



Universidad de Granada
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

*A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REGIÃO
DE VISEU*

Sofia Margarida Guedes de Campos

**Granada
2010**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Sofia Margarida Guedes de Campos
D.L.: GR 2390-2011
ISBN: 978-84-694-2913-6



Universidad de Granada
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

TESE

*A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REGIÃO
DE VISEU*

Sofia Margarida Guedes de Campos

Directores: Dr. D. Tomás Sola Martínez
Dr. D. Manuel López Sánchez
Dr. D. Fernando Peñafiel Martínez
Professora Doutora Rosa Martins

PRESENTACIÓN

El concepto de inteligencia emocional es todavía joven y recubierta con cierta complejidad y controversia. Sin embargo, muchos autores han encontrado como el más responsable del éxito o el fracaso del ser humano, lo que confirma su importancia y los aspectos con los que puede contribuir a un mejor desarrollo de las personas.

En este sentido, el contexto de la vida de los profesores de Educación Especial requiere de un trabajo excesivo, la presión del tiempo, gran responsabilidad y la constante necesidad de hacer frente a los conflictos, tanto intrapersonal (cara a la discapacidad) e interpersonal (gestión de todos los padres y el personal educativo, que participan).

Creemos que, por lo tanto, es importante evaluar las variables que pueden influir en la labor de estos profesionales.

El trabajo que hicimos es lograr evaluar la Inteligencia Emocional de Profesores de Educación Especial que trabajan con niños y jóvenes con discapacidad en las escuelas públicas y privadas en la educación escolar.

Desde esta perspectiva, que trata de comprender las variables que pueden influir en la Inteligencia Emocional en el contexto de los maestros de educación especial para que de esta manera entendemos la importancia de desarrollar este concepto en la libre gestión de las emociones y las relaciones en la construcción de inter e intra personales, lo que lleva a una mayor eficiencia de estos profesionales dentro de la escuela.

Nuestro trabajo dividido en tres capítulos principales, la primera es que usted quiere para caracterizar el concepto de discapacidad a través del tiempo y que claramente no sólo influyó en las políticas educativas, como se indica en el estudio de la legislación, sino también el perfil del profesor de Educación Especial que sólo muy recientemente es oficialmente reconocido como un profesional con un perfil de su cuenta

En el segundo capítulo, tratando de establecer los parámetros que definen el concepto de Inteligencia Emocional para que podamos cuantificar.

En el tercer capítulo, que consiste en la investigación empírica, vamos a aplicar una escala, el "EQ-mapa" que permite la evaluación de la relación emocional a un grupo de profesores especializados en educación especial, mental y motor áreas, visuales y auditivas.

Nuestros principales resultados fueron que la inteligencia emocional de la muestra es principalmente en los niveles de vulnerabilidad y necesitan atención y varía negativamente con los acontecimientos de la vida y salud en general y positivamente con la calidad de vida, la satisfacción de la vida, Cociente relación y un rendimiento óptimo

Este es un estudio epidemiológico, transversal, correlacional y de tipo descriptivo.

INTRODUCCIÓN

No existe educación sin amor. El amor implica lucha contra el egoísmo. Quien no es capaz de amar a los seres inacabados no puede educar. (...) Quien no ama, no comprende al prójimo, no lo respeta.

(Paulo Freire, in Carvalho y Peixoto 2000:104)

Nuestro proyecto aborda la Inteligencia Emocional de los profesores de enseñanza especial, en la medida en que pensamos que es el profesor el centro de la denominada escuela inclusiva. Dentro de esta línea, Santos (1991), citado por Carvalho y Peixoto (2000:105) dice que:

Los problemas infantiles son esencialmente problemas de relación. En psicología moderna, la relación se encara como un sistema de comunicación que permite intercambios de sentimientos, emociones y conocimientos.

En los años 80 y 90, comenzó a haber un alejamiento de la noción de Inteligencia concebida como un constructo puramente racional y como la única capacidad de excelencia indicadora y explicativa del comportamiento humano en determinadas situaciones, comenzando a valorarse otras capacidades y competencias del individuo.

Uno de los grandes responsables de esta modificación fue Goleman que en 1995 comienza a dar “voz” a algunos autores anteriores defensores de que la inteligencia no se limita a una capacidad única y racionalizadora sino también se extiende a la capacidad del individuo de ser capaz, y teniendo en cuenta un punto de vista sistémico, de integrarse de forma plena en la cultura en la que vive y en sus diferentes contextos, consigo mismo y con otros potenciando de esta manera todas sus competencias y movilizándose cuando sea necesario.

Esta visión abarcadora y polifacética que ya había sido iniciada por Gardner, que ya defendía que la inteligencia no se limitaba a la resolución de problemas, abre las puertas a una concepción ampliada a las diferentes habilidades de los individuos.

Por otro lado, los estudios y avances de las neurociencias como los de Damásio (1995) y Ledoux (2000) contribuyen a la noción de que los sistemas cognitivos y emocionales están interconectados, cosa que hasta ese momento no se concebía. Estos autores demostraron que mucha de la información sensorial pasa por el sistema límbico (amígdala) que es responsable del almacenamiento y procesamiento de la información emocional.

La aparición del concepto Inteligencia Emocional interconecta de alguna forma estos dos sistemas (cognitivo y emocional) y se traduce en el uso *inteligente* de las emociones, es decir, hacer que las emociones trabajen a favor del individuo utilizándolas como una ayuda para optar por un determinado comportamiento con el fin de potenciar sus resultados.

En este sentido, Mayer y Salovey, autores que en 1993 crearon la expresión “Inteligencia Emocional”, la describen como la capacidad de percibir, evaluar y expresar correctamente las emociones, ser capaz de utilizar sentimientos cuando estos pueden facilitar la comprensión de uno mismo o de otro y la capacidad de controlar las propias emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

Sabemos que la comunicación es la base de cualquier relación y con ella conseguimos establecer vínculos. A su vez, es el vínculo que construye una relación. De este punto de vista, entendemos que la capacidad de comunicar, y de comunicar bien en un sentido amplio, es una competencia de valor incalculable cuando pensamos en contextos de trabajo. Saber gestionar un conflicto, ser capaz de entender el sentimiento del otro y ayudar a gestionarlo, conseguir escoger la palabra “acertada”, el gesto “adecuado”, entender el significado de un sentimiento no manifiesto pero presente, tener la competencia de gestionarse a sí mismo y al otro, así como sus vínculos en un determinado contexto, puede marcar y marca la diferencia en un profesional de excelencia. En nuestra investigación este profesional es el profesor de enseñanza especial que trabaja con niños y jóvenes con deficiencias pero también con el resto de agentes de la comunidad educativa, que hacen de puente con los padres y también con el medio en el que la escuela está integrada.

La Escuela contemporánea debe dar respuesta a todos los niños, de modo que respete sus derechos y que la inclusión se desarrolle como una realidad que no necesite ser referida. Para que esto ocurra, tiene que haber modificaciones significativas en la perspectiva de la concepción de Escuela. Los procesos de enseñanza-aprendizaje

resultantes deben orientarse por los principios de igualdad de oportunidades educativas y sociales, a los que todos los alumnos tienen derecho.

La inclusión de alumnos con cualquier deficiencia es un desafío enorme que se plantea a los profesores principalmente cuando queremos una escuela para todos y se acepta que incluso los niños con problemas más graves deben asistir a la escuela y en ella encontrar las respuestas adecuadas a sus necesidades específicas.

En este sentido, la escuela actual debe ponerse en perspectiva en construcción permanente, dinámica, flexible, e identificarse por la apertura al cambio.

En esta perspectiva, el perfil y las competencias del profesor en el apoyo directo al alumno con necesidades educativas especiales, así como en una perspectiva más amplia, de ahí la conexión con toda la comunidad educativa y de alguien que debe promover en la escuela la inclusión, tiene que poseer competencias que van más allá de las esperadas para cualquier otro profesor.

De este modo y según Porter (1998), referido por Carvalho y Peixoto (2000), se vuelven importantes la experiencia y la competencia técnica, pero también el perfil emocional, como factores para escoger los docentes de educación especial. Nos parece claro que ser profesor de educación especial presupone no sólo la formación adecuada sino también competencias intra e interpersonales necesarias para la atención de niños con necesidades educativas especiales.

Nos preguntamos: ¿cuál será el perfil ideal del profesor de educación especial? ¿Cómo conseguir percibir qué tipo de competencias y características permiten definir un perfil de profesor “inclusivo”? ¿Será la Inteligencia Emocional un factor crucial en el ejercicio del profesor? ¿Cuáles son las variables que más interfieren en este tipo de desempeño?

Independientemente de las innumerables preguntas que podríamos hacer, creemos con convicción que la escuela y la educación deben ser por derecho de todos: que la verdadera inclusión social pasa por la modificación de mentalidades, en la aceptación de la diferencia, independientemente de sus capacidades y competencias, que todo el individuo forma parte de la sociedad, pero es en la escuela cuando se inicia ese trabajo de cambio.

En este sentido, en nuestro estudio comenzamos por un acercamiento a la concepción de deficiencia a lo largo de la historia, así como el marco socio-legal de la educación especial en Portugal, habiendo realizado también una búsqueda de autores y

legislación española para poder percibir el marco de la educación especial en otro país para ver si se aleja mucho o no de las concepciones que existen en Portugal.

En el segundo capítulo, abordamos el constructo de Inteligencia Emocional recurriendo a una revisión de la literatura que nos explica la conceptualización de este concepto y de conceptos relacionados con este, que consideramos primordial en el perfil del profesor de educación especial.

En el último capítulo, presentamos el estudio empírico que integra todo el diseño de la investigación, con los objetivos, la caracterización de la muestra, el procedimiento de recogida de datos, los instrumentos utilizados y el análisis de los resultados obtenidos que se discuten y confrontan después con la revisión de la literatura efectuada.

Por último, presentamos las principales conclusiones y limitaciones del estudio así como sugerencias futuras.

Creemos que profesionales con competencias sociales y humanas bien desarrolladas llevan realmente la Escuela que se pretende para la construcción de una sociedad humanista, en la que la diferencia asume lugar en el pluralismo tan proclamado y consagrado en las propuestas del gobierno, y sobre todo en la Constitución de Portugal.

METODOLOGÍA

Un determinado conocimiento sólo puede ser considerado científico si se identificaron las diferentes operaciones mentales y técnicas que posibiliten su verificación.

En el entendimiento de Cervo y Bervian (1983), el método *es el orden que se debe imponer a los diferentes procesos necesarios para alcanzar un resultado deseado (...) y la metodología corresponde al arte de conducir el espíritu en la investigación, que engloba los diferentes procedimientos para llevar a buen término el trabajo científico.*

Por lo tanto, el “método científico” corresponde a un sistema de operaciones y reglas desarrolladas como una secuencia lógica, en el que se basa la investigación.

Basándonos en estos presupuestos teóricos, elaboramos este capítulo: los métodos seguidos, se presentan y explican en el transcurso de varias etapas del proceso de investigación, integrando una secuencia de operaciones, que comprenden: conceptualización y objetivos del estudio; definición de variables; instrumento de

recogida de datos; determinación de la muestra, procedimientos desarrollados y tratamiento estadístico.

El diseño del presente estudio se incluye en el ámbito de las investigaciones empíricas, porque se realizan observaciones para comprender el fenómeno que se está estudiando (Hill y Hill, 2000). Como pretendemos describir características de una determinada población (profesores de enseñanza especial) o fenómeno (Inteligencia Emocional) y establecer una relación entre variables (tipo de especialización, formación académica, tipo de escuela y los diversos factores presentes en el cuestionario susceptibles de influenciarla) podemos también clasificarlo como un estudio descriptivo, epidemiológico, transversal y correlacional.

Con este objetivo adoptamos los métodos: *cuantitativo* por basarse en una perspectiva teórica del positivismo y constituir un proceso deductivo por el cual los datos ofrecen conocimientos objetivos en lo que respecta a las variables en estudio. Utilizamos paralelamente metodología de investigación cualitativa porque, como Tuckman (2000:507-508), entendemos que algunas de las características de este tipo de investigación se basan en los paradigmas:

- *La situación natural constituye la fuente de datos, siendo el investigador el instrumento clave en la recogida de datos.*
- *Los datos se analizan inductivamente, como si se reuniesen, en conjunto, todas las partes de un rompecabezas.*
- *Se refiere esencialmente al significado de las cosas, es decir, al “por qué” y al “qué”.*
- *Los acontecimientos sólo pueden comprenderse si comprendemos la percepción y la interpretación realizadas por las personas que participan en ellos.*

Los datos de este estudio se obtuvieron a través de la aplicación de un cuestionario y de entrevistas semiestructuradas. Se pretende realizar un análisis detallado de las respuestas de los sujetos involucrados en este estudio (profesores de educación especial) y conocer sus percepciones sobre qué es la Inteligencia Emocional, modos cómo la sienten en su trabajo con niños con deficiencias y también identificar los factores que interfieren en ella.

Al utilizar estas dos metodologías pretendemos realizar un análisis más profundo y comparativo de los resultados, por entender que al ser la Inteligencia Emocional un

constructo muy amplio y en cierta manera subjetivo, el empleo de una única metodología sería reductora del análisis.

CONCEPTUALIZACIÓN

Las necesidades educativas especiales dentro de marcos de deficiencia específicos en la escuela surgen como un problema educativo y social. De hecho, la inclusión de la deficiencia en las escuelas ordinarias se ha encarado en los últimos años, no como una entidad de características meramente individuales, sino como la resultante de concepciones sociales en cuanto proceso complejo, englobando las problemáticas individuales, educacionales y sociales, transformándose de ese modo en una cuestión social.

Los profesores de educación especial, hasta aquí más ligados a una vertiente direccionada exclusivamente a los alumnos, se ven ahora, ante el Decreto-Ley 3/2008 de 7 de enero, designados como *docentes de educación especial* confrontados con un espacio de intervención más general para abarcar a un mayor número de profesores y alumnos. Sin embargo, debemos destacar que el problema de la integración es fundamentalmente un problema de política social y que las soluciones para la integración en la escuela ordinaria de niños con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) no dependen de un decreto, sino que primero dependen de la creación de condiciones deseables para exigir un cambio de actitud.

Se constata, por la experiencia, que se eluden, se olvidan o se interpretan mal las leyes, por lo que compete esencialmente a los profesores de educación especial que trabajan con los niños contribuir de una forma decisiva para que se cumpla un derecho básico del ser humano: vivir en su comunidad, convivir con los que le son próximos, frecuentar la escuela de su área de residencia y tener la posibilidad de acceder a un aprendizaje de calidad.

Nos parece, de este modo, que es competencia de los docentes de educación especial intervenir con empeño para que en las escuelas se desarrolle una acción pedagógica diversificada, con respuestas innovadoras y adecuadas a las necesidades educativas de todos los alumnos.

En este sentido, esta intervención de los profesores presupone que estos tengan competencias no sólo del foro científico, sino también de gestión de las relaciones de

todos los involucrados, es decir, que tengan una alta Inteligencia Emocional que les permita ser eficaces en todas estas situaciones.

Para que esto ocurra, es indispensable que se realice un trabajo de permanente reflexión/formación y que se realicen colaboraciones con otros servicios y/o entidades locales, principalmente con las autarquías, con la seguridad social, con instituciones de educación especial. Es necesario también fomentar la participación de los padres y de toda la comunidad educativa, ya que todos los niños tienen el derecho de aprender a vivir con todos.

Pero para que exista una inclusión plena, la escuela no sólo debe consagrar todos los recursos humanos y materiales, sino que también debe poseer un cuerpo docente con competencias personales que les permitan responder adecuadamente a los niños con necesidades educativas especiales y desarrollar actitudes positivas frente a la inclusión.

En nuestro trayecto de seguimiento profesional de estas problemáticas en el terreno, hemos constatado que los profesores se manifiestan necesitados de preparación específica para trabajar con estos niños “diferentes”. Indican con frecuencia una falta de formación adecuada. Nos parece que este argumento en muchos casos no refleja más que una “capa” para el miedo a lo “desconocido”, que proyecta a su vez resistencia al “cambio” que experimentan frente a la escuela como es y cómo podría ser. Pero no son solo los profesores de educación especial los que tienen dificultades, algunos docentes de la educación ordinaria tampoco demostraron la aceptación plena de la inserción de niños con necesidades educativas especiales en la clase ordinaria, es decir, no sienten estos alumnos como pertenecientes a la escuela, a esta escuela que tenemos tal y como hacen en relación a los otros. Sólo en una perspectiva de cambio es posible que la Educación Especial y el papel del profesor de educación especial se aprehenda en una verdadera ósmosis entre varios procedimientos del profesor y pase a formar parte de la escuela dando lugar a una práctica real de inclusión.

Es esencial, entre otras cosas, potenciar la interacción del profesor de la enseñanza ordinaria como profesor de la Educación Especial, lo que exige altas competencias de relación interpersonales específicas. Es urgente integrar estos profesionales en equipos multidisciplinares para que la escuela cumpla sus más amplias funciones y responda a las necesidades para las que fue pensada.

De qué nos sirve entonces crear leyes, si después los profesionales no consiguen desarrollar competencias de relación en los diferentes contextos donde tiene que actuar, y principalmente no “aprenden” a gestionar factores esenciales para su desarrollo.

Los profesores y más específicamente los de Educación Especial como profesionales atentos a las cuestiones educativas y con sus conocimientos especializados en las áreas de la deficiencia, se vuelven una pieza fundamental en la búsqueda del conocimiento y en la investigación de estas temáticas.

Los profesores de Educación Especial constatan diariamente en el terreno, que las problemáticas de estos alumnos son muchas veces de naturaleza relacional, afectiva y psicológica. Razones suficientes para los factores ligados al desarrollo de la Inteligencia Emocional de los profesores tendrán un peso significativo en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y serán determinantes en la inclusión plena de estos niños.

Además de eso para los profesores de educación especial, el proceso de enseñanza-aprendizaje es indisociable de la noción de personas por eso se inscribe en una pluralidad de elementos concordantes, que contradicen la exclusión y legitiman la inclusión psicológica y educacional del niño con deficiencia, mediante respuestas adecuadas y adaptadas a sus necesidades.

A pesar de la concienciación que cada vez mes se tiene sobre las necesidades emergentes de estos niños en la inclusión escolar las respuestas no siempre son las más adecuadas. Es que la sociedad portuguesa, se debate también hoy con percepciones y representaciones sobre la deficiencia históricamente muy próximas, ya que sólo tras el cambio del régimen político, es decir, con la instauración del régimen democrático se consagraron jurídicamente los derechos sociales y lentamente se van cambiando las representaciones sociales sobre esta problemática.

En el contexto educativo, la Inteligencia Emocional surge como una herramienta de indiscutible utilidad pues abarca una nueva perspectiva de enseñanza, no exclusiva a la razón, pero también atenta a la emoción. Este nuevo enfoque, se constituye así como una doble contribución, tanto para los profesores como para los alumnos.

Autores como Extremera y Berrocal (2003) y Extremera, Durán y Rry (2005) indican que son notables las influencias de la Inteligencia Emocional en diferentes contextos, pues los datos empíricos comprueban las ventajas de poseer niveles adecuados de Inteligencia Emocional. También defienden que es importante desarrollar habilidades emocionalmente inteligentes en el contexto educativo esencialmente porque la investigación demuestra que niveles adecuados de Inteligencia Emocional ayudan a afrontar con éxito, problemas que surgen en el día a día, así como el estrés al que los

profesores están sujetos en el contexto educativo, agravado también cuando trabajan con niños deficientes.

En este contexto es apremiante percibir la Inteligencia Emocional de los docentes en una perspectiva de potenciar su bienestar y principalmente a un nivel preventivo.

Por todo lo que se ha dicho, el estudio de la Inteligencia Emocional es, a nuestro entender, fundamental, ya que puede permitir que las concepciones sobre la deficiencia cambien, esencialmente a través del desarrollo de las competencias emocionales en cuanto a la formación de los profesores.

PROBLEMA DE PARTIDA

La conciencia resultante del contacto con la realidad descrita, asociada a la voluntad por nosotros sentida para modificar el curso de este proceso y también la importancia de la comprensión del fenómeno de las competencias emocionales de los profesores de Educación Especial localizado en un espacio geográfico concreto (en su dimensión local/regional), nos llevó a optar por un estudio sobre la *Inteligencia Emocional de los Profesores de Especial* de la región de Viseu.

La formulación del problema de investigación y el desarrollo de objetivos son medidas preliminares fundamentales en el proceso de investigación (Lobiondo-Wood y Haber, 2001), en la medida en que constituyen elementos básicos y preparan el terreno para el desarrollo de esta misma investigación.

Teniendo por base estos presupuestos teóricos (revisión de la literatura), los factores anteriormente definidos y el modelo conceptual adoptado, enunciamos el siguiente problema de partida:

-Cuál es la Inteligencia Emocional de los profesores de Educación Especial de la región de Viseu, cuáles son los parámetros que le influyen, su implicación en la práctica profesional y la necesidad de formación continua específica en este área -

Objetivos generales

- Conocer las características sociodemográficas y situacionales que caracterizan la Inteligencia Emocional de los profesores de Educación Especial de la región de Viseu y percibir cuáles son las variables que influyen en la Inteligencia Emocional, así como las que tienen mayor peso predictivo en la población en estudio.
- Percibir cuáles son las representaciones que los profesores de Educación Especial tienen en relación con la Inteligencia Emocional y la influencia de ésta en su práctica profesional.

Objetivos específicos

- Conocer las características y las diferencias de la Inteligencia Emocional en función del género, edad, tiempo de servicio, estado civil, tipo de escuela, tipo de especialización
- Identificar el entorno actual de vida, alfabetización emocional, competencias emocionales, valores/creencias y consecuencias
- Identificar las variables con mayor influencia en la Inteligencia Emocional de los profesores de Educación Especial y que deberán ser tenidas en cuenta en su desarrollo profesional
- Identificar variables con mayor peso predictivo en la Inteligencia Emocional de la población en estudio
- Conocer las representaciones de los profesores de Educación Especial sobre su Inteligencia Emocional así como las estrategias que crean que utilizan en su gestión.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Los instrumentos de recogida de datos en investigación son equipamientos utilizados para recoger la información pertinente y necesaria. De este modo la selección del instrumento de recogida de datos debe estar directamente relacionada con el problema en estudio, para permitir la evaluación de las variables en cuestión (Lakatos y Marconi, 1995).

Teniendo en cuenta la cantidad de aspectos que intervienen en la evaluación de la Inteligencia Emocional en los profesores de Educación Especial (que además de numerosos son diversos), no siempre es fácil encontrar escalas que nos permitan medir todas las situaciones y posibles variables.

En nuestro caso optamos por un instrumento de recogida de datos constituido por una escala elaborada y, consecuentemente, ya comprobada por otros investigadores, asociado a un pequeño cuestionario sociodemográfico y una entrevista semiestructurada.

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO Y ESCALA

La escala fue editada por “Essi Systems, Inc.,” los autores son Robert Cooper, PH. D. y Ayman Sawsf, (1997). Se tradujo y adaptó por nosotros. Es esta última versión la que se va a utilizar en esta investigación.

También está constituida por cuestiones cerradas, codificadas a priori y se dirigen a los profesores de Educación Especial que están colocados en las escuelas para apoyar a niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales.

Entrevista semiestructurada

Una de las formas más completas de acceso a las representaciones que los profesores tienen de sus prácticas, se consagra por el recurso a la entrevista.

Como indica Tuckman (2000), el principal objetivo de la entrevista es obtener datos con el máximo de fiabilidad posible y sin distorsiones y que sean un marco real de lo que los entrevistados piensan que es su realidad. Fue en esta perspectiva que organizamos el guión de las entrevistas para la obtención de los datos que deseábamos.

Los métodos de entrevista nos permiten, según Quivy (1992), la aplicación de los procesos de interacción con el otro.

En nuestro trabajo utilizamos la entrevista *semiestructurada*, o *semidirigida* que, como indica Quivy (1992:94), *no es enteramente abierta, ni encaminada por un gran número de preguntas concretas*.

La utilización de este tipo de instrumento presupone que el investigador quiere obtener datos que existen pero que tienen que ser investigados. Según Albarello (1997), las entrevistas pueden clasificarse en un *continuum*, es decir, en un extremo el entrevistador favorece la expresión de la libertad total de su entrevistado, prácticamente no interviniendo, mientras que en el extremo opuesto es el entrevistador quien estructura la entrevista a partir de un objeto de estudio definido.

Al situarnos en la entrevista *semidirectiva* de acuerdo con Albarello (1997:87), *nos situamos en un nivel intermedio, al responder a dos exigencias que pueden parecer contradictorias*.

El entrevistado tiene la “libertad” de estructurar su pensamiento en torno al objeto y en este contexto está traducido el aspecto menos directivo pero por otro lado definido un objeto de estudio se eliminan diversas consideraciones y de ahí el aspecto más directivo del trabajo del entrevistador.

En nuestra investigación, la gran ventaja de la entrevista en relación a otras técnicas *es que permite la captación inmediata y corriente de la información deseada, prácticamente con cualquier tipo de información y sobre los más variados temas* (Lüdke y André, 1986:34)

En este sentido, elaboramos un guión compuesto por cuestiones semiestructuradas que a su vez resultaron de los objetivos previamente definidos.

MUESTRA

Las investigaciones sociales incluyen normalmente un universo de elementos tan grande que se hace imposible considerarlos en su totalidad. Por esa razón (...) *es frecuente trabajar con una muestra, es decir, una pequeña parte de los elementos que componen el universo* (Gil, 1995).

Este estudio no es una excepción y por eso recurrimos a la técnica de muestreo no probabilística por conveniencia.

De este modo, solicitamos a la dirección regional de educación del centro datos estadísticos sobre el número de profesores con especialización en educación especial colocados en esta misma región del país y por distritos para que pudiésemos determinar la muestra. De este conocimiento resultó un total de 135 individuos completando el número total de nuestra muestra de un universo de 447 profesores de la región centro.

Para la entrevista semiestructurada escogemos nueve profesoras de Educación Especial con elevada experiencia en este tipo de servicio, lo que nos permitió una profundización mayor de la temática en el estudio.

Análisis estadístico

El tratamiento estadístico *es determinante en el éxito de un trabajo de investigación, pues sólo a través de éste se puede responder a las cuestiones de investigación planteadas* (Polit y Hunger, 1995).

En este sentido y para tratar y sistematizar los datos de nuestro estudio, recurriremos a técnicas de estadística descriptiva y estadística analítica.

La estadística descriptiva permite resumir la información numérica de una manera estructurada, para obtener una imagen general de las variables medidas en una muestra, por eso determinaremos:

Frecuencias - Absolutas (N) y porcentuales (%)

Medidas de tendencia central: - Medias (\bar{x})

- Medianas (Md)

- Modas (Mo)

Medidas de dispersión o variabilidad: - Desviación estándar (DE)

- Coeficientes de variación (cv)

La estadística analítica o inferencial permite determinar si las relaciones observadas entre ciertas variables de una muestra, son generalizables a la población de donde fue obtenida. En este sentido y en lo que respecta a la estadística analítica utilizaremos:

* Prueba t para comparación de medias;

- * Correlaciones de Pearson (r) para evaluar relaciones eventuales entre variables;
- * Regresiones múltiples por el método de “stepwise”, para comprobar modelos predictivos con más de una variable independiente;
- * Tests de Tuckey.
- * ANOVA

Para analizar las significancias estadísticas tendremos como base los siguientes valores:

$p < .05$ * - diferencia estadística ligeramente significativa

$p < .01$ ** - diferencia estadística bastante significativa

$p < .001$ *** - diferencia estadística altamente significativa

$p > .05$ ns - no significativo

Para evaluar las correlaciones de Pearson consideraremos los valores propuestos por Pestana y Gageiro (2003) y que son los siguientes:

$r < 0.2$ – asociación muy baja

$0.2 \leq r \leq 0.39$ – asociación baja

$0.4 \leq r \leq 0.69$ – asociación moderada

$0.7 \leq r \leq 0.89$ – asociación alta

$0.9 \leq r \leq 1$ – asociación muy alta

El tratamiento estadístico se realizó informáticamente con el programa (*Statistical Package for the Social Science*) SPSS versión 16.0 para Windows. A tal efecto vamos a utilizar un PC.

La presentación de los resultados será a través de tablas, cuadros y gráficos, donde se demostrarán los datos más relevantes del estudio.

Análisis de contenido

Los datos obtenidos a través de las entrevistas se analizarán posteriormente para obtener resultados concluyentes, a través de las diferentes fases de **análisis de contenido**.

Para Berelson (1952) cit. en Ghiglione y Matalon (1993:177) el análisis de contenido es *una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación*.

Las diferentes fases de análisis de contenido se organizan en tres parámetros:

- el preanálisis
- la exploración del material
- el tratamiento de los resultados y su interpretación

En la primera fase, se sistematizan las ideas para conseguir un esquema preciso del desarrollo de las sucesivas operaciones, en un plano de análisis. Esta exploración del material consiste esencialmente en la codificación de datos, a través de una parilla de análisis de contenido porque tratar el material es codificarlo.

Bardin (1995:103) indica que *la codificación, corresponde a una transformación – efectuada según reglas precisas – de los datos brutos del texto, transformación ésta que, por recorte, agregación y enumeración, permite alcanzar una representación del contenido o de su expresión susceptible de aclarar el analista de las características del texto, que pueden servir de índices*.

En nuestro estudio, la codificación se basará en esta definición de Bardin (1995). Así, se procederá a categorizar los datos, porque la mayoría de los procedimientos de análisis se organizan alrededor de un proceso de categorización.

Sobre esta elección de las categorías, Berelson (1952), cit. in Ghiglione y Matalon (1993:188) afirmaba que *los estudios (...) serán productivos en la medida en que las categorías se formulen con claridad y estén bien adaptadas al problema y al contenido que se va a analizar*. Para Bardin (1995:117) *la categorización es una operación de clasificación de elementos constituyentes de un conjunto, por diferenciación y, a continuación, por reagrupamiento, según el género (analogía), con los criterios*

previamente definidos. De este modo, las categorías son rúbricas o clases que reúnen un grupo de elementos bajo un título genérico, y este grupo se forma en función de características comunes de esos mismos elementos.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La discusión de los resultados es una etapa fundamental en un proceso de investigación porque permite enfatizar los datos más significativos y relacionarlos con las teorías y modelos en los que se basa el estudio en cuestión. En este sentido, la discusión se basará en los objetivos específicos establecidos, para dejar claro cuál es la contribución de nuestra investigación y abarcando los aspectos más pertinentes mencionados en la literatura y que, de algún modo, están relacionados con los datos obtenidos.

Nuestro objetivo general se centraba en conocer la Inteligencia Emocional de los profesores de Educación Especial de la región de Viseu. Para ellos, formulamos varios objetivos que nos permitiesen conocer y caracterizar nuestra muestra y, también, comprender cuáles son las variables que influyen de un modo más evidente en este constructo.

En una primera etapa, quisimos conocer de qué modo variaba la Inteligencia Emocional en función de las características sociodemográficas y, por eso, establecen esta relación como nuestro primer objetivo específico.

Conocer las características sociodemográficas de los profesores de Educación Especial de la región de Viseu.

- **Edad**

La franja de edad de los profesores de Educación Especial estudiados varió entre los 25 y los 55 años. El grupo de edad más representativo fue el de los [25-35] con un 53,03%. Más de la mitad de la muestra se sitúa en este intervalo, sin que haya ningún sujeto mayor de 55 años.

En la edad, sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la subescala intencionalidad, que refleja la capacidad de actuar deliberadamente, tomando decisiones consistentes, tanto a nivel personal como profesional, donde los profesores con edades comprendidas entre los 36 y los 45 años obtuvieron una media de puntuaciones

superior a los profesores con edades entre los 46 y los 55 años; no obstante, Bastian (2005) indica que hay una tendencia a que la madurez emocional esté asociada al aumento de la edad hasta la etapa adulta. Un enorme número de investigadores ha demostrado que la Inteligencia Emocional aumenta con la edad y con la experiencia, sobre todo en lo que se refiere a la “sabiduría”. De hecho, son varios los estudios que apuntan a *puntuaciones* más elevadas en grupos de más edad, en comparación con los más jóvenes, en todas las subescalas de la Inteligencia Emocional. Son excepciones a todo lo dicho los estudios del TMMS *Claridad* y MSCEIT *Percepción* ya que no se han constatado diferencias estadísticamente significativas.

En consonancia con nuestros estudios están los resultados desarrollados por Mayer y Salovey (2002), que revelan que la Inteligencia Emocional y Social aumenta con la edad, al menos hasta la quinta década de vida, sin que se constate un aumento a partir de ahí.

Atendiendo a lo que también indican los profesores que entrevistamos, que afirman que las experiencias de vida tienen una importante influencia en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, cabe esperar que la edad sea, de hecho, una variable que se relaciona positivamente con la Inteligencia Emocional.

- **Género**

El análisis de la muestra en función del género indica que la mayoría de los profesores objeto de estudio son de género femenino (96,30%), representando el género masculino una minoría de sólo el 3,70% del total de la muestra. Este hecho no nos sorprende, dado que, culturalmente, en nuestro país ese nivel de enseñanza ha sido asumido mayoritariamente por mujeres.

El género masculino presenta una mayor vulnerabilidad en la dimensión Entorno Actual que se entiende, por una parte, como todo tipo de acontecimientos a nivel personal y en distintas áreas de la vida que pueden constituir una fuente de sufrimiento, con presiones que generan experiencias traumáticas o difíciles, tanto a nivel de las relaciones afectivas como de las relaciones profesionales (que incluyen los diferentes acontecimientos de vida y presiones de vida). Por otra parte, también se entiende como todos los acontecimientos, relaciones interpersonales y circunstancias que, tanto a nivel personal como profesional, resultan ser experiencias desagradables (incluyendo la variable satisfacción de vida). De modo más específico, podemos decir que los hombres

presentan una mayor vulnerabilidad ante acontecimientos y satisfacción respecto a la vida. No obstante, son las mujeres quienes presentan valores más elevados de vulnerabilidad frente a las presiones de vida. En nuestra opinión, estos resultados pueden explicarse debido a los diferentes papeles que las mujeres tienen que desempeñar culturalmente, lo que hace que se vuelvan más vulnerables respecto a las presiones de vida, entendidas como todo aquello que sucede tanto en el trabajo como en la vida doméstica, pudiendo representar experiencias traumáticas o difíciles.

La dimensión Alfabetización Emocional (que engloba los factores Conciencia Emocional, Expresión Emocional y Conciencia Emocional de los Otros), que se define como la “capacidad de reconocer los sentimientos propios, enumerarlos y comprender su origen, ser capaces de expresar nuestros sentimientos y mostrarlos a los demás, integrando nuestras acciones e interacciones y, también, la capacidad que tenemos para escuchar, sentir, intuir lo que sienten los demás a partir del análisis que somos capaces de hacer de sus palabras, lenguaje no verbal u otros indicadores”. Constatamos aquí que los hombres presentan mayor consistencia emocional (propia y de los demás) y valores más elevados en la expresión emocional. Sin embargo, son también los hombres quienes presentan mayor dificultad para expresar sus sentimientos, tal como demostró Muller-Lissner (2001) al afirmar que las mujeres expresan mejor sus emociones que los hombres. También Brody y Hall (s.d) están de acuerdo con este hecho.

Considerando la dimensión Competencias (factores, intencionalidad, creatividad, resiliencia, conexiones interpersonales, insatisfacción constructiva), se constata que son los hombres quienes presentan resultados más elevados en la resiliencia, es decir, “la capacidad para afrontar dificultades de forma más flexible y de forma positiva”. A su vez, el sexo femenino obtiene mayor puntuación en la intencionalidad, creatividad, conexiones interpersonales e insatisfacción constructiva. Estos datos están en consonancia con los publicados por Sutarso (1999, y citado por Bueno, 2006) al decir que las mujeres son más conscientes de las emociones, demuestran una mayor empatía, se relacionan con mayor facilidad desde el punto de vista interpersonal y actúan socialmente de un modo más responsable que el género masculino. Por su parte, los hombres presentan un mayor respeto por ellos mismos, mayor independencia, afrontan mejor el estrés, son más flexibles, resuelven mejor los problemas y son más optimistas que el sexo opuesto.

Los datos anteriormente mencionados por Sutarso (1999) confirman los resultados de nuestro estudio ya que, ante el análisis de la dimensión Valores y Creencias (que engloba los factores Perspectiva, Compasión, Intuición, Radio de Confianza, Poder

Personal e Integridad), se constató que son los hombres quienes revelan tener más compasión, intuición, radio de confianza, poder personal e integridad.

Analizando la dimensión Consecuencias (constituida por los siguientes factores: Salud en General, Calidad de Vida, Coeficiente de Interacción y Desempeño Óptimo), se observa que es también el género masculino el grupo que obtiene mayor calidad de vida y más desempeño óptimo; no obstante, es el género femenino el que presenta índices de mejor salud general y un mayor coeficiente de interacción, lo que se corresponde con lo que afirman Sutarso y, también, Petrides, Furnham y Martin (2004), cit. por Bueno (2006), que afirman que son las mujeres quienes demuestran una mayor competencia social y, por tanto, un mayor coeficiente de interacción.

Es interesante constatar que, en el sentido común, domina la idea de que los hombres son menos emotivos que las mujeres y que se constata una distinción clara en la educación de los niños de diferentes géneros. En este sentido, los estudios de Muller-Lissner (2001) demostraron que los padres utilizaban palabras con mayor carga emocional con sus hijas que con sus hijos. También según Goleman (1995), los padres, en general, discuten más temas relativos a las emociones con sus hijas que con sus hijos.

Autores como Brody y Hall (s.d.) han realizado estudios sobre este tema y sugieren que el sexo femenino, tal vez debido a que desarrollan el uso del lenguaje más temprano, expresa con mayor facilidad sus sentimientos, siendo también más hábil en el uso de la palabra en sustitución de determinadas reacciones emocionales.

- **Estado civil**

La muestra estudiada está mayoritariamente casada/vive en unión de hecho (65,19%), seguida de los solteros, con un 30,37% siendo el estado civil con menor representación el de viudo (0,74%) y en una situación de igualdad los no casados.

En el estudio de las relaciones (entre factores), constatamos que los sujetos casados poseen una Conciencia Emocional de los demás más elevada, lo que significa que poseen una capacidad para escuchar, sentir e intuir lo que los demás sienten, a partir de sus palabras, lenguaje no verbal u otros indicadores. Los no casados obtuvieron medias superiores en la variable Compasión, es decir, poseen una capacidad de ser empáticos, apreciando y aceptando a los demás, sus sentimientos y puntos de vista, así como de ser tolerantes en relación a ellos mismos y a los demás.

Desde nuestro punto de vista, el estar casado y, en conjunto, la vida que esto implica, podrá explicar la competencia de percibir mejor al otro y la mayor capacidad para sentir lo que siente el otro.

- **Tiempo de servicio**

La mayoría de nuestros encuestados presenta una experiencia profesional que se sitúa entre 0 y 5 años de servicio, correspondiendo al 54,07% de la muestra total. Por su parte, el grupo menos representativo fue el grupo con un tiempo de servicio comprendido entre los 6 y los 16 años de servicio, correspondiendo éste al 6,66% de la muestra.

Constatamos también que existen diferencias estadísticas ligeramente significativas ($p=,036$) en el factor *Acontecimientos de Vida*. Estos resultados significan que los profesores que trabajan entre los 0-5 años perciben de un modo más fuerte acontecimientos a nivel personal, agrupando varias áreas de vida, como una fuente de sufrimiento. Además, podemos constatar que existen diferencias estadísticas ligeramente significativas ($p=,032$) en el factor *Conciencia Emocional* de la dimensión Alfabetización. Este valor significa que los profesores con más tiempo de servicio (6-16 años) presentan mayor capacidad para reconocer los sentimientos propios, su organización y, también, la percepción de su origen.

A semejanza del estado civil, no se han encontrado estudios que estableciesen relación entre la Inteligencia Emocional y el tiempo de servicio de los profesores de Educación Especial. Por la información resultante de las entrevistas que realizamos, entendemos que, en opinión de los profesores, cuanto más tiempo ejercen en las enseñanzas especiales, mayor habilidad adquieren en la gestión de sus emociones, sobre todo en situaciones de estrés.

- **Tipo de centro**

Los profesores de Educación Especial de nuestro estudio ejercían la docencia en dos tipos de centro: centros ubicados en áreas urbanas y en áreas rurales. Podemos constatar que la mayor parte de ellos (69,6%) desarrolla su actividad profesional en áreas urbanas, mientras que sólo un 24,4% enseñaban en áreas rurales. De hecho, el porcentaje de profesores que impartían clases en áreas rurales es bastante bajo, si bien las diferencias

existentes actualmente entre el mundo rural y el urbano, en Portugal, son relativamente pequeñas.

En nuestro estudio, constatamos que existen diferencias estadísticas ligeramente significativas ($p=,036$) en el factor *Expresión Emocional* de la dimensión Alfabetización en el grupo con ubicación urbana. Estos datos significan que estos profesores presentar una mayor capacidad para expresar sus sentimientos a los demás como parte integrante de sus acciones e interacciones que los que imparten clase en un medio rural.

Estos resultados podrán explicarse, con mucha probabilidad, debido a la gran exigencia de contactos diversos en la comunidad educativa que tienen que desarrollar los profesores.

- **Tipo de especialización**

Los datos relativos al tipo de especialización realizada por los profesores muestran que sólo el 7,40% de los encuestados no se han especializado en el área de la Educación Especial, contrastando con el 97,78% que sí lo han hecho. Constatamos también que, de los profesores con especialización, el 85,18% optó por el área de la Deficiencia Mental-motora.

Analizando la habilitación académica de Master, constatamos que el 86,66% de los encuestados no la poseen. De los demás, el 33,33% realizaron sus estudios de posgrado en Ciencias de la Educación, haciéndolo el 61,11% en Educación Especial. Sólo el 3,07% de la muestra presenta especialidad y posgrado en la vertiente de la Educación Especial.

Estos datos son importantes porque, como afirma Debra Vandervoot (2006), el tipo de especialización del profesor influye en los resultados del aprendizaje de los alumnos. Del mismo modo, un profesor que posea una Inteligencia Emocional alta, tendrá una mayor predisposición para adoptar un estilo de enseñanza más humanizado, lo que facilitará una mayor adhesión de los alumnos a los aprendizajes, facilitando así el proceso.

Los análisis de la varianza realizados (considerando el efecto del factor *Área de Especialización*) sólo revelan la existencia de un efecto ligeramente significativo sobre el factor - "*Insatisfacción Constructiva*" de la dimensión Competencias ($F=4.324$; $p=.015$).

Estos resultados nos indican que el grupo de los profesores especializados en el área Auditiva presenta una mayor capacidad para mantener la calma, mostrando expresiones

emocionales más adecuadas cuando se enfrentan a acontecimientos desagradables o conflictivos.

A nuestro entender, estos resultados tienen sentido cuando pensamos que los profesores especializados que trabajan con niños que no oyen tienen que tener especial cuidado en las manifestaciones expresivas de sus emociones.

Clasificación de los encuestados por las subescalas de la Inteligencia Emocional

El análisis de la totalidad de las subescalas que componen la IE, y sus respectivas clasificaciones, muestra que las subescalas que obtuvieron mejores resultados, al nivel “**óptimo**” fueron la “Satisfacción con la Vida”; la “Conciencia emocional de los demás” y el “Coeficiente de Interacción”.

A continuación, en la categoría “**proficiente**” tenemos la “Conciencia emocional”, la “Perspectiva” y el “Radio de Confianza”.

La **vulnerabilidad** se asocia, básicamente, a la “Salud en general”, a la “Insatisfacción constructiva”, a la “Intuición” y a la “Compasión”.

Por último, en la clasificación más preocupante “**necesidad de atención**” se incluyen, básicamente, las percepciones sobre las “Presiones en la vida”, el “Poder personal” y la “Salud en General”.

Los estados de salud tienen un impacto considerable sobre la Inteligencia Emocional, en la medida en que difícilmente un profesor que tenga problemas de salud estará emocionalmente disponible para sus alumnos. Del mismo modo, las presiones de vida y la perspectiva de que cada persona tiene su eficacia personal (Poder Personal) para lograr cambios y tomar decisiones determinarán el grado de gestión emocional de cada uno.

En nuestro estudio, los resultados apuntan a que las áreas de salud y de las presiones y los acontecimientos de la vida sean especialmente sensibles y se conviertan en profesores de educación especial más vulnerables en lo que respecta al mantenimiento de la Inteligencia Emocional.

Parámetros que caracterizan a la Inteligencia Emocional

Identificar las asociaciones entre el entorno actual de vida, la alfabetización emocional, competencias emocionales, valores/creencias y consecuencias, y la Inteligencia Emocional.

- **Entorno actual y alfabetización**

El estudio de la relación entre los factores de la dimensión **Entorno actual** y los factores de la **Alfabetización** muestran que existen diferentes niveles de asociación. Así encontramos asociaciones altamente significativas ($p < .001$) entre las “*presiones de vida del Entorno actual*” y la “*conciencia emocional de la Alfabetización*”; y entre la “*satisfacción de vida del Entorno actual*” y todas las subescalas y nota global en la dimensión de la Alfabetización ($r = .570$), siendo establecida la correlación más baja ($r = .371$) con el factor Conciencia emocional;

Asociaciones altamente significativas ($p < .01$) entre las “*acontecimientos de vida del Entorno actual*” y la “*conciencia emocional de los demás de la Alfabetización*” ($r = -.227$);

Asociaciones ligeramente significativas ($p < .05$) entre la dimensión *Alfabetización* (nota total) y las subescalas “*acontecimientos de vida*” ($r = -.197$) y “*presiones de vida*” ($r = -.177$);

Basándonos en estos resultados se infiere que a mayor *Presión de vida*, menor será la *Conciencia emocional*, mayor será la *Satisfacción de vida* y mayor será también la *Conciencia emocional*. La *Expresión emocional* aumenta significativamente cuando la *Satisfacción de vida* también es mayor y el *Conciencia emocional de los demás* baja cuando los *Acontecimientos de vida* aumentan y la *Conciencia emocional de los demás* aumenta cuando también aumenta la *Satisfacción de vida*.

En general la dimensión *Alfabetización* aumenta de manera significativa cuando la *Satisfacción de vida* es mayor y baja ligeramente cuando las *acontecimientos de vida* y las *Presiones de vida* aumentan.

Estos resultados van al encuentro de algunos estudios realizados por Bastian (2005), y Petrides, Furnham y Martin (2004 cit. por Bueno, 2006), en los que existe una correlación de baja a moderada con la Inteligencia Emocional y la satisfacción con la

vida. Sabiendo que esta variable se define como todos los acontecimientos de relaciones interpersonales, situaciones circunstanciales que se experimentan como agradables, tanto a nivel personal como en el trabajo, se percibe claramente que los Profesores de Educación Especial de nuestra muestra tienen una mayor Inteligencia Emocional cuando tienen en su entorno experiencias de vida gratificantes. Asimismo, indican que la conciencia emocional se considera como el grado en que uno es capaz de reconocer sus propios sentimientos, catalogarlos y comprender su origen, es una variable que también aumenta con el aumento del factor de satisfacción de vida.

- **Entorno actual y competencias**

Al cruzar las dos dimensiones destacadas observamos que existe entre ellas una asociación altamente significativa. Hemos verificado que cuanto mayor fuese la Satisfacción de vida de nuestros profesores, mayores son las Competencias emocionales mostradas por ellos, lo que significa que los educadores que experimentan como agradables (acontecimientos de relaciones interpersonales, situaciones circunstanciales), tanto a nivel personal como en el trabajo son también aquellos con mayor capacidad de actuar deliberadamente, tomando decisiones consistentes, tanto personal como profesional.

En contrapartida, también constatamos que, cuanto más negativos son los acontecimientos de vida de los profesores, menor es su Resiliencia. Recurriendo a la conceptualización de esta información, podemos afirmar que los profesores que han vivido acontecimientos en su vida personal que perciben como fuertes sufrimientos son aquéllos que demuestran una menor capacidad para afrontar dificultades de forma positiva y flexible.

Las Competencias emocionales de estos profesionales son muy importantes en el contacto con los niños con discapacidad. Sabemos que la discapacidad por sí sola no implica ni exige una gran capacidad de Resiliencia. Si tenemos esto en cuenta, resulta más fácil comprender que, cuanto más satisfechos se sienten los profesionales con su vida y menores sean los acontecimientos negativos en su entorno, mayores tenderán a ser sus Competencias emocionales.

- **Entorno actual y los Valores/Creencias**

Los Valores/Creencias constituyen la tercera dimensión de la Inteligencia Emocional. Esta dimensión puede definirse como “*un conjunto de creencias o principios que definen y facilitan la participación de las personas en el desarrollo de una misión, visión y de los propios Valores*”.

Los resultados de nuestro estudio mostraron que existen asociaciones altamente significativas ($p < .001$) entre la *satisfacción de vida* y la nota global de la dimensión Valores/Creencias y de todas sus variables, exceptuando el factor *Integridad* que sólo es bastante significativa. Estos resultados significan que siempre que el factor *Satisfacción de Vida* aumenta, aumenta también la dimensión Valores/Creencias, así como cada uno de sus factores.

De hecho, sabemos que la orientación de valores puede afectar a las creencias y actitudes de los individuos y, en consecuencia, a su comportamiento y, por otra parte, el aumento de los valores puede contribuir de modo consistente a la modificación de los comportamientos, volviéndolos más adaptables a las exigencias del entorno.

Siendo así, la satisfacción de vida de los profesores de educación especial los hace más disponibles para la aceptación del otro, para ser empáticos, para ser positivos en el modo en que afrontan los problemas.

Constatamos también que los *Acontecimientos de Vida* influyen en la *Compasión* ($r = -.261$) de la dimensión Valores/Creencias. También las *Presiones de Vida* de la dimensión Entorno Actual, con los factores *Perspectiva* ($r = -.235$), *Compasión* ($r = -.269$), *Radio de Confianza* ($r = -.284$) de la dimensión Valores/Creencias y también con el total de la dimensión Valores/Creencias ($r = -.281$). En este caso, y siendo las correlaciones negativas, podemos decir que cuantos más percibidos sean los *Acontecimientos de Vida* menor será la *Compasión*, y, también cuanto mayores sean las *Presiones de Vida* menores serán las *Perspectivas*, la *Compasión*, el *Radio de Confianza* y los valores /creencias.

Constatamos también que siempre que aumentan las *Presiones de Vida* los factores *Intuición*, y el *Poder Personal* disminuyen: es decir, siempre que los individuos de la muestra perciban presiones en el trabajo o en su vida personal, identificándolas como preocupantes, disminuye la creencia en conseguir cambios o incluso en escoger la vida que se quiere vivir.

- **Entorno actual y Consecuencias**

Estas dos dimensiones son las que mayor influencia ejercen en la Inteligencia Emocional y de la que no forman parte explicativa. Nuestros resultados apuntan a que una Satisfacción de vida tiene una influencia muy grande en la Calidad de vida, en el Coeficiente de relación y en el Desempeño óptimo.

Todas las situaciones circunstanciales que los profesores de educación especial experimentan como agradables, tanto a nivel personal como en su lugar de trabajo, van a tener un impacto muy grande en su desempeño profesional.

En este sentido van los estudios de Satisfacción personal e Inteligencia Emocional de Extremera y Fernandez-Berrocal, (2005), así como los estudios sobre la Calidad de vida e Inteligencia Emocional de Martínez de Antoñana, Pulido, Berrios, Augusto, Luque y Lopez, (2004)

- **Alfabetización y Competencias**

Al analizar estas dos dimensiones encontramos asociaciones altamente significativas ($p < .001$) entre la dimensión Alfabetización y la dimensión Competencias. Estos resultados significan que siempre que la Alfabetización aumenta, las Competencias también aumentan.

Considerando que la Alfabetización es la capacidad para reconocer los sentimientos propios y ser capaces de expresarlos y, en segundo lugar, las Competencias son la capacidad de actuar deliberadamente tomando decisiones correctas, tanto a nivel personal como profesional, se percibe que, cuanto mejor consigue gestionar sus sentimientos ante niños con deficiencia el profesor de Educación Especial, mejor preparados están para actuar profesionalmente con coherencia. En este sentido, estos profesionales son más capaces de encontrar respuestas que trasciendan las soluciones meramente cognitivas y serán capaces de afrontar las dificultades de un modo más flexible y positivo.

- **Alfabetización y Valores/Creencias**

También encontramos aquí una relación altamente significativa entre la dimensión Alfabetización y la dimensión Valores/Creencias. Esta última dimensión se puede definir como la capacidad para evaluar la forma en que miramos el mundo y nos posicionamos en él, así como el modo en que interpretamos acontecimientos y experiencias. A nuestro juicio, cuanto mayor es la Alfabetización emocional, es decir, la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, más eficaz será también el posicionamiento ante los acontecimientos. En este sentido, los profesores de Educación Especial que tienen una mayor Alfabetización emocional también tendrán una mayor capacidad para lograr cambios y elegir rumbos de vida, poseyendo un mayor consistencia emocional y espiritual vinculada a los valores personales, lo que permite un posicionamiento profesional más empático y más equilibrado .

Estos resultados están en consonancia con la opinión de Goleman (1997), que establece que la organización personal y mental permite una empatía e interactividad que fortalece la autoestima, permitiendo, de este modo, aconsejar y estar "abierto" a los demás.

- **Alfabetización y Consecuencias**

La dimensión que incorpora la escala de la Inteligencia Emocional, sin formar parte de ella, son las Consecuencias. Esta dimensión refleja los efectos en el cociente emocional del estado de Salud, la satisfacción con la vida en general, la Calidad de las relaciones interpersonales y de la vinculación a los demás. También refleja en qué medida conseguimos tener buenos resultados a nivel personal, en la relación con los demás y en el trabajo en el día a día.

Se trata de una dimensión que se compone de las variables Salud en general, Calidad de vida, Coeficiente de relación y Desempeño óptimo.

Los resultados de nuestro estudio revelan que, cuanto mayores sean los factores Calidad de vida, Calidad de relación y Desempeño óptimo, mayores son también los índices de Alfabetización Emocional. Estos resultados refuerzan la tesis de que las personas que perciben altos niveles de Calidad de vida, Calidad de relación y Desempeño

óptimo son los que tienen mayor capacidad para reconocer sus propios sentimientos, expresarlos y mostrarlos a los demás. Además, también son los que demuestran mayor capacidad para escuchar, percibir y sentir lo que otros pueden sentir a partir de las palabras, el lenguaje no verbal u otros indicadores, cualidades o atributos fundamentales para los profesores de Educación Especial.

En realidad, los profesores de Educación Especial que, a diario, se ven obligados a gestionar varios tipos de relaciones, como la relación con los niños con discapacidad, con los padres, con los compañeros de trabajo y con toda la comunidad escolar tendrán más disponibilidad y Competencias emocionales en todas estas relaciones, si su Salud, Calidad de vida, relación y desempeño se experimentan como acontecimientos positivos.

- **Competencias y Valores/Creencias**

Entre estas dos dimensiones encontramos asociaciones de gran importancia. De este modo, cuanto mayores son las Competencias emocionales, mejor nos posicionamos ante lo que nos rodea y más claridad tendremos en las evaluaciones que hacemos de los acontecimientos. Son dos dimensiones que forman parte explicativa de la Inteligencia Emocional y están en fuerte correlación con ella. Son, en nuestra opinión, factores determinantes en las relaciones interpersonales que los profesores establecen en los distintos niveles de su actividad profesional.

En este sentido, Gardner (cit. In Goleman 1997:59) define “*la inteligencia interpersonal como la capacidad de entender a los demás: qué les motiva, cómo funcionan y cómo trabajar cooperativamente con ellos*”. Este autor se refiere a varios profesionales, y entre los profesores, que para tener éxito deben tener un alto nivel de este tipo de inteligencia.

- **Competencias y Consecuencias**

Entre las variables mencionadas anteriormente, se encuentran asociaciones altamente significativas ($p < .001$) entre los factores *Calidad de vida* ($r = , 730$), *Coefficiente de relación* ($r = , 580$) y *Desempeño óptimo* ($r = , 589$) de la dimensión Consecuencias con los factores *Intencionalidad*, *Creatividad*, *Resiliencia*, *Conexiones interpersonales*,

Insatisfacción constructiva de la dimensión Competencias, así como de los mismos factores con el total de dicha dimensión.

Estos resultados significan que a mayor *Calidad de vida*, *Coefficiente de relación* y *Desempeño óptimo*, más positivas serán las Competencias Emocionales. La *Salud en general* ($r = -,269$) de la dimensión Consecuencias también se relaciona con la *Insatisfacción constructiva* de la dimensión Competencias, pero a la inversa. Estos resultados implican que los índices bajos de *Salud en general* corresponden a mayores niveles de *Insatisfacción constructiva*.

