



**UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA**

**TESIS DOCTORAL**

**A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM  
FORMADORES DE AÇÕES DE  
TIPOLOGIA EFA E EFJ**

**INTELIGENCIA EMOCIONAL EN  
FORMADORES DE ACCIONES DE TIPOLOGÍA  
EFA Y EFJ**

**ANA ALEXANDRA PEREIRA JOSÉ LOPES LOURIDO**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA Y ANTROPOLOGIA**

**BADAJOS, 2013**





**UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA**

**TESIS DOCTORAL**

**A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM  
FORMADORES DE AÇÕES DE  
TIPOLOGIA EFA E EFJ**

**INTELIGENCIA EMOCIONAL EN  
FORMADORES DE ACCIONES DE TIPOLOGÍA  
EFA Y EFJ**

**ANA ALEXANDRA PEREIRA JOSÉ LOPES LOURIDO**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA Y ANTROPOLOGIA**

**Conformidad los Directores:**

**Fdo. DR. FLORÊNCIO VICENTE CASTRO**

**Fdo. DR. SILVIO MANUEL ROCHA BRITO**

**BADAJOS, 2013**





## **TESIS DOCTORAL**

### **A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM FORMADORES DE AÇÕES DE TIPOLOGIA EFA E EFJ**

### **INTELIGENCIA EMOCIONAL EN FORMADORES DE ACCIONES DE TIPOLOGÍA EFA Y EFJ**

Tesis Doctoral presentada por **ANA ALEXANDRA PEREIRA JOSÉ  
LOPES LOURIDO**

Dirigida por el profesor **DR. D. SÍLVIO MANUEL ROCHA BRITO** y  
**DR. D. FLORÊNCIO VICENTE CASTRO**, Catedráticos de Psicología  
Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura.

Visto Bueno para su defensa.

Los Directores de la Tesis.

Fdo. Dr. D. Silvio Manuel Rocha Brito

Fdo. Dr. D. Florêncio Vicente Castro





**FLORENCIO VICENTE CASTRO**, Catedrático de  
Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad  
de Extremadura

**CERTIFICO:** Que el presente trabajo de investigación  
titulado “**A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EN  
FORMADORES DE ACCIONES DE TIPOLOGÍA  
EFA Y EFJ** ” constituye el trabajo de investigación,  
original e inédito que presenta D<sup>a</sup>. ANA ALEXANDRA  
PEREIRA JOSÉ LOPES LOURIDO para optar al grado  
de Doctor.

Para que conste

Badajoz Julio 2013





Á minha família que me apresentou e inculuiu  
a verdadeira essência da inteligência emocional,  
a qual eu tento desenvolver em cada lugar que  
vou e em cada pessoa que encontro.



“...Ser professor não é só uma questão de possuir  
um corpo de conhecimentos e capacidade  
de controlo da aula. Isso pode fazer-se  
com um computador e um bastão.  
Para ser professor é preciso ter capacidade  
de estabelecer relações humanas  
com as pessoas a quem se ensina.  
Aprender é um processo social humano e árduo;  
o mesmo se pode dizer de ensinar.  
Ensinar implica, simultaneamente,  
emoções e razão pura...”  
(Connell, 1977, p. 91).



## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Doutor. Florêncio Vicente Castro, ao Prof. Doutor. Sílvio Brito, à Prof. Doutora Susana Sánchez, por terem aceite orientar este meu projecto, transmitindo os alicerces necessários com compreensão e profissionalismo.

Aos meus colegas de formação, pois sem a colaboração deles, seria totalmente impossível alcançar a meta final.

À direcção dos Centros de Formação Profissional de Santiago do Cacém e Lisboa (setor terciário), por terem facilitado o acesso à sua bolsa de formadores, com o maior respeito e consideração pelas suas equipas.

À colega e amiga Anabela, por ter comigo embarcado neste sonho que certamente não será o último, nesta nossa vida de empatia e cumplicidade eterna.

Aos meus pais, pelo incentivo e apoio incondicional ao longo da vida.

Ao Gonçalo por termos crescido lado a lado, unidos por dedicação e amor verdadeiro.

À Bárbara por ter sempre acreditado na mãe, abdicando de muitos momentos de partilha.

A todos o meu profundo sentido e reconhecido obrigada!



# ÍNDICE





## ÍNDICE GERAL

RESUMO .....	XXIX
RESUMEN.....	XXXI
ABSTRACT.....	XXXIII
INTRODUÇÃO .....	37

### **PARTE I: MARCO TEÓRICO**

1 O sistema Educativo Português .....	41
1.1 Educação pré-escolar .....	41
1.2 Ensino básico .....	42
1.3 Ensino pós-secundário não superior .....	44
1.4 Educação de jovens e adultos .....	44
1.5 Ensino superior .....	45
2 A Formação Profissional .....	46
2.1 Perfil, missão e competência emocional do formador .....	51
2.1.1 Perfil .....	51
2.1.2 Missão .....	51
2.1.3 Conteúdo funcional .....	52
2.2 A inteligência e a inteligência emocional .....	67
2.3 A IE em contexto organizacional .....	75
2.4 Modelos e instrumentos da IE .....	81
2.4.1 Modelo das inteligências múltiplas de Gardner .....	81
2.4.2 Modelo da inteligência de Mayer e Salovey .....	83
2.4.3 Modelo da inteligência de Bar-On .....	84
2.4.4 Modelos da inteligência de Goleman .....	85

### **PARTE II: ESTUDO EMPIRICO**

1. Metodologia .....	95
1.1. Objetivos .....	95
1.2. Hipóteses .....	96
1.3. Variáveis .....	99
1.4. Amostra .....	100

1.5. Instrumentos .....	103
<b>PARTE III: APRESENTAÇÃO DE DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS</b>	
<b>RESULTADOS</b>	
1. Apresentação de dados.....	107
2. Conclusões do estudo .....	120
3. Limitações do estudo.....	130
4. Considerações finais .....	129
5. Propostas para futuras investigações .....	132
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>179</b>

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Questionário.....	181
Anexo 2 – Consistência Interna.....	184
Anexo 3 – Estatísticas Descritivas.....	185
Anexo 4 – Hipóteses 1,2,3.....	186
Anexo 5 – Hipóteses 4,5,6.....	187
Anexo 6 – Hipóteses 7,8,9.....	188
Anexo 7 – Hipóteses 10,11,12.....	189
Anexo 8 – Hipóteses 13,14,15.....	190



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Género.....	101
Gráfico 2 – Escalões etários.....	102
Gráfico 3 – Habilitações académicas.....	102
Gráfico 4 – Atenção às emoções.....	110
Gráfico 5 – Clareza de sentimentos .....	111
Gráfico 6 – Reparação do estado emocional.....	111



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Tipo de formador.....	102
Tabela 2 - Respostas ao TMMS-24.....	108
Tabela 3 - Estatísticas descritivas.....	109
Tabela 4 - Atenção às emoções.....	110
Tabela 5 - Clareza de sentimentos.....	110
Tabela 6 - Reparação do estado emocional.....	111
Tabela 7 - Correlações.....	112
Tabela 8 - Consistência interna.....	112
Tabela 9 - Atenção às emoções vs localidade.....	113
Tabela 10 - Clareza de sentimentos vs localidade .....	113
Tabela 11 - Reparação do estado emocional vs localidade.....	114
Tabela 12 - Atenção às emoções vs género.....	114
Tabela 13 - Clareza de sentimentos vs género .....	115
Tabela 14 - Reparação do estado emocional vs género .....	115
Tabela 15 - Atenção às emoções vs idade.....	115
Tabela 16 - Clareza de sentimentos vs idade .....	116
Tabela 17 - Reparação do estado emocional vs idade.....	116
Tabela 18 - Teste de Tukey.....	117
Tabela 19 - Atenção às emoções vs formação académica.....	117
Tabela 20 - Teste de Tukey.....	117
Tabela 21 - Clareza de sentimentos vs formação académica .....	118
Tabela 22 - Teste de Tukey.....	118
Tabela 23 - Reparação do estado emocional vs formação académica .....	118
Tabela 24 - Teste de Tukey .....	119
Tabela 25 - Atenção às emoções vs tipologia.....	119
Tabela 26 - Clareza de sentimentos vs tipologia .....	119
Tabela 27 - Reparação do estado emocional vs tipologia.....	120





## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ANQ** – Agência Nacional para a Qualificação  
**CAP** – Certificado de Aptidão Profissional  
**CET** – Cursos de Especialização Tecnológica  
**CLC** – Cultura, Língua e Comunicação  
**CNO** – Centro de Novas Oportunidades  
**CNQ** – Catálogo Nacional de Qualificações  
**CP** – Cidadania e Profissionalidade  
**DET** – Diploma de Especialização Tecnológica  
**EFA** – Educação e Formação de Adultos  
**EFJ** – Educação e Formação de Jovens  
**IE** – Inteligência Emocional  
**IEFP** – Instituto de Emprego e Formação Profissional  
**ME** – Ministério da Educação  
**QREN** – Quadro de Referência Estratégico Nacional  
**QS** – Spiritual quotient  
**QVRC** – Quadro de Validação e Reconhecimento de Competências  
**RVCC** – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências  
**SNQ** – Sistema Nacional de Qualificação  
**SPSS** – Statistical Package for Social Sciences  
**STC** – Sociedade, Tecnologia e Ciência  
**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação  
**TMMS** – Trait Meta Mood Scale



# **RESUMO**



## Resumo

A Inteligência Emocional, também designada por Competência Emocional, é referida na literatura como a capacidade para perceber, reconhecer e gerar emoções por forma a sustentar o pensamento e entender as emoções, bem como para regular as emoções de modo reflexivo no sentido de promover o desenvolvimento emocional e intelectual.

Esta representa uma contribuição fundamental no domínio da Psicologia, pois combina emoção e inteligência considerando o fato da emoção tornar o pensamento mais inteligente e de se poder pensar inteligentemente acerca das emoções.

A investigação foi realizada entre 2011 e 2012, nos Centros de Formação Profissional de Lisboa (setor terciário) e Santiago do Cacém, tendo sido aplicada às equipas formativas, uma Escala de Traço do Meta-Humor – TMMS (The Trait Meta-Mood Scale), com o objetivo de se avaliar três aspectos da competência emocional, nomeadamente: atenção à emoção, reparação da emoção e clareza emocional dos formadores.

Este estudo pretende medir e comparar o nível de inteligência emocional dos formadores dos cursos de tipologia EFA (Educação e formação de adultos) e EFJ (Educação e formação de jovens), de Lisboa e Santiago do Cacém, analisando como é feita a gestão das emoções, sentimentos e metodologias potenciadoras de um processo de ensino-aprendizagem consistente, tendo sempre por base a natureza da inteligência emocional.

A compreensão e identificação do significado dos sentimentos, através do auto-conhecimento, revela-se um marco impreterível para o processo de mudança comportamental e conseqüente melhoria das relações intrapessoais e interpessoais. Os nossos pensamentos, sentimentos, palavras e ações transportam e espelham as crenças, valores, bem como a filosofia de mundo através da educação.

A identificação de sentimentos que promovam estados de angústia, possibilitará atingir uma maior e melhor compreensão quanto às suas causas e consequências.

Através de uma eminente educação de sentimentos e o desenvolvimento da natureza da inteligência emocional, conseguimos sem dúvida alcançar o equilíbrio entre o pensar, sentir e agir, onde se assiste a uma melhoria significativa das nossas relações pessoais, sociais e profissionais.

Palavras-chave: Inteligência emocional, Emoções, Sentimentos.

## Resumen

La inteligencia emocional, también conocida como la competencia emocional, contempla en la literatura como la capacidad de percibir, reconocer y generar emociones a fin de sostener el pensamiento y comprender las emociones y de regular las emociones reflexivamente para promover el desarrollo emocional e intelectual.

Esto representa una importante contribución en el campo de la psicología, ya que combina la emoción y la inteligencia teniendo en cuenta el hecho de que el pensamiento de la emoción se vuelven más inteligente y es capaz de pensar de manera más inteligente acerca de las emociones.

El estudio se realizó entre 2011 y 2012, en los Centros de Formación Profesional en Lisboa (sector terciario) y Santiago de Cacém, Se aplicó el TMMS (El Trait Meta-Mood Scale) con el fin de evaluar tres aspectos de la competencia emocional: la atención a la emoción, la emoción y la reparación de claridad emocional de los educadores.

Este estudio tiene como objetivo medir y comparar el nivel de inteligencia emocional de educadores de la EPT (Educación y formación de adultos) y FEP (educación y formación de los jóvenes) de Lisboa y Santiago de Cacém, analizando cómo es el manejo de las emociones, los sentimientos y las metodologías utilizadas para potenciar un proceso de enseñanza- aprendizaje eficaz de los aspectos implicadas en la inteligencia emocional.

La comprensión y la identificación del significado de los sentimientos a través de auto-conocimiento, parece ser un factor decisivo en el proceso de cambio de comportamiento y la mejora de las relaciones intra e interpersonales. Nuestros pensamientos, sentimientos, palabras y acciones de transmiten y reflejan las creencias, los valores y la filosofía del mundo a través de la educación.

La identificación de los estados que promueven sentimientos de angustia, permitirá un mayor alcance y una mejor comprensión de las causas y consecuencias.

A través de una educación que fomente el desarrollo de la inteligencia emocional, sin duda se puede lograr un equilibrio entre el pensar, sentir y actuar, que será clave para una mejora significativa en nuestras relaciones personales, sociales y profesionales.

Palabras clave: inteligencia emocional, emociones, sentimientos.



## **Abstrat**

Emotional Intelligence, also known as Emotional Skill, is mentioned in literature as the ability to understand, recognize and generate emotions in order to enhance thought and understand emotions; and to adjust emotions in a reflexive way in order to promote emotional and intellectual development.

This is a fundamental contribution as far as Psychology is concerned since it allies emotion and intelligence considering the fact that emotion makes the thought more intelligent and one is allowed to think intelligently about emotions.

This poll was carried out between 2011 and 2012 within Centro de Formação Profissional (Vocational Training Centre) de Lisboa (tertiary sector) and Santiago do Cacém having applied a TMMS to trainers with the purpose to evaluate three major aspects of the emotional skill, namely: emotional attention, repairing emotion and emotional clarity of the trainers.

Basing itself on emotional intelligence, this study intends to measure and compare the emotional intelligence level of the trainers involved in adult training courses (EFA – Educação e Formação de Adultos) and teenagers training courses (EFJ – Educação e Formação de Jovens) in Lisbon and Santiago do Cacém by analysing how trainers manage emotions, feelings and methods capable of stimulating a consistent teaching-learning process.

The understanding and identification of the meaning of feelings through self-knowledge is essential to the process of behavioural change and consequently to the improvement of intrapersonal and interpersonal relationships. Our thoughts, feelings, words and actions carry and reflect the beliefs, standards as well as the world philosophy through education.

Identifying feelings that promote anguish will allow a bigger and better understanding of its causes and consequences.

It is through an eminent education of feelings and the development of the emotional intelligence character that undoubtedly one will achieve the balance between thinking, feeling and acting, thus resulting in a significant improvement of our personal, social and professional relationships.

Keywords: Emotional intelligence, Emotions, Feelings.

# INTRODUÇÃO



## **Introdução**

Considerando que a inteligência emocional consiste basicamente na gestão dos estados emocionais reproduzidos com a necessária autenticidade e eficácia, tornando assim possível um trabalho de interactividade conjunta, isenta de problemas e focada em objectivos comuns, torna-se imperativo analisar e investir em práticas profissionais que promovam o bem-estar bio-psico-social dos seus intervenientes.

A inteligência emocional no contexto da formação profissional, surge como tema de eleição para quem convive diariamente com uma massa humana com características muito próprias, tendo como denominador comum o simples e determinante facto de que a dada altura, o seu percurso académico foi manifestamente interrompido numa fase jovem ou adulta pelas mais diversas razões, traçando assim um percurso alternativo a um processo educativo formal.

A presente investigação foi realizada de 2011 a 2012, nos Centros de Formação Profissional de Lisboa (setor terciário) e Santiago do Cacém, tendo sido aplicada às equipas formativas, uma Escala de Traço do Meta-Humor – TMMS (The Trait Meta-Mood Scale), a qual avaliou 3 aspectos da competência emocional: atenção à emoção, reparação da emoção e clareza emocional dos formadores.

Este estudo pretende medir e comparar o nível de inteligência emocional dos formadores dos cursos de tipologia EFA (Educação e formação de adultos) e EFJ (Educação e formação de jovens), de Lisboa e Santiago do Cacém, analisando a forma como eles no seu dia-a-dia operacionalizam e gerem as suas emoções, sentimentos e metodologias promotoras de um processo de ensino-aprendizagem consistente, sempre à luz dos parâmetros teórico-práticos da inteligência emocional.

O facto de existir um conhecimento alusivo à emocionalidade e estratégias de trabalho promovidas pelas equipas formativas, no âmbito da inteligência emocional junto das populações jovem e adulta, irá certamente contribuir para a obtenção de melhores resultados junto dos formandos que auferem da panorâmica dos conteúdos programáticos, conduzindo provavelmente ao seu sucesso educativo.

Neste sentido, o estudo em causa divide-se em 3 capítulos.

Na Parte I, inicia com uma fundamentação teórica, onde será abordado o sistema educativo português, a contextualização da formação profissional, o perfil, missão e competência emocional do formador, a inteligência versus inteligência emocional, a abordagem da IE em contexto organizacional e os modelos e instrumentos da IE, onde ao longo deste capítulo vão sendo exploradas as perspectivas de diferentes autores sobre esta temática.

Na Parte II, é apresentada a natureza do estudo empírico, nomeadamente os objetivos, as hipóteses, as variáveis, a amostra e os instrumentos de medição da IE.

Finalmente na Parte III, é feita a apresentação dos dados e interpretação dos resultados, bem como as conclusões e limitações do estudo. As considerações finais e sugestões para futuras investigações também constam deste último capítulo.

Em geral, a preocupação do mundo laboral reside fundamentalmente nos aspectos técnicos e rentáveis dos seus recursos humanos, sem dar atenção ao indivíduo, como ser integral e portanto provido de emoções, sendo premente conhecer a chave de acesso ao “mundo” emocional, considerada a pedra basilar da inteligência emocional.

**PARTE I:**  
**MARCO TEÓRICO**





## **PARTE I: MARCO TEÓRICO**

*«Porque não há tábua rasa em educação. Começamos sempre a partir de qualquer coisa. Atlan, (1993: 13)*

### **Fundamentação Teórica**

A revisão bibliográfica é fundamental, pois deve ser objectiva e evidenciar as correntes temáticas em estudo, evitando a dispersão de raciocínio do investigador com bibliografias diversificadas. Por outro lado, é uma forma do investigador poder centralizar as ideias e conceitos que irá desenvolver na sua análise, dando continuidade e acréscimo ao seu conhecimento.

#### **1 - O Sistema Educativo Português**

A propósito do sistema educativo português: “...os indicadores posicionam Portugal na cauda da Europa. Em causa está o abandono escolar precoce conjugado com o insucesso escolar. (...) Portugal é o País da EU que apresenta uma maior percentagem de trabalhadores com baixo nível de escolaridade.” (Caetano, 2005, p. 163)

Segundo (Dornelas, 2006), “A população portuguesa apresenta um elevado peso relativo dos níveis de instrução mais baixos, em resultado de défices acumulados de escolarização e de taxas muito baixas de saída antecipada e de saída precoce do sistema escola”. (p. 54)

Neste sentido, o sistema educativo em Portugal, apresenta-se da seguinte forma:

##### **1.1 Educação Pré-Escolar**

Esta tipologia de ensino, tem como destinatárias todas as crianças com idade a partir dos 3 anos, e decorre entre esta idade e a sua entrada no regime da escolaridade obrigatória. Este tipo de ensino, é geralmente processado em jardins-de-infância públicos, casos em que se assumem como gratuitos, ou em estabelecimentos privados pagos.

## 1.2 Ensino Básico – Regime de escolaridade obrigatória

A escolaridade obrigatória tem a duração de 9 anos (nove anos), decorrendo entre os 6 e os 15 anos de idade, conforme os 3 ciclos que se discriminam a seguir:

**1º Ciclo** - Reporta-se ao ensino que tem por objectivo desenvolver os conhecimentos globalmente básicos, nas áreas identificadas de:

- Língua Portuguesa;
- Noções de Estudo do Meio e Expressões;
- Matemática Elementar.

O alargamento do seu horário de funcionamento, para as 8 (oito) horas diárias, veio tornar possível não só o enriquecimento *curricular* das crianças, especialmente através de acções e actividades físicas e desportivas, assim como permitir o ensino com o carácter de obrigatoriedade, do ensino de Inglês Básico, bem como promover o gosto por outras línguas opcionais. Igualmente, fomenta-se a sensibilização pela Música, com o conseqüente ensino por esta expressão artística, sem descuidar outras práticas ou artes, numa perspectiva contextual de enriquecimento sensorial e cognitivo das crianças, devendo ser esta uma preocupação sempre presente nas equipas responsáveis pelos diversos estabelecimentos de ensino básico:

- **1º Ciclo** - obedece ao regime de *monodocência* recorrendo-se a equipas de professores devidamente especializados em áreas bem definidas;
- **2º Ciclo** - Verifica-se o seu *ordenamento* por disciplinas, articulando-se sempre que possível com áreas de estudo *pluridisciplinares*;
- **3º Ciclo** - Escalão de ensino, que obedece a um esquema organizado por disciplinas, visando o desenvolvimento conseqüente de áreas de competências e saberes, que darão aos alunos potencial acesso quer ao mercado de trabalho, quer na sua forma mais elaborada ao seu enriquecimento curricular futuro.

Faz-se notar, que os 2º e 3º ciclos obedecem a um funcionamento, em regime de multidocência, com recurso a professores devidamente habilitados, e com competências docentes, para o ensino em diferentes áreas disciplinares.

No 8º Ano, verifica-se a introdução do ensino das TIC preferencialmente na área de projecto, sendo esta disciplina obrigatória no ano escolar conseqüente (9ºano).

No ensino básico, torna-se obrigatório a escolha de 2 (duas) línguas estrangeiras, entre quatro opções: Inglês, Francês, Alemão e Espanhol.

Neste período, os alunos vão sendo submetidos a avaliações periódicas e sumárias internas, sendo que no final do 3º ciclo os alunos irão ser submetidos a uma avaliação externa, embora sistémica, através da realização de exames bidisciplinares de Português e Matemática.

O diploma *do* Ensino Básico é atribuído a todos os alunos que hajam terminado com o devido e necessário aproveitamento, o 3º ciclo.

O carácter de gratuidade abrange todo o ensino público.

É condição indispensável, para acesso a qualquer curso do Ensino Secundário o terem concluído com sucesso, a escolaridade obrigatória, ou equivalência autorizada pela competente autoridade (M.E.).

Este tipo de ensino (Secundário) visa fundamentalmente, criar as condições e competências para a inclusão dos alunos no mercado de trabalho com base no ensino profissionalizante, ou em alternativa criar as condições e valências para o prosseguimento dos estudos com o acesso e eventual frequência do Ensino Superior, numa perspectiva diferenciadora.

Releva-se, que esta tipologia de ensino, na sua dupla vocação

(Profissionalizante/Curso Superior), tem a duração de três anos lectivos, englobando quatro tipos de curso, e que discriminam:

- Curso Científico-Humanísticos, assegurando o prosseguimento dos estudos de nível superior;
- Cursos Artísticos Especializados, destinados a quem pretenda seguir pela via do enriquecimento em formação artística, com a conseqüente especialização, quer em artes visuais, quer noutras modalidades artísticas tais como:
  - . Sistemas Áudio Visuais;
  - . Dança, nas suas diversas expressões e temas;
  - . Musica nas suas especificidades e tendências.

Esta tipologia permite assim a valorização nas áreas adstritas ao ensino superior:

- *Cursos Tecnológicos*, destinados ao acesso imediato à vida profissional activa, ou o prosseguimento em cursos tecnológicos com especialização, ou ainda, e finalmente, o acesso ao ensino superior permitindo uma maior valência, e competências no domínio das novas fileiras tecnológicas;

- *Cursos Profissionais*, visando a entrada no mundo do trabalho, e abrindo uma janela de oportunidades, para quem pretenda frequentar cursos pós-secundários não superiores, ou até mesmo o ingresso no Ensino Superior.

Para finalizar, em qualquer curso do nível secundário, os alunos ficarão sujeitos a *avaliação interna*, de carácter sumativo.

Para os alunos que tenham frequentado um curso científico-humanístico torna-se obrigatório a complementaridade de uma avaliação externa, através da realização de exames nacionais, nas disciplinas previstas, de acordo com o actual normativo legislativo.

Aos alunos, que tenham completado com êxito o ensino secundário, é-lhes atribuído o correspondente Diploma de Estudos Secundários.

O diploma de Qualificação Profissional (nível 3) é atribuído a todos os alunos que tenham frequentado com o imprescindível aproveitamento Cursos Tecnológicos de Especialização Artística, ou Profissional.

A frequência deste tipo de ensino no domínio público (Ensino Público) implica o pagamento de uma propina anual.

### **1.3 Ensino pós-secundário não superior**

Os denominados CET (Cursos de Especialização Tecnológica) permitem a especialização nos diversos domínios tecnológicos, possibilitando assim o acesso à vida profissional activa, ou o prosseguimento dos estudos superiores, sendo os alunos credenciados nos CET, equiparados a detentores de cursos superiores, na área em que o promitente aluno vier a ser admitido.

No final do curso obtido com aproveitamento, é-lhe atribuído um Diploma de Especialização Tecnológica (DET) com qualificação profissional de nível 4 (quatro). Complementarmente, recebe um Certificado de Aptidão Profissional (CAP) se assim o desejar.

### **1.4 Educação e Formação de Jovens e Adultos**

Este ensino visa, todos os jovens e adultos, que venham a abandonar precocemente a escola, ou é expectável que o venham a fazer num espaço temporalmente curto, podendo igualmente

abranger quem não teve possibilidade de a frequentar em devido tempo, ou todos aqueles que independentemente da sua idade, ainda perspectivem uma frequência escolar num contexto de valorização pessoal, ou profissional.

Foi precisamente neste âmbito, que surgiu há relativamente pouco tempo as "*Novas Oportunidades*" e que se propõe:

- Elevar para o 12º Ano, o nível mínimo de escolaridade obrigatória;
- Colocar o Ensino Profissionalizante como uma opção desejável, atractiva, e válida para os jovens candidatos ao mundo do trabalho.

Permite este tipo de ensino adquirir um certificado de habilitação académica, ou equivalente qualificação profissional, permitindo assim a continuidade da frequência de cursos pós secundários (não superiores) ou mesmo a frequência no ensino superior.

A educação de jovens e adultos, abrange as seguintes áreas temáticas:

- Reconhecimento, validação, e certificação de competências, com a sigla (*RVCC*) com base nos conhecimentos empíricos adquiridos formal ou informalmente, para as áreas onde concorre, possibilitando a obtenção de um duplo certificado académico/profissional. A frequência deste sistema de ensino, é ministrado no *CNO - Centro de Novas Oportunidades*, e que se encontram espalhados por quase todo o país;
- CEF - Curso de Educação e Formação para alunos com mais de 15 anos de idade;
- EFA- Curso de Educação e Formação de Alunos com formação modular para alunos com mais de 18 anos de idade;
- "*Acções de curta duração Saber +*" para alunos com idade superior a 18 anos;
- Ensino recorrente do ensino básico e secundário, conforme tenha mais de 15, ou 18 anos respectivamente;
- Apoio no âmbito do IEF - Instituto de Emprego e Formação Profissional, e que assegura o Sistema Nacional de Aprendizagem, para todos os candidatos jovens com idade superior a 15 Anos.

### **1.5 Ensino Superior**

Esquematização de base binária:

- . Ensino universitário;

. Ensino politécnico.

Administrado por instituições do ensino superior públicas, privadas ou cooperativas, o acesso ao ensino superior, está condicionado pelos seguintes requisitos:

- Ter concluído com sucesso um curso do ensino secundário superior, ou o seu equivalente;
- Ter realizado os exames de admissão que pretende frequentar com uma classificação mínima de 95 pontos;
- Satisfazer todos os pré-requisitos definidos especificamente para cada curso.

Alunos maiores de 23 anos de idade, e que não possuam as necessárias habilitações académicas, podem candidatar-se, desde que provem possuir as competências e capacidades para tal, cabendo ao estabelecimento de ensino superior, ou termos formais, em que tal exame deverá decorrer.

GRAUS DO ENSINO SUPERIOR (Classificação do Grau Académico)

. Primeiro Grau (Licenciado);

. Grau de Mestrado (*Mestre*);

. Doutoramento (Doutor).

Releva-se o facto, de para fins de formação profissional especializada, as diversas instituições de Ensino Superior, podem também disponibilizar o ensino pós-secundário (não superior) se assim o entenderem.

Podemos então concluir que as mudanças educativas exigem tempo, continuidade e suporte. Resta saber se as políticas educativas em curso, promotoras de uma igualdade de oportunidades para todos, conseguem responder em tempo útil aos novos desafios que a nossa sociedade do conhecimento impõe.

## **2 - A formação profissional**

Tem Portugal, nas últimas décadas através dos sucessivos responsáveis pela pasta ministerial da Educação, posto em execução louváveis políticas de fomento do ensino, e em especial a partir da década de 70, visando fundamentalmente encurtar o espaço abissal que nos separava, e ainda nos separa, do concerto das nações mais desenvolvidas e culturalmente evoluídas do mundo, no domínio da ciência e da cultura, e consequentemente do seu nível educacional.

De facto já hoje se fazem sentir, os resultados práticos, dessas políticas do ensino, pois a imagem de Portugal encarado internacionalmente como um país aculturizado, e com elevados níveis de analfabetização, vai-se dissipando, sendo disso exemplo, o reconhecimento do trabalho efectuado por jovens cientistas e investigadores portugueses noutros países, alguns deles galardoados com elevadas distinções em prole da ciência e da cultura, e numa perspectiva de plena integração na actual sociedade do “saber”.

Vamos felizmente, sendo olhados cada vez menos criticamente, pela comunidade internacional, e em especial pelos nossos parceiros comunitários. Ainda assim, é necessário agilizar ainda mais todo o processo de integração educacional do nosso país, compatibilizando-o com as estruturas do ensino e formação profissional, praticadas lá fora, padronizando uma maneira de estar educacional, que evite o abandono e o insucesso escolar, e que feche irremediavelmente a porta à desqualificação profissional que estes induzem.

Temos que testar, aferir e aperfeiçoar novas técnicas e sistemas de ensino inovadores, dando-lhes rigor e atractibilidade, indispensáveis para quem mais tarde venha a abraçar a via do ensino profissionalizante. Cientes destas necessidades e destas valências, elencaram-se e levaram-se à prática estratégias inquestionavelmente necessárias.

Melhoraram-se pedagogicamente os esquemas de ensino pré-escolar, fazendo despertar as crianças para o salutar desenvolvimento sensorial e intelectual, através de práticas lúdicas, jogos de saber e criatividade, que promovam o saber e façam despontar a imaginação.

Um ensino básico, que crie as bases indispensáveis para a afirmação das necessárias competências e saberes, e que promovam um ingresso criteriosamente rigoroso, competente, e responsável no mercado do trabalho, ou de todos aqueles que pela via profissionalizante desejem ir mais além, e virem a integrar a vida académica universitária, numa afirmação de determinação e vontade pessoal. Foi precisamente, plasmado neste jogo de interesses, vontades, necessidades, e oportunidades que foi criado em boa hora o S.N.Q. - Sistema Nacional de Qualificação, promovendo a generalização do nível secundário, como patamar mínimo de qualificação académica da população jovem e beneficiando dos instrumentos financeiros propiciados no âmbito do QREN (Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013).

Estão assim potenciados, todos os ingredientes, que hão-de gerar a elevação da formação base da população activa, dotando-a das necessárias áreas de competências, pessoais, e empresariais, indispensáveis à modernização da sociedade e do nosso tecido produtivo.

Foi neste âmbito, e faz todo o sentido, que se veio a definir a imprescindibilidade de assegurar a relevância formativa e de aprendizagem indispensável à valorização pessoal e social do cidadão, e assim garantir o desenvolvimento económico do país.

A iniciativa Novas Oportunidades, lançando as bases para qualificação educacional, e formativa da população, e o SNQ - Sistema Nacional de Qualificações constituíram-se pois, nos elementos basilares para a criação de um país educacionalmente promissor, culturalmente evoluído, e economicamente estável e desenvolvido.

Os investimentos feitos pelo actual governo, no âmbito do Programa de requalificação dos estabelecimentos de ensino básico e secundário mas não só, bem como as verbas disponibilizadas por participações dos fundos comunitários, e as inscritas nos próprios orçamentos do Estado, destinados a financiar cursos de Formação Profissional através do IEFP- Instituto de Emprego e Formação Profissional, demonstram bem a aposta governamental no futuro do país no domínio da educação e conseqüentemente na valorização humana, projectada na sua qualificação profissional.

