge ao longo do dia na sala de aula. Acreditamos que a percepção e a avaliação das nossas emoções é uma tarefa que devemos impor a nós próprios para nos realizarmos como pessoas e profissionais que somos.

Quando cuidamos das nossas emoções alimentamos o nosso crescimento pessoal. Como os docentes só podemos dar aquilo que têm, desejamos que continuem a alimentar a capacidade de educarem com sensibilidade, educando para a empatia, dando e recebendo energia positiva para educarem as crianças. Os professores que são capazes de se colocarem no lugar dos outros estão mais capacitados para responderem de forma adequada às suas necessidades.

Uma eficaz gestão das emoções é essencial para aliviar as tensões resultantes do quotidiano escolar. A gestão emocional adequada implica que os docentes desenvolvam as suas competências emocionais e exige uma prática reflexiva em relação à sua prática pedagógica. Esta prática reflexiva pode ocorrer semanalmente com os colegas da equipa educativa e pode também ser melhorada através de formação contínua na área emocional.

Os docentes reflexivos podem através da formação emocional aprender a desenvolver a sua inteligência emocional no sentido de terem uma melhor percepção, expressão e compreensão das emoções, conseguindo através desse conhecimento emocional fazer uma melhor análise, gestão e regulação das suas próprias emoções e estando mais capacitados para mediar as

emoções dos alunos na resolução dos seus conflitos. A inteligência emocional depende da nossa conexão conosco próprios e da relação com o mundo exterior e há que ser treinada pelos educadores.

Sabemos que a disposição emocional dos alunos determina a sua motivação para a aprendizagem, daí que consideremos essencial que os docentes sejam reflexivos para adoptarem estratégias adequadas e métodos de ensino que consigam chegar, de alguma forma, a todos os alunos, visto que as crianças têm necessidades emocionais e ritmos diferentes de aprendizagem.

Em suma, o docente reflexivo tem maior probabilidade de encontrar soluções adequadas para resolver questões problemáticas do quotidiano escolar. Se os docentes beneficiarem de educação emocional, isto vai conduzi-los a uma melhoria da sua gestão emocional, o que resultará na diminuição de tensões e do stresse na escola. Os docentes educados emocionalmente apresentam maior sucesso pessoal e profissional. As escolas têm um papel cada vez mais forte na educação emocional das crianças, visto que estamos a assistir a uma crise emocional pela dificuldade que as famílias apresentam na gestão das suas próprias emoções e por sua vez na educação emocional dos seus filhos.

As famílias estão a sentir-se desorientadas no rumo que devem dar à educação dos seus filhos, por isso recorrem desesperadamente ao apoio da escola para lhes indicar qual o melhor caminho a seguir para educarem os seus filhos da forma mais adequada, proporcionando-lhes o equilíbrio emocional e a segurança que tanto desejam. O excesso de informação com que temos sido invadidos, nos últimos tempos, levou as famílias a sentirem-se perdidas e sem saberem escolher a melhor forma de educarem os seus filhos.

Para que os docentes conseguiram ajudar as famílias dos seus alunos têm de começar por conhecerem-se emocionalmente melhor a si próprios. A partir da melhoria do seu auto-conhecimento podem passar ao atento reconhecimento das emoções nos outros e ao encontro de estratégias para a educação das emoções nas famílias e nas crianças. Consideramos que também as famílias beneficiariam de formação parental ao nível da educação emocional que podia

ser apresentada pelo docente reflexivo ou supervisor pedagógico com preparação e formação emocional adequada para tal.

Concluimos que a reflexão emocional e a experiência de serviço profissional muda a forma dos docentes lidarem com as suas emoções e à medida que o tempo passa, os professores sentem que conseguem educar melhor as suas emoções. Contudo, e apesar do docente reflexivo ou supervisor pedagógico atribuir importância ao campo emocional no circuito escolar, os professores sentem que beneficiariam de novos registos escritos de avaliação para contemplarem aspectos do desenvolvimento emocional dos seus alunos.

Neste sentido, entendemos que os docentes podem procurar aprofundar os seus conhecimentos ao nível da temática emocional, podendo a partir desse conhecimento desenvolver mais a sua inteligência emocional, que nos parece uma estratégia positiva e de procura do equilíbrio emocional para uma melhoria ao nível da sua própria gestão emocional na escola. Contudo, acreditamos cada vez mais que o supervisor pedagógico tem um papel activo nesta dimensão emocional, visto que também lhe cabe a ele a capacidade de motivar uma equipa, orientar caminhos, valorizar os pontos fortes dos elementos educativos e ajudar a ultrapassar os pontos fracos de uma equipa pedagógica.

4.2 - Síntese Conclusiva

Numa realidade social em que estão inseridas crianças que manifestam cada vez mais comportamentos instáveis, com ausência de regras e limites, torna-se ainda mais pertinente perceber de que forma o docente canaliza as suas emoções, como faz a gestão do seu cansaço psicológico, e como absorve as energias daqueles que o rodeiam: *“Assumir as novas funções que o contexto social exige dos professores supõe domínio de uma ampla série de habilidades pessoais que não podem ser reduzidas ao âmbito da acumulação do conhecimento (Esteve, 1999, p. 38).”*

Consideramos benéfico que os docentes reflectam acerca da influência das emoções no seu desenvolvimento emocional e na forma como a gestão das suas emoções pode influenciar a alegria ou a desmotivação no processo de aprendizagem dos seus alunos. Entendemos que o hábito de reflectir torna-se

fundamental para que os docentes sintam necessidade de investir em formação contínua. Este investimento pode trazer-lhes um sentimento de maior realização e incentivar mais activamente o desenvolvimento dos seus discentes:

“Por gestão pedagógica entendemos não só a maneira como os professores regulam e aproveitam as emoções dos seus alunos orientando-as para finalidades educativas, mas também a maneira como regulam as suas próprias manifestações emocionais, tendo como referência as suas finalidades e valores educativos (Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2012, p. 160).”

Durante longos anos as emoções foram caracterizadas como uma temática complexa que de certa forma parecia intocável para muitos autores das ciências sociais e humanas. O seu poder ao nível da mente das pessoas foi desvalorizado e podemos, até mesmo, afirmar que as emoções foram consideradas destruidoras e irrelevantes enquanto fenómeno de estudo científico.

Nos últimos anos a perspectiva interpretativa do estudo das emoções tomou novo folgo passando a merecer outro destaque mais relevante. O avanço do estudo das emoções é agora motivo de satisfação e orgulho para os estudiosos da área emocional. As emoções passaram aos poucos a ser vistas como elementos centrais da vida e das experiências dos seres humanos por potenciarem aspectos da personalidade das pessoas que se reflectem, claramente, no seu sucesso pessoal e profissional.

Com esta evolução da perspectiva emocional passou o ensino, também, a ser aceite como uma mistura de arte com a ciência e desta forma a emoção e a razão passaram a estar de mãos dadas neste caminho luminoso. O ensino teve assim a possibilidade de valorizar as disciplinas consideradas mais artísticas e não apenas as ciências exactas. Consideramos, assim, que o ensino passou a ser mais completo, na medida em que as emoções passaram a ser compreendidas através das expressões artísticas, comparativamente com o ensino tradicional do passado em que as emoções foram camufladas.

Pela análise aprofundada da temática emocional confirmámos que algumas emoções podiam ser identificadas através da observação atenta da comunicação facial, expressão corporal e verbal que as pessoas manifestavam e que essa era a melhor forma de identificarmos como as pessoas se estavam a sentir e de analisarmos os seus comportamentos.

Constatámos que as emoções são geralmente resultado das reacções sentidas face a certos estímulos externos e de sensações internas que temos e que, por vezes, precisam mesmo de ser exteriorizadas a vários níveis: na forma de falar; na maneira de olhar; no tom de voz; ou nas atitudes que temos com os outros. Verificámos, também, que os docentes têm alguma dificuldade em definir o que são as emoções e quais as emoções que sentem, confundido, por vezes, as mesmas com sentimentos, estados afectivos e estados de humor ou de espírito.

As emoções condicionam, de certa forma, as nossas escolhas, atitudes, decisões e a imagem que os outros têm de nós, sendo fulcrais nos relacionamentos interpessoais que as pessoas estabelecem. Constatámos, também, que o ambiente vivido no local de trabalho condicionava o bem-estar (ou o mal-estar) que os funcionários podiam sentir, o que significa que as emoções têm um papel central na sua saúde. Os docentes têm dificuldade em gerir as emoções, sentindo-se confusas com as alterações fisiológicas, internas ou externas que podem ser detectáveis ou invisíveis ao observador exterior.

As emoções que vivemos no passado são consideradas marcantes, porque pelo seu potencial acabam por ficar gravadas na nossa memória de longa duração. As decisões mais importantes que tomamos são movidas pelas emoções, tanto ao nível pessoal como profissional. Entendemos pelo diálogo com algumas das docentes escolhidas para participarem neste estudo, que a escolha da sua profissão se deveu a experiências emocionais marcantes na infância e isso demonstra o poder das emoções na vida das pessoas.

Desde cedo que a gestão das emoções na educação foi um tema que nos suscitou interesse, tanto pela dificuldade sentida através da própria experiência profissional em gerir eficazmente as emoções, na sala de aula, como pela

dificuldade igualmente observada, sentida e descrita pelos outros docentes com quem tivemos a oportunidade de conviver ao longo dos últimos anos nas escolas, sentimos que este era um tema que merecia o nosso tempo de reflexão mais profunda.

Salientamos aqui que uma gestão emocional forte e eficaz implica controlar ou exteriorizar as emoções dependendo do momento e das circunstâncias. Sabemos que nem sempre conseguimos alcançar o equilíbrio pretendido, mas devemos ir tentando encontra-lo através de um balanço constante entre as diversas emoções que sentimos, visto que o docente deve apresentar um modelo estável para os seus alunos.

Tornou-se, contudo, evidente que nos primeiros anos de trabalho as docentes se sentiam mais ansiosas, receosas e nervosas, tendo por isso maior dificuldade em gerir as suas emoções. Quando as docentes adquiram mais experiência profissional percebemos que a ansiedade, as explosões emocionais diminuíam e o impacto da desilusão era menor, o que levava as mesmas a conseguirem gerir com mais eficácia as suas emoções.

Constatámos, também, que este é, claramente, um tema ao qual as escolas devem dar mais atenção porque as emoções e os estados emocionais positivos podem tornar as pessoas mais resistentes, mais saudáveis, serenas, dar mais confiança e auto-estima, satisfação e motivação no trabalho, combatendo, por outro lado, as situações de stresse que causam ansiedade, frustração, inquietação, desânimo, irritabilidade ou perda de interesse profissional.

No decorrer do nosso estudo destacámos o papel fulcral das emoções na relação entre os professores e os alunos e que ambos se sentem influenciados pelas emoções que transmitem, um ao outro, nesta relação intensamente vivida no quotidiano escolar. A forma como as emoções de ambos são transmitidas acaba por influenciar o desempenho profissional do docente e o sucesso escolar do discente, por isso muitas vezes se afirma que as emoções movem a aprendizagem e que é preciso sentirmos para aprendermos. Quando os discentes não sentem emoções positivas relativamente aos conteúdos

programáticos normalmente referem aos docentes que a matéria não lhes suscitou interesse. Contudo, por vezes precisam de passar pelas emoções negativas, como a insatisfação e o desagrado até encontrarem as positivas, como o prazer e a satisfação.

Concluimos que deve ser realizado um trabalho com os docentes no sentido de estimular as emoções positivas dos docentes e um treino para conseguirmos alcançar uma gestão emocional mais adequada das emoções mais complexas que acabam por surgir no quotidiano escolar. Emoções essas que podem surgir por diversas circunstâncias: reflexo da própria vida pessoal do docente; pela influência negativa dos colegas; pela relação conturbada com a chefia; ou pela indisciplina e desorganização dos seus alunos na sala de aula.

Consideramos, também, que é fundamental que os docentes procurem ter à sua disposição mais estratégias de gestão emocional concretas para trabalharem os problemas socio-emocionais. Entendemos que algumas das estratégias podem ser aprendidas com a ajuda de um guião de gestão emocional, elaborado pelo supervisor pedagógico, que lhes vai permitir encontrar um maior equilíbrio emocional a partir das ideias e dos instrumentos pedagógicos que vão contribuir para aprofundar os seus conhecimentos ao nível emocional.

Sentimos pelo diálogo que tivemos com os docentes, que estes se sentem confusos relativamente à temática emocional e que revelam ter algumas dúvidas relativamente às emoções que sentem no seu dia-a-dia. O conceito de inteligência emocional é novo para muitos e a mediação emocional é valorizada no quotidiano escolar. A sensação com que ficámos é a de que os docentes não estão habituados a reflectir sobre esta matéria, embora considerem a temática emocional essencial para consolidar o ambiente estimulante que deve existir na sala de aula.

Confirmámos que o bem-estar emocional do docente é essencial para o bem-estar emocional dos discentes e que este pode ser mais trabalhado ao nível interno nas escolas. De certa forma, notamos que os docentes também

precisam de sentir que devem também eles próprios estar atentos às suas próprias emoções.

É fundamental que os docentes encontrem estratégias para cuidar das emoções mais “rebeldes” que surgem no quotidiano escolar. A solução pode passar por dar atenção aos sinais de alerta que o nosso corpo transmite. Com o intuito de resolvermos o caos emocional podemos recorrer a pensamentos positivos, elogios dos colegas ou afectos dos discentes para conseguirmos retomar rapidamente o equilíbrio emocional pretendido.

Assim, através dos dados que analisámos, reforçamos a necessidade de formação na área de educação emocional para os docentes do pré-escolar e do ensino básico. Reconhecemos que os docentes precisam, também, de tempo para regularem as emoções negativas que os assombram e de espaço para elevarem a sua auto-estima e a sua disposição emocional. Consideramos esse espaço essencial para renovarem as emoções positivas que vão transmitir aos outros, especialmente aos seus alunos que sabemos que esperam sempre o melhor dos seus professores.

Segundo a nossa perspectiva, a educação emocional é necessária para que os docentes atinjam melhores níveis de felicidade pessoal, de convivência social e profissional. Sabemos que é preciso aprender a gerir emoções e que devemos orientar os docentes para encontrarem soluções para os inúmeros problemas emocionais que podem surgir nas escolas.