También existen asociaciones ligeramente significativas ($p < .05$) entre la *Salud en general* y los factores *Resiliencia* ($r = -,200$) y Competencias ($r = -,195$)

Por tanto, en general, podemos decir que las Competencias emocionales de los profesores de Educación Especial de nuestra muestra, sólo disminuyen si aumentan los estados de Salud negativos. Aunque no hemos encontrado ningún estudio específico que relacione estas dos variables, es comprensible que resulte difícil o casi imposible estar abierto emocionalmente para tratar a los niños con discapacidad, lo que ya es, en sí mismo, un potencial generador de estrés, y, al mismo tiempo, tener que afrontar situaciones graves de Salud personal. Por otra parte, y como indica Souza (2006), la Salud emocional es un tipo de necesidad básica para las personas que viven este momento tan tumultuoso de cambios, ajustes y adaptaciones del mundo, en permanente transformación, impuesto en nuestra vida cotidiana, tanto en la vida profesional como en la personal. En momentos tan desestructurados y difíciles (como es el desafío de la Educación Especial), no podemos darnos el lujo de perder nuestro equilibrio emocional. Sin él, todo resulta más difícil. La Salud emocional es una garantía adicional, esencial, de que nuestras decisiones serán más sensatas, acertadas y sabias.

- **Consecuencias y Valores/Creencias**

Al igual que los factores anteriores, nuestros resultados muestran que hay una sólida y positiva relación entre estas dos dimensiones y en la mayoría de sus factores. Así, la Salud en General influirá positivamente en la dimensión Valores/creencias. Cuanto mejor salud tengan los profesores, sus competencias en esta dimensión aumentarán, es decir, mejor será la capacidad de ser empáticos, aceptando los sentimientos y nuestras expectativas en relación al otro. Por el contrario, cuando estamos preocupados y emocionalmente involucrados en un grave problema de salud personal o de alguien muy

cercano, difícilmente conseguimos estar disponibles emocionalmente para lo que nos rodea.

Corroboramos la opinión de que las creencias, conocimientos, actitudes, valores, emociones, motivaciones y los factores socio-ambientales son factores psicosocioculturales potencialmente determinantes en el comportamiento individual y colectivo en relación con la salud y viceversa. En otras palabras, la forma de creer de la persona impone influencias restrictivas o impulsoras de su proceso de toma de decisiones y de llevar a cabo acciones, en lo que respecta a la promoción de su propia salud, a su prevención y también al desarrollo de sus facultades.

- **Entorno actual y valor total de la Inteligencia Emocional**

La intensidad y la importancia de la relación entre la Inteligencia Emocional y los factores de la dimensión del entorno actual demuestran que efectivamente, existen asociaciones altamente significativas ($p < .001$) entre la Inteligencia Emocional y *la satisfacción de vida* ($r = ,641$); una asociación altamente significativa ($p < .01$) entre la Inteligencia Emocional y las *presiones de la vida* ($r = -,242$) y además una asociación ligeramente significativa ($p < .05$) entre la Inteligencia Emocional y los *Acontecimientos de la vida* ($r = -.197$)

La satisfacción en la vida o en el desempeño profesional, como indica (Pereira, 2010) predice la percepción en otros campos de la vida a través de dos factores distintos: por el resultado de la interacción (enfermedad, sentimientos positivos, apoyo social, seguridad) y por la medida en la que esta relación permite cubrir las necesidades que el trabajador considera esenciales para la evaluación positiva de los distintos ámbitos de la vida. Por lo tanto, la ausencia de factores de riesgo ambientales en el contexto de los acontecimientos de la vida potenciadores de malestar físico y fatiga, se traducen en su bienestar físico. Por otra parte, la existencia de relaciones interpersonales satisfactorias y de un clima de confianza traducido en un sentido de pertenencia, afectan directamente al ámbito de lo social e indirectamente al psicológico, por la calidad de las experiencias positivas y la comprensión de una buena autoestima y eficacia personal y profesional.

- **Consecuencias e Inteligencia Emocional**

Es la dimensión que más influencia tiene sobre la Inteligencia Emocional. Los estados de salud, la satisfacción o no con la generalidad de la vida, la calidad de las relaciones interpersonales y el vínculo con los demás, se traduce en lo que conseguimos en el día a día, tener buenos resultados a nivel personal y en relación con los demás y en el trabajo.

Por lo tanto, la calidad de vida, el cociente de relación y el desempeño óptimo representan las variables de la dimensión, consecuencias que cuando aumentan, hacen aumentar la Inteligencia Emocional. Por otra parte, la variable salud en general hace que la Inteligencia Emocional disminuya si aumentan los problemas relacionados con la salud.

Un conjunto de estudios que tuvieron lugar en la última década, corroboran nuestros resultados mostrando que los grupos que presentaban síntomas depresivos tenían claramente menos capacidad de reconocer sus sentimientos y una menor capacidad de regular sus emociones en relación a los grupos que no presentaban estos síntomas (Fernández-Barrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006)

Implicaciones en la práctica y desarrollo profesional

Reconocer cuáles son los factores que mayor influencia ejercen en la Inteligencia Emocional de los profesores de Educación Especial y que se deberán tener en cuenta en su desarrollo profesional.

La Inteligencia Emocional es una tesis científica que pone en tela de juicio ciertos puntos de vista estrechos que hasta hoy han dominado en el conocimiento humano. En un momento en que se multiplican los manuales de autoayuda, canalizándonos hacia la felicidad, Daniel Goleman hace surgir la ciencia como una guía para este viaje por los desvíos de la mente humana. Sin prescribir unas fórmulas mágicas, sin apuntar a terapias alternativas para la salvación de la humanidad, Goleman revela cómo ciertos conocimientos científicos pueden efectivamente actuar en la transformación del hombre.

Partiendo de casos de la vida cotidiana, Daniel Goleman muestra cómo la incapacidad de hacer frente a sus propias emociones puede destruir vidas y terminar con carreras prometedoras. Al mismo tiempo, explica cómo se puede actuar directamente sobre la Inteligencia Emocional, de manera que puedan evitarse problemas.

Corroborando la opinión de Goleman, pretendemos identificar en nuestro estudio las variables con una mayor previsibilidad en la Inteligencia Emocional y sobre las que se pueda actuar. El modelo de regresión utilizado muestra que la Inteligencia Emocional varía en relación directa con la *calidad de vida*, *la satisfacción de vida*, *el cociente de relación* y *el rendimiento óptimo* siendo las diferencias significativas. También varía en relación inversa con los *acontecimientos de la vida* siendo también en este caso una diferencia significativa.

Este análisis nos permite concluir (en orden de importancia) que, por un lado, cuanto mayor/mejor sea *la calidad de vida*, *la satisfacción de vida*, *el cociente de relación* y *rendimiento óptimo* mayor será la Inteligencia Emocional. Por otra parte, cuantos más *acontecimientos de vida* (percibidos) menor será la Inteligencia Emocional

En los supuestos de la teoría histórico-cultural, el hombre es el producto del desarrollo de procesos físicos y mentales, cognitivos y afectivos, internos y externos. Con respecto a las emociones, conforme el hombre mejora el control sobre sí mismo, ocurren cambios cualitativos en el campo emocional. “Son los deseos, necesidades, emociones, motivaciones, intereses, impulsos e inclinaciones del individuo que dan lugar al pensamiento y esto, a su vez, ejerce una influencia sobre el aspecto afectivo-volitivo” (Rego, 1997), es decir, cognición y afecto no están disociados en los seres humanos: se relacionan entre sí y ejercen influencias recíprocas durante su desarrollo. En una interpretación hecha por Arantes (2003) sobre la importancia de la afectividad, según la teoría de Vygotsky, el ser humano, al igual que aprende a actuar, pensar y hablar, a través del legado de su cultura y de la interacción con los demás, aprende a sentir. “El largo aprendizaje sobre las emociones y afectos comienzan en las primeras horas de vida de un niño y se prolongan durante toda su existencia” (Arantes, 2003:23).

Dados los presupuestos teóricos expuestos, se reafirma la importancia de la estimulación de la IE no sólo en la relación profesor-alumno, sino también como una estrategia pedagógica. Un profesor que es afectivo con sus alumnos establece una relación de seguridad, evita bloqueos cognitivos y afectivos, favorece el trabajo socializado y ayuda al alumno a superar errores y a aprender de ellos. Por otra parte, en la perspectiva sociointeraccionista, el niño aprende con los miembros más experimentados de su cultura (mejor *calidad de vida*, *satisfacción de vida*, *cociente de relación* y *rendimiento óptimo*). Por lo tanto, si el profesor tiene una alta Inteligencia Emocional y consigue ser afectuoso con sus alumnos, los niños también aprenden a serlo.

Concepciones de Inteligencia Emocional

Conocer las representaciones de los profesores de Educación Especial sobre su Inteligencia Emocional, así como las estrategias que creen que utilizan en su gestión.

Todos los profesores entrevistados fueron unánimes al considerar la Inteligencia Emocional como la forma en la que interaccionamos con las emociones, lo que conseguimos hacer con ellas, así como la capacidad de controlar impulsos, y manejar las situaciones más adversas.

Estas ideas están en la línea de pensamiento de la mayoría de los autores que han estudiado este concepto. Salovey y Mayer (1990) citados por Branco (2004), entienden la Inteligencia Emocional como “la capacidad que tenemos para comprender y manejar las emociones en un determinado contexto”. Ya Goleman (1999) adapta este concepto y lo describe como una construcción que comprende cinco competencias emocionales sociales básicas y de las que destacamos la autoconciencia que se describe como la capacidad de saber lo que sentimos y ser capaces de gestionarlo en el momento de la toma de decisiones. Simmons y Simmons (1998), desarrollaron este concepto en el mismo sentido que los autores citados anteriormente describiendo trece zonas que conforman la Inteligencia Emocional.

Según la opinión de los profesores entrevistados, los factores que más influyen en la Inteligencia Emocional son: las vivencias que se van experimentando a lo largo de la vida, el propio transcurso de la vida (impuesto, elegido o circunstancial), que van influyendo aquello que podemos hacer con nuestras emociones y con las de los demás. Estos sentimientos validan las hipótesis de Scharfe (2002) para quien las habilidades asociadas con la Inteligencia Emocional se desarrollan esencialmente durante toda la vida. Como consecuencia de este hecho Muller-Lissner (2001) apoya la teoría de que existe una mayor posibilidad de que los padres que interactúan bien con sus propias emociones, eduquen a sus descendientes como personas emocionalmente inteligentes.

Por analogía también, los profesores de Educación Especial, que tuvieron una alta Inteligencia Emocional, muy probablemente tendrán alumnos más estables y hasta con una mayor predisposición para el éxito del aprendizaje.

Salvo un sujeto, (que en el momento de la entrevista cree que no tiene una buena IE) todos los demás se clasifican como estando en posesión de una buena IE. A modo de justificación, relacionan este hecho con aspectos de sus vidas, mencionando los vínculos

parentales equilibrados, los acontecimientos de vida que, aunque adversos en algunas circunstancias, han contribuido positivamente a la construcción de una buena IE. Esta relación se establece con rasgos de capacidad de recuperación, con la sensibilidad (como un rasgo que forma parte de la IE) que poseen, la capacidad que creen que tienen para hacer frente a los demás y a sus problemas.

Una vez que se les preguntó sobre las estrategias utilizadas en el manejo de situaciones difíciles, mencionan la importancia de ser capaces de dialogar y colaborar con los colegas de trabajo, el desarrollo de la capacidad de racionalizar los problemas y además el control del estrés a través de terapias de relajación. La adquisición de conocimientos profundos surge también como una estrategia esencialmente dirigida hacia la seguridad necesaria ante situaciones difíciles a nivel profesional, pero que no constituye una prioridad. Otro aspecto que también aparece en el discurso, y nos parece pertinente es el de considerar los "problemas" como desafíos, postura fundamental en la búsqueda de soluciones y motivación para hacer frente a las situaciones.

Inducidos a formular propuestas para mejorar los niveles de Inteligencia Emocional, la gran mayoría de los entrevistados destacaron la necesidad de más materiales técnico-pedagógicos específicos para la Educación Especial y más recursos humanos en cantidad y, sobre todo, de calidad (con especialización) en el sentido de que las respuestas sean las adecuadas. La opinión que tiene sobre su formación, es la de que ésta es esencial para ahondar en conocimientos específicos en este ámbito. También consideran como muy importantes la formación continua en el desarrollo de las competencias emocionales, no sólo para aprender a manejar sus emociones y afectos ante la discapacidad, sino también, para ser capaz de percibir al otro y ser capaz de acompañar en términos emocionales a los alumnos con dificultades. También afirman que ahondar en las competencias emocionales sería muy útil en la relación con los padres de estos alumnos (a menudo complejas), así como con los colegas de trabajo de la educación general.

Estos sentimientos corroboran las ideas expresadas en la fundamentación teórica, en la medida en que los *“profesores manifiestan tener la necesidad de preparación específica para trabajar con estos niños “diferentes”. Indican con frecuencia una falta de formación adecuada. Sin embargo, nos parece que este argumento en muchos casos no refleja más que una “capa” por temor a lo “desconocido”, que se proyecta a su vez en la resistencia al “cambio” que experimentan de cara a la escuela, cómo es y cómo puede ser”*.

Estos discursos, aunque presentados de una forma sencilla, emergen en la tesis defendida por varios autores de que el concepto de Inteligencia Emocional y su integración con el estudio de la conciencia es un tema actual y de gran interés en la educación, a todos los niveles. De hecho, los teóricos de este tema ponen de manifiesto la urgente necesidad de construir una educación dirigida al desarrollo integral del ser humano, basado principalmente en el autoconocimiento ya que, después de todo, es un supuesto básico para la Inteligencia Emocional.

Por otra parte y teniendo en cuenta los desafíos actuales de la educación, es preciso suscitar la siguiente reflexión: ¿Qué contribuciones al estudio de la conciencia y de la Inteligencia Emocional se pueden llevar a la práctica pedagógica de los docentes, que favorezca la formación y el desarrollo integral del ser humano? Ésta y otras cuestiones fueron las que estuvieron en la base de nuestro estudio justificándose primeramente por la importancia de su contribución a una reflexión sobre la formación integral del ser humano, ya que revela una acción socialmente responsable, en consonancia con las directrices del informe de la UNESCO para el siglo XXI.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio de la Inteligencia Emocional como área emergente es de gran importancia para el desarrollo intra e inter personal. Se trata de un concepto psicológico y está asociado con la capacidad de las personas de percibir y manejar sus propias emociones, así como entender las de los demás.

En muchas circunstancias, las emociones perturban el raciocinio, no siendo esta aceptada creencia totalmente errónea, ya que las emociones no controladas o mal orientadas pueden llevar a un comportamiento inadecuado, debido a interferencias perjudiciales en el raciocinio.

En este sentido, los últimos avances en neurociencia han demostrado la importancia de las emociones en los procesos de la toma de decisiones, en las relaciones interpersonales y en el rendimiento profesional de las personas.

Aunque a lo largo de estas últimas décadas ha habido una gran evolución y estudios sobre este constructo, es muy difícil elaborar una definición debido a su

complejidad y, por ello, aún no se ha logrado un consenso entre los investigadores (Branco, 2004).

Autores como Martin y Boeck (1997) sostienen que debemos dar un nuevo significado al concepto tradicional de inteligencia, debiendo alcanzar un significado más amplio y no sólo considerarla como una capacidad de abstracción y lógica formal. También deberá incluir competencias como la creatividad, la organización, la motivación y el entusiasmo, las actitudes humanitarias, las cualidades emocionales y sociales que eran atribuidas previamente más a rasgos de la personalidad o al carácter.

Las investigaciones recientes permiten afirmar que la mente emocional y racional son facultades que están vinculadas, funcionando cada una en circuitos separados pero interinfluenciados, permitiendo así una mayor consolidación del concepto de Inteligencia Emocional. Goleman (1995) ha destacado que el Cociente Intelectual y la Inteligencia Emocional no son competencias opuestas, sino correlacionadas. Damásio (1995) presenta la hipótesis de que los sentimientos ejercen una fuerte influencia sobre la razón, afirmando que puede existir un eslabón de unión, en términos anatómicos y funcionales, de la razón con los sentimientos y de éstos con el cuerpo. Así, los sistemas cerebrales que son necesarios para que los sentimientos estén conectados con los sistemas que son necesarios para la razón y estos sistemas específicos, están interconectados con los que regulan el cuerpo.

Los autores de nuestro cuestionario definen la Inteligencia Emocional como “... la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la perspicacia de las emociones como una fuente de energía, información, conexión e influencia humanas. Es decir, al contrario del viejo paradigma que postulaba un ideal de razón libre de las constricciones de la emoción, la Inteligencia Emocional nos incita a armonizar la razón y la emoción, la cabeza y el corazón”. Robert Cooper y Ayman Sawaf (1997:50).

Sabemos que la Inteligencia Emocional, como soporte al incremento de competencias emocionales, puede ser aprendida y desarrollada a través de una buena gestión de la experiencia y de la formación. En esta base nos surgieron algunas cuestiones que fueron el punto de partida para nuestra investigación; ¿cuál es la Inteligencia Emocional de los profesores de Educación especial de la región de Viseu? ¿Cuáles son los parámetros que influyen y cuál es su implicación en la práctica profesional? ¿Cuáles son las necesidades de formación en este área específica? ¿Qué piensan los profesores de Educación Especial de su Inteligencia Emocional?

Echar un vistazo al recorrido de esta investigación y desarrollar una síntesis final es el desafío que se nos presenta en este momento. Así, basados en los objetivos inicialmente definidos en este proceso investigativo y considerando ejes orientadores de esta búsqueda, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- La población estudiada es mayoritariamente femenina, tiene una media de edades que se sitúa en el intervalo de los 25-35 años, y el grupo menos representado es el de los 46-55 años, siendo su mayoría casados. El nivel académico es la Licenciatura en el 1er ciclo y Especialización en el área Mental-Motora. La mayoría trabaja en Educación Especial desde hace 5 años, aunque la mayor parte de los profesores de la muestra trabaja en la enseñanza regular hasta desde hace once años.
- En relación a factores situacionales, el mayor porcentaje de los encuestados trabaja en centros urbanos.
- En relación a la intencionalidad, que refleja la habilidad de reaccionar deliberadamente, son los profesores con edades comprendidas entre los 36 y los 45 años el grupo que obtuvo puntuaciones superiores.
- El sexo masculino presenta una mayor vulnerabilidad en la dimensión Entorno Actual y también son los hombres los que presentan mayor dificultad en expresar sus sentimientos.
- Los sujetos casados poseen una Conciencia Emocional de los Otros más elevada, lo que significa, que están más abiertos a entender los problemas y las necesidades.
- Los profesores que trabajan en escuelas urbanas tienen una mayor capacidad de Expresión Emocional que aquéllos que trabajan en escuelas rurales.
- El Entorno Actual influye en el nivel de Inteligencia Emocional de nuestra muestra, de modo que, cuanto más gratificante es, mayor es la Inteligencia Emocional. De igual modo, las Competencias Emocionales de los Profesores de Educación especial se ven influenciadas por esta dimensión.

- En relación a la Inteligencia Emocional, en el total de nuestra muestra los resultados apuntan a que la mayoría se encuentra en niveles considerados de Vulnerabilidad.
- La Inteligencia Emocional no se ve influenciada por el sexo y por eso todas las dimensiones estudiadas, Entorno Actual, Alfabetización, Competencias, Valores/Creencias y Consecuencias no presentan valores significativos que diferencien hombres y mujeres.
- Los profesores con edades comprendidas entre los 25-35 años son aquéllos que presentan mayor competencia en crear y sostener una red de personas con las cuales pueden contar y expresar emociones. Al contrario de lo que sucede con el grupo de los 46-55 años.
- El grupo de los profesores casados presentan una mayor Conciencia Emocional de los otros, lo que significa que tienen una mayor capacidad para escuchar, sentir e intuir lo que sienten los demás. Del mismo modo, éste es el grupo que presenta valores más elevados en la variable Compasión, que se traduce en una mayor capacidad para ser empáticos, apreciando y aceptando a los demás.
- Los profesores con más tiempo de servicio, entre los 6 y 16 años, presentan, con relación al grupo de los 0-5 años, mayor Consistencia Emocional, lo que se traduce en una capacidad para reconocer los sentimientos propios, su organización y tienen la percepción de su origen.
- Con respecto al área de especialización, el grupo de profesores especializados en el área Auditiva presenta una mayor habilidad para mantener la calma, exhibiendo expresiones emocionales más adecuadas cuando se enfrentan a acontecimientos desagradables o conflictivos.
- Género femenino es susceptible de lo que los hombres en lo referente a las ocurrencias de la vida”. Se habían sentido que más acontecimientos que habían causado se apenan de qué género masculino.
- En lo referente a las presiones de la vida de tal manera en el trabajo como en casa, investigados del sexo femenino son más vulnerables.

- En lo que dice respecto a la conciencia emocional de las otras, están los elementos masculinos los que habían presentado más dificultades.
- El grupo del sexo femenino tiene mayor capacidad de tomar decisiones y de actuar deliberadamente, él encuentra respuestas alternativas múltiples y las soluciones para los problemas y presenta una capacidad más grande de crear y de apoyar una red de relaciones interpersonales.
- En lo referente al grado de consistencia intelectual, emocional y espiritual, son los elementos del sexo femenino que presentan valores más altos.
- En la salud en la forma como los problemas de salud son generalmente direcciones, son los hombres de que mejor ocupan de estas situaciones.
- Son los profesores con poca hora del servicio que sensación de una forma más fuerte, acontecimientos al nivel personal. Presentan mayor vulnerabilidad en áreas de los percpcionadas de la vida como fuente sufridora.
- La inteligencia emocional de la muestra presenta muy arriba una asociación positiva con la calidad de los factores de la vida, del funcionamiento excelente, de la satisfacción de la vida y del cociente de la relación. Por otra parte en general divulga una asociación negativa con la salud, presiones de la vida y ocurrencias de la vida.
- La calidad de vida es la variable que más influye a la Inteligencia Emocional de los profesores, y en este sentido va también la investigación de Marques (2010) realizada con Profesores de Educación Superior y donde se utilizó el mismo cuestionario, cuyos resultados apuntan también a que los acontecimientos de vida y la salud en general tienen una influencia negativa de la Inteligencia Emocional y la calidad de vida, satisfacción en la vida, coeficiente de relación y desempeño óptimo relevan a una mayor Inteligencia Emocional.
- En relación a las percepciones que los profesores tienen en relación a la Inteligencia Emocional, el análisis de las entrevistas salió al encuentro de los resultados cuantitativos. Todos señalan que las condiciones de vida, el Entorno Actual que se

vive en las escuelas, los Acontecimientos de vida y las políticas de educación van a influir en la Inteligencia Emocional, así como en la capacidad de aplicarla en su práctica profesional. Este grupo señala también las grandes exigencias que se le presentan en su día a día laboral. No sólo tienen que trabajar con niños con alguna deficiencia, sino también gestionar las relaciones con los compañeros de la Enseñanza Regular y también con los padres. Afirman también que el nivel afectivo y emocional de la actividad que ejercen es muy exigente, llevando algunas veces a una gran tensión y estrés emocional.

Nuestra investigación no abordó sólo la Inteligencia Emocional, tenía como objetivo percibirla como una posible competencia en un conjunto de profesores de Educación Especial que tienen como tarea específica el trabajo con niños y jóvenes con alguna deficiencia.

La escuela debe dar respuesta a todos los niños, de modo que se respeten sus derechos y que la inclusión sea, de ese modo, una realidad que no necesite ser mencionada. Para que esto ocurra, tiene que haber modificaciones significativas en la perspectiva de la concepción de Escuela. Los procesos de enseñanza-aprendizaje de ahí resultantes deberán orientarse por los principios de igualdad de oportunidades educativas y sociales, a los que todos los alumnos tienen derecho, y de ahí que los profesores de la Educación Especial ocupen entonces un lugar destacado en el modo en que permiten que, con mayor facilidad, los niños con necesidades educativas especiales sufran exclusión y desigualdades.

Así, nos parece claro que ser profesor de Educación Especial presupone no sólo una formación adecuada, sino también competencias intra e interpersonales necesarias para la atención de niños con N.E.E.

Muchos de los problemas que hoy en día se perciben en la sociedad contemporánea exigen que haya un cambio en la manera de responder emocionalmente.

En este sentido, la promoción del bienestar de los profesores puede conseguirse a través de diferentes intervenciones, entre ellas actuar en las competencias exigidas por la profesión, gestionando la presencia de factores que desencadenan estrés y malestar.

Nuestra investigación y sus resultados muestran que la Inteligencia Emocional, al contrario que el autoconcepto, es algo que, aunque pueda estar presente en la mayor parte de las veces en los profesores de Educación Especial, puede muy fácilmente modificarse con una circunstancia cualquiera de la vida, tanto en el sentido positivo como en el

negativo. Esta constatación nos ha llevado a reflexionar sobre qué podemos proponer para colmatar esta limitación. Por supuesto, creemos que la formación de los profesores a lo largo de su vida profesional debe incluir y trabajar la Inteligencia Emocional.

Encontramos también algunas limitaciones en nuestro estudio que podrán ser superadas en investigaciones futuras.

Conocer la **“Inteligencia Emocional de los profesores de Educación Especial”** implica mirar al Hombre de una forma holística, en sus dimensiones de trabajo, ocio, vida personal y social. Es una perspectiva bio-psico-social que nos lleva a la complejidad de la construcción de una identidad profesional que queremos que sea ecológica, en un sentido sistémico y adaptativo.

La percepción de la dificultad que conlleva un estudio de esta naturaleza creó en nosotros un sentimiento ambivalente, instalándose la duda de que seamos o no capaces de llevar a cabo este desafío. Por un lado, la ya amplia amplitud del conocimiento en esta área de las Emociones y de la Inteligencia Emocional y, por otro, la escasez de estudios con este tipo de población, dificultaron todo este proceso.

En este sentido, la muestra deberá ser mayor para permitir un amplio alcance de las conclusiones a las que lleguemos. Deberá también haber una ampliación del área territorial del estudio para que la región limitada no pueda ser considerada una posible variable que influya en los resultados. Creemos también que un mayor equilibrio de género podrá llevar a una mayor homogeneidad de los resultados.

De un modo general podemos afirmar que concretizamos los objetivos iniciales de nuestro estudio. Conseguimos comprender cuáles son las variables que más influyen en la Inteligencia Emocional de los profesores de Educación Especial y cuáles son las que deberán tenerse en cuenta en su desarrollo emocional.

En este sentido creemos que nuestra investigación y las conclusiones a las que llegamos, aunque haya algunas limitaciones, son relevantes, al determinar dónde podemos intervenir en la formación y desarrollo profesional de estos docentes, contribuyendo a una Escuela verdaderamente Inclusiva y también a un mayor bienestar y calidad de vida de los profesores de Educación Especial.

PROPUESTA DE MEJORAS

Considerando algunas de las condiciones resultantes del análisis realizado y de las conclusiones presentadas, rogamos que dejen algunas sugerencias que esperamos puedan constituir valiosas contribuciones en la promoción de la profesionalidad y bienestar de los profesores de Educación Especial y así también pugnar por una mayor eficacia en su intervención.

De este modo, nos parece imperativo el desarrollo de un cuadro de acciones que privilegie:

La supervisión/la ayuda

Al principio de la carrera profesional los profesores deben tener la supervisión y ayuda a obtener para manejar mejor los acontecimientos que se sienten como fuente sufridora y para obtener a optimizar sus capacidades emocionales en las relaciones profesionales que establecen.

Los sistemas de la ayuda a la salud física y psíquica

Siendo una profesión de eso los resultados que consumen enormes, adonde todos en factores a la salud, las presiones de la vida y las ocurrencias de la vida, intervienen con la capacidad y la eficacia del profesional, serían muy importante que estos profesionales tenían acceso a un gabinete de salud, recibido en las escuelas y a uno equipa al multidisciplinar de la formación específica, para la prevención, intervención y ayudan a los estos profesionales a través de la época del funcionamiento de su profesión.

Políticas Educativas/Educación Especial

Existe la necesidad de clarificar las políticas asociadas a la Educación Especial, a partir de una formulación rigurosa y objetiva de los problemas que la deficiencia y su inclusión produce en las Escuelas de Enseñanza Regular y, muy especialmente, en los profesionales que directamente intervienen en ella.

Instituir medidas clarificadoras de las funciones de estos profesionales dentro de las Escuelas, para que ejerzan realmente el apoyo a los niños que lo necesiten.

Definir reglas en términos de horarios de trabajo, encuadramiento en equipos multidisciplinarios y reconocimiento con la finalidad de promover la Satisfacción y bienestar profesional.

Formación

La formación constituye, sin duda alguna, uno de los elementos básicos del desarrollo profesional de los profesores y constituye un importante instrumento para la calidad de la enseñanza. Consideramos que, desde la formación inicial de estos profesionales, deberá preverse en su plan de estudios el desarrollo de Competencias Emocionales, no sólo para el futuro profesor, sino que también deberá contemplar el aprendizaje de metodologías que desarrollen esas mismas competencias en los alumnos.

Sabemos que estas habilidades son básicas para la vida y contribuyen a resultados elevados a nivel personal y social, siendo también aplicables en el ámbito de la Educación, contribuyendo a la superación de dificultades y al objetivo de alcanzar metas, facilitando un adecuado y eficaz funcionamiento profesional.

Investigación

Apoyar e incentivar búsquedas enfocadas hacia las Competencias emocionales y a la Calidad de vida de los profesores de Educación Especial es una medida de pertinencia demostrada.

Relacionar investigaciones en el ámbito de la Inteligencia Emocional con otras realizadas en los más diversos campos (psicología, sociología, antropología, salud, etc.) será una contribución eficaz a la Calidad de la Educación tan defendida en las políticas sociales.

Divulgar resultados de las investigaciones entre los responsables y todos los “actores” que intervienen en las diferentes áreas de la Educación, compartiendo conocimientos y creando redes de nuevos “saberes”, potencia el desarrollo y la transformación de las Organizaciones e Instituciones, volviéndolas más eficaces, humanas y también emocionalmente más Inteligentes.

SUMMARY

The work we developed has as main goal to evaluate the Emotional Intelligence of the Special Care Teachers, who work with handicapped children and teenagers in Public Basic and Secondary Schools.

This perspective aims to understand which variables can influence the Emotional Intelligence in the context of Special Education Teachers. This way we can understand the importance of developing this concept in self-management of emotions in the construction of inter and intra personal relationships, leading to a greater effectiveness of these professionals within the school.

We divided our work in three chapters. The first one intends to characterize the concept of disability over time and that has clearly influenced not only the educational policies, as shown by studying the legislation, but also the profile of the Special Education teacher who only recently is formally recognized as a professional with his own profile.

In the second chapter, we establish the parameters that define the construction of emotional intelligence so that we can quantify it.

In the third chapter, which consists of empirical research, we apply a scale, the "EQ-map ", which allowed us to evaluate the Emotional Quotient of a group of teachers in Special Education specializing in mental and motor areas, visual and auditory. We also did interviews with the aim of realizing the perceptions that the Special Education Teachers have on Emotional Intelligence and the results are in line with those found by the questionnaire.

In this sense, our main results show that Emotional Intelligence in our sample is located mostly in vulnerability levels and need for attention, which varies inversely with Life Occurrences and General Health and positively with the Quality Life and Satisfaction, Relationship Quotient and Optimal Performance.

This is an epidemiological, transversal and correlational descriptive study.

APRESENTAÇÃO

O trabalho que desenvolvemos tem como principal objectivo avaliar a Inteligência Emocional de Professores de Ensino Especial que trabalham com crianças e jovens portadoras de deficiência em Escolas públicas e privadas do Ensino Básico e Secundário.

Nesta perspectiva, pretende-se perceber quais as variáveis que podem influenciar a Inteligência Emocional no contexto dos docentes do Ensino Especial, para que deste modo possamos compreender a importância do desenvolvimento deste conceito na auto gestão das emoções e na construção de relações inter e intra pessoais, que levem a uma maior eficácia destes profissionais dentro da escola.

Dividimos o nosso trabalho em três grandes capítulos, sendo que o primeiro pretende caracterizar o conceito de deficiência ao longo do tempo e que claramente influenciou, não só as políticas educativas, como mostramos com o estudo da Legislação, mas também, o perfil do Professor de Educação Especial que só muito recentemente é reconhecido formalmente como um profissional com um perfil próprio.

No segundo capítulo, procuramos estabelecer os parâmetros que definem o constructo de Inteligência Emocional para que a possamos quantificar.

No terceiro capítulo, que é constituído pela investigação empírica, aplicamos uma Escala, o “EQ-map”, que nos permitiu avaliar o Quociente Emocional de um grupo de professores do Ensino Especial especializados, nas áreas mental-motora, visual e auditiva. Fizemos também entrevistas com o objectivo de perceber quais as percepções que os Professores de Ensino Especial têm sobre a Inteligência Emocional e os resultados vão ao encontro dos encontrados pelo questionário.

Neste sentido, os nossos principais resultados revelam que a Inteligência Emocional da nossa amostra se situa maioritariamente em níveis de vulnerabilidade e a necessitar de atenção e que varia negativamente com a Ocorrências de Vida e Saúde em Geral e positivamente com a Qualidade de vida, Satisfação de Vida, Quociente de Relacionamento e Desempenho Ótimo

Trata-se de um estudo epidemiológico, transversal correlacional e descritivo.

AGRADECIMENTOS

Não é possível, hoje, fazer tudo sozinho!

Ao longo deste percurso, muitos foram os que me ajudaram e contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Começo por agradecer à Joana Castro, minha aluna e agora colega, sem ela o caminho teria sido muito mais penoso,

À Isabela, porque sendo este percurso muito solitário é bom ter contado com alguém como ela, com paciência para me “aturar” e que me dispensou a sua amizade.

Ao Professor Doutor Carlos Albuquerque pela sua enorme sapiência, disponibilidade, simpatia e acima de tudo a paciência que teve comigo quando eu precisei de compreender tanta coisa.

De uma forma muito especial, quero referir e agradecer, a uma pessoa pela qual sinto um enorme carinho e respeito e a que mais me ajudou e apoiou em todo este percurso, e sem a qual não teria chegado aqui. A Professora Doutora Rosa Martins minha co-orientadora, pela sua verdadeira amizade, enorme competência, compreensão e confiança.

Aos meus Directores, Dr. D. Tomás Sola Martínez, Dr. D. Manuel López Sánchez e Dr. D. Fernando Peñafiel Martínez que embora sendo de longe, estiveram presentes sempre que foi necessário.

Um enorme e profundo agradecimento!

DEDICATÓRIA:

Dedico este trabalho:

Aos meus filhos, que mais uma vez souberam entender a falta de atenção e acompanhamento da mãe.

Ao meu marido, pela paciência, compreensão e tolerância.

INDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
<u>CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-LEGAL</u>	
1.1 EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	7
1.1.1 – Evolução das concepções sociais no âmbito da educação especial.....	7
1.1.2 – Da exclusão à perspectiva assistencial	8
1.1.3 – Da perspectiva assistencial às preocupações educativas diferenciadoras...	9
1.1.4 – A transição do ser educável para o cidadão de direitos.....	14
1.2 ANÁLISE DE CONCEITOS EM TORNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	17
1.2.1 – Conceito de Integração	17
1.2.2 – Necessidades Educativas Especiais.....	25
1.2.3 – Escola Inclusiva	29
1.3 -ENQUADRAMENTO SÓCIO-LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	31
1.3.1 – Breve perspectiva evolutiva da deficiência em Portugal.....	31
1.3.2 – Primeira fase: Perspectiva assistencial/institucional	32
1.3.3 – Segunda fase: Preocupações Educativas	33
1.3.4 – Terceira fase: Integração	34
1.4 – A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL, A PARTIR DA DÉCADA DE 80...	37
1.4.1 – Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto	40
1.4.2 – Despacho Normativo nº 105/97, de 30 de Maio	45
1.4.3 – Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio.....	48
1.4.4 – Decreto -Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.....	48
1.4.5 – Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril.....	49
1.4.6 – Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro.....	50
1.5. MODALIDADES DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E APOIO ESCOLAR ..	53
1.5.1 – Apoios e complementos educativos em Portugal	55
1.5.2. Intervenientes nos Apoios Educativos	58

1.5.3 Funções e competências dos professores do Educação Especial	60
---	----

CAPÍTULO II – INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

2.1– INTELIGÊNCIA	67
2.1.1 – Caracterização do conceito.....	67
2.1.2 – Precusores no estudo da Inteligência	68
2.2– EMOÇÕES.....	83
2.2.1 – definição.....	83
2.2.2 – Neurofisiologia da emoção	85
2.2.3 – As emoções e os hemisférios cerebrais	88
2.3- –TIPOS DE EMOÇÃO	90
2.3.1.–Emoções primárias	90
2.3.2-Emoções secundarias.....	91
2.3.3-Influência das Emoções.....	92
2.3.4 – Emoção VERSUS razão	94
2.4 – INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	97
2.4.1 – evolução do conceito.....	97
2.4.2 – definição.....	97
2.4.3 – modelos	99
2.4.4-quantificação da inteligência emocional.....	108
2.4.5-aprendizagem da inteligência emocional.....	111
2.5 – PROFESSOR DE ENSINO ESPECIAL E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL.....	113
2.5.1 – stress na actividade docente	116
2.5.2 – satisfação profissional	119
2.6 – RESULTADOS DE ESTUDOS SOBRE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL.....	125

CAPÍTULO 1II – INVESTIGAÇÃO EMPIRICA

3.1– INTRODUÇÃO	133
3.2 – METODOLOGIA	135
3.2.1 – Conceptualização	136
3.2.2 – Problema de investigação.....	134
3.2.3 – Objectivos gerais	140
3.2.4 – Objectivos específicos	140

3.3 – INSTRUMENTOS DE COLHEITA DE DADOS	143
3.3.1-Questionário Sócio-Demográfico e Escala de Inteligência Emocional	143
3.3.2-Entrevista semi-estruturada.....	151
3.4– AMOSTRA	159
3.5 – PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DE DADOS	161
3.5.1 – Análise estatística.....	162
3.5.2 – Análise de conteúdo	163
3.6 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	165
3.6.1 – análise descritiva.....	165
3.6.2 – análise inferencial.....	210
3.6.3-análise das entrevistas.....	247
3.7 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	249
3.8-CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES INVESTIGATIVAS.....	269
3.9-PROPOSTAS DE MELHORIA.....	277
3.10 – BIBLIOGRAFIA.....	279
ANEXOS.....	295

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1 – Distribuição dos Professores de E.E. pelas Licenciaturas.....	169
Gráfico 2 – Distribuição dos resultados da Expressão Emocional pelo sexo.....	180
Gráfico 3 – Distribuição das Perspectivas pelo sexo.....	192
Gráfico 4 – Distribuição dos resultados da Saúde Geral pelo sexo.....	200
Gráfico 5 – Percentagem de inquiridos por classificação em cada subescala.....	209

ÍNDICE DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1 - Distribuição da amostra por género, idade e estado civil	167
Tabela 2 – Distribuição dos Professores do E.E. segundo a Licenciatura	168
Tabela 3 – Distribuição dos Professores do E.E. segundo a Licenciatura e género	170
Tabela 4 – Distribuição dos Professores do E.E. segundo a Especialização e género	170
Tabela 5 – Áreas de especialização preferida dos professores do Ensino Especial, em função do género.	171
Tabela 6 – Distribuição dos professores do E.E. pelas diferentes áreas de mestrado	172
Tabela 7 – Distribuição dos professores do E.E. pelo tempo de serviço segundo o género	173
Tabela 8. Distribuição da amostra pelo grau académico, número de cursos e de escolas em que lecciona	174
Tabela 9 – Relação entre o sexo e as Ocorrências de Vida.	175
Tabela 10 – Relação entre o sexo e a variável “Pressões da Vida	176
Tabela 11 – Relação entre o sexo e a variável “Satisfação na Vida”	177
Tabela 12 – Relação entre o sexo e a variável “Consciência Emocional”	179
Tabela 13 – Relação entre o sexo e a variável “Expressão Emocional”	180
Tabela 14 – Relação entre o sexo e a variável “Consciência Emocional dos outros”.	181
Tabela 15 – Relação entre o sexo e a variável “Alfabetização”	183
Tabela 16 – Relação entre o sexo e a variável “Intencionalidade”.	184
Tabela 17 – Relação entre o sexo e a variável “Criatividade”.	185
Tabela 18 – Relação entre o sexo e a variável “Resiliência”.	187
Tabela 19 – Relação entre o sexo e a variável “Conexões Interpessoais”.	188
Tabela 20 – Relação entre o sexo e a variável “Insatisfação Construtiva”.	189
Tabela 21 – Relação entre o sexo e a variável “Competências”.	190
Tabela 22 – Relação entre o sexo e a variável “Perspectiva”.	191
Tabela 23 – Relação entre o sexo e a variável “Compaixão”.	193
Tabela 24 – Relação entre o sexo e a variável “Intuição”.	194
Tabela 25 – Relação entre o sexo e a variável “Raio de Confiança”.	195
Tabela 26 – Relação entre o sexo e a variável “Poder Pessoal”.	197
Tabela 27 – Relação entre o sexo e a variável “Integridade”.	198
Tabela 28 – Relação entre o sexo e a variável “Valores e Atitudes”.	199
Tabela 29 – Relação entre o sexo e a variável “Saúde Geral”.	201
Tabela 30 – Relação entre o sexo e a variável “Qualidade de Vida”.	202
Tabela 31 – Relação entre o sexo e a variável “Quociente de Relacionamento”.	203
Tabela 32 – Relação entre o sexo e a variável “Desempenho Ótimo”.	204

Tabela 33 – Relação entre o sexo e a variável “Consequências”.	205
Tabela 34 - Percentagem de sujeitos por subescala a nível do Ambiente Actual	206
Tabela 35 - Percentagem de sujeitos por subescala a nível da Alfabetização	207
Tabela 36 – Percentagem de sujeitos por subescalas a nível das “Competências	207
Tabela 37 - Percentagem de sujeitos por subescala a nível dos “Valores e Atitudes	208
Tabela 38 - Percentagem de sujeitos por subescala a nível das “Consequências”	208
Tabela 39. Resultados do Teste T de <i>Student</i> : Ambiente Actual em função do Género	212
Tabela 40. Resultados do Teste T de <i>Student</i> : Alfabetização e suas subescalas em função do Género	212
Tabela 41. Resultados do Teste T de <i>Student</i> : Competências e suas subescalas em função do Género	213
Tabela 42. Resultados do Teste T de <i>Student</i> : Valores/Atitudes e IE em função do Género	213
Tabela 43. Resultados do Teste T de <i>Student</i> : Consequências em função do Género	214
Tabela 44. Resultados da ANOVA e Teste de Tukey: Ambiente Actual e suas subescalas em função do Grupo Etário	215
Tabela 45. Resultados da ANOVA e Teste de Tukey: Alfabetização e suas subescalas em função do Grupo Etário	215
Tabela 46. Resultados da ANOVA e Teste de Tukey: Competências e suas subescalas em função do Grupo Etário	216
Tabela 47. Resultados da ANOVA e Teste de Tukey: Valores/crenças e IE em função do Grupo Etário	217
Tabela 48. Resultados da ANOVA e Teste de Tukey: Consequências e IE em função do Grupo Etário	218
Tabela 49. Resultados do Teste T de <i>Student</i> : Ambiente Actual e suas subescalas em função do Estado Civil	219
Tabela 50. Resultados do Teste T de <i>Student</i> : Alfabetização e suas subescalas em função do Estado Civil	219
Tabela 51. Resultados do Teste T de <i>Student</i> : Competências e suas subescalas em função do Estado Civil	220
Tabela 52. Resultados do Teste T de <i>Student</i> : Valores/Crenças e IE em função do Estado Civil	220
Tabela 53. Resultados do Teste T de <i>Student</i> : Consequências e IE em função do Estado Civil	221
Tabela 54. Resultados do Teste T de <i>Student</i> : Ambiente Actual e suas subescalas em função do Tempo de Serviço	222
Tabela 55. Resultados do Teste T de <i>Student</i> : Alfabetização e suas subescalas em função do Tempo de Serviço	222
Tabela 56. Resultados do Teste T de <i>Student</i> : Competências e suas subescalas em função do Tempo de Serviço	222
	223
Tabela 57. Resultados do Teste T de <i>Student</i> : Valores/Crenças e IE em função do Tempo de Serviço	
Tabela 58. Resultados do Teste T de <i>Student</i> : Consequências e IE em função do Tempo de Serviço	223
Tabela 59. Resultados do Teste T de <i>Student</i> : Ambiente Actual e suas subescalas em função da área de localização da escola	224
Tabela 60. Resultados do Teste T de <i>Student</i> : Alfabetização e suas subescalas em função da área de localização da escola	224
Tabela 61. Resultados do Teste T de <i>Student</i> : Competências e suas subescalas em função da área de localização da escola	225
Tabela 62. Resultados do Teste T de <i>Student</i> : Valores/Crenças e IE em função da área de localização da escola	225
Tabela 63. Resultados do Teste T de <i>Student</i> : Consequências e IE em função da área de localização da escola	226
Tabela 64. Resultados da ANOVA e Teste de Tukey: Ambiente Actual e suas subescalas em função da área de Especialização	227
Tabela 65. Resultados da ANOVA e Teste de Tukey: Alfabetização e suas subescalas em função da Área de Especialização	227
Tabela 66. Resultados da ANOVA e Teste de Tukey: Competências e suas subescalas em função da Área de Especialização	228
Tabela 67. Resultados da ANOVA e Teste de Tukey: Valores/crenças e IE em função da Área de Especialização	228
Tabela 68. Resultados da ANOVA e Teste de Tukey: Consequências e IE em função da Área de Especialização	229
Tabela 69. Resultados das Correlações de Pearson entre o Ambiente Actual e a Alfabetização	231
Tabela 70. Resultados das Correlações de Pearson entre o Ambiente Actual e a Competências	232
Tabela 71. Resultados das Correlações de Pearson entre o Ambiente Actual e os Valores/Crenças	234
Tabela 72. Resultados das Correlações de Pearson entre o Ambiente Actual e as Consequências	235
Tabela 73. Resultados das Correlações de Pearson entre a Alfabetização e a Competências	236
Tabela 74. Resultados das Correlações de Pearson entre a Alfabetização e a Valores e Crenças	237
Tabela 75 Resultados das Correlações de Pearson entre a Alfabetização e Consequências	239
Tabela 76- Resultados das Correlações de Pearson entre a Inteligência Emocional (Valores e Crenças) e as Competências	240
Tabela 77- Resultados das Correlações de Pearson entre as Competências Emocionais e as Consequências	241
Tabela 78- Resultados das Correlações de Pearson entre as Consequências e os Valores e Crenças	242
Tabela 79- Resultados das Correlações de Pearson entre a Inteligência Emocional e o Ambiente Actual	243
Tabela 80- Resultados das Correlações de Pearson entre a Inteligência Emocional e as Consequências	243

ÍNDICE DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1 – Quadro legislativo em Portugal	51
Quadro 2 – Nova perspectiva de organização de escola	57
Quadro 3 – Apresentação e descrição dos factores de Thurstone	73
Quadro 4 – Dimensões e suas categorias	74
Quadro 5 – Domínios da Inteligência Emocional e Competências Associadas	102
Quadro 6 – Três tipos de metodologia aplicadas na construção de algumas das medidas mais comuns da Inteligência Emocional e explicitação das suas dimensões	110
Quadro 7 – Satisfação no trabalho, ilustração das orientações conceptuais	120
Quadro 8 – Resumo estrutural do questionário	144
Quadro 9 – Blocos da Entrevista semi-estruturada	157
Quadro 10 – Distribuição dos resultados das “Ocorrências de Vida” pelo sexo	175
Quadro 11 – Distribuição dos resultados das “Pressões de Vida” pelo sexo	177
Quadro 12 – Distribuição dos resultados da “Satisfação da Vida” pelo género	178
Quadro 13 – Distribuição dos resultados da “Consciência Emocional” pelo sexo	179
Quadro 14 – Distribuição dos resultados da “Consciência Emocional dos outros” pelo sexo	182
Quadro 15 – Distribuição dos resultados da “Alfabetização ” pelo sexo	182
Quadro 16 – Distribuição dos resultados da “Intencionalidade” pelo sexo	184
Quadro 17 – Distribuição dos resultados da “Criatividade” pelo sexo	185
Quadro 18 – Distribuição dos resultados da “Resiliência” pelo sexo	186
Quadro 19 - Distribuição dos resultados da “Conexões Pessoais” pelo sexo	188
Quadro 20 - Distribuição dos resultados das “Insatisfação Construtiva” pelo sexo	189
Quadro 21 – Distribuição dos resultados da “Competências” pelo género	190
Quadro 22 – Distribuição dos resultados da “Compaixão” pelo sexo	193
Quadro 23 – Distribuição dos resultados da “Intuição” pelo sexo	194
Quadro 24 – Distribuição dos resultados da “Raio de Confiança” pelo sexo	195
Quadro 25 – Distribuição dos resultados da “Poder pessoal” pelo sexo	196
Quadro 26 – Distribuição dos resultados da “Integridade” pelo sexo	198
Quadro 27 – Distribuição dos resultados da “Valores e Atitudes” pelo sexo	199

Quadro 28 – Distribuição dos resultados da “Qualidade de Vida” pelo sexo	202
Quadro 29 – Distribuição dos resultados da “Quociente de Relacionamento” pelo sexo	203
Quadro 30 – Distribuição dos resultados da “Desempenho Ótimo” pelo sexo	205
Quadro 31 – Distribuição dos resultados da “Consequências” pelo sexo	206
Quadro 32 – Análise de Regressão Múltipla Passo a Passo	246

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
FIGURA 1 – Conceito de Necessidades Educativas Especiais.....	28
FIGURA 2 – Modelo Tridimensional de inteligência de Guilford	74
FIGURA 3 – Localização do Hipocampo/Amígdala	86
FIGURA 4 – Localização dos Hemisférios Cerebrais	88
FIGURA 5 – Modelo conceptual dos parâmetros a ser estudado (desenho de investigação).	142

ANEXOS

ANEXO I – Instrumento de colheita de dados

ANEXO II – Entrevistas

ANEXO III – Pedido e autorização para a aplicação dos instrumentos de colheita de dados

ANEXO IV – Valores das Sub-escalas

ANEXO V – Tabelas

ABREVIATURAS

Art.º	-Artigo
C.A.E.	- Centro da Área Educativa
C. E.	-Conselho Executivo
Cit.	-Citado
D.G.E.B.S.	-Direcção Geral do Ensino Básico
Dec.-Lei	-Decreto-Lei
Des.Norm.	-Despacho Normativo
Desp.	-Despacho
E.C.A.E.	-Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos
E.E.	-Educação Especial
L.B.S.E	-Lei de Bases do Sistema Educativo
M.E.	-Ministério da educação
N.E.E.	-Necessidades Educativas Especiais
U.E.	-União Europeia
(s/d)	-Sem data

INTRODUÇÃO

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. (...) Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita.

(Paulo Freire, in Carvalho e Peixoto 2000:104)

O nosso projecto aborda a Inteligência Emocional dos Professores de Ensino Especial, na medida em que pensamos que é o professor o centro da chamada escola inclusiva. Dentro desta linha, Santos (1991), citado por Carvalho e Peixoto (2000:105) diz que:

Os problemas infantis são essencialmente problemas de relação. Em psicologia moderna a relação é encarada como um sistema de comunicação que permite trocas de sentimentos, emoções e conhecimentos.

Nos anos 80-90 começou a haver um afastamento da noção de Inteligência concebida como um constructo puramente racional e como a única capacidade de excelência predictor e explicativa do comportamento humano em determinadas situações, começando-se a valorizar outras capacidades e competências do indivíduo.

Um dos grandes responsáveis por esta alteração foi Goleman que em 1995 começa a dar “voz” a alguns autores anteriores defensores de que a inteligência não se limita a uma capacidade única e racionalizante mas também se estende à capacidade do indivíduo ser capaz, e tendo em conta um ponto de vista sistémico, se integrar de forma plena na cultura em que vive e nos seus vários contextos, consigo próprio e com os outros potenciando desta maneira todas as suas competências e mobilizando-as quando necessário.

Esta visão abrangente e multifacetada que já tinha sido iniciada por Gardner, que já defendia que a inteligência não se limitava à resolução de problemas, abre as portas a uma concepção alargada às várias habilidades dos indivíduos.

Por outro lado, os estudos e avanços das neurociências como os de Damásio (1995) e Ledoux (2000) vêm contribuir para a noção de que os sistemas cognitivos e emocionais estão interligados coisa que até aí não era concebido. Estes autores demonstraram que muitas das informações sensoriais passam pelo sistema límbico (amígdala) que é responsável pelo armazenamento e processamento da informação emocional.

O aparecimento do conceito Inteligência Emocional vem interligar de alguma forma estes dois sistemas (cognitivo e emocional) e traduzir-se no uso *Inteligente* das emoções, isto é, fazer com que as emoções trabalhem a favor do indivíduo usando-as como uma ajuda para optarem por um determinado comportamento de forma a potenciar os seus resultados.

Neste sentido, Mayer e Salovey, autores que em 1993 criaram a expressão “inteligência emocional”, descrevem-na como a capacidade de perceber, avaliar e expressar correctamente as emoções, ser capaz de utilizar sentimentos quando eles podem facilitar a compreensão de si ou do outro e a capacidade de controlar as próprias emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

Sabemos que, a comunicação, é a base de qualquer relacionamento e é com ela que conseguimos estabelecer vínculos. Por sua vez, é o vínculo que constrói um relacionamento. Deste ponto de vista, entendemos que a capacidade de comunicar, e de comunicar bem num sentido lato, é uma competência de valor incalculável quando pensamos em contextos de trabalho. Saber gerir um conflito, ser capaz de entender o sentimento do outro, e ajudar a geri-lo, conseguir escolher a palavra “certa” o gesto “adequado” entender o significado de um sentimento não manifesto mas presente, ter a competência de se gerir a si e ao outro bem como aos seus vínculos num determinado contexto, pode e faz toda a diferença num profissional de excelência., Na nossa investigação este profissional é o professor de ensino especial que trabalha com crianças e jovens portadores de deficiência mas também com todos os outros agentes da comunidade educativa, que faz a ponte com os pais e também com o meio no qual a escola está integrada.

A Escola contemporânea, deve dar resposta a todas as crianças, de modo que respeite os seus direitos e que a inclusão seja de tal forma uma realidade que não precise de ser referida. Para que isto aconteça, tem que haver alterações significativas na perspectiva da concepção de Escola. Os processos de ensino-aprendizagem daí

decorrentes devem orientar-se pelos princípios de igualdade de oportunidades educativas e sociais, a que todos os alunos têm direito.

A Inclusão de alunos portadores de qualquer deficiência, é um enorme desafio que se coloca aos professores, principalmente quando queremos uma escola para todos e se aceita que mesmo as crianças com problemas mais graves devem frequentar a escola e nela encontrar as respostas adequadas às suas necessidades específicas.

Neste sentido, a escola actual, deve perspectivar-se em construção permanente, dinâmica, flexível, e identificar-se pela abertura à mudança.

Nesta perspectiva, o perfil e as competências do professor no apoio directo ao aluno com necessidades educativas especiais, bem como numa perspectiva mais vasta, de elo de ligação a toda a comunidade educativa e de alguém que deve promover na escola a inclusão, tem que possuir competências que vão além das esperadas para qualquer outro professor.

Sendo assim e segundo Porter (1998), referido por Carvalho e Peixoto (2000), tornam-se importantes a experiência e a competência técnica, mas também o perfil emocional, como factores para escolher os docentes de educação especial. Parece-nos claro que ser professor de educação especial pressupõe não só a formação adequada, bem como competências intra e interpessoais necessárias ao atendimento de crianças com N.E.E.

Interrogamo-nos, qual será o perfil ideal do professor de Educação Especial? Como conseguir perceber que tipo de competências e características permitem definir um perfil de professor “inclusivo”? Será a Inteligência Emocional um factor fulcral no exercício do professor? Quais as variáveis que mais interferem neste tipo de desempenho?

Independentemente das inúmeras perguntas que poderíamos levantar, acreditamos, com convicção que a Escola e a Educação, devem ser por direito de todos: que a verdadeira inclusão social passa pela modificação de mentalidades, na aceitação da diferença, independentemente das suas capacidades e competências, que todo o indivíduo faz parte da Sociedade, mas é na Escola que se inicia este trabalho de mudança.

Neste sentido, nosso estudo começamos por uma abordagem à concepção de deficiência ao longo da história, bem como o enquadramento sócio-legal da educação especial em Portugal, tendo também feito uma pesquisa de autores e legislação Espanhola para podermos perceber o enquadramento da Educação Especial noutro país no sentido de vermos se se afasta ou não muito das concepções que existem em Portugal.