Ao nível dos cursos de educação e formação de adultos (EFA), estes visam a sua formação e educação sócio-profissional, a qual tem-se vindo a revelar de uma forma cada vez mais consistente, contribuindo para uma qualificação com uma qualidade acrescida, no mundo do trabalho, induzindo neste a afirmação de cidadania, e estimulando e fomentando empregabilidade e conseqüente valorização sócio-profissional.

O projecto iniciou-se numa base experimental, com somente algumas unidades formadoras seleccionadas, e com um grau de aplicabilidade apenas nos cursos de nível básico educacional, e com recorrência a uma tipologia de dupla certificação.

Os cursos EFA, foram-se alargando de uma forma dinâmica e consistente, com um número crescente de entidades envolvidas em todo este processo, reflectindo-se no número de alunos participantes.

Neste contexto, tornou-se obviamente necessário, e inevitável, surgimento do programa Novas Oportunidades, constituindo-se desde logo como projecto/programa basilar no



surgimento, bem como no alargamento, de cursos quer de nível básico, quer potenciando a oferta para o nível secundário com valência de habilitação escolar.

A tipologia formativa dos Cursos EFA permite:

Aprendizagem e valorização pessoal, contribuindo para a sua plena integração no mercado laboral, e com a consequente qualificação sócio-profissional;

Formação flexibilizadora, desde que definida a partir de todo o processo integrado de validação e reconhecimento de competências, a seguir denominado RVCC, e adquiridos pelos adultos quer pela via formal, quer informal;

Na fase formativa, desenvolvida num contexto articulatório, integrando formação básica, ou tecnológica, ou tão só e apenas uma das supra referidas;

Formação centrada na potenciação de processos reflexivos, e saberes indutores de aprendizagens recorrendo-se do módulo cursivo (curso) Aprender com Autonomia, destinado ao nível básico, e o Portfólio Reflexivo de Aprendizagem, especialmente vocacionado para os cursos/ensino secundário;

Modelo de formação modular, construído com base em referências formativas, integradas no CNQ (Catálogo Nacional de Qualificações) tendo em vista preferencialmente a diferenciação no percurso formativo, aferindo-o ao extracto sócio-profissional e económico do formando.

A educação e a formação podem ser consideradas parte do caminho da aprendizagem ao longo da vida. No caso de Portugal, a educação e formação têm sido orientadas para a criação de oportunidades no que respeita a uma população muito específica, como é a realidade dos adultos pouco escolarizados. A justificação desta premissa verifica-se por continuarmos a manter níveis elevados de abandono escolar precoce e de inserção de mão-de-obra com baixas qualificações escolares no mercado de trabalho.

Os cursos EFA, constituíram-se no instrumento basilar em que assenta um dos objectivos do XVII Governo Constitucional, focado na Educação e Formação do universo populacional de adultos, numa perspectiva de generalização formativa de nível secundário, e visando igualmente alargar, intensificar, e elevar o nível educacional da nossa população.

E é precisamente com base neste contexto, que surge o C.N.Q. (Catálogo Nacional de Qualificações) como instrumento que pretende dar resposta, à qualificação do universo

populacional Adulto Português, em especial a população activa, visando uma oferta modular com curta duração, e destinada à Formação e Educação de Adultos.

Passível de melhoramentos no seu enquadramento legal, os cursos EFA, serviram-se da experiência, e do exercício dos percursos formativos, para promover e tipificar cursos de nível secundário, diferenciando-os de outros níveis de escolaridade detidos pelos adultos.

Torna-se assim pertinente definir, e distinguir os percursos formativos dos adultos de nível de escolaridade básico, e secundário, bem como a sua componente formativa, relevando em especial as suas componentes de formação, ou apenas a sua formação base.

No que se refere aos cursos EFJ (Educação e Formação de Jovens) e face ao elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa, estes visam a recuperação dos défices de qualificação, escolar e profissional, através da aquisição de competências escolares, técnicas, sociais e relacionais, que lhes permitam ingressar num mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo.

Estes cursos destinam-se a jovens, candidatos ao primeiro emprego, ou a novo emprego, com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos, inclusive, em risco de abandono escolar, ou que já abandonaram a via regular de ensino e detentores de habilitações escolares que variam entre o 6.º ano de escolaridade, ou inferior e o ensino secundário.

Os cursos de educação e formação para jovens apresentam uma estrutura curricular, acentuadamente profissionalizante, que integra quatro componentes de formação, nomeadamente, sociocultural, científica, tecnológica e prática em contexto de trabalho. Em situações particulares e sempre que a área de formação ou o público-alvo o aconselhe, pode realizar-se um estágio complementar pós-formação, com uma duração máxima de seis meses.

Segundo (*Fávero, Rummert e De Vargas 1999*), “Outra representação corrente em nossa sociedade prende-se à perspectiva que concebe a Educação de Jovens e Adultos como uma ação de carácter voluntário, marcada por um cunho de doação, favor, missão, e movida pela solidariedade tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos. Tais representações, além de desprofissionalizar o educador de jovens e adultos e a própria ação educativa com eles desenvolvida, distancia a Educação de Jovens e Adultos de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico-metodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destina. Perde-se, assim, a possibilidade de nortear a Educação de Jovens e Adultos conforme os

fundamentos da educação unitária que visa superar a distinção qualitativa entre a formação daqueles que concebem e dirigem da daqueles que executam e são subordinados” (p. 7).

*Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo através da magia da nossa palavra. Assim, o professor não morre nunca.*  
( Ruben Alves, 1996)

## **2.1 Perfil, missão e competência emocional do formador**

### **2.1.1 Perfil**

O conceito de formador enquadra-se no profissional, que no desempenho da sua actividade, cria no acto formativo, uma relação de pedagogia de proximidade com os seus formandos, transmitindo-lhes os indispensáveis conhecimentos, e necessários às suas futuras áreas de competências, e que potenciem toda uma linha de atitudes comportamentais, e devidamente apropriadas à sua vida profissional.

O formador deve ser detentor dos conhecimentos técnicos perfeitamente adequados, e actualizados, às matérias lecionadas, diligenciando a indispensabilidade de providenciar a actualização de métodos e técnicas pedagógicas, enquadrando-as tanto quanto possível, no nível e tipo da formação ministrada, de forma a tornar perfeitamente acessível, compreensível, e atractivo todo o processo de aprendizagem.

Pode, e deve pois, o formador sempre que as circunstâncias assim o exigirem, assumir outras denominações, em especial quando o esquema organizativo/formativo, ou a metodologia pedagógica, aponte nesse sentido (ex: Instrutor-Animador-Monitor- Formador, podendo inclusive assumir-se como formador de formadores).

De acordo com o regime de ocupação dos formadores, estes podem vir a assumir determinadas funções específicas, e conforme se trate de formação de âmbito geral ou área específica formativa.

### **2.1.2 Missão**

O formador tem como missão:

. Enquadramento – Enquadrar os adequados sistemas e contextos formativos profissionais, em função do normativo legislativo, natureza, e destinatários da acção formativa;

- . Análise - Analisar as partes de consulta, a sua credibilidade, coerência, e sustentabilidade interna;
- . Comprovar/Testar - Comprovar/testar as objectividades apresentadas a sua oportunidade, bem como o seu grau de rigor;
- . Classificação - Classificar e identificar necessidades formativas;
- . Aferição - Aferir pedagogicamente todos os métodos e técnicas actualmente disponíveis, considerados indispensáveis à adequada aprendizagem, tanto de adultos como jovens;
- . Motivação - Desenvolver e potenciar a motivação dos grupos em formação, servindo-se de técnicas comunicativas, de negociação, e em último caso, e como medida de recorrência, pôr em prática todo um processo de "gestão de conflitos";
- . Comunicação - Relevar a especial atenção, para todo o processo comunicacional como auxiliar na deteção de influências nas relações entre os elementos integrantes dos grupo(s) formativo(s).

Deve-se recorrer, a uma expressão comunicacional adequada, de forma a induzir um clima relacional saudável durante apresentações e entrevistas, tendo sempre presente a imprescindibilidade do código de conduta, que em todas as circunstâncias lhe deve estar subjacente.

### **2.1.3 Conteúdo funcional**

São atribuições dos formadores dentro da sua área de competência e na sua generalidade:

- Preparação cuidada das ações de formação, tendo em atenção os seus destinatários, e procurando os suportes documentais mais apropriados, nos seus diversos componentes (suportes pedagógicos, instrumentos de avaliação, esquema organizativo com diagramas, etc.) identificando os diversos elementos que podem contribuir para os necessários reajustamentos;
- Disponibilizar-se, ou cooparticipar e coresponsabilizar-se, na elaboração dos diversos conteúdos técnicos e pedagógicos das ações formativas;
- Acompanhar e participar, activamente em todas as reuniões, quer de análise à evolução da aprendizagem, quer na sua avaliação final;
- Ação complementar, com os júris das provas, nas avaliações programadas;
- Averbamento do registo de ausências dos formandos;

- Elaboração do sumário descritivo da matéria dada;
- Informar atempadamente, de todas as ocorrências disciplinares ocorridas;
- Garantir a disponibilização de todo o material didático, e técnico, indispensável à boa observância da acção formativa;
- Assegurar o estrito cumprimento, de todo o normativo referente às normas de higiene, saúde, e segurança no trabalho.

Neste sentido, considera-se premente que a formação de professores/formadores, consista sobretudo no desenvolvimento da sua personalidade, fortalecendo a sua auto-realização, aprendendo e assumindo que é possível aprender a fabricar um nível apropriado de “resiliência” (*Kobasa, Maddi & Kahn, 1982; Cyrulnik, 2001; Cyrulnik, 2003*), no sentido de saber-estar e saber-ser da forma mais apropriada, por forma a promover acções estratégicas de confronto inteligente e sedutor, assumindo o necessário nível de auto conceito e autorealização, capazes de o potencializar e de o expandir como pessoa em construção e construtora da realidade.

O alerta que nos deixa *Weimar (1983)*, conduz-nos para fatores de tonalidade emocional, tais como a raiva, a piedade, a culpa, e todas elas se inserem na realidade contextual vivida em contexto de sala de aula, assim :

- A piedade, experimenta-se fundamentalmente quando o aluno se apercebe que o seu colega, ou outro qualquer ator, e que com ele age interactivamente, perdeu ou deixou de ter qualquer controlo sobre o ambiente envolvente, e em que a acção decorre. Sucede porém, que em algumas situações por vezes, o professor acaba por também ele perder o controlo da sala de aula, gerando-se um clima de excessiva emotividade, resvalando não poucas vezes para a anormalidade indisciplinadora. Pode-se criar assim nestes alunos indisciplinados, embora com alguma raridade, um sentimento generalizado de piedade, e que segundo ainda *Weimar* “... traria como consequência (pretendida ou não) uma significativa redução não só no seu trabalho quantitativo, como fundamentalmente qualitativo, bem assim como na justa proporcionalidade para o conseguir...”

Assim quando o professor exhibe, uma expressão facial evidenciando uma “atitude piedade” torna-se explicito por parte dos alunos ,que algo está de facto errado,

contrário ou que deveria ser “ o habitual , o normal ”e que se encontra de facto ausente a autoridade e respeito , sendo que no entanto tudo está para além do seu controlo, fugindo à sua área de competências (do aluno).

- Raiva, (em função da teoria da atribuição) ressalta quando as consequências negativas de uma qualquer ação fatural atribuída a outro, ou outros, tornam incontrollável esse facto consequencial. De acordo com o defendido por Weimar, as causas que os professores atribuem ao insucesso escolar, encontram-se plasmados em fatores, por vezes exógenos a este, como por exemplo situações de injustiça, frustração, bem como outros fatores repercutores associados à própria sociedade, direção da escola, ou liceu, sindicatos, etc.

Contribuem estes assim, para alterar em profundidade, e qualidade, o humor temperamental da sociedade envolvente, numa dimensão espacialmente próxima ou remota. A título exemplificativo, e ainda segundo o autor anteriormente referenciado “ ...quando o professor exhibe uma atitude emocional de raiva na sala de aula, torna-se evidente para os alunos, que algo, e em devido tempo, já deveria ter sido efectuado, e de preferência, de uma forma mais proactiva...” (Weimar: 1983)

- A culpa resulta do insucesso, embora as causas que o motivaram, sejam fundamentalmente de carater endógeno ao próprio, isto é “ ... *estão perfeitamente dentro do controlo de quem o viveu, protagonizou, ...* ” . Neste sentido o professor que manifesta inequivocamente este sentimento, tem plena consciência, de que tal resulta da sua auto-incapacidade para controlar ativamente as causas que estiveram na base desta situação e que deu origem a este mesmo sentimento e que poderá (e deve ter a obrigação) de na maior parte das vezes saber reagir a estas, evitando obviamente repercussões extremamente negativas, no seu desempenho profissional, quer como professor quer como formador. Não deve portanto perder de vista, o facto de se tratar do responsável direto pela sua própria “performance” profissional, e assim assumir as funções que cabalmente lhe são conferidas, enquanto orientador, e coordenador, e assim gerir o perfil do relacionamento dentro da sala de aula. Considero importante o facto, da expressão emocional, e ainda que subtil, poder facilmente ajudar a identificar um qualquer “tipo atributivo”.

Neste âmbito, a qualidade do professor como responsável lecionador, pode-se medir não só pelo que ele efetivamente “sabe ser “ como pessoa, mas como aquilo que ele representa no domínio do saber ensinar “saber saber ”.

Assim as suas capacidades de “saber fazer” correlativamente aos alunos/ formandos parecem vir a justaporem-se tanto nos comportamentos e atitudes nas salas de aula, bem como nas suas expectativas, e ainda assim como em variáveis auto-cognitivas bem próprias, e quiçá, influenciadoras da sua própria personalidade.

Segundo as palavras de *Mialaret* (1992): “Para além daquele que desempenha o papel de professor, há a personalidade do adulto, com as suas características, as suas qualidades e os seus defeitos, os seus hábitos e as suas possibilidades de adaptação às situações (...) Tudo isto para dizer que o educador deve tomar consciência dos elementos que determinam a conduta do aluno, mas também não deve ignorar os que determinam a sua. É um aspecto da formação psicológica dos educadores, muitas vezes esquecido”(p. 94, 95).

*Grossman e Wood* (1993) defendem que não existem diferenças no tipo de emoção auto informada por homens e mulheres, mas sim na intensidade destas.

Para *Damásio* (1994) “Compreender a neurobiologia das emoções e dos sentimentos é necessário para que se possam formar princípios, métodos e leis capazes de reduzir o sofrimento humano e engrandecer o florescimento humano”. As investigações realizadas ao nível das emoções/sentimentos, propiciam o planeamento de acções lógicas que promovem o alívio do sofrimento humano, uma vez que na neurobiologia, a compreensão da perspectiva e impacto social e cultural das emoções, permitirão a compreensão e tratamento das designadas “doenças sociais”.

Como evidencia *Markie* (1994), na memória dos alunos fica retida a imagem do professor, mais do que a sua metodologia, sendo o docente, enquanto humano, um modelo de padrões e condutas sociais para os alunos. Um professor emocionalmente inteligente, tira uma maior vantagem das suas competências profissionais e a marca que espelha nos alunos servirá também para o seu comportamento social futuro, servindo de exemplo no processo de formação, educação e integração social dos mesmos.

Segundo *Goleman* (1995), a voz, as expressões faciais e o olhar são fundamentais numa relação. Convém referir que o rosto, pela expressão, é por excelência, a componente do corpo

em que as emoções sociais têm possibilidade de ser exibidas, e portanto observadas, analisadas e percebidas. São raras as vezes que os professores conseguem obter com rapidez a noção precisa dos contornos e dos ritos faciais na exibição das tonalidades emocionais. Mas na altura em que estão a experienciá-las, estão a transmitir sinais dessa tonalidade, que os alunos, pela capacidade empática de que estão ontogénicamente dotados fazem leituras e percepções, como é explicado e ilustrado através do efeito de contágio emocional .

*Goleman* (1995) considera que os indivíduos peritos na clareza de sentimentos e na reparação do estado emocional relatam menos doenças.

O dramático descontrolo emocional poderá influenciar as relações sociais, promovendo através do efeito de contágio emocional (*Goleman*, 1995), inclusivamente, alteração dos processos emocionais dos que se relacionam com os professores, e nomeadamente com impacto nos alunos.

*Goleman* (1995) apresenta as características das capacidades que integram a competência emocional do professor/formador:

- Ao nível da primeira competência, um professor/formador define-se como competente quando, perante uma situação ou relação negativa, ao sentir que está a ficar envolvido por sentimentos desagradáveis, e à medida que os invade, toma consciência logo no momento, desse estado de espírito.
- A segunda competência, é a capacidade de gerir as emoções que se reconheceram, não a nível comportamental, observável, mas sim dentro de si próprio.
- A terceira capacidade da competência emocional, resume-se na prática pelo controlo produtivo das emoções, ou seja, é *centralizar* essa energia e aplicá-la em proveito próprio ou para finalidade orientada.
- A quarta capacidade da competência emocional tem a ver com o desempenho do professor/formador em perceber emoções. Esta destreza já foi explorada por *Hunt* (1976, cit. *Campos*, 1989) ao defender as noções de *ler e adaptar* como habilidades interactivas, e corroborando *Flanders* (1973), que defende o facto da noção de *flexibilidade*, traduzir o professor com um vasto repertório e actos de iniciação, de interacção e de resposta, o que seria essencial para conhecer os sentimentos dos alunos.



- A quinta e última das capacidades do professor emocionalmente competente traduz-se na sua competência em gerir relacionamentos em grupos, seja grupo de colegas, turmas, colóquios ou grupos de trabalhos específicos.

As formas de controlar as nossas emoções residem no apaziguamento, a repressão e a modificação da situação. A auto-observação amplia a consciência dos sentimentos e reproduz-se através da atenção não receptiva, não julgadora dos estados emocionais.

*Goleman* (1995) enuncia quatro tipos emocionais: os autoconscientes, capazes de identificar a emoção e apresentar uma atitude de clareza em relação à mesma; os mergulhados, inundados por emoções e pouco conscientes dos seus próprios sentimentos, com tendência ao descontrolo; os resignados, que com clareza aceitam o seu estado emocional e pouca motivação e os somatizadores, que registam sérias dificuldades em identificar as emoções, sendo capazes de constatar o seu estado de espírito.

Quanto mais abertos estamos para as próprias emoções, mais hábeis nos tornamos na leitura das emoções dos outros. A empatia facilita o entendimento em relação à forma como o outro se sente, como entendemos os seus sentimentos pelo tom de voz, gestos, ou expressão facial e corporal. Pelo contrário, pessoas sem “*ouvido emocional*” revelam-se confusas quanto aos próprios sentimentos e sentem-se perplexas, quando o outro expressa as suas emoções.

Conforme *Goleman* (1997), a emoção também é inconsciente: “Uma emoção pode ser – frequentemente é – inconsciente. O início fisiológico de uma emoção ocorre tipicamente antes de uma pessoa se aperceber conscientemente do próprio sentimento. Por exemplo, quando se mostram fotografias de cobras a uma pessoa que tem medo desses animais, os sensores colocados na pele detectam a produção de suor, sinal de ansiedade, embora a pessoa afirme não sentir qualquer espécie de medo” (p.75)

*Goleman* (1997) define emoção como referindo-se a um: “... sentimento e aos raciocínios aí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação. Há centenas de emoções, incluindo respectivas combinações, variações, mutações e tonalidades” (p. 310).

*Mayer e Salovey* (1997) reconhecem que a emoção torna o pensamento mais inteligente.

Para *Feldman Barret, Robin, Pietromonaco e Eyssell* (1998), as diferenças na emocionalidade entre homens e mulheres podem estar relacionadas com o contexto social.

Para *Sacristan* (1999), o professor deve envolver-se, e investir nos conteúdos de natureza afectiva e emocional. Mas defendem também que estes assumem consistência própria, não tanto quando são ensinados, mas sim quando são apreendidos em interacções ao longo do seu percurso de vida pessoal e profissional.

*Mialaret* (1999) clarifica “o nosso século quis alargar a educação a todos os domínios humanos, sem pôr de lado um só que seja. A educação da sensibilidade é considerada ao mesmo nível de importância da educação da inteligência (...) numa formação total do indivíduo”. Esta definição levanta à partida, a questão de os professores terem vivido ou não essa formação total (mesmo a da sensibilidade) para a qual se faz agora apelo.

De facto, “o conhecimento sobre fazer educação nunca foi propriedade exclusiva dos professores” (*Sacristan*, 1999:127).

*Sacristan* (1999), defende que “a acção educativa ao ser própria dos seres humanos, estes se expressam nela”, pelo que “vai ligada a um eu, que se projecta e se expressa por meio dela ao educar” o que subscreve a ideia de *Postic* (1990) quando relata “aprender a analisar e a conhecer as suas próprias reacções, aprender a encontrar o tipo de actuação adaptada à situação presente, adquire-se não por conhecimentos técnicos e ainda menos por receitas, mas por um aprofundamento pessoal das suas relações com os outros, com as crianças e os adolescentes, no decurso da sua acção pedagógica”.

Como afirmam *Medina e Domiguez* citado por *Garcia* (1999:23) “ a formação de professores deve ser considerada como uma preparação e emancipação profissional dos docentes, de modo a possibilitar a realização crítica, reflexiva de um estilo de ensino capaz de promover uma aprendizagem significativa nos alunos”.

Para *Damáσιο* (1999) “ *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”* (p.54).

Esta intencionalidade educativa implica que o desenvolvimento cognitivo deve ter como conivente subjacente, o conhecimento e o desenvolvimento emocional. Carolyn Saarni (1999) traduz na perfeição esse vínculo do que define como sabedoria, quando se questiona “Não consigo conceber sabedoria sem competência emocional, mas pode alguém ser emocionalmente competente e ainda assim não ter sabedoria [...] para que nos tornemos sábios, precisamos primeiro, tornarmo-nos emocionalmente competentes...” (p. 54) o que remete para as habilidades emocionais como sustentação de competências didáctico-pedagógicas, como plataforma de construção dessa intencionalidade educativa.

Damáσιο (1999), “para certos grupos de estímulos claramente perigosos ou claramente valiosos, provenientes do meio interno ou externo, a evolução arranjou uma resposta à altura, sob a forma de emoção” (p. 80).

No que se refere ao conceito de sentimento, Damáσιο (1999) afirma que, é o momento em que tomamos consciência da representação assumida pelo corpo e identificamos o sentimento específico para designar aquilo que verdadeiramente “sentimos”, ou o momento em que “...a consciência permite que os sentimentos sejam conhecidos...” permitindo “...que a emoção permeie o processo do pensamento pela mão do sentimento” (p. 8).

O que o professor ensina é, fundamental para o desenvolvimento e progresso dos alunos mas, à luz de *Markie* (1999) será a forma como ensina que irá efetivar as possibilidades de sucesso no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal, social e académico do aluno.

A aposta em percursos educativos capazes de potencializar o desenvolvimento global, integrador e socialmente integrado do aluno passa pela construção de relações pedagógicas construtivas que, atendendo às diferenças individuais, possibilitem estruturar um processo de regulação e desenvolvimento centrado por uma cultura de solidariedade e cooperação entre os diferentes actores que interagem, imprimindo influências mútuas, no processo de ensino-aprendizagem (Morgado, 1999, citado por Cruz, 2006).

*Saarni*, (1999: 54), quando considera que “ensinar com o coração, sugere um professor sábio que reconhece que aprender, sempre envolve sentimentos e que esses sentimentos são experimentados na mesma medida, pelo professor e pelos alunos”.

Rego (2000, 2001) acredita que o “*acto docente é, na sua essência comunicacional*” (p.119), e nos estudos da eficácia comunicacional, concluiu que os professores mais recordados são aqueles que se posicionaram como os melhores comunicadores, e são utilizados como exemplos “que projectem luz modelar sobre a sua actividade pedagógica”.

Segundo Damásio (2000): “um sentimento depende da justaposição de uma imagem do corpo propriamente dito com uma imagem de alguma outra coisa, tal como a imagem visual de um rosto ou a imagem auditiva de uma melodia” (p. 159).

Barret, Lane, Sechrest e Schwartz (2000), defendem a teoria: desde o nascimento que as relações entre o sexo feminino e as competências emocionais têm sido estreitas.

Damásio (2000), a distinção entre emoção e sentimento reside no seguinte: enquanto a primeira é orientada para o exterior, o segundo é interior; os sentimentos são fruto das emoções e sentir emoções significa ter sentimentos. Ou seja, o indivíduo experimenta a emoção, da qual surge um “*efeito*” interno, o sentimento.

Na relação emoção/sentimento Damásio (2000) refere que, apesar de alguns sentimentos estarem associados às emoções, existem muitas que não estão, ou seja, todas as emoções originam sentimentos, se estivermos com atenção, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções.

A essência do que Damásio (2000) chama de sentimento, é a tentativa de se entender as alterações do estado corporal durante algum tempo, ou seja, é um processo de acompanhamento permanente, uma experiência do que o corpo está a fazer enquanto pensamentos sobre conteúdos específicos que continuam a acontecer.

É num último nível superior de organização que Damásio (2000) coloca os sentimentos, caracterizando-os como a “percepção de um certo estado corporal juntamente com a percepção de um certo modo de pensar e de pensamentos com determinados temas” e “um sentimento depende da justaposição de uma imagem do corpo propriamente dito com a imagem de alguma outra coisa, tal como a imagem visual de um rosto ou a imagem auditiva de uma melodia” (p. 159).

Para além da função de bio-regulação, as emoções e os sentimentos com elas relacionados são em parte responsáveis por outras tarefas e ações nomeadamente: elaborar uma previsão e

planear acções futuras tendo por base essas previsões e participar em funções cognitivas e de comunicação (Damásio, 2000).

No plano macro, torna-se evidente que os contextos político-sociais no plano ideológico educativo, por meio dos seus sistemas de regulação e de implementação de dispositivos pedagógicos, ao investirem numa atitude “*distanciadora*”, no que concerne à teia das relações entre educação e política – entre o sistema nacional de educação e unidade escolar, entre as condições sociais de professor e a sua tarefa em ambientes desestruturados - parecem progressivamente construir esse imenso contexto de “figuras do sofrimento e do conflito profissional” (Correia & Matos, 2001) em que se vive e sobrevive na profissão de professor/formador. A tudo isto acresce a natural e óbvia necessidade de cumprir as necessidades institucionais /governamentais formativas, por meio de medidas reformistas em constante alteração, colocam os professores e formadores em dificuldades que podem modificar os níveis de desempenho e competência.

Pinto (2001) acrescenta: “A emoção é uma experiência subjectiva que envolve a pessoa toda, a mente e o corpo. É uma reacção complexa desencadeada por um estímulo ou pensamento e envolve reacções orgânicas e sensações pessoais. É uma resposta que envolve diferentes componentes, nomeadamente uma reacção observável, uma excitação fisiológica, uma interpretação cognitiva e uma experiência subjectiva” (p. 243).

Para Pinto (2001): “O sentimento é um sentir consciente, uma impressão, uma experiência, às vezes com uma dimensão mais sensorial como dor ou bem-estar, outras vezes com uma dimensão mais afectiva como tristeza, melancolia, agrado. O sentimento é um estado similar à emoção, menos intenso e mais prolongado” (p. 246).

Segundo *Dorsch*, o perfil profissional significa exposição de todas as características importantes de uma determinada profissão e de todos os factos dignos de nota, bem como das exigências de formação, possibilidades de ascender no mercado de trabalho (2001: 663).

Ainda com base no trabalho de Jesus (2002) surgem diversas investigações que insistem em considerar, “... *que o mal estar é superior junto dos professores, quando comparado com outras classes socio-profissionais...*” evidenciando que para além desta oportuna temática se revelar de grande atualidade, leva permanentemente a considerar que subjacem algumas variáveis a todo este processo fenomenológico, quer no domínio macro ou micro, quer no educacional.

Assim:

- Primeiramente a área competitiva nos seus diversos domínios relacionais, e fundamentalmente na área da inter-atividade pessoal, e sócio-profissional torna imperioso todo um processo reflexivo sobre o trabalho de *Segónio Cruz* (1997:117) e que considera “ ... *ambiguidade do que hoje se supõe ser a prática do preparar para a vida ...*”
- Em segundo lugar, a cultura subjacente no exercício do lecionamento, tem sofrido transformações fundamentalmente qualitativas desde há algum tempo, permitindo assim afirmar de uma forma cada vez mais profissionalmente consistente, o conceito criteriosamente defendido por *Correia e Matos* (2001) “ ... *de uma legitimação comportamental, a atitudes ditas professorais, num passado próximo, compreensivelmente aceites, banalizados e assumidos, e hoje constituindo-se em matéria de reprovação ,banimento, e até mesmo de proibição pedagógica...*”.

Emerge assim desta realidade contextual, o preparar para a vida enquadrando-se num perfil comportamental especialmente orientado para a vertente pedagógica, podendo o professor conduzir as suas impossibilidades, bem como os consequentes incómodos penalizando a prática indisciplinante com a eventual expulsão purificando assim o espaço catalisador sobre o qual incide as suas responsabilidades enquanto agente do exercício do ensino. Releva-se no entanto o facto, de que a atual reforma educativa persiste em manter esta condição situacional, sendo por isso alvo de reprovação e inaceitação por parte de alguns sectores ligados à área educativa, podendo conduzir a todo um processo à priori considerado irresolúvel.

- Em terceiro lugar, os denominados espaços de tempos escolares sobrelevam os que aprendem em detrimento óbvio dos que ensinam a aprender corolário lógico da dinâmica de mobilidade da classe socioprofissional dos professores, bem como dos atuais alunos. Estes, porque se perpetuam nos mesmos lugares, tornando-se assim os verdadeiros donos dos espaços vocacionados para o lecionamento. Por outro lado, os professores ao mudarem quase anualmente de espaço escolar, criam inevitáveis assimetrias, acentuando não só a desvinculação destes, no sentido em que se sentem eventualmente não responsáveis por isso, e portanto com menor envolvimento em todo

o processo educacional sequencial de continuidade, tornando-se assim para estes, uma situação conjunturalmente pouco confortável, quando não mesmo desagradável.

- Quarto lugar, torna-se cada vez mais importante, contextualizar de uma forma devidamente organizada, todo o campo educativo. Os contextos locais, e gerais com sentido mais amplo tornam necessária a “reprogramação da área do conhecimento aplicado para novas adaptações, bem como novos “ faz sentido” com uma ambivalência dicotômica “professor aluno”. Assim e reportando-nos a Hargraves (1998: 27) “...à medida que o tempo passa, este hiato, entre o mundo da escola, e o que existe para além dela, está a tornar-se cada vez mais obvio...”.

Finalmente e em quinto lugar, ressalta desde logo, e de tudo isto uma enorme diversidade de diversas desarticulações sociopolíticas, entre as áreas de decisão educativa, e o área funcional educativa propriamente dita, e que evidenciam e perspetivam o surgimento de todo um processo de conflitualidade latente, entre todos os principais agentes envolvidos em todo este processo, com uma maior ou menor amplitude, como aliás este autor identifica em determinada altura do seu trabalho de investigação “ ... a disparidade que define grande parte da crise, contemporânea da escolarização e do ensino...” fenomenologia a que o país inexoravelmente não irá escapar!

Segundo *Vigotsky* (2003), “o professor era impotente quanto à sua influência directa sobre o aluno, mas onipotente na sua influência indirecta, através do meio” (p. 76).

Ainda relativamente aos professores, *Vieira e Relvas* (2003) referem os “*graves sentimentos de culpa e angústia...*” e ao facto de viverem com muita dificuldade alguns problemas “...produzindo, também, apenas impactos negativos...” (p. 172). Se for em relação ao cônjuge podem desencadear “distanciamento, frieza e conflitos” (p. 171). Este conjunto de vivências emocionais interiores é muito difícil de gerir, ocasionando conflitos intra e inter relacional, quer seja na escola ou no núcleo familiar.

“As emoções constituem o enquadramento da própria racionalidade, no sentido de que permitem ao sujeito estar sintonizado com o mundo” (*Marques-Teixeira*, 2003:49). Tal como este autor acrescenta: “as emoções reflectem, sob a forma de experiência directa, o significado dos diversos fenómenos e situações e serve como um dos mecanismos principais da regulação interna da actividade psicológica e do comportamento dirigido para a satisfação de

necessidades actuais. Dito de outro modo, a função essencial da emoção é a organização” (2003: 50).