Neste sentido entendemos que é fundamental educarmos as emoções para uma melhoria na gestão emocional escolar. A literacia emocional implica o treino de capacidades que vão permitir aos docentes reconhecerem emoções e detectar feridas emocionais já existentes.

Os docentes têm de aprender a identificar as suas próprias emoções e só assim é que vão conseguir conviver harmoniosamente com as suas e com as dos outros. Descobrimos que as emoções podem ser identificadas, organizadas por categorias, percebidas e geridas. Constatámos, assim, que os docentes podem melhorar a sua inteligência emocional, conhecendo as suas

próprias emoções e daí tendo uma capacidade maior para gerir também as emoções dos outros. Este treino emocional pode ter reflexos muito positivos na gestão emocional dos professores e na adaptação dos docentes às exigências sociais complexas que estamos a viver.

Entendemos que a reflexão emocional seria uma boa estratégia para que os docentes melhorassem a sua própria gestão emocional. Os docentes devido a questões de comportamento dos seus alunos têm uma tarefa mais complicada ao nível da sua gestão emocional: *“As crianças estão a revelar um comportamento mais impulsivo e desobediente, a média das crianças ocidentais estão mais nervosas, mais irritáveis e deprimidas (Punset, 2010, p. 23).”*

Consideramos que a partir do momento em que os docentes consigam reconhecer e identificar melhor as emoções que as podem passar a registar, analisar e quem sabe até mesmo avaliar. Para que tal aconteça beneficiariam de formação na área emocional que podia ser transmitida pelo supervisor pedagógico da escola. Neste sentido estamos confiantes que o sucesso relacional está intimamente ligado com uma gestão emocional firme, tão importante para a realidade das equipas educativas nas escolas.

Estamos certas que as relações mais estáveis se baseiam na confiança e afectividade, pelo que se existirem de forma saudável, vão certamente influenciar de forma positiva o comportamento, a motivação e o desenvolvimento de diversos agentes educativos. Destacamos aqui a relação entre professor e aluno por considerarmos que é das mais intensas que se vive nas escolas: pela dedicação; entrega; respeito; cooperação; reciprocidade; tempo.

Como tal, a relação pedagógica deve promover emoções positivas (essenciais para o sucesso da aprendizagem, para o bem estar, saúde e relacionamentos afáveis), embora algumas emoções negativas também devam ser vividas e exteriorizadas na escola, acreditamos que as emoções positivas devem estar em destaque e que as negativas devem ser cuidadas para que sejam

ultrapassadas sem danos emocionais relevantes que podem ser físicos, psíquicos ou comportamentais.

Sabemos que as emoções podem estar em todo o lado. Num só dia numa escola podemos sentir alegria, inspiração, tristeza, medo, surpresa, espanto, prazer, irritabilidade e culpa. Para que não sejamos dominados pelas nossas próprias emoções acreditamos que podemos cuidar delas e aprender a gerir o stresse emocional que acaba por surgir na escola pelas inúmeras solicitações a que os docentes são sujeitos. Se os docentes conhecerem melhor as suas emoções vão ganhar mais confiança, e ter um maior domínio emocional, até na forma como podem mediar as emoções dos outros agentes educativos que estão à sua volta, contribuindo, assim, para um ambiente educativo mais saudável e estimulante.

4.3 - Limitações do Estudo

O nosso projecto, como qualquer projecto de investigação, teve as suas limitações de estudo. As limitações que fomos verificando ao longo da nossa pesquisa foram sendo contornadas através de estratégias que encontramos que nos foram permitindo avançar na investigação.

Uma das limitações sentidas prendeu-se com a inexperiência de realização de estudos metodológicos, o que implicou algum tempo de adaptação ao conjunto de regras e procedimentos inerentes a cumprir que foram sendo aprendidos ao longo desta investigação.

Outra das limitações que sentimos prendeu-se com a pouca literatura disponível relativa aos educadores de infância, razão pela qual decidimos englobar os docentes de primeiro ciclo no nosso estudo.

A maior limitação sentida relacionou-se com a dificuldade de gestão das próprias emoções do investigador em determinadas fases do projecto, o que prolongou o tempo de realização do nosso estudo.

Neste estudo não tivemos a intenção de explorar as funções de cada parte do cérebro, somente a importância da inter-ligação das emoções com a razão.

Nesta pesquisa não estudámos aprofundadamente cada emoção, apenas quisemos ter uma visão global das mesmas e do seu impacto no contexto profissional dos docentes. Visto que as emoções secundárias são mais complexas de identificar pelo próprio sujeito e pelo observador exterior não pretendemos neste estudo fazer uma análise detalhada desse tipo de emoções.

4.4 - Novas Pistas de Investigação Futuras

Desejamos que o nosso estudo tenha um impacto positivo nos profissionais que se dedicam à educação e que, por sua vez, os envolva numa motivação para a aprendizagem do conhecimento emocional.

Para motivarmos os profissionais desta área lançamos aqui algumas pistas e desafios futuros que nos parecem interessantes para aprofundarmos a temática escolhida, tornando-a ainda mais abrangente.

Acreditamos que seria interessante aplicar-se o mesmo estudo noutras valências de ensino que não fossem a primeira infância e o primeiro ciclo para constatar se os resultados eram idênticos ou se as diferenças seriam substanciais. Será que os docentes de outras valências de ensino sentem as mesmas dificuldades na gestão emocional que sentem os educadores de infância e os professores de primeiro ciclo?

Outra ideia que nos surgiu no final do nosso estudo foi a de aplicarmos o mesmo estudo em outras regiões do país para constatar se prevalece a expressão das emoções primárias por parte da classe docente e para observarmos como os docentes reagem às emoções secundárias, visto que estas últimas são socio-culturais. Quais as emoções que os docentes de outras regiões do país manifestam sentir, mais vezes, no quotidiano escolar e como reagem às emoções secundárias?

Tivemos ainda como possível curiosidade futura a ideia de compararmos as emoções sentidas no quotidiano escolar ao nível de outros países da Europa com educadores de infância e docentes do primeiro ciclo. Será que os

docentes da primeira infância de outros países da Europa sentem no quotidiano escolar as mesmas emoções que os docentes da mesma valência portugueses?

Consideramos que para uma pesquisa futura seria interessante aprofundar-se a teoria da computação afectiva para o estudo das emoções e da afectividade com recurso a imagens das expressões faciais que revelam emoções e esquemas relativos ao comportamento emocional e à afectividade das pessoas.

4.5-Proposta de um Guião da Gestão Emocional para Docentes

Pretendemos, assim, aprofundar conhecimentos ao nível da gestão emocional para compreendermos melhor os reflexos que as estratégias emocionais de liderança eficaz e positiva podem ter na escola com os diversos agentes educativos: *“ A Psicoterapia Positiva é uma intervenção psicológica recente, mas com créditos firmados, em termos de eficácia, por diversos estudos empíricos. A psicoterapia Positiva pode vir a revelar-se uma vacina social contra a adversidade extraordinariamente eficaz (Baptista, 2012, p. 143-144).”*

Temos a intenção de apresentar diversas hipóteses que levem à melhoria da capacidade de gestão emocional dos docentes no ambiente educativo que se deseja estimulante para todos os intervenientes educativos que dele fazem parte, sejam eles docentes, discentes, coordenadores ou supervisores pedagógicos, auxiliares de acção educativa, discentes, cozinheiras, auxiliares de limpeza, recepcionistas, acreditamos que todos eles controem o ambiente educativo de uma escola.

O guião de gestão emocional que propomos consiste no registo escrito de um plano de formação emocional teórico que tem como intenção capacitar os sujeitos para o desenvolvimento das suas competências emocionais. Pretendemos que o guião contenha instrumentos pedagógicos de aplicação no quotidiano escolar que capacitem os docentes para identificarem e avaliarem emoções, assim como para gerirem melhor as emoções na sala de aula. Na

formação emocional proposta serão abordados diferentes pontos pertinentes que vão permitir que se aprofunde o conhecimento emocional dos docentes:

-Conceito de emoção: o que é uma emoção; quais as emoções que sentimos no nosso quotidiano escolar; quais as emoções que temos mais dificuldades em gerir; quais as sensações físicas que sentimos quando ocorre determinada emoção; quais as emoções que gostávamos de conhecer melhor?

- Tipologia das emoções: que tipo de emoções existem; como podemos diferenciá-las e organizá-las; que tipo de emoções costumamos sentir; quais os tipos de emoções que identificamos nos outros?

- Conceito de Inteligência Emocional: o que é a inteligência emocional; como podemos desenvolvê-la; quais as vantagens de melhorarmos a nossa inteligência emocional ao nível pessoal e profissional; como definimos a nossa inteligência emocional? Como podemos desenvolver a inteligência emocional dos nossos alunos?

- Gestão das emoções e Mediação Emocional: como fazemos a gestão das emoções no nosso quotidiano; que estratégias utilizamos para gerirmos as nossas emoções e quais podemos vir a aplicar para melhoramos a nossa gestão emocional; como mediamos as emoções dos nossos alunos ou colegas; consideramos importante ou não sermos mediadores emocionais na escola?

- Educação e Reflexão Emocional: o que é a educação emocional? Costumamos refletir sobre as emoções? ; sabemos identificar as emoções que sentimos em cada dia de trabalho?; o que precisamos para passarmos a reflectir mais sobre as emoções; precisamos de conhecer melhor as nossas emoções? Quais as vantagens de refletirmos sobre as nossas emoções?

Propomos que esta formação tenha instrumentos de avaliação das emoções, tais como: uma tabela para expressão emocional; uma tabela para registo dos conflitos emocionais, assim como estratégias para resolução de conflitos emocionais e técnicas de relaxamento ou de controlo emocional. Com este guião de gestão emocional pretendemos basicamente que os docentes alarguem os seus conhecimentos ao nível da temática emocional e consigam

melhorar as suas condutas ao nível da gestão emocional no contexto educativo.

Concluimos que a formação em educação emocional acompanhada de um guião de gestão emocional seria uma mais-valia para os educadores de infância e professores do primeiro ciclo do ensino básico, promovendo, desta forma, a melhoria da qualidade do ambiente educativo.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Sá- Chaves, I. (1994). Supervisão de Professores e Desenvolvimento Humano. “Uma Perspectiva Ecológica”: in: Tavares, J. *Para intervir em Educação. Contributo dos Colóquios CIDInE*. Edições CIDInE, pp. 201-232.
- Alarcão, I. (1999). *Um olhar reflexivo sobre a supervisão*. Em Actas do I Congresso Nacional de Supervisão e Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001a). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre. Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2001b). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto. Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina
- Almeida, J. (2007a). “O Estatuto das Paixões segundo Aristóteles”. *Polymatheia- Revista de Filosofia*. Fortaleza. Vol. III, nº 3, pp:31-42.
- Almeida, A. R. S. (2007b). *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papyrus editora.
- Almeida, A. C. & Branco, A. V. (2012) *Efeitos da Formação em Educação Emocional nas competências emocionais de professores*. I Congresso de Inteligência Emocional e Educação: Investigar e Intervir para Mudar. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bits>. (Recuperado em 5 de Julho de 2016).
- Akhtar, M.. (2012). *Vencer a Depressão com a psicologia positiva*. Braga: Nascente.

Aveira, J. J. C. B. (2013). *A Inteligência Emocional, o Desempenho e a Satisfação Laboral em funções comerciais*. <http://repositorio.ispa.pt>. (Recuperado em 5 de março de 2017).

Baptista, A. (2012). *O poder das emoções positivas*. Lisboa: Factor.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bar-On. (1997). *Development of the BarOn EQ-I: A measure of emotional and social intelligence*. 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.

Bar-On, R. & Parker, D. A. James. (2000). *Manual de Inteligência Emocional*. Porto Alegre. São Paulo: Artmed Editora.

Bastos, M. (1991). “*Emoções e Cognição*”. Questões a partir de duas perspectivas. Rio de Janeiro. <http://bibliotecadigital.fgv.br>. (Recuperado em 21 de Julho de 2016).

Behar, P. A. (2009). *Modelos Pedagógicos em Educação à distância*: Porto Alegre: Artmed.

Belzung, C. (2010). *Biologia das Emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bidarra, M. G. (1998). Psicologia da Educação:” Identidade (s) de uma disciplina”. *Revista de Pedagogia*, 32 (3), pp: 99-118.

Bisaccioni, P. e Neto, M. B. de C. (2010) Algumas considerações sobre o Pequeno Alber. *Temas de psicologia*. Vol. 18. No 2. Ribeirão Preto. pp: 491-498.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma Introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brearley, M. (2004). *Inteligência Emocional na sala de aula: Estratégias de Aprendizado Criativo para alunos entre 11 e 18 anos de idade*. São Paulo: Madras Editora.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1998). *O processo de educação*. Lisboa: Edições 70.
- Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista Interinstitucional da Psicologia*. 6 (2). Pp. 179-191.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Carneiro, E. G. (2000). Quatro modelos de investigação da inteligência social: resultados preliminares de pesquisas brasileiras. *Temas de Psicologia da SBP*. Volume 8, nº 3. Universidade Gama Filho. pp. 323-341.
- Castilho, F. M. & Martins, L. A. C. P. (2012). As concepções evolutivas de Darwin sobre a expressão das emoções no homem e nos animais. *Revista da Biologia*. 9 (2). Pp. 12-15.
- Cellard, A. (2008). *A análise documental. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Chabot, D. (2000). *Cultive a sua Inteligência Emocional*. Cascais: Pergaminho.
- Chávez, N. U. & Águila, L. P. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en Una muestra de niños y adolescentes. *Revista de la Facultad de Psicología*. LP Del Águila. Pp. 11-58.
- Coelho, L. V. M. (2012). Competência Emocional em Professores. Contributos da Psicoeducação. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde mental*. Nº 8. Pp. 16-24.
- Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton- Mifflin.
- Combs, A. W.; Blume, R. A.; Newman, A. J. e Wass, H. L. (1974). *The Professional Education of Teachers. A Humanistic Approach to Teacher Preparation*: Boston. Allyn and Bacon.

Coon, D. e M., John. (2010). *Introduction to Psychology: Gateways to Mind and Behavior*. Graphic World. Belmont.

Craveiro, M. C. & Ferreira, Iolanda Florbela. (2007) A educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. Cadernos de Estudo. Porto: ESE Paula Frassinetti. Nº 6. Pp. 15-21.

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.