No segundo capítulo abordamos o constructo Inteligência Emocional recorrendo a uma revisão da literatura que nos explica a conceptualização deste conceito e de conceitos com ele relacionados, que consideramos primordial no perfil do Professor de Educação Especial.

No último capítulo apresentamos o estudo empírico que integra todo o desenho da investigação, com os objectivos, a caracterização da amostra, o procedimento de recolha de dados, os instrumentos utilizados e a análise dos resultados obtidos que são depois discutidos e confrontados com a revisão da literatura efectuada.

Por fim, apresentamos as principais conclusões e limitações do estudo bem como sugestões futuras.

Acreditamos que profissionais com competências sociais e humanas bem desenvolvidas levam verdadeiramente a Escola que se pretende para a construção de uma Sociedade humanista, na qual a diferença assume lugar, no pluralismo tão proclamado e consignado nas propostas do Governo e sobretudo na nossa Constituição.

CAPITULO I

-ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-LEGAL-

*Mudam-se os tempos, mudam-se as
vontades
muda-se o ser, muda-se a confiança
todo o mundo é composto de mudança
tomando sempre novas qualidades.*

(LUÍS DE CAMÕES)

1.1.EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao longo deste capítulo faremos uma resenha histórica onde falaremos de aspectos referentes à educação especial e aos professores de Ensino Especial, importantes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

1.1.1. Evolução das concepções sociais no âmbito da educação especial

Durante longos milénios, a educação – que como processo de interacção social e socialização, sempre existiu – realizou-se quase sempre fora da escola. A família, a tribo ou o clã, as igrejas, a profissão e o meio social em geral assumiram a função de educar os jovens para a vida social.

(Sousa Fernandes, 1991)

Ao longo da existência humana, a perspectiva social em relação aos portadores de deficiências, não foi sempre a mesma, sofreu alterações concomitantemente com a evolução das necessidades do ser humano e organização das sociedades.

Segundo Jimenez (1997), a evolução conceptual da Deficiência, divide-se em três épocas: a primeira que é considerada a pré-história e que se situa nas sociedades primitivas até à Idade Média; a segunda, em que surge a ideia de que os deficientes são pessoas a quem é preciso prestar assistência e finalmente a terceira, que é a época actual, onde o conceito de Deficiência surge perspectivado em função de uma sociedade que ideologicamente se afirma como inclusiva.

Nesta óptica, é importante salientar que o conceito de deficiência deve ser entendido como uma construção subjectiva ao invés de uma realidade objectiva, tal como decorre dos factos, dos indivíduos se inserirem em contextos, e sistemas ideopolíticos em que determinadas realidades podem ser consideradas ou não como desvios. Fernandes (2002:33), considera que:

(...) partindo da ideia de que os conceitos de norma e normalidade, são socialmente estabelecidos pela maioria representada pelo conjunto de indivíduos (...).

É esta maioria que estabelece as normas, entendidas estas como aquilo que se observa com mais frequência e com as quais cada qual será contrastado, derivando daí que os indivíduos resultem classificados e etiquetados como normais ou anormais.

Daqui resulta que o que é considerado “deficiência” é uma diferença que é intuída como negativa. A segregação a que foram sujeitos os indivíduos portadores de deficiência, nomeadamente em relação ao ensino, tem que ser compreendida numa óptica de valoração negativa que é atribuída pelos contextos sociais, educativos, e políticos a que se circunscrevem.

1.1.2. Da exclusão à perspectiva assistencial

Nas sociedades primitivas, o portador de deficiência era “olhado” com superstição e malignidade. O pensamento social é caracterizado como mágico-religioso, concebia a diferença como uma ameaça.

Segundo Correia (1999), ao longo da História vamos encontrando políticas extremas de exclusão social. Na Antiga Grécia e Roma, as crianças portadoras de deficiências físicas eram colocadas nas montanhas, ou condenadas à morte, a sociedade suprimi-as não admitindo assim, a sua existência. Fernandes (2002), refere que seriam factores de natureza pragmática e religiosa que contribuiriam para o seu extermínio.

No início da Idade Média, os indivíduos física e mentalmente diferentes, são relacionados com causas sobrenaturais, tidas como criações do “diabo” e são associados a práticas de bruxaria e feitiçaria com as consequentes perseguições, julgamentos e execuções.

Ao longo desta época, com a evolução social e com a influência determinante da Igreja e das religiões monoteístas, a concepção muda, passando segundo Lowenfeld, (1977), a existir uma atitude orientada para o proteccionismo destes indivíduos (Fernandes, 2000).

Acreditava-se que se podiam obter graças de Deus, tratando bem os deficientes. Estes eram institucionalizados, bem alimentados e vestidos mas praticamente nada mais era feito. Foi nesta fase da História que se fundaram, asilos, e hospitais, onde se

colocaram os deficientes, numa atitude proteccionista face à sociedade, mas claramente no sentido de evitar que esta última se confrontasse com a diferença.

A Igreja vai desempenhando ao longo do tempo, um papel determinante na visão da sociedade em relação à concepção de deficiência. Assim, surge no início do século XVI um movimento reformista que veicula uma nova concepção de deficiência. Martinho Lutero, considerava os deficientes como pessoas sem Deus, concepção esta, que vai dominar durante algum tempo a mentalidade das pessoas, dos países que aderiram à religião protestante.

A concepção de apoio existente nessa época é essencialmente assistencial, não havendo a perspectiva de modificação das condições dos indivíduos e por essas razões as práticas desenvolvidas não se diferenciam das anteriores.

Posteriormente, com o Renascimento, emergiram novos estudos sobre o homem. Esta nova perspectiva ideológica vai reflectir-se não só no conceito de deficiência mas também na intervenção sobre esta. Aí apareceram obras do foro científico que se orientaram para o estudo da deficiência, das quais destacamos as dos médicos Paracelso (1495-1541), Pare (1510-1559) e Platter (1536-1614).

Similarmente em Portugal, no início do século XVII, a Rainha Santa Isabel I dá grande importância às necessidades dos deficientes e neste sentido ordena e expressa em lei a ocupação daqueles, através da criação e desenvolvimento de um conjunto de actividades artesanais.

Verificamos deste modo que a perspectiva meramente assistencial deu lugar a uma concepção diferente de deficiência, como algo que socialmente podia ser rentabilizado, isto é produtivo. Passou-se desta forma para uma perspectiva de deficiente enquanto ser susceptível de treino, e educação, no sentido de fazer alguma coisa útil.

1.1.3. Da perspectiva assistencial às preocupações educativas diferenciadoras

No século XVIII, período muito rico nas ideias, no desenvolvimento sócio-económico nomeadamente com a industrialização, nos avanços da ciência e da pedagogia, assistimos numa fase inicial, a um retrocesso face à deficiência, e novamente ao recurso

do encerramento dos sujeitos com deficiência em Instituições, prisões e orfanatos. Assim, do ponto de vista conceptual, esta torna a ser algo que não se encontra no âmbito da ideologia de Razão desta época, pelo que é retomada uma perspectiva assistencial.

Contudo a Filosofia iluminista, e toda a variedade e riqueza de desenvolvimento neste período, desde a Economia, à Ciência, passando pela Pedagogia, bem como o aparecimento de deficientes ilustres, vai possibilitar nos finais do século XVIII princípios do século XIX, as condições que, tornaram possível uma concepção de deficiência na qual se assume a identidade de cidadania de pleno direito.

Locke (1632-1704), defende que ninguém nasce com ideias inatas, que o indivíduo aprende através dos sentidos, e que a metodologia experimental é que valida todos os processos.

Rousseau (1712-1778), influencia claramente as concepções sociais do homem ao difundir o ideal de “homem bom”. O Racionalismo e a ideia do bem e da perfeição coexistem paradoxalmente neste período permitindo, como diz Fernandes (2002:38)

(...) a exaltação dos favorecidos pela razão, com menosprezo dos que dela eram destituídos, e a um mesmo tempo uma corrente pré-romântica, em torno da esperança do homem, como possuidor do dom ideal do bem e da perfeição.

Durante este século começa a desenhar-se o que poderá vir a ser uma pedagogia especial com o aparecimento do primeiro alfabeto para ensinar a falar os deficientes auditivos que mais tarde veio a servir para o ensino dos deficientes visuais.

A concepção de deficiência caminha para uma perspectiva com intuítos educativos e é na Igreja Católica que aparecem os primeiros serviços de educação de deficientes.

É a partir da Revolução Francesa, que esta concepção de educação especial se generaliza à maior parte dos países europeus, entre eles Portugal e Espanha. Segundo Manjon e Vidal (1997), esta concepção tem-se mantido até à actualidade e segundo os mesmos autores caracteriza-se por:

- Fazer a distinção entre as várias deficiências que até esta altura eram tratadas de forma igual.
- Possibilitar a educação de indivíduos com deficiência mental.

- Impulsionar o desenvolvimento na área da educação dos problemas sensoriais, surgindo as primeiras escolas para cegos e surdos.

Nesta nova concepção, em que se abre a possibilidade de educação do deficiente há alguns autores cujo papel se tornou essencial. Enquanto Pinel (1745-1826) foi o primeiro a alertar para o possível tratamento dos deficientes mentais, Esquirol (1772-1840) estabeleceu a diferença entre idiotia e demência, adoptando o primeiro termo para a deficiência mental profunda e moderada. Itard (1774-1836), por sua vez, estudou uma criança selvagem (Victor de Aveyron) e defendeu a educabilidade de todos os seres humanos embora, como se sabe, se tenham frustrado muitas das suas expectativas. Também Seguin (1812-1880) aprofundou o estudo das possibilidades educativas da deficiência mental.

Esta ideia da educabilidade de todos os seres humanos, tem nomeadamente como consequência, na maioria dos países europeus, a generalização da ideia de que a educação é um direito de todos os cidadãos.

Começa uma nova etapa das concepções de educação especial, onde o deficiente passa a receber tratamento educativo especializado e se implementam formas de escolarização especializadas e institucionalizadas.

Segundo Fernandes (2002) (referindo Hallahan e Kauffman resumindo o pensamento da pedagogia especial dessa época, que continua actual), estas são concretizadas pelo recurso:

- À individualização do ensino: é a criança que determina as técnicas de ensino.
- A uma perspectiva desenvolvimentista da organização das tarefas: das mais simples às mais complexas.
- À estimulação sensorial com o objectivo de tornar a criança mais capaz de responder a estímulos.
- À organização do meio ambiente como condutor da criança para as aprendizagens.
- À utilização de técnicas de reforço como recompensa do comportamento desejado.
- À promoção da autonomia e independência da criança tornando-se o ensino também funcional.

A Filosofia subjacente a este pensamento parte da ideia de que todas as crianças devem ser educadas e que todas podem progredir e mais tarde serem integradas socialmente.

Desde a primeira metade do século XX que se vão desenvolver por toda a Europa centros especializados no tratamento de diferentes tipos de deficiência que têm continuado até aos dias de hoje e que caracterizam esta “Era das Instituições”, tal como nos refere Toledo (1981) em Majon e Vidal (1997). Esta vertente Institucional, aparece como uma dupla faceta, a protecção do deficiente e a protecção da Sociedade.

Os centros especializados que aparecem nesta fase, criam a necessidade de seleccionar quem os vai frequentar, pelo que neste sentido, vários autores vão passar a dedicar-se ao estudo das capacidades humanas. Binet e Simon, no início do nosso século, generalizaram os testes mentais com o intuito de tornarem homogêneas as turmas. Decorrente deste contributo surgiu um instrumento de diagnóstico que se tornou fundamental para a educação especial nessa altura, e que ainda hoje é utilizado com esse fim. A concepção veiculada é a de deficiência como algo de inato e imutável ao longo da vida. Esta perspectiva induz necessariamente à utilização do diagnóstico preciso bem como à caracterização dos sujeitos portadores de deficiência, originando por sua vez a necessidade de uma educação especializada aí centrada bem como nas características previamente determinadas.

Esta perspectiva sobre a deficiência conduz a uma modalidade de educação especial, separada da educação regular e ao aparecimento de um sistema educativo diferenciador/segregador.

Segundo Fernandes (2002:47), este discurso reflectiu um pensamento sócio-político e educativo que conduziu (...) à “*classificação*”, “*categorização*”, “*etiquetamento*” dos alunos e portanto a um sistema de educação incapaz de se acomodar às exigências educativas provocadas por estes sujeitos.

Todo este caminho leva a que se pense na figura do professor de educação especial, como alguém que tem como fim a reeducação dos alunos agrupados segundo categorias de deficiência.

As implicações desta perspectiva reflectem-se em novas concepções sobre as funções do professor. O professor do ensino regular já não é pois sozinho capaz de responder às necessidades de todos os seus alunos. Estas mudanças conduzem a uma

diferenciação cada vez maior de papéis entre o professor do ensino regular e este “novo” professor, que surge com funções mais específicas no ensino especial.

Neste início de século, a Psicologia impõe-se como área científica independente e aparecem na Pedagogia nomes como Maria Montessori (1870-1952) e Decroly (1871-1922) que se interessam pela educação de crianças com atraso mental.

Na base de toda esta evolução está a concepção de que as crianças deficientes são educáveis. Coloca-se desta forma em causa o modelo clínico que tinha como base a segregação em Instituições especializadas e que durante os anos 60 começou a ser contestado. Estão criadas as condições para que novos modelos ideológicos apareçam e se imponham socialmente como alternativa ao que até aí se tinha feito. Neste sentido, e segundo Manjon e Vidal (1997), citando Mikelsen (1969) na Dinamarca e Nirje (1969), divulga-se o princípio da *normalização* que tem como base, a utilização da escola regular pelos indivíduos com deficiência, sendo assim considerados capazes de aceder à educação, no mesmo contexto de todos os outros.

Contudo este entusiasmo revelado no início do século XX, com o desenvolvimento de ciências como a Psicologia e Pedagogia, esmoreceu tendo-se assistido à continuação da prevalência na classificação baseada no modelo médico, havendo a nível europeu, um claro retrocesso.

O facto da Europa, nesta época ter atravessado duas grandes guerras mundiais com consequências devastadoras levou a que o atendimento a pessoas com deficiência fosse relegado para um plano secundário e deixasse de ser uma prioridade para os governos europeus.

Neste contexto socio-político não podemos deixar de referir, que o regime Nazi decretou que os deficientes fossem pura e simplesmente exterminados em nome de um absurdo conceito de “purificação” de raça.

Durante a segunda metade do século XX, nos anos 50, 60, assistiu-se a um aumento dos grandes internatos isolados, que ainda hoje existem em vários países europeus, nomeadamente em Portugal, como o Hospital Conde Ferreira no Porto ou o Hospital Júlio de Matos em Lisboa.

De acordo com Vieira e Pereira (1996), estas Instituições procuravam prestar cuidados humanizados aos utentes havendo uma preocupação educativa. Nesta perspectiva, o pessoal técnico destas instituições, constituído maioritariamente por enfermeiros foi sendo substituído por técnicos com uma formação mais vocacionada para a educação.

No início da segunda metade do século XX, assistimos, novamente a grandes modificações na área Educação Especial. Os pais começaram a organizar-se em grandes associações tendo surgido legislação especial orientada no sentido de defender os interesses das pessoas com deficiência. Foi nomeadamente na década de setenta que se deu uma viragem em toda esta problemática.

1.1.4. A transição do ser educável para o cidadão de direitos

No decorrer da década de 70, surgiram nos Estados Unidos e no Reino Unido leis fundamentais e decisivas sobre a integração de crianças e jovens com deficiência. A partir desta década, a crise do modelo segregacionista chegou a um ponto tal que fez despoletar a integração educativa dos alunos portadores de deficiência. Segundo Manjon e Vidal (1997), podemos caracterizar este período por alguns factos determinantes:

- O aparecimento da educação especial nas escolas de ensino regular, em salas de apoio, onde os alunos seguiam *curricula* diferentes dos alunos do regular.
- Uma profunda mudança na concepção de deficiência e de educação especial. O conceito de Necessidades Educativas Especiais vai ser um ponto de referência para a escolarização dos alunos deficientes, desde o despiste das características diferentes até às necessidades educativas que têm num momento determinado, e que vão exigir uma resposta da escola.

O impulso, que aparece nesta altura, de valorização da escola integradora, essencialmente preconizada por autores nórdicos e que se estendeu por quase todos os países da Europa, teve como princípio a defesa de que, a escolarização dos alunos deficientes é antes de mais um direito.

Na actualidade, os desafios à Educação são imensos. Os valores mudam e as concepções do saber e da cultura estão rápida e permanentemente em constante transformação. A escola e os professores não pode continuar estática, preparada para “massas”. Hoje, a população escolar deve ser entendida como heterogénea, onde que cada indivíduo é diferente do outro, isto é, num determinado sentido, todos são indivíduos com

Necessidades Específicas de Educação e a concepção de alunos homogêneos é claramente posta em causa. Como referem Simões e Boavida (1999:14)

a Escola é moderna, os alunos que a frequentam são pós-modernos, o que significa que mesmo que o educador não aceite vivencialmente o conjunto típico de valores da pós-modernidade não pode ignorar a mudança axiológica ocorrida em nossos dias e as influências externas a que os alunos estão sujeitos.

A Escola vive num contexto social em permanente mudança, pelo que tem que “aprender” a “crescer” a construir-se nesse contexto tornando dinâmicos todos os seus processos que nunca estarão acabados. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais fazem também parte desse contexto e são mais um elemento a ter em conta pela Escola na sua construção.

Porquê ter que lhe chamar inclusiva? Porquê ter que “insistir” que a Escola é para todos?

O aluno pertence por direito próprio à Escola, é alguém que faz parte da “narrativa” da Escola e tal como afirmam Simões e Boavida (1999:16)

Para que a esperança pós-moderna (...) se não transforme, assim num novo anti-humanismo, é vital que os jovens se preparem para o imprevisto do futuro dentro de um espírito de responsabilização individual e colectiva de que não pode desertar a dimensão ética do “Ser com o Outro”.

1.2. ANÁLISE DE CONCEITOS EM TORNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Não poderemos investigar correctamente sem compreender, inicialmente, em que consiste cada um dos conceitos. Depreende-se a importância de conceptualizar quando compreendemos e quando conseguimos definir as fronteiras do nosso objecto de estudo.

1.2.1. Conceito de Integração

A integração escolar poderá hoje ser definida como uma prática educativa desenvolvida fundamentalmente no contexto dos estabelecimentos de ensino regular, susceptível de produzir mudanças ao nível das atitudes perante a diferença, qualquer que seja o campo onde esta se venha a manifestar e do saber-fazer dos agentes educativos directamente implicados no processo.

Costa (1995)

A integração da criança com N.E.E. na escola, culmina com a publicação da Public Law 94-142 “ *The Education for All Handicapped Children Act*”, aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos da América em 1975 como é referido por Correia (1999).

Marco decisivo na história da educação especial, esta lei obrigou todos os estados a reformularem os seus serviços de educação especial fazendo com que ao nível das estruturas se promovesse a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças com N.E.E.

Segundo Correia (1999:21) são componentes principais desta lei:

-educação pública e gratuita para todas as crianças com necessidades Educativas Especiais.

-garantia de um processo adequado em todas as fases (identificação, colocação e avaliação).

-avaliação exaustiva e práticas de testagem adequadas à condição da criança e não discriminatórias, quer racial quer culturalmente.

-colocação da criança no meio menos restritivo possível que satisfaça as suas necessidades educativas.

-elaboração de planos educativos individualizados (PEI) revistos anualmente por professores, pais e órgãos de gestão da escola.

-formação de professores e outros técnicos (programas destinados a professores do ensino regular, de educação especial e gestores das escolas).

-desenvolvimento de materiais adequados.

-envolvimento parental no processo educativo da criança.

Em 1990, o Congresso Americano mudou o nome desta lei para “Individuals with Disabilities Education Act” . Ainda que esta lei mantenha as suas componentes essenciais passa a incluir mais alguns parâmetros, que têm a ver com a transição do aluno com N.E.E. para a vida activa, aparecendo mais duas categorias de N.E.E. e alterando o termo “*Handicap*” para “*disability*”.

São razões de justiça e de igualdade que levam e apoiam a integração. Uma integração em condições adequadas vai proporcionar vários benefícios aos alunos com deficiência. Entre os referidos por Palomino y Gonzalés (1997), podemos salientar os seguintes:

- Os alunos com deficiência aprendem melhor com as outras crianças, através da modelagem de comportamentos. É importante tanto para aspectos cognitivos como socioafectivos.

- Os alunos sem deficiência podem desenvolver atitudes de respeito e solidariedade e também podem usufruir da individualização do ensino e dos apoios.

- As relações entre os professores do regular e de educação especial pode aumentar os níveis de competência profissional.

- O sistema regular de ensino ao ter que integrar estes alunos naturalmente tem que se renovar.

- A sociedade ao integrar estas crianças converte-se ela própria numa sociedade diferente, mais aberta e tolerante.

A organização escolar deverá reflectir a sociedade em que está inserida e se queremos uma sociedade plural, não é admissível que se crie uma escola segregadora, com exclusão de alguns grupos de crianças. A escola é um eixo fundamental para o desenvolvimento da pessoa, não se pode pois conceber que possa ser um sítio onde não possam interagir crianças diferentes. Sendo assim, as concepções sobre integração vão-se

modificando ao nível europeu, começando a surgir em vários países normativos legais que reflectem estas novas ideologias.

A partir de 1985 a legislação espanhola baseou-se em três princípios para a integração escolar, que Palomino y Gonzalés (1997) referem como sendo os de *normalização, sectorização e individualização* do ensino.

A *normalización* é entendida como a tendência a utilizar sempre que seja possível, todos os recursos no ambiente o mais normalizado possível e só em casos excepcionais afastar o aluno da escola regular. Os professores ao assumirem este princípio aceitam as diferenças do aluno no que respeita à aprendizagem e como tal vêem as possibilidades e não os impedimentos. Palomino y Gonzalés (1997:71) referem:

Normalizar, integrar, es un proceso, una tendencia. Es la convicción de que, sin dejar de darle al alumno con deficiencias lo que real y específicamente necesita, esto se haga en los contextos menos restrictivos posible, y usando los recursos ordinarios en la medida en que favorezcan el desarrollo del alumno.

Normalização não pode nesta óptica confundir-se com normalidade, isto é, normalizar não é tornar alguém “normal” mas sim aceitar as suas diferenças.

A *sectorización* implica levar os recursos educativos onde são necessários. Consiste na planificação da oferta educativa em termos geográficos e tendo por base estudos de necessidades. Segundo Palomino y Gonzalés (1997:71) *este principio ha llevado a los centros ordinarios profesorado especialista en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje.*

O princípio de sectorização é consequência de uma maior valorização educativa, da socialização da criança, isto é, de todas as crianças, incluindo os portadores de deficiência. Esta socialização só pode acontecer nos contextos de vida da criança, perto da família e dos amigos.

Deste ponto de vista, a normalização e a sectorização, vão permitir que as crianças tenham aulas na escola regular e ao mesmo tempo tenham a resposta educativa específica de que necessitam.

A *individualización de la enseñanza* é um princípio pedagógico imprescindível em todo o processo ensino-aprendizagem. Segundo nos referem Palomino y Gonzalés (1997:71),

con los alumnos con deficiencias hay que adecuar los procesos a sus posibilidades, ritmos y características, pero sin perder de vista que estamos en un contexto social y que la socialización de los deficientes es uno de los grandes objetivos en la integración.

Muitos autores definiram o conceito de integração, Birch (1974), (referido por Jiminéz (1997)) define-a como um processo de unificação da educação regular com a educação especial tendo como objectivo proporcionar um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem. A NARC (National Association of Retarded Citizens, E.U.A.) em Jiminéz (1997:29) diz a este respeito:

A integração é uma filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos, que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante o período escolar normal.

Podemos considerar várias formas de integração, Jiminéz (1997), referindo Soder (1984), define nomeadamente quatro. A *integração física*, em que as aulas são dadas em centros de educação especial perto de escolas regulares, compartilhando alguns espaços comuns. A *integração funcional*, na qual são considerados três níveis que vão do menor a maior integração, que têm a ver com a utilização de recursos, podendo estes serem utilizados por todos os alunos mas em momentos diferentes, ou em simultâneo por todos. A *integração social*, que pressupõe a inclusão de um aluno deficiente num grupo ou classe regular, e finalmente a *integração na comunidade* que é a continuação durante a juventude e a vida adulta da integração escolar. Na nossa opinião, esta compartimentação faz pouco sentido. Só existe uma integração e essa passa por colocar a criança com N.E.E. no modelo único de educação que deverá ser o sistema regular de ensino que terá obviamente que se adaptar às características individuais de cada aluno, sejam elas quais forem.

A partir de outras perspectivas, mais baseadas em estruturas organizacionais, foram também sugeridos diferentes graus ou níveis no processo de integração. Deno

(1970), referido por Marchesi (1995), propõe sete níveis que vão desde a classe regular até aos hospitais, passando por centros especiais.

Em toda a Europa os princípios da integração são mais ou menos os mesmos. Segundo Gaspar (1991), no conjunto das práticas adoptadas por vários países europeus, sobressaem duas tendências principais. Por um lado, a corrente que considera a integração educativa como um processo de mudança da escola regular, e por outro, a linha que considera como um processo extrínseco à escola regular onde esta funciona como factor de “normalização”. Portugal adopta a política de integração, seguida nomeadamente por Espanha, que utiliza como estratégia a responsabilização da escola regular pelo percurso escolar de todos os seus alunos.

Sabemos também, que a integração não passa só pela existência de legislação. A integração é entendida como um processo que exige um esforço de todos sobretudo uma alteração profunda de atitudes, de concepções sociais sobre deficiência, e claramente uma firme vontade sócio- política de mudança.

Dificuldades na Integração

De facto por via da nossa prática, percebemos que os tipos de integração mais frequentes nas nossas escolas são, por vezes, ineficazes. Uma das razões, prende-se com o facto de se entender a integração, como uma contestação ao modelo anterior, em que os alunos portadores de deficiências recebiam apoio em escolas especiais. Passaram-se, então, a colocar estes alunos em conjunto com os outros colegas não deficientes na mesma escola, sem que se tenham feito as necessárias adaptações. Veja-se por exemplo, a área da interacção social: sabemos que num determinado grupo, as pessoas tendem a escolher para as suas interacções, os colegas com os mesmos interesses e valores e neste sentido há pois que diligenciar para que estes alunos sejam aceites dado que não se trata de um processo automático. Assim, um dos maiores problemas é que a integração é considerada como um “fim” ela mesma e não um processo. Por outro lado, o termo “integração” pode ser ambíguo, podendo adquirir um significado diferente de acordo com os diferentes contextos em que é utilizado. Podemos considerar que é um conceito que se refere a minorias e não a um conjunto de pessoas de uma determinada sociedade, e assim este perde o sentido de unidade. Com efeito, considera-se a integração, como a associação ou a existência de ligação entre dois grupos distintos, os “normais” e os “deficientes”. Por fim constatamos que o conceito de integração está muitas vezes associado a algumas

representações e equívocos sobre a educação especial e as suas funções, designadamente à ideia de que, a educação especial tem como objectivo “levar” para a escola regular as crianças com deficiência não sendo entendida como um conjunto de recursos para o desenvolvimento de um processo de construção da Escola Inclusiva.

Se pensarmos que o conceito de integração é muitas vezes baseado numa noção dicotómica de educação, em que por um lado temos a educação regular e por outro a educação especial, o que acontece, é que a integração é vista como um processo de importar para a escola regular métodos e estratégias utilizados nas instituições de educação especial. Ora, na nossa opinião e na de vários autores já referidos, o que é importante é que seja a escola regular a modificar-se no sentido do atendimento à diversidade.

Do que dissemos, parece-nos importante referir que não se trata de transferir alunos da escola especial para a escola regular, mas sim repensar a escola regular num sentido mais abrangente de forma a responder às solicitações dos contextos em que se insere.

Professores face à Integração

Como foi referido anteriormente o conceito de integração escolar tem sofrido ao longo dos últimos anos várias modificações, e como vimos, tem sido no sentido da desinstitucionalização das crianças, proporcionando vivências mais ricas do ponto de vista humano, na família, escola e sociedade.

Ao objectivo deste movimento de integração, que no seu início estaria mais centrado na não-discriminação e não-segregação, vem juntar-se agora a grande preocupação de dotar a escola de meios capazes de oferecer uma educação individualizada que satisfaça uma maior diversidade de necessidades. Nesta perspectiva, a escola deve encontrar formas de educar com sucesso todas as crianças que a frequentam tendo objectivos claros de rentabilização e enriquecimento do ambiente educativo.

Assim, o grande desafio que se coloca nesta perspectiva de escola é que ela se torne responsável e eficaz e responda às necessidades educativas de todas as crianças que a frequentam.

Frade e Rodrigues (1998, p.68), num estudo que levaram a cabo, referem que se são importantes os contextos onde acontece a integração, *...não menos importantes são os agentes que intervêm nessa integração nomeadamente os professores do 1º Ciclo do Ensino*

Básico do Ensino regular e as atitudes que tomam. Os mesmos autores, referindo Williams (1993), afirmam que todos os estudos apontam para que o sucesso da integração dependa das atitudes positivas dos professores, perante a criança com N.E.E.. Ainda na opinião de Williams (1993), as atitudes dos professores melhoram em relação à integração de alunos com deficiências, se lhes forem dadas melhores condições de trabalho.

No estudo desenvolvido por Frade e Rodrigues (1998:68), estes autores referem que o modo como o professor apreende e reage a cada aluno, depende de três tipos de condições que o influenciam naquela apreciação:

- *de condições normativas muito gerais e exteriores ao próprio professor (normas sociais, valores escolares, currículos e programas);*
- *de condições ligadas à sua própria história pessoal (aspirações, atitudes, características pessoais, etc.);*
- *de condições que se relacionam com a sua experiência concreta de relacionamento com os seus alunos e que se prendem com as condições em que interage com estes (estabelecimento escolar, a classe, o grupo de alunos, etc.).*

Além do referido por estes autores, achamos muito importante que a Inteligência Emocional deste profissionais seja desenvolvida e potenciada para que a integração seja, não só sentida como necessária, mas posta em prática por estes docentes.

Verificamos assim, que as atitudes que os professores têm perante estes alunos, não dependem unicamente de variáveis individuais, mas também de normas sócio-institucionais e culturais que o rodeiam e são partilhadas pelos seus pares.

Nas conclusões do estudo que realizaram, Frade e Rodrigues (1998:76), afirmam que as atitudes dos professores, face à integração, estão relacionadas com as condições da escola em que trabalham. Chegaram também à conclusão que *...um dos meios mais decisivos para a aquisição de atitudes positivas face à integração está dependente da vivência de experiências positivas por parte dos professores.*

Como afirma a Declaração de Salamanca (1994): *A reforma das instituições sociais não é, somente uma tarefa de ordem profissional; depende acima de tudo, da convicção, empenhamento e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade.*

Do nosso ponto de vista, parece-nos que a aceitação da diferença passará por vivências construtivas por parte dos professores nas suas escolas a todos os níveis de organização do espaço escolar.

O professor e de forma singular, o professor de Ensino Especial, ocupa um papel privilegiado, sendo uma referência próxima para os alunos (principalmente para os portadores de deficiência) e que os alunos tendem muitas vezes a imitar.

Através dele, os alunos podem ampliar o seu repertório de comportamentos, numa ou noutra direcção, de acordo com os comportamentos adoptados nas diversas situações (Mártin & Boeck 1997).

O professor pode servir de modelo em diversos momentos, demonstrando comportamentos eficazes, nomeadamente como é exemplificado por Mártin & Boeck (1997):

✓ **Na resolução de conflitos**

Ou seja, os alunos podem adoptar estratégias eficazes de resolução de conflitos semelhantes às que observam no professor.

✓ **Aprender a ouvir**

Os professores que adoptarem uma estratégia de escuta activa, de forma a não realizar avaliações e comentários prematuros, procurando decifrar as mensagens emocionais por detrás das mensagens verbais dos alunos. Deste modo irá promover nos alunos o conhecimento das suas emoções e das dos outros, facilitando a obtenção das respostas pretendidas.

✓ **Empatia e respeito**

A atitude adoptada pelo professor com os alunos, condicionará os comportamentos subsequentes dos alunos, isto é, se o professore demonstrar capacidade de se colocar no lugar dos alunos, e não se colocando num papel demasiado autioritário, facilitará a comunicação entre ambos.

Os mesmos autores referem também, que para uma gestão constructiva das situações problemáticas, os professores necessitam de demonstrar um grande número de qualidades emocionais tais como:

- Respeito pelos alunos, não utilizando agressividade para controlar situações;
- Capacidade para controlar a sua própria indignação;

- Um sentimento de amor-próprio estável para que as provocações dos alunos sejam entendidas como um ataque pessoal;
- Capacidade de se colocar no lugar dos alunos procurando compreender os motivos dos seus comportamentos;
- Conhecimento de que o tom de voz utilizado com os alunos actua no desenvolvimento emocional dos mesmos;

Por tudo isto percebemos, a grande importância que a Inteligência Emocional desempenha no desenvolvimento da actividade docente com uma incidência maior, quando nos referimos ao trabalho directo com crianças e jovens portadoras de deficiência.

1.2.2. Necessidades Educativas Especiais

O conceito de N.E.E. está intimamente ligado à evolução de constructos, quer sociais quer educacionais, e como já vimos, respondendo ao princípio da progressiva democratização das sociedades, reflectindo uma filosofia de integração e postulando uma igualdade de direitos, no que diz respeito à não discriminação seja de que ordem for, étnica, religiosa, características intelectuais e físicas para todas as crianças e adolescentes em idade escolar.

Este conceito surge em 1978, no Reino Unido no relatório Warnock Report. Trata-se de um documento elaborado por Mary Warnok, líder de uma comissão cujo objectivo consistia em apresentar propostas para a melhoria da educação dos jovens com deficiência.

Neste documento Warnock, (1978), referido por Jiménez (1997), representa o interesse de vários grupos de deficientes e propõe a expansão da Educação Especial. Neste Relatório, surge pela primeira vez, o conceito de Necessidades Educativas Especiais, com o sentido de tudo o que diz respeito à criança, tanto em relação às suas capacidades, como às suas incapacidades e atitudes assim como todos os factores que podem intervir no seu progresso escolar, facultando-lhe ajudas pedagógicas ou serviços educativos que permitam atingir os objectivos que determinam a sua progressão no plano educativo, com sucesso.

Considera-se que uma criança tem Necessidades Educativas Especiais se tiver alguma dificuldade de aprendizagem, ou atraso de desenvolvimento que requeira, uma, ou mais medidas educativas especiais.

O *Livro Branco para a Reforma do Sistema Educativo*, (Madrid, 1989) citado por Jiménez, (1997:10), introduz o conceito de N.E.E da seguinte forma:

Partindo da premissa de que todos os alunos precisam, ao longo da sua escolaridade, de diversas ajudas pedagógicas de tipo humano, técnico ou material, com o objectivo de assegurar a consecução dos fins gerais de educação, as necessidades educativas especiais, são previstas para aqueles alunos que, para além disso e de forma complementar, possam necessitar de outro tipo de ajudas menos usuais. Dizer que um determinado aluno apresenta necessidades educativas especiais é uma forma de dizer que, para conseguir atingir os fins da educação, ele precisa de usufruir de determinados serviços ou ajudas pedagógicas. Desta forma uma necessidade educativa define-se tendo em conta aquilo que é essencial para a consecução dos objectivos da educação.

Esta posição é igualmente partilhada por Correia (1999:48), ao afirmar que as N.E.E., abrangem crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, *que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder a adaptações curriculares mais ou menos generalizadas, tendo em conta o quadro em que se insere a problemática da criança ou do adolescente.*

Entre as “desvantagens” com que se confrontam as pessoas com deficiência, estão muitas vezes os rótulos de que são vítimas e os constrangimentos aos seus direitos elementares de cidadania.

Do nosso ponto de vista, acreditamos que esta situação pode ser ultrapassada na escola, através de processos de diferenciação, entendidos como um conjunto de medidas que visam adaptar o processo de ensino aprendizagem, às diferenças intra e inter individuais dos alunos, de modo que cada um consiga atingir o seu máximo, na realização dos objectivos académicos.

Segundo Fernandes (2002:187):

É hoje entendido que a designação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais se refere aos alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no processo ensino/aprendizagem que não são comuns à maioria dos alunos da sua idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem (...).

O conceito de N.E.E. que constitui a base e o fundamento do novo modelo de Educação Especial, implica “a priori” a absoluta negação de dois grupos diferentes de alunos: os “normais” e os “deficientes”. Esta nova concepção leva a que não é o aluno deficiente, a sua personalidade ou a etiologia da sua deficiência que são importantes, mas são as suas necessidades educativas concretas e únicas que a escola deve satisfazer para que o aluno possa atingir os objectivos da educação.

Até aqui, a Educação Especial, fundamentava-se na deficiência, de tal forma, que exigia a constituição de todo um sub-sistema educativo especificamente dirigido para essa mesma deficiência. Esta nova perspectiva, não nega a deficiência mas não a substancializa, não faz dela o elemento essencial para que não tenha que haver o grupo dos alunos diferente dos “outros”. Para a nova concepção de Educação Especial o que é verdadeiramente determinante são as necessidades educativas do aluno.

Daqui emerge uma concepção de escola que, em vez de estar centrada nos alunos, passa a estar concentrada nas necessidades educativas heterogêneas que se posicionam num “continuum”, que vão desde as regulares e mais gerais até às especiais e extraordinárias. Todos os alunos, num momento ou outro da sua vida na escola apresentam Necessidades Educativas Especiais, pelo que esta deverá constituir-se como um sistema único onde todos tenham resposta.

Liébana (2000), por sua vez, considera que Necessidades Educativas Especiais, são dificuldades de aprendizagem que, derivadas de uma deficiência, ou incapacidade do aluno inserido, num determinado contexto escolar, são significativamente maiores e diferentes das que apresentam as outras crianças da mesma idade, e nível educativo, e que requerem recursos adicionais específicos. É interessante verificar, que esta concepção releva essencialmente duas coisas: as dificuldades do aluno e a resposta educativa, que não dependem exclusivamente deste, mas do contexto em que este está inserido que poderá não ter capacidade de resposta.

Regressando de novo ao conceito de N.E.E., verifica-se, segundo Correia (1999), que nele se englobam todas as crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e assim como dificuldades de aprendizagem decorrentes de factores orgânicos ou ambientais (ver Figura 1).

FIGURA 1 - Conceito de Necessidades Educativas Especiais



(FONTE: Correia, 1999:48)

Este refere-se, portanto, às crianças com aprendizagens atípicas, isto é, que não podem acompanhar o currículo normal, sendo necessário proceder a adaptações curriculares, variáveis em função da problemática evidenciada pelos alunos.

Deste ponto de vista, as N.E.E. vão determinar-se em função da necessidade de alterações curriculares mais ou menos pronunciadas o que leva a que estas se dividam em dois grandes grupos. Como refere Correia (1999:49), as *permanentes*, em que as adaptações curriculares são generalizadas, e vão sendo sistematicamente avaliadas de acordo com os progressos dos alunos, e as *temporárias* cuja adaptação curricular é parcial e feita de acordo com as características do aluno, num momento do seu percurso escolar.

Marchesi e Martín (1995:11) referem, por sua vez, que os alunos com N.E.E. são aqueles que *apresentam algum problema de aprendizagem, ao longo da sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas da sua idade.*

Arándiga (1999) referindo, Rodríguez (1992), afirma que existe uma necessidade educativa especial quando uma deficiência física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação entre elas, vai afectar a aprendizagem a ponto de serem necessárias adaptações para a aprendizagem ou para acesso ao currículo do regular. Tendo isto em conta, a deficiência visual tal como outras, vai originar uma necessidade educativa especial.

Outra conceptualização de N.E.E. é a preconizada pelo Ministério de Educação Espanhol que segundo Arándiga (1999:295), afirma:

un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando tiene dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.

Este conceito aparece-nos como um *continuum* de situações pessoais muito diversas. Neste sentido, as necessidades tanto podem ser transitórias e aparecerem num determinado momento do desenvolvimento da criança, como serem necessidades mais permanentes e requererem adaptações e serviços específicos.

Na nossa opinião, este conceito de Necessidades Educativas Especiais poderia ser alterado para Necessidades Educativas Específicas. Dado que toda a população escolar tem necessidades educativas, o termo *especiais* parece-nos discriminatório, assim como o termo *inclusivo*. A escola é, ou deve ser para todos e como tal será desnecessário adjectivá-la.

1.2.3. Escola Inclusiva

As mais recentes concepções de N.E.E. partem da Declaração de Salamanca que se caracteriza por promover a participação das crianças com N.E.E., nas estruturas regulares de ensino. É nesta perspectiva que aparece o conceito de Escola Inclusiva que deve atender todas as crianças que pertencem à comunidade, incluindo as que são portadores de N.E.E. mais graves ou permanentes, promovendo desta forma e simultaneamente, a igualdade de oportunidades e a plena participação de todos os alunos

de forma a obter um maior progresso educativo e maior integração social. Isto é referido de forma clara no ponto 7 onde afirma que *todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam*. Parece-nos, no entanto, fundamental que as escolas reconheçam tudo isto, bem como, tenham recursos humanos e materiais que permitam satisfazer as necessidades de cada aluno, tendo em conta os vários estilos e ritmos de aprendizagem, no sentido de garantir um bom nível educativo, com a implementação de currículos adequados, de estratégias pedagógicas diversificadas e a cooperação da comunidade em que a escola se insere.

Ainda na Declaração de Salamanca, verificamos a defesa acérrima do desenvolvimento das Escolas Inclusivas que pressupõem serviços especializados com professores e técnicos, bem como um centro de recursos, capazes de responder às diferentes necessidades educativas individuais. Embora a declaração de Salamanca não preveja a extinção das Escolas Especiais perspectiva uma profunda mudança nos objectivos destas escolas, as quais devem prioritariamente funcionar como centros de recursos e centros de formação de pessoal docente.

No que concerne ao atendimento de alunos com N.E.E., verifica-se que aqueles que apresentem deficiências profundas e complexas possam ser atendidos em escolas especiais, sempre numa situação de excepcionalidade, até porque se encorajam estas crianças a frequentarem as escolas regulares, nem que seja em tempo parcial. Ao referir-se a estas crianças com deficiências profundas e múltiplas, a Declaração de Salamanca (1994) defende no artigo 21 que *estes têm os mesmos direitos que todos os outros da sua comunidade*.

A Escola Inclusiva preconizada na Declaração de Salamanca, pressupõe alterações em todos os sectores da Escola e da sua organização, para se adaptar às necessidades de cada criança. Contudo mais do que alterações estruturais, pensamos que para chegar à Escola Inclusiva, será necessário o empenho de todos os que nela trabalham tal como referem Carvalho e Peixoto (2000:18), quando afirmam: *Há homens diferentes que, na diferença querem construir um mundo novo, uma nova fraternidade. Instituir uma nova ordem. É possível. Depende de todos e de cada um*.

1.3- ENQUADRAMENTO SÓCIO-LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo iremos fazer um enquadramento sócio-legal, uma vez que pensamos ser assaz pertinente para a melhor compreensão do nosso trabalho.

1.3.1. Breve perspectiva evolutiva da deficiência em Portugal

Em Portugal as concepções de educação especial estão ligadas à democratização do ensino. A política da educação especial tem evoluído de uma forma similar à dos outros países.

Os movimentos internacionais que vinham proclamando os princípios da integração chegam a Portugal aclamados pelos ideais da Revolução de Abril. A Constituição da República estabelece, então, que o ensino básico será universal, obrigatório e gratuito; todos os cidadãos têm direito à educação e à cultura com direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. Estas determinações despertam a consciência da necessidade de alterações profundas no domínio da Educação especial.

(Carvalho e Peixoto 2000: 77,78).

Foi a partir dos anos 70 que se desenvolveram com alguma consistência as ideias de integração, que conduziram à necessidade de se definirem a nível legislativo orientações para a Educação Especial. Já referimos que não são as leis que conseguem fazer com que a prática educativa seja eficaz, contudo isso não invalida a importância crucial dos normativos quer para a acção quer para a compreensão das políticas. Neste sentido, Fernandes (2002: 25) afirma que *a legislação é considerada como um indicador da evolução das ideias e constitui simultaneamente orientação para a prática quotidiana nas escolas.*

Em Portugal a evolução histórica proposta em 1984, e referida por Carvalho e Peixoto (2000) pode dividir-se em três fases:

- Perspectiva assistencial
- Preocupações educativas
- Integração

1.3.2. Primeira fase – Perspectiva Assistencial/Institucional

A perspectiva assistencial corresponde à segunda metade do século XIX e é caracterizada pela existência das grandes instituições. Aí aparecem as primeiras instituições para cegos e para surdos de cariz privado e com muito pouco financiamento por parte do estado.

Em Portugal, estes primeiros passos foram dados em 1833, com a criação de Instituto de surdos-mudos e cegos em Lisboa por D. João VI, a pedido de José António Freitas do Rego, que em 1822 envia a solicitação ao rei. O objectivo, segundo Carvalho e Peixoto (2000:47), (...) *era tornar o deficiente num membro activo da sociedade*. Como resposta ao referido pedido, o rei contrata o sueco Aron Borg, que vem a Portugal e organiza o “Instituto de Surdos, Mudos e Cegos” no palácio do Conde de Mesquitela, no sítio da Luz em Lisboa, como vem referido por Dias (1998).

Segundo Dias (1998:8), este Instituto não tinha muitos cidadãos com cegueira e segundo a “Gazeta de Lisboa” de 24 de Novembro (...) *existiam ali dezoito surdos-mudos e apenas um cego que escrevia, conhecia as quatro operações e tocava piano e rebeca com bastante perfeição*.

Mais tarde este Instituto foi integrado na Casa Pia e César da Silva na sua “Breve História da Real Casa Pia” citado por (Dias, 1998:8), diz:

Quanto aos cegos, que também tinham colégio especial na Casa Pia, pouco ou nada se fez para o seu ensino. Ainda em Portugal não eram conhecidos os métodos de Ensino com que, ao presente, se conseguem minorar de algum modo a desventura desses não menos deserdados da Natureza. O que positivamente se lhes ensinava era a Música.

Os Asilos-Escolas são fundados a partir de 1889, a maior parte, por pessoas invisuais ou portadoras de deficiência visual, que ajudavam com dinheiro, doações, heranças, e doação de terrenos para construção de edifícios que albergassem estes cidadãos como é referido por Dias (1998).

As normas destas instituições eram muito rígidas obrigando ao uso de uniforme, e fazendo uso de castigos sempre que não eram cumpridas. Quanto ao currículo, o ensino

dos cidadãos portadores de deficiência visual continuava com uma forte incidência no domínio da Música.

Em 1913, António Aurélio da Costa Ferreira cria o 1º curso de Especialização de professores para a educação de surdos e em 1916 é criado o Instituto Médico-Pedagógico, que mais tarde em 1940, vem a dar lugar ao Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.

Esta época, entre 1911 a 1923 tem como medidas previstas na reforma educativa segundo Fernandes (2002:21), a *dispensa da obrigatoriedade escolar, tratamento e educação das crianças cegas, surdas, atrasadas mentais ou escolares em escolas especiais, ou escolas só para anormais*.

O período que corresponde à década do estado Novo (1930 a 1940), foi uma fase de retrocesso político e social, que marcou de forma negativa os movimentos pedagógicos renovadores, e onde nada se fez em relação à Educação Especial.

Em Portugal os primeiros passos do Modelo Médico-Pedagógico, foram dados por Mário Coutinho ao fundar a Liga Portuguesa de profilaxia da Cegueira, em 1936, como é referido em Dias (1998). Mais tarde, em 1955 e dependente desta Liga, foi fundado o Centro Infantil Helen Keller, tendo como apoio um Dispensário médico com consultas de Pediatria, Oftalmologia, Psicologia e um Serviço Social, iniciando-se a integração sócio-pedagógica das crianças portadores de deficiência visual.

A partir de 1945 passou a assumir-se a educação dos “deficientes”, tendo sido criadas as primeiras classes especiais no sistema regular de ensino. Foi ao Instituto António Aurélio da Costa Ferreira que coube a orientação e formação de professores que estavam ligados a estas primeiras “classes especiais”. Em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, é colocado em questão este modelo que continuava a ser segregacionista.

1.3.3. Segunda fase – Preocupações educativas

Esta fase corresponde aos anos 60 e foi caracterizada por uma forte intervenção de natureza pública, liderada pelo Ministério dos Assuntos Sociais.

Este período caracterizou-se pela criação de centros de educação especial e centro de observação e também pela realização dos primeiros programas de formação especializada de professores, fora do âmbito do Ministério de Educação. (Carvalho e Peixoto, 2000:44).

Até 1968 tivemos em Portugal uma escola que se afirmou como homogénea, a partir desta data, passamos a ter uma escola heterogénea, onde passaram a estar

representadas todas as classes sociais. Todavia esta escola assentava em critérios de uniformidade, impessoalidade, na padronização e na indiscriminação dos docentes e não docentes. Esta escola, com estas características em vez de se tornar integradora foi, ela própria, um instrumento de selecção. Dado que não tinha a capacidade de resposta para as diferenças.

1.3.4. Terceira fase – Integração

A chamada fase de Integração inicia-se nos anos 70 e foi predominantemente liderada pelo Ministério da Educação, que criou as Divisões do Ensino Especial dos Ensino Básico e Secundário, iniciando assim a integração escolar. Houve pelo menos, a nível sócio-político uma maior intervenção em matéria de educação especial.

Em 1973, Veiga Simão, propôs uma Lei de Bases (Lei nº 5/73) cujas palavras de ordem eram duas: Democratização do Ensino e Formação de Professores. Esta lei visava claramente a expansão e modernização do sistema educativo.

Com esta reforma de Veiga Simão iremos ter, pela primeira vez, o atendimento educativo de crianças deficientes. Foi então publicada a Lei Orgânica do Ministério da Educação que criou a Divisão do Ensino Especial.

Em 1974, assistimos a uma mudança radical de regime e política, o que tornou este período muito complicado, conflituoso e de aprendizagens conturbadas. Só depois desta data é que a perspectiva de Educação Especial, integrada no sistema educativo começou a ser incrementada. Nesta fase, de ensino paralelo e das classes especiais no ensino regular, coexistiram as equipas de educação Especial e as Instituições.

O movimento integrador é produto da consagração dos princípios da igualdade de direitos e de oportunidades e do direito à diferença, e traduz a nível prático, a dinâmica da normalização que se consubstancia num facultar a todas as crianças com necessidades educativas especiais, condições de aprendizagem semelhantes às das restantes crianças, portanto em meios e estruturas comuns.
(Fernandes, 2002:21)

Nas décadas de setenta e oitenta verificamos uma evolução muito acentuada em Portugal, em relação à educação de crianças com deficiência em idade escolar. Aparecem os Centros de Educação Especial e as Equipas de Educação Especial que actuam junto do

sistema regular de ensino. Estas Equipas, foram a primeira medida prática que veio permitir o apoio a crianças com deficiência, que permaneciam integradas nas escolas regulares, com o objectivo de adaptar o ensino às dificuldades das crianças, e tornando-o menos restritivo. Embora as equipas tenham sido implementadas entre 75/76, só vieram a ser reconhecidas legalmente em 1988 pelo Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, isto é, mais de dez anos depois da sua criação.

É também em 1976 que a Constituição da República Portuguesa, no seu Artigo nº 71, se refere explicitamente à salvaguarda dos direitos dos portugueses com deficiência.

Em 1977, foi publicado o Decreto-Lei nº 174/77, de 2 de Maio que criou as Classes Especiais. Esta legislação definiu o regime de escolaridade dos alunos com deficiência integrados no sistema educativo público. Este correspondia a um modelo médico, centrado na categorização dos alunos considerados “integráveis”.

Na Reforma da Administração Educacional dos anos 80, a principal ideia da escola está presente num conjunto de diplomas que se articulam entre si, nomeadamente nas leis orgânicas que reestruturam os Serviços Centrais e criam as Direcções Regionais de Educação e na definição do Regime Jurídico de Autonomia da Escola.

Data também do início dos anos 80 o desenvolvimento significativo das Equipas de Ensino Especial. Esta década foi marcada pelo crescente movimento a favor da integração escolar. Neste período começou-se a sentir a necessidade de reconstrução do sistema escolar, ultrapassando a “Lei de Veiga Simão”, aprovada em 1973.

1.4. A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL, A PARTIR DA DÉCADA DE 80

Entre 1980 e 1986 surge um período de “reflexão” do qual decorre a proposta da Lei nº 46 de 14 de Outubro: *A Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Nesta década, assistiu-se à expansão da política de integração para a qual, sem sombra de dúvida, contribui de forma decisiva a Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, conhecida como referimos atrás, por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

O período posterior à sua publicação caracterizou-se por uma forte produção legislativa com o objectivo de operacionalizar os princípios gerais por ela consignados.

A LBSE, visa uma escola mais aberta, assegura a todas as crianças e jovens o direito à educação na escola regular, fomentando ainda uma concepção de educação permanente, estabelecendo para tal três domínios: a educação pré-escolar, escolar e extra-escolar.

Entre os objectivos gerais da LBSE, estabelecidos no Art. 3º, podem-se destacar os seguintes:

- Assegurar a formação cívica e moral das crianças e jovens;
- Assegurar o direito à diferença, no respeito pelas personalidades, projectos individuais de existência, diferentes saberes e culturas;
- Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos;
- Assegurar a igualdade de oportunidades;
- Contribuir para desenvolver o espírito e prática democrática;

Outro dos aspectos que importa chamar a atenção encontra-se estabelecido no Art. 6º da LBSE, no qual se assegura que o ensino básico é universal, obrigatório, gratuito e tem a duração de nove anos.

Em relação, concretamente ao que se prende com o Ensino Especial, no Art. 7º alínea j, da LBSE, pode-se igualmente verificar, pela primeira vez, a preocupação em *assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades*.

No que concerne à Educação Especial constata-se que a LBSE lhe consagra ainda os artigos 17º, 18º, 25º e 33º.

No artigo 17º verifica-se a preocupação em assegurar *a recuperação e integração sócio-educativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais*. Por sua vez o Art. 18º, refere-se à organização da educação especial sendo dito no nº 1 deste artigo que *a educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados*. Há claramente, aqui a preocupação com a integração de crianças portadoras de deficiência, como filosofia a seguir pelo sistema educativo, ficando estes alunos igualmente abrangidos pelo ensino básico, obrigatório, universal e gratuito. Aparece também referida a necessidade de apoio de educadores especializados. No ponto 4, deste mesmo artigo, encontra-se ainda prevista a existência de *currículos e programas adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas*. Mas, é no artigo 25º que é referido o apoio a alunos com necessidades escolares específicas da seguinte forma: *Nos estabelecimentos de ensino básico é assegurada a existência de actividades de acompanhamento e complemento pedagógico, de modo positivamente diferenciado, a alunos com necessidades escolares específicas*. O artigo 33º refere-se à *Qualificação para outras funções educativas* dos docentes dos níveis pré-escolar e professores do ensino básico e secundário. Neste artigo diz-se que estes profissionais adquirem a qualificação para a docência em educação especial se obtiverem aproveitamento em cursos especialmente vocacionados para o efeito e realizados em escolas superiores.

Pela análise dos referidos pontos, podemos inferir que a publicação desta lei vem assegurar aos alunos com necessidades especiais de educação, o direito em frequentar os estabelecimentos regulares de ensino. Por outro lado, vem também reconhecer o direito que têm a currículos e programas adaptados ao seu tipo e grau de deficiência.

Ao regulamentar a Educação Especial, a LBSE inicia um movimento de mudança ao nível da educação nacional, contribuindo, não só para o aparecimento de legislação específica nesta área, mas também para uma efectiva transformação na forma como se irá processar o atendimento às crianças com problemas escolares. Todavia, não podemos deixar de perceber que a Educação Especial é uma modalidade especial integrada no sistema geral de ensino, que se rege por disposições especiais, nomeadamente, por

modelos diversificados de integração a implementar em estabelecimentos de ensino regular, podendo igualmente processar-se em instituições específicas.

Destaca-se ainda, o facto, de a LBSE estabelecer que os alunos com necessidades especiais de educação, integrados no sistema regular de ensino, mas que devido às suas dificuldades frequentem a modalidade de Educação Especial, devem ter um currículo e programa adaptados às suas características, assim como formas de avaliação adequadas.

O alargamento dos serviços educativos a estas crianças vai implicar que se proceda, posteriormente a profundas alterações nas estruturas educativas, designadamente no que se refere às estratégias de intervenção do professor de apoio, no papel da própria escola e dos professores do ensino regular.