Mas para imperar uma concepção objetiva e definitiva, recuperam-se as palavras de Marques-Teixeira (2003: 49) ao defender que “as emoções não são apenas reacções”, são considerados fenómenos de manutenção de vida, de natureza evolucionista, que surge após o aparecimento dos seres humanos, e que perante a evolução da racionalidade, são actualmente “fenómenos emocionais que têm uma estrutura muito complexa, constituída por três ramos: um, inscrito no domínio biológico (ramo neuropsicológico); outro, na musculatura facial (ramo expressivo); e um outro, inscrito na natureza simbólica dos fenómenos psicológicos (ramo fenoménico)”.

*Lopes, Salovey e Strass* (2003), assumem que a redução de emoções intensas e a promoção de experiências emocionais podem ocasionar sentimentos de controlo situacional.

Segundo Lopes (2003), “os comportamentos dos alunos nas turmas dependem fundamentalmente, ainda que não exclusivamente, da acção do professor ... considerando que é a crença neste pressuposto que diferencia com clareza os professores eficazes dos ineficazes” (p. 146).

A Aprendizagem, não é um processo só cognitivo, mas também emocional. Educador e educando, formador e formando, vão cimentando consciente e ou inconscientemente, nas suas interacções, um relacionamento que apesar de normativo, está revestido de energia emocional. É esta emocionalidade que pode desencadear uma energia motivacional (Lopes, 2003).

Para Ferrão, “ o perfil do formador abarca um conjunto de competências entre os quais são: competências pedagógicas; competências psico-social; e competências técnicas” (2004: 35).

Martins, V. (2004) defende que “os docentes enfrentam dificuldades de ensinar a aprender, isto é, desconhecem muitas vezes como os alunos podem aprender, e quais os processos que devem realizar para que os seus alunos adquiram, desenvolvam e processem as informações ensinadas e apreendidas em sala de aula”.

Para *Jausovec e Jausovec* (2005), a actividade cerebral mostra diferenças em função do género.

Segundo *Grewal e Salovey* (2006), o sexo feminino é o mais emocional.



As emoções tendem a acontecer em circuitos padronizados, como a raiva que pode sofrer intensificações e culminar em ódio, até chegar ao patamar da satisfação, vergonha ou culpa, dependendo da situação real. Assim sendo, o conhecimento da forma como as emoções se podem combinar e alterar, num curto espaço e tempo, pode ser fulcral em termos de relacionamento interpessoal favorecendo a auto-compreensão (Freitas & Noronha, 2006).

O controlo reflexivo no que se refere às emoções, promove o crescimento emocional e intelectual dos indivíduos. O mesmo refere-se à capacidade do indivíduo estar disponível para os sentimentos agradáveis e desagradáveis, utilizando a capacidade reflexiva para valorizar as emoções positivas e conter as negativas, sem contudo reduzir a sua importância (Freitas & Noronha, 2006).

Tendo como base os pressupostos defendidos por *Goleman*, segundo os quais as pessoas que adquirem mais sucesso na vida são aquelas que sabem controlar, gerir e comunicar de forma inteligente as suas emoções, verifica-se que uma das necessidades fundamentais da profissão de professor, é que ele próprio evidencie essas mesmas capacidades, por forma a que a sua personalidade influencie e conduza a uma prática pedagógica com qualidade. “... A inteligência Emocional do professor é uma das variáveis que explica a criação de um ambiente educativo emocionalmente inteligente...” (Medeiro, 2006, p. 45).

“... Mais do que a dimensão profissional é a dimensão pessoal do professor que deixa marcas indeléveis na memória dos alunos ...” (Medeiro, 2006, p. 12).

A pertinência do desenvolvimento de competências emocionais e sociais para lidar com emoções negativas e destrutivas promovidas em contextos competitivos, não tem sido, pelo menos até há relativamente pouco tempo, devidamente evidenciado pela nossa cultura. Este aspecto encontra-se relacionado com o facto da sociedade e especificamente a escola, até meados do final do séc XX, ter dado primordial importância aos aspectos intelectuais e académicos dos alunos, acreditando e apostando que tais aspectos são do domínio privado, em que cada indivíduo é responsável pelo seu desenvolvimento pessoal (*Fernandez-Berrocal & Ruiz, 2008*).

*Bandura* (2008) defende a teoria que o ser humano, apesar de influenciado pelo meio ambiente, não é fruto do mesmo; ele tem poder para controlar a sua vida através de mecanismos de auto-eficácia, do estabelecimento de metas individuais e da auto-regulação.

No que respeita a *Bandura, Polydoro e Azzi* (2008), determinou-se que o comportamento é determinado a partir da interacção contínua e recíproca entre as influências ambientais, pessoais e comportamentais.

Para *Woyciekoski e Hutz* (2009), a emoção influencia a capacidade de resolução de problemas.

Segundo *Freitas-Magalhães* (2009), o sentimento aponta para processos cognitivos, enquanto as emoções se configuram como reacção afectiva imediata a determinado estímulo.

As emoções ocupam um papel fundamental na psique humana, o que tem sido evidenciado por vários autores, no entanto, nem sempre a sua definição é objectiva e atinge unanimidade, dependendo da ênfase atribuída pelas divergentes teorias e a natureza das componentes que a fundamentam, ou em factores genéticos, ambientais, relacionais e culturais.

Neste sentido, verifica-se por vezes, falta de clareza entre os conceitos de sentimento e emoção, termos que significam processos que se relacionam, no entanto distintos, e que de uma forma continuada são utilizados como se do mesmo se estivesse a falar, o que provoca alguma confusão.

Quando uma emoção emerge, tem como finalidade a preparação e adaptação do organismo para atingir níveis de bem-estar aceitáveis, o que se traduz na alteração do estado do corpo e nas estruturas cerebrais correspondentes. Algumas das componentes das emoções, nomeadamente a expressiva, são visíveis e presenciáveis facilmente, enquanto outras, como as manifestações psicofisiológicas, seriam mais difíceis de identificar.

Existe bastantes influências culturais que se coadunam com a existência da relação entre cognição e emoção (Teixeira, 2010).

Perante os factos, as emoções não sucedem somente em situações especiais que imponham ao organismo uma adaptação instantânea. Estas são uma componente essencial nos mecanismos de regulação vital, ou seja, são parte integrante do mecanismo por meio do qual o corpo humano regula a sua sobrevivência.

As emoções têm continuamente um papel activo, em conjunto com outros mecanismos, na regulação interna e constante do corpo: para que um organismo resista, é recomendável que mantenha as condições mínimas, como é o caso da temperatura do corpo e a concentração de oxigénio do sangue, que são aspectos fisiológicos, nos quais as emoções também intervêm.

Com base em citações de pessoas de renome, para melhor definir perspectivas sobre emoções e sentimentos salienta-se que, as emoções são o núcleo central da vida humana, fazem parte da filosofia de vida de cada um e não existe necessidade do conceito ser definido para que as pessoas se entendam. No entanto, se o indivíduo não considera importante no seu dia-a-dia, definir o que é uma emoção para comunicar eficazmente, o mesmo não acontece a nível científico, sendo necessário elaborar uma plataforma conceptual a partir da qual os investigadores possam analisar, argumentar, especular, desenvolver e elaborar os seus estudos, com vista à obtenção de novas teorias, se possível inovadoras, e que possam engrandecer investigações futuras.

## **2.2 A INTELIGÊNCIA E A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL**

O termo inteligência significa compreensão ou faculdade de compreender e vem do latim “*intelligere*”.

No percurso histórico do estudo da inteligência emocional, parece ter sido Edward Thorndike em 1920 que considerou o conceito de Inteligência Social, aquele que melhor encaixava no que se pensava ser a Inteligência Emocional. O autor salientava que era a capacidade de lidar com sucesso em contextos sociais, estabelecendo relações sociais produtivas e favoráveis ao progresso social do indivíduo. O mesmo autor considerava ainda que esta eficácia interpessoal era muito importante para o êxito em várias áreas.

Para *Thorndike* (1920), a Inteligência Social, foi definida como “ a capacidade de compreender e dirigir homens e mulheres, rapazes e raparigas, por acções prudentes nas relações humanas” ( p. 228).

*David Wechsler*, conhecido por ter desenvolvido o primeiro teste de QI em 1940, assumia a inteligência social como simplesmente a “ inteligência geral aplicada a situações sociais”, defendendo que os aspectos não intelectuais seriam essenciais para aumentar as hipóteses de sucesso na vida.

Mas a expressão “Inteligência Emocional” só viria a surgir pela primeira vez no ano de 1966, inserida num livro de crítica literária.

Se antigamente a inteligência era considerada uma capacidade superior e um dom dos Deuses que maximizava com a idade, atualmente são identificados cinco tipos de inteligência:

Biológica (resultado da adaptação ao meio), Psicológica (resultado da aprendizagem), Operacional (capacidade de pensar abstractamente), Emocional (capacidade de compreender as emoções) e Artificial (relativa ao pensamento das máquinas).

Em geral, as definições de inteligência implicam, incluem ou são elaboradas a partir de cinco consideráveis áreas: pensamento abstracto, aprendizagem a partir da experiência, resolução de problemas, adaptação a novas situações e concentração de capacidades em função de objectivos (*Groth-Marnat*, 1984).

A inteligência é por isso um conceito tão complexo que não pode ser definido sem sofrer demasiadas reduções (*Detterman*, 1986).

Ferreira (1986) define como inteligência: “1) Faculdade ou capacidade de aprender, apreender, compreender ou adaptar-se facilmente; intelecto, intelectualidade. 2) Destreza mental; agudeza; perspicácia...” (p. 774).

Mas é em 1988, com *Salovey*, que a expressão “inteligência emocional” foi formalmente definida e ganha o seu verdadeiro significado.

Considerando-se a inteligência como uma aptidão mental que permite o reconhecimento, a aprendizagem, a memorização e a capacidade de processar formas particulares de informação, e a emoção como um resposta mental organizada a um evento, interno ou externo, que inclui aspectos psicológicos, cognitivos, motivacionais ou experienciais, entre outros, a IE pode ser definida como “a capacidade de raciocinar sobre *as emoções e de utilizar as emoções para conduzir pensamentos e acções*” (*Salovey & Mayer*, 1990, p. 189).

Enquanto a definição de *Salovey e Mayer* (1990) fornece uma concepção da IE assente em aptidões mentais, colocando-a paralelamente com outras inteligências como a compreensão verbal ou o raciocínio lógico. A IE, é assim a forma como cada pessoa gere as suas emoções e as emoções dos outros.

Segundo Damásio, “Todos conhecemos pessoas que são extraordinariamente inteligentes no seu percurso social, que possuem um sentido infalível para obterem vantagens pessoais nas mais diversas situações, mas que se revelam incrivelmente inaptas quando lhes é confiado um problema pessoal e não social e todos conhecemos cientistas cujo sentido social é um perfeito desastre ” (*Damásio*, 1994, pp. 181-182).

*Goleman* (1995, 2002) refere que o conjunto de capacidades que a IE representa corresponde à palavra *carácter*, somando às aptidões mentais outras características da personalidade que podem acompanhar a IE: “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjogue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (p.54).

Para *Goleman* (1995), a IE inclui características como a capacidade de se motivar, de perseverar no empenho apesar das frustrações, de controlar os impulsos, de adiar as gratificações, de regular os próprios estados de ânimo, de evitar a interferência da angústia nas faculdades racionais, de sentir empatia, de confiar nos demais, são alguns desses exemplos.

Damáσιο (1996, 2000, 2004) utiliza de forma distinta os dois termos. O termo emoção refere-se ao “conjunto de mudanças que ocorrem quer no corpo, quer no cérebro e que normalmente é originado por um determinado conteúdo mental”, enquanto o termo sentimento é usado para referir-se a essas mudanças.

*Goleman* (1997) refere a definição resumida das inteligências pessoais: interpessoal e intrapessoal de Gardner, que poderão ter servido de base à criação do que é hoje a inteligência emocional: “A inteligência interpessoal é a capacidade de compreender as outras pessoas; o que é que as motiva, como é que funcionam, como trabalhar cooperativamente com elas. Os vendedores, políticos, professores, clínicos e líderes religiosos bem-sucedidos terão tendência para ser pessoas possuidoras de um elevado nível de inteligência interpessoal. A inteligência intrapessoal (...) é uma capacidade correlativa, voltada para dentro. É a capacidade de criarmos um modelo correcto e verídico de nós mesmos e de usar esse modelo para funcionar eficazmente na vida” (p. 59).

A inteligência emocional implica a habilidade para perceber e valorar com exatidão a emoção; a habilidade para acessar e ou gerar sentimentos quando esses facilitam o pensamento; a habilidade para compreender a emoção e o conhecimento emocional, e a habilidade para regular as emoções que promovem o crescimento emocional e intelectual (*Mayer & Salovey*, 1997, 2007).

Segundo *Sternberg* (1997) o aspecto nuclear da inteligência é o pensamento abstracto, mas este depende de outras funções, como a entrada de informação, o conhecimento de base e a metacognição.

*Cooper e Sawaf* (1997) assumem que a inteligência emocional conhecida também como Quociente Emocional é adquirida e “pode desenvolver e aumentar em qualquer tempo e qualquer idade” (p. 19).

Por outro lado, também *Goleman* (1997) por sua vez afirma que o Q.I pouco muda depois da adolescência, enquanto a inteligência emocional se desenvolve ao longo da vida, através das experiências sociais e interpessoais e do aperfeiçoamento da empatia, o que se depreende que cada caso é um caso, independentemente da idade e que o mesmo deve ser analisado no seu próprio contexto.

No entanto, *Salovey e Mayer* (1997) apresentaram uma revisão clarificada e organizada do modelo de 1990, que enaltecia a percepção e controle de emoção, mas omitia o pensamento sobre sentimento. Em conformidade com os autores, o conceito que corrige a anterior traduz-se em: “A Inteligência Emocional envolve 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” (p. 23).

Em toda a literatura sobre a IE, existe um forte consenso de que esta competência pode ser desenvolvida (*Cooper, 1997; Höpfl & Linstead, 1997*), sendo que muita da literatura popular dedica-se a descrever processos ou programas criados para ajudar os indivíduos a desenvolver o seu índice de IE (*Cooper, 1997; Martinez, 1997*).

*Goleman* (1999: 341), assume que a expressão “competência emocional” engloba tanto competências sociais como emocionais, e defende que “uma competência emocional é uma capacidade apreendida, baseada na Inteligência Emocional, que resulta num desempenho extraordinário no trabalho” (1999: 33), e em frente acrescenta: “A nossa Inteligência Emocional determina o nosso potencial para aprender as aptidões práticas que se baseiam em cinco elementos: Auto Consciência, motivação, auto-domínio, empatia e talento nas relações. A nossa competência emocional mostra até que ponto, traduzimos esse potencial nas capacidades profissionais”.

No entanto, *Goleman* (1999: 89), ressalva: “os maus modos têm a sua utilidade”... “a ira, a tristeza e o medo, podem tornar-se fontes de criatividade, energia e conexão”, o que é aceitável através da empatia que provoca nos observadores, podendo igualmente promover questões de solidariedade. “A revolta pode ser intensamente motivadora, nomeadamente no reparar de injustiças ou iniquidade”.

*Goleman* (1999) define Inteligência Emocional: “como a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações” (p. 323).

*Carolyn Saarni* (1999) afirma que as habilitações académicas nada têm a ver com o índice de inteligência emocional do indivíduo: “Não consigo conceber sabedoria sem competência emocional, mas pode alguém ser emocionalmente competente e ainda assim não ter sabedoria (...) para que nos tornemos sábios, precisamos primeiro, tornarmo-nos emocionalmente competentes...” (p. 54).

*Bar-On* (2000) caracteriza a inteligência emocional associada à inteligência social como “um constructo complexo que compreende as habilidades não cognitivas, emocionais, pessoais e interpessoais, que interagem umas com as outras e influenciam a capacidade de se ser bem-sucedido perante as exigências e pressões diárias do ambiente”.

Este conceito apresenta mais de 100 anos de história, não existindo no entanto, ainda hoje um consenso relativamente à sua natureza. *Sternberg* (2000) avança que “por um lado, todas as pessoas sabem o que é a inteligência; por outro, ninguém sabe” e salvaguarda *Boring* que, no início do século passado, definiu inteligência como o resultado daquilo que os testes de inteligência medem.

Os métodos de avaliação dos testes de aptidões (métodos do consenso, dos especialistas e dos alvos) extinguem, no entanto, esse problema, visto que permitem determinar as respostas correctas para as várias questões colocadas nesse tipo de testes (*Mayer, Salovey & Caruso, 2000*).

Segundo *Fernández-Berrocal* (2001), indivíduos com IE relatam valores mais baixos de ansiedade e supressão de pensamentos.

*Cadman e Brewer* (2001), por seu lado, defendem também que a IE pode ser desenvolvida ao longo do tempo, através do treino de competências interpessoais.

Pinto (2001) menciona Salovey e Mayer (1990), no que se refere à definição de inteligência emocional, assumindo: “A inteligência emocional é a habilidade para identificar e controlar os próprios sentimentos e emoções, usando a informação obtida para guiar o pensamento e a acção. As habilidades envolvidas na inteligência emocional incluem a identificação e a compreensão das emoções no próprio e nos outros; a expressão e a regulação das emoções; e o uso das expressões emocionais de forma adaptativa” (p. 201).

Digamos que a inteligência emocional é a capacidade de relacionamento entre a razão e a emoção, permitindo à pessoa um maior grau de sociabilidade, com atitudes assertivas no relacionamento com o próximo, tirando partido de cada situação, evidenciando sempre os aspetos positivos e rentabilizando as situações menos agradáveis para as transformar em situações de aprendizagem e desenvolvimento (Cunha & Rego, 2002).

*Extremera e Fernandez-Barrocal* (2002) consideram que indivíduos com IE revelam elevados níveis na percepção da saúde e na qualidade de vida.

No entanto, para muitos autores, a IE não pode ser vista como uma forma de inteligência, nem mesmo em convivência com o modelo de Mayer e Salovey, por não existirem respostas objectivas para os testes de inteligência emocional (*Roberts, Zeidner & Matthews*, 2002).

Não obstante as naturais diferenças contextuais intersexos, ainda assim, são mais as semelhanças que intrinsecamente os aproximam, que aquilo que efectivamente os separam. Atente-se, que de acordo com esses mesmos estudos, surgem por vezes aptidões próprias do sexo feminino nos homens, sendo o seu reverso igualmente verdade.

Assim *Goleman* (2002) conclui que na generalidade os pontos fracos e fortes existentes nos dois sexos compensam-se, decorrendo de tal conclusão, que...“em termos de IE total não foram detectadas diferenças relevantes entre sexos” .

Torna-se assim facilmente perceptível, que quer se trate de homens ou mulheres, os vários domínios do êxito ultrapassam e não se confinam, a circunstancialismos de excelência técnica ou intelectual, pelo que no mundo contemporâneo, é exigido outras capacidades de sobrevivência e afirmação. São assim recuperadas e potenciadas, uma plêiade de qualidades essenciais como o espírito de iniciativa, a capacidade de adaptação, e o imprescindível optimismo pessoal, beneficiando assim cada vez mais de acrescidas valorizações.



Sugere-se que através da prática e do investimento, a IE possa ser promovida e melhorada (*Slaski & Cartwright, 2002*).

Por sua vez, *Brackett e Mayer (2003)*, consideram que baixos níveis de IE estão relacionados ao uso de álcool, cigarro e drogas ilegais, comportamento desviante e auto-destrutivo, interações pobres com amigos, além de sentimentos de impotência.

O conhecimento está directamente ligado à inteligência, no sentido em que quanto maior for o grau de inteligência de um indivíduo, mais célere será a sua aprendizagem e aquisição de conhecimento, por lógica, quanto maior for a experiência que um indivíduo, melhor será o seu desempenho.

Em casos em que o grau de conhecimento e experiência de dois indivíduos são equivalentes, o ideal é que se decida pelo mais inteligente, pois, as hipóteses de uma melhor performance são mais elevadas no indivíduo que apresente uma maior capacidade intelectual (*Robbins, 2004*).

Neste contexto, a inteligência geral ou convencional é definida como a capacidade de adaptar-se, resolver problemas e aprender.

A IE é assim reconhecida globalmente, como um conjunto de capacidades não cognitivas que influenciam a capacidade individual para ter sucesso na vida (*Freshwater & Stickley, 2004*), sendo descrita como um potencial adaptativo, promotor do bem-estar emocional do indivíduo (*Spence, Oades & Caputi, 2004*).

À luz de *Extremera e Fernandez-Barrocal (2004)*, os indivíduos com IE apresentam uma melhor dose de perspectiva empática e menor mal-estar pessoal relativamente aos problemas dos outros.

A inteligência emocional não se esgota apenas no trato afável, e na agradabilidade presencial com alguém, vai mais além, não fugindo quando necessário em afrontar essa pessoa com uma desagradável verdade, e em que sobre os mais diversos pretextos, se procurou até então esconder.

A inteligência emocional trata-se de uma forma de gerir os estados emocionais (sentimentos) reproduzidos com a necessária autenticidade e eficácia, tornando assim possível um trabalho de interactividade conjunta, isenta de problemas, e focados em objectivos comuns.

A esperteza ou perspicácia não distingue os sexos, nem neste contexto, se torna evidente, que exista superioridade intelectual no sexo masculino.

É no entanto verdade, que ambos os sexos têm perfis comportamentais e emocionais próprios, e bem específicos de cada sexo. De acordo com investigações científicas recentes, e em que foram intervenientes milhares de homens e mulheres, estas revelaram maiores aptidões emocionais em média, bem como desenvolveram maior capacidade empática, e maior dinamismo no relacionamento interpessoal. Os homens de acordo com os mesmos estudos, estão mais predispostos ao optimismo e maior confiança nas suas capacidades multidisciplinares, tornando-os por isso mais resistentes ao quotidiano stress.

O conceito de IE, como o próprio nome indica, está relacionado com os conceitos de inteligência e de emoção, mas não é equivalente a nenhum deles.

A literatura mostra claramente que pessoas com um nível superior de IE vivem as suas vidas com mais saúde, maior felicidade e maior produtividade (*Akerjordet & Severinsson, 2004*) e, segundo *Abraham (2004)*, os indivíduos considerados mais resilientes e auto-controlados emocionalmente, recompensam as organizações em que exercem actividade com maior compromisso, diligência e segurança. Ao longo do tempo, a contínua substituição de emoções negativas por energias positivas melhora a satisfação profissional e, por seu turno, o compromisso com a organização, tendo este autor demonstrado que a inteligência emocional era um forte preditor do compromisso com a organização.

Importa referir que a inteligência emocional dos indivíduos pode ser desenvolvida através do treinamento, alargando a amplitude de competências pessoais e sociais já evidenciadas, fenómeno que *Dulewicz e Higgs (2004)* designam de desenvolvimento no contexto da IE.

A competência/inteligência emocional está associada a diferentes contextos do desenvolvimento do individuo, tais como: a família, escola de trabalho, possibilitando a melhoria das competências sociais e favorecendo o comportamento adaptativo e eficaz. (*Lima Santos & Faria, 2005*).

Uma pessoa com superior competência emocional apresenta simultaneamente uma alta percepção do que pode ou não controlar, a partir da energia emocional que implode dentro de si.

Como referem *Rego e Fernandes (2005)*, a origem da IE assenta no conceito de inteligência social, designada por inteligência não académica, não cognitiva ou mesmo não intelectual.

Para *Goleman (2006)*: “Não é possível separar a causa de uma emoção do mundo dos relacionamentos – são as nossas interacções sociais que dirigem as nossas emoções” (p. 131).

Segundo *Goleman* (2006) este estabelece duas categorias para subdividir a inteligência social: a consciência social ou consciência interpessoal e a facilidade social. A consciência social representa o que sentimos a respeito dos outros, constituído pelo conjunto de capacidades, tais como, o reconhecer no momento de contacto com outro indivíduo o seu estado de espírito, o entender os seus sentimentos e pensamentos, apercebendo-se das situações sociais:

- . Empatia primária – estar em harmonia com o sentir do outro, aperceber-se de sinais emocionais não-verbais;
- . Sintonia – ser um ouvinte atento; acuidade empática – entender os pensamentos;
- . Sentimentos e intenções de outra pessoa; cognição social – conhecimento do funcionamento do mundo social. Esta inteligência particular conduz a atitudes mais positivas, a uma maior adaptação, a relações mais construtivas e a uma melhor orientação para valores positivos (*Tischler, Biberman & McKeage, 2002*).

Muitos dos estudos realizados nesta área têm sido conclusivos e apontam para uma relação directa entre a capacidade de inteligência emocional e um melhor desempenho profissional. “...os dados sugerem que as pessoas com níveis mais elevados de inteligência emocional denotam níveis superiores de desempenho e de sucesso profissional” (*Pina et al, 2007, p. 141*).

### **2.3 A IE em contexto organizacional**

No sistema organizacional, assume particular importância a inteligência emocional. Neste contexto, tem sido objecto de estudo em vários campos, relevando inclusive o da liderança. É precisamente nas chefias, que esta temática se torna mais visível, especialmente no domínio da consciência social, como factor de motivação do colectivo envolvente, em especial em todos aqueles, que com eles mantenham uma relação de colaborante proximidade. O mesmo se verifica na gestão de conflitos, atendendo que uma postura de auto-dominio tem nesta área uma importância fulcral.

Feldman e Morris (1996) circunstanciam quatro dimensões no domínio laboral dentro das organizações empresariais, e não só, podendo eventualmente correlacionar-se com o factor emocional humano, assim como com a sua vivência interactiva.

- 1 - Manifestações com frequência por vezes repetitivas, de manifestações assertivas;

- 2 - Escrupuloso cumprimento do normativo regulamentar;
- 3 - Diversidade emocional;
- 4 - Discrepâncias emocionais.

Reportando-nos ao primeiro ponto, tal deverá projectar-se negativamente no sistema organizacional, quer na componente organizativa laboral no seu conjunto, quer a título individual em cada um dos colaboradores directos, ou indirectos, e que constituem o capital humano empresarial.

Quanto às duas seguintes, a sua ausência poderia eventualmente conduzir ao colapsamento do imprescindível equilíbrio dinâmico. Atente-se ao facto, de que nalguns casos a dissonância emocional por si só, pode em casos específicos conduzir à frustração do seu desempenho profissional, afectando inexoravelmente não só a sua produtividade, mas também a sua indispensável auto-estima.

Para alguns investigadores, bem como os autores referenciados, a imagem que a organização transmite à sociedade, resulta precisamente da postura que cada um dos seus colaboradores ostenta perante esta, bem plasmado na sua postura de auto-satisfação profissional, e potenciadora de criação de um maior nível de interactividade com a sua carteira de clientes. Sentirem-se bem, é considerarem-se parte integrante da própria empresa/organização, parte individual e integrante de todo um esforço colectivo congregador de espírito de missão, e consubstanciador de objectivos. Assim, esta é considerada pelos autores como corolário lógico, de apresentação com frequência de emoções individuais, geradoras de criar natural satisfação junto dos clientes, levando a que os responsáveis empresariais criem e desenvolvam padrões e perfis de atitude empresarial. Neste contexto, definem trabalho emocional, como manifestações emotivas, que geralmente ocorrem no ciclo transaccional de serviço.

De acordo com os autores epigrafados, existem determinadas emoções com a capacidade filtrante às emoções exteriores, tornando urbano e aceitável o comportamento do indivíduo, ainda que por vezes estas façam despontar emoções conflituosas entre si, cabendo a este (indivíduo) o racional discernimento, para saber retirar de cada situação, eventualmente desfavorável, o capital de experiência que lhe permita gerar “mais valias” em situações

futuras. Nestas circunstâncias, exige-se e torna-se óbvio, que a inteligência do indivíduo é a “pedra de toque” imprescindível para a resolução de casos que se afigurem mais complicados, característica de que deve ser possuidor, o enquadrado em lugares ligadas ao sector do “*front-office*”.

Segundo *Strichland* (2000) os resultados operacionais empresariais, são directamente proporcionais às capacidades de gestão evidenciadas pelos seus gestores, aliás facilmente perceptíveis, quer pelo aumento da rentabilidade invariavelmente associada a baixos custos, e à retenção/captação de clientes. Torna-se pois assim líquido, que o indivíduo emocionalmente inteligente, tem quase sempre um lugar assegurado na estrutura organizativa empresarial, já que consegue contribuir de uma forma muito positiva, para um elevado estado de espírito das pessoas com quem operacionalmente interage, e contribuindo assim para o aumento da motivação destas, e traduzindo-se numa elevação assinalável do patamar de cooperação, propício ao enriquecimento pessoal, e profissional.

Para o mesmo autor, essencialmente as organizações ligadas ao sector da saúde, encontram-se actualmente num estado caótico, e calamitoso, apontando-se como principal causa o insuficiente, ou mesmo o não envolvimento, dos seus profissionais em todos os processos ou projectos de mudança, assumindo-se como os eternos desconhecidos em todos estes processos. Radica-se assim neste facto, a baixa produtividade, uma grave falta de interacção, e conduzindo a um completo descontrolo orçamental, e ao conseqüente colapsar das suas estruturas assistenciais. Torna-se assim imprescindível, que quem ocupe lugares de gestão devam possuir técnicas e instrumentos, que constituam preciosos auxiliares no processo de mudança, devendo igualmente saber utilizar cada ocasional situação, para assim extrair desta os “proveitos” necessários para a organização, recorrendo à sua experiência, e inteligência emocional. É por demais evidente, que só as técnicas são insuficientes para o sucesso, tornam-se assim necessárias outras capacidades diferenciadas.

Para *Strichland* (2000) o sucesso é algo a ser desejado pelo emocionalmente inteligente, por rio pessoal, e pelo conseqüente brio profissional. É voluntarioso, decidido nos seus objectivos, criativo, original no momento de tomar decisões, entrega-se integralmente aquilo que faz e não obstante é criterioso, tomando os devidos cuidados no modo como avalia os outros, e cuidadoso na assunção das suas atitudes.

Para os indivíduos, que desempenhem funções de coordenação, ou liderança, os elementos componentes da inteligência emocional tornam-se fundamentais, sendo que é nesta perspectiva, que o líder que transmite empatia, revela-se um indivíduo imprescindível no seu contributo para o desenvolvimento da organização, revelando-se capaz de entender as angustias, emoções, motivações, bem como os anseios dos seus colaboradores. Contribui deste modo para desenvolver um grande sentimento de interactividade organizacional, tornando os seus colaboradores cúmplices activos em todas actividades, que à empresa ou organização dizem respeito.

Pode o líder por vezes vir a confrontar-se com pessoas desmotivadas, tornando-se necessário fornecer o tempo, experiência, e ferramentas para a pressecução dos objectivos propostos, apostando na aprendizagem, no sucesso, bem como na melhoria funcional continua. Tal condição exige do chefe (líder) capacidades de autocontrolo e empatia suficientes de modo a que deixe espaço de manobra para que os indivíduos possam reagir às eventuais mudanças daí decorrentes, sabendo manter-se distanciado das consequentes reacções que estas possam provocar, e permitindo assim analisar mais friamente cada uma “*per si*”, tirando conclusões e preparando eventual intervenção se a situação a isso aconselhar, reforçando o capital de firmeza de que deverá ser detentor para assim transmitir uma sensação efectiva de segurança a todos, e a cada um dos seus colaboradores. Deve no entanto permitir às pessoas, viverem e expressarem sem constrangimentos de qualquer ordem, os seus sentimentos ou emoções, proporcionando assim todas as condições indispensáveis para o seu sucesso. É impossível resistir à mudança, se se contar com a cumplicidade de todos!

Termina o autor, considerando que às organizações não basta possuírem líderes com elevado coeficiente de inteligência (activa) e proporcional habilitações académicas, precisam concomitantemente das necessárias práticas para a *auto-avaliação emocional*, com base em valores parâmetros de competência e assiduidade.

Ainda segundo *Strichland* (2000) toda a pessoa que revele *capacidade empática*, é intrinsecamente perspicaz, sabendo em tempo útil detectar situações negativas, clarificando-as, concentrando-se e envolvendo-se, em situações emocionais alheias, e esforçando-se por tentar compreender as suas inquietudes, ambições, talentos, tornando assim possível criar o

maior numero de atitudes positivas para a interacção. Encara cada individuo como único, relacionando-se com a sua unicidade de modo a dar oportunidades de desenvolvimento às suas potencialidades/capacidades.

Sucedem que por vezes geram-se grandes ansiedades nos individuos, daí a grande necessidade do líder apresentar um perfil de insuspeito autocontrolo, de modo a que deixe transparecer segurança e firmeza, não receando ou revelando ansiedades. A precipitação em resolver certas situações pode perigosamente conduzir a situações que levem o líder a cometer imperdoáveis erros, precipitando um cenário de descrédito por parte de terceiros. Em situações extremas, e ou tentar fugir destas, pode o líder enveredar pelo ataque pessoal, culpando inclusive outros pelos seus fracassos e insucessos.