Cruz, M. Z. & Júnior, A. P. (2011). “Corpo, Mente e Emoções” in: Referenciais Teóricos da Psicossomática. *Revista Simbio-Logias*. v. 4, n.6.

Dalgleish, T. (2004). *The Emotional Brain*. TimeLine. Volume 5. www.nature.com/reviews/neuro. (Recuperado em 30 de Agosto de 2015).

Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes*. Lisboa: Publicações Europa América.

Damásio, A. (1998) *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.

Damásio, A. (1999a). *O Sentimento de Si*. Lisboa: Publicações Europa América.

Damásio, A. (1999b). *The Feeling of What happens- Body and Emotion in Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace.

Damásio, A. (2000). *O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras.

Damásio, A. (2013). *O Sentimento de Si. Corpo, Emoção e Consciência*. Temas e Debates. Lisboa: Círculos de Leitores.

Darwich, R. A. e Tourinho, E. Z. (2005). Respostas Emocionais à Luz do modo casual de selecção por consequências. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. Vol. VII, nº 1. Pp. 107-118.

Darwin, Charles. (2000) *A Expressão das Emoções no homem e nos animais*. São Paulo: Companhia das Letras.

Day, C. (2004). *A paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

Descartes, R. (1649). "As Paixões da Alma": in *Os Pensadores*. São Paulo. Pp. 213-94.

Dewey, J. (1974). *The relation of theory to practise in education*: Archambault, D. John Dewey on Education. Selected Writings. Chicago. University of Chicago Press.

Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. Handbook of research on teaching. Nova Iorque: Macmillan.

Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.

Estrela, M.. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

Ekman, P. (1999), *Handbook of cognition and emotion*. Sussex, U.K.: John Wiley & Son, Ltd.

Ekman, P. (2011). *A linguagem das emoções*. São Paulo: Editora Lua de Papel.

Evertson, C. & Green, J. L. (1986). *Observation as inquiry and method*. In: *Wittrock*. Nova Iorque: Macmillan.

Extremera, N. & Berrocal, P. F. (2003). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: Hallazgos Científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*. Número 332. Pp. 97-116.

Fernandez, L. (2009). *Emotion. Les concepts en sciences infirmières*. Lyon: Mallet- Conseil.

Filliozat, I. (2000) *A Inteligência do Coração*. Lisboa: Pergaminho.

Flick, U., (2004). *Introducción à la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Formosinho, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. *Em Inovação*. Nº 10. Pp. 89-109.

Formosinho, Júlia. (2000). A profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Adulto/Criança. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Nº 1. Pp: 153-169.

Franco, M. (2007) *A gestão das emoções na sala de aula*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Freire I., Bahia, S., Estrela, M. T. & Amaral, A. (2012). A Dimensão Emocional da Docência: contributo para a formação de professores. *Revista portuguesa de pedagogia*. Ano 46-2. Pp 151-171.

Freitas, H.; Cunha, M.; Moscarola, J. (1997). *Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo*. *Revista de Administração da USP*. São Paulo. Número 32 (3).pp. 97-109.

Fridja, N. H. (1988). "The Laws of Emotions": in *American Psychologist Association*. Vol. 43. No. 5. 349-358.

Fuller, F. F. & Bown, O. H. (1975). "Becoming a teacher" in: K. Ryan (Ed) *Teacher Education: The 74th year book of the National Society for the study of education* Chicago: University of Chicago Press. Pp. 25-52.

Gaiman, N. (2006). *Caroline*. New York: HarperCollins Publishers.

Galveias, M. F. C. (2008). *Prática Pedagógica: Cenário de Formação Profissional*. No. 8. Pp: 6-17. <http://www.eses.pt/interaccoes> (Recuperado em 27 de Outubro de 2015).

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2003). *Nova Ciência da Mente. Uma história da Revolução Cognitiva*. Vol. 09. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Gaspar, M. I.; Seabra, F. & Neves, C. (2012). A Supervisão Pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Vol. 12. Pp. 37-51.

Gazzaniga, M. S. & Heatherton, T. F. (2007) *Ciência Psicológica: Mente, Cérebro e Comportamento*. Porto Alegre: ArtMed.

Gil, F. T. & Martinez, L. M. (1992). Watson y la Psicología de las emociones. Evolucion de Una Idea. Depto. *Psicothema*. Vol. 4, nº 1. Universidad de Valencia. Pp. 297-315.

Glickman, C. (1985). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Massachussetts: Allyn and Bacon.

Goldhammer, R., Anderson, R. H. & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision. Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Debates.

Goleman, D. (2003). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas Editoriais.

Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional. O melhor de si*. Barcelona: Idea y Creación Editorial.

Goleman, D.; Boyatzis, R.; Mckee, A. (2007). *Os novos Líderes: A inteligência emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.

Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*. Nº 8. Pp. 23-35.

Goodwin C. J. (2005.) *História da Psicologia Moderna*. São Paulo. CultRix.

Gracioso, A. (2011). Trazendo as emoções para dentro da aula. *Revista da ESPM*. V. 18. Nº5. Pp.32-41.

- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Sentidos e formas de uso. Parede: Principia.
- Hébert, M. L.; Goyette, G. & Boutin, G.. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hébert, M. L.; Goyette, G. & Boutin, G.. (2008). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Herdeiro, R. & SILVA, A. M. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina.
- Junior J. A. G. & Noronha, A.P. P. (2007). "Inteligência Emocional e Provas de Raciocínio: Um Estudo Correlacional" in: *Reflexão e Crítica*. 20 (3). Pp. 480-489.
- Júnior, B. & Nazir, F. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Evidência*. Araxá, v. 7, nº 7. Pp.237-250.
- Ketele, D. J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e Estudo de Documentos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lange, C. e James, W. (1922). *The Emotions*. Volume 1. Psychology Classics. Baltimore. Williams & Wilkins Company.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A Construção do saber*. Belo Horizonte: UFMG.
- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist*. Vol. 37. Nº9. Pp. 1019-1024.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ledoux, J. (2000). *O cérebro emocional: As misteriosas Estruturas da Vida Emocional*. Cascais: Pergaminho.
- Ledoux, J. (2003). Cellular and Molecular Neurobiology. Vol 23. Nos.4/5. *The Emotional Brain, Fear and the Amygdala*. Pp: 727-738.

- Leitão, S. P.; Fortunato, G. & Freitas, A. S. (2006). Relacionamentos interpessoais e emoções nas organizações: uma visão biológica. *RAP- Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro: Número 40 (5). Pp. 883-907.
- Lelord, F. & André, C. (2002). *A força das Emoções*. Cascais. Pergaminho.
- Machado, Luiz (2005). *Superinteligência*. Rio de Janeiro: QualityMark.
- Martins, H. H. T. de Souza. (2004). Educação e Pesquisa, São Paulo. V. 30. Pp. 289-300.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1995). Emotional Intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*. Nº4. Pp. 197-208.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: *Implications for educators*. New York: Basic Books. pp 168-195.
- Mayer, D. V. F. L. (2009). *Uma Educação com Sentido Reflexão sobre a Escola, hoje*. Porto: Papiro Editora.
- Mello, T. & Rubio, J. A. (2013). A importância da Afetividade na relação professor/ aluno no processo de ensino/ aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eletrónica. Saberes da Educação*. Volume 4. Nº1. Pp. 1-11.
- Menezes, L. & Ponte, J. P. (2006). Da reflexão à investigação: percursos de desenvolvimento profissional de professores do 1º ciclo na área de Matemática. *Quadrante*. Vol. XV, Nº 1 e 2. Pp. 1-35.
- Mestre, J. M. (2003). *Validación empírica de una escala para medir la inteligencia emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz*. Tese de Doutorado, Universidad de Cádiz. Cádiz.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*. Porto Alegre. V.22. Nº 37. Pp. 7-32.
- Moreno, R. A.; Cordás, T. A. & Nardi, A. E. (2010). *Do mau humor ao mal do humor*. Porto Alegre: Artmed.

Murphy, P. e Brown, M. (1970). "Conceptual systems and teaching styles" in: *American Educational Research Journal*. 7. Pp. 529-540.

Noveli, P. (1997). "The classroom as a space for communication: Reflections on the theme". *Interface- Comunicação, Saúde, Educação*. v.1, nº. 1. Pp. 43-50.

Oliveira, M. L. R. (1996). *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto de formação contínua*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.

Oliveira, T. M. V. (2013). *Contribuições do Microensino para a Formação Docente em Administração: Reflexões sobre a vivência de professores um ano após o treinamento*. XXXVII Encontro EnANPAD. Rio de Janeiro. Pp. 1-12.

Parente, M. C. (2012). *Perspetivas de um ator entre dois modelos de formação prática de Educadores de Infância*. XVI ENDIPE. Encontro Nacional de Didáctica e Práticas de Ensino. UniCamp. Campinas. www4.fe.usp.br/endipec

Perry, P. & Steiner, C. (2000). *Educação Emocional: Literacia Emocional ou a Arte de Ler Emoções*. Pergaminho. Cascais.

Picado, L. (2009). "Ser professor do mal- estar para o bem-estar docente". *Psicologia.com.pt*. Pp. 1-32. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>. (Recuperado em 30 de Agosto de 2015).

Pink, D. (2009). *A Nova Inteligência: Treinar o lado direito do cérebro é o novo caminho para o sucesso*. Alfragide: Academia do Livro.

Plutchick, R. (1991). *The emotions*. University Press of America.

Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions. Sigma Xi. *The Scientific Research Society*. vol. 89. No. 4. Pp. 344- 350.

Poupart, J. (1997). "L'Entretien de Type Qualitatif: Considérations Épistémologiques, Théoriques et Méthodologiques". *La Recherche Qualitative, Enjeux Épistémologiques et Méthodologiques*. Canadá: Gaetan Morin.

Prinz, J. (2003), *Emotions Embodied*. New York: University of North Carolina at Chapel Hill. Pp. 173-209

Prinz, J. (2004). *Which Emotions are basic? Emotion, Evolution, and Rationality*. Oxford: University Press.

Punset, E. (2010). *Bússola para navegadores emocionais*. Um guia essencial para viver com segurança e inteligência no Mundo das Emoções. Carnaxide: Objectiva.

Queiroz, D.; Vall, J.; Souza, A. & Vieira, N. (2007). Observação Participante na Pesquisa Qualitativa. Conceitos e Aplicações na área da saúde; *R. Enfermagem*. UERJ, Rio Janeiro. Nº15 (2), pp. 276-283.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. Van. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*:Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, M.; Jutras, F. & Louis, R. (2005). Análise das representações sociais de afectividade na relação educativa. *Psicologia. Educacional*. Volume 20. São Paulo. Pp.31-54.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Rolls, E. (2000). *Behavioral and Brain Sciences*. 23. Cambridge University Press. Pp. 210-211.

Rolls, E. T. (2005). *Emotion Explained*. Oxford: University of Oxford.

Rolls, E. T. (2006). *Brain mechanisms of emotion and decision-making*. Department of Experimental Psychology. Oxford: University of Oxford.

Rosa, M. & Arnoldi, M. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.

Rosa, S. A. (2013). A importância do supervisor pedagógico na organização escolar.*Revista Perquirere*. 10 (2). Pp. 46-58. <http://perquirere.unipam.edu.br> (Recuperado em 3 de Janeiro de 2017).

Rosseló, J. & Revert, X. (2008). Modelos teóricos en el estudio científico de la emoción. Universitat de les illes Balears. *Grup d'Evolució i Cognició Humana*. Pp. 1-41. <http://www.evocog.com>. (Recuperado em 28 de Outubro de 2016).

Sá- Chaves, I. (1996). Supervisão pedagógica e formação de professores: A distância entre Alfa e Ómega. *Revista de Educação*. Volume VI. Nº1. Pp. 37-42.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practioner*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schutz, P. & Decuir, J. (2002). *Inquiry on Emotions in Education*. Department of Educational Pshycology University of Georgia. Volume 37 (2). Pp. 107-114.

Segal, J. (2001). *Como desenvolver a Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Rocco. Temas e Debates.

Silva, M. S. e Lima, Jorge A. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Nº 45-I. Pp. 111-142.

Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes.

Soler, J. e Conangla, M. (2010). *Ecologia Emocional. A arte de Transformar Positivamente as Emoções*. Lisboa: Pergaminho.

Sperry, R., W. (1977). Bridging Science and Values. A Unifying View of Mind and Brain. *American Psychologist*. Nº 32. Pp. 237-45.

Sternberg R. (2000). *Models of Emotional Intelligence*: Cambridge: Cambridge University Press.

Steiner, C. e Perry, P. (2000). *Educação Emocional*. Alcabideche: Pergaminho.

Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A Counselling and Pedagogical Approach*. London: Methuen.

Strongman, K. T. (2004). *A psicologia da emoção*. Lisboa: Climepsi Editores.

Tafoi, B. (2011). O papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas. No. 19. Pp. 38-55. *Interacções*. <http://revistas.r.caap.pt> (Recuperado em 3 de Janeiro de 2017).

Teixeira, E. B. (2003). *A análise de dados na pesquisa científica*. Importância e desafios em estudos organizacionais. Editora Unijuí. Ano 1, número 2. Pp. 177-201.

Tomkins, S. S. (1962). Affect Imagery Consciousness. Volume I. *The positive Affects*. Broadway. New-York. Pp. 227-235.

Thorndike, R. (1920). *Intelligence and its uses*. Harper's Magazine, 140. Pp. 227-235.

Vieira, F. (1992). *Supervisão – Uma prática reflexiva de Formação de professores*. Rio Tinto: Asa.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da Supervisão Pedagógica.: *Revista, Educação e Sociedade*. Campinas. Vol. 29. Nº 105. Pp: 197-217.

Waite, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision*. Notes on its Language and Culture. Londres: Falmer Press.

Watson, J. B. (1997). *Behaviorism. With a new introduction by Gregory A. Kimble*. Mishawaka: Better World Books.

Weisinger, H. (2001) *Inteligência emocional no trabalho: como aplicar os conceitos revolucionários da I. E. nas suas relações profissionais, reduzindo o estresse, aumentando sua satisfação, eficiência e competitividade*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Yang, M. e Damásio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn. The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Relevance of Affective and social Neuroscience to Education*. Volume 1. Pp. 3-10.

Anexo I

Guião da Entrevista

Guião da Entrevista

TEMA: Gestão das Emoções na Educação

ENTREVISTADOS: Educadores de Infância/ Docentes do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

OBJECTIVO (S) GERAIS:; Entender a importância que os docentes atribuem às emoções; Analisar se os docentes reflectem sobre as emoções; quais as estratégias utilizadas pelos docentes para gerirem as emoções na sala de aula.