Como já referimos, logo a seguir à publicação LBSE, surge em 1988 o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88 que criou as Equipas de Educação Especial, definindo-as como serviços de educação especial a nível local, cuja a actuação abrange todo o sistema de educação e ensino não superior. Estas equipas tinham como funções, principalmente ajudar no despiste, e encaminhamento das crianças com necessidades educativas especiais bem como o seu atendimento.

Durante esta época, o discurso político em relação à educação é essencialmente de uma maior responsabilização da escola regular pelos seus alunos, tendo que ser esta a encontrar as respostas específicas que estas crianças necessitam. Neste sentido, existem diplomas legais não directamente relacionados com a Educação Especial mas que têm como objectivo a autonomia das escolas. Por exemplo, o artigo 11º da Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro claramente reforça e responsabiliza a escola pela orientação e acompanhamento dos alunos, *sendo da sua competência a detecção atempada das dificuldades de base, diferentes ritmos de aprendizagem ou outras necessidades dos alunos que exijam medidas de compensação ou formas de apoio adequadas.*

O Dec.-Lei nº 35 é publicado em 25 de Janeiro de 1990, e o seu âmbito de aplicação refere-se aos alunos que frequentam o ensino não superior em estabelecimento de ensino oficial, particular e cooperativo. No preâmbulo deste normativo, verifica-se a existência de uma clara preocupação com *o baixo índice de escolarização das crianças com necessidades educativas específicas, devidas a deficiências físicas e mentais, a quem importa garantir condições educativas adequadas às suas características e o seu pleno acesso à educação em todo o período compreendido pela escolaridade obrigatória.*

Este diploma estabelece ainda a gratuitidade da escolaridade obrigatória nos estabelecimentos de ensino público, alargando-a também aos estabelecimentos privados

ou cooperativos de Educação Especial. É ainda reforçado o *apoio social e escolar aos alunos e às famílias e o apoio médico e alimentar, de modo a promover as condições físicas e ambientais mais favoráveis ao pleno desenvolvimento do educando.*

Este diploma, no art. 2º, consagra, também a *obrigatoriedade destas crianças ou jovens cumprirem a escolaridade obrigatória, a qual se deve processar em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de Educação Especial, designadamente quando o tipo e o grau de deficiência do aluno assim o exigir.*

É importante referir que todos os diplomas legais anteriores a este, que temos vindo a referir, continham sempre normas que, de uma forma ou de outra, dispensavam os alunos com deficiência da frequência da escolaridade obrigatória.

Os Serviços de Psicologia e Orientação, são também criados nesta década, com o Dec.-Lei nº 190/91 de 17 de Maio, e tal como o previsto no artigo 26º da LBSE constituem *unidades especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar e que desenvolvem a sua acção em estabelecimentos de educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário.* Este Dec.-Lei estabelece as atribuições destes serviços e define o âmbito de actuação, onde destacamos a avaliação dos alunos, o planeamento educativo e o apoio e acompanhamento psicopedagógico dos alunos com N.E.E.

1.4.1. Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto

Destacamos este decreto, por considerarmos que em termos legislativos é aquele que marcou de forma incontornável a Educação Especial em Portugal.

Este normativo insere-se no âmbito de uma política educativa que poderíamos chamar de integradora, uma vez, que os seus princípios se caracterizam pela defesa de uma educação abrangente que preconiza a escola para todos, já numa aproximação do que viria a acontecer em 1994 com a Declaração de Salamanca: proposta de uma escola inclusiva.

Com efeito, este normativo estabeleceu e regulamentou o Regime Educativo Especial, que consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino aprendizagem dos alunos com N.E.E., responsabilizando a escola regular por todos os seus alunos, devendo ser esta a proporcionar a existência de respostas educativas adequadas e diversificadas de acordo com as problemáticas específicas de cada aluno.

Este diploma legal torna muito claras as seguintes determinações:

- A responsabilização da escola regular pela educação de todos os alunos, incluindo os que apresentam deficiência ou dificuldades de aprendizagem;
- A garantia do acesso de alunos com N.E.E. à escolaridade obrigatória, a qual deve ser gratuita;
- A substituição da classificação baseada em decisões do foro médico pelo conceito de alunos com N.E.E., baseados em critérios pedagógicos;
- Estabelecimento das condições de exclusão de crianças ou jovens com N.E.E. do sistema regular de ensino, no caso das medidas do Regime Educativo Especial se revelarem insuficientes em função do tipo e grau de deficiência do aluno (art. 12º), nestes casos prevê-se o encaminhamento para instituições de Educação especial;
- Adequação das medidas educativas do regime de educação especial ao tipo e grau de deficiência, o que implica um conhecimento profundo tanto da situação escolar do aluno com o seu enquadramento sócio-familiar;
- O papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos, prevendo-se a sua participação no desenvolvimento de todo o processo educativo, quer ao nível da avaliação, quer na fase de concepção dos Planos e dos programas Educativos Individuais;
- Diversificação das medidas a tomar para cada caso, de forma a possibilitar uma intervenção individualizada, adequada às necessidades educativas de cada aluno;
- Reconhecimento do papel dos professores de Educação especial, enquanto recurso da escola relativamente aos alunos com N.E.E.;
- Abertura da escola à comunidade educativa onde está inserida.

Analisando os princípios atrás enunciados, verifica-se que este normativo garante às crianças com deficiência o direito à educação, o acesso à escola regular e a uma vida integrada na sociedade.

É evidente que como já dissemos atrás, a legislação não resolve por si só as práticas dos professores. É importante ter em atenção a atitude destes professores perante os processos de integração que poderá manifestar-se no seu empenho na resolução dos problemas ou resposta aos obstáculos que surgem.

Tendo em conta esta perspectiva, o Dec.-Lei nº 319/91 constituiu-se como um suporte legal que apoiou o esforço desenvolvido pela escola regular no sentido de atender de forma adequada todos os alunos, diversificando as ofertas curriculares e promovendo a igualdade de oportunidades de sucesso educativo.

Concretizando a análise de alguns pontos deste diploma que nos parecem fundamentais, verifica-se que no artigo 1º se encontra definido o âmbito de aplicação, o qual *abrange os alunos com necessidades educativas especiais que frequentam estabelecimentos de ensino dos níveis básico e secundário.*

No artigo 2º, encontram-se definidas as diferentes medidas educativas que, no seu conjunto, constituem o Regime Educativo Especial que já referimos. Estas medidas têm como objectivo a integração das crianças e jovens com N.E.E. no sistema de ensino regular e representam um esforço, por parte das escolas regulares, em se adaptarem aos diferentes ritmos de aprendizagem de um conjunto de alunos cada vez mais heterogéneo e com características especiais. É de salientar também neste artigo, a hierarquização das medidas, isto é, só se aplica a medida seguinte se não se conseguiram resultados satisfatórios com a anterior. Está aí subjacente a ideia de que o processo ensino aprendizagem deve ser levado a cabo, sempre que possível, no meio menos restritivo.

A participação dos pais e encarregados de educação também está prevista neste diploma, no seu artigo 18º que refere *que nenhuma das medidas previstas no Regime de Educação Especial pode ser aplicada sem a anuência expressa do encarregado de educação prevendo igualmente a sua participação na elaboração e revisão dos Plano e Programa educativos Individuais.*

A aplicação destas medidas são da *competência do Órgão de Gestão e Administração da Escola*, como refere o artigo 13º, em proposta conjunta elaborada pelo professor do ensino regular, no 1º ciclo, ou pelo Director de Turma, no 2º e 3º ciclos e no ensino secundário, com o professor de educação especial e/ou Serviços de Psicologia e Orientação.

Quanto à definição que este normativo faz de Ensino Especial, podemos ler no seu artigo 11º o seguinte: *conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com N.E.E. devido a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio.* Este conjunto de procedimentos são o Currículo Escolar Próprio e o Currículo Alternativo que requerem a elaboração de um Plano Educativo Individual. O primeiro tem como base ou padrão o currículo comum, enquanto que o segundo se *destina a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos.* Este tipo de currículo, como nós o entendemos, destina-se a colmatar as necessidades educativas específicas de cada aluno e é considerado uma das medidas do Dec.-Lei 319/91, mais restritivas partindo-se do pressuposto que a sua aplicação só se fará naqueles casos em que fique claramente demonstrado que o ensino que se ministra nas aulas

regulares é incapaz de corresponder às necessidades, tanto sociais como pedagógicas, do aluno em causa.

A construção de um Currículo Alternativo é uma tarefa de grande responsabilidade e terá que ter em atenção alguns parâmetros, por exemplo; deve respeitar a idade cronológica do aluno, deve ter em atenção as expectativas dos pais e deve abarcar conteúdos que tenham um claro interesse para o futuro da criança numa perspectiva de autonomia e independência.

Durante estes anos de vigência deste Decreto-Lei, encontrámos sempre no terreno muita dificuldade quanto à sua correcta e adequada aplicação. De qualquer modo, independentemente de todas as dificuldades, este diploma operacionaliza, as orientações decorrentes da LBSE, contribuindo para fomentar a igualdade de oportunidades educativas de todas as crianças e jovens com deficiência, assegurando-lhes igualmente o direito a frequentarem a escola regular e a beneficiar de uma intervenção educativa adequada.

De acordo com Correia (1999), este Decreto contém princípios inovadores dos quais se destacam:

- O conceito de N.E.E., baseado em critérios pedagógicos, (até aqui os critérios eram essencialmente do foro médico);
- Defende o conceito de escola para todos, privilegiando a integração do aluno com N.E.E. na escola regular, defendendo o princípio de que a educação destes alunos se deve processar num ambiente o mais normalizado possível;
- Responsabiliza a escola pela procura de respostas adequadas aos diferentes problemas manifestados pelos alunos com N.E.E.;

Embora este decreto contenha muitas medidas inovadoras, e reguladoras desta problemática, como afirma Correia (1999), continuam por criar estruturas sólidas que permitam à escola regular diversificar as ofertas educativas destes alunos, valorizando a sua formação integral mas também a sua formação técnica, de forma a que estes jovens possam ser integrados no mercado de trabalho. Assim, Correia (1999) afirma que o caminho para a mudança continua a debater-se com diversos obstáculos, destacando que o apoio técnico é deficitário, os professores especializados em Educação Especial ainda são muito poucos e que se verifica a falta de formação dos professores do ensino regular para responder eficazmente às necessidades educativas da criança. Uma das críticas que

também apontamos ao Dec.-Lei nº 319/91 é a sua não aplicabilidade ao ensino particular e cooperativo.

Em 23 de Outubro de 1991 é publicado o Despacho 173/ME/91 que vem por sua vez regulamentar as condições e procedimentos necessários à aplicação do Decreto-Lei 319/91.

Este normativo procura esclarecer tudo aquilo que se refere à aplicação das medidas educativas do Regime Educativo Especial relativamente à criança com N.E.E. que se encontra a frequentar a escolaridade obrigatória em escolas regulares do ensino público.

Relativamente aos alunos com N.E.E., este documento legal refere no ponto 2 que *se deve optar pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, dizendo ainda, que a aplicação destas medidas educativas é de carácter individual, prevendo-se no entanto, que o mesmo aluno possa beneficiar de uma ou mais medidas educativas em simultâneo.*

Em relação ao processo de identificação dos alunos com N.E.E., o ponto 4 estabelece que este deve ser feito, no 1º ciclo pelo professor do ensino regular, que apresentará a situação ao Conselho de Escola no qual deve estar presente o professor de Educação Especial. No que respeita ao 2º e 3º ciclos, o ponto 5 estabelece que a sinalização do aluno com N.E.E. pode ser feita por qualquer docente da turma, que deve dar conhecimento ao Director de Turma a quem compete convocar um Conselho de Turma, onde possa estar representado o professor de Educação especial a fim de se analisar a situação do aluno.

No que respeita ao Programa Educativo Individual, este deve ser elaborado para os alunos a quem foi aplicada a medida Ensino Especial, isto é, alunos com Currículos Escolares Próprios ou com Currículo Alternativo. A responsabilidade da elaboração deste programa, é do professor de Educação Especial e, em princípio, é anual. Mais uma vez se destaca que a decisão final relativamente à aplicação das medidas educativas do Regime Educativo Especial é da competência do órgão de Gestão e Administração da escola.

Em síntese, podemos dizer que este diploma legal estabelece as seguintes disposições em relação aos alunos com N.E.E. que frequentam a escolaridade obrigatória, entre as quais destacamos:

- Aplicação das medidas educativas mais integradoras e menos restritivas.
- A aplicação das medidas educativas previstas no Regime Educativo Especial é individual e simultânea, ou seja, o aluno pode beneficiar de mais do que uma medida.

- A identificação dos alunos com N.E.E. deve ser efectuada pelo professor do regular no 1º ciclo, ou por qualquer professor da turma no 2º e 3º ciclos, e estes têm por obrigação informar o Director de Turma.

- Compete aos Serviços de Psicologia e Orientação efectuar a avaliação dos alunos, designadamente aqueles que apresentam uma situação com um elevado grau de complexidade.

- Nos casos dos alunos com N.E.E. a quem foi aplicada a medida Ensino Especial, deve proceder-se à elaboração anual de um programa Educativo Individual, cuja responsabilidade compete ao professor de Educação Especial.

- A decisão quanto à aplicação das medidas do regime Educativo Especial é da responsabilidade do Órgão de Gestão e Administração da escola.

1.4.2. Despacho Normativo nº 105/97, de 30 de Maio (Publicado a 1 de Junho de 1997 no D.R. II Série nº 149)

Damos destaque a este Despacho por ser um dos documentos legais mais importantes da história recente da Educação Especial em Portugal, que veio alterar, de forma muito significativa, o enquadramento normativo dado aos apoios educativos.

Em função deste normativo deu-se um enorme salto qualitativo no que se refere à escolaridade de alunos com N.E.E., através da diversificação de práticas pedagógicas e de uma gestão eficaz dos recursos educativos disponíveis.

O Ministério da Educação, assume assim, todos os encargos com a Educação Especial, transferindo para a escola a responsabilidade de acesso a recursos educativos diversificados, susceptíveis de responderem adequadamente às necessidades educativas específicas de cada aluno.

Os princípios orientadores pelos quais se rege o Despacho, como se pode ler no seu preâmbulo, são (...) *o enquadramento dos apoios educativos deve materializar-se num conjunto de medidas que constituam uma resposta articulada e integrada aos problemas e necessidades sentidas e pelas escolas, de acordo com um conjunto de princípios orientadores.* Além deste diploma apontar as referidas medidas considera ainda que a prestação dos apoios educativos terá que estar enquadrada nos projectos educativos da escola e ter como função, entre outras:

-Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo de todas as crianças e jovens promovendo a existência de respostas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global.

Aposta-se claramente na melhoria da qualidade de ensino destas crianças, através de uma forte valorização especializada de professores de Educação Especial. Neste sentido estabelece nos pontos 3 e 12 a definição das funções do docente de apoio, entre as quais destacamos:

- Prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem;

-Colaborar com os órgãos de gestão e coordenação pedagógica da escola na detecção de necessidades educativas específicas e na organização e incremento dos apoios educativos adequados;

-Contribuir activamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos por forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e jovens da escola;

Podemos ainda referir a colaboração destes docentes de apoio na aplicação das medidas previstas no Dec.-Lei 319/91, isto é: apoiar os alunos e respectivos professores no âmbito da sua área de especialidade, prestar apoio educativo à escola, ao professor, ao aluno e à família deste e ainda organizar recursos e medidas diferenciadas.

Importa referir que os docentes de apoio são colocados em regime de destacamento e são orientados, sob o ponto de vista técnico-científico pelas Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE).

Quanto à identificação dos alunos com N.E.E., o despacho Conjunto nº 105/97, estabelece no ponto 5 que a mesma deve ser efectuada pelo docente da turma no 1º ciclo e pelos docentes das turmas no 2º e 3º ciclos e ensino secundário, em articulação com o docente de apoio, devendo ser dado posteriormente conhecimento da situação do aluno ao órgão de Gestão e Administração da Escola.

As ECAE têm uma grande importância na gestão dos apoios educativos. O presente diploma cria esta estrutura que é constituída por três docentes com formação especializada, seleccionados por concurso e respectiva análise curricular pelo Director Regional de Educação, a quem compete nomear o responsável pela orientação da Equipa e designar a escola em que esta estrutura ficará sediada.

As ECAE têm um papel fundamental em aspectos de muita importância da Educação Especial. Deste ponto de vista, destaca-se a orientação técnico-científica dos docentes de apoio, a intervenção na comunidade, junto de instituições e serviços e a sensibilização da comunidade educativa para a igualdade de oportunidades.

Este normativo estabelece ainda os termos em que se deve processar a colaboração entre a ECAE e o Órgão de Gestão. Deste modo salientamos alguns pontos:

- Colaborar na organização dos apoios educativos e na diversificação de estratégias pedagógicas.
- Contribuir para a divisão de recursos entre as diferentes escolas.
- Contribuir para a articulação da escola com a comunidade e com os pais.
- Gerir pedagogicamente recursos especializados.
- Supervisionar a acção desenvolvida pelo docente de apoio.

Este despacho responsabiliza de forma muito clara a escola regular pela educação de todos os alunos, competindo-lhe desta forma, contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promover a existência de respostas pedagógicas diversificadas e a articulação entre a escola e as estruturas existentes na comunidade nas áreas da saúde, segurança social, qualificação profissional e do emprego, autarquias e entidades particulares não governamentais.

Destacamos como principais medidas introduzidas por este despacho as seguintes:

- A responsabilização da escola pela educação de todos os alunos, competindo-lhe promover a igualdade de oportunidades de sucesso educativo com base no princípio de inclusão, segundo o qual todas as crianças devem, sempre que possível, aprender juntas.

- Abertura da escola à comunidade, tendo em vista uma possível utilização dos recursos existentes noutras estruturas e serviços.

- O estabelecimento das funções do docente de apoio e a valorização da formação especializada dos docentes de apoio, enquanto garante da qualidade das respostas educativas dada aos alunos com N.E.E.

- A criação das ECAE, a quem compete o estabelecimento de contactos formais com as estruturas existentes na comunidade nas áreas da saúde, segurança social, emprego e formação profissional e a supervisão da actuação dos docentes de apoio, bem como a promoção da sua formação e orientação pedagógica.

- A colaboração da ECAE como Órgão de Gestão na análise das N.E.E., na organização dos apoios educativos, na diversificação das estratégias pedagógicas e na aplicação das medidas estabelecidas pelo Dec.-Lei 319/91.

1.4.3. Decreto –Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio

Este Decreto aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

Concretamente, neste normativo, é importante referirmos os seus artigos 38º e 39º que definem os Serviços Especializados de Apoio Educativo e regulamentam o seu funcionamento.

O artigo 38º prevê a existência de serviços especializados de apoio educativo, a nível de escola ou do agrupamento de escolas com o objectivo de criar as condições de plena integração dos alunos. No número dois é definida a sua constituição:

- *Serviços de psicologia e Orientação*
- *Núcleo de Apoio Educativo*
- *Outros serviços organizados pela escola, nomeadamente no âmbito da acção social escolar, da organização de salas de estudo e de actividades de complemento curricular.*

Em relação ao seu funcionamento, aponta-se que este deve constar do regulamento interno da escola, e que se deverá articular com outros serviços locais que tenham as mesmas finalidades.

Na nossa opinião, é reforçada a autonomia no que diz respeito à adequação de respostas às crianças com N.E.E., em cada escola, assim como o discurso de inclusão. De qualquer maneira, parece-nos que estes serviços ainda funcionam com muito poucos profissionais especializados e a sua articulação com as estruturas do meio, em que a escola está inserida, ainda não é bem protocolada não sendo dadas respostas eficazes.

1.4.4. Decreto – Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro

O Dec.-Lei nº 6 que vem aprovar a reorganização do ensino básico, e que, na nossa opinião, prepara profundas alterações de carácter legislativo em relação à Educação Especial.

No seu artigo 3º salientamos os seguintes princípios orientadores da organização e gestão do currículo:

-Reconhecimento da autonomia da escola, no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo.

-Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

É no artigo 10º que se consideram os alunos com N.E.E. de carácter permanente a quem pode ser oferecida a modalidade de Educação Especial e que se define em que consistem:

- Para efeitos do presente diploma, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.

1.4.5.- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril

O ano lectivo 2007/2008, foi o ano em que a Educação sofreu maiores transformações. Foi alterado o Regime da Educação Especial, o Regime de Gestão das Escolas, a legislação de avaliação dos professores, com conseqüentes alterações profundas no Estatuto da Carreira Docente, o que faz com que a Inteligência Emocional, seja de facto, uma competência essencial, para que estes profissionais se adaptem rapidamente a todas estas transformações sem grandes “custos”.

Este Decreto vem em muito pouco tempo, alterar o Regime de Gestão e Autonomia das Escolas. Esta autonomia exprime-se, na faculdade de auto-organização da escola e o Decreto cria algumas estruturas de coordenação que vão permitir uma gestão mais flexibilizada e autónoma.

Tem como princípios gerais a integração das escolas nas comunidades onde estão inseridas e permitir um maior intercâmbio com estruturas da comunidade.

Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, (...) nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades

representativas das actividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas (...) Artº 3.

Tem como objectivo principal, promover o sucesso e prevenir o abandono escolar e desenvolver qualidade no serviço público de educação, tanto nas aprendizagens, como dos resultados escolares.

Para que tudo isto seja possível, as estruturas internas da escola vão sofrer uma profunda alteração ficando centrado num Conselho Geral com representantes de todos os intervenientes já referidos, o “poder” de gestão da escola.

Em conjunto com a alteração do Estatuto da Carreira Docente e o novo regime de avaliação dos professores, vem trazer à Escola novos desafios e também uma maior exigência a todos os profissionais que nela trabalham.

Neste contexto, os Professores de Educação Especial que pela sua especificidade já estavam submetidos a grandes pressões profissionais, são agora também confrontados com estes critérios de maior exigência e produtividade, o que claramente vem exigir da parte deles, uma maior capacidade de gestão emocional e um incremento da sua Inteligência Emocional.

1.4.6.-Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro

Este Decreto-Lei vem substituir o Dec.-Lei 319/91, que há dezasseis anos regulamentava a Educação Especial em Portugal.

Como princípios valoriza a equidade educativa, a individualização e personalização das estratégias educativas, a promoção da igualdade de oportunidades, o acesso e sucesso educativo, o reconhecimento da singularidade e o direito à oferta de respostas educativas adequadas.

As grandes diferenças em relação ao Decreto anterior, são na nossa opinião, o clarificar o grupo a que se destina, claramente orientado para as crianças e jovens com uma deficiência de baixa incidência e alta intensidade e que têm que ser caracterizadas com base na CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade, o que vai permitir uma maior objectividade e define também as funções do Professor de Educação Especial, que no antigo decreto eram muito abrangentes e difusas confundindo-se às vezes com apoios educativos indiferenciados, e que agora são funções especializadas (o professor tem que ter uma especialização) o que vai exigir não só uma maior capacidade científica, como

também uma maior capacidade emocional de gestão das relações destes profissionais com todos os outros agentes educativos e principalmente com estas crianças.

Neste sentido, é muito importante conhecermos a Inteligência Emocional dos Professores e o que a influência para que possamos ajudá-los a implementá-la.

QUADRO 1 - Quadro legislativo (Portugal)

NORMATIVOS	OBJECTIVOS (ligados à Educação Especial)
Lei nº 46/86 – 14 de Outubro Lei de Bases do Sistema Educativo	-Preocupação em assegurar às crianças com N.E.E. o pleno aproveitamento das suas capacidades.
Despacho Conjunto nº 36/SEAM/SERE/88	-Criação das Equipas de Educação Especial
Lei nº 43/89	-Detecção atempada de dificuldades de base.
Decreto-Lei nº 35/90	-Preocupação com o baixo índice de escolarização das crianças com N.E.E.
Decreto-Lei 190/91 de 17 de Maio	-Criação dos serviços de Psicologia e orientação
Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto	-Regulamentação do regime Educativo Especial
Despacho nº 173/ME/91 de 23 de Outubro	-Regulamentação das condições e procedimentos de aplicação do Dec.- Lei 319/91
Despacho Normativo nº 105/97 de 30 de Maio	-Enquadramento dado aos apoios educativos.
Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio	-Autonomia, administração e gestão das escolas.
Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro	-Reorganização do ensino básico.
Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril	-Autonomia, administração e gestão das escolas.
Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro CIF	-Regulamentação da Educação Especial -Classificação Internacional de Funcionalidade

1.5 MODALIDADES DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E APOIO ESCOLAR

A nível geral, existem vários modelos de organização dos apoios educativos que são referenciados por López e Garrido (1995) (in Palomino y Gonzalés 1997) e que são os seguintes:

-Modelo Deno (1970) ou cascata de serviços, que aparece como um *continuum* de possibilidades educativas organizadas segundo níveis de integração.

-Modelo de Cope e Anderson (1977), em que o apoio é organizado por níveis, neste caso, oito níveis que vão desde o aluno na classe regular até ao hospital.

-Modelo de Gearhart e Weishahn (1976), que aparece como uma pirâmide em cascata, é de origem americana e está organizado em dez níveis, não muito diferente do modelo anterior.

-Modelo de Hegarty e Pockligton (1981), que não difere muito dos anteriores e propõem a integração em classes do regular da criança com NEE, sem apoio, passando por várias situações, até à escola do ensino especial.

O Modelo Deno (1970), é o que origina todos os outros e prevê a existência de vários níveis, que vão da colocação do aluno em ambiente sem restrições, até ao mais restritivo.

Nível 1: colocação do aluno na classe regular. O professor do ensino regular é orientado pelo professor de ensino especial, ou de outros técnicos. Quem orienta o programa de intervenção é o professor do ensino regular.

Nível 2: o aluno permanece na classe regular (turma), mas recebe apoio directo do professor de educação especial. O programa de intervenção continua a ser da responsabilidade do professor do ensino regular mas tem a colaboração do professor do ensino especial.

Nível 3: O aluno frequenta a classe regular e a sala de apoio, cabendo a responsabilidade do programa de intervenção ao professor do regular e ao professor de ensino especial.

Nível 4: O aluno frequenta unicamente a sala de apoio, e neste caso o professor de ensino especial é o único responsável pela elaboração do programa de intervenção.

Nível 5: O aluno frequenta a escola de ensino especial e a sala de apoio. O programa é elaborado pelo professor de educação especial e pelo responsável da formação do aluno na Instituição.

Nível 6: O aluno recebe os serviços de Educação Especial no seu domicílio. O programa é elaborado pelo professor de educação especial.

Nível 7: Trata-se do nível mais restritivo. Os alunos que se encontram neste nível, recebem os serviços de educação especial nas instituições onde estão internados, inclusive, hospitais.

Este modelo propõe ainda um sistema de avaliação rigoroso, dando especial relevo à avaliação diagnóstica em todas as áreas de funcionamento, a partir da qual devem ser elaborados os programas de intervenção.

É um modelo com perspectivas de integração discutíveis, mas não deixa de ser um modelo coerente e diversificado, perfeitamente ajustável às características e necessidades educativas específicas de cada aluno e por tal, tem uma perspectiva inclusiva, em que é a heterogeneidade dos alunos que dita o tipo de programa mais adequado.

Neste sentido, a Declaração de Salamanca (1994:22) art.32º, prevê a existência de diferentes formas de apoio nas escolas regulares, as quais vão desde uma ajuda mínima na classe regular até programas de intervenção individuais.

Pensamos não caber no âmbito do nosso trabalho, aprofundar mais, estes modelos porque, na nossa opinião, o modelo de apoio que, neste momento nos parece fazer sentido passa por uma mudança na concepção de Escola, que assente numa diferente organização, donde devem partir todas as estratégias de apoio.

O processo de ensino-aprendizagem, como vimos até aqui, deve ser orientado por princípios de igualdade a todos os níveis, tanto educativo, como social, não havendo lugar a excepções.

O conceito de Escola Inclusiva, que retrata o paradigma vigente, vem reforçar o direito de todos os alunos frequentarem a escola regular e terem todos os mesmos objectivos educacionais independentemente das diferenças, sejam elas entendidas num plano físico, psicológico, cognitivo ou social.

Todas estas alterações do conceito de Escola vêm provocar do ponto de vista da operacionalização, modificações profundas de toda a organização escolar, estratégias de

ensino, gestão de recursos, de forma a maximizar toda a logística e a ir de encontro a características e necessidades individuais.

1.5.1. Apoios e complementos educativos em Portugal

Com o alargamento da escolaridade básica obrigatória para nove anos e com a educação de “massas” vimos que nos chegam às escolas muito mais alunos, e com uma maior e conseqüente diversidade que ultrapassou o que era considerado até aí “norma”.

Por tudo isto, a própria L.B.S.E. dedica algum do seu articulado, nomeadamente no capítulo III, aos Apoios e Complementos Educativos. No ser art. 24, são entendidos como o conjunto de procedimentos que visam a *igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar*. Segundo Sanches (1996:27), *este conceito poderá remeter à expressão anglo-saxónica “compensatory education” que comporta a prestação de serviços educacionais acrescidos e/ou diversificados para enriquecimento, compensação e alargamento de oportunidades educativas*.

O Despacho 19/SERE/88 de 7 de Julho, veio substituir este conceito pelo de Apoio Pedagógico Acrescido. Em 1991 foi publicado o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, o qual, como já referimos, regulamenta o atendimento a alunos com N.E.E. e onde os apoios estão incluídos. Contudo só com a saída do Despacho nº 98 A/92 sobre a avaliação dos alunos, é que este lentamente começou a ser aplicado. Em 1993 saiu nova legislação sobre os apoios, que se traduziu no Despacho nº 178 A /93, mais dirigido aos alunos com dificuldades.

Toda esta legislação pretendeu enquadrar e justificar os procedimentos que a escola leva a cabo, no sentido de criar as condições de igualdade de acesso e sucesso escolar para todos os alunos. É dentro deste contexto que surge a designação de Apoios e Complementos Educativos.

Na generalidade das escolas, este apoio assumiu a forma de aulas suplementares, iguais em tudo, às aulas curriculares mas com um problema acrescido, em muitos casos, o professor que prestava estas aulas de apoio não conhecia os educandos, já que podiam ter origem em diferentes turmas. Este tipo de apoio começou claramente a não ser eficaz. Nada era feito para diagnosticar as reais dificuldades dos alunos, que frequentavam estas aulas onde chegavam apenas pelo insucesso comprovado pelas classificações. Por outro lado, não havia uma diferenciação pedagógica entre estas e as outras aulas.

O Apoio Pedagógico Acrescido falhou, a nosso ver, porque ao invés de procurar as razões do insucesso, procurava “tapar” este mesmo insucesso.

O Despacho nº 178/A/93 vem enquadrar estes apoios numa pedagogia diferenciada, sendo esta entendida por *diferenciação do conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo ensino/aprendizagem às diferenças importantes inter e intra-individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objectivos didáticos*. Este conceito será, em nossa opinião, o conceito mais adequado à estruturação dos Apoios e Complementos Educativos.

Segundo o Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação (1998:10), o Apoio Educativo, deve ser entendido a partir de duas vertentes:

uma mais restrita, focalizada nos passos de aprendizagem, próprios de cada aluno e sobre os instrumentos que favoreçam o seu desenvolvimento e reequilíbrio (de ordem mais cognitiva) e uma outra de maior amplitude, que consiste num apoio regulador indirectamente ligado à aprendizagem, mas indispensável à motivação, à construção que o próprio aluno faz no que diz respeito ao sentido atribuído à sua vida na escola (de ordem mais social).

A evolução do conceito de apoio levou à organização de um quadro de apoios mais diferenciados. Estes apoios têm a intenção, segundo Sanches (1996:27), de não só *superar dificuldades, mas também descobrir talentos e desenvolver potencialidades*. Neste sentido, a ênfase do processo desloca-se do ensino para as actividades de aprendizagem.

Com a legislação mais recente (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro), é feita uma distinção muito clara entre o que é o Apoio Educativo e o que é Educação Especial. Desde logo, o Apoio Educativo não exige qualquer tipo de especialização e é prestado por qualquer professor a qualquer aluno que tenha dificuldades de aprendizagem, por outro lado, a Educação Especial é para alunos muito específicos e caracterizados como portadores de alguma deficiência grave e permanente e só pode ser acompanhado por um professor Especializado naquela área de deficiência.

Em Espanha, como vimos a Educação Especial está regulamentada em primeiro lugar pela LOGSE, e pela *Ley de Integración de los Minusválidos* bem como pelo *Real decreto de ordenación de la Educación Especial*.

A LOGSE, apoia-se segundo Gonzalés y Palomino (1997), em princípios de flexibilidade, abertura e adaptabilidade, que são os parâmetros que tornam possível um conceito de escola que possibilite dar uma resposta à diversidade de necessidades educativas dos alunos e assim tornar efectivo o princípio de igualdade de oportunidades em educação.

É referido por Gonzalés y Palomino (1997:330) que *o concepto de diversidad se contextualiza así en la opción político-educativa que supone el adoptar un modelo educativo de carácter comprensivo, caracterizado por realizar una misma y única propuesta curricular para todos los alumnos (...)*.

Neste sentido a escola tem que oferecer respostas educativas coerentes com as necessidades dos alunos, o que pressupõe a adopção de organizações flexíveis dessas mesmas escolas.

Martín Moreno (1989), (in Gonzalés y Palomino, 1997:332), propõe uma nova perspectiva de organização de escola que passamos a considerar no quadro seguinte:

Quadro 2 - Nova perspectiva de organização de escola

<i>Escola versátil</i>	<i>Escola Tradicional</i>
<i>Escola aberta ao meio</i>	<i>Escola virada para si própria</i>
<i>Direcção participativa</i>	<i>Direcção unipessoal</i>
<i>Currículo diferenciado</i>	<i>Currículo uniforme</i>
<i>Metodología individualizada</i>	<i>Metodología indiferenciada</i>
<i>Disciplina centrada nas exigências da actividade e relação social</i>	<i>Disciplina formal</i>
<i>Avaliação continua</i>	<i>Avaliação descontinua</i>
<i>Agrupamento flexível de alunos</i>	<i>Grupos rígidos de alunos</i>
<i>Ensino em equipa</i>	<i>Professores autosuficientes</i>
<i>Diversidade de espaços</i>	<i>Uniformidade dos espaços</i>
<i>Abundancia de recursos para a aprendizagem</i>	<i>Escassez de recursos</i>
<i>Horários flexíveis</i>	<i>Uniformidade de horários</i>

Fonte: Martín Moreno (1989), (in Gonzalés y Palomino, 1997:332),

O conceito de apoio subjacente à LOGSE e a este tipo de escola, preconizado no Quadro V, pressupõe muito mais uma filosofia de organização da Escola e de professor do que a actuação pontual de alguns professores. Segundo Gonzalés y Palomino

(1997:148), o trabalho de apoio não é *privativa de unos determinados profesores especialistas, sino de un equipo de orientación y apoyo, compuesto por los profesores de apoyo propiamente dichos y los tutores (...) en que los tutores son los verdaderos protagonistas de la integración y la acción educativa, y el apoyo se va erigiendo en un “consultor” (González y Martín, 1995) y complemento del tutor.*

É interessante verificar que esta concepção de professor de apoio como consultor do professor do regular (chamado tutor, em Espanha), é muito similar à concepção de professor de apoio que resulta da legislação portuguesa, nomeadamente do Despacho 105/97, mas que na prática, em Portugal não resulta, porque no nosso entender os professores do ensino regular têm concebido a criança com N.E.E., como “pertença” do professor de apoio e não como mais uma criança da turma, pela qual são responsáveis.

Esta concepção alterou-se com o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, em que o Professor de Educação Especial é entendido como mais um recurso da Escola a trabalhar em equipa multidisciplinar, o que também vai exigir que este professor seja capaz de gerir todas as relações que têm que ser estabelecidas neste âmbito, tendo trazido um acréscimo de pressões sociais, afectivas e emocionais a este profissional.

1.5.2. Intervenientes nos Apoios Educativos

O Apoio Educativo não é uma prática da responsabilidade exclusiva do professor de apoio. Insere-se no Projecto Educativo da escola e como tal, todos os agentes intervenientes da comunidade educativa têm face a este um papel a desempenhar.

Conforme é explicitado pelo Ministério da Educação (1998), os *professores de apoio educativo* devem articular – se com os Órgão de Gestão e Coordenação da escola ou do Agrupamento, no sentido de fazerem, numa primeira instância, um levantamento de necessidades, das situações-problema, (para que possam desde logo, constar do seu Projecto Educativo), bem como proporem soluções possíveis.

Outro recurso, neste caso humano, muito importante no apoio a disponibilizar a alunos com N.E.E., são sem dúvida, os *auxiliares de acção educativa*, que deverão ser orientados pelo professor de apoio e pelo professor responsável pela turma. Como é afirmado pelo Ministério da Educação (1998:10), *o(s) docente(s) da turma com alunos que têm necessidades educativas especiais é o principal elemento no desenvolvimento do trabalho com os seus alunos enquanto turma e com cada um enquanto ser individual.*

Não podemos esquecer também o papel fundamental da *família* no desenvolvimento do projecto educativo do seu filho. É essencial que esta esteja sempre implicada em todo o processo educativo.

A escola está inserida numa comunidade e se estamos a falar da Escola Inclusiva, todas as estruturas e serviços da comunidade devem articular-se com esta para que assim se possam otimizar todos os recursos para todos os alunos.

O Ministério da Educação (1998:11), considerava que os intervenientes no Apoio Educativo são:

- Os Órgãos de Gestão e Coordenação da escola e de agrupamentos de escolas.
- O (s) Docente (s) da turma.
- Os Alunos.
- O Docente de Apoio Educativo.
- O Auxiliar de Acção Educativa.
- A Família.
- As Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos
- Outras estruturas ou serviços da comunidade, nomeadamente nas áreas das autarquias, da educação, da saúde, do trabalho e solidariedade.

Com a nova legislação, os Apoios Educativos e a Educação Especial estão separados e com funções claras.

Na nossa opinião, todos os recursos deveriam estar interligados, humanos e materiais, como fazendo parte integrante de um sistema abrangente de apoio educativo. Se assim é, e cremos que sim, a Escola não tem que ser partida em duas, a inclusiva e a “outra” mas funde-se na noção de apoio educativo e este, na noção de Escola, entendida por sua vez, como um conjunto de recursos que dão resposta à população que dela faz parte.

Em Espanha, a LOGSE (1990), propõe uma escola e uma educação “compreensiva”, aberta à diversidade e com uma actuação que compense as desigualdades.

O conceito é definido por López e Garrido (1995), in Gonzalés y Palomino (1997:321 e 322), no sentido de:

realizar una única propuesta curricular de base para todos los alumnos/as de las mismas edades, y una cultura común y diversificada, en cuanto a que pretenden ser adaptadas a ls peculiaridades de cada grupo, a su contexto sociocultural, etc., y

más aún, a las características particulares de cada sujeto, respetando sus diferencias individuales.

Neste sentido, parece-nos óbvio que não é muito diferente da legislação portuguesa ao responsabilizar toda a comunidade educativa e a escola, na resposta às crianças com N.E.E..

É afirmado pelos mesmos autores, López e Garrido (1995), in Gonzalés y Palomino (1997:323), que a presença de alunos com N.E.E em classes regulares vai alterar nomeadamente todos os esquemas convencionais das aulas e da organização escolar devendo isto reflectir-se no Projecto Educativo da escola, afectando sectores *como el profesorado, las familias, el entorno, etc., y todo esto supone, además, un cambio en las actitudes, en el sistema de valores, principio, etc., de la comunidad educativa en general.*

Com este trabalho desenvolvemos a convicção que os termos Escola Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais, deveriam efectivamente dar lugar aos conceitos de Escola e Necessidades Educativas Específicas.

Toda a filosofia da legislação, tanto portuguesa como espanhola, aponta no sentido de responsabilizar a escola e a comunidade na resposta às crianças que lhe pertencem e por tal, para nós não faz sentido que se discriminem tipos de escolas e tipos de alunos, adjectivando-os e criando assim uma “integração segregadora”.

1.5.3. Funções e competências do Professor de Educação Especial

Como já referimos, o docente de apoio educativo constitui um dos recursos da escola pela forma como é entendido o Apoio Educativo.

Jesus (2000:6) refere que:

o docente de apoio é aquele que possui formação especializada, nomeadamente no domínio da educação especial, devendo prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na identificação de necessidades educativas especiais e no planeamento e implementação dos apoios educativos adequados, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo ensino-aprendizagem, na diversificação de estratégias pedagógicas e na flexibilização curricular.

Esta definição é complementar à que é preconizada no Despacho Conjunto nº 105, que define as funções dos docentes que prestam apoio educativo nas escolas, e que já por nós, foi comentada, actualmente actualizada pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro.

Porter (1994), na sua comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais. Acesso e Qualidade “ em Salamanca, e transcrita pelo Instituto de Inovação Educacional (1997), propõe um novo papel para o docente de apoio. Segundo este autor, as novas concepções de educação de crianças com N.E.E. exigem uma mudança simultaneamente no papel a desempenhar pelo docente de educação especial. No Canadá, estes professores foram chamados como “professores de métodos e recursos”, Porter (1994:41), afirma que este tipo de professores *actua como um consultor de apoio junto do professor da classe regular e é responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e actividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades especiais na classe regular.*

Na descrição das funções do professor de apoio, do Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de Julho e explicadas pelo Ministério da Educação (1998), estes professores com os Docentes das turmas, têm que apoiar (...) *na diversificação das práticas pedagógicas e no desenvolvimento de metodologias e estratégias que facilitem a gestão de grupos, nomeadamente: estratégias de diferenciação pedagógica, dinâmica de grupos, trabalho cooperativo, tutoria pedagógica, trabalho de projecto.* É um papel essencialmente de colaboração e de complementaridade tal como é afirmado por Porter (1994:41), pelo que estes professores não devem ser considerados como alguém que tem que resolver todos os problemas que aparecem aos seus pares do ensino regular, mas *devem ser considerados como pessoas que podem ajudar o professor a encontrar soluções operacionais para os problemas que surjam na sala de aula.*

Jesus (2000:20), nesta linha de Porter (1994), afirma de igual modo que o professor dos apoios educativos deverá ser encarado (...) *como um recurso, cujo papel será, em colaboração, tentar encontrar soluções (...).* e acrescenta que, *efectivamente a Escola Inclusiva pressupõe um reposicionamento do papel do professor de apoio, que poderá ser operacionalizado de diversas formas, de acordo com as necessidades.* Nesta sequência, o autor propõe que o professor de apoio educativo funcione como um consultor do professor do regular e que com ele trabalhe cooperativamente na procura de estratégias e de materiais que facilitem o trabalho dos alunos. Outro aspecto importante a considerar, é o ensino dos “outros” alunos que também poderão usufruir do contributo do professor de apoio. O Co-ensino, como refere Jesus (2000:20), (...) *implicando que, por vezes, o professor dos apoios*

educativos possa trabalhar na aula com o professor do regular. As competências do professor de apoio, estendem-se ainda, ao trabalho com todos os profissionais que fazem parte da escola, docentes e não docentes, bem com à família e aos recursos da comunidade. Na nossa opinião, o professor de apoio educativo, deverá ter como função, um trabalho globalizador, no sentido de canalizar todos os recursos, no pressuposto que estes devem estar ao serviço da Escola, entendida esta, como única e não dividida em Inclusiva e Regular. Neste sentido, e ainda do nosso ponto de vista, o professor de apoio deveria deixar de estar ligado especialmente às crianças com necessidades educativas especiais, e tal como refere Porter (1994), passaria a ser um “professor de métodos e recursos” isto é de apoio à Escola e à sua diversidade global.

Em Espanha, a concepção de professor de apoio que surge da LOGSE, é muito parecida com a concepção de Porter e com a filosofia da legislação portuguesa. Segundo Gonzalés y Palomino (1997), o professor de apoio precisa de formação específica e deve integrar dentro da sua acção a ajuda ao professor-tutor, no desempenho da sua função que é descrita pelos mesmos autores, Gonzalés y Palomino (1997:149), da seguinte maneira:

- a) el ser catalizador de cambio de aptitudes en el centro;*
- b) el convertirse en un banco de recursos didácticos y organizativos especialmente útiles para su objetivo;*
- c) desempeñar, junto de su tradicional papel de atención a niños, funciones globales de centro y equipos docentes como para que la integración y la colaboración entre profesores sea más una ideología de centro que ofertas puntuales poco significativas al mismo, y, por último;*
- d) difuminar en la dinámica normal de las clases las atenciones específicas de apoyo, hasta llegar a la concepción ideal (tendencia) de doble tutor: rompiendo, de partida, con la figura de niño de educación especial, tutor para la media de la clase y maestro de apoyo ajeno a las dinámicas generales de los ciclos y las aulas; para centrarnos en las necesidades y procesos de aprendizaje emergentes más que en las dificultades propiamente dichas (CEJA, 1994; MEC, 1992).*

Neste sentido, o trabalho de apoio só se torna viável se se construir e se estabelecer uma crescente relação e conjugação profissional entre o professor de apoio e o professor do regular ou tutor, no caso espanhol, baseada na colaboração, motivação e responsabilização.

Na recente concepção verificamos claramente uma clivagem entre o que são as funções do professor de apoio e aquelas que pelo Dec.-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro são

atribuídas aos professores de Educação Especial. Assim, estes têm agora uma intervenção que visa catalizar todos os recursos, não só da Escola, mas também da comunidade para dar resposta a estas crianças. Na nossa óptica, a mudança não se faz por Decreto. Vai exigir uma reflexão profunda sobre a formação inicial e continua destes profissionais e quais as competências mais importantes a desenvolver. Neste sentido, percebermos a Inteligência Emocional dos professores de Educação Especial, como uma competência essencial para o desenvolvimento do seu trabalho poderá ser um contributo que consideramos muito importante na formação e desenvolvimento destes profissionais.

CAPITULO II

-INTELIGÊNCIA EMOCIONAL-

...”as palavras receberam a tarefa e o poder de “representar o pensamento”. (...) representar deve-se entender no sentido estrito: a linguagem representa o pensamento como o pensamento se representa a si mesmo.”

Foucault, Michel, (1981), *As Palavras e as Coisas*, uma arqueologia das ciências humanas, Martins Fontes

2.1. - INTELIGÊNCIA

A inteligência é algo que ao longo dos séculos tem preocupado o ser humano. Sempre nos interrogamos até que ponto éramos ou não inteligentes e como é que se poderia quantificar esse conceito. Nesta perspectiva de melhor conhecer este conceito vamos ao longo deste capítulo clarificar algumas perspectivas explicativas sobre as interpretações que lhe têm sido dadas.

2.1.1-caracterização do conceito

A partir do final do séc. XIX, três nomes merecem ser distinguidos no estudo da inteligência: Galton, McK. Cattell e Binet (Almeida, 1988).

Esta relevância deve-se ao facto das suas concepções terem exercido uma grande influência em estudos posteriores, bem como a construção e uso de instrumentos de medida desenvolvidos pelos autores supra citados.

Galton e McK. Cattell concebem a *capacidade intelectual dos sujeitos como a manifestação das suas aptidões simples, nomeadamente as capacidades discriminativas sensoriais* (Almeida, 1988: 21). Já Binet, coloca a *tónica na sua manifestação através das funções complexas ou superiores do comportamento, mensuráveis em si mesma*.

Uma outra diferença a evidenciar prende-se com o enfoque dado pelos dos primeiros autores à estabilidade das características intelectuais, enquanto Binet se refere explicitamente à sua educabilidade (Almeida, 1988). Nesta perspectiva podemos dizer que em comum, têm determinados aspectos, tais como:

- A concepção da inteligência como um todo *seja como uma capacidade mental unitária (Galton e McK. Cattell) ou como um produto que integra diferentes capacidades (Binet)* (Almeida, 1988:22);
- Enfoque comum na avaliação da inteligência e nos aspectos metodológicos desenvolvidos para o efeito;
- Elaboração de instrumentos de medida de inteligência.

Neste ultimo aspecto é de salientar que a avaliação dos instrumentos de medida desenvolvidos por Galton e McK. Cattell centra-se em índices fisiológicos, como por exemplo o tempo de reacção, enquanto que Binet valoriza parâmetros da realização dos indivíduos em tarefas envolvendo a memória, aprendizagem e resolução de problemas.

2.1.2- Percursos no estudo da inteligência

No desenvolvimento conceptual da inteligência têm sido apresentadas diferentes teorias que passamos a descrever:

Teoria de Galton

Galton concebeu a inteligência como um poder ou uma capacidade mental evidente, mas universal (Richardson, 1999). Defendia a sua origem hereditária acreditando ser possível, após a identificação dos indivíduos mais inteligentes, a implementação de um programa para promover as capacidades intelectuais das gerações futuras. Desenvolveu uma das primeiras e mais amplas tentativas de medida das diferenças intelectuais dos indivíduos. A ênfase foi por ele colocada na quantificação dos fenómenos psíquicos, indo de encontro à sua crença de que *qualquer fenómeno só é científico quando mensurável* (Galton, 1883).

Partiu do pressuposto de que, quanto mais baixo fosse o nível de aptidão intelectual de um indivíduo, a sua capacidade de discriminação sensorial e coordenação motora seriam mais pequenas (Almeida, 1988).

Formulou testes de tempo de reacção, de subtileza visual e auditiva, de avaliação de extensão, aplicando-os a grupos de voluntários, com o objectivo de atingir uma mais fiável e pura edição da sua inteligência socialmente julgada. Porém esta estratégia falhou, provou-se haver pouca relação entre estas medições e as medições independentes, principalmente entre o estatuto social das pessoas (Richardson, 1999).

O reducionismo que esta perspectiva comporta está na opinião do autor ultrapassado, sem que isto signifique o ignorar da importância das componentes sensoriais e perceptivas na actividade mental.

Teoria de Mckeen Cattell

Mckeen Cattell, tal como Galton, colocou a tónica na mensurabilidade da inteligência, recorrendo a medidas sensoriais e motoras.

Desenvolveu um teste de inteligência apoiado num conjunto ainda mais vasto de medições sensório-motoras.

- **Pressão dinamotora:** quão forte pode a mão apertar?
- **Taxa de movimento:** quão rápida pode a mão mover-se numa distância de 50 cm?
- **Áreas sensitivas:** quão distantes dois pontos devem estar na pele para que possam ser reconhecidos como dois em vez de um?
- **Dor causada por pressão:** qual a pressão que é preciso exercer na testa para causar dor?
- **Diferença menos notável no peso:** quão grande deve ser a diferença entre dois pesos para ser detectada com segurança?
- **Tempo de reacção ao som:** quão rápida pode a mão mover-se como resposta a um sinal auditivo?
- **Tempo para nomear cores:** quanto tempo demora a enunciar uma tira de dez papéis coloridos?
- **Divisão de uma linha de 10 cm em partes iguais:** quão precisamente se pode apontar para o centro de uma régua de ébano?
- **Avaliação de 10 segundos:** como pode ser exactamente avaliado um intervalo de 10 segundos?
- **Número de letras lembrados após uma só audição:** quantas letras ordenadas aleatoriamente podem ser repetidas exactamente após uma apresentação? (Richardson, 1999)

Nestas condições foram encontradas diferenças entre os indivíduos. Porém, quando as medidas foram comparadas com o estatuto social, descobriu-se que havia pouca ou nenhuma relação. Cattell, decepcionado descreveu estas correlações como sendo baixas.

Apesar deste fracasso estas são as origens do movimento de testes de inteligência (Richardson, 1999)

Teoria de Binet

Inicialmente, *Binet terá tentado avaliar a inteligência através da mensuração dos traços físicos (crânio, face, forma da mão), aspectos sensoriais e análise de caligrafia*

(Anastasi, 1982:10 citado por Almeida, 1988:25), podendo a sua primeira definição de inteligência ser facilmente associada às concepções perceptivas e sensoriais anteriores.

Com a evolução progressiva da sua teoria enfatiza a importância das várias faculdades mentais, principalmente as de nível superior.

Binet (1910) refere que a um nível teórico, *a inteligência é fundamentalmente acção e como tal comporta etapas: compreensão, invenção, direcção e censura*. Segundo o autor supra citado, um indivíduo revela que é inteligente quando:

- 1) *Compreende* de que trata o problema, a sua natureza e os dados existentes. A resolução de uma determinada situação pressupõe que previamente o sujeito compreenda do que se trata;
- 2) *Inventa* uma ou mais alternativas à resolução do problema apresentado;
- 3) Define claramente a *Direcção* a seguir ao longo das tentativas, reais ou mentais, de resolução;
- 4) *Avalia* (censura) os seus processos e os resultados, prováveis ou reais, assegurando uma ligação entre os meios e o objectivo a atingir durante todo o processo (Almeida, 1988)

Binet fundamentou os seus testes de inteligência no princípio da existência de um nível médio de capacidade mental, mensurável em cada idade.

Binet e Simon produziram uma escala métrica da inteligência, que continha trinta itens, pensados para crianças dos 3 aos 12 anos, e organizados por ordem de dificuldade. Estavam agrupados de acordo com a proporção de um grande grupo de crianças de uma determinada idade que tinham tido aproveitamento:

- Imitar gestos e seguir ordens simples
- Nomear objectos em gravuras
- Repetir dígitos enunciados
- Definir palavras simples
- Desenhar de memória
- Dizer como se parecem os objectos
- Pôr três substantivos ou três verbos numa frase
- Perguntas abstractas (quando uma pessoa te ofende e vem pedir desculpa, o que deves fazer?)
- Definir palavras abstractas (Richardson, 1999)

As capacidades médias reveladas nos testes determinariam o *padrão de idade mental*, enquanto a idade real da criança era referida como *idade cronológica*.

Para se ter acesso ao *quociente de inteligência (QI)* de determinada criança, dividia-se a idade mental pela idade cronológica (Richardson, 1999).

Mais tarde, este resultado obtido passou a ser multiplicado por 100, de forma a permitir a obtenção de um número inteiro. O *QI* médio para qualquer idade é de 100.

Com base na diferença entre a *idade mental* e a *idade cronológica* é determinado se o indivíduo apresenta um desenvolvimento mental normal ou se este se caracteriza por um avanço ou um atraso.

Teoria Bi-factorial de Spearman

Kline (1979) citado em Almeida (1988) considera Spearman como um dos autores mais referenciados nos trabalhos desenvolvidos sobre a inteligência, associando o seu nome ao primeiro contributo para o estudo da natureza e estrutura das capacidades humanas.

A teoria desenvolvida por Spearman preconiza que toda a actividade intelectual exprime um factor *g*, comum a toda a actividade mental (factor central único), e um factor específico (*s*) a essa actividade individualizada (Almeida, 1988).

Desta forma, aplicados dois ou mais testes cognitivos, os resultados dos sujeitos em cada teste estariam condicionados a dois tipos de factores: à própria especificidade do teste (factor *s*) e ao grau pelo qual o teste mede *g* (Almeida, 1988). Qualquer teste mede *g*, embora em graus diferentes.

Apesar dos contributos fornecidos por esta teoria na época, actualmente, a teoria dos dois factores é depreciada.

No entanto, o conceito de *inteligência geral* ou *factor g*, tem sido retomado por diversos psicólogos sendo crucial no desenvolvimento de determinados testes na área da prática vocacional e selecção profissional.

Teoria de Thurstone

Thurstone desenvolveu uma teoria de inteligência que defende a *inexistência de qualquer factor intelectual único e subjacente à realização de todos os testes intelectuais* (Almeida, 1988:48). Trata-se de uma teoria que não aceita ainda, a *componente específica a cada teste, tomada isoladamente*, mas em contrapartida, a inteligência é concebida como composta por vários factores (multifactorial) (Almeida, 1988).

Assim, propõe que uma determinada aptidão entra na realização de uma variedade de testes, podendo esta ser fundamental, básica ou primária, ou um factor de grupo. O factor geral, anteriormente explicitado, seria não mais que uma mistura de aptidões primárias, em qualquer proporção, que a análise permitia isolar (Almeida, 1988).

Esta teoria apresenta uma percepção factorial da inteligência concebendo as aptidões como unidades funcionais diferenciadas que explicam as diferenças individuais nas situações de realização cognitiva (Almeida, 1988).

A diferenciação destas unidades entre si decorre do facto de cada uma delas *aparecer fortemente associada à realização de determinado tipo de tarefas e estando, ao mesmo tempo, praticamente ausentes na realização de outras* (Thurstone & Thurstone, 1941 cit em Almeida, 1988: 48). Os factores considerados por Thurstone e a sua sumária descrição serão apresentados no quadro 3.

Concluindo, pode-se verificar que, segundo o autor, a realização de um teste particular não envolve todas as aptidões primárias que, apesar disto, devem ser postuladas de forma a explanar a realização de qualquer tarefa cognitiva. Deste modo, na posse de uma matriz de correlação dos resultados de um grupo de testes, compete ao investigador encontrar o número mínimo de factores que possam explicar o resultado do conjunto das provas (Almeida, 1988).