O líder nato, possui a capacidade de se autocontrolar em todas as situações, contribuindo assim para passar uma mensagem de segurança e estabilidade emocional e contribuindo para que as pessoas se sintam suficientemente à vontade para exporem os seus problemas, ideias, anseios, ou até mesmo inerentes dificuldades. O controlo emocional nas chefias torna-as mais interactivas com os seus colaboradores, ou mesmo tempo que desenvolve sinergias que potenciam um maior grau de facilidade, e assimilação nas inovações implementadas quer de âmbito organizativo, quer tecnológico, subjacentes a todo um processo de mudança organizativa ou funcional a nível empresarial.

Finalmente, um líder que não seja detentor desta sumula de características enunciadas, assume ainda que involuntariamente uma postura de liderança reactiva, sempre pronto a recriminar ou acusar sistematicamente os seus mais directos colaboradores quando algo lhe não é favorável ou corre mal, contribuindo para criar um clima de culpabilização dentro da organização/empresa (*Strichland, 2000*).

*Goleman (2001)*, caracteriza a IE com sendo “a capacidade de identificar nossos próprios sentimentos e os dos outros, de motivar a nós mesmos e de gerenciar bem as emoções dentro de nós e em nossos relacionamentos” (p. 337).

*Wong e Law (2002)* descrevem que a inteligência emocional dos líderes está correlacionada com o desempenho e satisfação dos seus colaboradores.

Para *Matthews et al.* (2002), o gerenciamento de pessoas envolve capacidades técnicas e emocionais e a posse de ambas habilidades poderia fornecer informações relevantes para otimizar a execução dos trabalhos em meio laboral.

As características da IE no contexto organizacional baseiam-se numa escala, que se define por:

- Autopercepção incluem autoconfiança e consciência das emoções e saber compreender e gerir as emoções de modo a saber o comportamento correcto diante de cada situação;
- Auto-regulação inclui autocontrolo. É não permitir que reações inadequadas interfiram no dia-a-dia do individuo;
- Motivação é ser perseverante e determinado diante de situações que possam provocar frustração, e utilizar os desejos para atingir os objetivos;
- Empatia é criar conexões afetivas com um número grande de pessoas, é entender anseios e utilizá-los de forma favorável para cultivar a sintonia com o maior número de indivíduos possível;
- Habilidades sociais são a capacidade de entender as redes sociais, interagindo com facilidade, ser capaz de liderar as situações, ser um bom negociador, ter habilidades com equipas e grupos, bem como facilidade em solucionar possíveis divergências que ocorram.

Segundo Goleman (2002), as competências emocionais e sociais básicas dentro de uma organização estão categorizadas da seguinte forma:

- 1) Autoconsciência emocional - líderes emocionalmente autoconscientes podem ser francos e autênticos, capazes de falar abertamente sobre suas emoções ou com convicção das metas a que visam;
- 2) Autocontrolo - os líderes dotados de autocontrolo permanecem calmos e continuam com a cabeça no lugar mesmo sob grande pressão ou durante uma crise;
- 3) Adaptabilidade - podem ser flexíveis na adaptação aos novos desafios, ágeis na adequação à mudança contínua e maleáveis em suas idéias de novas informações ou realidades;
- 4) Otimismo - vê os demais sob um prisma positivo, esperando deles o melhor;
- 5) Empatia - esses líderes escutam com atenção e são capazes de colocar-se no lugar do próximo;



6) Gerenciamento de conflitos - os líderes que melhor gerenciam conflitos são os que sabem fazer com que todas as partes se manifestem e compreendem as diferentes perspectivas, para então encontrar um ideal comum.

7) Trabalho em equipa e colaboração - os líderes que trabalham bem em grupo produzem uma atmosfera de solidariedade amistosa e constituem, eles mesmos, modelos de respeito, estima e cooperação.

Ainda de acordo com as teorias de *Goleman* (2002), o líder organizacional possui o poder máximo de controlar as emoções de todos. Se estas foram direccionadas para o lado do entusiasmo, o desempenho aumenta; se os indivíduos forem incitados ao rancor e à ansiedade, podem comprometer a objectividade e por conseguinte a meta final.

*Hughes, Ginnett e Curphy* (2009), consideram que um líder numa organização obterá maior efectividade nas suas tarefas quanto maior for o grau de alinhamento entre pensamentos, emoções e acções.

## **2.4 MODELOS E INSTRUMENTOS DA IE**

Os vários modelos de IE integram várias dimensões de acordo com o que os seus autores defendem, permitindo a classificação de dois tipos de modelos teóricos na literatura científica de *Mayer e Caruso* (2000), sendo o modelo de aptidões e os modelos mistos. O primeiro valoriza a forma de processamento emocional de informação e o estudo das capacidades relacionadas com esse processamento, ou seja, define a IE como um conjunto de aptidões constituintes de um indivíduo que o capacita para utilizar as informações provenientes das emoções, a fim de lidar melhor com as situações e conduzir os comportamentos de forma mais assertiva, sendo o modelo de *Salovey e Mayer* (1990,1997) um exemplo. O segundo procura definir inteligência emocional e compreende uma combinação entre traços da personalidade, como a assertividade, auto-estima, optimismo e motivação com aspectos das habilidades da IE, sendo os modelos de *Goleman* (1995,1998) e *Bar-On* (1997) exemplos.

### **2.4.1 MODELO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER**

A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1988) surge como uma alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos

uma performance, maior ou menor, em qualquer área de atuação. A sua insatisfação com a ideia de QI e com visões unitárias de inteligência, que focalizam sobretudo as habilidades importantes para o sucesso escolar, levou Gardner a redefinir inteligência à luz das origens biológicas da habilidade para resolver problemas.

Através da avaliação das atuações de diferentes profissionais em diversas culturas, e do repertório de habilidades dos seres humanos na busca de soluções, culturalmente apropriadas, para os seus problemas, Gardner trabalhou no sentido inverso ao desenvolvimento, retroagindo para eventualmente chegar às inteligências que deram origem a tais realizações.

*Gardner* (1988, 1995) ainda afirma que estas inteligências apresentam-se de duas formas. Algumas pessoas já nascem com determinadas inteligências, ou seja, a genética contribui. Porém, as experiências vividas também contribuem para o desenvolvimento de determinadas inteligências. Neste sentido, as inteligências são:

. Lógica – voltada para conclusões baseadas em dados numéricos e na razão. As pessoas com esta inteligência possuem facilidade em explicar as coisas utilizando-se de fórmulas e números. Costumam fazer contas de cabeça rapidamente;

. Linguística – capacidade elevada de utilizar a língua para comunicação e expressão. Os indivíduos com esta inteligência desenvolvida são ótimos oradores e comunicadores, além de possuírem grande capacidade de aprendizado de idiomas;

. Corporal – grande capacidade de utilizar o corpo para se expressar ou em atividades artísticas e esportivas. Um campeão de ginástica olímpica ou um dançarino famoso, com certeza, possuem esta inteligência bem desenvolvida;

. Naturalista – voltada para a análise e compreensão dos fenômenos da natureza (físicos, climáticos, astronômicos, químicos);

. Intrapessoal – pessoas com esta inteligência possuem a capacidade de se autoconhecerem, tomando atitudes capazes de melhorar a vida com base nestes conhecimentos;

. Interpessoal – facilidade em estabelecer relacionamentos com outras pessoas. Indivíduos com esta inteligência conseguem facilmente identificar a personalidade das outras pessoas. Costumam ser ótimos líderes e atuam com facilidade em trabalhos em equipa;

. Espacial – habilidade na interpretação e reconhecimento de fenómenos que envolvem movimentos e posicionamento de objetos. Um jogador de futebol habilidoso possui esta inteligência, pois consegue facilmente observar, analisar e atuar com relação ao movimento da bola;

. Musical – inteligência voltada para a interpretação e produção de sons com a utilização de instrumentos musicais.

#### 2.4.2 MODELO DE INTELIGÊNCIA DE MAYER E SALOVEY

O conceito de inteligência emocional ganhou popularidade com *Jonh Mayer e Peter Salovey*, que em 1990 concluíram que a inteligência emocional pode ser operacionalizada e medida de forma diferente de todas as outras conhecidas até à altura.

Estes autores adoptaram o termo Inteligência Emocional e a sua definição centra-se em capacidades objetivas, representadas no seu modelo por as seguintes componentes:

- Percepção, avaliação e expressão da emoção;
- Facilitação emocional do pensamento;
- Compreender e analisar a informação emocional e sua aplicação.

Estes componentes, emergem das inteligências pessoais de *Gardner* e estão categorizadas/organizados em níveis de complexidade crescente, ou seja, dos mais elementares aos mais complexos, sendo a aquisição de uma capacidade posterior dependente da aquisição da anterior.

Também *Mayer et al* (2002) debruçou-se sobre esta mesma temática, sendo que numa das escalas que apresentou para medir e parametrizar a inteligência emocional identificou quatro dimensões:

- Auto-Consciência;
- Auto-controlo;
- Consciência Social;
- Habilidades Sociais.

Na primeira dimensão, estão contempladas competências na área da tomada de consciência das próprias emoções, e em que as pessoas para além de conhecerem, e identificarem, as suas próprias emoções, têm perfeito controlo sobre elas, na medida em que exercem sobre si mesmas, uma avaliação constante dessas mesmas emoções, conferindo-lhes autoconfiança.

No que diz respeito ao auto-controlo descrevem-se competências como a iniciativa, em que o indivíduo exerce um controlo sobre si próprio, e as suas emoções, o que lhe vai permitir retirar destas “mais valias”, e assim enriquecendo não só a sua vivência pessoal, mas também a sua actividade profissional, e relaciona em geral.

No que se refere à consciência social surge a competência empática (empatia) definindo-a como a capacidade de compreender e interpretar os sentimentos alheios, não descurando o seu factor organizativo.

Finalmente, como habilidades sociais podem-se apontar competências, que relevam a capacidade para levar os outros, a potenciarem em si próprios as suas capacidades pessoais e profissionais. Demonstram possuir um elevado nível influenciador positivo, levando a que os outros indivíduos (eventualmente colaboradores), acreditem num, ou em projectos organizativos, funcionais, ou estruturais da empresa, ainda que isso envolva alterações ou mudanças de atitudes, processos, ou sistemas. Esta competência, permite-lhes terem ainda a aptidão necessária para que em situações de litigância, façam crer às partes em conflito, que ambas saíram vencedoras deste, incrementando valor acrescentado à organização, seja empresarial, ou não. Esta competência revela-se de grande importância, já que é precisamente na área organizativa, em que surgem geralmente os maiores índices de conflituosidade, atendendo à constante, intensa, e sistemática interactividade.

### 2.4.3 MODELO DE INTELIGÊNCIA DE BAR-ON

*Bar-On* interessou-se em conhecer os factores que contribuíam para o sucesso na vida pessoal, profissional, privada e social, relegando para segundo plano, a definição de inteligência emocional e os seus atributos.

Em 1997 este autor considera a IE “um conjunto de capacidades não cognitivas e competências que influenciam a capacidade de ser bem sucedido ao lidar com as pressões e exigências do meio” (Ceitil, 2006).

No seu modelo misto, a IE é fragmentada em cinco áreas de competências, nomeadamente:

- Intrapessoal;
- Interpessoal;
- Gestão de stress;
- Adaptabilidade;
- Humor geral.

#### 2.4.4 MODELO DE INTELIGÊNCIA DE GOLEMAN

Em 1995, Goleman orienta a sua abordagem da IE para o contexto escolar, colocando em evidência a relação entre o sucesso escolar e o sucesso na vida pessoal, assumindo que *“pessoas com QI elevado podem resultar péssimas condutoras das suas vidas privadas”* .

Este modelo de IE integra no seu conceito segundo a abordagem de Goleman, a inteligência emocional associada a habilidades pessoais e competências sociais, nas quais se incluem as características e comportamentos pessoais, tais como:

- Conhecer as próprias emoções;
- Gerir as emoções;
- Auto motivar-se;
- Reconhecer as emoções nos outros;
- Gerir relacionamentos.

Conhecer as próprias emoções, apresenta-se como a capacidade do individuo reconhecer e identificar os seus próprios sentimentos, colhendo disso proveitos, e em proveito dos outros, o que contribui para que este venha a tomar os procedimentos, e atitudes mais afirmativas durante toda a sua vida.

Gerir as emoções, corresponde à capacidade para controlar toda a sua actividade emocional, bem como assegurar a indispensável tranquilidade, irradicando a ansiedade, a irritabilidade, e dissipando a tristeza.

Auto-motivar-se enquadrando as suas emoções na sua criatividade, encontrar em pequenas coisas do seu quotidiano, motivo suficiente para se estimular, e motivar. Este perfil comportamental está especialmente focada na produtividade e competência, na perspectiva de assim conseguir atingir os seus objectivos, e os das entidade empregadora, ou com quem colabora mais directamente, criando uma ambiência à sua volta saudável, e focada em objectivos qualitativos.

Reconhecer as emoções nos outros, dimensão que interage com a denominada consciência social. Entendida e aceite como empatia, correlaciona-se directamente com a autoconsciência. Integrante nos indivíduos, que evidenciem elevada orientação neste campo, e que percebem facilmente emoções alheias, ajudando-as assim a tirar proveito de cada situação, ainda que muitas vezes elas pareçam desaconselháveis ou negativas. Tais características, dão um sério contributo às actividades profissionais, que requerem um elevado nível de interactividade com os outros, bem notório em áreas como a gestão, a saúde, ou o ensino.

Gerir relacionamentos, atributo inato de que devem estar dotados os indivíduos que exerçam funções de liderança, permitindo-lhes entenderem correctamente as atitudes, anseios, e aspirações daqueles que lidera, contribuindo para lhes aumentar os seus níveis de produtividade quer pessoal, quer no domínio socioprofissional. Contribui assim também, para se tornar num precioso atributo, leia-se “virtude” pessoal no auxílio, e na resolução de situações de latente conflituosidade, facilitando o trabalho da equipa, bem como das respectivas chefias.

Posteriormente em 1998, redireciona o seu modelo para o contexto laboral. Promove a “*Teoria da Performance*” ao propor que a inteligência emocional tenha a ver com a habilidade de reconhecer e regular as emoções pessoais e as dos outros (Goleman, 2001). Nesta teoria o autor faz distinção entre IE e a competência emocional, ao esclarecer que as competências emocionais se baseiam na IE, portanto é necessário um determinado nível de IE

para aprender uma competência emocional (Gowing, 2001; citado por Ceitil, 2006). Neste sentido Goleman (1998), define competência emocional como “ a capacidade aprendida baseada na Inteligência emocional que resulta em alta performance”.

Em 1999, apresenta um esboço do modelo de competência emocional, e que se traduz na seguinte forma:

- Auto-consciência;
- Auto-regulação;
- Auto-motivação;
- Empatia;
- Competências sociais.

Salvaguarda-se que a Auto-Consciência, Gestão de Emoções ou Auto-Regulação e Auto-Motivação, são competências pessoais e “determinam a forma como nos gerimos a nós próprios” (Goleman, 1999). A Empatia e Gestão da Emoções são competências sociais e “determinam a forma como lidamos com as relações” (Goleman, 1999)

Tendo por base este modelo, Goleman reforça-o, apresentando 25 competências que se inserem em cinco capacidades ou dimensões e segundo este autor, apresentam algumas características, nomeadamente: são independentes entre si, interdependentes, hierárquicas, necessárias e são genéricas.

Mais tarde, em 2002, Goleman em conjunto com *Boyatzis e Mckee*, assumiram um modelo de IE direcionado para a liderança, no qual foram identificados seis estilos de liderança com IE (estilo coercivo, estilo visionário, estilo afiliativo, estilo democrático, estilo agressivo e estilo conselheiro).

*Goleman, Boyatzis, e Mckee* (2002) propuseram um outro esquema classificativo, a saber:

- Auto-consciência;
- Auto-dominio;
- Consciência social;
- Gestão de relações.

A Auto-consciência é considerada a base consubstanciadora da inteligência emocional, constituindo-se na própria essência de outras dimensões. Ser auto-consciente é estar consciente dos seus próprios sentimentos, ou emoções, na altura em que ocorrem, sabendo avaliar os seus impactos no relacionamento interactivo com os outros. É estar consciente do que eles sentem em cada momento, bem como das emoções geradas. A pessoa com estas características sabe reconhecer as suas emoções, e os seus limites, e as suas possibilidades. (Goleman, 1995).

Segundo Goleman (2002) os psicólogos chamam à consciência emotiva metacognição onde a mente observa, e investiga todas as experiências emocionais. A autoconsciência é uma dimensão de competências pessoais, e em que as pessoas conhecem as suas emoções, sabendo quais são as suas capacidades, e os seus limites. A autoconsciência leva a pessoa à empatia, e ao autodomínio.

O auto-domínio é a capacidade reguladora da actividade emocional própria, tornando-se como um “*condimento temperador*” para a vida. A vertente patológica surge quando as emoções fogem ao controlo ao (auto-domínio). Assim, saber controlar a actividade emocional (emoções) afigura-se como fundamental para o equilíbrio emocional do individuo.

Torna-se evidente, que a pessoa dotada de autodomínio, está invariavelmente bem consigo própria, reconhece-se, e apercebe-se como deve, ou como interage com outros. É uma pessoa possuidora de um conjunto de atributos pessoais tais como motivação, objectivos, valores, até sonhos, actuando em concordância com estes princípios, o que lhe confere uma sensação estimuladora quando confrontada com o exercício profissional, ou pessoal, no dia-a-dia.

Alguns autores consideram que a actividade auto-reflexiva acerca da vida diária, deverá estar integrada no auto-domínio, podendo esta capacidade estar igualmente associada também à auto-avaliação, e em que um individuo para além de reconhecer os seus pontos fracos (ou menos fortes), aceita passivamente críticas de outros, numa perspectiva de assim poder melhorar a sua actuação, estando receptivo a novas formas de aprendizagem, principalmente em situações que exigem alterações ao seu tradicional padrão comportamental.



Outra competência englobada nos domínios auto-domínio e auto-confiança, verifica-se quando o indivíduo é por vezes confrontado com situações particularmente difíceis, mas ainda assim, não exita, não vacila, segue em frente, assume a dianteira.

A auto-gestão é outras das competências, que os autores incluem no auto-domínio afirmando-se como a capacidade do indivíduo ser capaz de controlar as suas emoções, retirando de cada situação o máximo proveito, independentemente quer se tratem situações de crise, ou de eventual tensão, sempre numa dinâmica sinérgica positiva. O respeito pelo sentimento alheio, é uma constante, promovendo e incentivando a transparência, e realçando a importância da integridade como consequência invocatória das supra descritas competências e domínios. Neste campo, a transparência comportamental do indivíduo, projecta-se na coerência com os seus próprios princípios e valores, aceitando igualmente os princípios e valores defendidos por outros. Assume pois, com seriedade e verticalidade todo a problemática quotidiana, demonstrando tratar-se de uma pessoa séria e íntegra. Tratam-se geralmente de indivíduos que demonstram grande flexibilidade, adaptando-se com grande facilidade a toda e qualquer mudança, ainda que por vezes isso envolva alguns riscos. São no âmbito desta dimensão criativos, e por isso mesmo com evidente capacidade de realização. Ambiciosos, por alimentarem constantemente o desejo de aprenderem sempre mais, cumpridores em função dos objectivos que se propuseram atingir, e finalmente e não menos importante, revelam uma grande capacidade de iniciativa, respondendo quase sempre com a esperada eficácia, aos desafios que lhe são propostos.

A consciência social assume-se, ou melhor deve ser encarada, como consciência de solidariedade com os sentimentos dos outros “ *numa constante partilha, entendendo-se a empatia como a capacidade de conhecer, compreender, e de respeitar os sentimentos dos outros, sabendo-se conduzir para o crescimento e desenvolvimento da pessoa*” (Goleman,1995).

*Goleman, Boyatzis, e Mckee* (2002) encaram a empatia como uma característica que desenvolve satisfação nos indivíduos com quem se interage, uma vez que parte do princípio norteador, e balizador, no estrito respeito pelos sentimentos emotivos dos outros. A consciência organizacional gera, e desenvolve o consequente espírito de serviço.

A gestão de relações trata-se da última dimensão que se descreve neste trabalho e que assume capital importância na dinâmica empresarial em geral, e muito especialmente na vida de um

gestor em particular. Implica desenvolver as necessárias competências, que lhe permita (ao gestor) orientar os seus colaboradores, ou funcionários (e não só no campo empresarial) no sentido da concretizar o seu projecto de operacionalidade. Torna-se esta dimensão especialmente importante no sector da saúde. As novas tecnologias, não obstante o auxílio prestado nos mais diversos sectores de actividade, não podem, nem devem substituir-se à interacção pessoal quer em relação aos clientes através de uma pratica funcional de proximidade com estes, quer no caso específico dos técnicos de saúde que poderão e deverão utilizar os devidos suportes tecnológicos para assegurar cuidados de excelência aos pacientes, complementando estas funcionalidades com os indispensáveis cuidados de relacionamento de proximidade, desenvolvendo, e inteseificando uma maior humanização na aproximação ao cliente/doente. A capacidade influenciadora, como competência desta dimensão, pode e deve levar os indivíduos a uma maior partilha, e conseqüente desenvolvimento pessoal e organizacional, quando em presença de momentos de interacção. Podem por vezes, surgirem situações de conflitualidade laboral, ou empresarial, e em que se torna necessário recorrer à capacidade de gestão das relações, em especial por quem exerce funções de liderança, de modo a tornar possível retirar de cada situação o máximo e efectivo proveito, desde que com isso não se contribua para o prejuízo de alguém. Bem antes pelo contrário, deve-se transmitir e relevar a mensagem que todos são vencedores, ganhadores, tornando inexoravelmente a conflitualidade, em momentos de saudável enriquecimento, e desenvolvimento, e apostado em criar laços ou vínculos de interactividade e aproximação com todas as pessoas, quer no âmbito estritamente pessoal, quer no domínio socio-profissional. Contribui assim para desenvolver o espirito de equipa e colaboração (*Goleman Boyatzis & Mckee, 2002*).

No final do século XX, o desenvolvimento dos modelos da inteligência referidos, e em particular do modelo complexo, e as descobertas sobre as emoções e a forma como estas interagem com os processos cognitivos em interdependência (Damásio 1994, 1995), conduziram à emergência da investigação no campo da IE.

As escalas de auto-avaliação, para medir a inteligência emocional em qualquer dos modelos, constituem uma forma menos directa de enaltecer a inteligência emocional do que os testes de aptidões e salientam o inconveniente dos participantes poderem falsificar as respostas para criar uma impressão favorável (*Barrick & Mount, 1996*).

A investigação na área da inteligência recorre por norma aos testes de aptidões porque a inteligência corresponde à capacidade de desempenho actual dos indivíduos em matéria de tarefas mentais e não às crenças dos indivíduos sobre essa capacidade (*Mayer & Salovey, 1997*).

Considera-se basicamente dois tipos de modelos para a inteligência emocional (*Mayer, Salovey & Caruso, 2000*): os modelos de aptidões, na linha de Mayer e Salovey, que se centram nas aptidões mentais, nas emoções e na sua interacção com a inteligência como são tradicionalmente caracterizadas, e os modelos mistos, na linha de *Bar-On* e linha de Goleman, que consideram as aptidões mentais e uma variedade de outras características como a motivação, a actividade social e determinadas qualidades pessoais (auto-estima, felicidade, empatia, entre outras) como uma entidade única.

Os modelos de aptidões foram posteriormente subdivididos em dois tipos: os modelos de aptidões específicas, que se centram numa ou em várias aptidões mentais específicas importantes para a IE e os modelos de aptidões integradas, que assumem a IE como uma capacidade global resultante do cruzamento dessas aptidões mentais. Tendo por base esta classificação, o modelo de *Mayer e Salovey* evidenciado seria um modelo de aptidões integradas.

Para *Mayer, Salovey e Caruso (2000)* os modelos de aptidões são provavelmente os únicos que correspondem, à IE, uma vez que a descrevem como uma forma de inteligência, obedecendo aos critérios empíricos para tal: os problemas mentais têm uma resposta certa ou errada, as competências medidas apresentam correlação positiva entre si, como acontece com as aptidões mentais em geral, e o seu nível aumenta com a idade e com a experiência.

Os modelos de aptidões e modelos mistos assentam numa série de outros conceitos com eles relacionados. No que concerne aos modelos de aptidões, *Mayer, et al. (2000)* assinalam que a percepção não-verbal de Buck e de Rosenthal e seus colaboradores e a empatia de Ickes se encontram relacionadas com uma ou outra competência específica da IE.

Os primeiros instrumentos assumidos na área da inteligência emocional inicialmente mediam a percepção emocional ou, mais concretamente, a percepção não-verbal, ainda antes de terem surgido as teorias da inteligência emocional.

Os testes de aptidões, mais adequados para medir a inteligência emocional de acordo com os modelos de aptidões do que com os modelos mistos, representam o nível do desempenho de

cada indivíduo na prossecução de um determinado objectivo, e são tipicamente fiáveis e válidos (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

O método dos informantes consiste no apuramento da forma como cada pessoa é vista pelas outras, medindo a reputação dos indivíduos. Tal como o autoconceito, a reputação é importante mas não corresponde necessariamente às aptidões reais (Mayer, Caruso & Salovey, 2000).

As escalas de auto-avaliação baseiam-se no autoconceito: se o autoconceito de um indivíduo for apurado, este tipo de instrumento pode servir como uma medida exacta da aptidão considerada; se o autoconceito do participante for pouco preciso, a medida fornecerá somente a informação sobre o seu autoconceito e não sobre as suas capacidades (Mayer, Caruso & Salovey, 2000).

A. Kaufman e C. Kaufman (2001) defendem que no futuro a medição da IE deve ser entendida como uma forma de inteligência que se encontra certamente no aperfeiçoamento dos testes de aptidões e não nas escalas de auto-avaliação.

Alguns trabalhos sugerem, ainda assim, que os testes de aptidões e as escalas de auto-avaliação se relacionam positivamente, pelo menos no que respeita à percepção das emoções (Austin, 2004).

Resumidamente, quer os modelos de aptidões quer os mistos avançaram com a elaboração de instrumentos de medição da inteligência emocional: os testes de aptidões, as escalas de auto-avaliação e o método dos informantes.

Após todo este processo de investimento teórico, e sucintamente atrás descrito, em torno do professor, enquanto educador, e inserido num contexto educacional, com os seus problemas e constrangimentos, vai-se tornando progressivamente mais claro, as inúmeras dificuldades, por vezes incontornáveis, em torno da IE como forma conceptual, donde emanam, despontam, toda a construção de um novo conceito, que representa o objecto do estudo, que será agora iniciado de uma forma empírica, tendo como fim, o objetivo e estudo da competência emocional como elemento preponderante no exercício da atividade educativa, assumindo-se como principal protagonista e interprete... *o professor!*

Tentei neste enquadramento teórico descrever não só os principais conceitos que iremos avaliar no estudo empírico, mas também evidenciar os resultados de trabalhos obtidos sobre este tema. Avançamos seguidamente para a descrição do estudo empírico efectuado.

**PARTE II:**  
**ESTUDO EMPÍRICO**



A metodologia é “(...) a arte de aprender a descobrir e a analisar os pressupostos e processos lógicos implícitos na investigação, de forma a pô-los em evidência e a sistematizá-los (...)” (Almeida, 1988, p. 24)

## **PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO**

### **1. Metodologia**

Após uma revisão bibliográfica, que promove a seleção da informação indispensável e necessária a este trabalho, contributo essencial à sua persecução e contextualização, atinge-se outra fase da investigação, o alcance do objectivo principal, e que se reveste de uma enorme importância, dado que poderá constituir uma ponte entre a situação actual e a pretendida como objecto de estudo.

O início de uma investigação implica a ruptura com as aparências e com as explicações parciais sobre os fenómenos independentemente da sua natureza.

Na investigação científica, o conhecimento é traçado com o intuito de resposta a determinados problemas, encontrando-se na base da sua construção. Nesta linha de pensamento, *Fortin* (1999) considera que o conhecimento científico deve assumir-se: “Racional, sistemático, exacto e verificável da realidade; processo através do qual a realidade é reproduzida na mente humana com o objectivo de alcançar a veracidade dessa mesma realidade. Resulta de constatar factos e raciocinar sobre eles, visando a descoberta de relações invariáveis entre eles (leis da natureza). Através de investigação metódica, escrupulosa e rigorosa, suprime o que há de individual e particular no conhecimento vulgar” (p. 16).

#### **1.1 OBJECTIVOS**

Nenhuma investigação adquire o seu significado pleno, se não existir uma clara definição e explicitação dos objectivos a alcançar. A definição dos objectivos depreende a seleção dos instrumentos a utilizar e dos meios disponíveis para o estudo, reflectindo a construção de um

processo onde os fenómenos já são encarados com autenticidade, compreensão e rigor metodológico.

O presente estudo tem por objecto a inteligência emocional, protagonizada pelos formadores, enquanto fator determinante e promotor do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da Educação e Formação de Adultos e Educação e Formação de Jovens, em contexto formativo.

Neste sentido, o objectivo geral deste trabalho de investigação consiste em comparar e analisar as componentes da Inteligência Emocional Percebida (IEP) dos formadores de acções de Tipologia EFA e EFJ, dos Centros de Formação Profissional de Santiago do Cacém e Centro de Formação Profissional de Lisboa – setor terciário.

Este objectivo geral, desdobra-se num conjunto de 3 objectivos específicos, que se traduzem em:

- 1 – Analisar se a atenção às emoções varia mediante a localidade, o género, idade e formação académica entre os formadores de tipologia EFA, EFJ e EFA/EFJ ;
- 2 - Verificar se a clareza de sentimentos varia mediante a localidade, o género, idade e formação académica entre os formadores de tipologia EFA, EFJ e EFA/EFJ;
- 3 - Perceber se a reparação do estado emocional varia mediante a localidade, o género, idade e formação académica entre os formadores de tipologia EFA, EFJ e EFA/EFJ.

## **1.2 HIPÓTESES**

Dando continuidade ao trabalho, atinge-se outra fase no processo de investigação... a formulação das hipóteses.

Segundo *Marconi e Lakatos* (1990), “Hipótese é uma proposição que se faz na tentativa de verificar a validade da resposta existente para o problema. É uma suposição que antecede a constatação dos factos e tem como característica uma formulação provisória; deve ser testada para determinar a sua validade” (p. 26).

Por sua vez, *Fortin* (1999) afirma “Uma hipótese é um enunciado formal das relações previstas entre duas ou mais variáveis. É uma predição baseada na teoria ou numa porção desta (proposição). A hipótese combina o problema e o objectivo numa explicação ou predição clara dos resultados esperados de um estudo. A formulação de uma hipótese implica a verificação de uma teoria ou, mais precisamente, das suas proposições” (p. 102).



“As hipóteses devem ser representadas por afirmações lógicas que definem a relação entre duas ou mais variáveis” (Sekaran, 2003, p. 103).

Segundo *Raymond Quivy*, uma hipótese é uma proposição que prevê uma relação entre dois termos, que, segundo os casos, podem ser conceitos ou fenómenos.

As hipóteses procuram fornecer uma linha orientadora à investigação, pois perante a infinidade de dados, permitem seleccionar os que são mais pertinentes. Sob certo aspecto, podemos afirmar que toda pesquisa científica consiste apenas em enunciar e verificar hipóteses. Deve ser redigida de forma clara, sem termos ou conceitos implícitos.

A hipótese da pesquisa é uma suposição objectiva e não uma mera “*opinião*”. Além disto, precisa ter bases sólidas, assentes e garantidas por idóneas teorias e matérias-primas consistentes da realidade observável. Estas apresentam-se sob a forma de proposições de resposta às perguntas colocadas pelo investigador e constituem respostas provisórias e relativamente sumárias que guiarão o trabalho de recolha e análise dos dados e que terão, por sua vez, de ser testadas, corrigidas e aprofundadas.

Com base nos objectivos anteriormente delineados e de reflexões durante a exploração da componente teórica desta investigação, foram enunciadas 15 hipóteses de trabalho:

. Ao nível da variável independente - localidade:

H1 – Se a atenção às emoções varia mediante a localidade nos formadores de tipologia EFA, EFJ e EFA/EFJ;

H2 – Se a clareza de sentimentos varia mediante a localidade nos formadores de tipologia EFA, EFJ e EFA/EFJ;

H3 – Se a reparação do estado emocional varia mediante a localidade nos formadores de tipologia EFA, EFJ e EFA/EFJ.

De acordo com a variável independente - género:

H4 – Se a atenção às emoções varia mediante o género nos formadores de tipologia EFA, EFJ e EFA/EFJ;

H5 – Se a clareza de sentimentos varia mediante o género nos formadores de tipologia EFA, EFJ e EFA/EFJ;

H6 – Se a reparação do estado emocional varia mediante o género nos formadores de tipologia EFA, EFJ e EFA/EFJ.