CATEGORIAS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
A – LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado
B – PERCURSO PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer o percurso profissional do entrevistado• Atracção pela Profissão	<p>- Qual o seu percurso profissional desde que começou a exercer a profissão de Educadora de Infância/ ou de Professora do Ensino Básico?</p> <p>- Quais as razões que a levaram a escolher a profissão de Educadora de Infância ou de Professora do Ensino Básico?</p>
C – AS EMOÇÕES	<ul style="list-style-type: none">• Importância das emoções no Educador de Infância• Tipos de Emoções	<p>- Quais as emoções que sente vivenciar mais, diariamente, no seu local de trabalho?</p> <p>-Sente emoções muito diferentes durante o seu quotidiano de trabalho?</p>

<p>D- O EDUCADOR REFLEXIVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias para gerir emoções • Inteligência Emocional 	<p>- Considera importante que o Educador de Infância/Professor de Ensino Básico saiba gerir adequadamente as suas emoções. Se sim, porquê?</p> <p>- Inteligência Emocional é um conceito familiar para si? Se sim, o que sabe sobre o tema?</p> <p>-Pensa que a expressão das suas emoções diárias pode ter consequências nos seus alunos? De que forma/ Como?</p> <p>-Acredita manter o controlo das suas emoções e/ou exteriorizá-las nos momentos certos. Porquê?</p>
<p>E-O EDUCADOR COMO SUPERVISOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho com os alunos (estagiários); (crianças) 	<p>- Considera que o seu trabalho com alunos é também um trabalho de Supervisora de emoções? Se sim, como?</p> <p>- O seu papel de supervisora está presente apenas no trabalho com os seus alunos, ou noutras circunstâncias?</p>

Anexo II

Grelhas de Observação

Observação I

Grade de Registo de Observação de Situações de Aula- Observação número 1

Escola: Incógnita	sala: J1		
Área de domínio: Estimulação à leitura e à escrita	Educadora: Incógnita		
Sumário: Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana			
Objectivo Emoções da Educadora :			
Nº Total de alunos: 17	Hora: 14,30	Data: 25/5/2015	Observações:
Legenda: (Ed) e (Ed1) educadoras	A aluno	A1/A2 O nº distingue o aluno	T turma

Tempo	Intervenientes	Conteúdos	Actividades/Tarefas	Material	Comportamentos		Observações/Inferências
					Verbais	Não Verbais	
14,30h	Educadora (Ed)	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) Oh! Queridas... legos pequenos não!...Então xispem para a mesa.	O corpo de (Ed) começa a agitar-se. O mexer das mãos é constante e o tom de voz aumenta.	(Ed) revela-se irritada.
14,33h	(Ed)	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) Olhem lá...Desculpem lá...a sala está a ficar arrumada?	A turma (T) continua agitada e começa a arrumar as peças.	
14,35	(Ed)	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) uma pessoa repete as coisas mil vezes e acaba por se chatear a sério. Vai te sentar A1	A (Ed) grita com tom autoritário e ajuda a arrumar o material com a (T)	(Ed) revela-se irritada.
14,37	(Ed) e A2	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	A2 para (Ed) Aqui no desenho está o teu nariz	(Ed) sorri muito	(Ed) manifesta alegria
14,39	(Ed) e A3	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) por favor arrumem para (T). Vai arrumar na capa A3	(Ed) está sentada a apoiar o aluno A2.	(Ed) revela insatisfação pela arrumação da sala
14,4	(Ed)	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) irrito-me tanto com isto. Dizer uma coisa e passado 1/2h repetir o mesmo.	(Ed) a cabeça mexe muito	(Ed) revela irritabilidade e cansaço
14,42	(Ed)	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) desculpem lá... hoje não estou com muita paciência. Peço desculpa por isso...que desassossego	(Ed) senta-se	(Ed) diminui o grau de irritabilidade

Tempo	Intervenientes	Conteúdos	Actividades/Tarefas	Material	Comportamentos		Observações/Inferências
					Verbais	Não Verbais	
14,49	(Ed), A5 e A6	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) vocês não copiaram bem as letras. Que tristeza	(ED) avalia os trabalhos de A5 e A6	(Ed) revela insatisfação
14,52	(Ed) e A7	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) Já chega A7. Senta-te não te volto a repetir	(Ed) apontou o dedo para a cadeira	(Ed) revela irritabilidade e cansaço
14,55	(Ed), A8 e A9	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) Que bem A8 e A9. Querem copiar mais frases? Que bom. Fico tão contente. Boa!	(Ed) debruça-se sobre A8 e A9	(Ed) revela contentamento com A8 e A9
14,58	(Ed) e A1	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) Olha A1 quando estiveres triste eu vou rir. Se achas giro rir quando uma pessoa está triste. Então páras com isso, que eu não gosto.	(Ed) mostra uma expressão facial séria	(Ed) revela descontentamento com A1
15	(Ed) e (Ed1)	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) para (Ed1) Eu hoje estou com falta de paciência para mim própria.	Expressão facial triste	(Ed) revela-se cansaço e tristeza
15,05	(Ed), (Ed1) e A3	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) para (Ed1) Fico tão chateada nestes dias por não ser assertiva. (Ed) para A3 Muito bem hoje estás concentrada.	Está sentada e mais calma	(Ed) revela insatisfação consigo própria e contentamento com a A3
15,07	(Ed) e A10	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) não fiques aflita A10 só te custa usar um pouco as tuas mãos mas vais conseguir.	(Ed) ajuda A10 a pegar no lápis e a escrever	(Ed) revela tranquilidade
15,1	(Ed) e A11	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) estás a ir muito bem A11. Continua a trabalhar	(Ed) inclinou-se sobre A11	(Ed) revelou satisfação

Observação II

Grade de Registo de Observação de Situações de Aula- Observação número 2

Escola: Incógnita	sala: J1			
Área de domínio: Formação Pessoal e Social		Educadora:	Incógnita	
Sumário: Regras da sala de aula				
Objectivo :	Emoções da Educadora			
Nº Total de alunos: 17	Hora: 14,30	Data: 27/05/15	Observações:	
Legenda: (Ed) e (Ed1) educadoras A aluno	A1/A2 O nº distingue o aluno	T turma		

Tempo	Intervenientes	Conteúdos	Actividades/Tarefas	Material	Comportamentos		Observações/Inferências
					Verbais	Não Verbais	
14,30h	Educadora (Ed) e (Ed1)	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Folhas de papel A4, canetas, legos, tesouras	(Ed) para (Ed1): Estou a dizer a verdade, a ser muito sincera. Eu enervo-me sempre nesta parte.	O corpo de (Ed) revelou alguma tensão e a expressão facial foi séria.	A (Ed) manifestou seriedade e um pouco de nervosismo.
14,32h	(Ed)	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Folhas de papel A4, canetas, legos, tesouras	(Ed): São uns chatos. Não quero saber quem foi..., olhem as canetas destapadas.. Que espectáculo!	(Ed) revelou alguma agitação corporal.	(Ed) utilizou um tom de voz irónico e alguma irritabilidade.
14,34h	(Ed)	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Folhas de papel A4, canetas, legos, tesouras	(Ed): Que nervos...onde estão as tampas das canetas que faltam? Não sei quem acusar, não sei o segredo disto.	(Ed) mexe-se de um lado para o outro, como se estivesse meio perdida.	(Ed) revela-se nervosa e um pouco irritada.
14,36h	(Ed) e (Ed1)	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Folhas de papel A4, canetas, legos, tesouras	(Ed) para (Ed1): Como fazes na tua sala? Há-de haver um segredo. Há educadoras que conseguem as tampas nas canetas.	(Ed) pôs algumas tampas nas canetas.	(Ed) revelou-se curiosa e um pouco stressada.
14,38h	(Ed) e A1	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Folhas de papel A4, canetas, legos, tesouras	(Ed) para A1: Os meus meninos tentam sair da escola? Se voltas a fazer isso, vou ficar mesmo zangada!	(Ed) aponta com o dedo indicador para A1 e mexe o dedo.	(Ed) revelou algum nervosismo.
14,39h	(Ed) e A2	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Folhas de papel A4, canetas, legos, tesouras	(Ed) para A2: Quando fores grande vais ter muitas namoradas. Que bom!	(Ed) inclina o corpo para A2 carinhosamente.	(Ed) revelou tranquilidade e alegria.
14,41h	(Ed) e A3 e A4	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Folhas de papel A4, canetas, legos, tesouras	(Ed) para A3: Se fazes favor pedes desculpa a A4. É preciso bateres-lhe? É assim que resolvemos os problemas na nossa sala?	(Ed) tenta aproximar A3 e A4 pelos braços.	(Ed) revelou-se um pouco irritada e stressada.

Tempo	Intervenientes	Conteúdos	Actividades/Tarefas	Material	Comportamentos		Observações/Inferências
					Verbais	Não Verbais	
14,43h	(Ed), T e A5	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Folhas de papel A4, canetas, legos, tesouras	(Ed) para A5 e para T: Quem cortou isto? Eu passo-me! Podem-se ir sentar.... desculpem lá, só saímos daqui quando eu souber quem fez isto.	(Ed) revelou alguma agitação corporal e levantou um pouco o tom de voz.	(Ed) revelou-se um pouco irritada, nervosa e confusa.
14,45h	(Ed), T, A5 e A6	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Folhas de papel A4, canetas, legos, tesouras	(Ed) para T: Desculpem lá, quem cortou isto.. põe o braço no ar. Foste tu A5? E tu A6?	(Ed) segurou na tesoura e folha e levantou bem alto.	(Ed) revelou alguma irritabilidade.
14,47h	(Ed) e T	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Folhas de papel A4, canetas, legos, tesouras	(Ed) para T: Misturam tudo, estragam tudo. Para mim é melhor passarmos a não fazer nada e os nossos dias passam a ser todos iguais.	(Ed) pôs as mãos na cabeça.	(Ed) revelou-se um pouco triste e desmotivada.
14,49h	(Ed) e T	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Folhas de papel A4, canetas, legos, tesouras	(Ed) para T: Quem fez isto? Foram os meninos que estão a brincar? Não me importo que misturem as coisas, mas no fim arrumam.	(Ed) apresentou uma expressão facial séria.	(Ed) retomou a tranquilidade mas manteve-se firme.
14h52h	(Ed) e T	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Folhas de papel A4, canetas, legos, tesouras	(Ed) para T: Assim estou sempre chateada. Até fico chateada comigo . Fico mesmo triste.	(Ed) mostrou uma expressão facial triste.	(Ed) revelou-se triste e um pouco aborrecida.
14h54h	(Ed) e A7	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Folhas de papel A4, canetas, legos, tesouras	(Ed) para A7: Arrumas isso imediatamente A7? Vou contar até 10.	(Ed) apontou com o dedo para o material desarrumado.	(Ed) revelou-se firme e um pouco irritada.
14h56h	(Ed) e T	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Folhas de papel A4, canetas, legos, tesouras	(Ed) para T: O que está ali a fazer aquele cesto? Foram vocês? Os outros meninos estão a dormir.	(Ed) apontou com o dedo para o cesto.	(Ed) revelou-se firme e um pouco irritada.
14h58h	(Ed) e T	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Arrumação da sala de aula	(Ed) para T: Olhem a confusão que está esta sala! que adianta arrumarem agora comigo chateada? É uma chatice.	(Ed) revelou alguma agitação corporal e pôs as mãos na cintura.	(Ed) revelou um pouco de nervosismo e de irritabilidade.
15h00	(Ed), A8 e A9	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Arrumação da sala de aula	(Ed) para A8: desculpa lá mas vais arrumar a sala. Quem ficar histérico vai sair da sala. A9 já saiu.	(Ed) apontou com o dedo indicador para a porta da sala.	(Ed) revelou irritabilidade.

Observação III

Grade de Registo de Observação de Situações de Aula- Observação número 3

Escola: Incógnita		sala: J1	
Área de domínio: Estimulação à leitura e à escrita		Educadora: Incógnita	
Sumário: Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana Exploração da área da biblioteca/ Iniciação da aprendizagem das vogais			
Objectivo: Emoções da Educadora			
Nº Total de alunos: 17		Hora: 14,30	Data: 02/06/15
Legenda: (Ed) e (Ed1) educadoras A aluno		A1/A2 O nº distingue o aluno	T turma

Tempo	Intervenientes	Conteúdos	Actividades/Tarefas	Material	Comportamentos		Observações/Inferências
					Verbais	Não Verbais	
14,30h	Educadora (Ed) e T	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Diálogo sobre as vogais e exploração de livros na biblioteca.	Imagens, livros, letras móveis	(Ed) para T: Este é o "O". Fica igual à nossa boca com uma bolinha lá dentro.	(Ed) revela uma expressão facial alegre e cómica com boca em forma de O.	(Ed) manifestou alegria pelos sorrisos das crianças.
14,33h	(Ed) e A1	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Diálogo sobre as vogais e exploração de livros na biblioteca.	Imagens, livros, letras móveis	(Ed) para A1: procura lá se há mais alguma vogal nesse conjunto de letras.	(Ed) revela uma expressão facial alegre e faz um grande sorriso.	(Ed) manifestou alegria pelo interesse de A1.
14,35	(Ed) + T	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Diálogo sobre as vogais e exploração de livros na biblioteca.	Imagens, livros, letras móveis	(Ed) para T: Palmas, o A1 encontrou todas as vogais. Boa!!	(Ed) revela uma expressão facial alegre e faz um grande sorriso.	(Ed) manifestou alegria pelo interesse da T.
14,37	(Ed) e A2	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Diálogo sobre as vogais e exploração de livros na biblioteca.	Imagens, livros, letras móveis	(Ed) para A2: Boa, conseguiste encontrar o "a", que parece o "o" com uma peminha para andar.	(Ed) revela uma postura corporal calma e está sentada no tapete do grupo.	(Ed) revelou entusiasmo e tranquilidade.
14,39	(Ed) e A3	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Diálogo sobre as vogais e exploração de livros na biblioteca.	Imagens, livros, letras móveis	(Ed) para A3: Estou tão contente. Conseguiste! Até vou dizer à mãe para comprar livros para teres lá em casa.	(Ed) levanta os braços para o tecto e fecha as mãos.	(Ed) revelou entusiasmo e tranquilidade.
14,4	(Ed) e (Ed1)	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Diálogo sobre as vogais e exploração de livros na biblioteca.	Imagens, livros, letras móveis	(Ed) para (Ed1): acho que eles já vão conseguir fazer um ficheiro de imagens.	(Ed) manteve uma postura tranquila e um sorriso largo no rosto.	(Ed) revelou entusiasmo e alegria.
14,42	(Ed) e T	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Diálogo sobre as vogais e exploração de livros na biblioteca.	Imagens, livros, letras móveis	(Ed) para T: Os meus meninos estão a ficar maravilhosos. Espantoso. Estou mesmo contente.	(Ed) manteve uma postura relaxada e um sorriso largo no rosto.	(Ed) revelou satisfação e alegria.