Quadro 3 – Apresentação e descrição dos factores de Thurstone

Factor	Descrição do factor
Espacial (S)	Capacidade de visualização de objectos num espaço bi ou tri-dimensional. De uma maneira geral são itens compostos por desenhos e figuras geometricamente simples que rodam em várias direcções ou podem assumir diferentes formas conforme a perspectiva em que são observados.
Velocidade Perceptiva (P)	Capacidade de rapidamente e com acuidade visualizar pequenas diferenças ou semelhanças entre um grupo de figuras. Os itens compõem-se de um grupo de três ou mais figuras, cabendo ao sujeito a tarefa de encontrar uma figura diferente das restantes, ou então duas iguais.
Numérico (N)	Capacidade de lidar com números e efectuar rapidamente operações aritméticas simples.
Compreensão verbal (V)	Capacidade de compreensão de ideias expressas através de palavras. Um exemplo de item consistiria no assinalar, de entre um conjunto de palavras, uma que correspondesse a um sinónimo correcto, para uma palavra apresentada.
Fluência Verbal (W)	Capacidade de produzir rapidamente palavras. Assim, apresentada a letra S o sujeito deveria redigir o maior numero possível de palavras iniciadas por essa letra, num curto espaço de tempo.
Memória (M)	Capacidade de evocar estímulos, como por exemplo pares de palavras ou frases, anteriormente apresentados.
Raciocínio (R)	Capacidade de resolver problemas lógicos. Cada item pressupõe a descoberta e a aplicação de uma lei geral de sucessão de dígitos ou de transformação de figuras

Fonte: Almeida, 1988: 50.

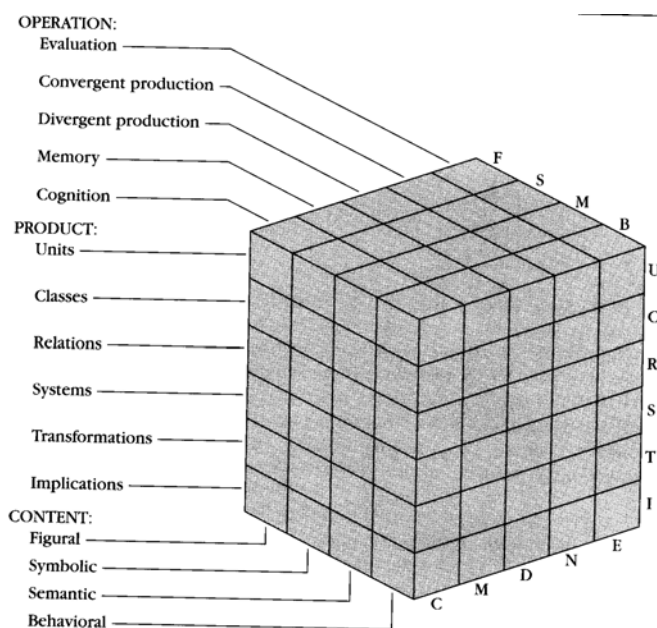
Teoria de Guilford

Guilford foi um outro autor a defender a inteligência formada por várias aptidões autónomas entre si. O seu modelo representa uma alteração bastante significativa face aos modelos factoriais anteriores, partindo de um quadro teórico prévio para o trabalho empírico e não da exploração factorial de dados para a teoria (Almeida, 2002).

Ao contrário dos autores precedentemente apresentados, Guilford mostra-se adverso à aceitação de factores gerais de realização cognitiva, sejam eles de 1ª ou 2ª ordem (Almeida, 1988), considerando as teorias existentes demasiado reducionistas.

O autor recorre a três componentes na definição das diferentes aptidões: operação mental (processo cognitivo envolvido numa dada tarefa), conteúdo (tipo de informação em que a tarefa se expressa) e produto (forma final da informação ou resultado após a actividade mental do sujeito). O autor, cruzando cinco tipos de operações, quatro tipos de conteúdos e seis tipos de produtos, formula 120 aptidões no seu modelo estrutural da inteligência descrito na figura 2.

Figura 2 – Modelo tridimensional de inteligência de Guilford (1967)



Fonte: Almeida, (1988:93)

No quadro 4 apresentam-se as várias categorias das três componentes referidas.

Quadro 4 – Dimensões e suas categorias

Operação	Conteúdo	Produto
C – cognição	F – figurativo	U – unidade
M – memória	S – simbólico	C – classes
D – produção divergente	M – semântico	R – Relações
N - produção convergente	B – comportamental	S – Sistemas
E – avaliação		T – transformações
		I – implicações

Fonte: Almeida, 1988: 90

Logicamente que um modelo tão complexo teria dificuldades na sua verificação empírica. Várias das funções cognitivas permanecem pouco definidas e, desde logo, sem provas específicas para a sua avaliação (Almeida, 2002).

Esta dificuldade complicar-se-ia no momento em que o próprio autor foi subdividindo algumas das categorias, chegando o modelo às 180 aptidões (Almeida, 2002). Por sua vez, algumas provas construídas pelo autor e seus colaboradores apresentam fracos índices de precisão e validade.

Os contributos da teoria de Guilford ao estudo da inteligência foram cruciais, nomeadamente a inclusão de processos cognitivos mais associados com a criatividade (produção divergente), complementares aos processos de raciocínio (produção convergente) (Almeida, 2002).

Um outro elemento está relacionado com a inserção do conteúdo comportamental entre os conteúdos que poderão diversificar as aptidões intelectuais dos indivíduos. Este conteúdo remete-nos para uma *inteligência social* que, por vezes, reaparece como questão importante no estudo da inteligência (Kihlstrom & Cantor, 2000 citados em Almeida, 2002:6).

Por último, o modelo possui um valor heurístico interessante na identificação e diferenciação das aptidões, o que tem as suas aplicações práticas.

Teoria de Piaget

Segundo Piaget, a *inteligência é todo o sistema de adaptação cognitiva nos humanos*, consistindo no conhecimento e nas funções cognitivas integrantes na forma de representação desse conhecimento (Richardson, 1999:196).

Este constructo não surge no início da vida, de uma forma inata, construindo-se ao longo da evolução do sujeito.

A criança, à medida que evolui vai-se ajustando à realidade circundante, e superando de modo cada vez mais eficaz, as múltiplas situações com que se confronta.

Se uma criança de 3 anos resolve determinado problema, suscitado pelo meio, que não conseguia aos 2 anos, é porque possui, a partir desse momento uma determinada estrutura mental diferente da anterior e, de certo modo, superior, porque lhe permite resolver novos problemas e ajustar-se à situação.

Piaget descreve quatro etapas principais no desenvolvimento da inteligência operatória na criança.

Analisa-os a partir de entrevistas com os sujeitos submetidos às experiências e a quem é solicitado que comentem as suas respostas (Braunstein, 2003).

As diferentes fases pelas quais passa a criança são denominadas por Piaget de “estádios”, uma vez que obedecem a uma ordem de sucessão constante, têm um carácter integrativo (na medida em que as estruturas construídas e específicas de determinada idade da criança tornam-se parte integrante da estrutura da idade seguinte) e correspondem a uma estrutura global.

Os estádios de Piaget colocam a tónica na função intelectual do desenvolvimento. Ele não nega a existência e a importância de outras funções, mas delimita e especifica o campo da sua investigação ao domínio da epistemologia genética.

Distingue quatro estádios de desenvolvimento e um conjunto de processos através dos quais a criança progride de um estágio a outro:

1) **Estádio de inteligência Sensório-Motora** (do nascimento aos 2 anos) – a criança, através de uma interacção física com o seu meio, constrói um conjunto de "esquemas sensório motores" que lhe permitem compreender a realidade e a forma como esta funciona. A criança desenvolve o conceito de permanência do objecto, constrói alguns esquemas sensório-motores coordenados e é capaz de fazer imitações genuínas (adquirindo representações mentais cada vez mais complexas);

2) **Estádio de inteligência Pré-Operacional** (2 - 6 anos) – a marca notável desta fase é o facto da criança recorrer à função simbólica, da qual a linguagem faz parte. A criança é então competente ao nível do pensamento representativo mas carece de operações mentais que ordenem e organizem esse pensamento. Sendo egocêntrica e com um pensamento não reversível, a criança não é ainda capaz, por exemplo de conservar o número e a quantidade;

3) **Estádio de inteligência Operacional Concreta** (7 - 11 anos) – conforme a experiência física e concreta se vai acumulando, a criança desenvolve determinadas capacidades que incluem a reversibilidade, a descentralização e o não-egocentrismo.

A característica principal deste período é a de que o pensamento da criança está ainda relacionado com os estímulos e as acções concretas. A diferença entre este estágio e o anterior coaduna-se com o facto de a criança com a inteligência sensório-motora pode “fazer coisas com os objectos”, enquanto a criança com inteligência operacional concreta pode “pensar sobre fazer essas coisas” sem no entanto poder ter capacidade para pensar nas proporções e relações destacadas de objectos e acções particulares (Richardson, 1999).

4) Estágio de inteligência Operacional Formal (11- 15 anos) – Como resultado da estruturação progressiva do estágio anterior a criança atinge o raciocínio abstracto, conceptual, conseguindo ter em conta as hipóteses possíveis e sendo capaz de pensar cientificamente.

A inteligência aparece então, em larga medida, ligada à acção e independente da linguagem (Braunstein, 2003).

Teoria de Sternberg

Sternberg ao invés de explorar a estrutura da inteligência ou em que medida esta é determinada pela hereditariedade ou pelo meio focalizou os seus estudos para a tentativa de responder a uma “questão básica”: *O que é a Inteligência?*

A sua teoria, denominada *Análise Componencial*, tem como principal objectivo a *compreensão dos processos subjacentes à realização das tarefas cognitivas* (Almeida, 1988:161).

Para a concretização deste objectivo, o autor propõe dois tipos de análise:

1. *Análise Intensiva da tarefa* pela compreensão, o mais pormenorizada possível, de um conjunto de tarefas simples ou sub-tarefas que entram na resolução da tarefa global;

2. *Análise extensiva da tarefa* através da integração dos elementos recolhidos na sua análise intensiva e, em que medida aquelas sub-tarefas explicam a tarefa global .

Segundo Sternberg, *no estudo dos vários momentos da realização de uma tarefa cognitiva global, a análise componencial recorre a vários métodos como a decomposição da tarefa, o uso das tarefas parciais, a partição dos itens, a variação sistemática dos cadernos e o recurso a tarefas completas.*

Todos estes métodos pretendem obter uma informação pormenorizada de um maior ou menor número de passos que o sujeito utiliza para a concretização da tarefa.

Teoria das Inteligências Múltiplas - Teoria de Gardner

Gardner (1984) desenvolveu a teoria da Inteligência múltipla, que embora evite a natureza mecanicista das teorias de componentes, procura associar uma base cognitiva à inteligência (Richardson, 1999).

A pressuposição básica é a *existência, no sistema cognitivo/neurobiológico, de discretas operações ou mecanismos de processamento de informação que se ocupam de específicos, mas diferentes, tipos de informação com que os seres humanos se deparam ao longo das suas actividades regulares* (Richardson, 1999:126).

Propõe que não existe apenas um tipo único, monolítico, de inteligência que seja crucial para o êxito na vida, mas antes um amplo espectro de inteligências, com sete variedades principais. Estas sete variedades de inteligências, incluem os dois tipos académicos padrões, a capacidade verbal e a lógica matemática, porém, dão ênfase a aptidões como a capacidade visual, o génio cinestético, os dotes musicais, as aptidões interpessoais e a capacidade intrapsíquica (Richardson, 1999).

Esta visão de inteligência múltipla ultrapassa o conceito padrão de QI como um factor único e imutável, baseado em resultados de testes de aptidão fundamentados numa noção limitada de inteligência.

Com o evoluir desta visão multifacetada da inteligência, Gardner e seus colaboradores, alargaram estes sete factores a uma lista de vinte variedades de inteligência interpessoal, oferecendo um quadro muito mais rico, das capacidades e do potencial de um indivíduo para o êxito, do que o tradicional QI (Pierson, 2002).

Apesar de Gardner referir continuamente o papel das emoções nos seus pressupostos, inseridos nos seus conceitos de inteligências pessoais (inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal), não explora este papel. Isto deve-se ao facto de a sua teoria ser baseada no modelo da mente da ciência cognitiva. Por este motivo, a sua visão destas inteligências, coloca a ênfase na cognição, isto é, na compreensão de nós

próprios e dos outros em termos de motivos, de hábitos de trabalho e na interiorização desse conhecimento na condução da nossa vida e das nossas relações com os outros.

Gardner focou um aspecto que foi de extrema relevância para o desenvolvimento do conceito de Inteligência Emocional. Através dos seus estudos empíricos, apontou o facto que muitas pessoas com QI de 160 (a média situa-se entre 90-110) trabalham para pessoas com um QI de 100, quando a inteligência intrapessoal é baixa nas primeiras e elevada nas segundas. E, no quotidiano, nenhuma inteligência é tão importante como a intrapessoal.

Os estudos de Gardner, Peter Salovey e John Mayer (1990) enfatizaram o facto de se poder treinar este tipo de aptidão, cartografando com grande pormenor, os modos como podemos trazer inteligência às nossas emoções (Martin & Boeck, 1997).

A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (1985) é 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 actuação.

Gardner identificou as inteligências linguísticas, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Postula que essas competências intelectuais são relativamente independentes, têm a sua origem, limites genéticos próprios e dispõem de processos cognitivos próprios. Segundo ele, os seres humanos dispõem de graus variados de cada uma das inteligências e têm maneiras diferentes de as combinar e organizar. Embora estas inteligências sejam, de certo modo, independentes umas das outras, elas raramente funcionam isoladamente. Por exemplo, um cirurgião necessita da perspicácia da inteligência espacial combinada com a destreza da cinestésica (Gama, 1998).

Inteligência linguística

Os elementos centrais da inteligência linguística são uma sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem. É a habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir idéias. Gardner indica que é a habilidade exibida na sua maior intensidade pelos poetas. Em crianças, esta habilidade se manifesta através da capacidade para contar histórias originais ou para relatar, com precisão, experiências vividas (Gama, 1998).

Inteligência musical

Esta inteligência manifesta-se através de uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e habilidade para produzir e/ou reproduzir música. Por exemplo, a criança pequena com habilidade musical especial percebe desde cedo diferentes sons no seu ambiente e, frequentemente, canta para si mesma (Gama, 1998).

Inteligência lógico-matemática

Os componentes centrais desta inteligência são descritos por Gardner como uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objectos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada. É a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los. É a inteligência característica de matemáticos e cientistas.

No entanto, Gardner explica que embora o talento científico e o talento matemático possam estar presentes num mesmo indivíduo, os motivos que movem as acções dos cientistas e dos matemáticos não são os mesmos. Enquanto os matemáticos desejam criar um mundo abstracto, consistente, os cientistas pretendem explicar a natureza. A criança com especial aptidão nesta inteligência demonstra facilidade para contar e fazer cálculos matemáticos e para criar notações práticas de seu raciocínio (Gama, 1998).

Inteligência espacial

Gardner descreve a inteligência espacial como a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. É a habilidade para manipular formas ou objectos mentalmente e a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial. É a inteligência dos artistas

plásticos, dos engenheiros e dos arquitectos. Em crianças pequenas, o potencial especial nessa inteligência é percebido através da habilidade para quebra-cabeças e outros jogos espaciais e a atenção a detalhes visuais.

Inteligência cinestésica

Esta inteligência refere-se à habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de uma parte ou de todo o corpo. É a habilidade para usar a coordenação grossa ou fina em desportos, artes cénicas ou plásticas no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objectos com destreza. A criança especialmente dotada na inteligência cinestésica move-se com gentileza e expressão a partir de estímulos musicais ou verbais demonstra uma grande habilidade atlética ou uma coordenação fina apurada.

Inteligência interpessoal

A Inteligência interpessoal pode ser descrita como uma habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas. Ela é melhor apreciada na observação de psicoterapeutas, professores, políticos e vendedores bem sucedidos. Na sua forma mais primitiva, a inteligência interpessoal manifesta-se em crianças pequenas como a habilidade para distinguir pessoas, e na sua forma mais avançada, como a habilidade para perceber intenções e desejos de outras pessoas e para reagir apropriadamente a partir dessa percepção. Crianças especialmente dotadas demonstram muito cedo uma habilidade para liderar outras crianças, uma vez que são extremamente sensíveis às necessidades e sentimentos de outros. (Gama, 1998).

Gardner cit por Goleman (1995), define o conceito de Inteligência Interpessoal como a capacidade de compreender as outras pessoas. Saber como elas funcionam, o que é que as motiva e a melhor forma de cooperar com elas. Profissões como a de vendedor ou líderes religiosos têm tendência para possuir um elevado nível de Inteligência Interpessoal.

Inteligência intrapessoal

Esta inteligência é o correlativo interno da inteligência interpessoal, isto é, a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. É o reconhecimento de habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprios, a capacidade para formular uma imagem precisa de si próprio e a habilidade para usar essa imagem para funcionar de forma efectiva. Como esta inteligência é a mais pessoal de todas, ela só é observável através dos sistemas simbólicos das outras inteligências, ou seja, através de manifestações linguísticas, musicais ou cinestéticas. (Gama, 1998).

Gardner cit por Goleman (1995), defende que a Inteligência Intrapessoal é uma capacidade interdependente, voltada para dentro. É a capacidade de criarmos um modelo correcto de nós mesmos e de usar esse modelo para funcionar de forma eficaz na vida.

2.2 - EMOÇÕES

Parece-nos muito relevante abordar as emoções. Afinal, quando se fala em inteligência emocional, é quase intuitivo definir e conhecer toda a neurofisiologia inerente a este processo.

2.2.1-Definição

A história das primeiras pesquisas, relativamente às emoções, data de 450 a.C., altura em que Empédocles formulou a teoria dos quatro tipos de temperamento: colérico, melancólico, sanguíneo e fleumático. Este cosmólogo grego teorizou que *o corpo humano era constituído pelos quatro elementos da natureza (fogo, terra, ar e água) relacionando-os com os quatro humores corporais: a bÍlis vermelha, a bÍlis negra, o sangue e as mucosidades* (Mártin & Boeck, 1997: 11).

Desta forma, este autor estabeleceu as bases de uma psicologia determinada principalmente pelos humores corporais, estabelecendo uma associação entre a bÍlis vermelha (*cholera*) com o fogo, a bÍlis negra (*melancholia*) com a terra, o sangue (*sanguis*) com o ar e as mucosidades (*phlegma*) com a água (Mártin & Boeck, 1997).

Na eventualidade de um destes humores se espalhar excessivamente pelo corpo, estabeleceria diferentes estados de alma e de carácter. Burton *et al* (s.d), citado por Mártin & Boeck (1999: 12) ampliaram e sistematizaram esta teoria, tendo por base a premissa que:

a composição dos humores corporais e, conseqüentemente, o equilíbrio anímico do ser humano, era sensível a influências externas como a alimentação, a idade e as paixões. Em oposição a estas características anímicas, inferiores e animais, estava a razão, que permitia aos seres humanos a possibilidade do ajuizar as coisas e discernir entre o bem e o mal.

Na teoria desenvolvida por Darwin (1872), citado por Mártin & Boeck (1999:12), existe a tentativa de demonstração da *existência de comportamentos congénitos para as emoções mais importantes, como a alegria, tristeza, indignação ou medo*. Foi observado pelo autor que determinadas emoções despoletam reacções mímicas,

anímicas e psicológicas semelhantes em todos os indivíduos, permitindo-lhe estabelecer uma relação entre experiências emocionais e componentes biológicos.

O desenvolvimento de estudos sobre o tema relega um papel secundário aos processos físicos e bioquímicos enfatizando a importância do comportamento observável, nomeadamente de processos metodológicos como a observação, medição, classificação e terapia do comportamento humano (Mártin & Boeck, 1999).

Porventura, os estudos neurológicos e fisiológicos desenvolviam-se paralelamente, chegando a um ponto em que se demonstrou irrefutavelmente que tanto os processos emocionais, como os cognitivos, podem ser explicados pelo funcionamento articulado de circuitos hormonais e neuronais.

Mártin & Boeck, (1999: 15) assinalam que *nos últimos anos têm vindo a ser acumuladas provas que demonstram que o acto de sentir, pensar e decidir pressupõe um trabalho conjunto do cérebro emocional e do racional. Os neurologistas puseram fim, com isto, a velhos dualismos seculares entre o corpo e a alma, por um lado, e entre a razão e as emoções, por outro.*

De acordo com o *Dictionnaire de Furetière* (1960) citado por Lelord (2001:13), um dos primeiros dicionários de língua francesa, uma emoção é *um movimento extraordinário que agita o corpo ou o espírito, perturbando-lhe o temperamento ou a estabilidade.*

É interessante referir o ponto de vista de Lelord (2001:13) que consigna alguma importância à análise desta primórdia definição de “emoção”, referindo que comparada paradoxalmente com as definições actuais, enumera características essenciais semelhantes, nomeadamente: *componente fisiológica, componente cognitiva e componente comportamental.*

Existe uma controvérsia entre os cientistas de várias disciplinas em relação ao que são as emoções. Por exemplo, psicólogos fisiológicos e cognitivos vêem as emoções como algo existente intrinsecamente no indivíduo. Por sua vez, psicólogos sociais, uma vez que dão mais destaque às relações interpessoais, tal como antropólogos culturais, consideram as emoções como sendo criadas através das relações entre os indivíduos.

Psicólogos behavioristas colocavam as emoções fora do estudo científico, já que a ênfase desse estudo, era apoiada no comportamento possível de ser observado objectivamente do exterior.

No campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicopatologia, as emoções e a regulação das emoções são vistas como tecidas a partir do mesmo material, isto é, são reguladas e exercem funções reguladoras Garber e Dodge (1991) cit. por Siegel (1999).

É certo que facilmente se obtém inúmeros exemplos de emoções quando facultados, como se poderá comprovar ao nível do senso comum, ou até empiricamente como é o caso dos estudos realizados por Fehr e Russel (1984) cit. por Oatley (1998) que numa amostra de 200 indivíduos, aos quais foi pedido que escrevessem durante um minuto os termos que lhe surgissem na mente a partir da categoria emoção e apesar dos investigadores fundirem variantes sintácticas, constataram 383 exemplos diferentes de emoções, 196 mencionados por pelo menos dois sujeitos.

Apesar de revelarem pontos controversos, a maior parte das teorias relativas à emoção partilham temas comuns. Um exemplo disso é o de que as emoções envolvem camadas complexas de processos que estão em constante interacção com o meio. Estas interacções envolvem processos cognitivos, tais como a avaliação de significado, mudanças físicas ou alterações cardiovasculares (Siegel, 1999).

Sroufe (1996) citado por Siegel (1999) descreveu que as emoções envolvem uma reacção subjectiva a um acontecimento relevante, caracterizada por alterações fisiológicas, experienciais e comportamentais abertas.

Na perspectiva de Kobak (1991) citado por Siegel (1999), as emoções podem ser vistas como envolvendo componentes neurobiológicas, experienciais e expressivas.

Siegel (1999) apresenta uma tentativa de definição da emoção, ampla e abrangente. Postula que as emoções representam processos dinâmicos criados no seio de processos de apreciação dos valores, socialmente influenciados, do cérebro.

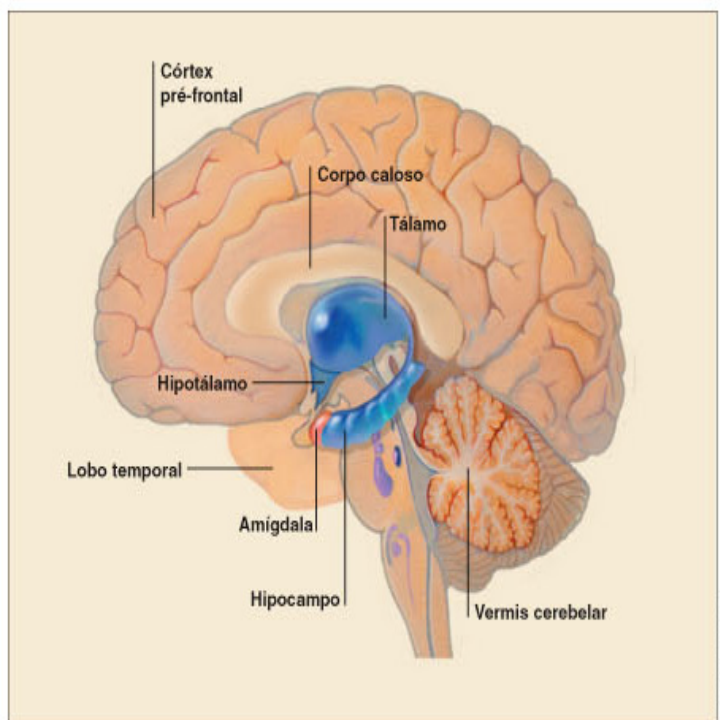
Damásio (2000), refere que a palavra emoção traz em geral à mente uma das seis emoções ditas *primárias* ou *universais*: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa ou aversão. No entanto salienta que existem muitos outros comportamentos categorizados como emoções, classificando-os como *emoções secundárias* ou *sociais*, referindo como exemplo a vergonha, o ciúme, a culpa ou o orgulho. Para além destas, conglomeram o bem-estar, o mal-estar, a calma ou a tensão nas *emoções de fundo*.

2.2.2- Neurofisiologia da Emoção

Mesmo ao nível da neurociência, existe um caloroso debate acerca da natureza das emoções no cérebro (Brothers 1997, citado por Siegel, 1999).

Durante muitas décadas foi aceite que as emoções provinham do sistema límbico. Vários autores definiram este sistema como o cérebro primitivo ou reptiliano antigo, descrevendo-o como incluindo estruturas como a amígdala, o córtex orbito-frontal e o cíngulo anterior (Siegel, 1999).

Figura 3: Localização do Hipocampo / Amígdala.



Fonte: http://www.guia.heu.nom.br/sistema_limbico.htm

Ledoux (1996) citado por Siegel (1999) foi o primeiro a descobrir a importância fundamental da amígdala no cérebro emocional. Verificou que a amígdala pode assumir o controlo daquilo que fazemos enquanto o cérebro pensante ainda está a tentar chegar a uma decisão.

Os sinais sensoriais vindos do olho e do ouvido chegam ao cérebro passando primeiro pelo tálamo e depois, através de uma única sinapse, pela amígdala. Um segundo sinal emitido pelo tálamo é encaminhado para o neocórtex, o cérebro pensante.

Esta ramificação permite à amígdala começar a responder primeiro que o neocórtex, o qual analisa a informação fazendo-a passar por vários circuitos cerebrais, antes de compreendê-la completamente e iniciar então a sua resposta.

O Hipocampo está envolvido na recordação dos factos, enquanto a amígdala retém o saber emocional que acompanha esses factos.

Para clarificar esta distinção, Ledoux (1996) dá como exemplo que o Hipocampo é crucial no reconhecimento de uma cara como sendo a do nosso primo. Mas é a amígdala que acrescenta que não gostamos nada dele.

Uma das limitações do funcionamento da amígdala, enquanto repositório da memória emocional, é o facto de esta utilizar um método de comparação meramente associativo, sendo por este motivo extremamente impreciso.

O papel do neocórtex é gerir eficientemente as emoções, atenuando os sinais de activação transmitidos pela amígdala e outros centros límbicos, pensando antes de agir.

Quando as projecções nervosas da amígdala são afectadas por lesões, a capacidade de decisão dos sujeitos fica terrivelmente diminuída, ainda que não seja verificável qualquer tipo de deterioração do QI ou das capacidades cognitivas. Sujeitos com este tipo de lesão deixam de ter acesso à aprendizagem emocional, assim sendo, qualquer estímulo deixa de provocar atracção ou aversão (Ledoux, 1996).

Os paradigmas de pesquisa tentaram delinear as fronteiras e as funções específicas do sistema límbico, mas falharam, muitas vezes, em identificar os seus limites funcionais (Ledoux, 1996).

Outros pontos de vista apontam que a emoção não se limita a alguns circuitos especificamente desenhados do cérebro que se pensava serem o centro das emoções (Siegel, 1999). Segundo Watt (1998) citado por Siegel (1999:167), Stein e Trabasso (1992), citado por Siegel, (1999:167):

... estas regiões “límbicas”, apresentam uma vasta gama de efeitos sobre muitos aspectos do funcionamento cerebral e dos processos mentais. O sistema límbico é especializado em apreciar o significado ou valor dos estímulos. É, também, um centro para o sistema de processamento de informações que permitem a cognição social, incluindo o reconhecimento de rostos e a afiliação.

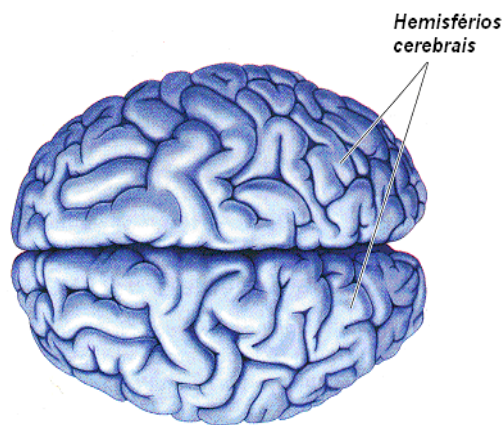
Brothers (1997), Ciompi (1991) e Harr (1986), utilizam estas conclusões para defender que a emoção é socialmente construída (Siegel, 1999).

Damásio (2003), afirma que na dança do sentimento e do pensamento, a faculdade emocional guia as nossas decisões momento a momento, considerando que o cérebro emocional se encontra tão envolvido no raciocínio quanto o cérebro racional.

2.2.3 -As emoções e os hemisférios cerebrais

Vários investigadores pesquisaram a possibilidade de existirem diferenças hemisféricas no processamento das emoções. Uma dessas investigações foca o papel fundamental do hemisfério direito na percepção dos estados emocionais. Outras investigações dão ênfase à lateralidade da expressão emocional, especialmente na expressão facial.

Figura 4: Localização dos hemisférios cerebrais



Fonte: <http://www.afh.bio.br/nervoso/nervoso3.asp>

Pesquisas comprovam que o **hemisfério esquerdo** está relacionado com aspectos emocionais que se transmitem através da linguagem e da expressão verbal das emoções.

O **hemisfério direito** está associado aos aspectos emocionais que se transmitem através da expressão e do gesto. Assim sendo, é perceptível que quando o indivíduo está a efectuar a análise emocional do outro ele possa considerar a informação proveniente dos dois hemisférios, dando conta da discrepância da informação que chega a um hemisfério e ao outro. Em caso de discrepância, a informação que chega ao hemisfério direito é a que terá preferência (Oatley, 1998).

Esta preferência da informação que é analisada no hemisfério direito sobre a informação que é trabalhada no hemisfério esquerdo é explicada através da evolução da

espécie, já que se pode verificar que nas outras espécies animais a análise das emoções é realizada apenas no hemisfério direito (Oatley, 1998).

Esta evolução da espécie foi também responsável pelas alterações nas expressões emocionais inscritas no hemisfério esquerdo e no hemisfério direito, havendo uma preferência pelas emoções com valor negativo que se processam no hemisfério direito e uma preferência de emoções com valor positivo que se processam no hemisfério esquerdo. Isto porque as emoções com valor negativo são aquelas que estão mais relacionadas com a sobrevivência, nomeadamente com a capacidade de resposta perante estímulos considerados agressivos (estas emoções mais básicas são comuns a todas as espécies e encontram-se no hemisfério direito; as emoções mais avançadas são processadas no hemisfério esquerdo) (Oatley, 1998).

Ali (1997), Ross (1984) e Tucker (1981) desenvolveram estudos que comprovam que *é possível expressar a afectação [emocional] através das expressões faciais e das modulações do tom e da prosódia da voz. Estes aspectos não verbais da comunicação linguística, quer na expressão, quer na percepção, parecem ser mediados predominantemente pelo hemisfério direito* (Siegel, 1999:201).

A própria postura corporal e movimento podem de igual modo combinar-se com a voz e a expressão facial no envio de sinais afectivos que são prontamente percebidos pelas outras pessoas. De acordo com Siegel (1999), este registo do próprio corpo é, igualmente, muito mais integrado no hemisfério direito do que no esquerdo, assim como a regulação do sistema nervoso autónomo.

Desta forma, podemos atribuir uma crucial importância ao hemisfério direito na mediação dos processos emocionais, assim como na própria expressão dos estados emocionais e no conhecimento consciente da experiência emocional (Siegel, 1999).

São diversas as teorias que propõem opiniões acerca da temática das emoções e da assimetria cerebral. Em resumo, as principais ideias a reter articulam-se da seguinte forma:

- *De acordo com a hipótese de valência, as emoções desagradáveis são processadas no lado direito e as agradáveis no lado esquerdo* (Porges et al, 1994 citados por Siegel,(1999:202)
- *Os estados e processos de afastamento estão localizados no lado direito enquanto que os processos de aproximação se situam no esquerdo* (Davidson, 1992 citado por Siegel, (1999:202)

- *As emoções socialmente mediadas (tais como a culpa ou a representação de regras de manifestação social) são processadas no hemisfério esquerdo, enquanto as emoções mais básicas e espontâneas são processadas no hemisfério direito* (Ross *et al.*, 1994 citado por Siegel, (1999:202)

- *As experiências emocionais vivas e intensas são principalmente mediadas através do hemisfério direito* (Shore, 1997; Ross *et al.*, 1994; Porges *et al.*, 1994; Cutting, 1992; Wittling e Schweiger, 1993 citados por Siegel, (1999: 202).

Assim sendo, pode-se inferir que o hemisfério direito, não verbal, pode ser o local da consciência subjectiva e da expressão das emoções primárias. Todavia, o processamento destas emoções será mediado por ambos os hemisférios.

Esta premissa poderá ser comprovada através do caso concreto de estudos de pacientes com um bloqueio de comunicação entre os dois hemisférios, onde se verifica que o hemisfério esquerdo parece incapaz de registar as expressões faciais dos outros.

Heller *et al* (1995) e Ross *et al* (1994) citados por Siegel (1999) concluem então que nesta dialéctica é o hemisfério direito que percebe e envia mensagens através das expressões faciais e do tom de voz.

2.3-TIPOS DE EMOÇÃO

Para permitir um maior conhecimento na área das emoções iremos abordar as duas tipologias das emoções (primárias e secundárias) e abordaremos a influência das emoções, no sentido de compreender até que ponto as emoções perturbarão ou não, a razão.

2.3.1-Emoções primárias

Damásio (1994) coloca a hipótese do ser humano estar programado para reagir a determinados estímulos de uma forma pré organizada.

As características destes estímulos seriam processadas individualmente ou em conjunto, pela amígdala, sendo posteriormente desencadeada a activação de um estado, característico de uma emoção, que irá alterar o processamento cognitivo de modo a corresponder a essa mesma emoção.

As emoções primárias são inatas e pré-organizadas. O uso do termo *primário* pretende de certo modo enfatizar a qualidade inicial, destes traços emocionais essenciais (Siegel, 1999: 170).

Na perspectiva apresentada por Siegel (1999: 171) *as emoções primárias reflectem directamente as mudanças nos estados de espírito*, podendo estas ser subtis ou intensas, podendo evoluir para grandes mudanças globais.

Em torno desta conceptualização encontram-se indivíduos que quando passam por uma experiência emocional primária, são sujeitos a um aumento exponencial do seu grau de vigília e energia. Após este processo, decorre um outro, onde o cérebro aprecia o significado do estímulo e do próprio estado despertado (Siegel, 1999).

Nesta fase, o indivíduo experimenta um processo de valência, (já apresentado precedentemente), podendo ser percebido como *bom*, envolvendo a aproximação ou rotulado como *mau* envolvendo o afastamento (Davidson *et al.*, 1990 citado por Siegel, 1999: 171).

Estas emoções são apreciadas pelos sistemas de valor de cada indivíduo, sendo avaliadas de forma individual, despoletando diferentes reacções.

A título exemplificativo, Kagan (1994) cit. por Siegel, 1999: 172), assinala que *alguns indivíduos reagem à sua própria excitação intensa com uma apreciação negativa e uma tendência para se afastarem comportamental e cognitivamente da elaboração adicional dos seus próprios estados emocionais, como é o caso dos indivíduos tímidos.*

Dunn e Brown (1991) cit. por Siegel, (1999) acrescentam que outros terão aprendido que certos estados emocionais intensos não são tolerados pelas outras pessoas.

Efectivamente, este desajustamento poderá estimular atitudes de evitamento da intensidade emocional.

2.3.2-Emoções secundárias

Damásio (1994) salienta que as emoções primárias não descrevem toda a gama dos comportamentos emocionais, constituindo o mecanismo básico deste processo. As emoções secundárias surgem então, segundo o autor precedentemente citado, no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, a partir do momento que este experimenta sentimentos e *forma ligações sistemáticas entre categorias de objectos e situações, por um lado, e emoções primárias, por outro* (Damásio, 1994:149).

Perante a experiência de uma determinada situação, inicialmente formam-se imagens mentais sobre os aspectos centrais dessa experiência (avaliação do conteúdo do acontecimento), após as quais se verifica uma mudança no estado do corpo, registando-

se mudanças numa série de parâmetros relativos ao funcionamento das vísceras (coração, pulmões, intestinos e pele), musculatura esquelética e glândulas endócrinas (Damásio, 1994).

Assim sendo, este conjunto de alterações estabelece um perfil de desvios relativamente a uma gama de estados médios que correspondem ao equilíbrio funcional.

A partir deste momento dá-se origem a um processo cognitivo dos acontecimentos, simples ou complexo, com respostas disposicionais a esse processo, na sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, mas também ao próprio cérebro, resultando em alterações mentais adicionais (Damásio, 1994).

2.3.3.-Influência das Emoções

Comummente é referenciado que, em muitas circunstâncias, as emoções perturbam o raciocínio. Esta crença instituída não é completamente errónea, uma vez que as emoções não controladas ou mal orientadas podem originar comportamentos desadequados, devido a interferências negativas no raciocínio.

A capacidade de auto-regulação é crucial ao indivíduo, uma vez que é esta faculdade que lhe permite o alcance de uma vasta variedade e elevada intensidade de experiência emocional, enquanto mantém um comportamento flexível, adaptativo e organizado (Siegel, 1999).

Mãrtin e Boeck (1997:32) postulam que as emoções são mecanismos que auxiliam o indivíduo a *reagir com rapidez perante acontecimentos inesperados, a tomar decisões com prontidão e segurança e a comunicar de forma não verbal com outras pessoas.*

A opinião de Damásio (1994) reforça esta ideia, uma vez que refere que a redução/ausência de emoções pode ocasionar comportamentos anómalos.

Investigações com pacientes com lesões cerebrais demonstram que a falta da participação emocional no mecanismo de avaliação das situações conduz a decisões incorrectas (Mãrtin e Boeck, 1997) e dificuldades na capacidade de tomada de decisões sociais e pessoais, apesar das suas habilidades intelectuais se terem mantido preservadas (Damásio, 2002).

Goleman (1995) também apoia esta ideia, atribuindo uma elevada importância do papel das emoções no processo de tomada de decisão, referindo que não é eficaz somente com base na racionalidade pura, devendo ser dada importância à sabedoria

emocional proveniente de experiências anteriores em combinação com os sentimentos viscerais que define como *sinais intuitivos que aparecem sob a forma de impulsos límbicos* (Goleman, 2003:73).

Mãrtin & Boeck (1997) evidenciam também a importância do papel das emoções em situações de emergência ou perigo, nas quais não existe tempo suficiente para uma avaliação prolongada da situação e das supostas alternativas de actuação. Em ocasiões deste tipo, é ainda mais crucial a actuação do mecanismo das emoções, despoletando reacções fisiológicas que, apesar de por vezes não originarem a solução mais adequada, funciona de forma eficaz (Mãrtin & Boeck, 1997). Ao nível da comunicação, as emoções também possuem um papel crucial.

A comunicação não verbal, como Bitti e Zani (1997: 135) referem, *desempenha diversas e importantes funções no comportamento social da humanidade.*

Para Harrison (1972: 422-423) citado em Fachada (2003: 28) a comunicação não verbal pode apresentar-se *sob três formas: comunicação proxémica, comunicação cinésica e comunicação paralinguística.*

A comunicação proxémica refere-se ao modo como as pessoas se colocam em relação às outras, constituindo um jogo de distâncias e proximidades que se entrelaçam entre os indivíduos e o espaço.

À transmissão de informação através de movimentos do corpo e dos membros chamamos comunicação cinésica.

A comunicação paralinguística tem lugar quando a transmissão de informação se faz através da maneira de falar. Assim, envolve o tom de voz e a cadência da fala, fornecendo-nos informações sobre o estado afectivo do emissor e ainda outras emissões vocais, tais como o bocejo, o riso, o grito, a tosse (Harrison, 1972 citado em Fachada, 2003).

As emoções manifestam-se então nestas três formas de comunicação não verbal precedentemente explanadas, contribuindo para a interpretação do estado de espírito do interlocutor e da própria mensagem em si (Mãrtin & Boeck, 1997).

2.3.4-Emoção VERSUS Razão

Apesar da evolução no conceito de inteligência e da importância que lhe é conferida, a sua definição reveste-se de elevada complexidade, existindo alguma dificuldade, entre os investigadores, de chegarem a um consenso, relativamente à amplitude do conceito, quanto ao número de inteligências e às fronteiras que as delimitam (Branco, 2004).

Goleman (1995) refere que a Psicologia tem sofrido alterações nos últimos anos, no que diz respeito ao reconhecer, de uma forma gradual, o papel essencial do sentimento no pensamento.

Este argumento fundamenta-se nos progressos alcançados pela ciência, nos últimos anos do século XX, no que diz respeito ao estudo do cérebro e do sistema nervoso, o que permitiu retomar o estudo das emoções pela via da metodologia científica (Branco, 2004).

Através de contribuições a nível neurológico, foi possível a descoberta de que as mentes emocional e racional, são faculdades semi-independentes, funcionando cada uma delas em circuitos distintos, mas interligados no interior do cérebro, permitindo uma maior consolidação do conceito de Inteligência Emocional.

Mãrtin & Boeck (1997) mencionam que devemos atribuir um novo sentido ao conceito tradicional de inteligência. Num mundo cada vez mais competitivo e complexo, a inteligência deve ter um âmbito mais lato que a capacidade de abstracção, a lógica formal, a compreensão de implicações complexas e o tratamento de amplos conhecimentos de carácter geral. Deverá também incluir méritos como a criatividade, o talento para organizar, o entusiasmo, a motivação, a destreza psicológica e as atitudes humanitárias; qualidades emocionais e sociais que eram anteriormente referenciadas por um termo agora fora de moda: “o carácter” ou “personalidade”.

Ao existir esta mudança na concepção de inteligência, a ênfase foi colocada em diferentes considerações. Embora todos os autores defendam que existe uma inteligência para além da passível de ser medida por testes de QI, a tónica é colocada em diferentes aspectos, como por exemplo nas inteligências múltiplas, por Gardner, na inteligência prática, por Sternberg ou ainda na inteligência emocional, por Salovey e Mayer (Branco, 2004).

Apesar das diferenças nas concepções, todos se encontram em concordância em relação à educabilidade das inteligências e salientam a importância do contexto sócio cultural, para a compreensão do conceito.

Segundo Branco (2004), a inteligência emocional é a junção de dois conceitos, que anteriormente eram considerados como pertencentes a campos distintos, implicando a combinação entre a mente racional e a mente emocional.

Goleman (1995) salienta que Q.I. e Inteligência emocional não são competências opostas, mas antes complementares. É de salientar que, existe uma correlação entre o QI e alguns aspectos da inteligência emocional, ainda que reduzida.

Apesar da inteligência emocional e cognitiva se complementarem, funcionando em equilíbrio, segundo Goleman (1995), das duas, a inteligência emocional é aquela que mais contribui para as qualidades que nos tornam plenamente humanos.

Damásio (1995) coloca a hipótese dos sentimentos exercerem uma forte influência sobre a razão, afirmando que pode existir um elo de ligação, em termos anatómicos e funcionais, da razão aos sentimentos e destes ao corpo. Assim, os sistemas cerebrais que são necessários aos sentimentos estão enredados nos sistemas necessários à razão e estes sistemas específicos, estão interligados com os que regulam o corpo.

Desta forma, Damásio (1995) conclui que as emoções e sentimentos, que constituem aspectos centrais da regulação biológica, são uma ponte entre os processos racionais e os não racionais.

Este autor critica o excluir as emoções e os sentimentos de uma concepção geral da mente, feito por vários estudos científicos, referindo que *os sentimentos são tão cognitivos como qualquer outra imagem perceptual, estes proporcionam-nos a cognição do nosso estado visceral e músculo-esquelético, quando esse estado é afectado por mecanismos pré-organizados e por estruturas cognitivas que desenvolvemos sob a sua influência.* (Damásio, 1995).

A emoção e os impulsos biológicos podem dar origem a irracionalidade em algumas circunstâncias, no entanto são indispensáveis noutras.

No entanto, Damásio (1995) aponta o facto de que conhecer a relevância das emoções nos processos de raciocínio não significa que a razão seja menos importante do que as emoções, mas sim, que conhecendo a sua função alargada, é possível realçar os efeitos positivos, e reduzir o seu potencial negativo: *O fortalecimento da racionalidade requer que seja dada uma maior atenção à vulnerabilidade do mundo interior.*

Desta forma, existe uma espécie de simbiose entre a emoção e a razão. Reforçando esta ideia, na opinião de Barbalet (1998: 65), *dentro da perspectiva crítica a emoção passa de uma posição hostil e distante no processo da cognição humana para uma posição de apoio e integral: a razão e a racionalidade necessitam de ser guiadas pela emoção.*

O cérebro emocional defende a nossa sobrevivência em situações limite, isto porque reconhece com rapidez as situações de perigo, accionando mecanismos de reacções de defesa pré – programadas. Para além disto, através da transformação fisiológica dos processos do cérebro racional, facilita a tomada de decisões racionais, uma vez que nos fornece uma linha de orientação intuitiva que nos permite decidir entre um sem número de possibilidades.

Inversamente, o cérebro racional atenua e relativiza as ondas emotivas que nos invadem, aperfeiçoando os modelos de reacção do cérebro emocional que são, comparativamente, primitivos (Mártin e Boeck, 1999).

Sentir e pensar encontram-se interligados. As emoções determinam até que ponto podemos tirar partido do potencial mental. Uma boa selectividade é influenciada, para além de um quociente intelectual o mais elevado possível, por perseverança e optimismo.

O pensamento determina o grau de sensibilidade e profundidade com que podemos sentir.

2.4-INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Muito recentemente, surgiu um outro tipo de Inteligência, designado por Inteligência Emocional. Sendo o nosso trabalho a caracterização da inteligência emocional dos professores do Ensino Especial, faz todo o sentido, dar-mos um lugar de destaque, a este tema.

2.4.1-Evolução do conceito

No início dos anos noventa, Peter Salovey, psicólogo de Yale e o seu colega John Mayer da Universidade de New Hampshire baptizaram a inteligência interpessoal e intrapessoal com o nome de *Inteligência Emocional*. No entanto, foi com o psicólogo Daniel Goleman que o assunto da Inteligência Emocional despertou mais atenção. (Mártin & Boeck, 1997).

Segundo Silva, (2001), o termo Inteligência Emocional foi originado por Wayne Payne em 1985, mas foi Daniel Goleman em 1995 que o popularizou através do seu livro intitulado de “Inteligência Emocional”.

Silva, (2001), afirma que a Inteligência Emocional (I.E.) ou Quociente de Emocional (Q.E.) foi inicialmente entendida por Thorndike como Inteligência Social e definida como a habilidade de se relacionar com as outras pessoas. Posteriormente, foi melhor definida como a capacidade para lidar com emoções em 4 áreas fundamentais, entre as quais, perceber e expressar emoções, assimilar e integrar emoções no pensamento, compreender e raciocinar com emoções, regular e manipular as suas próprias emoções bem como aquelas de outras pessoas, em diferentes contextos. Em suma a Inteligência Emocional engloba a habilidade para monitorar as suas próprias emoções e as emoções de outros.

2.4.2-Definição

A inteligência tem sido definida e estudada de diferentes formas.

Segundo Silva (2001), num sentido mais familiar, a Inteligência define-se como as habilidades individuais para aprender e raciocinar. Diferentes indivíduos têm

aptidões diferentes, capacidades e habilidades cognitivas distintas. Mas, por outro lado, num sentido mais lato, a Inteligência pode ser definida como a habilidade ou capacidade para solucionar problemas.

A inteligência emocional compreende qualidades como a compreensão das próprias Emoções, a capacidade de nos pormos no lugar dos outros e a capacidade de controlarmos as emoções de forma a melhorar a qualidade de vida. (Mártin e Boeck, 1997).

A sigla Q.E. é a abreviatura de Quociente Emocional e refere-se ao nível de inteligência emocional de uma pessoa. A inteligência emocional é formada pelas necessidades emocionais, os impulsos e valores verdadeiros de uma pessoa, e por isso se afirma que a Inteligência Emocional guia todo o nosso comportamento social.

Como anteriormente referimos, em 1995, Daniel Goleman escreveu um livro intitulado "Inteligência Emocional", pois em seu entender havia a necessidade de dar a conhecer ao público em geral o significado do termo uma vez que havia pouca informação sobre este assunto. No seu livro, Goleman descreve vários tipos de Inteligência Emocional e mostra como foi provado em várias pesquisas, que estes são mais significativos do que o Q.I. nas áreas de saúde emocional, de êxito nos relacionamentos, e no próprio desempenho profissional.

A inteligência emocional, assim como a intelectual, é primeiramente uma função do cérebro. Esta estabelece-se em grande medida nos neurotransmissores do sistema límbico central, que dominam os sentimentos e os impulsos. No entanto, apesar de ter uma grande componente genética, certas competências emocionais podem ser adquiridas através da experiência e da formação (Rego e Cunha, 2003).

Goleman (1995), definiu a inteligência emocional como a capacidade de auto-controlo, de zelo, de persistência, bem como a capacidade de no motivarmos a nós próprios, apesar as frustrações.

Segundo Mártin e Boeck (1997), uma grande inteligência não é ferramenta suficiente para o êxito. Mas através da inteligência emocional temos uma explicação científica para o facto de haver crianças sobredotadas que não alcançam o êxito na vida, contrariamente ao que acontece com alunos medíocres. Na realidade, existem outros valores que nascem do perfil emocional do indivíduo que modelam as pautas do triunfo pessoal e a auto-satisfação, tais como, a compreensão dos seus sentimentos e emoções, o optimismo e a capacidade de se emocionar. Estes aspectos são de facto importantes numa inteligência analítica e num pensamento lógico.

Não obstante estas novas propostas de inteligência Märtin e Boeck (1997), identificaram algumas capacidades essenciais da inteligência emocional. A primeira diz respeito ao facto de o indivíduo reconhecer as próprias emoções, pois quem sabe como se sente e porque se sente pode dominar as suas emoções, moderá-las e controlá-las. Na verdade saber controlar as emoções é outra capacidade básica. Não podemos escolher as nossas emoções, não podemos simplesmente desligá-las ou evitá-las mas, está na nossa mão poder orientá-las. O facto de podermos ou não controlar as nossas emoções de forma inteligente, depende em grande parte da inteligência emocional. Outra capacidade refere-se ao facto de saber utilizar o potencial existente. Um elevado Q.E. por si só, não nos torna génios mas o saber pôr-se no lugar dos outros é uma capacidade fundamental da inteligência emocional. Assim a empatia requer a predisposição para admitir as emoções, ouvir com atenção e ser capaz de compreender os pensamentos e sentimentos que não tenham sido expressados verbalmente.

Corroborando com Märtin e Boeck (1997), ao afirmarem que Salovey e Mayer acreditavam que estas capacidades podiam ser aprendidas e aperfeiçoadas. Contudo, deve ter-se sempre como ideia base a necessidade de melhorar a gestão das nossas próprias emoções.

2.4.3-Modelos

Das análises feitas sobre o conhecimento da Inteligência Emocional e seus domínios, resultaram alguns modelos, apresentados e defendidos por vários autores e por isso neste subcapítulo iremos abordar três tipos de modelos diferentes. Iniciaremos a análise e estudo pelo Modelo de Salovey e Mayer; prosseguimos para o modelo de Goleman, Boyatzis e Mckee e, por último, o modelo de Simmons e Simmons.

Modelo de Salovey e Mayer

De acordo com o preconizado por Goleman (1995), entre outros autores, Salovey (s.d.) considerou essencial a adopção de uma visão mais ampla da inteligência ao invés de limitá-la a uma estreita faixa de aptidões linguísticas e matemáticas. Tendo por base a teoria de Gardner (s.d.), redefine as *inteligências pessoais* do autor, distribuindo essas capacidades por cinco domínios principais.

Salovey e Mayer (1990) citados por Branco (2004: 191), dão então origem ao conceito de Inteligência Emocional, definindo-a como *a capacidade para perceber e expressar emoções, assimilar emoção ao pensamento, compreender e raciocinar com emoção, regular a emoção em si próprio e nos outros e de usar os sentimentos como guia da acção.*

De uma forma esquemática, o modelo desenvolvido por estes autores apresenta as seguintes capacidades:

1. **Reconhecer as próprias emoções (Autoconsciência):** capacidade de identificar e apreciar as próprias emoções, revelando-se um dos principais componentes da inteligência emocional, no qual se fundamentam a maioria das restantes qualidades emocionais;
2. **Saber controlar as próprias emoções:** capacidade de orientar as reacções emocionais, completando ou substituindo o programa de comportamento congénito primário, através de formas de comportamento aprendidas socialmente;
3. **Utilizar o potencial existente:** existência de competências como a perseverança, auto-confiança, flexibilidade, resistência à frustração e gosto pelo desenvolvimento da aprendizagem;
4. **Saber colocar-se no lugar do outro:** existência de empatia no contacto com outras pessoas, o que necessariamente exige uma predisposição para admitir/reconhecer as emoções, escuta activa e compreensão de comportamentos não verbais;
5. **Criar relações sociais:** capacidade de criar e desenvolver relações interpessoais, de reconhecer e solucionar conflitos de forma eficaz e ter a capacidade de compreender o estado de espírito do seu interlocutor (Mártin e Boeck)

Salovey e Mayer (s.d.), citados por Mártin e Boeck (1997), reforçam o facto de que as qualidades emocionais supra apresentadas podem aprender-se e aperfeiçoar-se. Colocam a ênfase na atenção, como cerne para uma boa gestão das emoções e no esforço para compreender de forma consciente tanto as próprias emoções, como as dos interlocutores.

Na opinião de Goleman (1995), cada indivíduo difere nas suas capacidades em cada um dos domínios apresentados, no entanto, uma vez que *a base subjacente ao nosso nível de aptidão é [...] neuronal* e tendo em conta a plasticidade característica do cérebro, a aprendizagem poderá ser constante.

Modelo de Goleman, Boyatzis e Mckee

Não há na actualidade dúvidas de que Goleman (1995) contribuiu de uma forma extraordinária para a divulgação do conceito de inteligência emocional. Para além de adaptar a pesquisa de Mayer e Salovey, reuniu uma diversidade de importantes estudos sobre o tema.

Para além disto, adaptou o conceito de Inteligência Emocional a contextos específicos, como as organizações e mais minuciosamente à liderança, transformando-se numa referência para inúmeros consultores e profissionais da área de Recursos Humanos.

Goleman, Boyatzis e Mckee (2002) referem que as competências da Inteligência Emocional não são aptidões inatas, são capacidades adquiridas. Cada uma delas contribui de forma específica para a formação dos indivíduos de forma a torná-los mais eficientes.

Goleman (1999) apresenta uma adaptação do modelo de Salovey e Mayer, considerando-a mais útil para a compreensão da importância das competências da inteligência emocional na vida laboral, vertente que nos interessa de sobremaneira na nossa pesquisa.

Como podemos verificar esta adaptação inclui cinco competências emocionais e sociais básicas a saber:

1. **Autoconsciência:** *capacidade de saber o que sentimos no momento e usar essas preferências para orientar a tomada de decisões; possuir uma avaliação realista das próprias capacidades e um sentido bem fundamentado de auto-confiança;*
2. **Auto-regulação:** *capacidade de gerir as emoções de modo a que facilitem ao invés de interferirem com as tarefas; ser consciencioso e protelar a gratificação para atingir objectivos; recuperar de forma adequada de uma depressão emocional;*
3. **Motivação:** *capacidade de usar as preferências mais profundas para definição e concretização dos objectivos, usando a iniciativa e eficiência para agir da forma mais correcta perante frustrações;*

4. **Empatia:** *revela-se crucial nas relações interpessoais, permitindo ter a percepção do que as pessoas sentem, para desta forma adoptar as suas perspectivas se estas forem as mais vantajosas para a organização.*

5. **Aptidões sociais:** *capacidade de gestão eficiente das emoções nas relações. Competências de análise desenvolvidas de forma a facilitar a percepção de diferentes situações sociais e redes. Utilização destas competências para persuadir, liderar, negociar, resolver conflitos e motivar atitudes de cooperação e trabalho em equipa . (Goleman 1999: 324)*

Uma das críticas apresentadas ao estudo de Goleman foi o facto de, apesar deste evidenciar a importância da inteligência emocional e a sua relação com as funções cerebrais, não explorou três áreas, consideradas por Simmons & Simmons (1998), essenciais. A primeira área refere-se à medição precisa da Inteligência emocional (QE), a segunda área diz respeito à apresentação de todos os aspectos relativos a este tipo de inteligência e a terceira área diz respeito à aplicação e desenvolvimento da inteligência emocional.