No que se refere à variável independente - idade:

H7 – Se a atenção às emoções varia consoante a idade nos formadores de tipologia EFA, EFJ e EFA/EFJ;

H8 – Se a clareza de sentimentos varia consoante a idade nos formadores de tipologia EFA, EFJ e EFA/EFJ;

H9 – Se a reparação do estado emocional varia consoante a idade nos formadores de tipologia EFA, EFJ e EFA/EFJ.

Atendendo à variável independente – formação académica:

H10 – Se a atenção às emoções varia consoante a formação académica nos formadores de tipologia EFA, EFJ e EFA/EFJ;

H11 – Se a clareza de sentimentos varia consoante a formação académica nos formadores de tipologia EFA, EFJ e EFA/EFJ;

H12 – Se a reparação do estado emocional varia consoante a formação académica nos formadores de tipologia EFA, EFJ e EFA/EFJ.

E por fim, relativamente à tipologia do formador:

H13 – A atenção às emoções varia mediante a tipologia do formador;

H14 – A clareza de sentimentos varia mediante a tipologia do formador;

H15 – A reparação do estado emocional varia mediante a tipologia do formador.

### 1.3 VARIÁVEIS

As variáveis dependem das hipóteses e devem ser definidas com clareza e objetividade de forma operacional.

Variáveis são características observáveis do fenómeno a ser estudado presentes em todos os tipos de pesquisa. No entanto, enquanto nas pesquisas quantitativas elas são medidas, nas qualitativas elas são descritas ou explicadas.

*Polit e Hungler (1995)* referem ainda, que a variável dependente consiste no comportamento, característica ou resultado que o investigador procura desenvolver ou influenciar, ou seja, é a consequência ou efeito prováveis da variável independente. Consideram ainda que, a variável independente é a causa ou influência presumíveis em relação à variável dependente.

Para *Lakatos e Marconi (2007)*, “uma variável pode ser considerada como uma classificação ou medida; uma quantidade que varia; um conceito operacional que contém ou apresenta valores; ou ainda, um aspecto, propriedade ou factor, discernível em um objecto de estudo e passível de mensuração” (p. 139)

Neste sentido, as variáveis deste estudo apresentam-se da seguinte forma:

Variáveis Dependentes:

1. Atenção às emoções, que consiste no grau com que os (as) formadores (as) acreditam prestar atenção e identificar as próprias emoções logo que ocorrem e simultaneamente os sentimentos que lhe estão associados;
2. Clareza de sentimentos, refere-se à forma como os (as) formadores (as) acreditam perceber as suas emoções. Consiste na habilidade para perceber, avaliar e expressar emoções com precisão. Envolve aptidões como a capacidade de registar, prestar atenção e identificar mensagens emocionais. É a habilidade para compreender emoções e o conhecimento emocional: relaciona-se com a capacidade para definir as diferentes emoções, para perceber as relações que existem entre elas e entender as diferentes situações em que acontecem, assim como a capacidade para compreender as emoções mais complexas e a transição entre os diferentes estados emocionais.

3. Reparação do estado emocional, refere-se à capacidade que os (as) formadores (as) têm de acreditar na sua capacidade para interromper os estados emocionais negativos e prolongar os positivos. É a habilidade para controlar as emoções promovendo em crescimento emocional e intelectual. Refere-se assim à habilidade para administrar as próprias emoções e administrar as emoções dos outros.

Variáveis Independentes:

1. Localidade;
2. Género;
3. Idade;
4. Formação académica.

Estas variáveis assumem-se como determinantes para entender e comparar o índice de IE das equipas formativas das acções de tipologia EFA e EFJ dos Centros de Formação Profissional de Santiago do Cacém e Lisboa – setor terciário, no sentido de promover práticas pedagógicas que garantam o sucessivo educativo de jovens e adultos.

#### **1.4 AMOSTRA**

O universo é definido como um conjunto de elementos concretos, constituídos por um todo e que mantêm entre si relações homogéneas.

Toda a questão de pesquisa define um universo de objectos aos quais os resultados do estudo deverão ser aplicados. A população alvo, também designada por população estudada, é composta de elementos distintos possuindo um certo número de características comuns. Estes elementos, chamados de unidades populacionais, são as unidades de análise sobre as quais serão recolhidas informações.

Quando se pretende recolher informações acerca de um grupo numeroso, torna-se quase impossível fazer um levantamento do todo. Daí a necessidade de investigar apenas uma parte ou fracção representativa de um conjunto de um dado universo, que é obtido com a finalidade de investigar as características do mesmo.

Neste sentido, uma amostra é um subconjunto de indivíduos da população-alvo. Para que as generalizações sejam válidas, as características da amostra devem ser as mesmas da população, garantindo a representatividade do universo.

Carmo e Ferreira (1998), referem que “O aumento da dimensão da amostra diminui a possibilidade de erro e portanto de variabilidade da amostra. No entanto, para determinar a dimensão da amostra deve ter-se em consideração, entre outros, o problema do custo que acarreta a sua constituição, o erro tolerável, o plano de investigação no seu conjunto” (197).

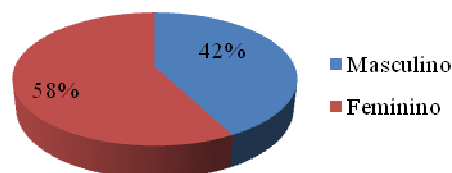
### **Caracterização da amostra**

O presente estudo evidencia uma amostragem por conveniência. A participação foi voluntária e os elementos da amostra foram escolhidos por uma questão de conveniência por parte da investigadora, no que se refere à área de intervenção, local de trabalho e acesso directo aos respetivos dados.

São 100, os formadores do Centro de Formação Profissional de Santiago do Cacém, e 200, os formadores do Centro de Formação Profissional de Lisboa (setor terciário), pelo que a amostra é então composta por 90 e 151 formadores respetivamente, que colaboraram no presente estudo, os quais perfizeram um total de 241 formadores de ambos os Centros de Formação Profissional, em Portugal.

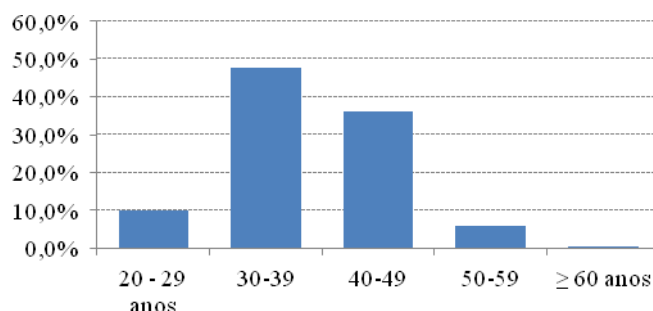
Colaboraram na investigação 241 formadores, 151 de Lisboa e 90 de Santiago do Cacém, dos quais a maioria encontra-se afectada ao género feminino (n=139, 58,0%) enquanto o género masculino se encontra representado pelos restantes 42,0% (n=102), conforme se pode constatar pela observação do gráfico nº 1.

*Gráfico 1 – Género*



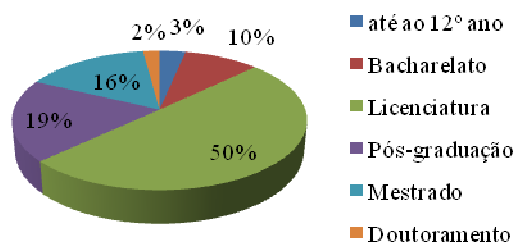
A análise da distribuição dos formadores por escalões etários indica-nos que a maioria se encontra no escalão 30-39 anos (47,7%). Os mais novos representam 10,0% e os formadores mais velhos representam 0,4% do total de inquiridos.

Gráfico 2 – Escalões etários



No que se refere à escolaridade, a maioria apresenta habilitações ao nível da licenciatura (50,0%). Seguem-se depois os formadores com pós-graduações (19,0%) ou com o mestrado (16,0%).

Gráfico 3 – Habilitações académicas



Os formadores que ministram acções de formação simultaneamente a adultos e jovens (EFA e EFJ) representam mais de metade dos inquiridos (60,6%).

Tabela 1 – Tipo de formador

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
EFA	79	32,8	32,8	32,8
EFJ	16	6,6	6,6	39,4
EFA e EFJ	146	60,6	60,6	100,0
Total	241	100,0	100,0	

### 1.5 INSTRUMENTOS

Designa-se por “*instrumento de pesquisa*” tudo o que é utilizado para a recolha de dados.

O investigador deve certificar-se de que as suas questões são bem compreendidas e que permitem recolher a informação que deseja, usando frases curtas, claras, compreensíveis e que exprimam uma só ideia. As questões devem dar origem a respostas mutuamente exclusivas. O questionário não deve ser demasiado longo nem deve gerar insatisfação nos inquiridos.

No âmbito da presente investigação, foi utilizado uma *Escala de Traço do Meta-Humor – TMMS (The Trait Meta-Mood Scale)*, pois na avaliação da IE, esta escala constitui um dos instrumentos mais utilizados na população portuguesa e de língua espanhola para avaliar os níveis de inteligência emocional intrapessoal, nomeadamente: a atenção à emoção, a reparação da emoção e a clareza emocional.

Na avaliação da IE, a *Trait Meta-Mood Scale (TMMS)*, constitui um dos instrumentos mais utilizados na população portuguesa e de língua espanhola para avaliar os níveis de inteligência emocional intrapessoal.

A *Trait Meta-Mood Scale (Salovey et al., 1995)* é uma medida da inteligência emocional percebida, categorizada como a habilidade individual para entender, clarificar e regular emoções. É reconhecida como uma habilidade individual para reparar os estados emocionais negativos e estabilizar os estados positivos.

A escala *Trait Meta-Mood Scale* é uma medida de auto-relato, projectada para penetrar nas crenças individualistas de cada um no que respeita às suas habilidades emocionais. Neste sentido, esta medida avalia, as diferenças individuais estáveis, na tendência que as pessoas têm para lidar com os seus estados emocionais e emoções, promover a distinção entre eles e regulá-los. (Salovey et al., 1995; Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002; Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004).

A escala é composta por 24 itens, 8 itens por factor, e a sua fiabilidade para cada componente é: Atenção ( $\alpha = 0,90$ ); Clareza ( $\alpha = 0,90$ ) e Reparação ( $\alpha = 0,86$ ).

Aos sujeitos é solicitado que avaliem o grau de concordância em relação às afirmativas feitas em cada um dos itens sobre uma escala de tipo Likert de 5 pontos, que variam desde:

- Discordo totalmente;

- Discordo em parte;
- Nem concordo, nem discordo;
- Concordo em parte;
- Concordo plenamente.

A cada resposta é atribuído um número, em resultado da opinião do respondente. O somatório das pontuações obtidas para cada afirmação é fornecido pela pontuação total da atitude de cada respondente. A maior vantagem da *Escala de Likert*, e o que justifica a sua utilização nesse estudo, prende-se com o facto da mesma permitir ângulos e direcções sobre a atitude e a opinião dos respondentes em relação a cada afirmação, sendo ela positiva ou negativa (Oliveira, 2001).

As principais vantagens das *Escalas Likert* em relação a outras escalas, segundo *Mattar* (2001), corresponde à simplicidade de construção, a utilização de afirmações que não estão directamente associadas à atitude estudada, permitindo a inclusão de qualquer item que se verifique, empiricamente, ser conivente com o resultado final. Por último a abrangência de respostas permitidas faculta informações mais objectivas, sobre a opinião do respondente, no que concerne a cada afirmação.

O questionário foi enviado por correio, e-mail e em alguns casos entregue directamente ao informante e às quais ele responde por escrito, através dos mesmos canais de comunicação. O questionário possui técnicas próprias de elaboração e aplicação, que precisam ser obedecidas, como garantias para sua validade e fidedignidade.



**PARTE III:**  
**APRESENTAÇÃO DE**  
**DADOS**  
**E INTERPRETAÇÃO DOS**  
**RESULTADOS**



*“Uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é a análise e interpretação dos mesmos, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa”*

(Marconi, 2005, p. 169).

### **PARTE III: APRESENTAÇÃO DE DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

Após a recolha dos dados, a fase seguinte da investigação é a sua apresentação, análise e interpretação. Estes processos, apesar de conceptualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados.

#### **1. APRESENTAÇÃO DE DADOS**

A análise tem como objectivo organizar e sintetizar os dados de forma tal que, possibilitem o fornecimento de respostas à questão proposta para a investigação. Já a interpretação tem como objectivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante a sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Para *Best* (citado por *Marconi*, 2005, pp. 169) a importância dos dados não está em si mesmos, mas em proporcionar respostas e soluções às investigações em desenvolvimento.

Neste sentido, análise ou explicação corresponde à tentativa de enaltecer as relações existentes entre o fenómeno estudado e outros factores, enquanto que a interpretação analisa as relações entre as variáveis independente e dependente, com o objectivo de maximizar os conhecimentos sobre o tema que serviu de mote à investigação (*Marconi*, 2005).

Para *Marconi* (2005), a interpretação dos resultados corresponde à fase mais importante de qualquer processo de investigação, pois são transcritos os resultados, agora sob a forma de evidências e com o objectivo de confirmar ou refutar as hipóteses, assinalando as discrepâncias existentes entre os factos obtidos e os previstos.

Em relação ao presente estudo, as respostas dos formadores em cada uma das questões do questionário TMMS-24 podem ser apreciadas na tabela nº 2. Nela evidenciamos em cinza claro as respostas mais frequentes (moda). As questões que motivaram uma percentagem mais elevada de concordâncias foram, na dimensão atenção às emoções, *Acho que é útil pensar nas minhas emoções* (52,7%), na dimensão clareza de sentimentos, *Consigo dizer sempre o que sinto* (47,3%) e na dimensão reparação do estado emocional, *Quando estou zangado procuro mudar a minha disposição* (46,1%).

Tabela 2 – Respostas ao TMMS-24

		Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo plenamente	Total
<b>Atenção às emoções</b>							
1. Presto muita atenção aos meus sentimentos.	Freq.	1	13	72	120	35	241
	%	,4	5,4	29,9	49,8	14,5	100,0
2. Preocupo-me muito com os meus sentimentos.	Freq.	2	8	101	104	26	241
	%	,8	3,3	41,9	43,2	10,8	100,0
3. Acho que é útil pensar nas minhas emoções.	Freq.		15	69	127	30	241
	%		6,2	28,6	52,7	12,4	100,0
4. Vale a pena prestar atenção às minhas emoções e estados de espírito.	Freq.		10	83	114	34	241
	%		4,1	34,4	47,3	14,1	100,0
5. Deixo que os meus sentimentos se intrometam com os meus pensamentos.	Freq.	7	37	81	102	14	241
	%	2,9	15,4	33,6	42,3	5,8	100,0
6. Penso constantemente no meu estado de espírito.	Freq.	6	27	98	92	18	241
	%	2,5	11,2	40,7	38,2	7,5	100,0
7. Penso muitas vezes nos meus sentimentos.	Freq.	3	21	102	97	18	241
	%	1,2	8,7	42,3	40,2	7,5	100,0
8. Presto muita atenção àquilo que sinto.	Freq.	1	16	98	101	25	241
	%	,4	6,6	40,7	41,9	10,4	100,0
<b>Clareza de sentimentos</b>							
9. Normalmente sei o que estou a sentir.	Freq.		12	83	103	43	241
	%		5,0	34,4	42,7	17,8	100,0
10. Muitas vezes consigo saber aquilo que sinto.	Freq.		10	90	107	34	241
	%		4,1	37,3	44,4	14,1	100,0
11. Quase sempre sei exactamente aquilo que sinto.	Freq.		10	92	108	31	241
	%		4,1	38,2	44,8	12,9	100,0
12. Normalmente conheço os meus sentimentos sobre as pessoas ou qualquer assunto.	Freq.		11	91	111	28	241
	%		4,6	37,8	46,1	11,6	100,0
13. Tenho, muitas vezes, consciência do que sinto sobre qualquer assunto.	Freq.		11	88	112	30	241
	%		4,6	36,5	46,5	12,4	100,0
14. Consigo dizer sempre o que sinto.	Freq.	1	21	85	114	20	241

## A Inteligência Emocional em Formadores de Ações de Tipologia EFA e EFJ

	%	,4	8,7	35,3	47,3	8,3	100,0
15. Às vezes, consigo dizer o que sinto.	Freq.	2	15	92	101	31	241
	%	,8	6,2	38,2	41,9	12,9	100,0
16. Consigo perceber aquilo que sinto.	Freq.	0	13	83	105	40	241
	%	,0	5,4	34,4	43,6	16,6	100,0
<b><i>Reparação do estado emocional</i></b>							
17. Embora, por vezes, esteja triste tenho, quase sempre, uma atitude otimista.	Freq.	3	13	89	93	43	241
	%	1,2	5,4	36,9	38,6	17,8	100,0
18. Mesmo que me sinta mal, tento pensar em coisas agradáveis.	Freq.	2	14	76	105	44	241
	%	,8	5,8	31,5	43,6	18,3	100,0
19. Quando me aborreço, penso nas coisas agradáveis da vida.	Freq.	2	11	91	99	38	241
	%	,8	4,6	37,8	41,1	15,8	100,0
20. Tento ter pensamentos positivos mesmo que me sinta mal.	Freq.	1	14	79	101	46	241
	%	,4	5,8	32,8	41,9	19,1	100,0
21. Se sinto que estou a perder a cabeça, tento acalmar-me.	Freq.		9	71	108	53	241
	%		3,7	29,5	44,8	22,0	100,0
22. Preocupo-me em manter um bom estado de espírito.	Freq.		13	61	103	64	241
	%		5,4	25,3	42,7	26,6	100,0
23. Tenho sempre muita energia quando estou feliz	Freq.		14	63	99	65	241
	%		5,8	26,1	41,1	27,0	100,0
24. Quando estou zangado procuro mudar a minha disposição.	Freq.	1	15	59	111	55	241
	%	,4	6,2	24,5	46,1	22,8	100,0

Os valores obtidos pelos formadores em cada uma das dimensões da inteligência emocional, valores mínimos e máximos, médias e respectivos desvios-padrão, podem ser observados na tabela nº 3. Os formadores obtêm valores mais elevados na subescala de *Reparação do estado emocional* (média=30,28) e mais baixos em *Atenção às emoções* (28,43).

*Tabela 3 – Estatísticas descritivas*

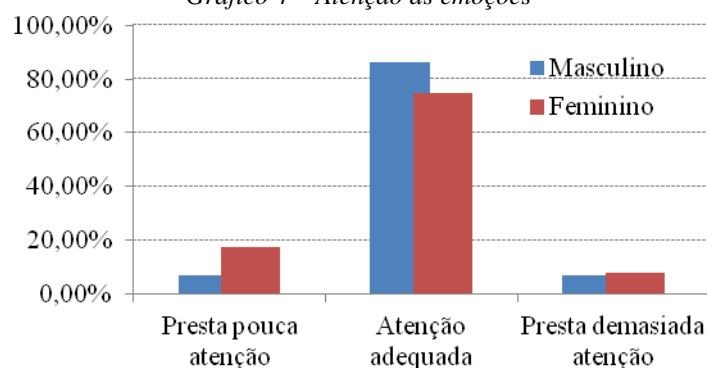
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Atenção às emoções	241	11,00	40,00	28,43	4,39
Clareza de sentimentos	241	19,00	39,00	29,25	4,19
Reparação do estado emocional	241	16,00	40,00	30,28	5,20

Nas tabelas nº 4, 5 e 6 e gráfico 4, 5 e 6 apresentam-se a categorização dos formadores e das formadoras em cada dimensão de inteligência emocional. Utilizou-se para tal os valores de corte propostos na aferição portuguesa da Trait Meta-Mood Scale.

*Tabela 4 - Atenção às emoções*

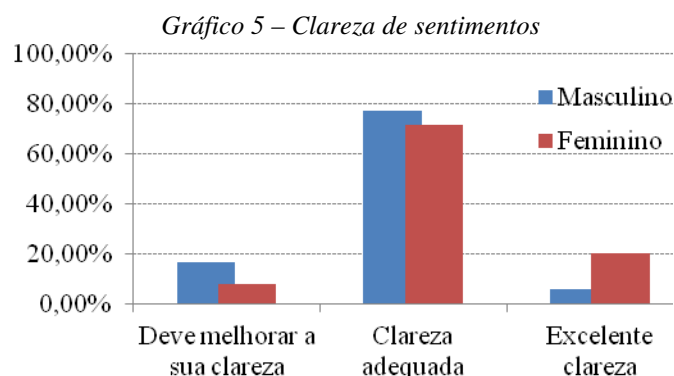
	Homens	Mulheres
Presta pouca atenção	6,9%	17,3%
Atenção adequada	86,2%	74,8%
Presta demasiada atenção	6,9%	7,9%

*Gráfico 4 – Atenção às emoções*



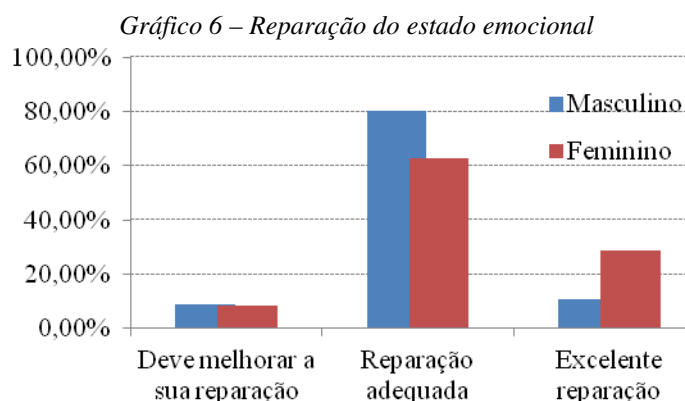
*Tabela 5 - Clareza de sentimentos*

	Homens	Mulheres
Deve melhorar a sua clareza	16,7%	7,9%
Clareza adequada	77,4%	71,9%
Excelente clareza	5,9%	20,2%



*Tabela 6 - Reparação do estado emocional*

	Homens	Mulheres
Deve melhorar a sua reparação	8,8%	8,6%
Reparação adequada	80,4%	62,6%
Excelente reparação	10,8%	28,8%



A análise dos coeficientes de correlação paramétricos de Pearson indica-nos que as dimensões da inteligência emocional se correlacionam de forma positiva, significativa e moderada ou fraca. A correlação mais baixa ocorre entre a reparação do estado emocional e a atenção às emoções ( $r=0,358$ ). A correlação mais elevada ocorre entre a reparação do estado emocional e a clareza de sentimentos ( $r=0,589$ ).

Tabela 7 – Correlações

	Atenção às emoções	Clareza de sentimentos
Clareza de sentimentos	,533**	
Reparação do estado emocional	,358**	,589**

### Consistência interna

A consistência interna das subescalas de inteligência emocional foi analisada com recurso ao coeficiente de consistência interna Alfa de *Cronbach*. Os valores obtidos variam entre um mínimo de 0,827 (bom) na subescala de clareza de sentimentos e um máximo de 0,899 (bom) na subescala de reparação do estado emocional. Os valores encontrados são muito semelhantes quer aos encontrados para a versão portuguesa quer para a versão castelhana.

Tabela 8 – Consistência interna

	Alfa de Cronbach	Versão Portuguesa	Versão Castelhana
Atenção às emoções	0,84	0,80	0,90
Clareza de sentimentos	0,83	0,79	0,90
Reparação do estado emocional	0,89	0,85	0,86

### Hipóteses

Para testar as hipóteses que de seguida se formulam vamos utilizar como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância ( $\alpha$ )  $\leq 0,05$ . No entanto se encontrarmos diferenças significativas para um nível de significância ( $\alpha$ )  $\leq 0,10$  estas serão devidamente comentadas. Em todas as hipóteses vamos utilizar a estatística paramétrica pois as variáveis dependentes são de tipo quantitativo. Assim, nas hipóteses em que estamos a comparar dois grupos e a variável dependente é de tipo quantitativo vamos utilizar o teste t de Student para amostras independentes. Nas hipóteses em que estamos a comparar mais de dois grupos e a variável dependente é de tipo quantitativo vamos utilizar o teste Anova One-Way. Os pressupostos destes testes, nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias foram analisados com os testes de



Kolmogorov-Smirnov e teste de Levene. Nas amostras com dimensão superior a 30 aceitou-se, de acordo com o teorema do limite central, a normalidade de distribuição. Nalgumas situações em que a homogeneidade de variância não se encontrava satisfeito usou-se o teste t de Student e a Anova com correcção de Welch.

A análise estatística foi efectuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 18.0 para Windows.

**Hipótese 1** – A atenção às emoções varia em função da localidade dos formadores.

*Tabela 9 – Atenção às emoções vs localidade*

	Santiago		Lisboa		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Atenção	29,7667	4,91	27,64	3,85	0,000 *

\*  $p \leq 0,05$

*Na atenção às emoções*,  $t(239) = 3,715$ ,  $p=0,000$ , os formadores de Santiago do Cacém obtêm valores significativamente mais elevados em atenção às emoções (29,76 versus 27,64).

**Hipótese 2** – A clareza de sentimentos varia em função da localidade dos formadores.

*Tabela 10 – clareza de sentimentos vs localidade*

	Santiago		Lisboa		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Clareza	31,73	4,08	27,77	3,51	0,000 *

\*  $p \leq 0,05$

*Na clareza de sentimentos*,  $t(239) = 7,956$ ,  $p=0,000$ , os formadores de Santiago do Cacém obtêm valores significativamente mais elevados em clareza de sentimentos (31,73 versus 27,77).

**Hipótese 3** – A reparação do estado emocional varia em função da localidade dos formadores.

*Tabela 11 – reparação do estado emocional vs localidade*

	Santiago		Lisboa		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Clareza	33,59	4,85	28,31	4,35	0,000 *

\*  $p \leq 0,05$

*Também na reparação do estado emocional*,  $t(239) = 8,726$ ,  $p=0,000$ , os formadores de Santiago do Cacém obtêm valores significativamente mais elevados em reparação do estado emocional (33,59 versus 28,31), comparativamente aos formadores de Lisboa – setor terciário.

**Hipótese 4** – A atenção às emoções varia mediante o género dos formadores.

*Tabela 12 – Atenção às emoções vs género*

	Masculino		Feminino		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Atenção	27,93	3,91	28,81	4,69	0,124

*Na atenção às emoções*,  $t(239) = -1,544$ ,  $p=0,124$ , os formadores femininos obtêm valores mais elevados em atenção às emoções (28,81 versus 27,93), embora a diferença não seja estatisticamente significativa.

**Hipótese 5** – A clareza de sentimentos varia mediante o género dos formadores.

*Tabela 13 – clareza de sentimentos vs género*

	Masculino		Feminino		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Clareza	28,70	3,75	29,68	4,45	0,075 **

\*\*  $p \leq 0,10$

Na *clareza de sentimentos*,  $t(239) = -1,789$ ,  $p=0,075$ , os formadores femininos obtêm valores significativamente mais elevados em clareza de sentimentos (329,68 versus 28,70).

**Hipótese 6** – A reparação do estado emocional varia mediante o género dos formadores.

*Tabela 14 – reparação do estado emocional vs género*

	Masculino		Feminino		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Reparação	29,56	4,84	30,81	5,40	0,064 **

\*\*  $p \leq 0,10$

Mais uma vez *na reparação do estado emocional*,  $t(239) = -1,878$ ,  $p=0,064$ , os formadores femininos obtêm valores significativamente mais elevados em reparação do estado emocional (30,81 versus 29,56), comparativamente aos formadores do sexo masculino.

**Hipótese 7** – A atenção às emoções varia consoante a idade dos formadores.

*Tabela 15 – Atenção às emoções vs idade*

	20-29		30-39		40-49		> 50		Sig
	M	dp	M	dp	M	dp	M	Dp	
Atenção	29,46	4,80	28,46	4,67	28,28	4,07	27,60	3,25	0,583

*Na atenção às emoções*,  $F(3, 237) = 0,651, p=0,583$ , os formadores mais novos obtêm valores mais elevados e os mais velhos valores mais baixos, embora a diferença não seja estatisticamente significativa.

**Hipótese 8** – A clareza de sentimentos varia consoante a idade dos formadores.

*Tabela 16 – clareza de sentimentos vs idade*

	20-29		30-39		40-49		> 50		Sig
	M	dp	M	dp	M	dp	M	Dp	
clareza	30,88	4,71	29,19	4,50	28,91	3,67	29,13	3,46	0,240

*Na clareza de sentimentos*,  $F(3, 237) = 1,413, p=0,240$ , os formadores mais novos obtêm valores mais elevados e os mais velhos valores mais baixos, embora a diferença não seja estatisticamente significativa.

**Hipótese 9** – A reparação do estado emocional varia consoante a idade dos formadores.

*Tabela 17 – reparação do estado emocional vs idade*

	20-29		30-39		40-49		> 50		Sig
	M	dp	M	dp	M	dp	M	Dp	
reparação	33,13	4,25	30,20	5,72	29,37	4,66	31,67	3,64	0,003 *

\*  $p \leq 0,05$

*Na reparação do estado emocional*,  $F(3, 237) = 5,234, p=0,003$ , a análise do teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os formadores mais novos que obtêm valores mais elevados e os do escalão 40-49 anos que obtêm valores mais baixos (33,13 vs 29,37).

Tabela 18 – Teste de Tukey

Idade	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
40- 49	87	29,37	
30-39	115	30,20	30,20
> 50	15	31,67	31,67
20-29	24		33,13
Sig.		,289	,112

**Hipótese 10** – A atenção às emoções varia consoante a formação académica dos formadores.

Tabela 19 – Atenção às emoções vs formação académica

	Bacharelato		Licenciatura		Pós-graduação		Mestrado		Sig
	M	dp	M	dp	M	dp	M	Dp	
Atenção	26,74	4,28	28,11	4,24	28,72	4,83	30,42	4,10	0,007 *

\*  $p \leq 0,05$

Na *atenção às emoções*,  $F(3, 224) = 4,097$ ,  $p=0,007$ , a análise do teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os formadores com Mestrado que obtêm valores mais elevados e os com o Bacharelato que obtêm valores mais baixos (30,42 vs 26,74).

Tabela 20 – Teste de Tukey

Habilitações	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Bacharelato	23	26,74	
Licenciatura	121	28,11	28,11
Pós-graduação	46	28,72	28,72
Mestrado	38		30,42
Sig.		,177	,083

**Hipótese 11** – A clareza de sentimentos varia consoante a formação académica dos formadores.

*Tabela 21 – clareza de sentimentos vs formação académica*

	Bacharelato		Licenciatura		Pós-graduação		Mestrado		Sig
	M	dp	M	dp	M	dp	M	Dp	
Clareza	28,09	3,38	28,86	4,42	29,91	4,55	30,42	3,38	0,078 **

\*\*  $p \leq 0,10$

Na *clareza de sentimentos*,  $F(3, 224) = 2,306$ ,  $p=0,078$ , a análise do teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os formadores com Mestrado que obtêm valores mais elevados e os com o Bacharelato ou a Licenciatura que obtêm valores mais baixos (30,42 vs 28,09 e 28,86).

*Tabela 22 – Teste de Tukey*

Habilitações	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Bacharelato	23	28,09	
Licenciatura	121	28,86	
Pós-graduação	46	29,91	29,91
Mestrado	38		30,42
Sig.		,164	,226

**Hipótese 12** – A reparação do estado emocional varia consoante a formação académica dos formadores.

*Tabela 23 – reparação do estado emocional vs formação académica*

	Bacharelato		Licenciatura		Pós-graduação		Mestrado		Sig
	M	dp	M	dp	M	dp	M	Dp	
reparação	29,65	5,32	29,24	5,11	31,43	4,87	31,79	5,41	0,014 *

\*  $p \leq 0,05$

*Na reparação do estado emocional*,  $F(3, 224) = 2,306$ ,  $p=0,078$ , a análise do teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os formadores com Mestrado ou Pós-graduação que obtêm valores mais elevados e os com a Licenciatura que obtêm valores mais baixos (301,79 e 31,43 vs 29,94).

Tabela 24 – Teste de Tukey

Habilitações	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Licenciatura	121	29,24	
Bacharelato	23	29,65	29,65
Pós-graduação	46		31,43
Mestrado	38		31,79
Sig.		,120	,126

**Hipótese 13** – A atenção às emoções varia mediante a tipologia do formador.

Tabela 25 – Atenção às emoções vs tipologia

	EFA		EFJ		EFA e EFJ		Sig
	M	dp	M	dp	M	dp	
atenção	28,51	4,57	28,81	2,66	28,36	4,47	0,916

*Na atenção às emoções*,  $F(2, 238) = 0,088$ ,  $p=0,916$ , os formadores EFJ obtêm valores mais altos e os formadores EFA e EFJ valores mais baixos, embora a diferença não seja estatisticamente significativa.