Tempo	Intervenientes	Conteúdos	Actividades/Tarefas	Material	Comportamentos		Observações/Inferências
					Verbais	Não Verbais	
14,30h	(Ed) e T	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Legos, carrinhos, folhas, lápis de cor	(Ed) para T: Podem começar a arrumar. Olhem tudo espalhado pelo chão. Que coisa!	(Ed) revela agitação corporal.	(Ed) revela-se um pouco tensa e irritada.
14,32	(Ed) e T	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Legos, carrinhos, folhas, lápis de cor	(Ed) para T: Meninos... todos a arrumar. Ajudam a arrumar ou não? O importante é arrumarmos a nossa sala.	(Ed) manteve uma postura corporal firme.	(Ed) revelou um tom de voz firme.
14,34	(Ed) para T	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Legos, carrinhos, folhas, lápis de cor	(Ed) para T: Isto deixame fora de mim... tudo misturado! Isto é uma sala que se apresenta?	(Ed) revela agitação corporal.	(Ed) revela-se um pouco nervosa e irritada.
14,36	(Ed) e A1	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Legos, carrinhos, folhas, lápis de cor	(Ed) para A1: Podes te ir sentar, se não estás a fazer nada.	(Ed) apontou com o dedo indicador para o colchão de grupo.	(Ed) revelou desmotivação.
14,38	(Ed) e t	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Legos, carrinhos, folhas, lápis de cor	(Ed) para T: Fico muito chateada, passamos os dias a arrumar para aprender.	(Ed) revela agitação corporal.	(Ed) revela-se um pouco nervosa e irritada.
14,4	(Ed) e T	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Legos, carrinhos, folhas, lápis de cor	(Ed): Depois parte-se tudo. Olhem as cadeiras todas partidas. Já não consigo falar baixo de tão irritada que estou.	(Ed) revela agitação corporal.	(Ed) revela-se cansada e irritada.
14,42	(Ed) e T	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Legos, carrinhos, folhas, lápis de cor	(Ed): Estou muito chateada. Odeio ter a sala assim... brinquedos nos sítios errados. Estou sempre chateada com isto.	(Ed) revela tensão corporal.	(Ed) revela-se cansada e irritada.
14,45	(Ed) e T	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Legos, carrinhos, folhas, lápis de cor	(Ed) para T: Agora apanham aqui uma valente seca. Desculpem lá... até estávamos a ver sítios giros para imos. Eu já não quero ir.	(Ed) revela tensão corporal.	(Ed) revelou desmotivação.
14,47	(Ed) e T	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Legos, carrinhos, folhas, lápis de cor	(Ed) para T: Continuo chateada com vocês. Antes de vos contar uma história, têm de arrumar a sala.	(Ed) revela uma postura corporal mais calma.	(Ed) revelou um tom de voz firme.
14,49	(Ed) e T	Regras da sala de aula	Arrumação da sala de aula	Legos, carrinhos, folhas, lápis de cor	(Ed) para T: Hoje não quero ninguém a fazer asneiras. Ou vocês aprendem a brincar na nossa sala ou vamos ter sempre chatices.	(Ed) revela uma postura corporal calma.	(Ed) revelou um tom de voz firme.

Observação IV

Grade de Registo de Observação de Situações de Aula- Observação número 4

Escola: Incógnita sala: J1			
Área de domínio: Estimulação à leitura e à escrita		Educadora: Incógnita	
Sumário: Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana			
Objectivo Emoções da Educadora :			
Nº Total de alunos: 17	Hora: 14,30	Data: 25/5/2015	Observações:
Legenda: (Ed) e (Ed1) educadoras A aluno	A1/A2 O nº distingue o aluno	T turma	

Tempo	Intervenientes	Conteúdos	Actividades/Tarefas	Material	Comportamentos		Observações/Inferências
					Verbais	Não Verbais	
14,30h	Educadora (Ed)	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) Oh! Queridas... legos pequenos não!...Então xispem para a mesa.	O corpo de (Ed) começa a agitar-se. O mexer das mãos é constante e o tom de voz aumenta.	(Ed) revela-se irritada.
14,33h	(Ed)	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) Olhem lá...Desculpem lá...a sala está a ficar arrumada?	A turma (T) continua agitada e começa a arrumar as peças.	
14,35	(Ed)	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) uma pessoa repete as coisas mil vezes e acaba por se chatear a sério. Vai te sentar A1	A (Ed) grita com tom autoritário e ajuda a arrumar o material com a (T)	(Ed) revela-se irritada.
14,37	(Ed) e A2	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	A2 para (Ed) Aqui no desenho está o teu nariz	(Ed) sorri muito	(Ed) manifesta alegria
14,39	(Ed) e A3	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) por favor arrumem para (T). Vai arrumar na capa A3	(Ed) está sentada a apoiar o aluno A2.	(Ed) revela insatisfação pela arrumação da sala
14,4	(Ed)	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) irrita-me tanto com isto. Dizer uma coisa e passado 1/2h repetir o mesmo.	(Ed) a cabeça mexe muito	(Ed) revela irritabilidade e cansaço
14,42	(Ed)	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) desculpem lá... hoje não estou com muita paciência. Peço desculpa por isso...que desassossego	(Ed) senta-se	(Ed) diminui o grau de irritabilidade

Tempo	Intervenientes	Conteúdos	Actividades/Tarefas	Material	Comportamentos		Observações/Inferências
					Verbais	Não Verbais	
14,49	(Ed), A5 e A6	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) vocês não copiaram bem as letras. Que tristeza	(Ed) avalia os trabalhos de A5 e A6	(Ed) revela insatisfação
14,52	(Ed) e A7	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) Já chega A7. Senta-te não te volto a repetir	(Ed) apontou o dedo para a cadeira	(Ed) revela irritabilidade e cansaço
14,55	(Ed), A8 e A9	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) Que bem A8 e A9. Querem copiar mais frases? Que bom. Fico tão contente. Boa!	(Ed) debruça-se sobre A8 e A9	(Ed) revela contentamento com A8 e A9
14,58	(Ed) e A1	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) Olha A1 quando estiveres triste eu vou rir. Se achas giro rir quando uma pessoa está triste. Então páras com isso, que eu não gosto	(Ed) mostra uma expressão facial séria	(Ed) revela descontentamento com A1
15	(Ed) e (Ed1)	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) para (Ed1) Eu hoje estou com falta de paciência para mim própria.	Expressão facial triste	(Ed) revela-se cansaço e tristeza
15,05	(Ed), (Ed1) e A3	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) para (Ed1) Fico tão chateada nestes dias por não ser assertiva. (Ed) para A3 Muito bem hoje estás concentrada.	Está sentada e mais calma	(Ed) revela insatisfação consigo própria e contentamento com a A3
15,07	(Ed) e A10	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) não fiques aflita A10 só te custa usar um pouco as tuas mãos mas vais conseguir.	(Ed) ajuda A10 a pegar no lápis e a escrever	(Ed) revela tranquilidade
15,1	(Ed) e A11	Área de domínio da estimulação à leitura e à escrita	Cópia do registo escrito das novidades do fim de semana	Folhas de papel A4 e lápis de carvão e legos	(Ed) estás a ir muito bem A11. Continua a trabalhar	(Ed) inclinou-se sobre A11	(Ed) revelou satisfação

Anexo III

Entrevistas

Entrevista Número 1:

1 a)-Qual foi o teu percurso profissional desde que começaste a exercer a profissão de Educadora de Infância?

Resposta: Eu quando comecei foi em 1979, já lá vão muitos aninhos, num colégio particular e cooperativo, chamado Externato Champagnat e comecei na sala dos cinco anos. (breve paragem) ah..., não tenho licenciatura, na altura nem sequer havia. E realmente no primeiro ano de trabalho, nos primeiros meses pelo menos, uma pessoa sente-se trémula, receosa e ansiosa...mas foi muito bom. Claro que aquilo foi pontuado por muitos episódios até caricatos, porque aquilo era gerido por uma família que morava lá e a directora misturava os assuntos de casa com os da parte profissional. As empregadas tanto davam para uma coisa como para outra e depois quase que achava que com as educadoras que podia fazer o mesmo. Além disso, tinha em cima o preparatório. As instalações embora fosse um palacete velho eram muito giras, eram muito grandes, a gente perdia-se lá quase pelos corredores e tinha um espaço verde muito grande, aquilo fica lá em cima ao pé do aeroporto. E depois, meninas acabadas de sair do curso, no meu caso e das outras, era muito engraçado. Nós saíamos de lá e só havia um autocarro que passava lá de manhã e ao final do dia e que só nos levava a nós essencialmente e aos profissionais do Instituto Nacional de Meteorologia e Geofísica. E depois aquilo era um descampado, aviões de um lado e o colégio do outro. Nós saíamos de lá e parecíamos os miúdos da escola: gritávamos, cantávamos, ríamos, contávamos as anedotas que se passavam lá, porque aquilo havia episódios perfeitamente anedóticos. Era um ambiente entusiasta, era muito giro e as famílias eram na sua maioria famílias diferenciadas, “queques”, mas os miúdos eram muito carentes de afecto, portanto tinham materialmente tudo, mas eram muito carentes de atenção.

1.1- Quantos anos lá estiveste?

Resposta: Estive lá só um ano e sete meses. Depois saí para a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Saí antes de tempo e andei quinze dias a arranjar coragem para dizer que queria sair antes de tempo, cheia de medo do que ia ouvir. Toda a gente estava prevenida à espera, que a directora mandasse saírem

todos da secretaria para ficar só comigo, e já estava toda a gente à espera de ver quando é que a Isaura saía ao “pontapé” da secretaria, mas não..., ela ouviu-me, disse que ia falar com o advogado da empresa e passado uns dias propuseram-me ficar como coordenadora pedagógica, ganhando mais do que as minhas colegas, mas eu não quis, porque tinha concorrido à Misericórdia, pela função pública, portanto tinha saído em Diário da República e isso tudo e eu preferi optar até porque, há pouco tempo atrás, estar na função pública era um lugar seguro, era para a vida, eu não corria o risco de sair. Agora já não é assim, mas não estou arrependida de ter escolhido ir para a Misericórdia. Na Misericórdia estive quase dezanove anos num dos estabelecimentos, no CAI Vale Fundão II, e acabei noutra estabelecimento da Misericórdia em que estive mais catorze anos que foi na Fundação Júlia Moreira (risos). Saí há poucos meses de lá, já quase não me lembro do nome. E estou numa situação de aposentada desde 2014. Apenas um esclarecimento ainda: quando eu saí do primeiro sítio onde trabalhei na Misericórdia, não foi uma mobilidade pedida por mim, foi uma mobilidade imposta, também é bom que se diga, porque isso vai determinar a maneira como entramos no outro sítio. Os primeiros sítios que me puseram à disposição, nem sequer os aceitei, e disse que gostava de ter mais opções para ser mais próximo de casa, para que fosse mais fácil ir de transportes. Tinha os meus pais já com alguma idade e uma filha pequena. Depois foram me apresentadas mais três hipóteses viáveis, porque as três primeiras ficaram logo fora de questão. Resumindo, trabalhei como Educadora de Infância de 1979 a 2014.

1 b)-Quais as razões que te levaram a escolher esta profissão?

Porque eu sempre comecei a notar desde bastante cedo a minha propensão para crianças e gostava muito da área de medicina e queria fazer a especialização em pediatria. Acontece que ainda no liceu comecei a ter dificuldades na matemática e aí não dava para me candidatar ao curso de medicina e achei que o que estava mais próximo sendo com crianças seria a Educação de Infância.

2 a)-Relativamente ao que vivenciaste durante o teu tempo no directo como Educadora de Infância, quais as emoções que consegues descrever teres sentido mais no teu dia-a-dia?

Nos vários estabelecimentos que passei, ao longo dos anos foram sendo muito diferentes, também pela minha idade. Sei lá, quando penso no colégio, acho que aquilo ao mesmo tempo foi muito divertido, com muita apreensão de fazer bem, porque uma pessoa está acabadinha de sair e estamos muito pouco preparadas para a prática e a teórica pode ser muito boa para a época, mas para aquilo que eu consegui presenciar em estagiárias que acompanhei, pois orientei muitos estágios ao longo destes anos todos, elas agora estão muito mais bem preparadas teoricamente, continuam a não estar nada preparadas na prática, se calhar nós até tínhamos mais anos ou tempo de estágio efetivo do que propriamente atualmente, é o que me parece, mas pronto, para além disso, levámos aquilo realmente na brincadeira. Foi muito divertido, foi de muito riso, foi de muito disparate, disparate neste sentido, mas a prática com os meninos foi algo de sensacional e foram meninos que me deixaram marcas e que me deixaram muitas memórias, apesar de ter sido o 1º e 2º ano de trabalho.

Vivenciei emoções muito diferentes dependendo do local de trabalho, da equipa e da minha idade. É como as amizades que eu consegui criar com as várias equipas que fui tendo no Vale Fundão: aqueles primeiros 19 anos na Misericórdia, num determinado estabelecimento da Misericórdia e aquelas amizades que eu criei depois na outra mudança, nestes últimos 14 anos, aí eu já não consegui criar laços tão fortes, tão intensos, que perdurassem tanto neste segundo local em que trabalhei. Não consegui porque a minha idade já não permitia, criei laços com algumas pessoas é óbvio, mas não foram daqueles que me marcassem tanto ou que me tragam um saudosismo, como no Vale Fundão. Tive demasiados anos no 1º colégio da Misericórdia e não queria ter saído de lá.