Após revisão e posterior evolução dos conceitos e dimensões da inteligência emocional, Goleman, Boyatzis e Mckee (2002) simplificaram e adaptaram o anterior modelo, constituído por cinco domínios, enumerando apenas quatro e descrevendo as suas respectivas competências:

Quadro 5 – Domínios da Inteligência Emocional e Competências Associadas

COMPETÊNCIAS PESSOAIS: <i>determinam a autogestão</i>	
AUTOCONSCIÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Auto consciência emocional: Identificar as próprias emoções e reconhecer o seu impacto; usar a “intuição” para regular as decisões.</i> • <i>Auto avaliação precisa: conhecer as suas próprias forças e limitações</i> • <i>Autoconfiança: boa noção do seu próprio valor e das suas próprias capacidades.</i>
AUTOGESTÃO	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Autodomínio emocional: manter debaixo de controlo os impulsos e as emoções destrutivas</i> • <i>Transparência: mostrar honestidade e integridade</i> • <i>Capacidade de adaptação: flexibilidade que permite adaptação a ambientes de mudança e a situações em que é necessário ultrapassar dificuldades</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Capacidade de realização: energia para melhorar o desempenho de forma a satisfazer padrões pessoais de excelência</i> • <i>Capacidade de iniciativa: estar pronto para agir e aproveitar oportunidades</i> • <i>Optimismo: ver o lado positivo dos acontecimentos</i>
--	--

COMPETÊNCIAS SOCIAIS: determinam a gestão das relações	
<i>CONSCIÊNCIA SOCIAL</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Empatia: apreender as emoções dos outros, compreender o seu ponto de vista e estar activamente interessado nas questões que os preocupam</i> • <i>Consciência organizacional: captar as «ondas», as redes de decisão e as políticas que atravessam a organização</i> • <i>Espírito de Serviço: reconhecer e satisfazer as necessidades dos subordinados e dos clientes.</i>
<i>GESTÃO DAS RELAÇÕES</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Liderança inspiradora: utilizar visões irresistíveis para orientar e motivar as pessoas</i> • <i>Influência: dominar um conjunto de táticas de persuasão</i> • <i>Capacidade para desenvolver os outros: desenvolver as capacidades dos outros dando-lhes feedback e orientação</i> • <i>Catalisador da mudança: iniciar novas orientações, gerir e orientar pessoas nos novos caminhos</i> • <i>Gestão de conflitos: resolver desacordos e disputas</i> • <i>Criar laços: cultivar e manter redes de relações</i> • <i>Espírito de equipa e colaboração: cooperação e capacidade para gerar espírito de equipa.</i>

FONTE: adaptado de GOLEMAN et. al. (2002: 59-60)

Modelo de Simmons e Simmons

Simmons e Simmons (1998) numa tentativa de desenvolvimento do anterior modelo, apresentaram um conjunto de treze áreas de Inteligência Emocional:

1. Energia Emocional: Enquanto a energia física é usada para erguer objectos, andar, correr ou saltar, a energia emocional é a que utilizamos para lidar com o stress, a frustração, o conflito ou a pressão. Indivíduos com uma energia emocional

alta, possuem capacidade para se dedicar a diversas áreas, como por exemplo a carreira, a educação, ou a família e têm tendência para terem características de elevado dinamismo e motivação. Por sua vez, indivíduos com energia emocional reduzida tendem a ser tranquilos, a evitar enfrentar situações stressantes e têm tendência a ter índices motivacionais baixos

2. Stress Emocional: nível de incómodo causado a alguém por sentimentos desagradáveis. Esses sentimentos impõem um grau de tensão sobre o corpo e prejudicam o nosso desempenho físico.

A pessoa com um baixo nível de stress emocional é calma e imperturbável, ou seja, não sofre com preocupações ou pressões.

Indivíduos com níveis de stress moderado são razoavelmente calmos, serenos, mas estão dispostos a fazer o necessário para enfrentar e vencer situações de conflito. Sofrem de um certo stress ao lidar com os desafios da vida, mas não é o suficiente para prejudicar a concentração, a coordenação ou o desempenho físico.

Sujeitos com níveis de stress elevado, estão constantemente preocupadas com o desempenho e com a melhor forma de agir, em seu benefício próprio.

Tendem a agir de forma tensa, impaciente, estando constantemente preocupadas e a viver sob pressão

Optimismo: A avaliação do optimismo revela em que medida o indivíduo percepciona o mundo, sob uma perspectiva positiva ou negativa (Simmons & Simmons:69).

A pessoa pouco optimista possui a capacidade rápida e natural de perceber o que está errado nas coisas ou nas pessoas. Não são pessoas facilmente iludidas pelos outros. (Simmons e Simmons, 1998: 70)

Possuem uma postura séria, apreensiva e infeliz. Têm uma visão negativa da realidade. Tendem a não reconhecer o que há de bom e ver apenas as coisas da pior maneira. São capazes de preocupar, desencorajar ou deprimir as outras. (Simmons e Simmons, 1998: 71)

Os indivíduos optimistas têm tendência para ver o que existe de bom nas pessoas, coisas e situações, analisando os benefícios e as características positivas. As pessoas optimistas preferem um ambiente onde a identificação e a comunicação são positivas e onde haja pouco para se preocuparem. As suas principais dificuldades devem-se ao facto de terem dificuldade em percepcionar as limitações dos outros acabando por se decepcionar com eles. (Simmons e Simmons, 1998: 73-74);

3. Auto-estima: tendência para aceitar e dar valor a si mesmo. A pessoa com baixa auto-estima está sempre atenta aos seus problemas pessoais ou aos seus pontos fracos. Acredita que há sempre possibilidade de melhorar e não vê com grandeza

as suas próprias qualidades pessoais. O indivíduo com uma elevada Auto-estima é consciente das suas qualidades e capacidades, no entanto, está disposto a reconhecer as suas falhas. É capaz de enfrentar críticas e rejeições de uma forma confortável e confiante (Simmons e Simmons, 1998: 83-86);

4. Compromisso com o trabalho: tendência a trabalhar arduamente e a assumir as responsabilidades. Esta característica da Inteligência Emocional contribui para medir a dedicação de um indivíduo no cumprimento das tarefas, tanto ao nível pessoal, como profissional (Simmons e Simmons, 1998: 101);

5. Atenção aos detalhes: esta capacidade mede o grau em que o indivíduo presta atenção ao que faz e em que medida é ou não perfeccionista. A soma desta competência com a anteriormente apresentada dá origem à componente “ética no trabalho” (Simmons & Simmons, 1998: 119);

6. Desejo de Mudança: esta capacidade mede o grau de flexibilidade dos indivíduos, bem como a sua capacidade de adaptação (Simmons e Simmons, 1998: 139).

7. Resiliência: Capacidade de reagir e gerir de forma positiva aos problemas da vida.

8. Determinação: tendência para formar opiniões, estabelecer objectivos e tomar decisões. As pessoas pouco determinadas valorizam sempre o apoio e a orientação dos outros e gostam de seguir comportamentos determinados por eles. Sentem-se mais seguras se estruturarem o trabalho. Na tomada de decisão, as pessoas pouco determinadas pedem muito tempo para pensar, procurando assim evitar a decisão errada. Por vezes são pessoas assertivas, mas necessitam sempre da orientação do seu líder. Estas pessoas têm dificuldades em determinar os objectivos, fazer planos, dar prioridades e passar à acção. Dependem mais da opinião e das ideias dos outros e são lentas a tomar decisões e não têm a certeza das decisões que tomam e ao tomar uma decisão duvidam da mesma e mudam de ideia. As suas indecisões limitam a sua criatividade (Simmons e Simmons, 1998: 169-173);

9. Capacidade de afirmação: poder de motivar alguém a acreditar em alguma coisa, ou a fazer algo. Avalia também o grau de resistência da pessoa em ser condescendente com os outros (Simmons e Simmons, 1998: 185);

As pessoas com fraca capacidade de afirmação tendem a ser ponderadas, submissas e conformadas, em especial em relação às pessoas que ocupam cargos superiores ao dela (Simmons e Simmons, 1998: 187). As pessoas com uma grande capacidade de auto-afirmação sentem-se à vontade ao expressar as suas crenças e opiniões, independentemente da opinião dos outros. Sentem-se bem ao serem insistentes e exigentes para conseguirem o que pretendem (Simmons e Simmons, 1998: 188);

10. Tolerância: paciência com que o indivíduo lida com as dificuldades e objecções dos demais (Simmons e Simmons, 1998: 203).

11. Consideração pelos outros: intensidade de compreensão, prestabilidade e responsabilidade de um indivíduo para com os restantes (Simmons e Simmons: 221).

12. Sociabilidade: tendência para conhecer indivíduos, estabelecer e manter relações (Simmons e Simmons, 1998: 241).

Modelo de Cooper e Sawaf

Cooper e Sawaf (1997) apontam o facto que inúmeros estudos sobre Inteligência Emocional constataram que as pessoas mais desenvolvidas intelectualmente nem sempre são as melhores sucedidas, tanto pessoal como profissionalmente.

Preconizam um modelo que permite a análise da Inteligência Emocional numa dimensão exploratória e passível de aplicação prática nas organizações.

Este modelo estrutura-se em quatro bases, explicitadas de uma forma sucinta, uma vez que as suas componentes serão explanadas de um modo mais alargado na parte empírica do presente estudo:

- **Alfabetização Emocional:** focaliza-se na aprendizagem dos conceitos da inteligência emocional e “no reconhecimento, respeito e valorização da inerente sabedoria dos sentimentos” (Cooper e Sawaf, 1997: 23). Esta base inicial compreende quatro elementos:
 - Honestidade Emocional – a intuição constitui o cerne da honestidade emocional. Esta exige que o indivíduo seja honesto consigo mesmo em relação ao que sente. Constitui uma importante relevância a nível organizacional, uma vez que, a repressão dos sentimentos pode desencadear frustrações e défices na criatividade e inovação;
 - Energia Emocional – Estudos efectuados comprovam que aumentando os níveis de energia e atenção, provemos o cérebro e os sentidos de um maior foco em relação às pessoas que nos rodeiam, bem como aos próprios sentimentos e pensamentos. De igual modo, quando o indivíduo tem elevados índices de atenção, os insights tendem a ser mais precisos, criativos ou construtivos do que quando se encontra num estado de tensão ou cansaço. As emoções podem servir como uma fonte vital de informação sobre o carácter, relacionamentos, desenvolvimento e sucesso do indivíduo (Cooper e Sawaf, 1997: 56);

- Feedback Emocional – Exige que se reconheça e sinta a emoção, analisando a informação que a emoção evidencia (Cooper e Sawaf, 1997: 56)
- Intuição Prática – O processo intuitivo refere-se à recepção de informações, mas uma recepção diferente da que ocorre nos pensamentos racionais ou associativos. A intuição prática permite que sintamos um problema, tenhamos uma sensação em relação a um projecto ou processo. Desempenha portanto, um importante papel na criatividade e no processo de tomada de decisões. A intuição, em conjunto com a análise e planeamento rigoroso, tem estimulado eficazes mudanças organizacionais (Cooper e Sawaf, 1997: 56).
- **Competência Emocional:** promove o entusiasmo, a capacidade de recuperação e expande o raio de confiança, permitindo gerir de um modo mais eficaz as pressões. Compreende quatro elementos:
 - Presença Autêntica – por intermédio desta amplia-se a capacidade de ouvir, dialogar e estabelecer uma forte base de confiança e ampla abertura para mudança.
 - Raio de Confiança- é o grau das nossas expectativas em relação aos outros no sentido de confiarmos ou não mesmo não tendo qualquer razão específica.
 - Insatisfação construtiva – possibilita a inovação, a aprendizagem construtiva, a procura de melhores soluções, tornando o trabalho mais estimulante;
 - Resiliência – capacidade de adaptação a novos contextos e constantes mudanças.
- **Profundidade Emocional:** Através desta pode-se desenvolver e expandir a Inteligência Emocional, uma vez que, permite a exclusão da superficialidade, desenvolvendo um nível mais profundo nas relações intra e interpessoais. As competências necessárias para esta base são:
 - Potencial e Propósito únicos - O propósito caracteriza-se como “um *locus* interno de consciência e orientação” (Cooper e Sawaf, 1997:175). O potencial está relacionado com os pontos fortes e habilidades pessoais;
 - Compromisso Emocional;

- Integridade Aplicada – capacidade de agir com base no discernimento do que está certo ou errado, ainda que essa acção comporte custos pessoais;
- Influência sem autoridade – capacidade para compreender as diversas perspectivas existentes e saber geri-las de uma forma eficiente.
- **Alquimia Emocional:** elevando o significado do termo “alquimista” ao nível da consciência emocional e da aplicação da Inteligência Emocional, considera-se que o indivíduo aprendeu a utilizar os pressentimentos mais íntimos, aspirações, entusiasmo e insatisfações sentidas como catalisadores da mudança e do crescimento, bem como antídotos contra a estagnação, em si mesmo e na organização (Cooper e Sawaf, 1997). Esta transmutação ocorre influenciada por quatro capacidades:
 - Fluxo intuitivo – processo intrínseco de recolha de informações
 - Deslocamento reflexivo no tempo - capacidade de sentir em profundidade um momento específico do tempo e perceber de maneira intuitiva as correlações e os sentimentos evocados durante esse tempo.
 - Sentir as oportunidades
 - Construção do futuro – muitas vezes os indivíduos procuram permanecer na zona de conforto provocando a sua estagnação.

2.4.4-Quantificação da Inteligência Emocional

O desenvolvimento de modelos teóricos de inteligência emocional foi acompanhado pelo desenvolvimento de testes para medir o conceito.

As medidas de IE agrupam-se em dois conjuntos, as medidas baseadas no desempenho e as medidas baseadas no auto-relato. As primeiras solicitam ao entrevistado resolver tarefas relacionadas com o reconhecimento das suas próprias emoções e as das outras pessoas, e identificar respostas socialmente adequadas. As segundas solicitam que o entrevistado fale acerca das suas próprias emoções provocadas por diversas situações e assim o próprio indivíduo informa seu nível de inteligência emocional (Nascimento, Mendoza, Roberts, 2002).

Segundo Mayer e Salovey (2002), desde que foi apresentada a primeira escala capaz de quantificar algum aspecto da inteligência emocional, apareceram muitas outras formas de medida deste constructo, incluindo inúmeras escalas não científicas de auto-avaliação.

São inúmeros os autores que duvidam da possibilidade de quantificar a inteligência emocional, através de um valor numérico, como acontece na inteligência cognitiva.

Mãrtin & Boeck (1999) advogam que a dificuldade de quantificação do QE é devida ao facto de existir uma ampla diversidade de qualidades emocionais, sendo por isso difícil realizar uma medição semelhante à utilizada no QI.

Steiner e Perry (2002) elaboraram um teste de auxílio à exploração da consciência emocional, permitindo ao sujeito o conhecimento do seu nível de consciência emocional.

Mayer, Salovey e Caruso (1997), desenvolveram um teste de inteligência emocional, designado de Multifactor Emotional Intelligent Scale (MEIS).

A escala MEIS é composta por doze medidas de habilidades, que se enquadram em quatro classes: percepção, assimilação, entendimento e administração de emoções.

Bar-On e seus colaboradores (2002), desenvolveram o “Emotional Quocient Inventory” (EQ-I). De acordo com os autores, este instrumento consiste numa medida de auto-avaliação de comportamentos sociais e emocionalmente competentes, proporcionando uma estimativa da inteligência social e emocional do sujeito.

Bar-On (1997) cit por Nascimento, Mendoza, Roberts (2002) prefere qualificar a IE como a “competência emocional”. Este autor mede a IE através do EQ-i. Este instrumento avalia, entre outras coisas, a responsabilidade social, a tolerância ao stress, o controlo dos impulsos e aspectos mais relacionados com a personalidade. Trata-se de uma escala com 133 itens, em que se solicita ao sujeito que indique as afirmações (feitas na primeira pessoa do singular) descrevem o seu comportamento habitual. Nesse sentido, o inventário pode ser considerado como uma medida de auto-relato.

O EQ-i é composto por 15 subtestes que pretendem avaliar cinco dimensões de ordem superior, tais como a Habilidade Intrapessoal (autoconsciência emocional, assertividade, auto-consideração, auto-realização e independência), a Habilidade Interpessoal (empatia, relacionamento interpessoal e responsabilidade social), a Adaptação (resolução de problemas, teste de realidade e flexibilidade), a Gestão de Stress (tolerância ao stress e controlo dos do impulsos) e o Humor em geral (felicidade e optimismo) (Nascimento, Mendoza, Roberts, 2002).

Apesar da existência de vários instrumentos, um dos problemas da inteligência emocional é a reduzida quantificação, sendo necessário realizar mais estudos rigorosos,

uma vez que os dados empiricamente existentes não são ainda suficientemente testados (Goleman, 2003).

Quadro 6: Três tipos de metodologias aplicadas na construção de algumas das medidas mais comuns da Inteligência Emocional e explicitação das suas dimensões

Teste de competências	Questionário de auto descrição		Método dos informadores
Multifactor Emotional Intelligence Scale – MEIS	Bar-On EQ – I	EQ – Map	Emotional Competence Inventory – ECI
<p>Percepção Emocional Identificação de emoções em faces, desenhos, peças musicais e histórias;</p> <p>Facilitação Emocional Tradução de sentimentos (sinestesia) e utilização de emoções para julgar;</p> <p>Compreensão emocional Definição de emoções, estados emocionais complexos, transmissões emocionais e perspectivas emocionais</p> <p>Gestão das Emoções Gestão das próprias emoções e das emoções dos outros</p>	<p>Intrapessoal Auto-consciência emocional, assertividade, auto-actualização, independência</p> <p>Interpessoal Empatia, relacionamentos interpessoais, responsabilidade social</p> <p>Gestão do Stress Resolução de Problemas, testes de realidade e flexibilidade</p> <p>Adaptabilidade Tolerância ao stress e controlo de impulsos</p> <p>Estado de espírito geral Felicidade e optimismo</p>	<p>Ambiente Actual Pressões de vida; satisfações de vida;</p> <p>Literacia emocional Autoconsciência emocional, expressão emocional, consciência emocional dos outros</p> <p>Competências de QE Intencionalidade, criatividade, resiliência, relações interpessoais, descontentamento construtivo</p> <p>Valores de QE & Atitudes Compaixão, intuição, confiança e poder pessoal</p> <p>Resultados de QE Saúde geral, qualidade de vida, quociente relacional, <i>performance</i> optimizada</p>	<p>Auto-consciência Auto consciência emocional, auto-avaliação precisa e auto-confiança;</p> <p>Consciência social Empatia, conscienciosidade organizacional, orientação para o serviço</p> <p>Auto-gestão Auto-controlo, confiança, conscienciosidade, adaptabilidade, orientação para os objectivos e iniciativa</p> <p>Competências sociais Desenvolvimento dos outros, liderança, influência, comunicação, gestão de conflitos, construção de laços e trabalho em equipa.</p>

Fonte: Cunha *et al.*, 2007:138

2.4.5-Aprendizagem da Inteligência Emocional

Como pudemos constatar anteriormente, a maioria dos autores defende a Inteligência Emocional como uma característica adquirida e não inata. Defendem ainda que a Inteligência Emocional está relacionada com o modo de ser e não com o modo de fazer. Esta pode ser melhorada através de treino, no entanto isso requer persistência.

A aprendizagem emocional envolve novos modos de pensar e agir, entre aqueles que estejam mais em sintonia com a nossa identidade (os nossos valores, crenças e atitudes). Melhorar a Inteligência Emocional é um processo de desenvolvimento pessoal. Essa melhoria não pode ser atingida unicamente por recurso à frequência de uma acção de formação ou pela leitura de um livro sobre o assunto, com vista à obtenção de conhecimento, já que as competências associadas à Inteligência Emocional se desenvolvem ao longo da vida. (Scharfe, 2002).

A aprendizagem destas capacidades ocorre através das interacções com os pais, os irmãos, os professores e os amigos, entre outros.

No entanto, como é referenciado por Goleman (1995), o meio familiar é o palco principal da educação emocional, exercendo esta uma influência decisiva.

Como o autor indica, centenas de estudos demonstram que o modo como os pais tratam os filhos (como por exemplo, com dura disciplina ou compreensão empática, indiferença ou com ternura) tem consequências profundas e duradouras para a vida emocional da criança.

O autor salienta no entanto, que só muito recentemente existem dados concretos que demonstram o facto de ser vantajoso para as crianças, ter pais emocionalmente inteligentes. Dados de uma equipa da universidade de Washington, demonstram algumas dessas inúmeras vantagens, desde vantagens de ordem social, como competências sociais mais elevadas, até benefícios cognitivos, como sejam maior atenção e por isso melhor nível de aprendizagem (Goleman, 1995).

A acrescer à importância destes contactos, o autor chama a atenção para a maneira como os membros do casal lidam com os sentimentos entre ambos, o que transmite poderosas lições aos filhos.

De acordo com Goleman (1995), quando as equipas de investigação chefiadas por Hooven e Gottman (Universidade de Washington) fizeram uma análise das

interacções em casais e das maneiras como os dois parceiros lidavam com os filhos, descobriram que os sujeitos que eram emocionalmente mais competentes no casamento, eram também os que mais eficazmente ajudavam os seus filhos, nas oscilações emocionais.

Deste modo, Muller-Lissner (2001) conclui que existe uma maior hipótese de pais que lidam bem com as suas próprias emoções, educarem os descendentes como indivíduos emocionalmente inteligentes, contribuindo para a estabilidade das bases emocionais. Isto será igualmente verdade com os professores de Educação Especial, que gerindo bem a sua Inteligência Emocional muito provavelmente terão alunos emocionalmente mais estáveis e até com uma maior predisposição para as aprendizagens.

Também Martín & Boeck (1997) afirmam que as crianças que aprendem desde cedo a gerir as suas emoções de forma eficaz, conseguem melhores resultados escolares quando comparadas a crianças com capacidades intelectuais semelhantes, mas com défice na sua formação emocional.

Goleman (1995) indica que é a repetição de trocas de mensagens emocionais entre pais e filhos que permite que as crianças formem o núcleo das suas perspectivas e capacidades emocionais. Porém, acrescenta que, ainda que o impacto desta aprendizagem seja profundo, em casos de aprendizagens menos favoráveis, existe a possibilidade de alterar a situação através de experiências de vida posteriores.

A aprendizagem empírica e a actividade de desenvolvimento sustentado, quer no trabalho, quer em casa, ajudam a melhorar as competências emocionais. As pessoas têm de identificar exactamente o que querem alcançar, tornando-se diligentes ao ponto de identificar aquelas situações nas quais costumam cair em velhos hábitos e associá-las a uma reacção produtiva. Ao realizar, com regularidade e durante algum tempo, este tipo de exercício analítico, a pessoa acabará por substituir os hábitos que deseja eliminar por outros que acabam por se tornar automáticos

2.5 – PROFESSOR DE ENSINO ESPECIAL E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

O ensino é uma profissão carregada de emoções, seja qual for a matéria que o professor ensine. No caso da nossa investigação, esta carga é acrescida por estar associada a crianças portadoras de deficiência.

O ensino é uma prática social, não só porque se realiza na interacção entre professores e alunos, mas também porque estes actores espelham a cultura e contextos sociais a que pertencem.

A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida (Langford, 1989 cit por Nóvoa, 1992).

Os professores possuem um certo status, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem. Os factores que configuram o status do grupo profissional, nos diversos contextos sociais, são complexos e variados.

Existem factores que determinam o prestígio da profissão docente em comparação com outras (Hoyle 1985, cit por Nóvoa, 1992). E são eles:

- A origem social do grupo, que provém das classes média e baixa.
- O tamanho do grupo, que por ser numeroso dificulta a melhoria dos salários.
- A proporção de mulheres na actividade docente.

A partir destes critérios de definição de status, verifica-se que os professores não possuem de uma posição social elevada, ainda que sejam frequentes as declarações sobre a importante missão que lhe é incumbida.

A actividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo. Trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. Na nossa opinião, é muito importante repensar os programas de formação de professores que tem uma incidência muito forte nos aspectos técnicos da profissão mais do que nas dimensões pessoais e culturais. (Ortega, 1985 cit por Nóvoa, 1992).

A profissão docente é uma semi-profissão, porque depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo em geral e as condições do posto de trabalho em particular. A própria profissão foi ganhando forma à medida que ia nascendo a organização burocrática dos sistemas escolares e por isso, é lógico que a sua própria essência reflecta as condições do meio em que se molda. O papel dos professores depende do sistema educativo e as suas margens de autonomia têm muito a ver com as relações específicas que se foram estabelecendo entre a burocracia que governa, a educação e os professores (Mattingly, 1987 cit por Nóvoa 1992).

Como fomos vendo ao longo deste trabalho, também o professor de Ensino Especial foi sendo “moldado” pelas várias concepções históricas, de deficiência. Se inicialmente a perspectiva é assistencial, não há necessidade de alguém com formação específica, bastavam pessoas que alimentassem e cuidassem dos deficientes, hoje não basta.

Quando se começa a pensar que o indivíduo com deficiência deve ser integrado no sistema educativo, começam aí as exigências do desenvolvimento de algumas competências específicas nos professores que estão com essas crianças e jovens. Num primeiro momento, são tidas em conta competências técnicas que permitam desenvolver nestas crianças áreas que possam ser úteis na escola regular.

Com as concepções ecológicas e modelos sistémicos que situam o indivíduo inserido num contexto social que com ele interage, também a concepção social de deficiência evoluiu, fazendo com que fossem repensadas as competências necessárias aos professores de Educação Especial, sendo hoje indispensável um bom desenvolvimento emocional para que isso se reflecta na sua prática.

Não nos podemos esquecer que o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos.

A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas colectivas adoptadas por outros professores e por regulações organizacionais (Bates, 1988 cit in Nóvoa 1992).

A autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bastante definidas. A liberdade do professor exerce-se sobretudo através da capacidade para se movimentar dentro de um quadro que só pode mudar parcialmente (Arfwedson, 1979 cit in Nóvoa 1992).

Segundo Nóvoa (1992: 74) o professor é responsável pela modulação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim o papel que

ai ocupa. A essência da sua profissão reside na relação entre o que se pode difundir (conhecimentos, destrezas profissionais, etc) e os diferentes contextos práticos. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Nesta perspectiva, por todas as razões apresentadas atrás, o professor de Ensino Especial deve utilizar a não só, como é referido a sua competência científica, mas também e por maioria de razões, a sua Inteligência Emocional.

O professor ocupa um papel privilegiado, sendo uma referência próxima para os alunos (principalmente para os mais jovens) e que os alunos tendem muitas vezes imitar.

Através dele, os alunos podem ampliar o seu repertório de comportamentos, numa ou noutra direcção, de acordo com os comportamentos adoptados nas diversas situações (Mártin e Boeck, 1997).

O professor pode servir de modelo em diversos momentos, demonstrando comportamentos eficazes, nomeadamente como é exemplificado por Mártin e Boeck (1997):

✓ **Na resolução de conflitos**

Ou seja, os alunos podem adoptar estratégias eficazes de resolução de conflitos semelhantes às que observam no professor.

✓ **Aprender a ouvir**

Os professores que adoptarem uma estratégia de escuta activa, de forma a não realizar avaliações e comentários prematuros, procurando decifrar as mensagens emocionais por detrás das mensagens verbais dos alunos. Deste modo irá promover nos alunos o conhecimento das suas emoções e a dos outros, facilitando a obtenção das respostas pretendidas.

✓ **Empatia e respeito**

A atitude adoptada pelo professor com os alunos, condicionará os comportamentos subsequentes dos alunos, isto é, se o professore demonstrar capacidade de se colocar no lugar dos alunos, e não se colocando num papel demasiado autioritário, facilitará a comunicação entre ambos.

Os mesmos autores referem também que para uma gestão construtiva das situações problemáticas, os professores necessitam de demonstrar um grande número de qualidades emocionais tais como:

- Respeito pelos alunos, não utilizando agressividade para controlar situações;
- Capacidade para controlar a sua própria indignação;
- Um sentimento de amor-próprio estável para que as provocações dos alunos não sejam entendidas como um ataque pessoal;
- Capacidade de se colocar no lugar dos alunos procurando compreender os motivos dos seus comportamentos;
- Conhecimento de que o tom de voz utilizado com os alunos actua no desenvolvimento emocional dos mesmos;

Na nossa opinião, o professor emocionalmente inteligente consegue gerir-se e gerir todas as pressões que o rodeiam, sendo capaz de transmitir isso aos seus alunos.

2.5.1. – Stress na actividade docente

Alguns factores que têm a ver com o estilo de vida actual permitem compreender as situações de stress em contexto profissional. O ritmo de vida acelerado em que os sujeitos têm de responder rapidamente a novas solicitações, em que se quer tudo e muito depressa, em que os ambientes são de elevada competitividade, em que muitas vezes os fins justificam os meios, em que a sociedade é imediatista e consumista, em que a instabilidade profissional é frequente não havendo garantias de permanência no local de trabalho, leva a que muitos se escondam atrás de uma máscara de eficácia, ocorrendo um conflito entre o que o sujeito pode fazer e o que dele é esperado (Afonso, 1999).

Não é recente o reconhecimento de que as situações de trabalho podem interferir negativamente na saúde dos indivíduos. Concretamente, no caso dos professores, desde os anos 30 considerou-se que esta profissão favorecia o aparecimento de *síndromas nervosos* e a partir da segunda metade dos anos setenta começou a desenvolver-se investigações específicas sobre o *stress* profissional dos professores.

Em 1981 a Organização Internacional do Trabalho considerou o *stress* como uma das principais causas de abandono da profissão docente, considerando a docência como uma profissão de risco físico e mental. Nestas duas últimas décadas a desvalorização do papel tradicional do professor e, em simultâneo, o aumento da

exigência social sobre o papel do professor vieram reafirmar a pertinência do estudo deste fenómeno neste grupo profissional (Chambel, 2007).

O stress é também o reflexo de inúmeras situações sociais, institucionais, profissionais, pessoais e familiares que influenciam de forma negativa os professores. Os problemas causados pelo stress nos professores são reais, predominantes, e potencialmente perigosos para a sua vida e dos alunos.

Segundo Needle et al. (1980) cit in Alves (1991) existem três áreas acerca das consequências do stress docente. A somática que se caracteriza por dores de cabeças, vertigens, indisposição, insónias, fadiga, etc. A psicológica caracterizada por ansiedade, tensão, irritabilidade, depressão, etc. E comportamental que se caracteriza por respostas comportamentais, tais como o uso de medicação, álcool, tabaco, etc.

Dunham (1981) cit. por Alves (1991), num estudo em que relacionou o stress com o mau comportamento dos alunos, apresentou dezasseis reacções dos professores às situações de stress, distribuindo-as por três áreas. Na área psicológica apresentaram agressão deslocada, apatia, frustração, forte sentimento de incapacidade para o exercício da actividade. Na área fisiológica apresentaram consumo de álcool perda de sono e perda de peso. Na área escolar apresentaram fuga ao contacto com o corpo docente, quer na instituição quer na rua, pouco apoio aos colegas, fuga às actividades profissionais e não conformidade com o ensino de crianças mal adaptadas.

Já num outro estudo baseado num questionário de opinião a 220 professores, Dunham (1983) cit in Alves (1991) refere que os efeitos de stress mais frequentes são: sentimentos de exaustão – 55%; frustração – 55%; distúrbios de sono – 45%; dores de cabeça – 35%; fuga ao contacto com o corpo docente – 40%.

Segundo Esteve e Frachia (1986) cit. por Alves (1991) na tentativa de redução do stress dos professores foi apresentada uma técnica, a SIT (Stress Inoculation Training) apresentada por Meichenbaum (1985) aplicada a vários domínios, entre os quais o docente. Esta técnica aplica-se em três fases. A primeira refere-se ao “Modeling Fase”, isto é, o objectivo é proporcionar, segundo uma técnica de jogos em grupo de 20 a 25 pessoas uma aquisição de competências que serviram de recurso para situações difíceis. A segunda fase corresponde ao “Trial Learning”, ou seja, a fase em, que os grupos são separados por diferentes salas e procuram encontrar soluções para uma situação conflituosa. As diferentes interacções são registadas em vídeo. Por último a “Generalised Aplication”, ou seja, nesta fase o grupo, após a reprodução do vídeo, é convidado a responder às questões: “Que competências ou recursos julgas mais útil

nesta situação?” e “Das performances vistas nos teus colegas, quais os recursos mais necessários para a solução desta situação?”.

Esta técnica trata-se de uma simulação, aliada às técnicas de grupo de video-formação, cuja principal função é consciencializar e alertar para a necessidade de uma preparação capaz de fazer frente ao stress e aos malefícios deste.

Segundo Jesus (1999) diversas investigações realizadas em vários países verificaram que o principal factor do stress nos professores é a indisciplina dos alunos. Esta situação é cada vez mais grave e frequente, inviabilizando toda a planificação das aulas e a qualidade do processo ensino-aprendizagem pretendida pelos professores.

Numa investigação realizada com professores portugueses, verificou-se que, para além da indisciplina existem outros factores que contribuem bastante para o stress nos professores relacionados com a sobrecarga de trabalho e com as relações com colegas (Jesus, 1999).

Segundo Cardoso (1999) as causas que podem levar a uma situação de stress nos professores agrupam-se em quatro factores.

Factores de tipo social, tais como, o estatuto social, está relacionado com o facto de certas profissões terem vindo a ver o seu estatuto desvalorizado, banalizado, o aumento do número de profissionais, os estatutos profissionais e hierarquias mal definidas, têm levado a uma acentuação e desvalorização do estatuto social de profissionais, como por exemplo os professores.

Problemas orçamentais, em que muitas das vezes os orçamentos são insuficientes o que conseqüentemente irá provocar uma maior carga de trabalho e de preocupações.

Factores individuais, tais como, antecedentes pessoais. Alguns estudos revelam que o stress é mais frequente em pessoas do sexo feminino, solteiras, com menos de 25 anos e com menos experiência profissional. As expectativas são outro factor que leva a situações de stress.

Cada profissional tem os seus objectivos, aspirações e expectativas em relação ao seu trabalho, mas o problema surge quando essas expectativas não se concretizam e levam ao insucesso e a decepção, situação muito presente no dia-a-dia dos professores do Ensino Especial.

A própria personalidade de cada um pode ser um factor que induz ao stress. É sabido que algumas características da personalidade nos tornam mais vulneráveis e com maior risco de entrar em stress.

O stress pode estar muitas vezes relacionado com factores que têm a ver com as características da actividade profissional, contudo na profissão docente o factor relacional é fundamental sob o ponto de vista emocional.

O stress físico coloca-se em relação aos professores a diferentes níveis, que têm a ver com condições de comodidade da escola e da sala de aula, com o tempo e distancia para chegar à escola, condições de alojamento, diminuição do tempo livre, etc.

Factores organizacionais, entre os quais a pressão no trabalho. As múltiplas tarefas, os programas a cumprir, as formações necessárias, as actividades extracurriculares, provocam uma grande pressão no trabalho, stress e esgotamento, influenciando claramente a Inteligência Emocional destes profissionais.

2.5.2 – Satisfação profissional

A satisfação com o trabalho é uma das variáveis mais estudadas no âmbito do comportamento organizacional sendo inúmeras as definições existentes do conceito. Contudo, é possível categoriza-las de acordo com perspectivas distintas. Por um lado, temos autores que se referem à satisfação enquanto um estado emocional, sentimentos ou respostas afectivas (Locke, 1976; Crites, 1969; Mueller e Mc Clasvey, 1990; Muchinsky, 1993; Newstron e Daves, 1993, citados em Ferreira, 2001:289).

Num outro prisma, temos autores que definem o conceito de satisfação no trabalho como uma atitude generalizada em relação ao trabalho (Beer, 1964); Arnold, Robertson e Cooper (1997); citados em Ferreira, 2001:289).

Thienny e Koopman (1984) citados por Cunha *et al.* (2004:180) definem satisfação como o grau de bem-estar vivido no trabalho ou nas situações de trabalho.

Assim, as definições de satisfação incluem componentes afectivas e cognitivas, podendo ser agrupadas, de uma forma esquemática da seguinte forma:

Quadro 7: Satisfação no trabalho, ilustração das orientações conceptuais

Autores	Ano	Satisfação no trabalho: orientações conceptuais	
Smith, Kendall e Hullin	1969	Sentimento ou resposta afectivas relativamente a aspectos específicos da situação laboral	Satisfação como estado emocional, sentimentos ou respostas afectivas em relação ao trabalho.
Crites	1969	Estado afectivo, no sentido de gostar ou não em termos gerais, de uma determinada situação relacionada com o seu trabalho.	
Locke	1976	Estado emocional positivo que resulta da percepção subjectiva das experiências no trabalho por parte do empresário.	
Price e Muller	1986	Orientação afectiva positiva para o emprego	
Muchinsky	1993	Resposta emocional ou afectiva em relação ao trabalho	
Newston e Davis	1993	Conjunto de sentimentos e emoções favoráveis ou desfavoráveis resultantes da forma como os empregados consideram o seu trabalho	
Beer	1964	Atitude generalizada em relação ao trabalho, atendendo a três componentes: Cognitiva (pensamentos ou avaliação do objecto, de acordo com o conhecimento) afectiva (sentimentos, emoções positivas ou negativas) comportamental (predisposições comportamentais/de intenção em relação ao objecto).	Satisfação como uma atitude generalizada em relação ao trabalho.
Salancik e Pfeffer	1977		
Harpaz	1983		
Peiró	1986		
Griffin e Bateman	1986		
Arnold, Robertenson e Cooper	1991		

Fonte: adaptado de FERREIA *et al* (2001:290)

Autores como, Bussing *et al.* (1999) e George e Jones (1999) citados por Cunha (2004), propõem o modelo seguinte, que assenta no facto de as aspirações pessoais, serem ajustadas com as possibilidades oferecidas pela situação real de trabalho:

- a pessoa alcança uma situação de estabilização da satisfação (um estado estacionário de relaxamento resultante da percepção de cumprimento de necessidades) face ao trabalho, ou seja, é dada uma estabilidade à sua “norma” de satisfação;
- as percepções pessoais de satisfação evoluem em torno da “norma” de satisfação, pelo que o aumento da mesma decorrente da introdução de mudanças na situação de trabalho tende a esgotar-se ao fim de algum tempo, conduzindo o empregado de regresso à sua “norma” de satisfação. (Cunha et al., 2004: 180).

Este modelo alerta igualmente para o facto de que aquilo que é a fonte de satisfação num momento, pode deixar de ser no momento seguinte, na sequência da transformação da novidade num atributo decorrente do trabalho (Cunha et al., 2004).

Neste âmbito, as causas de satisfação no trabalho podem resultar de três factores:

- o indivíduo;
- o trabalho;
- a interacção indivíduo/trabalho. (Cunha et al., 2004: 181)

Na perspectiva de Furham (1992) cit. por Cunha *et al.*, (2004: 181), a questão que se coloca é a de saber se as características individuais surgem como determinantes principais da satisfação no trabalho, se esse papel é desempenhado pelas características do trabalho, ou se ambas as variáveis actuam em conjugação. A resposta a esta indagação, segundo este autor, pode ser facultada pela equação seguinte:

$$S = f(P \times T \times APT \times E)$$

Nesta equação, **S** representa a satisfação com o trabalho, **T** o trabalho, **P** a personalidade ou quaisquer outras disposições individuais, **APT** o grau de ajustamento entre a pessoa e o seu trabalho, **E** o erro. Existem nesta equação dois elementos principais, a personalidade e o trabalho. Quando combinados indicam que:

- Determinadas características individuais tendem a funcionar como predisposições para níveis de satisfação superiores, independentemente do tipo de trabalho desenvolvido;
- Determinadas funções tendem a provocar níveis de satisfação superiores naqueles que as executam, independentemente das características individuais dos seus executantes;
- A principal fonte de satisfação no trabalho é o grau de ajustamento entre as características do indivíduo e as do trabalho (Cunha et al., 2004: 181).

A satisfação trata-se de um conceito multidimensional que decorre, por exemplo, de factores como a *satisfação com o chefe, com os colegas, com a remuneração, com as condições de trabalho, etc* (Cunha et al., 2004: 181).

Na perspectiva de Cunha et al (2004), devido à grande diversidade de variáveis que tem sido usada para explicar a satisfação, os modelos daí resultantes, tendem a ser agrupados em três grandes tipos:

- As **políticas e práticas organizacionais** (política salarial, estilos de chefia quem participa ou não no processo de decisão);
- As **características da função** (como a variedade, identidade, significado, autonomia e feedback das tarefas);
- As **características individuais**, como a auto-estima, locus de controlo, necessidades de sucesso (Cunha et al., 2004: 182).

Em relação ao estudo da satisfação profissional, é de referir que também poderá ser agrupado em três modelos distintos, nomeadamente:

- **Modelos centrados no indivíduo** – procuram identificar as influências disposicionais mais ligadas à satisfação;
- **Modelos situacionais** – analisam as relações entre o contexto ou o ambiente de trabalho e os níveis de satisfação;
- **Modelos centrados nas interações** – investigam o modo como a (in)satisfação pode ser explicada pelo grau de (des)ajustamento entre as características individuais e as situações (Cunha et al., 2004: 182).

Após esta sintética apresentação relativa à satisfação profissional, considera-se extremamente relevante, devido à temática principal do trabalho, apresentar uma relação apontada por Palmer *et al.* (2002) e Rego & Fernandes (2005), citados por Cunha *et al.* (2004) entre inteligência emocional e satisfação.

Os autores supra citados consideram que existem razões para presumir que a inteligência emocional pode gerar nos indivíduos uma predisposição para uma maior satisfação.

Explicam este facto baseando-se nos seguintes motivos:

- As pessoas mais empáticas tendem a estabelecer relações mais satisfatórias com outras pessoas;
- As pessoas com maior controlo emocional tendem a experimentar menos conflitos interpessoais negativos;
- As pessoas com maior auto encorajamento empenham-se mais nas tarefas, obtêm melhores resultados e denotam melhor desempenho – sendo estas consequências que induzem a satisfação.
- As pessoas com maior capacidade de compreender as suas próprias emoções, estão mais aptas a tomar melhores decisões – daí resultando maior satisfação;

Como síntese, é de salientar a opinião de Palmer *et al.* (2002) e Rego & Fernandes (2005), citados por Cunha *et al.*, (2004) que referem existirem dados que sugerem que indivíduos com maior inteligência emocional denotam mais elevados índices de satisfação com a vida, podendo no entanto estes níveis não estarem relacionados com uma relação directa entre inteligência emocional/satisfação, mas antes porque a inteligência emocional gera determinados efeitos que produzem satisfação.

2.6— RESULTADOS DOS ESTUDOS SOBRE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Diversa foi a pesquisa efectuada com intuito de serem apresentados estudos e trabalhos de investigação que analisassem a Inteligência Emocional em professores de educação especial, no entanto poucos são os estudos que focam directamente esta temática.

Deste modo, serão apresentados alguns trabalhos de investigação realizados no âmbito da Inteligência Emocional de outros grupos profissionais, mas que acreditamos ser por analogia importante para a discussão dos nossos resultados.

Inteligência Emocional *versus* sexo e idade

Segundo alguns autores, os Homens e as Mulheres sentem as emoções com a mesma intensidade, mas tendem a exprimi-las de forma diferente. Em geral, as mulheres são mais abertas, confessando facilmente a solidão, o embaraço ou o medo. Os homens tentam esconder estes sentimentos, talvez inconscientemente, tentando corresponder ao velho cliché de que “um homem não chora”.

Os Homens são considerados também como mais propensos a manifestar sentimentos de cólera perante estranhos (Mártin & Boeck, 1997).

Diversos estudos têm investigado as diferenças entre géneros no que se refere à inteligência emocional. Por exemplo, Petrides, Furham e Martin (2004) cit. por Bueno (2006) informam que a inteligência emocional é percebida sistematicamente como um atributo feminino e o QI como masculino. Tal crença na superioridade das mulheres em relação aos homens, no que diz respeito à inteligência emocional, pode estar relacionada com o facto de que as mulheres (na opinião de Petrides, Furham e Martin (2004), cit. por Bueno (2006) demonstram maior competência social.

Um outro exemplo, surge do estudo levado a cabo por Sutarso (1999) citado por Bueno (2006), onde se verificou que as mulheres entre os 20 e os 40 anos obtiveram maior pontuação do que os homens da mesma faixa etária, tanto no resultado total, como nas sub-escalas do teste EQ-I construído por Bar-On.

Na explicação destes resultados é ainda referido que as mulheres são mais conscientes das emoções, demonstram uma maior empatia, relacionam-se mais facilmente do ponto de vista interpessoal e agem socialmente mais responsabilmente que o género masculino. Por outro prisma verifica-se que, os homens apresentam mais auto-respeito, maior independência, lidam melhor com o stress, são mais flexíveis, resolvem melhor os problemas e são mais optimistas que o sexo oposto.

No entanto Muller-Lissner (2001) apresenta os resultados de testes psicológicos, onde se questionam indivíduos de ambos os sexos sobre a hipótese de existir uma diferença entre ambos na maneira de sentir.

A maioria dos sujeitos manifestou a opinião de que os sentimentos são igualmente fortes em ambos os sexos, existindo apenas uma diferença no amor e na raiva. Assim, o amor seria sentido de forma mais intensa pelas mulheres e a raiva pelos homens.

Um outro aspecto referenciado nestes estudos, diz respeito à diferença significativa existente na expressão das emoções, verificando-se que o sexo feminino seria mais expressivo que o masculino.

Uma vez que no senso comum domina a ideia de que os homens são menos emotivos que as mulheres, é verificável uma distinção na educação das crianças de diferentes géneros. Perpetuando-se este tipo de valores na transmissão cultural, os estudos de Muller-Lissner (2001) demonstraram que os pais utilizam palavras com maior carga emocional com as suas filhas do que com os filhos.

Na opinião de Goleman (1995), os pais, em geral, discutem temas relativos a emoções, mais com as meninas do que com os meninos, exceptuando-se esta conduta relativamente à ira, o que de certo modo confirma o anterior autor.

Também Brody & Hall (s.d) realizaram várias pesquisas sobre este tema e sugerem que o sexo feminino, talvez por desenvolverem o uso da linguagem mais cedo, expressa mais facilmente os seus sentimentos, sendo também mais hábil na utilização da palavra em substituição de determinadas reacções emocionais. Uma vez que os rapazes são menos incitados a verbalizar os seus sentimentos, tendencialmente tornam-se mais inconscientes aos estados emocionais, tanto próprios como dos outros indivíduos.

Na sequência destes resultados, Muller-Lissner (2001), expressa a sua discordância afirmando que até que persista uma educação diferenciada entre os

géneros, dificilmente se comprovará a ideia de que o sexo feminino lida e manifesta melhor, de uma forma inata, com as emoções.

Considerando ainda a evolução cronológica da idade, estudos desenvolvidos por Mayer & Salovey (2002), demonstram que a inteligência emocional e social aumenta com a idade, pelo menos até à quinta década de vida.

Lust e Moore (2006) estudaram a importância da inteligência emocional em estudantes de farmácia e concluíram que os estudantes tinham uma percepção positiva da Inteligência Emocional e que valorizavam a inclusão deste conceito no currículo de estudos da sua formação de base.

Marín-Sánchez, Teruel y Bueno (2006) cit in Fernandez-Berrocal y Extremera (2006) analisaram os níveis de preparação emocional em estudantes do Magistério e a importância que tem para os futuros docentes como forma de enfrentarem situações problemáticas em contexto educativo. **Os autores não encontraram diferenças significativas em função do género.** Chegaram, inclusive, à conclusão que os futuros docentes atribuem muita importância às competências emocionais que permitem enfrentar e gerir os problemas e conflitos dentro da sala de aula. Finalizam, argumentando que consideram necessário a inclusão de competências sócio-emocionais no modelo de formação dos futuros professores, com o objectivo de formar e moldar um novo estilo de professor que seja igualmente capaz de gerir as emoções e os conflitos afectivos presentes nestes contextos.

Debra Vandervoort (2006) da Universidade do Hilo, no Hawaii, realizou um estudo sobre a importância da Inteligência Emocional na Educação do Ensino Superior e refere que na sala de um professor que possua uma inteligência emocional alta, haverá uma maior predisposição para adoptar um estilo de ensino mais humanizado o que facilitará uma maior adesão dos alunos às aprendizagens. Esta autora refere, ainda, nas conclusões que a inclusão da inteligência emocional como uma disciplina do currículo da formação de professores pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Janet Kremenitzer (2005) apresenta um estudo sobre as competências emocionais dos educadores de infância e o seu impacto nas crianças que ensinam. As conclusões deste estudo apontam para a importância dos educadores de infância serem modelos para as crianças, no desenvolvimento de competências emocionais que lhes permitam um melhor desenvolvimento social e emocional durante o seu percurso académico.

Humphrey et al (2007) discutem algumas questões que se colocam com o incremento de estudos da inteligência emocional na educação.

Nas conclusões referem que a inteligência emocional na educação promove nos estudantes um melhor ajustamento e reduz o risco de abuso de drogas, problemas de saúde mental e de delinquência. De qualquer maneira referem que serão precisos mais estudos para que se possa aferir com alguma certeza os resultados.

Palmer (2003), efectuou um estudo no qual relacionou os vários modelos de medida e avaliação da Inteligência Emocional, sendo este efectuado com uma população de 330 inquiridos. Foram utilizadas escalas tais como a MSCEIT, a Bar-On Emotional Quotient Inventory, a escala TMMS, a Emotional Intelligence Escala de Schutte e tal e a Twenty- Item Toroto Alexithymia Scale. As principais conclusões permitem afirmar que a Inteligência Emocional é definida como um conjunto de capacidades e competências em perceber as próprias emoções e as dos outros, um conjunto de habilidades que permitem perceber e expressar as próprias emoções e de compreender e perceber as emoções dos outros. A inteligência Emocional diz, ainda, respeito ao conjunto de capacidades que permitem a gestão das próprias emoções e das emoções dos outros e ainda do conjunto de competências que permitem as emoções que têm origem directa nas razões de cada um.

Sousa (2006), estudou a Inteligência Emocional dos professores e a sua vulnerabilidade ao stress em contexto escolar e algumas das conclusões a que chegou referem que quanto maior é a Inteligência Emocional, melhor é a Gestão do Stress. Referem ainda que os docentes emocionalmente inteligentes são aqueles que conseguem perceber, compreender e regular melhor as emoções próprias e as dos outros, permitindo que lidem melhor com o ambiente de trabalho.

Por outro lado, Muller-Lissner (2001) apresenta os resultados de testes psicológicos, onde se questionam indivíduos de ambos os sexos sobre a hipótese de existir uma diferença entre ambos na maneira de sentir, sendo que a maioria dos sujeitos manifestou a opinião de que os sentimentos são igualmente fortes em ambos os sexos, existindo apenas uma diferença no amor e na raiva. Assim, o amor seria sentido. Verifica-se, ainda, que o sexo feminino expressa mais as suas emoções que o masculino. Porém, o mesmo autor ainda expressa que até que persista uma educação

diferenciada entre os géneros, dificilmente se comprovará a ideia de que o sexo feminino lida e manifesta melhor, de uma forma inata, com as emoções.

Similarmente Brody & Hall (s.d) realizaram várias pesquisas sobre este tema e sugerem que o sexo feminino, talvez por desenvolverem o uso da linguagem mais cedo, expressa mais facilmente os seus sentimentos, sendo também mais hábil na utilização da palavra em substituição de determinadas reacções emocionais. Uma vez que os rapazes são menos incitados a verbalizar os seus sentimentos, tendencialmente tornam-se mais inconscientes aos estados emocionais, tanto próprios como dos outros indivíduos.

Podemos ainda considerar os estudos desenvolvidos por Mayer & Salovey (2002), que revelam que a inteligência emocional e social aumenta com a idade, pelo menos até à quinta década de vida.

Gardner (2005) estudou a Inteligência emocional e o stress ocupacional, sendo o seu principal objectivo estabelecer uma relação entre dois conceitos. Para tal, o estudo foi realizado de duas formas: Num primeiro estudo, foram aplicados questionários a 320 trabalhadores, do qual se pode constatar que existem quatro dimensões da Inteligência emocional, particularmente importantes no processo do stress ocupacional, nomeadamente a reconhecimento e a expressão emocional, a compreensão das emoções, a gestão de emoções e o controlo emocional. Conclui-se, ainda, a inteligência emocional é menor aquando sentimentos de stress, doenças/ saúde e diminuição da satisfação, sendo estes possíveis factores para a diminuição da inteligência emocional. Deste primeiro estudo, salienta-se a importância da existência de programas de treino da inteligência emocional perante os trabalhadores, de modo, a que estes aprendam a lidar com as emoções negativas provenientes das experiências do stress ocupacional.

O segundo estudo diz respeito à aplicação, desenvolvimento e avaliação do programa de treino da inteligência emocional, com especial ênfase na gestão de stress. Foram realizadas cinco sessões de grupo, com intervalos entre si, onde participaram 79 trabalhadores. No final das cinco sessões foi observada uma diminuição dos sentimentos em relação ao stress assim como as suas consequências, sendo estas mudanças evidentes imediatamente depois das sessões. Deste modo, este segundo estudo, vem salientar a importância dos treinos da inteligência emocional no ambiente de trabalho, tendo em vista a diminuição dos efeitos stress ocupacional.

Bastian (2005), desenvolveu um trabalho de investigação para estudar as várias dimensões da inteligência emocional, sendo que para tal foram estudadas duas populações, uma de jovens adultos, constituída por 246 elementos, com média de idades

igual a 19,9 e uma outra população de adultos mais velhos constituída por 212 participantes cuja média de idade igual a 51,6. Deste estudo resultou que os adultos têm mais inteligência emocional, sendo a diferença mais acentuada no sexo feminino, contudo as diferenças não são muito significativas estatisticamente. Existe, também, uma correlação baixa a moderada com a inteligência emocional e a satisfação com a vida e ainda, entre a inteligência emocional e a personalidade e com as competências cognitivas, uma vez que seria como uma preditiva na inteligência emocional de 7%.

Em 2007, Rosete levou a cabo um estudo que pretendia relacionar a inteligência emocional com a liderança, para tal utilizou duas amostras de executivos, sendo a única diferença os tipos de escalas de avaliação da inteligência emocional. Numa primeira amostra, onde se pretendia avaliar a relação entre a inteligência emocional e a inteligência cognitiva, composta por 41 executivos, chegou-se à conclusão que à medida que aumentam as responsabilidades de liderança, maior a inteligência emocional, logo quanto maior a inteligência cognitiva, maior a inteligência emocional. Num segundo estudo, onde participaram 122 executivos e cujo objectivo era relacionar a inteligência emocional e com a liderança de um modo mais detalhado, chegou-se à conclusão que os executivos submetidos a maiores negócios tinham maior escore de inteligência emocional. Observou-se, também, que a Percepção das Emoções é a dimensão com maior importância. Este estudo revelou-se deveras importantes uma vez que teve implicações na selecção e desenvolvimento dos executivos.

CAPITULO III

-INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA-

As nossas possibilidades de conhecimento são muito e até, tragicamente, pequenas. Sabemos pouquíssimo e aquilo que sabemos sabemos-lo muitas vezes superficialmente, sem grande certeza. A maior parte do nosso conhecimento somente é provável. Existem certezas absolutas incondicionais, mas estas são raras.

J.M. Bochenski, Directrizes do
Pensamento Filosófico (pág.42), *in*
Cervo, Amado Luiz, Bervian, Pedro
Alcino, (1983), Metodologia
Científica, Mcgraw-Hill, São Paulo

3.1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos, a investigação realizada no âmbito da presente investigação.

Seguimos o percurso que é habitual, definimos o nosso problema de partida, explicitamos os instrumentos, população e amostra elaboramos objectivos gerais e específicos, explicamos as variáveis, apresentamos os resultados, e procedemos à sua discussão.

Investigar é tentar encontrar respostas a questões. Não uma resposta qualquer, mas respostas concretas, específicas e fundamentadas.

Conhecer, é uma relação que estabelecemos com o objecto, isto é, no processo de conhecimento apropriamo-nos do objecto. O conhecimento implica de qualquer modo uma dualidade de realidades: por um lado nós que conhecemos e por outro, o objecto conhecido que de certa maneira nos pertence e que pode fazer parte de nós.