**Hipótese 14** – A clareza de sentimentos varia mediante a tipologia do formador.

Tabela 26 – clareza de sentimentos vs tipologia

	EFA		EFJ		EFA e EFJ		Sig
	M	dp	M	dp	M	dp	
clareza	29,68	4,95	27,94	2,86	29,16	3,84	0,168

*Na clareza de sentimentos*,  $F(2, 238) = 1,858, p=0,168$ , os formadores EFJ obtêm valores mais baixos e os formadores EFA valores mais altos, embora a diferença não seja estatisticamente significativa.

**Hipótese 15** – A reparação do estado emocional varia mediante a tipologia do formador.

*Tabela 27 – reparação do estado emocional vs tipologia*

	EFA		EFJ		EFA e EFJ		Sig
	M	dp	M	dp	M	dp	
reparação	30,44	5,85	30,56	3,90	30,16	4,98	0,907

*Na reparação do estado emocional*,  $F(2, 238) = 0,098, p=0,907$ , os formadores EFA e EFJ obtêm valores mais baixos e os formadores EFJ valores mais altos, embora a diferença não seja estatisticamente significativa.

## 2. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Consideramos a escolha desta temática pertinente e atual, uma vez que no termo da nossa formação, estamos mais conscientes do aumento das exigências feitas ao ensino público e privado em geral, bem como às equipas formativas, em resultado das rápidas mudanças sociais e culturais e desenvolvimento tecnológico, próprios de uma era pós-moderna.

Á guisa de conclusão, importa salientar que colaboraram nesta investigação 241 formadores, 151 de Lisboa e 90 de Santiago, dos quais a maioria encontra-se afecta ao género feminino ( $n=139, 58,0\%$ ) enquanto o género masculino se encontra representado pelos restantes  $42,0\%$  ( $n=102$ ).

A análise da distribuição dos formadores por escalões etários indica-nos que a maioria se encontra no escalão 30-39 anos ( $47,7\%$ ). Os mais novos representam  $10,0\%$  e os formadores mais velhos representam  $0,4\%$  do total de inquiridos.

No que se refere à escolaridade, a maioria apresenta habilitações ao nível da licenciatura ( $50,0\%$ ). Seguem-se depois os formadores com pós-graduações ( $19,0\%$ ) ou com o mestrado ( $16,0\%$ ).



Os formadores que ministram ações de formação simultaneamente a adultos e jovens (EFA e EFJ), representam mais de metade dos inquiridos (60,6%).

**Relativamente às hipóteses 1, 2 e 3:**

**Hipótese 1** – A atenção às emoções varia em função da localidade dos formadores.

Na atenção às emoções,  $t(239) = 3,715$ ,  $p=0,000$ , os formadores de Santiago do Cacém obtêm valores significativamente mais elevados em atenção às emoções (29,76 versus 27,64).

**Hipótese 2** – A clareza de sentimentos varia em função da localidade dos formadores.

Na clareza de sentimentos,  $t(239) = 7,956$ ,  $p=0,000$ , os formadores de Santiago do Cacém obtêm valores significativamente mais elevados em clareza de sentimentos (31,73 versus 27,77).

**Hipótese 3** – A reparação do estado emocional varia em função da localidade dos formadores.

Na reparação do estado emocional,  $t(239) = 8,726$ ,  $p=0,000$ , os formadores de Santiago do Cacém obtêm valores significativamente mais elevados em reparação do estado emocional (33,59 versus 28,31).

Com o presente estudo, apesar de não se ter encontrado correspondência científica, pressupõem-se que os formadores de Lisboa estão mais vulneráveis a situações emotivas eminentes, comparativamente aos formadores de Santiago do Cacém, devido ao acelerado ritmo diário e comprometida qualidade de vida.

A multi-constatação tem-nos demonstrado quotidianamente, que os formadores da área citadina de Lisboa, ou das suas áreas envolventes, geralmente evidenciam um maior "desconforto situacional" traduzido numa maior intensidade stressante, eventualmente podendo ser entendido como a reacção sequencial, à obsessiva vivência imposta pelo dia a dia do meio urbano.

Os cidadãos sofrem alterações destrutivas em regiões cerebrais que regulam a emoção e o stress. Por outro lado, cidades com uma densidade populacional inferior, usufruem de uma vida sem stress, aumentando os níveis de tranquilidade e qualidade de vida dos habitantes e visitantes destas cidades.

As cidades têm crescido a um ritmo bastante acelerado, reduzindo-se as áreas de natureza. A má alimentação, o pouco exercício físico, o stress e a ansiedade podem ser as causas mais prováveis de doenças cardiovasculares, obesidade e esgotamentos. Algumas formas de poluição, como a atmosférica e a sonora, também podem eventualmente conduzir a doenças respiratórias e a perturbações psíquicas. Todos estes fatores e eventualmente outros, podem assim justificar os resultados deste estudo.

#### **No que concerne às hipóteses 4, 5 e 6:**

**Hipótese 4** – A atenção às emoções varia mediante o género dos formadores.

Na atenção às emoções,  $t(239) = -1,544$ ,  $p=0,124$ , os formadores femininos obtêm valores mais elevados em atenção às emoções (28,81 versus 27,93), embora a diferença não seja estatisticamente significativa.

**Hipótese 5** – A clareza de sentimentos varia mediante o género dos formadores.

Na clareza de sentimentos,  $t(239) = -1,789$ ,  $p=0,075$ , os formadores femininos obtêm valores significativamente mais elevados em clareza de sentimentos (329,68 versus 28,70).

**Hipótese 6** – A reparação do estado emocional varia mediante o género dos formadores.

Na reparação do estado emocional,  $t(239) = -1,878$ ,  $p=0,064$ , os formadores femininos obtêm valores significativamente mais elevados em reparação do estado emocional (30,81 versus 29,56).

Face ao presente estudo, considera-se que o sexo feminino revela uma maior atenção às emoções, clareza de sentimentos e reparação do estado emocional, em detrimento do sexo masculino.

No entanto, *Grossman e Wood* (1993), defendem que não existem diferenças no tipo de emoção auto informada por homens e mulheres, mas sim na intensidade destas.

Por sua vez, *Barret, Robin, Pietromonaco e Eyssell* (1998), defendem que as diferenças na emocionalidade entre homens e mulheres podem estar relacionadas com o contexto social.

É no entanto verdade, que ambos os sexos têm perfis comportamentais e emocionais próprios, e bem específicos de cada sexo. De acordo com investigações científicas recentes, e em que foram intervenientes milhares de homens e mulheres, estas revelaram maiores aptidões emocionais em média, bem como desenvolveram maior capacidade empática, e maior dinamismo no relacionamento interpessoal. Os homens de acordo com os mesmos estudos, estão mais predispostos ao optimismo e maior confiança nas suas capacidades multidisciplinares, tornando-os por isso mais resistentes a um quotidiano de stress.

Segundo alguns estudos, os homens são mais rápidos nos raciocínios matemáticos já as mulheres são melhores com as palavras, essa diferença só se destaca na média isso significa que existem muitas pessoas que possuem habilidades verbais, a diferença na média é muito subtil. Pode ser que essa diferença seja determinada biologicamente como também esteja ligada a uma predisposição.

Por outro lado, o homem apresenta uma maior capacidade visual-espacial e uma orientação topográfica relativamente melhor. Demonstra, por exemplo, mais habilidade na realização de tarefas restritas a um único hemisfério cerebral, como interpretar mapas geográficos, encontrar saídas em labirintos e lidar com máquinas. Uma das diferenças mais interessantes refere-se à maneira segundo a qual os homens e as mulheres calculam o tempo, estimam a velocidade de objectos, realizam cálculos matemáticos mentais, orientam-se no espaço e visualizam os objectos tridimensionais, e assim por diante. Ao realizar todas essas tarefas, os homens e as mulheres são extremamente diferentes, assim como o são quando seus cérebros processam a linguagem. Isso poderia explicar, afirmam os cientistas, o facto de que existem mais homens matemáticos, pilotos de avião, guias, engenheiros mecânicos, arquitectos e pilotos de Fórmula 1 do que mulheres. Nos últimos anos podemos ver que as mulheres começaram a desempenhar profissões que eram unicamente ocupadas por homens. Atente-se,

que surgem por vezes aptidões próprias do sexo feminino nos homens, sendo o seu reverso igualmente verdade. Mesmo assim profissões militares e de nível político, continuam “dominadas” pelo sexo masculino.

Já nas diferenças emocionais podemos dizer que os homens são mais frios, não gostam de se prender a um relacionamento, tendem a ser mais objetivos, preferem passar mais o tempo com os amigos, não demonstram afetividade em público e aos outros. Já a mulher quer mostrar a todos o que sente, busca estabelecer laços mais sentimentais, prefere passar a maior parte do seu tempo com o companheiro ou com a família, prefere algo mais complexo, é mais emotiva.

Não obstante as naturais diferenças contextuais intersexos, ainda assim, são mais as semelhanças que intrinsecamente os aproximam, que aquilo que efectivamente os separam.

Atente-se, que de acordo com esses mesmos estudos, surgem por vezes aptidões próprias do sexo feminino nos homens, sendo o seu reverso igualmente verdade.

*Barret, Lane, Sechrest y Schwartz* (2000), defendem a teoria que desde o nascimento que as relações entre o sexo feminino e as competências emocionais têm sido estreitas.

*Goleman* (2002), conclui que na generalidade os pontos fracos e fortes existentes nos dois sexos, compensam-se, decorrendo de tal conclusão, que...“em termos de IE total não foram detectadas diferenças relevantes entre sexos “.

Nesta linha de investigação, *Jausovec e Jausovec* (2005), defendem que a actividade cerebral evidencia diferenças em função do género.

Ainda segundo *Grewal e Salovey* (2006), o sexo feminino distingue-se pelo seu maior índice de emocionalidade.

Torna-se assim facilmente perceptível, que quer se trate de homens ou mulheres, os vários domínios do êxito ultrapassam e não se confinam, a circunstancialismos de excelência técnica ou intelectual, pelo que no mundo contemporâneo, é exigido outras capacidades de sobrevivência e afirmação. São assim recuperadas e potenciadas, um emancipal de qualidades essenciais como o espírito de iniciativa, a capacidade de adaptação, e o imprescindível optimismo pessoal, beneficiando assim cada vez mais de acrescidas valorizações.

**No que respeita às hipóteses 7, 8 e 9:**

**Hipótese 7** – A atenção às emoções varia consoante a idade dos formadores.

Na atenção às emoções,  $F(3, 237) = 0,651, p=0,583$ , os formadores mais novos obtêm valores mais elevados e os mais velhos valores mais baixos, embora a diferença não seja estatisticamente significativa.

**Hipótese 8** – A clareza de sentimentos varia consoante a idade dos formadores.

Na clareza de sentimentos,  $F(3, 237) = 1,413, p=0,240$ , os formadores mais novos obtêm valores mais elevados e os mais velhos valores mais baixos, embora a diferença não seja estatisticamente significativa.

**Hipótese 9** – A reparação do estado emocional varia consoante a idade dos formadores.

Na reparação do estado emocional,  $F(3, 237) = 5,234, p=0,003$ , a análise do teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os formadores mais novos que obtêm valores mais elevados e os do escalão 40-49 anos que obtêm valores mais baixos (33,13 vs 29,37).

Verifica-se que os formadores mais novos manifestam uma superior atenção às emoções, clareza de sentimentos e reparação do estado emocional, relativamente aos seus colegas de maior idade cronológica.

Esta informação pode relativizar a experiência de vida acumulada pelos sujeitos, experiência essa que pode contribuir para a construção de estratégias de enfrentamento das condições de vida. O conhecimento de si mesmo pode contribuir para o fortalecimento na construção de recursos internos e estes poderão promover o bem-estar, na medida em que o indivíduo em qualquer idade tem condições de administrar os próprios sentimentos e comportamentos.

Não foi encontrada uma teoria que defenda que o desenvolvimento da inteligência emocional seja condicionado pelo fator idade. A este nível *Cooper e Sawaf (1997)* assumem que a inteligência emocional conhecida também como Quociente Emocional é adquirida e “*pode desenvolver e aumentar em qualquer tempo e qualquer idade.*”

Por outro lado, também *Goleman* (1997) por sua vez afirma que o Q.I pouco muda depois da adolescência, enquanto a inteligência emocional se desenvolve ao longo da vida, através das experiências sociais e interpessoais e do aperfeiçoamento da empatia, o que se depreende que cada caso é um caso e que o mesmo deve ser analisado no seu próprio contexto.

Podemos então afirmar que independentemente da idade, é imprescindível que o formador esteja comprometido com a sua profissão, se sinta autónomo, que incorpore nas suas práticas novas responsabilidades, seja reflexivo, devendo ser capaz de levantar dúvidas sobre seu trabalho, sempre que tal se justificar.

Atualmente, o tema da qualidade de ensino tornou-se recorrente, numa abordagem por competências e não por idade, assumindo-se a necessidade de repensar a prática docente/formativa, em sentido lato perante os novos desafios do mundo globalizado.

#### **Em relação às hipóteses 10, 11 e 12:**

**Hipótese 10** – A atenção às emoções varia consoante a formação académica dos formadores.

Na atenção às emoções<sup>7</sup>,  $F(3, 224) = 4,097$ ,  $p=0,007$ , a análise do teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os formadores com Mestrado que obtêm valores mais elevados e os com o Bacharelato que obtêm valores mais baixos (30,42 vs 26,74).

**Hipótese 11** – A clareza de sentimentos varia consoante a formação académica dos formadores.

Na clareza de sentimentos,  $F(3, 224) = 2,306$ ,  $p=0,078$ , a análise do teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os formadores com Mestrado que obtêm valores mais elevados e os com o Bacharelato ou a Licenciatura que obtêm valores mais baixos (30,42 vs 28,09 e 28,86).

**Hipótese 12** – A reparação do estado emocional varia consoante a formação académica dos formadores.

Na reparação do estado emocional,  $F(3, 224) = 2,306$ ,  $p=0,078$ , a análise do teste de comparação múltipla a posteriori de *Tukey* indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os formadores com Mestrado ou Pós-graduação que obtêm valores mais elevados e os com a Licenciatura que obtêm valores mais baixos (301,79 e 31,43vs 29,94).

seja estatisticamente significativa,  $F(4, 85) = 1,579$ ,  $p = 0,187$ .

*Goleman* (1998) acrescenta que o Quociente de Inteligência – QI – e o Quociente Emocional – QE – são capacidades distintas mas não antagónicas. Pelo contrário, deve-se procurar articular as competências intelectuais e as emocionais, usando a emoção para facilitar a razão e a razão para gerir funcionalmente a emoção. Apesar de realidades separadas, há uma interdependência entre o nosso intelecto e os nossos sentimentos, o que revela a importância de dominar ambas as dimensões.

Concluiu-se que quanto mais elevado for a formação académica, maior será a atenção às emoções, clareza de sentimentos, e reparação do estado emocional. No entanto e contrariamente ao resultado obtido, Saarni (1999) afirma que as habilitações académicas nada têm a ver com o índice de inteligência emocional do indivíduo: «Não consigo conceber sabedoria sem competência emocional, mas pode alguém ser emocionalmente competente e ainda assim não ter sabedoria (...) para que nos tornemos sábios, precisamos primeiro, tornarmo-nos emocionalmente competentes...» (p. 54).

O tempo em que o docente podia afirmar tranquilamente que a sua responsabilidade se limitava a dar aulas, já foi ultrapassado. Atualmente há muito que exigir aos formadores independentemente do seu percurso académico. É necessário que tomem consciência da necessidade de um maior profissionalismo dentro das suas habilitações e competências, apostando numa permanente disponibilidade para a formação contínua, que prepare os seus intervenientes para ver o mundo na sua globalidade e não de forma fragmentada, o que significa que não devem ficar simplesmente à espera das diretrizes das autoridades responsáveis pela educação, devendo adoptar uma postura pro-activa no seio da comunidade educativa.

Salvaguarda-se que através da formação as pessoas obtêm novas qualificações, constroem combinações diversas de competências, realizam projetos de reconversão de natureza

profissional. Há que investir fortemente na formação, pois ela contribui para a satisfação no trabalho, para a melhoria da qualidade de vida das pessoas a nível bio-psico-social, e para uma melhor sustentabilidade económica e financeira de um país.

**Em relação às hipóteses 13, 14 e 15:**

**Hipótese 13** – A atenção às emoções varia mediante a tipologia do formador.

Na atenção às emoções,  $F(2, 238) = 0,088$ ,  $p=0,916$ , os formadores EFJ obtêm valores mais altos e os formadores EFA e EFJ valores mais baixos, embora a diferença não seja estatisticamente significativa.

**Hipótese 14** – A clareza de sentimentos varia mediante a tipologia do formador.

Na clareza de sentimentos,  $F(2, 238) = 1,858$ ,  $p=0,168$ , os formadores EFJ obtêm valores mais baixos e os formadores EFA valores mais altos, embora a diferença não seja estatisticamente significativa.

**Hipótese 15** – A reparação do estado emocional varia mediante a tipologia do formador.

Na reparação do estado emocional,  $F(2, 238) = 0,098$ ,  $p=0,907$ , os formadores EFA e EFJ obtêm valores mais baixos e os formadores EFJ valores mais altos, embora a diferença não seja estatisticamente significativa.

Constatou-se que os Formadores de Educação e Formação de Jovens (EFJ), obtiveram valores mais elevados de atenção às emoções e reparação do estado emocional. Não foram encontrados estudos que justificassem esta realidade, no entanto pressupõe-se que a mesma, esteja associada ao facto dos formadores de tipologia EFJ serem alvo de uma maior pressão no desempenho da sua atividade profissional, pois são confrontados com a inquietude da fase que caracteriza a adolescência, tornando-se um desafio diário o treino e gestão das emoções nestas ações.

Tendo em conta a relevância prática desta investigação, pretende-se deste modo contribuir para uma melhoria do sistema educativo em Portugal, ao nível da formação profissional através de sessões de esclarecimento, como forma de alertar as equipas para a importância de



recorrermos cada vez mais a comportamentos baseados na IE, com o objectivo de potenciar as capacidades pessoais, sociais e profissionais dos formadores, garantindo uma qualidade superior de ação no terreno. Aposta-se assim na intervenção de cada formador, para que ambas as partes sintam satisfação e se envolvam em todo o processo de ensino-aprendizagem, garantindo resultados frutíferos a curto, médio e longo prazo para toda a comunidade educativa.

### 3. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Como limitações deste estudo, encontramos sobretudo a morosidade ao nível da entrega dos questionários à investigadora, por parte das equipas formativas.

Por outro lado, o excesso de atividade em meio laboral, dificultou de sobremaneira a disponibilidade da mesma para investir no palco desta investigação, o qual resultou em esforço acrescido, apesar de frutífero e gerado em tempo útil.

Finalmente, será importante salientar a ausência quase total de bibliografia científica alusiva à IE em contexto de formação profissional, o qual foi ultrapassado a maior parte das vezes, com a adaptação a uma realidade educacional tradicional de caráter formal.

### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e os constantes avanços tecnológicos, requerem novas relações sociais em qualquer instituição, novos perfis frente aos desafios da modernidade.

Sendo assim, a actividade docente teve de se modificar para atender a essas transformações, que atingem crucialmente as nossas escolas, as concepções e as formas de construção do saber. Verifica-se sem dúvida uma mudança do paradigma que está a exigir um novo perfil do professor/formador, de modo a que possa prestar um serviço de qualidade, com eficiência e eficácia a todas as crianças, jovens, adultos e às demandas da instituição escolar.

Neste sentido, a natureza do tema da presente investigação, revela-se uma oportuna temática de grande atualidade, uma vez que se verifica que o mal-estar profissional é superior junto dos professores/formadores, comparativamente a outras classes socioprofissionais.

Considera-se assim imperioso a aposta na inteligência emocional, enquanto capacidade de relacionamento entre a razão e a emoção, permitindo ao indivíduo um maior grau de sociabilidade, com atitudes assertivas no relacionamento com o próximo, tirando partido de cada situação, evidenciando sempre os aspetos positivos e promovendo as situações menos agradáveis para as operacionalizar em situações de aprendizagem e desenvolvimento.

No plano educacional, o indivíduo emocionalmente inteligente tem quase sempre um lugar cativo na estrutura organizativa institucional, visto que consegue contribuir construtivamente, para um superior estado de espírito daquele com quem interage, contribuindo assim para o aumento da sua motivação, o que se traduz em cooperação, propícia ao enriquecimento pessoal e profissional, aceitando cada indivíduo como único, e relacionando-se com a sua unicidade de modo a dar oportunidades de desenvolvimento às suas potencialidades/capacidades.

É de grande importância que o formador sábio reconheça que o comportamento dos formandos nas turmas depende fundamentalmente, ainda que não exclusivamente, da sua ação, e que o processo de aprendizagem, envolve sentimentos e que esses sentimentos são experimentados na mesma medida, pelo formador e formandos.

No entanto, não podemos esquecer que para além daquele que desempenha o papel de formador, há a personalidade do adulto, com as suas características, as suas qualidades e os seus defeitos, os seus hábitos e as suas possibilidades de adaptação ou não às situações. O que significa que o educador deve tomar consciência dos elementos que determinam a conduta do aluno, mas também não deve ignorar os que determinam a sua.

Quanto mais disponíveis os formadores estão para as próprias emoções, mais hábeis se tornam na leitura das emoções dos outros. Pelo contrário, pessoas sem ouvido emocional revelam-se confusas quanto aos próprios sentimentos e sentem-se perplexas, quando o outro expressa as suas emoções.

Na memória dos alunos fica retida a imagem do formador mais do que a sua metodologia, sendo este, enquanto humano, um modelo de padrões e condutas sociais para os alunos. Um formador emocionalmente inteligente, retira maior vantagem das suas competências profissionais imprimindo a sua marca que, servirá de exemplo no processo de formação, educação e integração social dos alunos.

Tem que ser uma pessoa humilde em reconhecer comportamentos correctos e deve ser o primeiro a dar e depois a cumprir para depois exigir.

Estudos comprovam que os indivíduos peritos na clareza de sentimentos e na reparação do estado emocional relatam valores mais baixos de ansiedade e supressão de pensamentos, maior produtividade, elevados níveis na perceção da saúde e de qualidade de vida. Por sua vez, o dramático descontrolo emocional poderá influenciar as relações sociais, promovendo através do efeito de contágio emocional, inclusivamente a alteração dos processos emocionais dos que se relacionam com os formadores, e nomeadamente com impacto nos alunos. Esta compreensão da perspectiva e impacto social e cultural das emoções, permite o tratamento das designadas “doenças sociais”.

Os indivíduos considerados mais resilientes e auto-controlados emocionalmente, recompensam as entidades exercendo atividades com maior compromisso, diligência e segurança, os quais se revelam de extrema importância face à atual conjuntura político-educacional.

É premente que a formação de professores/formadores, consista sobretudo no desenvolvimento da sua personalidade, fortalecendo a sua auto-realização, assumindo que é possível aprender a fabricar um nível apropriado de resiliência, no sentido de melhor promover os vários domínios do saber, assumindo o necessário nível de auto conceito e auto realização, capazes de os potencializar e expandir como pessoa em construção e construtora da realidade, conduzindo a uma prática pedagógica de excelência.

## 5. PROPOSTAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Como propostas para futuras investigações propõe-se, a medição do nível de IE de formadores EFA, EFJ e EFA/EFJ de centros de formação de caráter público e privado de diversas regiões do país, nomeadamente norte, centro e sul, confrontando os respetivos dados e analisando com rigor e objetividade os resultados obtidos.

Esses resultados devem ser interpretados e sistematizados pelos protagonistas do estudo, sendo os participantes encaminhados para programas piloto de desenvolvimento da IE, a fim de promoverem as suas competências emocionais. Paralelamente, devem ser publicados os procedimentos e conclusões desta intervenção em meios de comunicação social, com o intuito de esclarecer, estimular e sensibilizar os formadores para a necessidade de aderirem a práticas educacionais, construtivas e emocionais que garantam o bem-estar de todos os seus intervenientes.

Uma outra curiosa proposta seria a relação da inteligência emocional com a inteligência espiritual, enquanto potenciadora de paz interna e sensação de felicidade, associada ao contexto de formação profissional. Normalmente os indivíduos com um índice elevado de QS (spiritual quotient), assumem mais riscos, comprometem-se e empenham-se em projetos e estratégias contagiantes, imprimindo aos demais, entusiasmo, otimismo e fé em bons resultados. Esta última inteligência tem nos últimos anos suscitado o interesse da comunidade científica.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abraham, R. (2001). Emotional competence as antecedent to performance: A contingency framework. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 130(2), 117-143.

Abraham, R. (2004). Emotional Competence as Antecedent to Performance: A Contingency Framework. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*.

Almeida, L. (1998). Teorias da Inteligência. Porto. *Jornal de Psicologia*, 2ª Ed.

Austin, E. J. (2004). An investigation of the relationship between trait emotional intelligence and emotional task performance. *Personality and Individual Differences*, 36(8).

Akerjordet, K., & Severinsson, E. (2004). Emotional intelligence in mental health nurses talking about practice. *International Journal of Mental Health Nursing*, 13, 164-170.

Atlan, H. Teórico da auto-organização, in: PESSIS-PASTERNAK, G., *Do caos à inteligência artificial: quando os cientistas se interrogam*, São Paulo, ed. Universidade Estadual Paulista, 1993.

Azevedo, J. & Fonseca, A. F. (2007). Imprevisíveis itinerários de transição escola trabalho. *A expressão de uma outra sociedade*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S., et al. (2008). *Teoria Social Cognitiva – Conceitos Básicos*. Brasil: Artmed.

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000) - *The handbook of emotional intelligence: Theory, Development, Assessment, and application at home, school, and in the workplace*. Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2000). *Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*. Em R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40.

Bar-On, R. The impact of emotional intelligence on health and wellbeing (2011). To be published in *Emotional Intelligence*. Rijeka, Croatia: InTech.

Barrett, L. (1998). "Discrete Emotions or Dimensions? The Rule of Valence focus and Arousal focus". *Cognition and Emotion*.

Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1996). Effects of Impression Management and Self-Deception on the Predictive Validity of Personality Constructs. *Journal of Applied Psychology*.

Barros, A. F. (1998). Os Valores e o Modelo dos Cinco Factores da Personalidade: Aplicação de Dois Instrumentos de Medida a uma Amostra de Alunos Trabalhadores. *Tese de mestrado inédita*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*.

Baum, K. M., & Nowicki, S. (1998). Perception of Emotion: Measuring Decoding Accuracy of Adult Prosodic Cues Varying in Intensity. *Journal of Nonverbal Behavior*.

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva. (Trabalho original em inglês publicado em 1993.)

Benavente, A. (2001). "Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica", *Revista Ibero-Americana de Educação*, nº27.



Bernet, M. (Agosto, 1996,). *Emotional Intelligence: Components and Correlates*. Toronto: Comunicação apresentada no encontro anual da American Psychological Association.

Besson, M. (2003). “*Music in the Brain: Tone Talk, Prosody and Emotion*”. Em III International Conference/ Conferência Internacional: Emotion and Brain – Basic Research and Clinical Applications. May.2003. U. Lusófona: Lisboa. 500 Competência Emocional em Professores.

Bilhim, J.A. (2001) - *Teoria Organizacional: Estruturas e pessoas*. Universidade técnica de Lisboa (ISCSP).

Binet, A. (1922). *Les Idées Modernes sur les Enfants*. Paris: Flammarion.

Binet, A., & Simon, T. (1959). *La Mesure du Développement de l'Intelligence chez les Jeunes Enfants* (10<sup>a</sup> ed.). Paris: Bourrelie.

Bisquerra Alzina R. (Coord.). (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*.

Bisquerra Alzina R. (1998). *Educación Emocional. Enciclopedia Mundial de la Educación*. Barcelona: Océano.

Bisquerra Alzina, R.(2000). *Educación Emocional e Bien-estar*. Barcelona: Praxis.

Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva e Método*. Barcelona :Hora.

Bogdan, R.C.; Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto.

Bothwell, L. (1991) - *A Arte da Liderança* - Biblioteca da Gestão Moderna.

Bourdieu, P.; Passeron, J.C (1971). *La Reproduction: Éléments pour une Théorie du système d'enseignement*. Paris: De Minuit.

Boytazis, R. E., & Sala, F. (2004). *Assessing Emotional Intelligence Competences*. Em G. Geher (Ed.), *The Measurement of Emotional Intelligence*. Hauppauge, NY: Nova Science.

Boyatzis, R., Goleman, D. & Rhee, K. (2000). *Clustering competence in Emotional Intelligence: Insights from the emotional competence inventory*. Em R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.). Handbook of Emotional Intelligence. San Francisco: Jossey-Bass.

Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*.

Brackett, M. A., & Salovey, P. (2004). *Measuring emotional intelligence as a mental ability with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test*. Em G. Geher (Ed.), Measurement of emotional intelligence. New York: Nova Science.

Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*.

Brackett, M., Lopes, P. N., Ivcevic, Z., Mayer, J. D., e Salovey, P. (2004). *Integrating emotion and cognition: The role of emotional intelligence*. Em D. Dai e R. J. Sternberg (Eds.), Motivation, emotion, and cognition: Integrating perspectives on intellectual functioning. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Brackett, M. A., Rivers, S., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of performance and self-report measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*.

Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). *Emotionally Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students*. Em J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), Applying Emotional Intelligence: A Practitioners Guide. New York: Psychology Press/Taylor & Francis.

Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto.

Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T., & Saks, Z. (2006). Personality and School Performance: Incremental Validity of Self- and Peer-Ratings over Intelligence. *Personality and Individual Differences*.

Brockert, S. ; Braun, G. (1996). *Los Testes de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Bobin Book.

Brody, N. (2000). *History of Theories and Measurements of Intelligence*. Em R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*. Reino Unido, Cambridge University.

Brown, R. F., & Schutte, N. S. (2006). Direct and Indirect Relationships Between Emotional Intelligence and Subjective Fatigue in University Students. *Journal of Psychosomatic Research*.

Bueno, J. M. H., & Primi, R. (2003). Inteligência emocional: Um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 279-291.

Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual Ability, Learning Style, Achievement Motivation and Academic Success of Psychology Students in Higher Education. *Personality and Individual Differences*.

Butcher, J. (1974). *La inteligencia humana* (J. A. Forteza, Trans.). Madrid, Spain: Marova. (Original work published 1968).

Cadman, C., & Brewer, J. (2001). Emotional intelligence: a vital prerequisite for recruitment in nursing. *Journal of Nursing Management*.

Caetano, L. (2005) *Abandono escolar: repercussões sócio-económicas na Região Centro*. Algumas Reflexões, Finisterra.

Calado, P.; Duarte, A. M. (2000). “*Influência da Ginástica Aeróbica nos Estados de Humor*”. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV, 2, pp. 375-391, PPCMCM – Colégio Internato dos Carvalhos.

Caldas, A.C. (2000). *A Herança De Franz Joseph Gall: O Cérebro ao Serviço do Comportamento Humano*. Lisboa: McGRAW-HILL.

Campbell, L. (2000). *Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Campione, J. C., Brown, A. L., & Ferrara, R. A. (1982). *Mental retardation and intelligence*. Em R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* New York: Cambridge University Press.

Campos, A., Chiva, M. & Moreau, M. (2000). *Alexitimia and mental imagery. Personality and Individual Differences*.

Campos, B.P. (1989). “Formação Pessoal e Social e Desenvolvimento Psicológico dos Alunos”. *Cadernos de Consulta Psicológica*.

Campos, J.J.; Mumme, D.L.; Kermoian, R.; Campos, R. (1994). *A Functionalist Perspective on the Nature of Emotion*. Em N.A. Fox (ED.) *The Development of Emotion regulation: Biological and Behavioral Considerations*. Monographs of the Society for Research in Child Development.

Canavarro, J.M. (1999). *Ciência e Sociedade*. Coimbra: Quarteto.

Candeias, A. (2008). *Inteligência Social – O que é e como avaliar?*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cardoso, M.; Araújo, A. (2000). “*Stress na Profissão Docente: Prevalência e Factores de Risco*”. Comunicação apresentada no III Congresso Nacional de Saúde Ocupacional - Póvoa do Varzim.

Caria, T. (2000). *A Cultura Profissional dos Professores. O Uso do Conhecimento em Contexto de Trabalho na conjuntura da Reforma Educativa dos anos 90*. Lisboa: Calouste Gulbenkian/FCT.

Caria, T.; Pereira, F.; Filipe, J. (2005). “*Trabalho Intelectual e Saber Profissional*”. Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais. Departamento das Ciências da Educação. Universidade de Aveiro: Resumo das Comunicações.

Carlson, J.G.; Hatfield, E. (1992). *Psychology of Emotion*. Orlando: HBJ Pb.

Carroll, J. B. (1982). *The measurement of intelligence*. Em R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* New York: Cambridge University Press.