No 2º colégio havia uma necessidade muito grande de querer saber mais, de fazer outras coisas, de desenvolver mais e melhor. As emoções sentidas na sala de aula eram muito boas, olha... eu gostava muito de estar na sala dos mais crescidos, porque conseguia ver mais facilmente concretizado aquilo que nós trabalhávamos para os preparar e desenvolver. Depois, os primeiros anos em

creche eram assim com mais interrogações, porque tinha estado mais em jardim-de-infância, primeiro com alguma apreensão, mas ajudou-me a prática de alguns técnicos, de colegas auxiliares, que já tinham mais prática de creche e ambientei-me até com facilidade. Dava-me muito prazer estar no berçário e na sala seguinte, de 1-2 anos. As salas de 3-4 anos achava ali assim um bocadinho, nem eram carne, nem peixe, não se via nada. Era por norma nesse estabelecimento que eu estive, Vale Fundão II, nós acompanhávamos o grupo, então era muito interessante ver aqueles meninos que nós apanhávamos no berçário o grau de desenvolvimento que tinham. Claro que entravam e saíam crianças, mas fazia parte. Tinha uma sensação de preenchimento, do conseguir, do alcançar muito boa. É sensacional vermos o que é que conseguíamos que aqueles seres tão pequeninos, tão indefesos que nos chegavam, como é que saíam ao nível de autonomia.

Por razões de ordem física, de estar excessivamente gorda e de não poder apanhar sol, passei a estar mais em creche e sinto que estes últimos 14 anos já vinha com 3 de creche que faz 17 anos sempre em creche que ganhei uma enorme especialização em creche. Mas apesar de eu dizer que já não conseguimos por razões naturais da idade criar uma relação tão forte como quando se é mais jovem, foi nesta última etapa de trabalho na Fundação Júlia Moreira que eu aprofundei e melhorei e tive a oportunidade de aprender mais a estar em termos de trabalho de equipa de reflexão, de tudo, aí é que eu aprendi muito. Tive técnicas de educação, tive diretores que de facto apoiaram e que o proporcionaram. O tempo que passei no Vale Fundão apesar de haver formações para troca de conhecimentos entre estabelecimentos, estas eram mais espaçadas.

2 b)-Sentiste, então, emoções muito diferentes no dia-a-dia consoante os estabelecimentos onde passaste? Se houve emoções comuns nos vários estabelecimentos que prevaleceram, que te marcaram?

Há emoções que sentes que prevaleceram tanto com os teus alunos como com a equipa educativa, interdisciplinar, famílias.

As relações de afeto que se criam com as crianças são enormes, embora às vezes houvesse um cuidado de pensar que se tinha de fazer um corte do cordão

para não criar laços demasiado fortes em que depois aquelas crianças tivessem dificuldade em se relacionar com os outros. Essas relações de afeto também aconteceram muito com as famílias. No Vale Fundão havia trabalho com as famílias mas era de uma forma mais pela rama, pronto era mais nas festas. Consegui ainda no Vale Fundão pôr famílias a trabalharem ativamente em festas. Senti-me bem, que tinha conseguido algo diferente, de inovador, uma sensação ótima, mas a melhor sensação é a de ver que isso trazia benefícios para essa família e como eles podiam crescer.

Agora na Fundação Júlia Moreira sinto que fui privilegiada por poder desenvolver projetos de trabalho com as famílias fabulosos e ver os resultados, que demoram. Às vezes sentia-me desiludida quando uma pessoa investia muito para qualquer coisa e depois não tinha a resposta ou não vinha o número de pessoas suficiente, pronto aí também havia desilusão.

As emoções sentidas não foram todas positivas: a desilusão é uma emoção negativa. Uma pessoa estar com uma expectativa muito alta de que vai conseguir isto, aquilo e acoloutro e depois ser defraldada. Também aprendi a lidar com essa frustração: “de que olha afinal”, porque da mesma maneira que um bebé a crescer não vai andar sem ter gatinhado ou deslocado de outra forma que não o andar logo em pé, aquilo são pequenos passos, é passo a passo, portanto era dar-me por feliz e contente, de já ter conseguido mesmo que fosse só uma migalhinha que eu tivesse visto de alteração no comportamento daquela criança, daquela família ou daquela colega.

Quando se é mais novo, acho (eu já estou velhota), parece que nos desiludimos mais facilmente. Com o tempo achamos que se calhar o tempo anda um bocadinho mais devagar ou que pode andar um bocadinho mais devagar que é para nós não chegarmos a velhas tão depressa e que já aceitamos. Não são os desaires, ninguém gosta de desaires, mas que as coisas não sejam logo assim, porque a prática, a experiência diz-nos que vamos congratular-nos, até por nós próprios.

Eu também acho que durante algum tempo tive uma baixa auto-estima, se calhar não dava real valor àquilo que fazia ou achava que era pouco, e a partir do momento que vejo reconhecimento de colegas (mas isso às vezes é mais fácil)

e não há unanimidade, uns gostam, outros não, mas do director, de quem nos avalia, do técnico de educação, do psicólogo, entre outros. Se nós virmos que estamos a ser reconhecidos, nós vamos ser cada vez melhores. Às vezes o problema é: já somos tão boas, como é que havemos de nos superar, como é que havemos de fazer mais e melhor. Pensamos assim: já não sei fazer melhor. A minha auto-estima mudou ao longo dos anos.

3 a) Consideras importante que o Educador saiba gerir adequadamente as suas emoções (na sala de aula), se sim, porquê?

Eu acho que é importante mas eu acho que nem sempre geri. Acho importante porque é estabilizante para as crianças. Nós apesar de estarmos mal-humorados ou nos ter corrido mal a vida pessoal ou até profissional, eles não têm de levar com isso. Mas para se ser autêntico e genuíno, nem sempre se consegue mascarar e aí, também, depende de quanto mais autêntica, verdadeira ou genuína a pessoa é. E aí também consoante a nossa vida pessoal ou profissional está a correr melhor ou pior, isso reflecte-se. Às vezes era preciso inspirar fundo antes de entrar a porta e eu passei por momentos muito maus, passei uma fase com uma directora na Fundação Júlia Moreira com vontade de deixar a minha profissão, que era quilo que eu mais gostava.

Eu já pedia, por favor, para me arranjam um lugar como recepcionista, noutra sítio qualquer, mas nada com crianças. Até com problemas de hipertensão eu fiquei. Foi exactamente aquela mudança, o ir para lá, a directora chegou a querer recusar-me só pelo facto de eu ser gorda, portanto era uma pessoa sem valores e foram anos difíceis ali e talvez também esses ainda deitaram mais abaixo a minha auto-estima, porque também era mais nova, era mais revoltada e não me calava. Eu ali já não era tão nova, quando mudei, mas nem era só revoltar ou não, eu nem discutia com a senhora, mas era complicado. Mas deitou ainda mais a baixo a minha auto-estima claro. Agora aí era difícil não levar os problemas, não se deve levar, deve-se inspirar, respirar fundo, deixar os problemas e partir para outra, mas mesmo assim era difícil de gerir. Mas eu acho que mesmo que se levem alguns problemas, temos de avaliar, tem de haver bom senso, se são assim coisas que no nosso comportamento sejam tão graves que o melhor é sair mesmo do directo. Também me lembro que uma das técnicas que no momento

em que se está mais stressado na sala é dizer à colega: “ desculpa mas eu agora vou sair”, é que podia não estar na hora da pausa, nem do almoço, nem do meio da manhã, não interessa, mas se a pessoa não está a agir corretamente, deve sair da sala porque até pode estar a começar a criar uma relação ali conflituosa com a criança, sair e respirar fundo e voltar a iniciar as coisas como deve ser.

3b) Conheces o conceito de inteligência emocional? Se sim, o que sabes sobre o tema?

Sim, pouco. O pouco que eu sei é que as emoções alteram a nossa capacidade de raciocínio e portanto há que educá-la, agora não me perguntes como, que eu isso não sei muito bem, como é que se há-de fazer ou pelo menos eu arranjava a minha maneira. Mas como diz a teoria não sei mas tenho ouvido falar dos diversos tipos de inteligência, entre elas a emocional e que as emoções alteram a capacidade de raciocínio e portanto é preciso estar bem equilibrada, uma coisa e outra, para que não haja conflitos internos e que de facto vá impedir a capacidade de raciocinar que é necessária, mas não faço ideia se quem for mais emotivo é mais inteligente, isso não sei.

3c) Pensas que a expressão das emoções diárias nesta profissão tem consequências nos alunos?

Muito no período de adaptação em que as crianças choram pela separação das famílias e as crianças por norma dizem “não chores; toma colinho; eu estou aqui”, é curioso, mas foram muitos anos de prática, na mesma faixa etária, e eles choram, têm direito de chorar, de estar triste, de estar zangado, porque se deixou o pai, a mãe, a avó e dar liberdade para que se expresse essa tristeza, seja a zanga, seja a alegria.

Isto já eu dizia quando era mais nova e me mexia melhor, que tanto me podiam ver muito “autoritária” para criar regras, (agora é o momento de), como me podiam ver a dançar em cima de uma mesa. Pronto, há momentos para tudo, conforme a faixa etária em que as crianças se encontram também conseguem perceber e nós vamos verbalizando isso: de que há momentos para tudo e de que também devemos extravasar a zanga, claro que isso pode dar conflitos entre eles e nós e depois vamos servir de mediadoras daqueles conflitos, quer um

quer outro, tem de perceber que um fez porque se calhar estava muito zangado, se calhar a vida correu-lhe mal, e é melhor às vezes lavar a cara. É aquilo que eu digo como quando nós saímos porque estamos a criar uma situação conflituosa com uma criança, de teima, e tem que ser assim e a criança não quer e não sei o quê e saímos para arrefecer a cabeça e reformular a nossa actuação.

Como quando dizemos a um menino do jardim-de-infância: “olha, desculpa mas estás muito alterado, vai lavar a carinha e refrescar as ideias.

Entrevistador: Se bem percebi, também vêes o Educador como um mediador emocional?

Sim!

3d): Acreditas que manter o controlo das emoções ou exteriorizá-las nos momentos certos faz parte do papel do Educador de Infância?

Se não éramos autómatos, éramos robzinhos, estava tudo muito bem, mas não havia a parte emocional, é fundamental haver as emoções.

Considero que geri umas vezes melhor, outras pior, mas que fui aprendendo. Fui aprendendo que não tenho de estar a entrar a minha tristeza quando estou triste, também tenho direito a estar triste. Olha hoje apetece-me ouvir uma música mais calma e ia verbalizando assim, estou mais triste, dói-me a cabeça, às vezes com os grupos dos mais crescidos, eles até compreendem e aceitam melhor. Às vezes iniciar uma manhã dizendo: “eu hoje venho assim..”, conforme se lhes pergunta como é que estão, como é que correu, como é que não sei o quê; ou dizer-lhes: “eu hoje venho triste, ou venho doente, ou dói-me imenso as costas”, é melhor do que não dizer nada, do que fingir de que está tudo bem, depois as coisas começam a correr mal e depois eu já não tenho paciência e começo

a dizer: “ Epá e não sei quantos..”; “e todos sentados”, não vale a pena. Se nós dissermos que estamos assim naquela circunstância e apelarmos à compreensão deles, portanto hoje vou pedir-vos a vossa ajuda (isto em grupos dos mais crescidos, claro!). Eu acho que eles conseguiam ser compreensivos e entender.

É a mesma coisa que nós sabermos que vamos trabalhar com menos um elemento, é uma falta prevista e portanto organizamos as coisas para trabalharmos sabendo que temos menos um elemento ou não, irmos prontas para trabalharmos às 8 horas a pensar que vamos fazer isto ou aquilo e às 9h ou 9h30 sabemos que a colega não vem e aí a desorganização é maior e isso mexe com as emoções: falta de pessoas, um conflito logo de manhã com uma família, às vezes por coisas irrisórias, que é isso que me irrita mais, ou por causa do computador, do bonequinho, do pom-pom, ou do casaquinho; o sermos interrompidos depois de termos iniciado actividade, ou então o director que vem mal disposto, até pode vir muito bem-disposto, mas diz: hoje vem um pedido de não sei o quê, que é para amanhã, era para ontem aliás, era para ontem mas temos de fazer para amanhã. Para além de se sentor irritação imediata, é sentir que há falta de respeito para connosco próprios, pelo trabalho que estamos a realizar.

Estando numa instituição tão grande como a Misericórdia, que foi o caso, mas muito democrata, as coisas aparecem e muitas vezes não há contemplação, nem conhecimento do que é o trabalho no directo da parte das chefias, dos directores, eu sei que é preciso todas essas partes escritas, planeamentos, registos ou informações. Agora penso que ultimamente já estava mais organizado, já tínhamos aqueles formulários, o sistema de gestão de qualidade, mas também te posso

garantor que antes de haver sistema de gestão de qualidade em que havia muito menos registos obrigatórios para fazer, em que tínhamos mais tempo para as crianças, para as famílias e que não deixávamos de trabalhar e de fazer projectos de qualidade com as crianças e agora com tanta coisa escrita, pelo menos levou a que não apareça tanta escrita para fazer inesperada, o que desregulava completamente o trabalho no directo.

4ª) Consideras que o teu trabalho com os alunos foi também um trabalho de supervisora de emoções? Se sim, de que forma?

Sim, claro que sim, Aí vou usar uma frase: “ver mais, fechar a boca, observar mais”. Só vendo o que está reflectido nas crianças, famílias, equipa e em nós próprios por análise e auto-análise é que podemos perceber qual o caminho a seguir, qual o percurso, se estamos a ir bem, se não estamos, se há que mudar de caminho, se está a ter resultados o trabalho desenvolvido, se devemos propôr o que ouvimos deles, se estamos no caminho que eles querem.

E é supervisora porque cada ser é único, quantos mais forem mais diferentes são as necessidades ou os gostos ou o querer de uns e de outros, portanto tem de se gerir e fazer com que eles saibam gerir essas emoções para que se chegue a bom porto, portanto é um bocadinho supervisora-mediadora: supervisora para depois mediar para se chegar de facto a um consenso.

Essa coisa de se agradar a gregos e a troianos é um bocadinho difícil, só se agrada a gregos ou a troianos. E aí não há como, nesse trabalho de supervisão/ mediação pode dizer-se: pronto então se há dois ou três grupos com vontades diferentes faz-se uma coisa que agrade a este grupo, outra àquele, até se pode fazer o planeamento das actividades para a semana: os que gostam de música, os que gostam de pintura, os que gostam de movimento, ou qualquer coisa, ou de um projecto a trabalhar. Não podemos fazer uma coisa que agrade a todos, não vale a pena estar a dizer a uma criança forçosamente que tem de pintar, porque todos têm de pintar, mas devemos ir sempre oferecendo a oportunidade de algum dia experimentar pintar, ou fazer ginástica, ou yoga, ou cantar.