Através do conhecimento tentamos a apropriação da realidade.

3.2- METODOLOGIA

Um determinado conhecimento só pode ser considerado científico, se se identificarem as várias operações mentais e técnicas que possibilitem a sua verificação.

No entendimento de Cervo e Bervian (1983) o método *é a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários, para atingir um resultado desejado (...) e a metodologia corresponde à arte de conduzir o espírito na investigação, que engloba os vários procedimentos para levar o bom termo o trabalho científico.*

Logo o “método científico” corresponde a um sistema de operações e regras desenvolvidas com uma sequência lógica, no qual se baseia a investigação.

Foi com base nestes pressupostos teóricos, que elaborámos este capítulo: os métodos seguidos, vão sendo apresentados e explicados no decorrer das várias etapas do processo de pesquisa, integrando uma sequência de operações, que compreendem: conceptualização e objectivos do estudo; definição de variáveis; instrumento de colheita de dados; determinação da amostra, procedimentos desenvolvidos e tratamento estatístico.

O desenho do presente estudo insere-se no âmbito das investigações empíricas, porque se fazem observações para compreender o fenómeno a estudar (Hill e Hill, 2000)

Como pretendemos descrever características de uma determinada população (professores de ensino especial) ou fenómeno (inteligência emocional), e estabelecer relação entre variáveis (tipo de especialização, formação académica, tipo de escola e os diversos factores presentes no questionário passíveis de a influenciar) podemos ainda classificá-lo como um estudo descritivo, epidemiológico, transversal e correlacional.

Com este objectivo adoptámos os métodos: *quantitativo* por se basear *numa perspectiva teórica do positivismo e constituir um processo dedutivo pelo qual os dados fornecem conhecimentos objectivos do que respeita nas variáveis em estudo.* Utilizámos paralelamente metodologia de investigação qualitativa, porque tal como Tuckman (2000:507-508), entendemos que algumas das características deste tipo de investigação baseiam-se nos paradigmas:

-A situação natural constitui a fonte de dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados.

-Os dados são analisados indutivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle.

-Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê e ao quê”.

-Os acontecimentos só podem compreender-se se compreendermos a percepção e a interpretação feitas pelas pessoas que neles participam.

Os dados deste estudo foram obtidos através da aplicação de um questionário e de entrevistas semi-estruturadas. Pretende-se fazer uma análise detalhada das respostas dos sujeitos envolvidos neste estudo (professores de Educação Especial) e conhecer as suas percepções sobre o que é a Inteligência Emocional, modos como a sentem no seu trabalho com crianças portadoras de deficiência e ainda identificar os factores que nela interferem.

Ao utilizar estas duas metodologias pretendemos fazer uma análise mais profunda e comparativa dos resultados, por entendermos que sendo a Inteligência Emocional um constructo muito amplo e de certa maneira subjectivo, o emprego de uma só metodologia seria redutora da análise.

3.2.1- Conceptualização

As Necessidades Educativas Especiais dentro de quadros de deficiência específicos na Escola surgem como um problema educativo e social. De facto a inclusão da deficiência nas Escolas Regulares tem sido encarada nos últimos anos, não como uma entidade de características meramente individuais, mas como a resultante de concepções sociais enquanto processo complexo, englobando as problemáticas individuais, educacionais e sociais, transformando-se desse modo numa questão social.

Os professores de Educação Especial, até aqui mais ligados a uma vertente direccionada exclusivamente para os alunos, vêem-se agora, face ao Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, designados como *docentes de Educação Especial* confrontados com um espaço de intervenção mais abrangente a abarcar um maior número de professores e alunos. No entanto, devemos salientar, que o problema da integração, é

fundamentalmente, um problema de política social e que as soluções para a integração na escola regular de crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) não dependem de um Decreto, mas antes, da criação de condições desejáveis a exigir uma mudança de atitudes.

Constata-se, pela experiência, que as leis são muitas vezes contornadas, esquecidas ou mal interpretadas, pelo que compete essencialmente aos professores de Educação Especial que trabalham com as crianças, contribuir de uma forma decisiva para que se cumpra um direito básico do ser humano: viver na sua comunidade, conviver com os que lhe são próximos, frequentar a escola da sua área de residência e ter a possibilidade de aceder a uma aprendizagem de qualidade.

Parece-nos, assim, que é da competência dos docentes de Educação Especial, intervir empenhadamente, para que nas escolas se desenvolva uma acção pedagógica diversificada, com respostas inovadoras e adequadas às necessidades educativas de todos os alunos.

Neste sentido, esta intervenção dos professores, pressupõe que estes tenham competências não só do foro científico, mas também de gestão das relações de todos os envolvidos, ou seja, que tenham uma alta Inteligência Emocional que lhes permita ser eficazes em todas estas situações.

Para que tal aconteça, é indispensável que se realize um trabalho de permanente reflexão/formação e que se efectivem parecerias com outros serviços e/ou entidades locais, designadamente com as autarquias, com a segurança social, com instituições de educação especial. É necessário ainda fomentar a participação dos pais, e de toda a comunidade educativa, uma vez que todas as crianças têm o direito de aprender a viver com todos.

Mas, para que exista uma inclusão plena, a escola não só deve consagrar todos os recursos humanos e materiais, como também deve possuir um corpo docente com competências pessoais que lhes permita responder adequadamente às crianças com Necessidades Educativas Especiais e desenvolver atitudes positivas face à inclusão.

No nosso percurso de acompanhamento profissional destas problemáticas no terreno, temos constatado que os professores se manifestam necessitados de preparação específica para trabalhar com estas crianças “diferentes”. Referem com frequência falta de formação adequada. Todavia parece-nos que este argumento em muitos casos, não reflecte mais do que uma “capa” para o medo do “desconhecido”, que projecta por sua vez resistência à “mudança” que experimentam face à escola como ela é e como poderá

ser. Mas, não são só os professores de Educação Especial, que têm dificuldades, alguns docentes do ensino regular ainda não demonstram a aceitação plena da inserção de crianças com N.E.E. na classe regular, isto é, não sentem estes alunos como pertencentes à escola, a esta escola que temos tal como fazem relativamente aos outros. Só numa perspectiva de mudança é possível que o ensino especial e o papel do professor de educação especial seja apreendido numa verdadeira osmose entre vários procedimentos do professor e passe a ser parte integrante da escola dando lugar a uma prática real de inclusão.

É essencial, entre outras coisas, potenciar a interação do professor do ensino regular com o professor do ensino especial, o que exige altas competências de relacionamento interpessoais específicas. É urgente integrar estes profissionais em equipas multidisciplinares para que a escola cumpra as suas mais amplas funções e responda às necessidades para que foi pensada.

De que nos serve então, criar leis, se depois os profissionais não conseguem desenvolver competências de relação nos vários contextos onde têm que actuar, e principalmente não “aprendem” a gerir factores essenciais para o seu desenvolvimento.

Os professores e mais especificamente os da Educação Especial como profissionais atentos às questões educativas e com os seus conhecimentos especializados na áreas da deficiência, tornam-se peça fundamental na procura do conhecimento e na investigação destas temáticas.

Os professores de Educação Especial constatarem diariamente no terreno, que as problemáticas destes alunos são muitas vezes de natureza relacional, afectiva e psicológica. Razões suficientes para os factores ligados ao desenvolvimento da Inteligência Emocional dos professores terem um peso significativo na qualidade do processo ensino-aprendizagem e serem determinantes na inclusão plena destas crianças.

Além disso para os professores de educação especial, o processo ensino-aprendizagem é indissociável da noção de pessoas por isso inscreve-se numa pluralidade de elementos concordantes, que contradizem a exclusão e legitimam a inclusão psicológica e educacional da criança portadora de deficiência, mediante respostas adequadas e adaptadas às suas necessidades.

Apesar da consciencialização que cada vez mais se tem sobre as necessidades emergentes destas crianças na inclusão escolar as respostas nem sempre são as mais adequadas. É que a sociedade portuguesa, debate-se ainda hoje com percepções e

representações sobre a deficiência historicamente muito próximas, uma vez que só após a mudança de regime político, isto é, com a instauração do regime democrático se consagraram juridicamente os direitos sociais, e lentamente se vão mudando as representações sociais sobre esta problemática.

No contexto educativo, a Inteligência Emocional surge como uma ferramenta de indiscutível utilidade pois abarca uma nova perspectiva de ensino, não exclusiva à razão, mas também atenta à emoção. Esta nova abordagem, vem assim, constituir-se como um duplo contributo, tanto para os professores, como para os alunos.

Autores como Extremera e Berrocal (2003) e Extremera, Durán e Rry (2005) referem que são notáveis as influências da Inteligência Emocional em diferentes contextos, pois os dados empíricos comprovam as vantagens de possuir adequados níveis de Inteligência Emocional. Defendem ainda, que é importante desenvolver habilidades emocionalmente inteligentes no contexto educativo essencialmente porque a investigação demonstra que adequados níveis de Inteligência Emocional ajudam a enfrentar com sucesso, problemas que surgem no dia-a-dia bem como o stress a que os professores estão sujeitos no contexto educativo, agravado ainda quando trabalham com crianças deficientes.

Neste contexto é premente perceber a Inteligência Emocional dos docentes numa perspectiva de potenciar o seu bem-estar e principalmente a um nível preventivo.

Por tudo o que foi dito, o estudo da Inteligência Emocional é, em nosso entender, fundamental, uma vez que pode permitir que as concepções sobre a deficiência mudem, essencialmente através do desenvolvimento das competências emocionais aquando da formação dos professores.

3.2.2- Problema de investigação

A consciência resultante do contacto com a realidade descrita associada à vontade por nós sentida em alterar o curso deste processo e ainda a importância da compreensão do fenómeno das competências emocionais dos Professores de Educação Especial localizado num espaço geográfico concreto (na sua dimensão local/regional), levou-nos a optar por um estudo sobre a *Inteligência Emocional dos Professores de Especial* da Região de Viseu.

A formulação do problema de pesquisa e o desenvolvimento de objectivos, são medidas preliminares fundamentais no processo de pesquisa (Lobiondo-Wood e Haber, 2001), na medida em que constituem elementos básicos e preparam o terreno para o desenvolvimento dessa mesma pesquisa.

Tendo por base estes pressupostos teóricos (revisão da literatura), os factores anteriormente definidos e o modelo conceptual adoptado, enunciámos o seguinte problema de partida:

-Qual é a Inteligência Emocional dos professores de Ensino Especial da Região de Viseu, quais os parâmetros que a influenciam, a sua implicação na prática profissional e a necessidade de formação continua especifica nesta área -

3.2.3 – Objectivos gerais

-Conhecer as características sócio-demográficas e situacionais que caracterizam a Inteligência Emocional dos professores de Ensino Especial da Região de Viseu e perceber quais as variáveis que influenciam a Inteligência Emocional bem como as que têm maior peso preditivo na população em estudo.

-Perceber quais as representações que os Professores de Ensino Especial têm em relação à Inteligência Emocional e a influencia desta na sua prática profissional.

3.2.4 – Objectivos específicos

- Conhecer as características e as diferenças da Inteligência Emocional em função do género, idade, tempo de serviço, estado civil, tipo de escola, tipo de especialização
- Identificar o ambiente actual de vida, alfabetização emocional, competências emocionais, valores/crenças e consequências
- Identificar as variáveis com maior influência na Inteligência Emocional dos professores de Ensino Especial e que deverão ser tidas em conta no seu desenvolvimento profissional

- Identificar variáveis com maior peso preditivo na Inteligência Emocional da população em estudo
- .Conhecer as representações dos Professores de Ensino Especial sobre a sua Inteligência Emocional bem como as estratégias que acham que utilizam na sua gestão.

A inclusão e o bem-estar das crianças com Necessidades Educativas Especiais é afectado por múltiplos aspectos: desde o meio social e físico e estrutura familiar à organização educativa e a forma como essa organização se processa ao nível relacional com os agentes educativos, nomeadamente os professores do Ensino Especial. Neste sentido, índices elevados de Inteligência Emocional nestes profissionais permitem e potencializam não só uma inclusão no verdadeiro sentido, mas também um maior bem-estar profissional, que por sua vez proporcionará uma eficaz “teia” de relações interpessoais na Escola.

Então faz todo o sentido, que o estudo sobre a Inteligência Emocional incida e abranja uma grande variedade de parâmetros, para que resulte uma verdadeira visão holística do Homem.

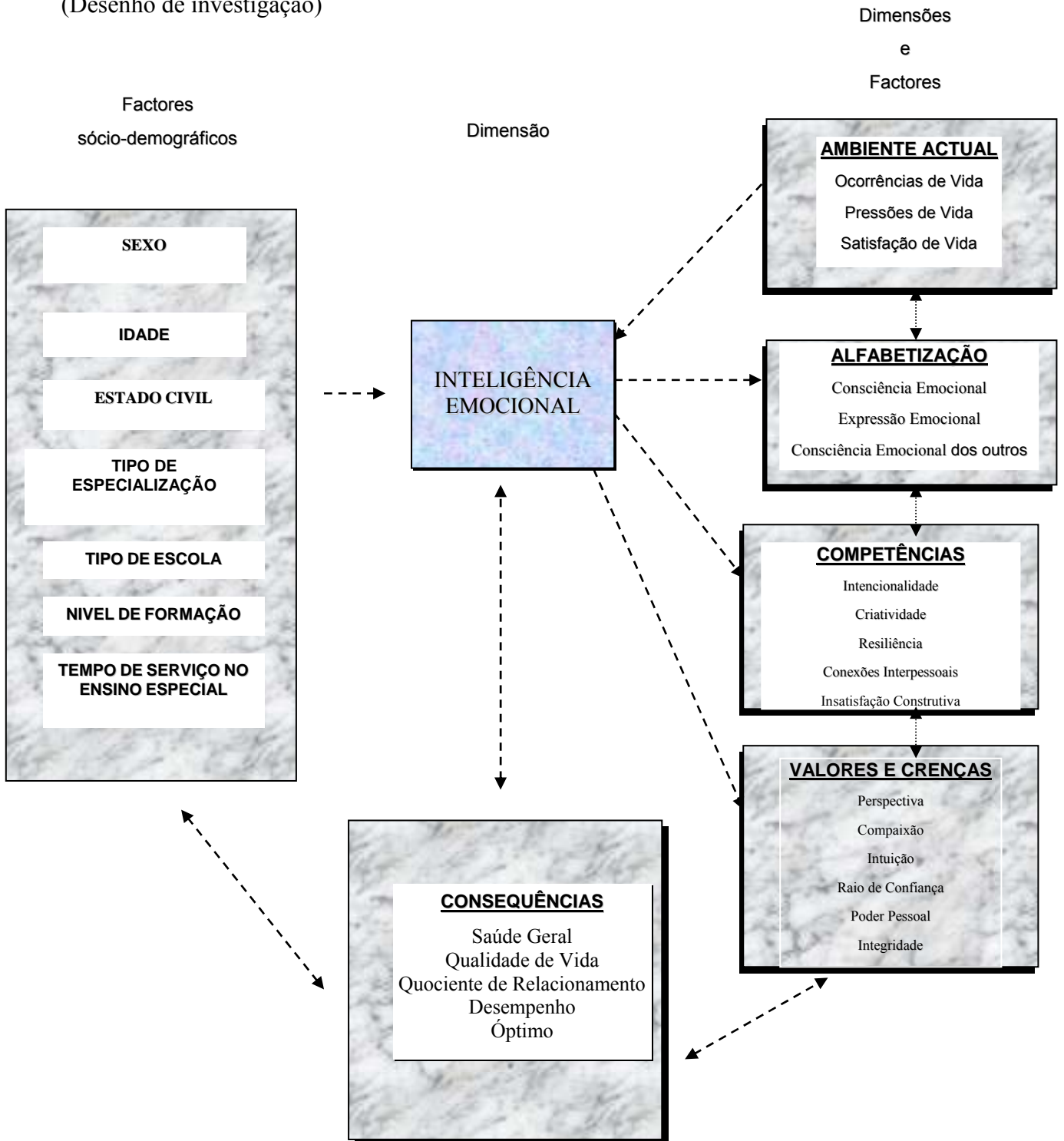
Emerge desta visão multidimensional o esquema conceptual que seguidamente apresentamos e sobre o qual a nossa investigação se alicerça.

A representação gráfica deste modelo permite-nos observar os vários domínios integrantes do constructo Inteligência Emocional, específico do nosso estudo. Fornece uma visão global das dimensões/factores considerados determinantes nesta problemática, incluindo “pesos” derivados perceptualmente e indicadores medidos objectivamente.

Trata-se de um modelo que engloba dois grandes domínios: (1) sócio-demográfico que integra o sexo, idade, estado civil, tipo de especialização, tipo de escola, nível de formação, tempo de serviço no ensino especial; (2) psicossociais que integram a construção da Inteligência Emocional, o ambiente de vida actual, a alfabetização emocional, as competências emocionais, os valores e crenças e as consequências.

Ambos os domínios se interrelacionam e exercem profundas influências na qualidade da Inteligência Emocional dos professores.

Figura 5 – Modelo conceptual da relação entre os parâmetros a serem estudados (Desenho de investigação)



3.3. INSTRUMENTOS DE COLHEITA DE DADOS

Os instrumentos de colheita de dados em investigação, são os equipamentos utilizados para colher a informação pertinente e necessária. Deste modo a selecção do instrumento de colheita de dados, deve estar directamente relacionada com o problema em estudo, de modo a permitir a avaliação das variáveis em causa (Lakatos e Marconi, 1995).

Tendo em conta a quantidade de aspectos que intervêm na avaliação da Inteligência Emocional nos professores de Ensino Especial (que para além de numerosos são diversificados), nem sempre se torna fácil encontrar, escalas que nos permitam medir todas as situações e possíveis variáveis.

No nosso caso optámos por um instrumento da colheita de dados constituído por uma Escala elaborada e conseqüentemente, já testada por outros investigadores, associado a um pequeno questionário Sócio-Demográfico (Anexo I) e uma Entrevista Semi-Estruturada (anexo II).

3.3.1-Questionário socio-demográfico e Escala de Inteligência Emocional

A Escala foi editada pela “Essi Systems, Inc.,” os autores são, Robert Cooper, PH. D. e Ayman Sawaf, (1997). Foi traduzida e adaptada para o português por nós. É esta última versão a que vai ser utilizada nesta investigação.

É ainda constituída por questões fechadas, codificadas “à priori ” e dirigem-se aos professores de Ensino Especial que estão colocados nas Escolas para apoiar crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais.

O esquema resumo que seguidamente apresentamos, explicita a composição estrutural dos nossos questionários que são compostos pelo Questionário Sócio-Demográfico e pela Escala de Inteligência Emocional que tem XXI grupos de questões.

Quadro 8 – Resumo estrutural da Escala de Inteligência Emocional

<p>1. SEXO:</p> <p style="margin-left: 20px;">Masculino <input type="checkbox"/></p> <p style="margin-left: 20px;">Feminino <input type="checkbox"/></p> <p>2. IDADE:</p> <p>_____</p> <p>3. TEMPO DE SERVIÇO</p> <p>_____</p>	<p>6. ESTADO:</p> <p style="margin-left: 20px;">Solteiro(a) <input type="checkbox"/></p> <p style="margin-left: 20px;">Casado(a) <input type="checkbox"/></p> <p style="margin-left: 20px;">Viúvo(a) <input type="checkbox"/></p> <p style="margin-left: 20px;">Divorciado(a) <input type="checkbox"/></p> <p style="margin-left: 20px;">Outro: _____</p>
<p>4. FORMAÇÃO ACADÊMICA:</p> <p>Licenciatura em: _____</p> <p>Especialização em: _____</p> <p>Mestrado em: _____</p> <p>Doutoramento em: _____</p> <p>Outro: _____</p> <p>5. TIPO DE ESCOLA:</p> <p>URBANA <input type="checkbox"/></p> <p>RURAL <input type="checkbox"/></p>	<p>7. TEMPO DE SERVIÇO NO ENSINO</p> <p>ESPECIAL: _____</p> <p>8. ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO:</p> <p>-MENTAL-MOTORA: <input type="checkbox"/></p> <p>-VISUAL: <input type="checkbox"/></p> <p>-AUDITIVA: <input type="checkbox"/></p> <p>-OUTRA: <input type="checkbox"/></p>

	DOMÍNIOS EM ESTUDO	GRUPO	QUESTÕES
Ambiente actual	Ocorrências de vida	0	18
	Pressões de vida	I	32
	Satisfação de vida	II	21
Alfabetização	Consciência Emocional	III	8
	Expressão Emocional	IV	9
	Consciência Emocional dos outros	V	12
Competências	Intencionalidade	VI	13
	Criatividade	VII	10
	Resiliência	VIII	14
	Conexões interpessoais	IX	10
	Insatisfação construtiva	X	10
Valores e Atitudes	Perspectiva	XI	8
	Compaixão	XII	12
	Intuição	XIII	11
	Raio de Confiança	XIV	12
	Poder pessoal	XV	11
	Integridade	XVI	9
Consequências	Saúde em geral	XVII	31
	Qualidade de vida	XVIII	11
	Quociente de relacionamento	XIX	7

	Desempenho óptimo	XX	7
--	-------------------	----	---

Questionário: ***QUOCIENTE EMOCIONAL***

Este questionário é composto por várias dimensões e dentro delas vários factores como descrevemos a seguir.

AMBIENTE ACTUAL

Grupo O- *Ocorrências de Vida*

Neste grupo pretende-se determinar que tipo de acontecimentos ao nível pessoal englobando as várias áreas de vida podem ter constituído uma fonte de sofrimento. É constituído por 18 questões cujas respostas são avaliadas numa escala tipo Likert de quatro posições, sendo que quanto maior for a pontuação maior o número de acontecimentos que provocaram sofrimento.

Os valores podem situar-se entre 0 e 54, sendo que entre 0 e 2 o resultado é considerado óptimo, entre 3 e 7, proficiente, entre 8 e 15 vulnerável e entre 16 e 54, é preciso atenção.

Grupo 1- *Pressões de Vida*

Neste grupo pretende-se determinar quais as pressões de vida tanto no trabalho como em casa que podem ser experiências constrangedoras ou difíceis.

É constituído por 32 questões cujas respostas são avaliadas numa escala tipo Likert de quatro posições, sendo que quanto maior for a pontuação maior o número de acontecimentos que provocaram sofrimento.

Os valores podem situar-se entre 0 e 96, sendo que entre 0 e 8 o resultado é considerado óptimo, entre 9 e 16, proficiente, entre 17 e 27 vulnerável e entre 28 e 96, é preciso atenção.

Grupo 2- *Satisfação na Vida*

São todos os acontecimentos de relações interpessoais, situações circunstanciais que se experienciam como agradáveis tanto ao nível pessoal como no trabalho.

É constituído por 21 questões cujas respostas são avaliadas numa escala tipo Likert de quatro posições, sendo que quanto maior for a pontuação maior o número de acontecimentos que provocaram satisfação. Neste grupo existem itens cuja cotação das respostas se faz inversamente como é o caso dos 11, 20 e 21.

Os valores podem situar-se entre 0 e 63, sendo que entre 28 e 63 o resultado é considerado óptimo, entre 21 e 27, proficiente, entre 12 e 20 vulnerável e entre 0 e 11, é preciso atenção.

AMBIENTE ACTUAL Esta dimensão, por um lado, é definida como todo o tipo de acontecimentos a nível pessoal e em várias áreas da vida que podem constituir uma fonte de sofrimento, com pressões que geram experiências constrangedoras ou difíceis tanto a nível das relações afectivas bem como as profissionais (englobando as variáveis *ocorrências de vida e pressões de vida*). E por outro lado também pode ser entendida como todos os acontecimentos, relações interpessoais, e circunstancias, que tanto ao nível pessoal como profissional são experienciados como agradáveis (englobando a variável *satisfação de vida*)

ALFABETIZAÇÃO

Grupo 3- *Consciência Emocional*

Este grupo avalia o grau em que se é capaz de reconhecer os sentimentos próprios, catalogá-los e perceber a sua origem.

É constituído por 8 questões cujas respostas são avaliadas numa escala tipo Likert de quatro posições, sendo que quanto maior for a pontuação maior a consciência emocional. Neste grupo existem itens cuja cotação das respostas se faz inversamente como é o caso do 6.

Os valores podem situar-se entre 0 e 24, sendo que entre 23 e 24 o resultado é considerado óptimo, entre 18 e 22, proficiente, entre 14 e 17 vulnerável e entre 0 e 13, é preciso atenção.

Grupo 4- *Expressão Emocional*

Avalia o grau em que conseguimos expressar os nossos sentimentos e os mostramos aos outros, como parte integrante das nossas acções e interacções.

É constituído por 9 questões cujas respostas são avaliadas numa escala tipo Likert de quatro posições, sendo que quanto maior for a pontuação maior capacidade de expressão emocional. Neste grupo existem itens cuja cotação das respostas se faz inversamente como é o caso do 5, 7 e 9.

Os valores podem situar-se entre 0 e 27, sendo que entre 23 e 27 o resultado é considerado óptimo, entre 18 e 22, proficiente, entre 14 e 17 vulnerável e entre 0 e 13, é preciso atenção.

Grupo 5- *Consciência Emocional dos outros*

Avalia a habilidade para ouvir, sentir, intuir o que é que os outros podem sentir, a partir das suas palavras, linguagem não verbal ou outros indicadores.

É constituído por 12 questões cujas respostas são avaliadas numa escala tipo Likert de quatro posições, sendo que quanto maior for a pontuação maior consciência emocional dos outros. Neste grupo existem itens cuja cotação das respostas se faz inversamente como é o caso do 2, e 10.

Os valores podem situar-se entre 0 e 36, sendo que entre 22 e 36 o resultado é considerado óptimo, entre 19 e 21, proficiente, entre 15 e 18 vulnerável e entre 0 e 14, é preciso atenção.

ALFABETIZAÇÃO-Esta dimensão pode ser definida como a capacidade de reconhecer os sentimentos próprios, enumerá-los e perceber a sua origem, sermos capazes de expressar os nossos sentimentos e os mostrarmos aos outros integrando as nossas acções e interacções e também a habilidade que temos para

ouvir, sentir, intuir o que os outros estão a sentir a partir da análise que somos capazes de fazer das suas palavras, linguagem não verbal ou outros indicadores.

Esta dimensão engloba as variáveis ***Consciência Emocional, Expressão Emocional e Consciência Emocional dos Outros***

A dimensão ALFABETIZAÇÃO permite os seguintes totais, considerando as suas três sub-escalas,:

-ATENÇÃO- 0 a 40

-VULNERÁVEL- 41 a 52

-PROFICIENTE- 53 a 65

-ÓTIMO-66 a 87

COMPETÊNCIAS

Grupo 6- *Intencionalidade*

Mede a habilidade de agir deliberadamente, tomando decisões consistentes tanto ao nível pessoal como profissional.

É constituído por 13 questões cujas respostas são avaliadas numa escala tipo Likert de quatro posições, sendo que quanto maior for a pontuação maior a intencionalidade. Neste grupo existem itens cuja cotação das respostas se faz inversamente como é o caso do 6, 12 e 13.

Os valores podem situar-se entre 0 e 39, sendo que entre 34 e 39 o resultado é considerado ótimo, entre 29 e 33, proficiente, entre 23 e 28 vulnerável e entre 0 e 22, é preciso atenção.

Grupo 7- *Criatividade*

É a habilidade para encontrar múltiplas respostas e soluções não cognitivas para solucionar problemas, encontrando novas formas de fazer as coisas.

É constituído por 10 questões cujas respostas são avaliadas numa escala tipo Likert de quatro posições, sendo que quanto maior for a pontuação maior capacidade criativa.

Os valores podem situar-se entre 0 e 30, sendo que entre 25 e 30 o resultado é considerado óptimo, entre 20 e 24, proficiente, entre 14 e 19 vulnerável e entre 0 e 13, é preciso atenção.

Grupo 8- *Resiliência*

É a capacidade de enfrentar dificuldades de forma flexível e de forma positiva.

É constituído por 14 questões cujas respostas são avaliadas numa escala tipo Likert de quatro posições, sendo que quanto maior for a pontuação maior a capacidade resiliente. Neste grupo existem itens cuja cotação das respostas se faz inversamente como é o caso do 8.

Os valores podem situar-se entre 0 e 42, sendo que entre 35 e 42 o resultado é considerado óptimo, entre 30 e 34, proficiente, entre 25 e 29 vulnerável e entre 0 e 24, é preciso atenção.

Grupo 9- *Conexões interpessoais*

Explora a habilidade de criar e sustentar uma rede de pessoas com as quais podemos contar e expressar emoções

É constituído por 10 questões cujas respostas são avaliadas numa escala tipo Likert de quatro posições, sendo que quanto maior for a pontuação maior capacidade de ter os outros connosco. Neste grupo existem itens cuja cotação das respostas se faz inversamente como é o caso do 2,8,9 e 10.

Os valores podem situar-se entre 0 e 30, sendo que entre 29 e 30 o resultado é considerado ótimo, entre 25 e 28, proficiente, entre 19 e 24 vulnerável e entre 0 e 18, é preciso atenção.

Grupo 10- *Insatisfação Construtiva*

Avalia a habilidade para ficar calmo, com expressões emocionais adequadas mesmo perante acontecimentos desagradáveis ou conflitos.

É constituído por 10 questões cujas respostas são avaliadas numa escala tipo Likert de quatro posições, sendo que quanto maior for a pontuação maior capacidade de gerir a insatisfação de forma construtiva. Neste grupo existem itens cuja cotação das respostas se faz inversamente como é o caso do 1,2,4,5 e 10.

Os valores podem situar-se entre 30 e 0, sendo que entre 26 e 30 o resultado é considerado ótimo, entre 21 e 25, proficiente, entre 16 e 20 vulnerável e entre 0 e 15, é preciso atenção.

COMPETÊNCIAS-Esta dimensão pode ser definida como a capacidade para agir deliberadamente, tomando decisões consistentes tanto ao nível pessoal como profissional, encontrar múltiplas respostas e soluções não cognitivas para solucionar problemas, encontrando novas formas de fazer as coisas, ser capaz de enfrentar dificuldades de forma flexível e de forma positiva, criar e sustentar uma rede de pessoas com as quais podemos expressar as emoções e a capacidade de ficarmos calmos, ter expressões emocionais adequadas mesmo perante acontecimentos desagradáveis ou conflitos. É constituída pelas seguintes variáveis, *Intencionalidade, Criatividade, Resiliência, Conexões Interpessoais, Insatisfação Construtiva*

A dimensão COMPETÊNCIAS permite os seguintes totais, considerando as suas cinco sub-escalas,:

-ATENÇÃO- 0 a 92

-VULNERÁVEL- 93 a 120

-PROFICIENTE- 121 a 144

VALORES E CRENÇAS

Grupo 11- *Perspectiva*

Avalia a forma como olhamos o mundo e nos posicionamos nele, como interpretamos positivamente ou negativamente acontecimentos e experiências.

É constituído por 8 questões cujas respostas são avaliadas numa escala tipo Likert de quatro posições, sendo que quanto maior for a pontuação maior a capacidade de ter perspectivas positivas. Neste grupo existem itens cuja cotação das respostas se faz inversamente como é o caso do 5.

Os valores podem situar-se entre 24 e 0, sendo que entre 21 e 24 o resultado é considerado óptimo, entre 17 e 20, proficiente, entre 12 e 16 vulnerável e entre 0 e 11, é preciso atenção.

Grupo 12- *Compaixão*

É a habilidade para se ser excepcionalmente empático, apreciando e aceitando os outros e os seus sentimentos e pontos de vista bem como ser tolerante em relação a si e aos outros.

É constituído por 12 questões cujas respostas são avaliadas numa escala tipo Likert de quatro posições, sendo que quanto maior for a pontuação maior compreensão e aceitação dos outros. Neste grupo existem itens cuja cotação das respostas se faz inversamente como é o caso do 7,9, 11 e 12.

Os valores podem situar-se entre 0 e 36, sendo que entre 30 e 36 o resultado é considerado óptimo, entre 27 e 29, proficiente, entre 22 e 26 vulnerável e entre 0 e 21, é preciso atenção.

Grupo 13- *Intuição*

É o grau com que usamos sinais, sensações, “palpites” e não respostas cognitivas face a alguns problemas.

É constituído por 11 questões cujas respostas são avaliadas numa escala tipo Likert de quatro posições, sendo que quanto maior for a pontuação maior capacidade de utilizar a intuição. Neste grupo existem itens cuja cotação das respostas se faz inversamente como é o caso do 8, e 10.

Os valores podem situar-se entre 0 e 33, sendo que entre 28 e 33 o resultado é considerado óptimo, entre 23 e 27, proficiente, entre 18 e 22 vulnerável e entre 0 e 17, é preciso atenção.

Grupo 14- *Raio de Confiança*

É o grau das nossas expectativas em relação aos outros no sentido de confiarmos ou não mesmo não tendo qualquer razão específica.

É constituído por 12 questões cujas respostas são avaliadas numa escala tipo Likert de quatro posições, sendo que quanto maior for a pontuação maior capacidade de confiar. Neste grupo existem itens cuja cotação das respostas se faz inversamente como é o caso do 1,3, 5, 7,8,9 e 11.

Os valores podem situar-se entre 0 e 36, sendo que entre 31 e 36 o resultado é considerado óptimo, entre 26 e 30, proficiente, entre 20 e 25 vulnerável e entre 0 e 19, é preciso atenção.

Grupo 15- *Poder Pessoal*

É o grau em que acreditamos que conseguimos mudanças e conseguimos escolher a vida que queremos viver.

É constituído por 11 questões cujas respostas são avaliadas numa escala tipo Likert de quatro posições, sendo que quanto maior for a pontuação maior poder pessoal. Neste grupo existem itens cuja cotação das respostas se faz inversamente como é o caso do 2,3,4,6 e 9.

Os valores podem situar-se entre 0 e 33, sendo que entre 32 e 33 o resultado é considerado ótimo, entre 27 e 31, proficiente, entre 22 e 26 vulnerável e entre 0 e 21, é preciso atenção.

Grupo 16- *Integridade*

Revela o grau de consistência intelectual, emocional e espiritual dos valores pessoais.

É constituído por 9 questões cujas respostas são avaliadas numa escala tipo Likert de quatro posições, sendo que quanto maior for a pontuação maior consistência nos valores que escolhemos. Neste grupo existem itens cuja cotação das respostas se faz inversamente como é o caso do 2,6,7 e 9.

Os valores podem situar-se entre 0 e 27, sendo que entre 23 e 27 o resultado é considerado ótimo, entre 20 e 22, proficiente, entre 16 e 19 vulnerável e entre 0 e 15, é preciso atenção.

VALORES E CRENÇAS-Esta dimensão pode ser definida como a capacidade para avaliar a forma como olhamos o mundo e nos posicionamos nele bem como interpretamos os acontecimentos e experiências. São as habilidades que temos de ser empáticos apreciando e aceitando os outros, os seus sentimentos e pontos de vista bem como a capacidade de tolerância em relação a si e ao outro. Traduz o grau com que usamos sinais, “palpites” e respostas não-cognitivas perante problemas. É o grau das nossas expectativas em relação aos outros no sentido de confiarmos ou não tendo qualquer razão específica. Sermos capazes de conseguir mudanças e de conseguirmos escolher a vida que queremos viver e também a consistência intelectual, emocional e espiritual dos valores pessoais.

Esta dimensão engloba as variáveis *Perspectiva, Compaixão, Intuição, Raio de Confiança, Poder Pessoal e Integridade*

A dimensão VALORES E CRENÇAS permite os seguintes totais, considerando as suas seis sub-escalas,:

-ATENÇÃO- 0 a 104

-VULNERÁVEL- 105 a 134

-PROFICIENTE- 1135 a 159

-ÓPTIMO-160 a 189

CONSEQUÊNCIAS

Grupo 17- *Saúde Geral*

Mede os efeitos no Quociente Emocional dos estados de saúde.

É constituído por 31 questões cujas respostas são avaliadas numa escala tipo Likert de quatro posições, sendo que quanto maior for a pontuação maior a consequência dos factores de saúde na inteligência emocional.

Os valores podem situar-se entre 0 e 93, sendo que entre 0 e 8 o resultado é considerado óptimo, entre 9 e 16, proficiente, entre 17 e 30 vulnerável e entre 31 e 93, é preciso atenção.

Grupo 18- *Qualidade de Vida*

Mede os efeitos na inteligência emocional da satisfação ou não com a generalidade da vida.

É constituído por 11 questões cujas respostas são avaliadas numa escala tipo Likert de quatro posições, sendo que quanto maior for a pontuação maior a consequência no Quociente Emocional da satisfação com a vida. Neste grupo existem itens cuja cotação das respostas se faz inversamente como é o caso do 4, e 6.

Os valores podem situar-se entre 0 e 33, sendo que entre 27 e 33 o resultado é considerado ótimo, entre 23 e 26, proficiente, entre 17 e 22 vulnerável e entre 0 e 16, é preciso atenção.

Grupo 19- *Quociente de Relacionamento*

Mede o efeito na Inteligência Emocional da qualidade das relações interpessoais e da ligação aos outros.

É constituído por 7 questões cujas respostas são avaliadas numa escala tipo Likert de quatro posições, sendo que quanto maior for a pontuação melhor o relacionamento interpessoal.

Os valores podem situar-se entre 0 e 21, sendo que entre 19 e 21 o resultado é considerado ótimo, entre 16 e 18, proficiente, entre 13 e 15 vulnerável e entre 0 e 12, é preciso atenção.

Grupo 20- *Desempenho Ótimo*

Avalia o quanto conseguimos no dia-a-dia ter bons resultados ao nível pessoal, na relação com os outros e no trabalho.

É constituído por 7 questões cujas respostas são avaliadas numa escala tipo Likert de quatro posições, sendo que quanto maior for a pontuação melhor o desempenho. Neste grupo existem itens cuja cotação das respostas se faz inversamente como é o caso do 3,4 e 6.

Os valores podem situar-se entre 0 e 21, sendo que entre 20 e 21 o resultado é considerado ótimo, entre 18 e 19, proficiente, entre 15 e 17 vulnerável e entre 0 e 14, é preciso atenção.

CONSEQUÊNCIAS-Esta dimensão traduz os efeitos no quociente emocional dos estados de saúde, da satisfação ou não com a generalidade da vida, a qualidade das relações interpessoais e da ligação aos outros e traduz o quanto conseguimos no dia-a-dia ter bons resultados ao nível pessoal, na relação com os outros e no trabalho. É constituída pelas seguintes variáveis, *Saúde em Geral, Qualidade de Vida, Quociente de Relacionamento e desempenho Ótimo*.

O valor total da INTELIGÊNCIA EMOCIONAL é medido nesta Escala pelo conjunto dos totais das três dimensões, ALFABETIZAÇÃO, COMPETÊNCIAS, VALORES E CRENÇAS. Neste sentido, temos como valores totais para a INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, os seguintes:

-ATENÇÃO- 0 a 236

-VULNERÁVEL- 237 a 306

-PROFICIENTE- 307 a 368

-ÓPTIMO-369 a 447

3.3.2. Entrevista Semi-Estruturada

Uma das mais completas formas de acesso às representações que os professores têm das suas práticas, consagra-se pelo recurso à entrevista.

Como refere Tuckman (2000), o principal objectivo da entrevista é obter dados com o máximo de fiabilidade possível e sem distorções e que sejam um quadro real do que os entrevistados pensam que é a sua realidade. Foi nesta perspectiva, que organizámos o guião das entrevistas para obtenção dos dados que desejávamos.

Os métodos de entrevista permitem-nos, segundo Quivy (1992), a aplicação dos processos de interacção com o outro.

No nosso trabalho utilizamos a entrevista *semiestruturada*, ou *semidirigida* que, como refere Quivy (1992:94), *não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas.*

A utilização deste tipo de instrumento pressupõe que o investigador quer obter dados que existem mas que têm que ser pesquisados. Segundo Albarello (1997), as entrevistas podem ser classificadas num *continuum*, isto é, num extremo o entrevistador favorece a expressão da liberdade total do seu entrevistado, praticamente não intervindo, enquanto no extremo oposto é o entrevistador quem estrutura a entrevista a partir de um objecto de estudo definido.

Ao situarmo-nos na entrevista *semidirectiva* de acordo com Albarello (1997:87), *situamo-nos num nível intermédio, ao respondermos a duas exigências que podem parecer contraditórias.*

O entrevistado tem a “liberdade” de estruturar o seu pensamento em torno do objecto, e neste contexto está traduzido o aspecto menos directivo, mas por outro lado definido um objecto de estudo são eliminadas diversas considerações, e daí o aspecto mais directivo do trabalho do entrevistador.

Na nossa investigação, a grande vantagem da entrevista em relação a outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informação e sobre os mais variados tópicos (Lüdke e André, 1986:34)

Neste sentido, elaborámos um Guião (anexo II) composto por questões semi-estruturadas, que por sua vez decorreram dos objectivos previamente definidos.

Outro instrumento fundamental nestas situações é o gravador que é um meio de conservar integralmente tudo o que é dito, tanto pelos entrevistados, como pelo entrevistador, libertando este da preocupação de tomar notas e poder dedicar a atenção à entrevista. Foi através deste que desenvolvemos o nosso trabalho com os professores que se mostraram receptivos a colaborar.

Quadro 9- Blocos da Entrevista semi-estruturada

BLOCOS	OBJECTIVOS	PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES
A-INTRODUZIR E IDENTIFICAR A ENTREVISTA	-Sensibilizar para a entrevista.		-Informar de que se trata de uma investigação sobre as concepções que os Professores de Ensino Especial têm sobre a Inteligência Emocional relacionada com a sua prática -Salvaguardar a confidencialidade do entrevistado e chamar a atenção para a importância das suas respostas no sentido de garantir o rigor do trabalho -Saber se está de acordo em colaborar
B-INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	-Conhecer a Inteligência Emocional	-Sabe o que é a Inteligência Emocional? -Como é que a caracteriza? -Pensa que tem uma boa I.E.? -Como é que a descreve? -Que factores, ao longo do desenvolvimento da sua vida, acha que tiveram maior peso na construção da sua I.E.?	-Definições sobre I.E. -Caracterização da I.E. -Factores que influenciam a I.E.
C-ESTRATÉGIAS (COPING, RESILIÊNCIA)	-Analisar as estratégias que são utilizadas nas situações profissionais mais complicadas	-Que estratégias costuma utilizar para gerir as situações mais difíceis, do ponto de vista profissional? -Que estratégias utiliza para lidar com o stress perante deficiências mais profundas ou mais problemáticas?	-Tentar entender como é que os professores de E.E. muitas vezes sujeitos a níveis elevados de stress lidam ou encontram estratégias para gerir as situações.

<p>D-RELAÇÕES INTERPESSOAIS</p>	<p>-Identificar os principais focos de conflito nas equipas de trabalho</p>	<p>-No seu local de trabalho, costuma trabalhar em equipa? -Com quem?</p> <p>-Se não....mais individualmente? Porquê?</p> <p>-Como descreve a sua relação com os professores do Ensino regular?</p> <p>-Costuma conversar regularmente com os pais? -Para si, este contacto é fácil?</p> <p>-No seu local de trabalho são frequentes os conflitos entre as pessoas? Porquê?</p>	<p>-Perceber até que ponto o Professor de E.E. consegue um bom nível de relacionamento interpessoal com os vários agentes que intervêm no processo educativo dos alunos portadores de deficiência.</p>
<p>E-PROBLEMAS E FACTORES QUE AFECTAM A EFICÁCIA DO TRABALHO DO PROFESSOR DE E.E.</p>	<p>-Identificar os problemas, factores e eficácia do trabalho de apoio desenvolvido</p>	<p>-Que tipo de problemas são mais comuns aparecerem no vosso trabalho com estas crianças?</p> <p>-Que factores considera que interferem com o processo de apoio às crianças com deficiência?</p>	
<p>F-PROPOSTAS DE MELHORIAS/ALTERAÇÕES</p>	<p>-Identificar os factores que os professores de E.E. consideram que poderiam otimizar nas suas funções</p>	<p>-Na sua opinião o que é que poderia ser alterado de forma a melhorar/optimizar as suas funções de apoio a estas crianças?</p> <p>-Na sua opinião, a Escola poderia adoptar outro tipo de estratégias e soluções para estas crianças? Quais?</p> <p>-Acha importante a formação contínua dos Professores de E.E., poder também centrar-se no desenvolvimento da Inteligência Emocional?</p> <p>-Quais são para si, as vantagens que poderão surgir nesta área formação?</p> <p>-O que é que acha que é importante ainda aprender para melhor lidar com estas situações de deficiência?</p>	<p>-A nível pessoal (formação) -A nível da escola -Nas relações com outros profissionais/parcerias -Importância atribuída à Inteligência Emocional.</p>

3.4- AMOSTRA

As pesquisas sociais abrangem normalmente um universo de elementos tão grande, que se torna impossível considerá-los na sua totalidade. Por essa razão (...) *é frequente trabalhar com uma amostra ou seja uma pequena parte dos elementos que compõem o universo* (Gil, 1995).

Este estudo não é exceção e por isso, recorremos à técnica de amostragem não probabilística por conveniência.

Assim solicitamos à Direcção Regional de Educação do Centro dados estatísticos sobre o número de professores com especialização em Educação Especial colocados nesta mesma região do País e por distritos para que pudéssemos determinar a amostra (Anexo III). Deste conhecimento resultou um total de 135 indivíduos que correspondem a 130 professores do género feminino e 5 professores do género masculino, perfazendo o total da nossa amostra de um universo de 447 professores da Região Centro.

Para a entrevista semi-estruturada escolhemos nove professoras do Ensino Especial com elevada experiência neste tipo de serviço, o que nos permitiu um aprofundamento maior da temática em estudo.

3.5.- PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A realização de qualquer pesquisa, implica não só delinear uma população, mas também desenvolver um conjunto de acções, no sentido de alcançar os objectivos inicialmente propostos para o estudo.

Além disso torna-se fundamental que todos os procedimentos a desencadear, se façam segundo uma rigorosa conduta ética respeitando os princípios da beneficência, da justiça e de um respeito integral pela dignidade humana.

Assim irão ser dirigidos vários officios ás entidades responsáveis de algumas Escolas no sentido de nos ser autorizada a aplicação do instrumento de colheita de dados aos Professores de Educação Especial.

Nos pedidos a realizar, será indicado o responsável pela pesquisa, explicitados os objectivos e interesses do estudo, garantida a confidencialidade em relação aos resultados, bem como a promessa de evitar perturbações no funcionamento dos serviços e instituições.

Pese embora a importância das autorizações referidas, não esqueceremos em momento algum de pedir individualmente a cada professor, o seu consentimento informado para colaborar nesta pesquisa. Entendemos este requisito não só como um preceito legal mas sobretudo um direito moral de todas as Pessoas.

Teremos ainda em atenção as questões éticas inerentes à qualificação dos pesquisadores em áreas da Educação, aos quais é exigido um padrão mínimo de competências, no sentido de evitar riscos que possam gerar dados pouco confiáveis.

Estará sempre presente, a importância de uma conduta pautada por princípios éticos e comprometemo-nos, a salvaguarda do anonimato e confidencialidade sobre os dados obtidos.

3.5.1. – Análise Estatística

O tratamento estatístico *é determinante no sucesso de um trabalho de investigação, pois só através dele se pode responder às questões de investigação levantadas* (Polit e Hunger, 1995).

Neste sentido e para tratar e sistematizar os dados do nosso estudo, recorreremos a técnicas de estatística descritiva e estatística analítica.

A estatística descritiva permite resumir a informação numérica de uma maneira estruturada, a fim de obter uma imagem geral das variáveis medidas numa amostra, por isso determinaremos:

Frequências: - Absolutas (N) e percentuais (%)

Medidas de tendência central: - Médias (\bar{x})

- Medianas (Md)

- Modas (Mo)

Medidas de dispersão ou variabilidade: - Desvios padrão (Dp)

- Coeficientes de variação (cv)

A estatística analítica ou inferencial permite determinar se as relações observadas entre certas variáveis numa amostra, são generalizáveis à população de onde foi tirada. Neste sentido e no que respeita à estatística analítica utilizaremos:

- * Teste t para comparação de médias;
- * Correlações de Pearson (r) para avaliar eventuais relações entre variáveis;
- * Regressões múltiplas pelo método de “stepwise” - para testar modelos preditivos com mais de uma variável independente;
- * Testes de Tuckey.
- * ANOVA

Para analisar as significâncias estatísticas teremos por base os seguintes valores:

$p < .05$ * - diferença estatística ligeiramente significativa

$p < .01^{**}$ - diferença estatística bastante significativa

$p < .001^{***}$ - diferença estatística altamente significativa

$p > .05$ ns - Não significativo

Já para avaliar as correlações de Pearson consideraremos os valores propostos por Pestana e Gageiro (2003) e que são os seguintes:

$r < 0.2$ – associação muito baixa

$0.2 \leq r \leq 0.39$ – associação baixa

$0.4 \leq r \leq 0.69$ – associação moderada

$0.7 \leq r \leq 0.89$ – associação alta

$0.9 \leq r \leq 1$ – associação muito alta

Regressão múltipla “step-by-step” para determinar qual o factor com maior valor preditivo.

O tratamento estatístico foi efectuado informaticamente através do programa (Statistical Package for the Social Science) SPSS versão 16.0 para o Windows. Para o efeito vamos utilizar um PC.

A apresentação dos resultados será feita através de tabelas, quadros e gráficos, onde serão demonstrados os dados mais relevantes do estudo.

3.5.2. - Análise de conteúdo

Os dados obtidos através das entrevistas, serão posteriormente analisados, de forma a obter-se a resultados conclusivos, através das diferentes fases de **análise de conteúdo**.

Para Berelson (1952) cit. em Ghiglione e Matalon (1993:177) a análise de conteúdo é *uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação*.

As diferentes fases de análise de conteúdo são organizadas em três parâmetros:

- a pré-análise

-a exploração do material

-o tratamento dos resultados e a sua interpretação

Na primeira fase, sistematizam-se as ideias, de forma a conseguirmos um esquema preciso do desenvolvimento das sucessivas operações, num plano de análise. Esta exploração do material consiste essencialmente na codificação de dados, através de uma grelha de análise de conteúdo porque tratar o material é codificá-lo.

Bardin (1995:103) refere que *a codificação, corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista das características do texto, que podem servir de índices.*

No nosso estudo a codificação terá por base esta definição de Bardin (1995). Assim, proceder-se-á à categorização dos dados, porque a maioria dos procedimentos de análise, organiza-se em redor de um processo de categorização.

A propósito desta escolha das categorias, Berelson (1952), cit. in Ghiglione & Matalon (1993:188) afirmava que *os estudos (...) serão produtivos na medida em que as categorias sejam claramente formuladas e bem adaptadas ao problema e ao conteúdo a analisar.* Para Bardin (1995:117) *a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos.* Temos assim, que as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico e este grupo é efectuado em função de características comuns desses mesmos elementos.

Depois da identificação das categorias, Ghiglione & Matalon (1993:211) afirmam que *estas devem ser rigorosamente definidas, sendo definidos com precisão os critérios que permitirão associar determinada unidade de análise a determinada categoria.*

Por fim, os dados obtidos, foram submetidos a operações estatísticas simples, através de frequências relativas (percentagens), que vão permitir organizar gráficos de resultados, que facilitam a apresentação dos resultados a que chegámos.

3.6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados encontrados neste trabalho serão apresentados e analisados em duas partes distintas. Assim, primeiramente, os resultados que foram encontrados nesta investigação serão agora apresentados e analisados, consistindo, assim, na análise descritiva dos resultados obtidos, de modo a que seja possível conhecer a amostra estudada. Posteriormente, dar-se-á lugar a outro procedimento designado por análise inferencial dos dados obtidos, que permitirá estabelecer relações e compreender, quais são, de facto, as variáveis que estabelecem entre si valores significativos de relevância.

3.6.1 – Análise Descritiva

A análise descritiva efectua-se num contexto exploratório, em que ainda não se conhecem as relações que possam existir entre as variáveis. O objectivo final desta análise é oferecer um retrato global da amostra (Fortin, 1999).

Deste modo, a estatística descritiva utiliza-se para descrever os dados através de indicadores chamados estatísticas, como é o caso da média ou do desvio padrão (Pestana e Gageiro, 2003).

A análise descritiva inclui, ainda, as distribuições de frequência, as medidas de tendência central e as medidas de dispersão (Fortin, 1999).

Tendo estes conceitos em consideração, será efectuada uma análise descritiva da amostra estudada, tendo em conta as variáveis sócio-demográficas e as variáveis psicossociais.

Antes de qualquer análise de resultados procedemos ao estudo dos dados omissos no EQ Map. Foi feito o seu estudo por sujeito e por item, incidência e distribuição relativamente aos itens da inteligência emocional, ambiente actual e consequências (Allison, 2002).

Para decidir qual a estratégia mais adequada para lidar com os dados omissos, levou-se em consideração o facto de os dados omissos terem ou não uma distribuição aleatória e terem ou não uma incidência superior a 10% (valor acima do qual os autores referem maiores probabilidades de enviesamento dos dados). Nenhum sujeito ou item obteve mais de 10% de omissos.

Para fundamentar a opção pela estratégia de estimação dos dados omissos foi calculado o teste Little's MCAR (Little, 1988)¹. O teste Little's MCAR obteve os valores de $\chi^2(5537)=6164,743$, $p=000$, $\chi^2(2732)=3267.998$, $p=000$, $\chi^2(1478)=1963,447$, $p=000$, para a inteligência emocional, ambiente actual e consequências, respectivamente. Não se podendo assumir a completa aleatoriedade dos omissos, estes foram substituídos com o procedimento *EM* do SPSS 16.0².

Nos restantes factores e tendo como principio a máxima preservação do tamanho da amostra foi utilizado o método *pairwise*. Este método consiste em utilizar todos os casos válidos para cada par de factores (Allison, 2002).

- **Caracterização Sócio-demográfica**

Tendo em consideração o instrumento de colheita de dados, consideramos como itens de caracterização sócio-demográfica dos Professores do Ensino Especial, o género, a idade, o estado civil, tipo de escola em que lecciona, nível de formação e o tempo de serviço.

Género/Sexo

No que diz respeito ao género dos Professores do Ensino Especial, sabe-se que a amostra é maioritariamente constituída por mulheres, que compõe 96,30% (n=130). Os homens representam 3,70% (n=5) da amostra total (c.f. Tabela 1).

Idade

Num total de 135 Professores do Ensino Especial, pode-se concluir que o grupo de idade em que é mais representado é o dos 25-35 anos, com 53.03% (n=70) e o grupo menos representado é o dos 46-55 anos, com 12.88% (n=17). Não existe qualquer elemento com idade superior a 55 anos. Além disso, esta distribuição permite-nos observar, que de facto, existe um menor número de indivíduos à medida que a idade vai aumentando (c.f. Tabela 1).

¹ O Little MCAR test é um teste de Qui-quad rado para verificar a completa aleatoriedade dos dados omissos (MCAR). Se o valor de p não for significativo então podemos assumir a completa aleatoriedade dos dados omissos.

² O método *expectation-maximization (EM) algorithm* desenvolvido por Dempster, Laird, e Rubin (1977) recorre a um processo interactivo de cálculo das médias, matrizes de covariância e correlações de variáveis intervalares com dados omissos. O *EM* faz inferências baseado no cálculo da máxima verosimilhança.

Estado civil

Em relação ao estado civil, iremos fazer dois tipos de análise: uma em que se classifica o estado civil nas alternativas: solteiro, casado/ união de facto, viúvo ou divorciado. Outra análise consiste na abordagem do professor de Ensino Especial como casado ou não casado.

Assim, a maioria dos professores do Ensino Especial são casados/união de facto, 65,19% (n=88), seguindo-se os solteiros com 30,37% (n=41) e o estado civil com menor frequência é a viuvez com 0,74% (n=1) (c.f. Tabela 1).

Através da aplicação do teste Qui-Quadrado, verificamos que estatisticamente não existem diferenças significativas entre homens e mulheres face ao factor estado civil ($\chi^2=214,74$, g.l.=4, p-level > 0.5).

Fazendo uma leitura, em que apenas consideramos se o professor tem ou não companheiro podemos verificar que a maioria dos professores do Ensino Especial tem companheiro, 65,2% (n=88), contrariamente a 34,8% (n=47) que não tem. Contudo, com a aplicação do teste Qui-Quadrado, foi possível verificar que a disposição entre homens e mulheres relativamente ao factor estado civil revelou-se semelhante, não se observando diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2=12.45$, g.l.=1, p-level=0.9).