Carroll, J.B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies*. New York: Cambridge University Press.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, J. E. (2002). *Metodologia do Trabalho Científico*. Escolar ed. Lisboa.

Cattell, R. B. (1965). *The Scientific Analysis of Personality*. Chicago, Illinois: Aldine.

Ceci, S. J. (1996). General Intelligence and Life Success: An Introduction to the Special Theme. *Psychology Public Police and Law*.

Ceitel, Mário (2006), *Enquadramento geral e perspectivas de base sobre o conceito de competências*, in *Gestão e Desenvolvimento de Competências*, Lisboa, Edições Sílabo.

Cervo, Amado; Bervian, Pedro (2004). *Metodologia Científica*. (5ª ed.) São Paulo: Prentice Hall.

Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003a). Personality Traits and Academic Exam Performance. *European Journal of Personality*.

Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003b). Personality Predicts Academic Performance: Evidence from Two Longitudinal University Samples. *Journal of Research in Personality*.

Chamorro-Premuzic, T., Bennett, E., & Furnham, A. (2007). The Happy Personality: Mediation Role of Trait Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*.

Chelladurai, P. (1999) - *Human Resource Management in Sport and Recreation - Human Kinetics*.

Chemiss, C. (2000) - *Emotional intelligence: What it is and why it matters*. Em [www.Consortium.org](http://www.Consortium.org).

Chiavenato, I. (2003). *Gerenciando Pessoas*. São Paulo: Prentice Hall

Church, A.T. et al. (1998). "Language and Organization of Emotion Concepts Comparing Emotion Concepts and Dimensions across Cultures". *Cognition and Emotion*.

Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*.

Ciarrochi, J., Chan, A.Y.C., Caputi, P. & Roberts, R.D. (2001). *Measuring Emotional Intelligence*. Em: J. Ciarrochi, J. Forgas & J. D. Mayer (Eds.). *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. Philadelphia: Psychology Press.

Ciarrochi, J.V.; Chan, A.Y.; Bajgar, J. (2002). “Measuring Emotional “Intelligence” in Adolescents”. *Personality and Individual Differences*.

Consedine, N.E.; Stongman, K.T.; Magai, C. (2003). “Emotions and Behaviour: Data from a Cross-cultural Recognition Study”. *Cognition and Emotion*.

Cooper, R.; Sawaf, A. (1997) . *A Inteligência emocional na empresa*. Editora Campus.

Correia, J.A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: ASA.

Correia, J.A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto editora.

Correia, J.A. (1999). *Os Lugares Comuns na Formação Contínua de Professores*. 40. Cadernos Pedagógicos. Porto: ASA.

Correia, J.A.; Lopes, A.; Matos, M. (1999). *Formação de Professores. Da Racionalidade instrumental à acção comunicacional*. 49. Cadernos Pedagógicos. Porto: ASA.

Correia, J.A. (2000). *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 anos*. 48. Cadernos Pedagógicos. Porto: ASA.

Correia, J.A.; Matos, M. (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: ASA.

Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI): Professional Manual*. New York: Psychological Assessment Resources, Inc.

Cottingham, J. (1986). *A Filosofia de Descartes*. Lisboa: Edições 70.

Cristobal, P. (1996). *Controlar las Emociones*. Madrid: Temas de Hoy.

Cronbach, L.J. (1998). *Fundamentos de los test psicológicos. Aplicaciones a las organizaciones, la educación y la clínica*. Madrid: Pirámide.

Cruz (1997). Uma abordagem às teorias de aprendizagem. *Sonhar*, IV (2).

Cruz, S. A. (2005). “*Crianças Com Dificuldades de Aprendizagem: Concepções e Intervençãodo Professor*”. (2005). Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais. Departamento das Ciências da Educação. Universidade de Aveiro: Resumo das Comunicações. Ed. U.A.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El Fluir y la Psicología de Descubrimiento y la Invencion*. Barcelona: Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (2004). *Fluir. Una Psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Cunha, M. P. & Rego, A.. (2002). Liderança emocional eletrizante. <http://www.amba.pt>.

Custódio Rodrigues, Marques Teixeira, J; Freitas Gomes, M. (1989). *Afectividade*. Porto: Contraponto.

Cyrulnik, B. (2001). *Uma Infelicidade Maravilhosa*. Porto: Ambar.

Cyrulnik, B.(2003). *Resiliência. Essa Inaudita Capacidade de Construção Humana*. Lisboa: Piaget.

Damásio, A. (1994) *O Erro de Descartes*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Damásio, A. R. (1995). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. (12ª ed.). Lisboa, Europa-América. (Trabalho original em inglês publicado em 1994).

Damásio, A. (1996). *O Erro de Descartes*. Men Martins, Europa-América.

Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si - O corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Publicações Europa América.

Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si. O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Men Martins: Europa-América.

Damásio, A. (2004). *Ao Encontro de Espinosa. As Emoções Sociais e a Neurobiologia do Sentir*. Men Martins: Europa-América.

Davies, M., Stankov, L. & Roberts, R.D. (1998). Emotional Intelligence: In search of an elusive construct. *The Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.

Davidson, J. E., & Downing, C. L. (2000). *Contemporary Models of Intelligence*. Em R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University.

Davis, M.; Lee, Y. (1998). "Fear and Anxiety: Possible Rules of the Amigdala and Bad Nucleus or the Stria Terminalis". *Cognition and Emotion*.

Dawda, R., & Hart, S. D. (2000). Assessing Emotional Intelligence: Reliability and Validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in University Students. *Journal of Personality and Individual Differences*.

Day, A. L., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Journal of Personality and Individual Differences*.

Declaire, J., Gottman J. (1999). *A inteligência emocional na educação*. Portugal: Pergaminho Lda.

Derksen, J., Kramer, I. & Katzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence?. *Journal of Personality and Individual Differences*.

Detterman, D. K. (1986). *Human Intelligence Is a Complex System of Separate Processes*. Em R. J. Sternberg e D. K. Detterman (Eds.), *What Is Intelligence?*

Dimberg, U.; Thunberg, M.; Grunedal, S. (2002). "Facial reactions to emotional Stimuli: Automatically controlled emotional responses". *Cognition and Emotions*.

Dornelas, A. (2006). *Livro Verde sobre as Relações Laborai.*, (1.ª ed.), Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Drevets, W.C.; Raichle, M.E. (1998). "Reapproval Suppression of Regional Cerebral Blood Flow During Emotional versus Higher Cognitive Processes Implications, Interactions between Emotion and Cognitions". *Cognition and Emotion*.



- Dubet, F. (1996). Sociologia da Experiência. *Colecção Epistemologia e Sociedade, nº48*. Instituto Piaget.
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (2004). Can emotional intelligence be developed? *The International Journal of Human Resource Management*.
- Dupont, P. (1982). *La Dynamique de la Classe*. Paris: PUF.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). *Parental socialization of emotion. Psychological Inquiry*.
- Ekman, P. (1981). *La Expression de las Emociones*. Mundo Científico.
- Ekman, P. (1992). “Facial expression of Emotions: New Findings, New Questions”. *Psychological Science, 3*.
- Ekman, P. (1992). “An Argument for Basic Emotions”. *Cognition and Emotion*.
- Ekman, P. (1994). “All Emotions are Basic”. Em Paul Ekman e R. J. Davidson (Eds.). *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*. New York: Oxford University Press.
- Ekman, P.; Davidson, (1994). *The Nature of Emotions*. New York: Oxford University Press.
- Ekman, P. (1999). “Basic Emotions”. Em T. Dalgleish e M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* Chichester: UK: Wiley.
- Ekman, P. (2004). *Qué Dice ese Gesto?*. Barcelona: Integral.
- Ellis, A.; Tafrate, R. (1999). *Contrôle su Ira antes que ella le Contrôle a Usted*. Barcelona, Paidós.
- Emmerling, Robert j.; Goleman, D. (2003) - *Emotional Intelligence: Issues and common misunderstandings*.
- Estevão, C. (2004). *Educação, Justiça e Autonomia*. Portom: CRIAP-ASA.
- Esteve, J.M. (1987). *El Malestar Docente*. Barcelona, Laia.

Esteve, J.M. (1995). “*Mudanças Sociais e Função Docente*”. Em Nóvoa, A. (Org.) 1999. Profissão Professor. Porto: Porto Editora.

Extremera, N., e Fernandez-Berrocal, P. (2002) Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle-aged women. *Psychological Reports*.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., e Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Psychology Bulletin.

Farsides, T., & Woodfield, R. (Maio de 2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34, 7, 1225-1243. Elsevier.

Fávero O., Rummert S. e De Vargas S., (1999) Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. Educação em Revista. Belo Horizonte, n° 30.

Favero, Osmar; Rummert, Sônia Maria (2004) “*Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. A proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*”. 22a Reunião Anual da Anped. Caxambu (MG).

Feitosa A. M. (1993). *Contribuições de Thomas Khun para uma Epistemologia da Motricidade Humana*. Lisboa: Ed Piaget.

Feldman, D. C.& Morris, J. A.. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of management review*, 21, (4).

Feldman Barret, L., Robin, L. Pietromonaco, P.R., y Eyssell, K.M. (1998). Are women the more emotional sex? Evidence from emotional experiences in social context. *Cognition and emotion*.

Feldman Barret, L., Lane, R. D., Sechrest, L., y Schwartz, G.E. (2000). Sex differences in Emotional Awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9).

Fernandez-Abascal, E. G.; Palmero, F. (1999). *Emociones e Salud*. Barcelona: Ariel.

Fernandes, E. V. (1990). *O aluno e o professor na escola moderna*. Aveiro: Estante.

Fernandez-Berrocal, P., Ramos, N., e Extremera, N. (2001) Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. e Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*.

Fernandez-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6 .

Ferrão, João (2004). Área Metropolitana de Lisboa: Um Lugar entre Mundos. In João Ferrão (Eds.), *Área Metropolitana de Lisboa, Gentes, Paisagens, Lugares* . Lisboa: Área Metropolitana de Lisboa

Ferreira, A. B. (1986). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (1ª ed.). Nova Fronteira.

Fielding, J. (1993). “*Qualitative Interviewing*”. Em Gilbert, N. (Ed). *Researching Social Life*. London: Sage.

Fischer, K.W.; Shaver, P. e Carnochan, P. (1990). “How Emotions Develop and how they organize Development”. *Cognition and Emotion*.

Flanders, N. (1973). *Analysing Teacher Behavior*. New York: Addison-Wesley.

Flores-Mendoza, C.E. & Nascimento, E. (no prelo). Inteligência: O construto melhor investigado em Psicologia. *Boletim de Psicologia*.

Fonseca, V. (1996). *Aprender a Aprender. A educabilidade cognitiva*. Lisboa: Ed. Notícias.

Ford, M.E. & Tisak, M.S. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*.

Formosinho, J. (1987). “*Fundamentos Psicológicos para Modelo Desenvolvimentista da Formação em Professores*”, *Psicologia*, 3, CIFOP, Braga: U. Minho.

Fournier, S.; Mick, D.G. (1999) - Rediscovering Satisfaction. *Journal of Marketing*.

Fortin, Marie Fabienne (1999), O processo de investigação- Da concepção à realização, Loures, Lusociência- Edições Técnicas e Científicas L<sup>da</sup>.

Frances, R. (1984) *Satisfação no trabalho e no Emprego*. Editora Rés.

Freinet, C. (1983). *O Itinerário de Celestin Freinet*. Lisboa: Editorial Presença.

Freitas-Magalhães (2009). *A Psicologia das Emoções: O Fascínio do Rosto Humano*. (2<sup>a</sup> ed.) Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

Freitas, F. & Noronha, A. (2006). A inteligência emocional e avaliação de alunos supervisores: evidências de validade. *Psicologia Teoria e Prática*, 8 (1), 77-93.

Freshwater & Stickley (2004). The Heart Of The Art: Emotional Intelligence In Nurse Education. *Nursing Inquiry*.

Friedman, H.S. & Riggio, R.E. (1999). Individual differences in ability to encode complex affects. *Personality and Individual Differences*.

Frijda, N.H. (1986). *The Emotions*. New York: Cambridge University Press.

Frijda, N.H. (1992). "The Empirical Status of the Laws of Emotion". *Cognition and Emotion*.

Frijda, N.H. (1994a), "*Emotions are Functional most of the time*". Em Paul Ekman e R. J. Davidson (Eds.). *The Nature of Emotion: Fundamental Question* . New York: Oxford University Press.

Frijda, N.H. (1994b). "*Universal Antecedents exists and are interesting*". Em Paul Ekman e R. J. Davidson (Eds.). *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*. New York: Oxford University Press.

Frijda, N.H. (1996). "*Passions : Emotion and Socially consequential behavior*". Em R.D. Kavanaugh, B.Zimmerberg, Fein S. (Eds.). *Emotion: Interdisciplinary Perspectives*. Mahwah, N.J. Earlbaum.

Gage, N.L.; Berliner, D.C. (1992). *Educational Psychology*.

- Gannon, N., & Ranzijn, R. (2005). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality? *Personality and Individual Differences*.
- Garber, J., & Dodge, K. A. (Eds.). (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Garcia, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, n. 95, 1999.
- Gardner, H. (1988). “*The Theory of Multiple Intelligences: Educational Implications*”. Em *Language and the world of work in the 21st Century*. Massachusetts Bureau of Transitional Bilingual Education.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gazda, G.M.; Asbury, F.S.; Balter, F.J.; Childers, W.C.; Walters, R. (1984). *Human Relations Development. A Manual for Educators*. Boston: Allyn and Bacon.
- George, J.M. (2000) - *Emotions and leadership: The role of emotional intelligence, Humam Relations*.
- Giddens A. (2000). *As Consequências da Modernidade*. (4<sup>a</sup> ed.) Oeiras: Celta.
- Gil, António Carlos (2007). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. (4<sup>a</sup> ed.) – 9. reimpr. São Paulo: Atlas.
- Gimeno Sacristan, J. (1995). “*Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores*”. In A. Nóvoa. 1995. *Profissão Professor* (2<sup>o</sup> ed.) Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristan, J. (1999). *Poderes Instáveis em Educação*. Porto alegre, Artmed.
- Glaser, B; Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Gohm, C. L., Corser, G. C., & Dalsky, D. J. (2005). Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant?. *Personality and Individual Differences*.

Goldberg, L. R. (1990). An Alternative “Description of Personality”: The Big-Five Factor Structure. *Journal of Personality and Social Psychology*.

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva. (Obra original publicada s.d.)

Goleman, Daniel (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Gradiva

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1999). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Portugal: Actividades editoriais, Lda.

Goleman, D. (1999). *Emoções que curam, Conversas com o Dalai Lama*. Lisboa: Temas e Debates.

Goleman, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Temas e Debates.

Goleman, D. (2000). *Emoções que curam. Conversas com o Dalai Lama*. Lisboa: Temas e Debates.

Goleman, D. (2001). *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Goleman, D. (2002). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Goleman, D.; Boyatzis, R. e MacKee, A. (2002a) - *Os Novos Líderes. A inteligência Emocional nas Organizações*. Gradiva.

Goleman, D. (2002b) - *O que faz um Líder (eds), -Harvard Business Review*. Editora Campus.

Goleman, Daniel, (2006). *Inteligência Social – A Nova Ciência das Relações Humanas*. Círculo de Leitores.

Gomes, A.A. (2005). “*Identidades Profissionais e Representações Sociais: A Construção das representações Sociais sobre «Ser Professor»*”. (2005). Congresso Internacional

Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais. Departamento das Ciências da Educação. Universidade de Aveiro: Resumo das Comunicações.

Gomes, J. F. (1995). *Para a História da Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.

Good, T. L.; Prophy, J.E. (1986). "School Effects". Em Wittrock, M.C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.

Good, T.L.; Brophy, J.E. (2000). *Looking in Classrooms*. New York: Longman.

Gottfredson, L. (1997). Why g matters: The complexity of every life. *Intelligence*.

Gottman, J.; DeClaire, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. Lisboa: Pergaminho.

Greene, J.C.; Caracelli V.J.; Graham W.F. (1989). "Toward a Conceptual frame work for mixed-method evaluation designs". *Education, Evaluation and Pol. Anal.*

Grewal, D., y Salovey, P. (2006). *Inteligência Emocional. Mente y Cerebro*.

Grossman, M. Y Wood, W. (1993). Sex differences in intensity of emotional experience: a social role interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology*.

Groth-Marnat, G. (1984). *Handbook of Psychological Assessment*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Guerra, P. (2000). *CEREBRUS :A Gestão Intrapessoal*. (vol. 1 e 2). Cascais: Pergaminho.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Guillem, François e Mograss, Melodee (2005). *Gender diferences in memory processing: evidence from event – related potencial to faces*. "Brain Cogn".

Gujarati, D. N. (2000); *Basic Econometrics*. McGraw-Hill.

Guttman, L. (1965). *The structure of intercorrelations among intelligence tests. Proceedings of the 1964 Invitational Conference on Testing Problems*. Princeton: Educational Testing Service.

Halamandaris, K. F., & Power, K. G. (1999). Individual Differences, Social Support and Coping with Examination Stress: A Study of the Psychosocial and Academic Adjustment of First Year Home Students. *Personality and Individual Differences*.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.

Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). *An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence in Relation to Demographic Characteristics*. *Adolescence*.

Hess, U.; Philippot, P.; Blairy, S. (1998). “Facial Reactions to Emotional Facial Expressions: Affect or Cognition?”. *Cognition and Emotion*.

Hill, C.E.; Thompson, B.J.; Williams, E, N. (1997). “A Guide to Conducting consensual Qualitative Research”. *The Counselling Psychologist*.

Hill, M. M., Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. (2ª ed.) Lisboa: Edições Sílabo.

Hollway. (1999). “*Basic Concepts for Qualitative Research*”. Em: *Basic Concepts for Qualitative Research*. Oxford: Blackwell Science.

Hughes, R. L.; Ginnett, R.; Curphy, G.(2009). *Leadership: enhancing the lessons of experience*. (6ª ed.) New York: McGraw-Hill Irwin.

Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrel, P., & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A Critical Review. *Educational Psychology*.

Izard, C.E. (1971). *The Face of Emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Izard, C.E. (1991). *The Psychology of emotions*. New York: Plenum.

Izard, C. (1992) “*Basic Emotions, Relations among emotions, and emotion-cognition Relations*”. Em *Psychological Review*.

Izard, C. (1993) “*Four Systems for emotion activation: cognitive and noncognitive Processes*”. Em *Psychological Review*, (vol. 100).



Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science*.

Jausovec, N., y Jausovec, K. (2005). Sex differences in brain activity related to general and emotional intelligence. *Brain and Cognition*.

Jesus, S.N. (1992). *Gestão da Disciplina na Sala de Aula e Inovação Educacional*. Noésis, 23.

Jesus, S.N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto.

Jesus, S. (2002a). *Pedagogia e Apoio Psicológico no Ensino Superior*. Coimbra: Quarteto.

Jesus, S. N. (2002b). *Perspectivas para o Bem Estar Docente, Uma Lição de Síntese*. Porto: ASA.

Jesus, S.N. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto.

Johnson-Laird, P.N.; Oatley, K. (1992). “Basic Emotions, Rationality, and folk theory”. *Cognition and Emotion*.

Karli, P. (1995). *O Cérebro e a Liberdade*. Mem Martins: Ed. Piaget.

Kaufman, A. S., & Kaufman, J. C. (2001). *Emotional Intelligence as an Aspect of General Intelligence: What Would David Wechsler Say? Emotion*.

Kitayama, S.; Markus, H. R.; Kurokava, M. (2000). “Culture, Emotion and WellBeing: Good feelings in Japan and U. S”. *Cognition and Emotion*.

Kobasa, S.C.; Maddi, S.R.; Kahn, S. (1982). “Hardiness And Health: A Prospective study”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41.

Kobayashi, M. (2000). “Du Sujet Pensant à la Vérité de la Chose dans la Philosophie de Descartes”. Em *Aprendizagem e Desenvolvimento*. (vol.3) Nº 29/30. Lisboa: Instituto Piaget..

Komarraju, M., & Karau, S. J. (2005). The Relationship between the Big Five Personality Traits and Academic Motivation. *Personality and Individual Differences*.

Laffaldano, M.T.; Muchinsky, P.M. (1985). Job satisfaction and job Performance: A Meta analysis. (vol 97), n° 2. *Psychological Bulletin*.

Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and Intelligence as Predictors of Academic Achievement: A Cross-Sectional Study from Elementary to Secondary School. *Personality and Individual Differences*.

Lakatos, Eva M.; Marconi, Marina A. (2007). *Fundamentos de Metodologia Científica*. (6ª ed.) reimpr. São Paulo: Atlas.

Lane, R.D., Quinlan, D., Schwartz, G., Walker, P. & Zeitlin, S. (1990). The levels of emotional awareness scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*.

Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A., & Zeitlin, S. B. (1990). The Levels of Emotional Awareness Scale: A Cognitive-Developmental Measure of Emotion. *Journal of Personality Assessment*.

Lazarus, R. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.

LeDoux, J. (2000). *O Cérebro Emocional. As Misteriosas Estruturas da Vida Emocional*. Lisboa: Pergaminho.

Lee, J., Wong, C.M.T., Day, J.D., Maxwell, S.E. & Thorpe, P. (2000). Social and academic intelligences: a multitrait-multimethod study of their crystallized and fluid characteristics. *Personality and Individual Differences*.

Léon, A. (1983). *Introdução à História da Educação*. Lisboa: Dom Quixote.

Lesne, M. (1996). *Travail Pédagogique et Formation des Adultes*. Ed.PUF. L'Éducateur, 15 ed.

Leuner, B. (1966). *Emotional Intelligence and Emancipation. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*.

Lieury, A.; Fenouillet, F. (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Presença.

Lima Santos, N., & Faria, L. (2005). Adaptação do “Emotional skills and competence questionnaire” (ESCQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa*, 2, 275-289.

Locke, E. A. (2005). Why Emotional Intelligence Is an Invalid Concept. *Journal of Organizational Behavior*.

Lopes, A. (2001). “*Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A Construção de identidades Profissionais Docentes*”. *Temas de Investigação*, 20. Lisboa: M. da Educação – Instituto de Inovação Educacional.

Lopes, J.A. (2003). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de Ensinagem*. Coimbra: Quarteto.

Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*.

Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*.

Lopes, P. N., Côté, S. & Salovey, P. (2007). Un modelo de habilidad de la inteligencia emocional: Implicaciones para la evaluación y el entrenamiento. En J. M. Mestre Navas & P. Fernández Berrocal (coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 217-234). Madrid: Pirámide.

Lounsbury, J. W., Sundstrom, E., Loveland, J. M., & Gibson, L. W. (2003). Intelligence, “Big Five” Personality Traits, and Work Drive as Predictors of Course Grade. *Personality and Individual Differences*.

Lyons, J. B., & Schneider, T. R. (2005). The influence of emotional intelligence on performance. *Personality and Individual Differences*.

Macedo, A. M. V. (2005). *A Inteligência Emocional e a Dependência de Drogas*. Tese de mestrado inédita. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Medicina.

- Macedo, E. (2001). *Revisitando Paulo Freire. Sentidos na Educação*. Porto: ASA.
- Machado, L. (2005). *Superinteligência*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Magalhães, A.; Stoer, S. (1998). *Orgulhosamente Filhos de Rosseau*. Porto: Profedições.
- Mão-De-Ferro, A. (1999). *Na Rota da Pedagogia*. Lisboa: Ed. Colibrí.
- Marconi, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. 2 ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1990.
- Marconi, M. A., Lakatos, E. M. (2005). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas, 6ª edição
- Marconi, Marina A.; Lakatos, Eva M. (2007). *Técnicas de Pesquisa*. (6ª ed.) São Paulo: Atlas.
- Markus, H.R.; Mullally, P.R.; Kitayama, S. (1997). “*Selfways: Diversity in Moods of Cultural. Participation*”. Em Neisser, U.; Jopling, D. (Eds.) *The Conceptual Self in Context*. NY: Cambridge University.
- Marôco, João (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*, (3ª ed.) Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques R. (1998). *A Arte de Ensinar*. Lisboa: Plátano.
- Marques Teixeira, J.M. (1997). “*Aprendizagem e Memória. Abordagem Psicofisiológica*”. Psicofisiologia II – Texto de Apoio, Curso de Psicologia Clínica. Norte: Instituto Superior de Ciências da Saúde.
- Marques Teixeira, J.M. (2003). “*Emoções: Delimitação Conceptual*”. *Saúde Mental*.
- Márquez, P. G. O., Martín, R. P., & Brackett, M. A. (2006). Relating Emotional Intelligence to Social Competence and Academic Achievement in High School Students. *Psicothema*.
- Martinez-Pans, M. (1997). “*The Relation of Emotional Intelligence with Selected areas of Personal Functioning*”. *Imagination, Cognition, Personality*.

Martins, V. (2004). *Como Desenvolver a Capacidade de Aprender: Perguntas e Respostas*.

Marujo, H.A.; Neto, L.M.; e Perloiro, M. F. (1999). *Educar para o Optimismo*. Lisboa: Presença.

Markie, Peter J. (1994). *A Professor's Duties. Ethical Issues in College Teaching*. 1ª edição, London: Rowman & Littlefield Publishers.

Maslow, A. H. (1987). *La Personalidad Creadora*. Barcelona: Kairós./

Matsumoto, D., LeRoux, J., & Wilson-Cohn, C. (2000). A New Test to Measure Emotion Recognition Ability: Matsumoto and Ekman's Japanese and Caucasian Brief Affect Recognition Test (JACBART). *Journal of Nonverbal Behavior*.

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.

Mauco, G. (1977). *Psicanálise e Educação*. (5ª ed.) Lisboa: Moraes.

Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*.

Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* Em P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer J.; Caruso, D.R.; E Salovey, P.(1999). *Emotional Intelligence meets traditional Standards for an Intelligence*.

Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (em impressão). Emerging Research in Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*.

Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (2000). *Selecting a Measure of Emotional Intelligence: The Case for Ability Scales*. Em R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4).

Mayer, J. D. et al. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence. *Handbook of emotional intelligence*, (15).

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Models of Emotional Intelligence*. Em R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University.

Mayer, J.; Salovey, P. Caruso, D. (2000). “*Models of Emotional Intelligence*”. En Stenberg, R. (Ed.) *Handbook of Human Intelligence*, (2º ed.) New York: Cambridge University Press.

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000a). *Competing models of emotional intelligence*. Em R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Human Intelligence* (2ª ed.). New York: Cambridge University Press.

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000b). *Emotional intelligence as Zeitgeist, personality, and as a mental ability*. Em R. Bar-On & J. D.A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence*. New York: Jossey-Bass.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Canada: MHS.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004a). A further consideration of the issues of emotional intelligence. *Psychological Inquiry*.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004b). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15.

Mattar, Fauze Nagib. Pesquisa de Marketing. São Paulo: Atlas, 2001.

Meyer et al. (2006). A design of caring to develop the advanced emergency. *Nursing journal new*, 28. (3), 258 - 264.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (2007). ¿Qué es Inteligencia Emocional? En J. M. Mestre Navas y P. Fernández Berrocal (coords.), *Manual de inteligencia emocional* . Madrid: Pirámide.

McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1999). *A Five-Factor Theory of Personality*. Em L. A. Pervin, & O. P. John (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (2ª ed.). New York: Guilford.

Mead, G.H. (1962). *Mind, Self and Society: from the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: University of Chicago Press.

Medeiro, A. (2006). *Desenvolvimento das Competências de Inteligência Emocional dos Professores*. Tese de mestrado inédita. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.

Merlevede, P. E.; BRIDOUX, D.; VANDAMME, R. (2004). *Manual de inteligência emocional*. São Paulo: Madras.

Mesquita, B.; Karasawa,, M. (2002). “Different Emotional Lives”. *Cognition and Emotion*.

Mialaret, G. (1992). *A Psicopedagogia*. Lisboa:Dom Quixote.

Mialaret, G. (1999). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Livros e Leituras.

Miles, M.B; Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.

- Mishler, E (1990). “*Validation in inquiry-guide research: The role of exemplars in narrative studies*”. Harvard Educational Review.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa. Piaget.
- Morse, J.M. (1994). “*Designing Founded Qualitative Research*”. Em Denzin N.K. e Lincoln, Y.S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling Emotional, Cognitive, and Behavioral Predictors of Peer Acceptance. *Child Development*.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., et al. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*.
- Nesse, R.M. (1990). “Evolutionary Explanations of Emotions”. *Human Nature*.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social I*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, L. Mattar.; Marujo, H. A. (2001). *Optimismo e Inteligência Emocional. Guia para Educadores e Líderes*. Lisboa: Ed. Presença.
- Newsome, S., Day, A.L. & Catano, V.M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality & Individual Differences*.
- Nieto Gil; J. (1998). *La Autoevaluación del Profesor: Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. (2ª ed.) Barcelona: Praxis.
- Nowicki, S., & Carton, J. (1993). The Measurement of Emotional Intensity from Facial Expressions. *Journal of Social Psychology*.
- Nunes, C.H.S.S. (2000). *A construção de um instrumento de medida para o fator Neuroticismo/Estabilidade Emocional dentro do modelo de personalidade dos Cinco Grandes Fatores*. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Oatley, K; Nundy, S. (2003). “*Repensando o Papel das Emoções*”. Em Educação e Desenvolvimento Humano.



O'Connor, R. M., Jr., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*.

Oliveira, C. (1999). *A Educação como um Processo Auto-Organizativo: Fundamentos teóricos para uma educação permanente e comunitária*. Lisboa: Instituto Piaget.

Oliveira, M. (1998). *La Educación Sentimental. Una propuesta para adolescentes*. Barcelona: Icaria-Antrazyt.

Oliveira, Manuel Armando, (2001). *Introdução à Informática para as Ciências Sociais*. Lisboa, Universidade Aberta.

Ortony, A.; Clore, G.L. E Collins, A. (1988). *The Cognitive Structure of Emotions*. New York: Cambridge University Press.

Ortony. A., Clore, G.; Collins, A.(1996). *La Estructura Cognitiva de las Emociones*. Madrid: Siglo Veintiuno de Espana S.A.

Pais, J. M. (2001). *Ganchos, Tachos e Biscate*,, (1ª ed.) Ambar.

Palmer, B., Donaldson, C., e Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*.

Paraskeva, J.M. (2000). *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogia e Educacion*.

Parker, J.D.A. (2001). *Conceptual and predictive validity of the emotional intelligence construct. Empirical support using young adults*. Em Tenth Biennial Meeting of the International Society for the Study of Individual Differences, Edinburgh, Program and Abstract Book. (p.10) Edinburgh, ISSID.

Parker, J.D.A., Taylor, G.J. & Bagby, R.M. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences*.

Parker, J. D. A., Creque Sr., R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L.M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004). Academic Achievement in High School: Does Emotional Intelligence Matter? *Personality and Individual Differences*.

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional Intelligence and Academic Success: Examining the Transition from High School to University. *Personality and Individual Differences*.

Parker, J. D. A., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood, L. M. (2006). Emotional Intelligence and Student Retention: Predicting the Successful Transition from High School to University. *Personality and Individual Differences*.

Parkinson, B. (1998). "What we Think about When we Think about Emotion?". *Cognition and Emotion*.

Paunonen, S. V., & Ashton, M. C. (2001). Big Five Predictors of Academic Achievement. *Journal of Research in Personality*.

Perez, A.N. (1999). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?*. Porto: Profedições.

Perks, J., & Bar-On, R. (2010). Coaching for Emotionally Intelligent Leadership. In J. Passmore (Ed.), *Coaching for leadership*. London, UK: Kogan .

Pervin, L. A., & John, O. P. (1996). *Personality: Theory and Research* (7<sup>a</sup> ed.). New York: John Wiley.

Petrides, K.V. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). *Gender Differences in Measured and Self-Estimated Trait Emotional Intelligence*. *Sex Roles*.

Petrides, K.V. & Furham, A. (2001). *Exploratory and explanatory inquiries into the construct of trait emotional intelligence*. Em: Tenth Biennial Meeting of the International Society for the Study of Individual Differences, Edinburgh, Program and Abstract Book. (p.11) Edinburgh: ISSID.

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School. *Personality and Individual Differences*.

Phillips, P., Abraham, C., & Bond, R. (2003). Personality, Cognition, and University Students' Examination Performance. *European Journal of Personality*.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1979). *A Psicologia da Criança*. Lisboa: Moraes. (Trabalho original publicado em 1966.)

Pina, M., Rego, A., Cunha, R., Cardoso, C., (2007) *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: RH Editora 6ª Edição.

Pinto, A.M.; Silva, A. L.; Lima, M.L. (2000). "Burnout em Professores Portugueses". Comunicação apresentada no I Congresso Hispano-Português de Psicologia em Santiago de Compostela.

Pinto, A. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pinto, M. L. (2005). "O Professor: Identidade, crise profissional e transição no saber-fazer". Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais. Departamento das Ciências da Educação. Universidade de Aveiro: Resumo das Comunicações. Ed. U.A.