4b) Achas que o teu papel de supervisora esteve presente apenas com os teus alunos ou noutras circunstâncias?

Dependia do trabalho que eu conseguisse realizar com outras equipas. Se houvesse um trabalho de intercâmbio com outras salas, mas também é assim: calma! Tinha de ser supervisora das auxiliares que tivessem na minha sala ou de todos os outros, aliás foi uma coisa que aprendi, que até com a cozinheira, com a encarregada de sector, todos faziam parte. Mas também me recordo de ter estado em creche, foi muito no berçário, com horários perfeitamente díspares do resto da casa, em que também há jardim-de-infância, que eu tinha de ser supervisora das emoções dos meninos que íam à casa de banho ou que andavam nos corredores (risos), nas horas que os meus estavam a dormir e que precisavam de descansar, e portanto nós ali trabalhávamos duma forma que conhecíamos os grupos todos (praticamente).

Tentava ser supervisora dos vários elementos da escola, embora alguns adultos fossem sensíveis a escutarem e poderem exercer a minha acção e outros estavam se borrifando para isso, agora isso não quer dizer que uma pessoa desista, se sentir que tem razão, deve ir sempre dizendo. Também houve fases na minha vida e ao longo dos anos, já sem falar só desta última etapa, em que optava por ficar calada, tanto ali como noutros sítios, às vezes preferia observar, ficar calada, dizer já estou cansada de malhar em ferro frio, às vezes desiste-se ou para-se, desiste-se nem que seja temporariamente.

Temos momentos em que não estamos para isso, quer dizer, deixa-se andar, deixa-se correr, não nos envolvemos tanto nisso, noutras até pelo contrário: ficava mais assanhada, era conforme a altura. Das coisas que gostei muito de fazer no meu trabalho era a supervisão de estágio. Gostei muito do trabalho de educadora que recebia estagiárias para acompanhamento de estágio na prática pedagógica e isso foi sempre uma coisa que me deu imenso prazer e raramente (porque às vezes há pessoas que se queixam da estagiária que têm), digo estagiárias, porque eram poucos homens estagiários educadores, mas cheguei a ter bem cedo nos primórdios.

Um às vezes queixavam-se das estagiárias: “aquela está ali de braços cruzados e não faz nada”; “está bem que é observação mas há uma coisinha ou outra, apanhar um papel do chão “, coisas assim que se comentavam. Não quer dizer que eu não tenha tido uma assim ou outra fraquinha, mas eu dizia que fui sortuda, é que tive estagiárias que também eram estimulantes para o meu trabalho. Eu sei que eu também tinha, com os anos a passar, e a auto-estima a aumentar, também tenho mérito nisto e também foi mérito meu, mas posso dizer que fui abençoada pela maioria das estagiárias, ou talvez porque de um modo geral, no início, foi tudo muito favorável e depois tinha o feedback das coordenadoras de estágio delas das escolas que as vinham ver, que de facto e curiosamente depois comecei a saber que começavam a enviar, era uma coisa continuada, alunos da escola com uma determinada dificuldade (já me conheciam a mim) e diziam que gostavam que essa estagiária ficasse comigo. Sempre me dei bem. De um modo geral sempre dizia que eram óptimas e não estava a enganar, porque se tornavam, gostava muito, no entanto nunca achei que tivesse apetência para ir dar aulas teóricas, acho que seria uma melhor pessoa a dar o exemplo na prática, como se faz, porque por aquilo que me recordo de quando tirei o curso, a teoria é toda muito bonita e na prática as coisas são outras e não nos preparam para essa prática e eu acho que ali de facto na prática podíamos alertar aquele aluno para o que o esperava.

Entrevista Número 2

1a) Qual foi o teu percurso profissional desde que começaste a exercer a profissão de Educadora de Infância?

Comecei em Tavira em 2004, numa sala de 1 ano e berçário, numa IPSS da Cruz Vermelha. Fiquei esse ano lectivo em Tavira, depois passei para Faro onde estive em creche com um grupo de 1 ano até aos 2 anos e depois vim para Lisboa em que estive outro ano lectivo só em creche na sala de 1 ano, mas aí só durante 6 meses, porque fiz o resto do ano lectivo neste colégio onde estou actualmente que é o Colégio da Fonte, também numa sala de 1 ano. Entretanto até hoje e desde 2007, tenho estado todos os anos lectivos em creche, excepto um ano, em que estive em jardim-de-infância.

1b) Quais as razões que te levaram a escolher o curso de Educadora de Infância?

Acho que no fundo é o tal clichê que sempre tive alguma paixão por bebês, crianças e tudo o que envolve essa dinâmica, no entanto eu acho que houve um dia, eu sempre tive muita curiosidade em conhecer jardins-de-infância, porque tive um irmão mais novo que eu 5 anos, portanto nunca andámos em escolas iguais e eu tive sempre essa visão dele mais pequeno do que eu em escolas diferentes e houve um dia que eu nunca mais me vou esquecer que consegui passar o dia na creche do meu irmão com uma educadora que era minha amiga e que me fez tipo ajudante dela, pronto, e a partir daí foi o primeiro dia que eu vi o que era trabalhar com um grupo de crianças. E um à parte, a minha mãe também é professora de 1º ciclo, portanto eu sempre vivi em escolas.

2a) Quais as emoções que sentes que vivencias diariamente no local de trabalho? Consegues exemplificar o nome de algumas delas?

Todas (risos). Os nomes: alegria, satisfação, às vezes tristeza, às vezes zanga, não é bem zanga, mas é isso que pode significar. Estas são muito gerais, mas acho que num dia num colégio conseguimos passar por todas, desde o contacto com os pais até aos miúdos, até à convivência e relacionamento com as colegas.

2b) Sentes emoções muito diferentes durante o teu quotidiano de trabalho? Há emoções comuns às crianças, famílias e equipa?

O que ocorre no dia-a-dia no colégio, o que os pais trazem de casa em relação aos filhos, o desafio permanente em relação aos comportamentos das crianças e na realização do trabalho em equipa com as colegas fazem-nos sentir emoções diferentes diariamente.

3a) Consideras importante que o Educador saiba gerir as suas emoções na sala de aula. Se sim, porquê?

Completamente, porque o educador além de ser o exemplo a seguir, é uma peça que desencadeia ou pode desencadear todos os outros comportamentos e emoções. Portanto um adulto, ou educador com uma estrutura mais estável a nível emocional, consegue levar com ele um grupo de crianças também mais

estáveis e emocionalmente mais fortes. Eu acredito plenamente nisso e com os anos de serviço que tenho tido, com os exemplos que tenho tido ao meu lado tenho quase dados concretos de que isso pode ser mesmo assim. Completamente.

3b) Conheces o conceito de Inteligência Emocional? Se sim, o que sabes sobre o tema?

Sim, já ouvi falar muito, já li também algumas coisas, principalmente há uns tempos quando tirei o curso, na altura interessei-me muito por essa parte, muito mais do que na teoria e o que nós aprendemos nos livros e as planificações que fazemos e as teorias comportamentais e que nos levam a agir de acordo com os comportamentos dos miúdos, interessa-nos também muito tudo o que pode contextualizar esses comportamentos. Uma criança que tenha um comportamento assim ou assado, não pode ser analisada só de acordo com o que se vê ou faz, mas também pensando no contexto que está por de trás disso, e aí sim são as emoções que vêm em primeiro lugar, penso eu, tem a ver com as famílias, neste caso, e inteligência emocional, tal como também nós aprendemos os conteúdos, acredito que também aprendemos a gerir e a saber gerir as nossas emoções e como falei há pouco, a estruturarmos, a conceber uma estrutura emocional que nos possibilite trabalhar nesta área.

3c) Pensas que a expressão das tuas emoções diárias podem ter consequências nos teus alunos?

De mim própria posso dizer que todos os dias que chegamos ao trabalho, com todos os problemas que tenhamos em casa ou não, há sempre um esforço consciente que devemos fazer no sentido de “aterrarmos” agora sim no nosso trabalho e trazermos tudo o que de melhor conseguirmos. No entanto, acredito que haja adultos, e vejo isso na minha prática todos os dias, que não conseguem fazer isto, porque a nível pessoal não conseguem também de outra forma e isso afecta diariamente o trabalho. Eu, por exemplo, sinto-me afectada e sinto-me influenciada por isso, porque se tiver ao meu lado, ao meu redor uma pessoa instável, eu acho que isso gera um bocadinho os comportamentos ao longo da semana, ficamos sempre à espera de como o dia irá correr, se contarmos com

uma pessoa instável emocionalmente, e os miúdos sim, isso é tão notório, que até é assustador.

3d) Acreditas manter o controlo das tuas emoções e/ou exteriorizá-las nos momentos certos?

Sim, nem sempre é possível. Mas no que eu acredito, acredito na estabilidade das pessoas, num ser humano bem estruturado. É claro que as emoções são coisas difíceis de controlar, são as emoções, é aquilo que nos salta à flor da pele, mas a nossa consciência pode funcionar um bocadinho, sem contudo inibirmos, inibir também não está certo, acho que não faz nada bem isso, acho que não.

4a) Consideras que o trabalho com os teus alunos é também um trabalho de supervisora das emoções? Se sim, de que forma?

Sim, o educador é ou tem de ser por natureza um grande observador, um grande observador dos comportamentos, das interacções entre eles e pondo agora um bocadinho no meu lugar enquanto educadora especialmente de creche, nestes últimos anos, acho que as primeiras interacções entre as crianças ou os primeiros relacionamentos sociais dizem-nos muita coisa da forma como as crianças podem ser ou serão emocionalmente e sim é muito importante observar, supervisionar e em último caso mediar, porque eu acho que um ser humano emocionalmente estável também se forma e nós enquanto educadores temos essa responsabilidade.

4b) O teu papel de supervisora está assim presente apenas com os teus alunos ou também noutras circunstâncias?

Com todas as pessoas. Eu sinto-me responsável, sinto-me parte fundamental de qualquer acção que decorra no colégio, porque trabalhamos com pessoas, trabalhamos com crianças, não trabalhamos com papel, por isso as emoções são a nossa palavra do meio. Eu acho que todas as pessoas que fazem parte da comunidade educativa têm essa responsabilidade nessa gestão.

Entrevista Número 3

1a) Qual o teu percurso profissional desde que começaste a exercer a profissão de professora do ensino básico?

Eu dou aulas há 8 anos, comecei no Externato de Santa Francisca, dei o primeiro e segundo ano ao mesmo tempo e ainda dava inglês, pronto. Depois, passei para outro colégio, Colégio da Fonte, em que dei do primeiro ao quarto ano. Depois entretanto saí desse colégio, fui para outro, Colégio da Torre, tive experiência de primeiro ano e agora estou também como experiência de primeiro ano noutra colégio novo, que é o Externato de S. José.

1b) Quais as razões que te levaram a tornares-te professora do Ensino Básico?

Não vou dizer o básico que é: “gosto muito de trabalhar com crianças”, mas na verdade eu sempre soube que a minha experiência profissional passaria por trabalhar com crianças e nessa altura escolhi o ensino porque foi aquilo que me chamou mais à atenção, era aquilo que eu gostava mais de fazer: era ensinar. As brincadeiras todas em criança era brincar às professoras e ensinar, mas eu sempre soube que tinha de trabalhar com crianças.

2a) Quais as emoções que sentes vivenciar mais, diariamente, no teu local de trabalho?

De manhã estamos sempre muito mais frescos, à tarde já começamos a denunciar algum cansaço, mas de facto quando eu me sinto mesmo bem é quando sinto que os miúdos estão a gostar daquilo que estão a fazer, sinto alegria, felicidade de dever cumprido basicamente. Quando eu sinto que eles estão a atingir um objectivo, que estão a conseguir ultrapassar as dificuldades, que eu vejo que há sucesso, eu sinto-me bem, porque é o dever cumprido, sendo alegria e tranquilidade também.

**2b) Sentes emoções muito diferentes durante o teu quotidiano de trabalho?
Há emoções comuns nas crianças, famílias e equipa?**

Sinto vários tipos de emoções no meu quotidiano, devido a determinados factores. Um deles tem a ver com as expectativas que coloco no modo como ensino os alunos diariamente e de como os motivo. Se os alunos corresponderem e manifestarem satisfação e sucesso na actividade, claro que me sinto realizada e isso reflecte-se emocionalmente. Se os alunos mostrarem pouca motivação ou se a aprendizagem não for bem-sucedida, claro que me vou sentir frustrada e naturalmente, isso transparece também. Outros factores importantes têm a ver com situações do quotidiano com os alunos ou com o cansaço diário. Penso que há emoções comuns em todas as pessoas, sejam elas família, equipa ou crianças. O modo como as transmitimos é que podem ser diferentes.

3a) Consideras importante que o professor do ensino básico saiba gerir adequadamente as suas emoções? Porquê?

Acho que sim, mas isso não é só o professor, todos nós, todas as outras profissões. Acho que todos nós temos a nossa vida pessoal e muitas vezes pode transparecer para o local de trabalho e eu acho que às vezes temos de ter cuidado com as nossas emoções se forem carregadas de algum negativismo, algum stress, temos de ter calma e cuidado e devíamos tentar disfarçá-las ao máximo para que os miúdos não percebam, mas a verdade é que eles percebem sempre quando estamos um bocadinho menos bem- dispostos, mas devemos tentar disfarça-las ao máximo, é o que eu acho.

3b) Inteligência Emocional é um conceito familiar para ti? O que sabes sobre o tema?

Que não tem nada a ver com o QI normal, é o contrário acho eu, atenção! Tem a ver com as relações entre pares, sensibilidade, tem a ver com o entender o próximo, ouvir o próximo, penso que é por aí, mas não tenho a certeza.

3c) Pensas que a expressão das tuas emoções diárias podem ter consequências nos teus alunos? Como?