Pitterman, H., & Nowicki, S. J. (2004). *A Test of the Ability to Identify Emotion in Human Standing and Sitting Postures: The Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy-2 Posture Test (DANVA 2-POS)*. Genetic, Social, and General Psychology Monographs.

Postic, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. (2ª ed.) Coimbra: Coimbra Ed.

Polit, D. F.; Hungler, B. P. Fundamentos de pesquisa em enfermagem. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Prette, Z. ; Prette, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais*. Petropolis: Vozes.

Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., & Pope, D. J. (2007). Supporting the Development of Emotional Intelligence Competencies to Ease the Transition from Primary to High School. *Educational Psychology in Practice*.

Queirós, C. (1997) "Emoções e Comportamento Desviante – Um estudo na Perspectiva da personalidade como sistema auto-organizador". Dissertação de Candidatura ao Grau de Doutor; Centro de Ciências do Comportamento Desviante; FPCE-UP.

Queirós, M. M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Carral, J. M. C., & Queirós, P. S. (2005). Validação e Fiabilidade da Versão Portuguesa Modificada da Trait Meta-Mood Scale. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*.

Ramiro Marques. (1998). *A Arte de Ensinar: Dos Clássicos aos modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Plátano.

Ramiro Marques. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano.

Ramiro Marques. (2001). *História Concisa da Pedagogia*. Lisboa: Plátano.

Ramos, I. C. B. (2007). *Medição da Eficácia do Treino de Competências de Inteligência Emocional*. Tese de mestrado inédita. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.

Raposo, N. V. (1983). *Estudos de Psicologia*. Coimbra: Coimbra Ed.

Raposo, N.V. (1990). “*Conteúdos da Psicologia na Formação de Professores: Introdução*”. Comunicação no I Seminário: A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos. U. Évora.

Rego, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

Rego, A. (2001). “*Professores Universitários Comunicacionalmente Eficazes*”. (vol.1) Psicologia, Educação e Cultura PPCMCM – Colégio Interno dos Carvalhos.

Rego, A.; Fernandes, C. (2003). *Comportamentos de Cidadania Docente: na Senda da Qualidade do Ensino Superior*. Coimbra: Quarteto.

Rego, A. & Fernandes, C.. (2005). Inteligência emocional: desarrollo y validacion de un instrumento de medida. *Interamericana de psicologia*, 39.

Reis, D. L., Brackett, M. A., Shamosh, N. A., Kiehl, K. A., Salovey, S., & Gray, J. R. (2007). *Emotional intelligence predicts individual differences in social exchange reasoning*. Neuroimage.

- Reissman, C. (1994). *Qualitative Studies in Social Work Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Rennie, D.; Phillips, J. ; & Quartaro, G. (1988). “Grounded Theory : A Promising Approach to Conceptualization in Psychology ?”. *Canadian Psychology*.
- Resweber, J.P. (1995). *Pedagogias Novas*. Lisboa: Teorema.
- Ribeiro, J.L.; Campos, B.P. (1989). “Sistema Conceptual e Interacção Professor-Aluno”. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, Porto.
- Ribeiro, A. (1990). *Relação Educativa*. Em *Psicologia do Desenvolvimento e da Educação de Jovens*. (vol 1) Lisboa: Un. Aberta.
- Ribeiro, J,L.P. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Coimbra: Climepsi Ed.
- Richards, A., French, C. C., & Johnson, W. (1992). Effects of Mood Manipulation and Anxiety on Performance of an Emotional Stroop Task. *British Journal of Psychology*.
- Rindermann, H., & Neubauer, A. C. (2001). The Influence of Personality on Three Aspects of Cognitive Performance: Processing Speed, Intelligence and School Performance. *Personality and Individual Differences*.
- Roberts, R.D., Goff, G.N., Anjoul, F., Kyllonen, P.C., Pallier, G. & Stankov, L. (2000). The Armed Services Vocational Aptitude Battery (ASVAB). Little more than acculturated learning. *Learning and Individual Differences*.
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). *Does Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence? Some New Data and Conclusions Emotion*.
- Robbins, P.Stefhen (2004). *Comportamento organizacional*. (9ª ed.) São Paulo: Prentice Hall.
- Rocha, A&Rohich, O. (2009). Inteligência Emocional – a gestão das emoções no ambiente de trabalho. *Revista Dirigir*.
- Roche, R. (1998). *Educación Prosocial de las Emociones*. Barcelona: Blume.

Rode, J. C., Mooney, C. H., Arthaud-Day, M. L., Near, J. P., Baldwin, T. T., Rubin, R. S., & Bommer, W. H. (2007). Emotional Intelligence and Individual Performance: Evidence of Direct and Moderated Effects. *Journal of Organizational Behavior*.

Rodrigues, C. ; Marques-Teixeira, J.; Freitas Gomes, M. (1989). *Afectividade*. Porto: Contraponto.

Rodrigues, C. (1992). *O que é e tem sido a Psicologia*. Porto: Contaponto.

Rogers, C. (1967). *Freedom to Learn*. Columbus. Ohio: Merrill.

Rogers, C. (1974). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa. Moraes.

Rogers, C. (1981). *Terapia Centrada en el Cliente*. Barcelona: Paidós.

Rogers, C. (1984). *Orientación Psicológica e Psicoterapia*. Madrid: Narcea.

Romasz, T. E., Kantor, J. H., & Elias, M. J. (2004). Implementation and Evaluation of Urban School-Wide Social-Emotional Learning Programs. *Evaluation and Program Planning*.

Rómulo de Carvalho. (2001). *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. (3ª ed.) Serviço de Educação e Bolsas. Fundação Calouste Gulbenkian.

Rooy, D. L. V., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*.

Rosenthal, R., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., Rogers, P. L., & Archer, D. (1979). *Sensitivity to Nonverbal Communication: The PONS Test*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.

Rothstein, M. G., Paunonen, S. V., Rush, J. C., & King, G. A. (1994). Personality and Cognitive Ability Predictors of Performance in Graduate Business School. *Journal of Educational Psychology*.

Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimer P. (1979). *Fifteen Thousand hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Cambridge: Harvard University Press.

Saarni, C. (1990). *“Emotional competence: How emotions and relationships became integrated”*. Em R.A. Thompson (Org.) *Socioemotional Development*. Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln, NE: U. of Nebraska Press.

Saarni, C. (1995). *Developing Emotional Competence*. NY: Guilford.

Saarni, C. (1999). *“Competência Emocional e autocontrole na infância”*. In Salovey P.; Sluter. D. J. (Org.). *Inteligência Emocional da Criança. Aplicações na Educação e no dia-a-dia*. RJ: Campus.

Saarni, C.(1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.

Sacristán, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Tradução. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Saklofske, D.H., Austin, E.J. & Minski, P.S. (2001). *Self-reported emotional intelligence: factor structure and evidence for construct validity*. Em: Tenth Biennial Meeting of the International Society for the Study of Individual Differences, Edinburgh, Program and Abstract Book.(p.11) Edinburgh, ISSID.

Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Miniski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*.

Saklofske, D. H., Austin, E. J., Galloway, J., & Davidson, K. (2007). Individual Differences Correlates of Health-Related Behaviours: Preliminary Evidence for Links Between Emotional Intelligence and Coping. *Personality and Individual Differences*.

Salomon, R.C. (1993). *“The Philosophy of Emotions”*. Em M. Lewis; J.M. Haviland. *Handbook of Emotions*. New York: Guilford press.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*.

Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, C. & Palfai, T. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*. Em J. W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, Disclosure, and Health*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Salovey , P.; Sluyter , J. (1997) - *Emotional development and Emotional intelligence – BasicBooks*.

Salovey P.; Sluter. D.J.(1999). (Org.). *Inteligência Emocional da Criança. Aplicações na Educação e no dia-a-dia*. RJ: Campus.

Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (2000). *Current directions in emotional intelligence research*. Em M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.

Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., & Lopes, P. N. (2001). *Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities with the MSCEIT*. Em S. J. Lopes & C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of positive psychology assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.

Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. D. (2001). *Emotional intelligence: Conceptualization and measurement*. Em G. Fletcher & M. S. Clark (Eds.), *The Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes*. (vol. 2) Oxford, UK: Blackwell.

Salovey, P; Hsee, C.; Mayer, J. (2001). *Emotional Intelligence and Self-Regulation of Affect, in Parrot: Emotions in Social Psychology*. Psychology Press – Taylor and Francis Group.

Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. D. (2002). *Emotional intelligence: Conceptualization and measurement*. Em G. Fletcher & M. S. Clark (Eds.), *The Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes*. (vol. 2) Oxford, UK: Blackwell.

Salovey, P., & Grewal, D. (2005). *The science of emotional intelligence. Current Directions* Em Psychological Science.

Santos, L. M. S. (2006). *A Possibilidade de Recurso aos Princípios Básicos da Inteligência Emocional no Contexto Escolar*. Tese de mestrado inédita. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Medicina.



Scherer, K.R. (1997). "Patterns of Emotional-antecedent appraisal across Cultures". *Cognition and Emotion*.

Schnall, S.; Laird, J.D. (2003). "Keep Smiling: Enduring Effects of Facial Expressions and Postures on Emotional Experience and Memory". *Cognition and Emotion*.

Schmidt-Atzert, L., & Bühner, M. (2002). *Entwicklung eines Leistungstests zur Emotionalen Intelligenz*. Berlin: Comunicação apresentada no Congresso der Deutschen Gesellschaft für Psychologie.

Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2002). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: Thomson. (Trabalho original publicado em 2001.)

Schulze, R., & Roberts, R. D. (Ed.). (2005). *Emotional Intelligence: An International Handbook*. Cambridge, MA: Hogrefe and Huber.

Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*.

Schutte, N.S. ; Malouff, J.M. (1999). *Measuring Emotional Intelligence and related constructs*. Lewinston, N.Y.: Edwin Mellen Press.

Schutte, N. S., Lopez, E., & Malouff, J. (2000). *The relationship between cognitive intelligence and emotional intelligence assessed as a maximal performance and typical performance*. Paper presented at the Models of Intelligence Conference, New Haven, CT.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., et al. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*.

Schutte, N.S. ;Malouff, J.M.; Simunek, M. Mckenley, J.; Hollander, S.(2002). "Characteristic Emotional Intelligence and Emotional Well-being". *Cognitionand Emotion*.

Schwarz, N. (1990). *Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states*. Em E. T. Higgins & E. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (vol. 2) New York: Guilford.

Segovia Perez, J. (1997). *Investigación Educativa y formación del Profesorado*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Sekaran, Uma, (2003). *Research Methods for Business: a Skill Building Approach*. (4ª ed.) New York: John Wiley & Sons.

Seligan, M.E.P. (1983). *Indefensión*. Madrid: Debate.

Serven-Schreiber, D.; Perlstein, W.M. (1998). "Selective limbic Activation and Relevance to Emotional Disorders". *Cognition and Emotion*.

Severino, A. J., (2006). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez.

Silvia ,P. (2002). "Self-awareness and emotional intensity". *Cognition and Emotion*.

Simmons, S.; Simmons Jr. J. (1999). *Avaliando a Inteligência Emocional*. São Paulo :Record.

Singer, J. A., & Salovey, P. (1988). Mood and memory: Evaluating the network theory of affect. *Clinical Psychology Review*, 8.

Siqueira, M. M. M., Barbosa, N. C., & Alves, M. T. (1999). *Construção e validação fatorial de uma Medida de Inteligência Emocional*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15.

Slaski M. and Cartwright S. (2002). 'Health, Performance and Emotional Intelligence: An Exploratory Study of Retail Managers'. *Stress and Health*, 18 (2) pp. 63-68.

Slaski, M. and Cartwright, S. (2002b). 'What is emotional intelligence? Can it be developed in managers? If so, what are the effects on stress, health, well-being and performance?'. (*InPreparation*).

Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1990). *Emotion and adaptation*. Em L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 609-637). New York: Guilford Press.

Smith, C.; Lazarus, R. (1993). “*Emotion and Adaptation*”. Em L. Pervin (Ed.) *Handbook of Personality* New York: The Guilford Press.

Sousa, M.L.; Gomes, W.B. (2003). “*Evidência e Interpretação em Pesquisa: As Relações entre Qualidades e Quantidades*”. (vol. 8) N °2. *Psicologia em Estudo*, Maringá.

Sousa Santos; B. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento.

Spearman, C. (1904). “General Intelligence” Objectively Determined and Measured. *American Journal of Psychology*.

Spence, G., Oades, L., & Caputi, P. (2004). Emotional intelligence and goal self-integration: Important predictors of emotional well-being? *Personality and Individual Differences*.

Sprinthall, R. C., & Sprinthall, N. A. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill. (Trabalho original publicado em 1990.)

SPSS 19 - IBM SPSS Statistics

Steiner, C. e Perry, C. (2000). *Educação Emocional. Literacia Emocional ou a Arte de Ler Emoções*. Cascais: Pergaminho.

Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L., & Bernstein, M. (1981). People’s Conceptions of Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*.

Sternberg, R. J., & Salter, W. (1982). *Conceptions of intelligence*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 3-28). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1982). *A Componential Approach to Intellectual Development*. Em R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the Psychology of Human Intelligence* (vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Reino Unido: Cambridge University.

Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (1986). *What Is Intelligence?*. Norwood, NJ: Ablex.

Sutarso, T., Baggett, L. K., Sutarso, P., & Tapia, M. (1996, Novembro). *Effect of Gender and GPA on Emotional Intelligence*. Tuscaloosa, Alabama: Comunicação apresentada no encontro anual da Mid-South Educational Research Association.

Sternberg, R. J. (1988). Explaining away intelligence: A reply to Howe. *British Journal of Psychology*.

Sternberg, R. J. (1992). *As capacidades intelectuais humanas: Uma abordagem em processamento de informações*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*.

Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R. J. (2000). *The Concept of Intelligence*. Em R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University.

Sternberg, R.J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J.A., Wagner, R.K., Williams, W.M., Snook, S.A., & Grigorenko, E.L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.

Strauss, A. E Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research, Grounded Theory, Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.

Strauss, A; Corbin, J. (1994). "Grounded Theory methodology. An Overview". Em Denzin, N.K. e Lincoln, Y.S. (Eds). *Handbook of Qualitative Research*.

Strauss, A; Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.

Strichland, Donna (2000). Emotional intelligence the most potent factor in the success equation. *Jona*, 30(3).

Strongman, K.T. (1998). *A Psicologia da Emoção. Uma Perspectiva sobre as Teorias da Emoção*. (4<sup>a</sup> ed.) Lisboa: Climepsi.

- Tapia, M. (1999, Novembro). *The Relationships of the Emotional Intelligence Inventory*. Point Clear, Alabama: Comunicação apresentada no encontro anual da Mid-South Educational Research Association.
- Tapia, M. (2001). Measuring Emotional Intelligence. *Psychological Reports*.
- Tapia, M., & Marsh II, G. E. (2006a). *A Validation of the Emotional Intelligence Inventory*. *Psicothema*.
- Tapia, M., & Marsh II, G. E. (2006b). *The Effects of Sex and Grade-Point Average on Emotional Intelligence*. *Psicothema*.
- Tavares, J. Alarcão, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Tavaraes, J. et al. (1993). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: Cidine
- Taylor, G.J. (1984). Alexithymia: Concept, measurement and implications for treatment. *American Journal of Psychiatry*.
- Taylor, S. e Bogdan, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods, The Search for Meaning*. New York: John Wile & Sons.
- Teixeira, M. (2010). *Estudo sobre a eficácia de um programa de inteligência emocional no auto-conceito de alunos do 2º ciclo do ensino básico. Dissertação de Mestrado não publicada*. Universidade Fernando Pessoa, Portugal.
- Tett, R. P., Fox, K. E., & Wang, A. (2005). Development and Validation of a Self-report Measure of Emotional Intelligence as a Multidimensional Trait Domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*.
- Thayer, R.E. (1996). *The origin of everyday Moods: Managing energy, tension and stress*. New York: Oxford University Press.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140.
- Thorndike, R. L. (1936). Factor analysis of social and abstract intelligence. *Journal of Educational Psychology*.

- Timmers, M.; Fisher, A. ; Manstead, A.S.R. (2003). “Emotions”. *Cognition and Emotion*.
- Tischler, L., Biberman, G. & McKeage, R.L. (2002). “Linking emotional intelligence, spirituality, and workplace performance.” *Journal of Management Psychology*, 17.
- Tomkins, S.S. (1962). *Affect, Imagery, Consciousness*. New York: Springer.
- Tran-Thong (1976). *Estádios e Conceitos de Estádios de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea* (vol. 2). Porto: Afrontamento. (Trabalho original publicado em 1971).
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). *Kindergarten Children’s Emotion Competence as a Predictor of their Academic Competence in First Grade*. *Emotion*.
- Trimble, M. e Bolwig, T. (1992). *The Temporal lobes and the Limbic System*. Petersfield. *Wrightson Biomedical Publishing, Ltd*.
- Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2001). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*.
- Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2005). *Exploring the Relationship of Emotional Intelligence with Physical and Psychological Health Functioning*. *Stress and Health*.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). *The Relationship of Emotional Personality*.
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*.
- Vaz Serra, A. (1986). “A Aprendizagem por Modelação”. Em Vaz Serra et al. *Motivação e Aprendizagem*. Porto, Contraponto.

Veiga Branco, M. A. (1992). “*Psicologia Da Educação: A Relação Educativa não se Desenvolve de um Modo Aleatório nem de Acordo com a Vontade Exclusiva do Formador*”.

Veiga Branco, M. A. (2000). “Competência Emocional do Professor. *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogia e Educación*.”

Veiga Branco, A. (2004a). *Auto-Motivação*. Coimbra: Quarteto.

Veiga Branco, A. (2004b). *Competência Emocional em Professores*. Coimbra: Quarteto.

Vidich, A.J.; Lyman, S.M. (1994). “*Qualitative methods. Their history in Sociology and Antropology*”. Em Denzin e Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*.

Vieira, C. M. C. (1999). “A Credibilidade da Investigação Científica de natureza Qualitativa: Questões Relativas à sua fidelidade e validade”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.

Vieira, C.R.; Relvas A.P. (2003). *A(s) Vida(s) do Professor, Escola e Família*. Coimbra: Quarteto.

Vigotsky, L.S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Edição Comentada. Porto Alegre: Artmed.

Watson, D.; Clark, L.A.; Tellegen, A. (1988). “Development and Validation of brief measures of positive and negative affect: The Panas Scales”. *Journal of Personality and Social Psychology*.

Watson, D.; Clark, L.A. (1994). “*Emotions, Moods, Traits and Temperaments: Conceptual distinctions and Empirical Findings*”.

Watson, D.; Weise, D.; Vaidya, J.; Tellegen, A. (1999). “The two general Activation Systems of Affect: Structural Findings, evolutionary considerations, and psychological evidence”. *Journal of Personality and Social Psychology*.

Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*.

Wechsler, D. (1950). Cognitive, Conative, and Non-intellective Intelligence. 5 (pp.78-83) *American Psychologist*.

Weiner, B. (1983). "Some Thoughts about Feelings". In Peris, S.G. Oslon e Stevenson, H.W. Learning and Motivation in the Classroom. Hillisdate, NJ: Laurence Erlbaum.

Weiner B. (1990). "History of Motivational Research in Education". *Jornal of Educational Psychology*.

Welsinger, 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.

Wong, C; Law, Kenneth S. (2002) - *The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory Study*. The Leadership Quarterly.

Wong, C; Law, Kenneth S. (2003) - Development and validation of a forced choice emotional intelligence measure for Chinese Respondents in Hong-Kong. *Asia Pacific Journal of Management*.

Wong, C; Law, Kenneth S. (2004) - *The interaction effect of Emotional Intelligence and Emotional Labor on Job Satisfaction: A test of Hollands Classification of Occupation*. Emotions in Organizational Behavior.

Woyciekoski, C&Hutz,S.C.(2009). *Inteligência emocional: Teoria, pesquisa, medida, aplicação e controvérsias*. Psicologia: Reflexão e crítica.

Zabalza. (1999). *1º Simpósio Ibero americano sobre Didáctica Universitária*. Santiago de Compostela: USC.

Zamith-Cruz, J. (2006). *Estruturas Básicas de Conhecimento – Esquemas mentais e experiências na infância*. [Dissertação de Mestrado não publicada].

Zeidner, M., Matthews, G. & Roberts, R. D. (2001). *Slow down, you move too fast: Emotional Intelligence remains an 'elusive' intelligence*. Emotion, 1.



Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). *Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. Intelligence.*



# ANEXOS



## ANEXO 1

Questionário 1: Questionário aplicado à população para cálculo estatístico.

### Instruções

Esta pesquisa intitula-se por DEA (Trabalho de Investigação para obter o Diploma de Estudos Avançados) e encontra-se integrado no Doutoramento em “Desenvolvimento e Intervenção Psicológica”, ministrado pela Universidade da Extremadura – Espanha.

Este estudo pretende medir o nível da Inteligência Emocional dos formadores de acções de Tipologia EFA e EFJ, do Centro de Formação Profissional de Santiago do Cacém.

Neste questionário encontrará algumas afirmações sobre emoções e sentimentos.

Leia atentamente cada frase e indique, por favor, o grau em que está de acordo ou desacordo com cada uma delas marcando com X o número que mais se aproxima das suas preferências.

Tenha sempre presente que não há respostas certas ou erradas, nem respostas boas ou más.

Nº

### 1. Dados Pessoais e Formação

#### 1.1 - Género

- Feminino  
 Masculino

#### 1.2 - Idade

- $\geq 20$  e  $< 30$   
  $\geq 30$  e  $< 40$   
  $\geq 40$  e  $< 50$   
  $\geq 50$  e  $< 60$   
  $\geq 60$

#### 1.3 - Formação Académica

- até ao 12º ano  
 Bacharelato  
 Licenciatura  
 Pós-Graduação  
 Mestrado  
 Doutoramento  
 Outras.Quais? \_\_\_\_\_

### 2. Actividade Profissional

2.1 - Tipologia de acção onde exerce a sua actividade profissional

- EFA  
 EFJ  
 EFA e EFJ

**QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL**

(TMMS-24)

1. Discordo totalmente  
 2. Discordo em parte  
 3. Nem concordo, nem discordo  
 4. Concordo em parte  
 5. Concordo plenamente

1. Presto muita atenção aos meus sentimentos.	1	2	3	4	5
2. Preocupo-me muito com os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
3. Acho que é útil pensar nas minhas emoções.	1	2	3	4	5
4. Vale a pena prestar atenção às minhas emoções e estados de espírito.	1	2	3	4	5
5. Deixo que os meus sentimentos se intrometam com os meus pensamentos.	1	2	3	4	5
6. Penso constantemente no meu estado de espírito.	1	2	3	4	5
7. Penso muitas vezes nos meus sentimentos.	1	2	3	4	5
8. Presto muita atenção àquilo que sinto.	1	2	3	4	5
9. Normalmente sei o que estou a sentir.	1	2	3	4	5
10. Muitas vezes consigo saber aquilo que sinto.	1	2	3	4	5
11. Quase sempre sei exactamente aquilo que sinto.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conheço os meus sentimentos sobre as pessoas ou qualquer assunto.	1	2	3	4	5
13. Tenho, muitas vezes, consciência do que sinto sobre qualquer assunto.	1	2	3	4	5
14. Consigo dizer sempre o que sinto.	1	2	3	4	5
15. Às vezes, consigo dizer o que sinto.	1	2	3	4	5
16. Consigo perceber aquilo que sinto.	1	2	3	4	5
17. Embora, por vezes, esteja triste tenho, quase sempre, uma atitude optimista.	1	2	3	4	5
18. Mesmo que me sinta mal, tento pensar em coisas agradáveis.	1	2	3	4	5

A Inteligência Emocional em Formadores de Ações de Tipologia EFA e EFJ

19. Quando me aborreço, penso nas coisas agradáveis da vida.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
20. Tento ter pensamentos positivos mesmo que me sintam mal.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
21. Se sinto que estou a perder a cabeça, tento acalmar-me.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
22. Preocupo-me em manter um bom estado de espírito.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
23. Tenho sempre muita energia quando estou feliz.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
24. Quando estou zangado procuro mudar a minha disposição.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

## ANEXO 2

```

GET

DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
COMPUTE Atenco=(Questo1+Questo2+Questo3+Questo4+Questo5+Questo6+Questo7+Questo8)/8.
EXECUTE.
COMPUTE Clareza=(Questo9+Questo10+Questo11+Questo12+Questo13+Questo14+Questo15+Questo16)/8.
EXECUTE.
COMPUTE Reparao=(Questo17+Questo18+Questo19+Questo20+Questo21+Questo22+Questo23+Questo24)/8.
EXECUTE.
RELIABILITY
/VARIABLES=Questo1 Questo2 Questo3 Questo4 Questo5 Questo6 Questo7 Questo8
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
    
```

### Reliability

#### Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	241	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	241	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,835	8

```

RELIABILITY
/VARIABLES=Questo9 Questo10 Questo11 Questo12 Questo13 Questo14 Questo15 Questo16
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
    
```

### Reliability

#### Scale: ALL VARIABLES



## ANEXO 3

PREQUENCIES VARIABLES=Local genero Idade Formação Actividade  
/ORDER=ANALYSIS.

### Frequencies

#### Frequency Table

##### Local

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Santiago	90	37,3	37,3	37,3
	Lisboa	151	62,7	62,7	100,0
	Total	241	100,0	100,0	

##### genero

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	102	42,3	42,3	42,3
	Feminino	139	57,7	57,7	100,0
	Total	241	100,0	100,0	

##### Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	>=20 e <30	24	10,0	10,0	10,0
	>=30 e <40	115	47,7	47,7	57,7
	>=40 e <50	87	36,1	36,1	93,8
	>=50 e <60	14	5,8	5,8	99,6
	>=60	1	,4	,4	100,0
	Total	241	100,0	100,0	

##### Formação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	até ao 12º ano	8	3,3	3,3	3,3
	Bacharelato	23	9,5	9,5	12,9
	Licenciatura	121	50,2	50,2	63,1
	Pós-graduação	46	19,1	19,1	82,2
	Mestrado	38	15,8	15,8	97,9
	Doutoramento	5	2,1	2,1	100,0
	Total	241	100,0	100,0	

ANEXO 4 – Hipotese 1, 2 e 3

```
SPLIT FILE OFF.
T-TEST GROUPS=Local (1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Atenção Clareza Reparação
  /CRITERIA=CI (.95) .
```

**T-Test**

**Group Statistics**

Local		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Atenção	Santiago	90	29,7667	4,91741	,51834
	Lisboa	151	27,6490	3,85262	,31352
Clareza	Santiago	90	31,7333	4,08285	,43037
	Lisboa	151	27,7748	3,51411	,28597
Reparação	Santiago	90	33,5889	4,84570	,51078
	Lisboa	151	28,3113	4,35153	,35412

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
Atenção	Equal variances assumed	3,291	,071	3,715	239
	Equal variances not assumed			3,496	153,818
Clareza	Equal variances assumed	7,578	,006	7,956	239
	Equal variances not assumed			7,861	165,770
Reparação	Equal variances assumed	2,971	,086	8,726	239
	Equal variances not assumed			8,491	171,597

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Atenção	Equal variances assumed	,000	2,11766	,56998
	Equal variances not assumed	,001	2,11766	,60578
Clareza	Equal variances assumed	,000	3,95850	,49752
	Equal variances not assumed	,000	3,95850	,51672
Reparação	Equal variances assumed	,000	5,27763	,60483
	Equal variances not assumed	,000	5,27763	,62153

ANEXO 5 – Hipoteses 4, 5 e 6

```
T-TEST GROUPS=genero(0 1)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Atenção Clareza Reparação
/CRITERIA=CI (.95) .
```

**T-Test**

**Group Statistics**

genero		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Atenção	Masculino	102	27,9314	3,91306	,38745
	Feminino	139	28,8129	4,69284	,39804
Clareza	Masculino	102	28,7059	3,75905	,37220
	Feminino	139	29,6547	4,45544	,37791
Reparação	Masculino	102	29,5588	4,84528	,47975
	Feminino	139	30,8129	5,40875	,45876

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
Atenção	Equal variances assumed	2,391	,123	-1,544	239
	Equal variances not assumed			-1,587	235,063
Clareza	Equal variances assumed	6,565	,011	-1,743	239
	Equal variances not assumed			-1,789	234,321
Reparação	Equal variances assumed	3,132	,078	-1,858	239
	Equal variances not assumed			-1,889	229,634

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Atenção	Equal variances assumed	,124	-,88158	,57109
	Equal variances not assumed	,114	-,88158	,55548
Clareza	Equal variances assumed	,083	-,94879	,54437
	Equal variances not assumed	,075	-,94879	,53042
Reparação	Equal variances assumed	,064	-1,25413	,67511
	Equal variances not assumed	,060	-1,25413	,66380

ANEXO 6 – 7, 8 e 9

```
EXAMINE VARIABLES=Atenção Clareza Reparação BY Idade_2
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.
```

**Explore**

**Idade\_2**

Tests of Normality

Idade_2	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
Atenção	>=20 e <30	.124	24	.200	.949	24	.259
	>=30 e <40	.078	115	.081	.978	115	.054
	>=40 e <50	.118	87	.005	.963	87	.014
	>=50 e <60	.227	15	.037	.889	15	.064
Clareza	>=20 e <30	.132	24	.200	.958	24	.404
	>=30 e <40	.117	115	.001	.970	115	.011
	>=40 e <50	.111	87	.010	.977	87	.121
	>=50 e <60	.201	15	.104	.884	15	.054
Reparação	>=20 e <30	.113	24	.200	.961	24	.449
	>=30 e <40	.097	115	.010	.973	115	.022
	>=40 e <50	.118	87	.005	.973	87	.066
	>=50 e <60	.210	15	.074	.883	15	.052

a. Lilliefors Significance Correction  
 \*. This is a lower bound of the true significance.

```
ONEWAY Atenção Clareza Reparação BY Idade_2
/STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY
/MISSING ANALYSIS
/POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.05).
```

```
ONEWAY Atenção Clareza Reparação BY Idade_2
/STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY WELCH
/MISSING ANALYSIS
/POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.05).
```

**Oneway**

ANEXO 7 – Hipoteses 10, 11 e 12

```
FREQUENCIES VARIABLES=Formação
/ORDER=ANALYSIS.
```

**Frequencies**

**Statistics**

Formação

N	Valid	241
	Missing	0

Formação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid até ao 12º ano	8	3,3	3,3	3,3
Bacharelato	23	9,5	9,5	12,9
Licenciatura	121	50,2	50,2	63,1
Pós-graduação	46	19,1	19,1	82,2
Mestrado	38	15,8	15,8	97,9
Doutoramento	5	2,1	2,1	100,0
Total	241	100,0	100,0	

USE ALL.

```
COMPUTE filter_$=(Formação > 1 and Formação < 6).
```

```
VARIABLE LABEL filter_$ 'Formação > 1 and Formação < 6 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMAT filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
```

```
EXECUTE.
```

```
EXECUTE.
```

```
EXECUTE.
```

EXECUTE.

```
FREQUENCIES VARIABLES=Formação
/ORDER=ANALYSIS.
```

**Frequencies**

**Statistics**

Formação

N	Valid	228
	Missing	0

Formação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Bacharelato	23	10,1	10,1	10,1
Licenciatura	121	53,1	53,1	63,2
Pós-graduação	46	20,2	20,2	83,3
Mestrado	38	16,7	16,7	100,0
Total	228	100,0	100,0	

ANEXO 8 – Hipoteses 13, 14 e 15

```
FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.
FREQUENCIES VARIABLES=Actividade
  /ORDER=ANALYSIS.
```

**Frequencies**

**Statistics**

Actividade

N	Valid	241
	Missing	0

**Actividade**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid EFA	79	32,8	32,8	32,8
EFJ	16	6,6	6,6	39,4
EFA e EFJ	146	60,6	60,6	100,0
Total	241	100,0	100,0	

```
ONEWAY Atencão Clareza Reparação BY Actividade
  /STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY WELCH
  /MISSING ANALYSIS
  /POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.05).
```

**Oneway**

**Descriptives**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Atencão EFA	79	28,5063	4,56540	,51365
EFJ	16	28,8125	2,66380	,66595
EFA e EFJ	146	28,3630	4,46887	,36985
Total	241	28,4398	4,39288	,28297
Clareza EFA	79	29,6835	4,95245	,55719
EFJ	16	27,9375	2,86284	,71571
EFA e EFJ	146	29,1644	3,84174	,31795
Total	241	29,2531	4,19303	,27010
Reparação EFA	79	30,4430	5,84577	,65770
EFJ	16	30,5625	3,89818	,97455
EFA e EFJ	146	30,1644	4,98415	,41249
Total	241	30,2822	5,20449	,33525