Tenho a certeza, porque eu acho que quando eu estou bem-disposta isso transparece e eles sentem isso. Se eu estou um dia um bocadinho mais stressada, mais nervosa com alguma coisa, eu acho que também acabo por passar esse nervosismo, essa agitação, portanto acho que isso é uma coisa normal, nós somos humanos, não somos máquinas e como humanos que somos temos emoções e há dias que as emoções são boas emoções e há dias que as emoções não são tão boas, mas isso faz parte e acho que os meninos apanham tudo, da mesma maneira que nós também apanhamos deles, porque eu noto quando uma criança entra na sala de aula e vem bem-disposta, eu sei que ela vem bem. Quando uma criança entra na sala um bocadinho triste, porque eu já conheço o olhar, já conheço a expressão facial e já sei que se passa alguma coisa, mesmo que eu lhe pergunte e ela não me queira dizer, eu sei que se passa alguma coisa e portanto eu acho que isso também tem muito a ver com a nossa sensibilidade e com a nossa atenção.

3d) Acreditas que manténs o controlo das tuas emoções ou que as exteriorizas nos momentos certos?

Eu acho que tento controlar, se consigo sempre?! Não sei. Na maior parte das vezes eu consigo controlar, outras vezes se calhar não controlo tanto, depende.

4a) Consideras que o trabalho com os teus alunos é também um trabalho de supervisora de emoções? De que forma?

É, por aquilo que eu estava a dizer. Consigo perceber quando uma criança necessita da minha ajuda, por exemplo, sem falar, só pela expressão dela, pelo olhar, pelo movimento do corpo. Quando a criança está contente também, também se consegue perceber perfeitamente, ou quando ela está a atingir um objectivo ou ultrapassar um obstáculo, vê-se pelas expressões faciais, pela maneira de estar e acho que isso se consegue ver perfeitamente no dia-a-dia.

4b) O teu papel de supervisora emocional está presente apenas com os teus alunos ou noutras circunstâncias?

Dentro da sala de aula tenho determinadas atenções. Quando estamos em grupo com colegas também conseguimos absorver muita coisa e conseguimos perceber quando é que uma colega está bem ou não, também depende da relação que temos com a pessoa, mas eu penso que sim, que eu consigo. Considero-me supervisora com toda a gente no colégio, porque os auxiliares de educação também fazem parte, assim como as vigilantes e a senhora que está na portaria também faz parte e portanto qualquer pessoa que lide com pessoas, consegue aperceber-se das emoções dos outros, ninguém fica indiferente. Acho que um professor tem uma sensibilidade diferente, porque é uma profissão muito ligada à parte humanitária, das relações humanas, e portanto nós temos essa sensibilidade diferente das outras pessoas: estar em constante contacto com o próximo nos bons e nos maus momentos. Era o que eu estava a dizer: nós durante o dia temos várias emoções, ninguém consegue ser uniforme o dia todo, ninguém, não somos máquinas e portanto eu acho que o professor consegue estar mais próximo e consegue aperceber-se de certas coisas que se passam à sua volta, que se calhar ao olhar de outra pessoa que trabalhe noutra área, por exemplo com dinheiro constante, se estiver sempre agarrado ao computador se calhar não está tão desperta para lidar com os outros. Uma pessoa habituada a lidar com pessoas está mais sensível às necessidades e emoções que os outros possam transmitir, é o que eu acho, mas não sei se isto corresponde ao que se pretendia com a questão.

Entrevista Número 4

1a) Qual o seu percurso profissional desde que começou a exercer a sua profissão como professora do ensino básico?

Ora, eu comecei a trabalhar em 1980/1981. Andei por muita escola, não efectiva e efectivei-me no Cacém aí há doze anos, só. Depois andei sempre a aproximar-me da residência, até que fiquei em Sacavém, depois fui para Alhandra, depois fui para Tremês, de Tremês saltei para Santarém centro e tenho estado lá até agora, há sete anos. Eu vou fazer trinta e cinco anos de serviço em Outubro.

Passei sempre por todos os anos, mas mais pelos terceiro e quarto anos, mas gosto muito do primeiro ano, é uma maravilha pôr uma criança a ler, é o que eu gosto mais, sinceramente.

1b) Quais as razões que a levaram a tornar-se professora do ensino básico?

Foi haver uma escola lá em Santarém, era mais fácil, depois casei, namorei, gostava de crianças, porque sempre tive crianças à minha volta, os meus irmãos, sempre fui muito rodeada de crianças. Eu gosto muito deles, acho muito giros.

2a) Quais as emoções que sente que vive mais no seu local de trabalho? Consegue descrever algumas?

Eu sinto-me bem, sinto um bem-estar, há alturas que menos, porque isto é um conjunto de coisas: há as crianças, há as colegas, como a escola é grande, é tudo junto. No geral sinto-me bem. Eu pertenço a um grupo de trabalho: somos três e adoro trabalhar com aquelas três colegas, a minha colega Conceição é muito boa. Gosto muito dos miúdos e acho que eles comigo têm uma boa relação, lá um ao outro que não gosta. Tive um que se foi embora, mas paciência, na maioria sentem-se satisfeitos.

As crianças quando eu chego vêm logo ter comigo, eu gosto e acho que eles também se sentem bem, eu gosto muito daquilo que faço.

2b) Sente emoções muito diferentes durante o seu quotidiano de trabalho?

Há comuns nas crianças, famílias, equipa? Sim, normalmente depois do almoço, principalmente sinto-me, geralmente, assim triste e um bocado zangada com eles. Eu explico porque é que é depois do almoço, porque eles têm um espaço, livre, muito grande na hora do almoço, eles brincam muito, têm realmente direito a brincar, mas depois quando eu quero momentos de atenção, eles não têm, não têm, não têm, estão muito tempo naquela brincadeira, e depois quando deviam estar concentrados a fazer o trabalho, não estão. Aí, depois do almoço é que eu digo: “Mau, vou me zangar com os meninos todos, (vou-me zangar, quer dizer, não vou) “, mas quer dizer, é uma dificuldade que eu tenho, porque os momentos de atenção dão-se de manhã e depois à tarde há uma

quebra, há uma quebra muito grande, e os miúdos agora têm escola até às 17 horas e 15 minutos.

As emoções de manhã são mais positivas, eu à tarde digo uma coisa que não devia dizer, quer dizer, zango-me e ralho com eles. Há sempre um que eu preciso que esteja com atenção e que pede para ir à casa de banho e eu deixo-o ir à casa de banho. Eu deixo porque eu sei lá o que a criança tem, eu deixo sempre, mas no outro dia disse à mãe dele e ele disse que ele tinha tido um problema.

Eu procuro dar o português e a matemática da parte da manhã, o estudo do meio à tarde, mas o estudo do meio também é importante, é tudo importante. Dantes eu fazia interdisciplinariedade, agora não fazemos tanto, agora é tudo mais estanque, enquanto eu dantes às vezes quando estava no português podia dar estudo do meio, agora não. Isto foi quando eu tirei o curso. Há uma grande diferença de quando eu tirei o curso para hoje. Por exemplo, no outro dia, eu vi numa revista do Expresso que na Finlândia já estão a fazer ao contrário, já estão a fazer tudo ligado. Eu dantes quando eu tirei o curso se eu tivesse dado a matemática e se houvesse alguma coisa que eu tivesse de dar de estudo do meio tudo bem, eu dava, agora não, matemática é matemática, português é português e estudo do meio é estudo do meio, mas nós temos de ver que está tudo ligado, porque se reparar a matemática se não houver interpretação não se percebe, a matemática não é complicada, é de raciocínio e interpretação. Não sei se viu já os exames/ provas de aferição do quarto ano de escolaridade são contas pequeninas, mas é ler o que está lá e eles são pequeninos têm muita falta de vocabulário e de capacidade interpretativa.

2b1) Há emoções comuns que sente com as crianças, famílias e equipa?

Eu dou-me muito bem com o meu grupo de trabalho, tanto que para o ano vou ter uma pena desgraçada, porque a escola tem dois blocos. A paragem deste ano foi um bocadinho posta entre a espada e a parede por uma coordenadora: “Olha que para o ano a turma vai ter vinte e seis crianças”. Eu tive de escolher o que é bom para mim, gosto muito de crianças, mas também tinha de ver o que era bom para mim, atendendo à minha idade e aos meus anos de serviço e tudo, por isso depois no ano a seguir começo com um primeiro ano ou vão me dar

outra coisa qualquer, mas nesta altura foi a melhor escolha que eu fiz. Noto um bem-estar geral com as crianças, depois do almoço é que não é tanto, um bem-estar com a equipa e com os pais. Às vezes há complicações, são complicados, eles exigem muito dos filhos e perdoam muito aos filhos e alguns culpabilizam-nos a nós professores. Às vezes sinto que é um bocado complicado, foi o caso de uma miúda que foi para outra escola, mas também temos de ver, a miúda muito pequenina, era uma miúda que fazia anos em Dezembro, muito imatura, mudou para uma escola que pertencia ao agrupamento mas mais pequena. Dei o meu melhor, apapariquei-a muito, mas também temos de educar para serem independentes e para serem autónomos e não podemos estar: “coitadinhos”, eles têm dificuldades e têm de as saber superar.

3a) Considera importante que o professor saiba gerir adequadamente as suas emoções na sala de aula?

Só que às vezes é difícil, claro que é importante, mas é difícil, há um esforço, porque eu tenho de ser assim, mas depois há um que salta a tampa. Por exemplo: há um aluno que se levanta para perguntar se quando acabar aquele trabalho se pode fazer o trabalho atrasado e é preciso levantar-se para dizer isso? Há crianças que choram, batem com os pés no chão, uma até chegou a bater na minha colega. É muito difícil de gerir. Cada primeiro ano que entra é pior, depois eu também não sei se é das famílias, depois aquele grupo de primeiro ano que tenho é todo condicional, miúdos que não tiveram vaga na escola de primeira opção, só foram para ali porque não tiveram vaga na sua escola de preferência.

Houve uma mãe que me disse no primeiro dia de aulas da filha que nunca pensou que fosse assim, porque ninguém pensava que a turma fosse mista, com primeiro e terceiro ano juntos, e houve ali uma desilusão dos pais, que foi mal orientado por parte dos meus superiores, devia ter sido explicado aos pais que foi uma imposição do Ministério da Educação.

Por exemplo, os miúdos com necessidades educativas especiais (NEE), de carácter permanente, que eu tenho lá um, não faz reduzir crianças numa turma. Tiveram de dar-me uma pessoa de apoio, porque os pais exigiram, foi uma grande ajuda.

3b) Inteligência Emocional é um conceito familiar para si? Se sim, o que sabe sobre o tema?

Não sei, nem nunca me debrocei sobre isso.

3c) Pensa que a expressão das suas emoções diárias podem ter consequências nos seus alunos? Como?

Ai tem, de certeza que tem, porque se uma pessoa está feliz, faz os outros felizes, agora se uma pessoa tem alguma chatice ou alguma preocupação isso passa. Tenho lá um aluno que me defende sempre. Custou-me a tomar esta decisão, porque queria chegar com eles até ao quarto ano e depois aí parar um ano sem turma, mas paciência, até pode ser que seja uma experiência boa e depois logo se vê, na vida temos de fazer escolhas.

3d) Acredita manter o controlo das suas emoções e/ou exteriorizá-las nos momentos certos?

Tem de haver um esforço, se não podemos estar ao pé deles, temos às vezes chatices. Quando sinto que mexem muito comigo, tenho de pensar numa coisa boa, numa atitude boa que eles tivessem feito ou que eles façam, ou que eles sejam para depois andar para a frente, tem de ser assim, tenho de pôr o mau para trás, o que é mau foi-se embora, o que é bom é que tem de estar presente. Faço muito o esforço por ser positiva, às vezes vejo tudo negro, mas faço um esforço todos os dias e todos os dias é uma luta. Eu gosto deles e já ando há trinta e tal anos com eles, ainda no outro dia encontrei miúdos já grandes e às vezes até falam comigo no facebool, e outros que não, que nem me podem ver com molho de tomate, como se costuma dizer.

Há um miúdo que morava lá por de trás da escola que gostava imenso de mim, ele e a mãe, é tão bom, gosto tanto do Afonso, é tão querido, é por estas coisas que tenho pena de parar, mas penso assim: E se eu fosse para a reforma? Não posso estar a pensar, coitadinhos, vou estar a trabalhar por causa dos meninos, é uma altura, uma situação que se apresenta e eu tenho que a resolver e acho que é o melhor, para mim é, agora para eles, se calhar para eles também é bom, porque é bom habituarmo-nos a caras diferentes.

4a) Considera que o seu trabalho com os alunos é também um trabalho de supervisora de emoções? De que forma?

Sim, mais com aquele menino que tenho com necessidades educativas especiais, noto bastante quando ele está mais caladito e quando ele não corresponde tanto, porque ele não corresponde, ele anda lá na consulta de desenvolvimento e agora anda a tomar qualquer coisa que não fixei. Há outro miúdo que também anda a tomar qualquer coisa e notou-se que o miúdo estava mais calmo e conseguiu atinar e compreender o processo de leitura-escrita que é muito complicado. No geral acho que as outras crianças são felizes, há um que não tanto, porquê? Tem uma família muito grande, chega todos os dias atrasado á escola, para aí uma hora. Ele é pequenino e há uma ali uma grande desorientação ao nível familiar, então ele vinga-se chamando à atenção e fazendo asneiras para mostrar que existe. Nestes casos as emoções dos alunos são mais complexas, têm que ser, e o que acontece nestas situações é que as aprendizagens não são bem-sucedidas.

4b) O seu papel de supervisora está presente apenas com os seus alunos ou noutras circunstâncias na escola?

De certo modo, por exemplo, eu faço vigilância de intervalos, há dois dias que eu faço trinta minutos de vigilância de recreios. Não me sinto responsável pelos adultos da escola, porque para isso temos a coordenadora. Este ano não tive estagiárias e quando tenho são de observação e não me sinto responsável por elas, nem gosto.

Quando tive de trabalhar em Tremês e era coordenadora de escola, que foi um cargo imposto, durante três anos, e não gostava, aí sentia-me muito responsável pelas empregadas, chegava a casa tarde e a más horas, sempre com problemas por resolver e nessa altura também era coordenadora de núcleo, quer dizer que estava responsável pela escola e pelo jardim-de-infância e estava a supervisionar também a educadora, o que eu achava um horror ter de supervisioná-la. Achava que a educadora era responsável pelo trabalho dela,

acho que não tenho perfil de coordenadora, eu por mim faço o meu trabalho e gosto que me digam faz isso e procuro fazer, coordenação não tenho pachorra.