Tabela 1 - Distribuição da amostra por género, idade e estado civil (N=135)

Variável	Nível	n	%
Género	Masculino	5	3.70
	Feminino	130	96.30
Idade ^{a)}	25-35 anos	70	53.03
	36-45 anos	45	34.09
	46-55 anos	17	12.88
	56-65 anos	0	0.00
Estado Civil	Solteiro	41	30.37
	Casado/União de Facto	88	65.19
	Viúvo	1	0.74
	Divorciado	4	2.96
	Outro	1	0.74

^{a)} Três sujeitos não responderam a esta questão

Formação Académica

Ao analisarmos este factor constatamos que as licenciaturas mais frequentes foram as Licenciaturas ligadas 1.º Ciclo, tendo obtido 16,30% (n=22) e seguidamente em Educação Física com uma percentagem de 13,33% (n=18). Outro dado que não devemos deixar de considerar é o de 5,19% dos intervenientes (n=7) que não responderam a esta questão.

Tabela 2 – Distribuição dos professores do E.E. pela Licenciatura.

Licenciatura	N	%	Licenciatura	n	%
Português/Francês	1	0,74	Matemática/Ciências	5	3,70
1º Ciclo	22	16,30	Portug/Hist/Ciencias Sociais	1	0,74
2º Ciclo	6	4,44	Português/Alemão	1	0,74
Animação Socio Cultural	2	1,48	Português/Francês	8	5,93
Ciências da Educação	7	5,19	Português/História	1	0,74
Complemento de Formação	2	1,48	Português/Inglês	3	2,22
Educação de Infância	13	9,63	Supervisão Educativa	1	0,74
Educação Especial	3	2,22	Terapia da Fala	1	0,74
Educação Física	18	13,33	Geografia	1	0,74
Educação Infância	2	1,48	Línguas e Literaturas Classica	1	0,74
Educação Pré Escolar	3	2,22	Matemática	2	1,48
Engenharia Agrícola	1	0,74	Filologia Classica	1	0,74
Ensino Básico	12	8,89	Filosofia	1	0,74
Ensino Básico:2º Ciclo	1	0,74	Frances/Inglês	3	2,22
Ensino Básico/Ed. Física	1	0,74	Não responde	7	5,19
EVT	4	2,96	Total	135	100,0

Uma vez que nesta tabela existe uma grande dispersão de formação, o que não facilita a análise, procedemos ao seu agrupamento em 6 categorias, sendo que cada uma delas engloba os cursos afins. Assim temos:

1 – Ciências Exactas e naturais – Matemática, Biologia, Engenharia Agrícola, etc;

2 – Ciências Sociais – Terapia da Fala; Ensino Básico; Educação de Infância;

3 – Línguas – Português, Português/História; Francês, Inglês, Filologia Clássica, Alemão, Línguas e Literaturas Clássicas;

4 – Artes – Educação Visual e Tecnológica

5 – Complemento de Formação

6 – Não responde

Neste cenário podemos constatar que a maior percentagem representada por esta amostra está incluída nas Ciências Sociais com um total de 71,1% (n=96) ao inverso do Complemento de Formação, que representa, apenas, 1,5% (n=2) (c.f. Gráfico 1).

Gráfico 1 – Distribuição dos professores do E.E. pelas Licenciaturas (agrupadas).



Quanto à distribuição por sexos, podemos ver na Tabela nº 3 o seguinte: que nenhum elemento do sexo masculino tem licenciatura em Ciências Exactas e/ou Naturais, Artes ou Complemento de Formação. O grupo de Licenciaturas da amostra pertencente ao sexo masculino, mais referido foi de Ciências Sociais com uma percentagem de 60% (n=3) e a de menor percentagem foi de Línguas com 20% (n=1). Dos 5 inquiridos, apenas 1 não respondeu a esta questão.

Relativamente ao sexo feminino, podemos verificar, igual tendência, relativamente à preferência, uma vez, que também a maioria tem uma Licenciatura em Ciências Sociais (71.53%, n=93). Os dois inquiridos que possuíam o Complemento de

Formação são do sexo feminino. A tabela mostra ainda que a Licenciatura menos frequentada pelo género feminino é a das Artes com 3.07% (n=4).

Tabela 3 – Distribuição dos Professores do E.E. segundo a Licenciatura e género

Género	Agrupamento das Licenciaturas						Total
	1	2	3	4	5	6	
Masculino	0	3	1	0	1	0	5
Feminino	9	93	16	4	6	2	130
Total	9	96	17	4	7	2	135

Na Tabela nº4, analisaremos a formação académica dos indivíduos da amostra, relativamente à especialização.

Assim, verificamos que dos 5 elementos masculinos, 4 possuem especialização em Ensino Especial (80%), contrastando com os 20% sem especialização nesta área.

Relativamente ao género feminino, verificamos que 93.07% têm especialização em Ensino Especial (n=121), contrastando com 7.03% dos elementos do referido género, que não possuem especialização nesta área.

Analisando a globalidade dos inquiridos, verificamos que apenas 10 elementos não possuem especialização em Ensino Especial (7.40%).

Tabela 4 – Distribuição dos Professores do E.E. segundo a Especialização e género

Género	EspecializaçãoEE		Total
	Sim	Não	
Masculino	4	1	5
Feminino	121	9	130
Total	125	10	135

Quisemos ainda saber qual a tipologia das especializações que a nossa amostra possuía. Estas desenvolvem-se em 3 áreas específicas, nomeadamente Mental-Motora, Deficiência Visual e Deficiência Auditiva

Confrontando os dados da Tabela 5, verificamos que 60% dos indivíduos do sexo masculino especializaram-se na Área da Deficiência Mental-Motora, e 40% na Área da Deficiência Visual, não havendo qualquer elemento especializado na Área da Especialização Auditiva.

Esta tendência é visível, igualmente, no sexo feminino, uma vez que 86.15% (n=114) realizaram especialidade na Área da Deficiência Mental-Motora; 7.01% (n=8) na Área da Deficiência Visual e 4.38% (n=5) na Área da Deficiência Auditiva. É de notar, que 4 elementos, 3.07%, do sexo feminino, não responderam a esta questão.

No total da amostra, 104 elementos (87.39%) optaram pela especialidade na Área da Deficiência Mental-Motora e a área menos preferida foi a Auditiva com 4.20%.

Tabela 5 – Áreas de especialização preferida dos professores do Ensino Especial, em função do género.

Género	Área de Especialização			Total
	Mental Motora	Visual	Auditiva	
Masculino	3	2	0	5
Feminino	101	8	5	114
Total	104	10	5	119

Para além das áreas de especialização existem ainda professores que possuem a habilitação académica de Mestre. Deste modo, constatamos que dos 10 elementos, que não possuem especialização em Ensino Especial, 7 possuem mestrado em Ensino Especial, um dos quais é elemento do género masculino.

Observamos ainda que dos 9 inquiridos do género feminino que não tinham especialização em Educação Especial, 6 possuem mestrado nesta mesma área.

Depois desta análise, verifica-se que, relativamente ao género masculino (n=5), apenas 2 elementos (40%) tem mestrado, em *ex aequo*, Ensino Especial (20%) e

Ciências da Educação (20%) e os restantes 60% dos professores do Ensino Especial (homens) não possuem mestrado.

A análise da amostra feminina demonstra que 87.69% não têm mestrado e 7.69% têm mestrado em Ensino Especial (n=10). No entanto, quanto a preferências, 62.5% preferiu mestrado nesta área (Ensino Especial). E a área menos procurada corresponde à Psicolinguística, com uma percentagem de 0.76% (n=1).

Globalmente, constatamos que 86.66% não possui mestrado, em qualquer área e que 8.14% dos professores do Ensino Especial preferiu mestrados em Ensino Especial. Possuíam o grau de mestre 13.33% (n=18) dos inquiridos e as áreas de mestrado desenvolvidas foram: Ciências da Educação (33.33%); Ensino especial (61.11%); e Psicolinguística (5.55%).

Os dados mostram ainda que 3.07% dos professores têm simultaneamente mestrado e especialização em Educação Especial (n=4).

Nenhum dos professores inquiridos possuía o título de Doutor.

Tabela 6 – Distribuição dos professores do E.E. pelas diferentes áreas de mestrado

Género	Não tem	Ciências Educação	Ensino Especial	Psicolinguística	Total
Masculino	3	1	1	0	5
Feminino	114	5	10	1	130
Total	117	6	11	1	135

Tempo de Serviço

Relativamente ao tempo de Serviço no Ensino Especial dos professores, podemos ver que os indivíduos do género masculino (60%) trabalham nesta área entre 0 a 5 anos (n=3) e 40% (n=2) entre os 6 e os 11 anos. Nenhum elemento do género referido deixou esta questão em branco e nenhum elemento trabalha no Ensino Especial há mais de 11 anos.

Ao analisarmos o género feminino, vemos que a tendência se mantém, uma vez, que 53.84% (n=70) trabalha entre 0 e 5 anos. No entanto, 9 destes elementos (6.92%) trabalha no Ensino Especial há mais de 11 anos. Assim, e analisando a amostra como um todo, reparamos que 54.07% (n=73) trabalha entre 0 a 5 anos, 11.11% (n=15) entre

6 e 11 anos e 6.66% (n=9) entre 11 e 16 anos. É de referir que 38 inquiridos, do sexo feminino, não responderam a esta questão, perfazendo um total de 28.14% da amostra (c.f. Tabela 7).

Tabela 7 – Distribuição dos professores do E.E. pelo tempo de serviço segundo o género

		Tempo de Serviço Ensino Especial			Total
		0-5 anos	6-11 anos	11-16 anos	
Sexo	Masculino	3	2	0	5
	Feminino	70	13	9	92
Total		73	15	9	97

Relativamente ao tempo de serviço total (e não apenas o do ensino especial), constata-se que 72.26% (a maioria) tem até 11 anos de serviço e os restantes 27,74% mais de 11 anos (Tabela 9). Para ser possível utilizar o factor tempo de serviço no cruzamento de factores irão ser posteriormente agregados três níveis (17-22; 23-28; 29-34). Este leque do tempo de serviço entre os dos 17 e os 34 anos prende-se com a legislação laboral vigente para estes professores.

O tempo de serviço no EE para a população total mais frequente foi entre os 0-5 anos com 75.26% da amostra. Apenas 9.28% possuíam mais de 11 anos de serviço nesta prática.

Tipo de Escola

Relativamente ao tipo de escola em que estes docentes leccionam, eram possíveis as respostas “urbana” ou “rural”. Verificamos que 5.9% dos indivíduos não responderam a esta questão (n=8). Assim, 94.1% (n=127) dos professores que responderam a esta questão, verificamos que 69.6% (n=94) leccionam em escolas urbanas e existem 33 casos que se encontram ligados a escolas rurais, obtendo, assim, uma percentagem de 24.4%.

Tabela 8. Distribuição da amostra pelo grau académico, número de cursos e de escolas em que lecciona (N=135)

Variável	Níveis	n	%
Tempo de Serviço ^{a)}	0-5 anos	42	35.29
	6-11 anos	44	36.97
	12-17 anos	17	14.29
	17-22 anos	9	7.56
	23-28 anos	6	5.04
	29-34 anos	1	0.84
Tempo de Serviço Ensino Especial ^{b)}	0-5 anos	73	75.26
	6-11 anos	15	15.46
	11-16 anos	9	9.28
Tipo de escola ^{c)}	Urbana	94	74.02
	Rural	33	25.98

^{a)} 16 sujeitos não responderam a esta questão

^{b)} 38 sujeitos não responderam a esta questão

^{c)} 8 sujeitos não responderam a esta questão

A Análise Descritiva da dimensão “Inteligência Emocional”, permite-nos constatar o seguinte:

Quanto ao factor “Ocorrências da vida”, e confrontando com a informação supracitada no capítulo do “instrumento de colheita de dados”, podemos ler que os valores totais podem situar-se entre 0 e 54: sendo que entre 0 e 2 o resultado é considerado óptimo, entre 3 e 7, proficiente, entre 8 e 15 vulnerável e entre 16 e 54, é preciso atenção. Iremos relacionar este factor com o sexo e retirar as seguintes conclusões:

- Que no sexo masculino, a pontuação máxima foi de 14,0 e a pontuação mínima foi de 2,0; isto é, existe um indivíduo com um resultado óptimo (máximo) e dois indivíduos com um resultado vulnerável, não existindo nenhum elemento do sexo masculino que requeira atenção (c.f. a tabela 9 e quadro 10).
- Analisando o sexo feminino, podemos ver que a pontuação mínima é de 0,0 e a pontuação máxima é de 26,0; querendo isto dizer que existem 32 elementos que têm um resultado “óptimo” quanto às ocorrências de vida; 55 possuem um

resultado “proficiente”; 53 inquiridos são “vulneráveis” e 11 elementos estão num nível em que “é preciso atenção” (c.f. a tabela 9 e quadro 10).

- Se avaliarmos estes dados em função dos valores médios, podemos ver que os elementos do sexo masculino têm uma média mais alta. Assim, o género masculino tem uma média de 8.12, isto é, são “vulneráveis” e o sexo feminino é de 7.26, situando-se nos “proficientes”. É importante relembrar que só existem 5 elementos do sexo masculino, talvez daí, este valor ter sido tão exacerbado (c.f. quadro 10).
- Este factor pretende determinar que tipo de acontecimentos ao nível pessoal (englobando as várias áreas de vida) podem ter constituído uma fonte de sofrimento: os dados apresentados anteriormente, mostram que as mulheres tiveram mais acontecimentos que causaram angústia do que os homens. Contudo, também existem elementos do sexo feminino com menos acontecimentos dolorosos do que os inquiridos do sexo masculino.

Quadro 10– Distribuição dos resultados das “Ocorrências de Vida” pelo sexo.

O.Vida Género	N	\bar{x}	Min	Max
Masculino	5	8.12	2	14
Feminino	130	7.26	0	26
Total da Amostra	135	16.39	0	26

Tabela 9 – Relação entre o sexo e as Ocorrências de Vida.

valores	Classificação	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
0,0 – 2,0	Ótimo	1	32	8
3,0 – 7,0	Proficiente	2	45	34
8,0 – 15,0	Vulnerável	2	42	27
16,0-54,0	Preciso Atenção	-	11	66
TOTAL		5	130	135

Já o factor “Pressões da vida”, e confrontando com a informação supracitada no capítulo do “instrumento de colheita de dados”, podemos ler que os valores podem situar-se entre 0 e 96, sendo que entre 0 e 8 o resultado é considerado óptimo, entre 9 e 16, proficiente, entre 17 e 27 vulnerável e entre 28 e 96, é preciso atenção, iremos relacionar este factor com o sexo e retirar as seguintes conclusões:

- Analisando o sexo feminino, podemos ver que a pontuação mínima é de 0,0 e a pontuação máxima é de 67,0; querendo isto dizer que existem 8 elementos inquiridos que têm um resultado “óptimo” quanto às pressões da vida; 32 possuem um resultado “proficiente”; 25 inquiridos são “vulneráveis” e 65 elementos estão num nível em que “é preciso atenção” (c.f. a tabela 10 e quadro 11).
- Quanto ao sexo masculino, a pontuação máxima foi de 31,0 e a pontuação mínima foi de 12,0; isto é, não existe nenhum indivíduo com um resultado óptimo, existindo 2 indivíduos com um resultado vulnerável e 2 proficientes e 1 elemento do sexo masculino que requer atenção (c.f. a tabela 10 e quadro 11).
- Se avaliarmos estes dados com a média, podemos ver que os elementos do sexo masculino têm uma média mais baixa. Quer o sexo masculino, quer o sexo feminino têm de média um valor correspondente ao “vulnerável”, de 21.6 e 26.41, respectivamente (c.f. quadro 11).
- Este factor, como já foi referido, pretende determinar quais as pressões de vida tanto no trabalho como em casa, que podem ser experiências constrangedoras ou difíceis. Assim, podemos concluir que os inquiridos do sexo feminino são os elementos mais vulneráveis face às pressões de vida, no entanto, também são elas as que têm representação na categoria de “óptimo”.

Tabela 10 – Relação entre o sexo e o factor “Pressões da Vida”.

Valores	Classificação	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
0,0 – 8,0	Óptimo	-	8	8
9,0-16,0	Proficiente	2	32	34
17,0 – 27,0	Vulnerável	2	25	27
28,0-96,0	Preciso Atenção	1	65	66
TOTAL		5	130	135

Quadro 11 – Distribuição dos resultados das “Pressões de Vida” pelo sexo.

Género	P. Vida	N	\bar{x}	Min	Max
Masculino		5	21.6	12	31
Feminino		130	26.41	0	67
Total da Amostra		135	26.23	0	67

Analisando o factor “Satisfação na vida”, sabemos que, contrariamente ao que se passava nas 2 escalas anteriores (cotadas inversamente), aqui, maiores valores, significam maior satisfação com a Vida.

Os valores podem situar-se entre 0 e 63, sendo que entre 63 e 28 o resultado é considerado óptimo, entre 27 e 21, proficiente, entre 20 e 12 vulnerável e entre 11 e 0, é preciso atenção. Assim podemos verificar que:

- Nenhum dos inquiridos, quer do sexo masculino, quer do feminino, estão com valores correspondentes aos itens “proficiente” e “preciso atenção”, sendo que 80% dos professores e 98.46% das professoras têm um valor considerado de “óptimo” quanto à satisfação da vida (c.f. Tabela 11 e Quadro 12).
- Uma vez que este factor é descrito como todos os acontecimentos de relações interpessoais, situações circunstanciais que se experienciam como agradáveis tanto ao nível pessoal como no trabalho, podemos inferir que genericamente os inquiridos se encontram satisfeitos com a vida que levam (c.f. Tabela 11 e Quadro 12).

Tabela 11 – Relação entre o sexo e o factor “Satisfação na Vida”.

Valores	Classificação	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
0,0 – 11,0	Preciso Atenção	-	-	-
12,0-20,0	Vulnerável	-	-	-
21,0 – 27,0	Proficiente	1	2	3
28,0-63,0	Óptimo	4	128	132
TOTAL		5	130	135

Quadro 12 – Distribuição dos resultados da “Satisfação da Vida” pelo género.

S. Vida	N	\bar{x}	Min	Max
Género				
Masculino	5	36.8	23	49
Feminino	130	42.23	22	55
Total da Amostra	135	42.02	22	55

Dentro da dimensão Alfabetização, incluem-se os factores Consciência Emocional, Expressão Emocional e Consciência Emocional dos Outros.

A Consciência Emocional avalia o grau em que se é capaz de reconhecer os sentimentos próprios, catalogá-los e perceber a sua origem. Sabe-se que quanto maior for a pontuação maior a consciência emocional. Os valores podem situar-se entre 0 e 24, sendo que entre 24 e 23 o resultado é considerado óptimo, entre 22 e 18, proficiente, entre 17 e 14 vulnerável e entre 13 e 0, é preciso atenção.

- Analisando o sexo feminino, podemos ver que a pontuação se distribui entre 11,0 e 24,0; existem 17 elementos que têm um resultado “óptimo”; 76 possuem um resultado “proficiente”; 30 são “vulneráveis” e 7 estão num nível em que “é preciso atenção” (c.f. a tabela 12 e quadro 13). De realçar que 6 elementos tiveram, inclusive, a cotação máxima neste ponto, querendo isto dizer, que têm um óptimo reconhecimento dos seus próprios sentimentos, conseguindo facilmente categorizá-los e saber a sua origem.
- Quanto ao sexo masculino, a pontuação máxima foi de 22,0 e a pontuação mínima de 15,0; isto é, não existe nenhum indivíduo com um resultado “óptimo” ou que “precise atenção”, existindo 3 indivíduos com um resultado vulnerável e 2 proficientes.
- Ao avaliarmos os valores médios, podemos ver que os elementos do sexo masculino apresentam médias mais baixas. Todavia os valores médios apresentados correspondem ao item “proficiente”, de 18.0 e 19.1, respectivamente (c.f. quadro 13).

Quadro 13– Distribuição dos **resultados** da “Consciência Emocional” pelo sexo.

Género \ C. Emoc.	N	\bar{x}	Min	Max
Masculino	5	18.0	15	22
Feminino	130	19.1	11	24
Total da Amostra	135	19.05	11	24

Tabela 12 – Relação entre o sexo e o factor “Consciência Emocional”.

Valores	Classificação	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
0,0 – 13,0	Preciso Atenção	-	7	7
14,0-17,0	Vulnerável	2	30	32
18,0 – 22,0	Proficiente	3	76	79
23,0-24,0	Ótimo	-	17	17
TOTAL		5	130	135

O segundo factor que pertence à alfabetização, tal como foi dito anteriormente, é a expressão emocional. Este factor avalia o grau em que conseguimos expressar os nossos sentimentos e os mostramos aos outros, como parte integrante das nossas acções e interacções.

Os valores podem situar-se entre 0 e 27, sendo que entre 27 e 23 o resultado é considerado óptimo, entre 22 e 18, proficiente, entre 17 e 14 vulnerável e entre 13 e 0, é preciso atenção.

- Analisando as respostas femininas, podemos ver que a pontuação mínima é de 8,0 e a pontuação máxima é de 26,0. Existem 6 elementos inquiridos que têm um resultado “óptimo” quanto à expressão emocional; 90 elementos (45 cada grupo) possuem um resultado “proficiente” e “vulnerável” e 34 elementos estão num nível em que “é preciso atenção” (c.f. a tabela 14 e gráfico 2). Nenhum dos intervenientes teve a cotação máxima neste ponto, no entanto foi o género feminino que obteve classificação de “óptimo”, querendo isto dizer, que têm

alguma facilidade em expressar os seus sentimentos e que os mostram aos outros, sem dificuldade. Não devemos, contudo, desprezar o facto de existirem 26.15% de professores que requerem atenção quanto a este ponto.

- Quanto ao género masculino, a pontuação máxima foi de 22,0 e a pontuação mínima foi de 12,0; não existe nenhum indivíduo com um resultado “ótimo”, existindo 2 indivíduos com um resultado “vulnerável” e 2 em que “é preciso atenção” e apenas 1 que é proficiente (c.f. a tabela 13 e gráfico 2). Esta análise leva-nos a inferir que o sexo masculino tem mais dificuldades em expressar as suas emoções (repare-se que nenhum tem um resultado óptimo) e apenas 20% (n=1) tem um resultado proficiente, mas no que devemos ter mais atenção é que 40% (n=2) requerem atenção e 40% são vulneráveis.
- Globalmente verificamos que os elementos do sexo masculino têm médias mais baixas que os do feminino, classificando-se como “vulneráveis” (c.f. Gráfico 2).

Gráfico 2 – Distribuição dos resultados da “Expressão Emocional” pelo sexo.

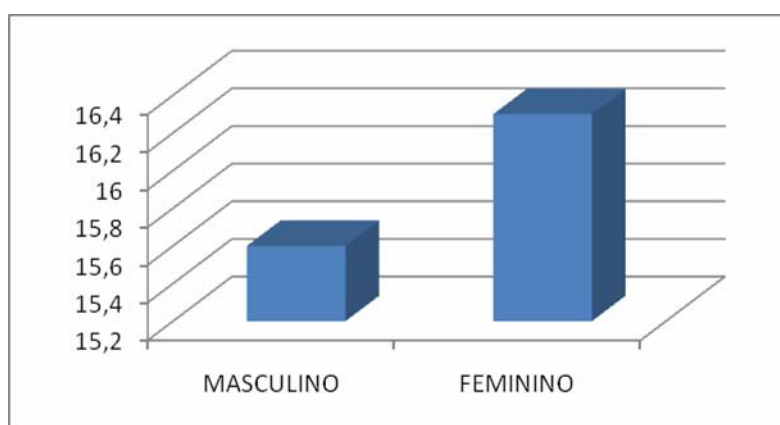


Tabela 13 – Relação entre o sexo e o factor “Expressão Emocional”.

	Classificação	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
0,0 – 13,0	Preciso Atenção	2	34	36
14,0-17,0	Vulnerável	2	45	47
18,0 – 22,0	Proficiente	1	45	46
23,0-27,0	Ótimo	-	6	6
TOTAL		5	130	135

Por fim, analisaremos a consciência emocional dos outros, isto é, a habilidade para ouvir, sentir, intuir o que é que os outros podem sentir, a partir das suas palavras, linguagem não verbal ou outros indicadores.

Os valores possíveis situam-se entre 0 e 36, sendo que entre 36 e 22 o resultado é considerado óptimo, entre 21 e 19, proficiente, entre 18 e 15 vulnerável e entre 14 e 0, é preciso atenção.

- Quanto ao sexo masculino, a pontuação máxima foi de 27,0 e a pontuação mínima foi de 16,0; isto é, não existe nenhum indivíduo com um resultado que “necessita de atenção”, existindo 1 indivíduo com um resultado “vulnerável” e 2 “proficientes e 2 “óptimo” (c.f. a tabela 14 e quadro 14). Isto significa que os homens, apesar de terem valores menores que as mulheres, têm mais dificuldades em ouvir, sentir e/ou intuir o que os outros sentem; 40% tem um resultado óptimo e outros 40% têm um resultado “proficiente”. Não existe nenhum elemento que requeira atenção.
- A análise do grupo feminino, mostra que a pontuação mínima é de 9,0 e a pontuação máxima é de 36,0; 70% têm um resultado “óptimo” quanto à consciência emocional dos outros; 23 elementos possuem um resultado “proficiente” e 13 elementos estão “vulneráveis” neste aspecto. Apenas 3 inquiridos (2,30%) requerem atenção (c.f. a tabela 14 e quadro 14).
- As médias, mais uma vez, revelam que são os elementos do sexo masculino os que têm valores mais baixos. Veja-se que os homens se encontram no nível “proficiente” e as mulheres no valor “óptimo”. As suas médias são, respectivamente, 21.6 e 24.03 (c.f. quadro 14).

Tabela 14 – Relação entre o sexo e o factor “Consciência Emocional dos outros”.

Valores	Classificação	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
0,0 – 14,0	Preciso Atenção	-	3	3
15,0-18,0	Vulnerável	1	13	14
19,0 – 21,0	Proficiente	2	23	25
22,0-36,0	Óptimo	2	91	93
TOTAL		5	130	135

Quadro 14 – Distribuição dos **resultados** da “Consciência Emocional dos outros” pelo sexo.

C.Emoc. Outros Género	N	\bar{x}	Min	Max
Masculino	5	21.6	16	27
Feminino	130	24.03	9	36
Total da Amostra	135	23.94	9	36

A dimensão “Alfabetização”, (que consiste na soma dos 3 factores anteriores – Consciência Emocional, Expressão Emocional e Consciência emocional dos outros), revela o seguinte:

- Os elementos do sexo masculino distribuem-se numa menor amplitude que os do sexo feminino. Mostra ainda que são os elementos do sexo feminino que têm melhores cotações a nível da Consciência Emocional (própria e dos outros) e Expressão Emocional, tendo havido vários inquiridos do referido sexo, que obtiveram mesmo o máximo em cada um das escalas (c.f. quadro 15 e tabela 15).
- Apesar das limitações do total da amostra referente ao género masculino, os dados denotam que ao nível da expressão emocional, os homens têm uma grande dificuldade em expressar as suas emoções.

Quadro 15 – Distribuição dos **resultados** da “Alfabetização” pelo sexo.

Alfabetização Género	N	\bar{x}	Min	Max
Masculino	5	55.2	47	65
Feminino	130	59.42	38	80
Total da Amostra	135	59.26	38	80

Tabela 15 – Relação entre o sexo e o factor “Alfabetização”.

	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
0-20	-	-	0
21-40	-	3	3
41-60	4	64	68
61-80	1	63	64
TOTAL	5	130	135

Para analisar a dimensão “Competências”, devemos estar atentos a outros factores: Intencionalidade, Criatividade, Resiliência, Conexões Interpessoais e Insatisfação Construtiva.

Assim, avaliando a Intencionalidade, que mede a habilidade de agir deliberadamente, tomando decisões consistentes tanto ao nível pessoal como profissional, verificamos que os valores podem situar-se entre 0 e 39, sendo que entre 39 e 34 o resultado é considerado óptimo, entre 33 e 29, proficiente, entre 28 e 23 vulnerável e entre 22 e 0, é preciso atenção.

- As mulheres distribuem-se entre a pontuação mínima de 18,0 e a pontuação máxima de 38,0; existindo 22 elementos inquiridos que têm um resultado “óptimo” quanto à intencionalidade; 35 elementos possuem um resultado “proficiente”, 50 elementos um resultado “vulnerável” e 23 elementos estão num nível em que “é preciso atenção” (c.f. a tabela 16 e quadro 16). Vimos ainda que nenhum dos intervenientes teve a cotação máxima neste ponto, no entanto só o género feminino se situou na classificação de “óptimo”. Estes dados leva-nos a afirmar que são os intervenientes deste género que têm maior habilidade de agir deliberadamente, tomando melhor as decisões.
- A observação do sexo masculino revela que a pontuação máxima foi de 31,0 e a pontuação mínima foi de 21,0; isto é, não existe nenhum indivíduo com um resultado “óptimo”, existindo 1 indivíduo apenas com um resultado “vulnerável” e 3 “proficiente” e 1 inquirido que requer atenção (c.f. a tabela 16 e quadro 16). Esta distribuição pode levar-nos a pensar que os elementos deste género tem mais dificuldade em agir deliberadamente (c.f. tabela 16 e quadro 16).

- Centrando-nos nos valores da média, podemos ver que os elementos do sexo masculino têm uma média mais baixa. Quer o sexo masculino, quer o sexo feminino têm uma maior distribuição no item “vulnerável”, de 26.8 e 27.82, respectivamente (c.f. quadro 16).

Tabela 16 – Relação entre o sexo e o factor “Intencionalidade”.

Valores	Classificação	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
0,0 – 22,0	Preciso Atenção	1	23	24
23,0-28,0	Vulnerável	3	50	53
29,0 – 33,0	Proficiente	1	35	36
34,0-39,0	Ótimo	-	22	22
TOTAL		5	130	135

Quadro 16 – Distribuição dos resultados da “Intencionalidade” pelo sexo.

Intenc.	N	\bar{x}	Min	Max
Género				
Masculino	5	26.8	21	31
Feminino	130	27.82	18	38
Total da Amostra	135	27.78	18	38

A Criatividade, é o factor que se define como a “habilidade para encontrar múltiplas respostas e soluções não cognitivas para solucionar problemas, encontrando novas formas de fazer as coisas”. Os valores podem situar-se entre 0 e 30, sendo que entre 30 e 25 o resultado é considerado ótimo, entre 24 e 20, proficiente, entre 19 e 14 vulnerável e entre 13 e 0, é preciso atenção.

- A distribuição feminina permite ver que a pontuação mínima é de 6,0 e a pontuação máxima é de 30,0; existem 95 elementos que têm um resultado “ótimo”; 19 elementos “proficientes”; 13 elementos são considerados “vulneráveis” e apenas 3 elementos estão num nível que requer atenção (c.f. a tabela 17 e quadro 17). De salientar 2 intervenientes (1,5%) com cotação máxima neste ponto, significando, que são as mulheres que têm maior

habilidade para criar múltiplas respostas para o mesmo problema. Ainda poderemos destacar o facto de 73,07% (n=95) terem obtido um resultado óptimo.

- Quanto ao sexo masculino, a pontuação máxima foi de 25,0 e a pontuação mínima foi de 12,0; isto é, existe 20% em cada classificação – “preciso atenção”, “vulnerável” e “proficiente” e 40% obtiveram um resultado “óptimo” (c.f. a tabela 17 e quadro 17).
- Os valores médios demonstram que são os elementos do sexo masculino os que apresentam médias mais elevadas, contudo dada a pequena dimensão desta população os dados não são conclusivos.

Quadro 17 – Distribuição dos **resultados** da “Criatividade” pelo sexo.

Criatividade Género	N	\bar{x}	Min	Max
Masculino	5	20,6	12	25
Feminino	130	19,67	6	30
Total da Amostra	135	19,71	6	30

Tabela 17 – Relação entre o sexo e o factor “Criatividade”.

Valores	Classificação	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
0,0 – 13,0	Preciso Atenção	1	3	4
14,0-19,0	Vulnerável	1	13	14
20,0 – 24,0	Proficiente	1	19	20
25,0-30,0	Óptimo	2	95	97
TOTAL		5	130	135

A competência Resiliência, é o factor que permite enfrentar dificuldades de forma flexível e de forma positiva. Os valores possíveis situam-se entre 0 e 42, sendo que entre 42 e 35 o resultado é considerado óptimo, entre 34 e 30, proficiente, entre 29 e 25 vulnerável e entre 24 e 0, é preciso atenção.

- Analisando a distribuição masculina, a pontuação máxima foi de 33,0 e a pontuação mínima foi de 26,0; 60% dos elementos situam-se no item “proficientes” e 40% são considerados “vulneráveis”, não existindo nenhum elemento nos extremos de classificação (c.f. a tabela 18 e quadro 18).
- No sexo feminino, podemos ver que a pontuação mínima é de 11,0 e a pontuação máxima é de 42,0; existem 16 elementos inquiridos que têm um resultado “óptimo”; 29 elementos (22,30%) possuem um resultado “proficiente”; 48 elementos (36,9%) são considerados “vulneráveis” e 37 elementos estão num nível em que requeira atenção (28.46%) (c.f. tabela 18 e quadro 18). É de salientar a existência de 2 intervenientes com a cotação máxima. De facto existe uma tendência feminina na posse de uma maior habilidade para criar múltiplas respostas para o mesmo problema. Apesar disso poderemos destacar o facto de 28.46% (mais de um quarto da amostra feminina) requerer atenção.
- Centrando-nos nos valores médios, podemos ver que os elementos do sexo masculino têm uma média mais elevada. Assim, os homens recaem sobretudo no item “proficiente” (valor *borderline*) enquanto os elementos do sexo feminino recaem no item “vulnerável” (c.f. quadro 18).

Quadro 18 – Distribuição dos **resultados** da “Resiliência” pelo sexo.

Resiliência	N	\bar{x}	Min	Max
Género				
Masculino	5	30.0	26	33
Feminino	130	27.78	11	42
Total da Amostra	135	27.86	11	42

Tabela 18 – Relação entre o sexo e o factor “Resiliência”.

Valores	Classificação	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
0,0 – 24,0	Preciso Atenção	0	37	37
25,0-29,0	Vulnerável	2	48	50
30,0 – 34,0	Proficiente	3	29	32
35,0-42,0	Ótimo	0	16	16
TOTAL		5	130	135

Os valores do factor “Conexões Interpessoais” situam-se entre 0 e 30, sendo que entre 30 e 29 o resultado é considerado ótimo, entre 28 e 25, proficiente, entre 24 e 19 vulnerável e entre 18 e 0, é preciso atenção.

- Analisando o sexo feminino, podemos ver que a pontuação mínima é de 10,0 e a pontuação máxima é de 30,0. Existem 10 elementos que têm um resultado “ótimo” quanto às conexões interpessoais; 46 possuem um resultado “proficiente”; 53 são “vulneráveis” e 21 elementos estão num nível em que “é preciso atenção” (c.f. tabela 19 e quadro 19). Apenas 5,38% (n=7) têm uma cotação máxima, querendo isto dizer que só estes mais facilmente exploram a habilidade de criar e sustentar uma rede de pessoas com as quais podemos contar e expressar emoções. No entanto, 16,15% (n=21) apresentam valores que requerem atenção.
- Já nos homens, a pontuação máxima foi de 24,0 e a pontuação mínima foi de 15,0. Não existe nenhum indivíduo com um resultado ótimo ou proficiente, existindo 4 indivíduos com um resultado vulnerável e 1 elemento que requer atenção (c.f. tabela 19 e quadro 19). Assim, 80% desta são vulneráveis e 20% requerem atenção, levando-nos a pensar que têm dificuldade em criar e sustentar uma rede de pessoas com quem possam explorar as suas emoções. Isto é algo, que já tínhamos igualmente visualizado no factor da Alfabetização (sobretudo na expressão emocional).

- A análise dos valores médios mostra que os elementos do sexo masculino têm uma média mais baixa. Quer os homens, quer as mulheres têm de média um valor correspondente ao “vulnerável”, de 20.8 e 23.00, respectivamente (c.f. quadro 19). De notar que o valor de 20.8 é um valor *borderline*, daí que requeira alguma atenção.

Tabela 19 – Relação entre o sexo e o factor “Conexões Interpessoais”.

Valores	Classificação	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
0,0 – 18,0	Preciso Atenção	1	21	22
19,0-24,0	Vulnerável	4	53	57
25,0 – 28,0	Proficiente	-	46	46
29,0-30,0	Ótimo	-	10	10
TOTAL		5	130	135

Quadro 19 – Distribuição dos **resultados** das “Conexões Interpessoais” pelo sexo.

Con. Interp.	N	\bar{x}	Min	Max
Género				
Masculino	5	20.8	15	24
Feminino	130	23.0	10	30
Total da Amostra	135	22.91	10	30

Por fim, analisaremos a insatisfação construtiva, ou seja, a habilidade para ficar calmo, com expressões emocionais adequadas mesmo perante acontecimentos desagradáveis ou conflitos. Os valores da escala podem situar-se entre 30 e 0, sendo que entre 30 e 26 o resultado é considerado ótimo, entre 25 e 21, proficiente, entre 20 e 16 vulnerável e entre 15 e 0, é preciso atenção.

A pontuação máxima nos homens foi de 19,0 e a pontuação mínima de 13,0. Não existe nenhum indivíduo com um resultado “ótimo” ou “proficiente”, existindo 2 indivíduos com um resultado “vulnerável” e 3 que “necessitam de atenção” (c.f. a tabela 20 e quadro 20).

- Analisando o género feminino, podemos ver uma distribuição que vai de um mínimo de 8,0 a um máximo de 30,0. Existem 5 elementos (3,84%) que têm um resultado “ótimo” quanto à insatisfação construtiva; 24 elementos possuem um resultado “proficiente” e 64 elementos são “vulneráveis” neste aspecto. No entanto, atenda-se ao facto de 39 inquiridos (30%) se posicionarem no item “é preciso atenção” (c.f. tabela 20 e quadro 20).
- As médias, mostram que os elementos do sexo masculino têm uma média mais baixa. Se por um lado os elementos do sexo masculino (valor *borderline*) obtiveram um média correspondente a um nível preocupante – é preciso atenção – os elementos do sexo feminino obtiveram um valor “vulnerável”. As suas médias são, respectivamente, 15.6 e 17.4 (c.f. quadro 20).

Tabela 20 – Relação entre o sexo e o factor “Insatisfação Construtiva”.

Valores	Classificação	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
0,0 – 15,0	Preciso Atenção	3	39	42
16,0-20,0	Vulnerável	2	62	64
21,0 – 25,0	Proficiente	-	24	24
26,0-30,0	Ótimo	-	5	5
TOTAL		5	130	135

Quadro 20 – Distribuição dos resultados da “Insatisfação Construtiva” pelo sexo.

Género \ Insatisfação C.	N	\bar{x}	Min	Max
Masculino	5	15.6	13	19
Feminino	130	17.4	8	30
Total da Amostra	135	17.33	8	30

A dimensão “Competências” resulta da soma dos 5 factores anteriores (Intencionalidade, Criatividade, Resiliência, Conexões Interpessoais e Insatisfação Construtiva).

- Assim destes, não existe representação “ótima” pelos homens na Intencionalidade, nas Conexões Interpessoais, nem na Insatisfação Construtiva.

Aliás, das 5 competências, o sexo masculino apenas consegue um valor superior no item Resiliência.

- Contrariamente são as mulheres que têm uma melhor intencionalidade (isto é, têm uma maior habilidade de agir deliberadamente, tomando decisões consistentes tanto ao nível pessoal como profissional), criatividade (encontram múltiplas respostas e soluções não cognitivas para solucionar problemas, encontrando novas formas de fazer as coisas), Conexões Interpessoais (habilidade de criar e sustentar uma rede de pessoas com as quais podemos contar e expressar emoções) e, por fim, a Insatisfação Construtiva (habilidade para ficar calmo, com expressões emocionais adequadas mesmo perante acontecimentos desagradáveis ou conflitos) (c.f. quadro 21 e tabela 21).

Tabela 21 – Relação entre o sexo e o factor “Competências”.

Valores	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
0-45	-	-	0
46-90	-	13	13
91-135	5	95	100
136-170	-	22	22
TOTAL	5	130	135

Quadro 21 – Distribuição dos resultados das “Competências” pelo sexo.

Género \ Comp.	N	\bar{x}	Min	Max
Masculino	5	113.6	105	123
Feminino	130	115.93	72	161
Total da Amostra	135	115.84	72	161

Do mesmo modo para a dimensão “Valores e Crenças”, devemos analisar os seguintes factores: Perspectiva, Compaixão, Intuição, Raio de Compaixão, Poder Pessoal e Integridade.

Assim, iniciando pelo factor “Perspectivas” e confrontando com a informação supracitada no capítulo do “Instrumento de colheita de dados”, podemos ler que os

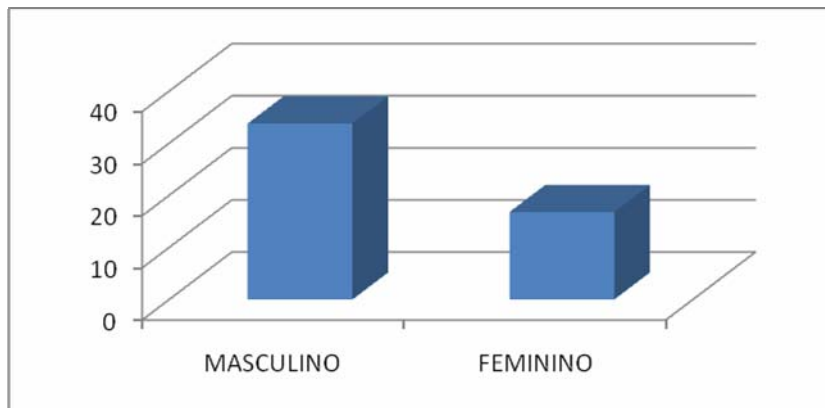
valores podem situar-se entre 24 e 0, sendo que entre 24 e 21 o resultado é considerado óptimo, entre 20 e 17, proficiente, entre 16 e 12 vulnerável e entre 11 e 0, é preciso atenção. A tabela e o quadro mostram que:

- A pontuação mínima, nas mulheres é de 6,0 e a pontuação máxima é de 24,0; existem 34 elementos que têm um resultado “óptimo”, 52 possuem um resultado “proficiente”; 32 inquiridos são “vulneráveis” e 12 elementos estão num nível que “requerem atenção” (c.f. tabela 22 e Gráfico 3). Os dados mostram ainda que 3,07% têm uma cotação máxima, ou seja, possuem uma boa perspectiva do mundo em que vivem, que a forma como olham o mundo e se posicionam nele é adequada e que interpretam positivamente ou negativamente acontecimentos e experiências.
- Quanto ao sexo masculino, a pontuação máxima foi de 23,0 e a pontuação mínima foi de 14,0; não existe nenhum indivíduo com um resultado que requeira atenção ou proficiente, existindo 3 indivíduos com um resultado vulnerável e 40% dos elementos com um resultado óptimo (c.f. tabela 22 e Gráfico 3).
- As médias demonstram valores mais baixos para os homens, embora a diferença não seja muito significativa. Quer o sexo masculino, quer o sexo feminino têm de média um valor correspondente ao “proficiente”, de 17.6 e 17.64, respectivamente (c.f. Gráfico 3).

Tabela 22 – Relação entre o sexo e o factor “Perspectiva”.

Valores	Classificação	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
0,0 – 11,0	Preciso Atenção	-	12	12
12,0-16,0	Vulnerável	3	32	35
17,0 – 20,0	Proficiente	-	52	52
21,0-24,0	Óptimo	2	34	36
TOTAL		5	130	135

Grafico 3 – Distribuição dos **resultados** das “Perspectiva” pelo sexo.



No nosso estudo a Compaixão corresponde à “habilidade para se ser excepcionalmente empático, apreciando e aceitando os outros e os seus sentimentos e pontos de vista bem como ser tolerante em relação a si e aos outros”. Os valores desta variável podem situar-se entre 36 e 0, sendo que entre 36 e 30 o resultado é considerado ótimo, entre 29 e 27, proficiente, entre 26 e 22 vulnerável e entre 21 e 0, é preciso atenção.

- No sexo feminino, a pontuação mínima é de 14,0 e a pontuação máxima é de 36,0; existem 35 elementos (26,9%) que têm um resultado “ótimo”; 21 elementos possuem um resultado “proficiente”; 56 elementos são considerados “vulneráveis” e 18 elementos estão num nível em que requerem atenção (c.f. a tabela 23 e quadro 22).
- Quanto ao sexo masculino, a pontuação máxima foi de 33,0 e a pontuação mínima de 23,0; 40% dos homens são vulneráveis, 40% ótimos e 20% proficientes, não existindo nenhum que “necessite de atenção” (c.f. a tabela 23 e quadro 22).
- Os valores medianos mostram numa análise sumária que são os elementos do sexo masculino aqueles que têm uma média mais elevada (c.f. Quadro 22).

Tabela 23 – Relação entre o sexo e o factor “Compaixão”.

Valores	Classificação	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
0,0 – 21,0	Preciso Atenção	-	18	18
22,0-26,0	Vulnerável	2	56	58
27,0 – 29,0	Proficiente	1	21	22
30,0-36,0	Ótimo	2	35	37
TOTAL		5	130	135

Quadro 22 – Distribuição dos **resultados** da “Compaixão” pelo sexo.

Compaixão	N	\bar{x}	Min	Max
Género				
Masculino	5	21,00	23	33
Feminino	130	19,40	14	36
Total da Amostra	135	19,45	14	36

A intuição é definida como o grau com que usamos sinais, sensações, “palpites” e não respostas cognitivas face a alguns problemas. Os valores podem situar-se entre 33 e 0, sendo que entre 33 e 28 o resultado é considerado óptimo, entre 27 e 23, proficiente, entre 22 e 18 vulnerável e entre 17 e 0, é preciso atenção.

- Quanto ao sexo masculino, a pontuação máxima situou-se nos 28,0 e a pontuação mínima nos 15,0; aqui existe uma distribuição equivalente realçando-se aqueles que se situam no “proficiente” (c.f. a tabela 24 e quadro 23).
- No sexo feminino, a pontuação mínima é de 11,0 e a pontuação máxima é de 33,0; existem 18 elementos inquiridos (13,84%) que têm um resultado “óptimo” quanto à intuição; 30 elementos possuem um resultado “proficiente” e 61 elementos estão “vulneráveis” neste aspecto. No entanto, 23 inquiridos (17,69%) requerem atenção (c.f. tabela 24 e quadro 24). De realçar que 7 intervenientes (5,38%) tiveram a cotação máxima neste ponto, que significa, que possuem um maior grau em que usam os sinais, as sensações e/ou os “palpites” em detrimento de respostas cognitivas face a alguns problemas.

- Se avaliarmos estes dados com a média, podemos ver que os elementos do sexo masculino têm uma média mais elevada. Ambos os sexos (masculino e feminino), obtiveram valores que se situam no item “vulnerável”. As suas médias são, respectivamente, 22.4 e 18.7 (c.f. quadro 23).

Tabela 24 – Relação entre o sexo e o factor “Intuição”.

Valores	Classificação	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
0,0 – 17,0	Preciso Atenção	1	23	24
18,0-22,0	Vulnerável	1	61	62
23,0 – 27,0	Proficiente	2	30	32
28,0-33,0	Ótimo	1	16	17
TOTAL		5	130	135

Quadro 23 – Distribuição dos resultados da “Intuição” pelo sexo.

Género	Intuição	N	\bar{x}	Min	Max
Masculino		5	22.4.	15	28
Feminino		130	18.7	11	33
Total da Amostra		135	18.83	11	33

O “Raio de Confiança”, é um factor que representa o grau das nossas expectativas em relação aos outros no sentido de confiarmos ou não, mesmo não tendo qualquer razão específica. Os valores podem situar-se entre 36 e 0, sendo que entre 36 e 31 o resultado é considerado ótimo, entre 30 e 26, proficiente, entre 25 e 20 vulnerável e entre 19 e 0, é preciso atenção.

- A pontuação máxima, nos homens de 30,0 e a pontuação mínima foi de 21,0; 40% dos indivíduos são “vulneráveis”, 60%, correspondente ao grupo dos “proficientes” e nenhum dos elementos masculinos se encontra nos 2 extremos de classificação (c.f. a tabela 25 e quadro 24).

- Analisando o género feminino, podemos ver que a pontuação mínima é de 16,0 e a pontuação máxima é de 36,0; existem 20 elementos (15,38%) que têm um resultado “óptimo”, 47 elementos são “proficientes” e 37 consideram-se “vulneráveis”. No entanto, 26 inquiridos (20%) requerem atenção, o que significa que em cada 5 mulheres, uma tem um grau baixo relativamente às suas expectativas em relação aos outros no sentido de confiar ou não, mesmo não tendo qualquer razão específica. De considerar também 7 intervenientes (5,38%) com a cotação máxima neste ponto (c.f. a tabela 25 e quadro 24).
- Mais uma vez, os valores médios mostram que são os elementos do sexo masculino os que apresentam uma média mais elevada. Maioritariamente ambos os sexos masculino e feminino se situam no item “vulnerável”. As suas médias são, respectivamente, 25.6 e 21.6 (c.f. quadro 24).

Quadro 24 – Distribuição dos **resultados** da “Raio de Confiança” pelo sexo.

R.Confiança	N	\bar{x}	Min	Max
Género				
Masculino	5	25.6	21	30
Feminino	130	21.6	16	36
Total da Amostra	135	21.74	16	36

Tabela 25 – Relação entre o sexo e o factor “Raio de Confiança”.

Valores	Classificação	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
0,0 – 19,0	Preciso Atenção	-	26	26
20,0-25,0	Vulnerável	2	37	39
26,0 – 30,0	Proficiente	3	47	50
31,0-36,0	Ótimo	-	20	20
TOTAL		5	130	135

Os valores do “Poder Pessoal” podem situar-se entre 33 e 0, sendo que entre 33 e 32 o resultado é considerado óptimo, entre 31 e 27, proficiente, entre 26 e 22 vulnerável e entre 0 e 21, é preciso atenção.

- Analisando a amostra feminina, podemos ver que a pontuação mínima é de 8,0 e a pontuação máxima é de 33,0; 9 elementos têm um resultado “óptimo” quanto ao poder pessoal; 15 possuem um resultado “proficiente”; 51 são “vulneráveis” e 55 elementos estão num nível em que “é preciso atenção” (c.f. tabela 26 e quadro 25). Apenas 1,53% (n=2) obtiveram uma cotação máxima neste ponto. Os valores mais preocupantes correspondem às categorias “é preciso atenção” e “vulnerável” com 42,30% (n=55) e 39,23% (n=51), respectivamente. Assim, somando estas 2 categorias “mais problemáticas”, podemos dizer, neste item que 81,53% (n=106) carece de poder pessoal.
- Quanto aos homens, a pontuação máxima foi de 26,0 e a pontuação mínima foi de 12,0; não existe nenhum indivíduo com um resultado óptimo ou proficiente, existindo 3 indivíduos com um resultado vulnerável e 2 elementos que requerem atenção (c.f. a tabela 26 e quadro 26). Assim, 60% (n=3) são vulneráveis e 40% requerem atenção.
- Se avaliarmos estes dados com base na média, podemos ver que os elementos do sexo masculino têm uma média mais elevada. Se por um lado o sexo masculino tem uma classificação de “vulnerável” (valor *borderline*), o sexo feminino têm de média um valor correspondente ao “preciso atenção”; de 20.20 e 18.14, respectivamente (c.f. quadro 25).

Quadro 25 – Distribuição dos **resultados** da “Poder Pessoal” pelo sexo.

Poder Pessoal	N	\bar{x}	Min	Max
Género				
Masculino	5	20.2	12	26
Feminino	130	18.14	8	33
Total da Amostra	135	18.22	8	33

Tabela 26 – Relação entre o sexo e o factor “Poder Pessoal”.

Valores	Classificação	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
0,0 – 21,0	Preciso Atenção	2	55	57
22,0-26,0	Vulnerável	3	51	54
27,0 – 31,0	Proficiente	-	15	15
32,0-33,0	Ótimo	-	9	9
TOTAL		5	130	135

Por fim, analisaremos a integridade, que corresponde ao grau de consistência intelectual, emocional e espiritual dos valores pessoais. Os valores possíveis podem situar-se entre 27 e 0, sendo que entre 27 e 23 o resultado é considerado ótimo, entre 22 e 20, proficiente, entre 19 e 16 vulnerável e entre 15 e 0, é preciso atenção.

- Na amostra masculina, a pontuação máxima foi de 24,0 e a pontuação mínima foi de 14,0; assim 60% distribuem-se equitativamente pelos seguintes grupos: “é preciso atenção”, “vulnerável” e “proficiente” (c.f. a tabela 27 e quadro 26). No entanto, 40% obteve um resultado “ótimo”, significando que têm uma maior consistência intelectual, emocional e espiritual dos valores pessoais.
- Analisando o sexo feminino, podemos ver que a pontuação mínima é de 5,0 e a pontuação máxima é de 26,0; existem 32 elementos (24.61%) que têm um resultado “ótimo” quanto à integridade; 39 elementos possuem um resultado “proficiente” e 31 elementos são “vulneráveis”. Ainda 28 inquiridos (21,53%) requerem atenção, quanto à “integridade” (c.f. tabela 27). Existem 7 mulheres que obtiveram a cotação máxima neste ponto (5.38%), levando-nos a pensar, que possuem a melhor consciência intelectual, emocional e espiritual dos seus valores pessoais.
- Se avaliarmos estes dados tendo por base os valores médios, podemos ver que os elementos do sexo masculino têm uma média ligeiramente mais elevada. As suas médias são, respectivamente, 20.0 e 19.10 (c.f. quadro 26).

Tabela 27 – Relação entre o sexo e o factor “Integridade”.

Valores	Classificação	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
0,0 – 15,0	Preciso Atenção	1	28	29
16,0-19,0	Vulnerável	1	31	32
20,0 – 22,0	Proficiente	1	39	40
23,0-27,0	Ótimo	2	32	34
TOTAL		5	130	135

Quadro 26 – Distribuição dos **resultados** da “Integridade” pelo sexo.

Integridade	N	\bar{x}	Min	Max
Género				
Masculino	5	20.0	14	24
Feminino	130	19.10	5	26
Total da Amostra	135	19.14	5	26

Quanto ao factor “Valores e Atitudes”, sabemos que, consiste na soma dos 6 factores anteriores (Perspectiva, Compaixão, Intuição, Raio de Confiança, Poder Pessoal e Integridade).

- Como podemos ver, o sexo masculino consegue melhor representação em 5 das 6 variáveis (Compaixão, Intuição, Raio de Confiança, Poder Pessoal e Integridade).
- A tabela e quadro seguinte, que ilustram que são os inquiridos do sexo masculino que têm uma melhor Compaixão (isto é, a habilidade para se ser excepcionalmente empático, apreciando e aceitando os outros e os seus sentimentos e pontos de vista bem como ser tolerante em relação a si e aos outros), Intuição (grau com que usam sinais, sensações, “palpites” e não respostas cognitivas face a alguns problemas), Raio de Confiança (grau das nossas expectativas em relação aos outros no sentido de confiarmos ou não

mesmo não tendo qualquer razão específica.) Poder Pessoal (grau em que acreditam que conseguem mudanças e conseguem escolher a vida que querem viver) e, por fim, a Integridade (consciência intelectual, emocional e espiritual dos valores pessoais) (c.f. quadro 27 e tabela 28).

- Apesar da hegemonia masculina nesta variável, apercebemo-nos que os valores são muito próximos uns dos outros (c.f. tabela 28 e quadro 27).

Quadro 27 – Distribuição dos **resultados** das “Valores e Atitudes” pelo sexo.

Género	Comp.	N	\bar{x}	Min	Max
Masculino		5	133.40	111	155
Feminino		130	122.60	93	182
Total da Amostra		135	123.0	93	182

Tabela 28 – Relação entre o sexo e o factor “Valores e Atitudes”.

Valores	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
0-50	-	-	0
51-100	-	11	11
101-150	4	95	99
151-200	1	24	25
TOTAL	5	130	135

A dimensão consequências irá integrar as subescalas da “Saúde em Geral”, “Qualidade de Vida”, “Quociente de Relacionamento” e “Desempenho Ótimo”.

Assim, iniciando pela “Saúde em Geral”, percebemos que este factor vai medir os efeitos na Inteligência Emocional dos estados de saúde. Os valores podem situar-se entre 0 e 93, sendo que entre 0 e 8 o resultado é considerado ótimo, entre 9 e 16, proficiente, entre 17 e 30 vulnerável e entre 31 e 93, é preciso atenção.

- Analisando o sexo feminino, podemos ver que a pontuação mínima é de 6,0 e a pontuação máxima é de 57,0; existem 2 elementos inquiridos que têm um

resultado “ótimo”; 18 possuem um resultado “proficiente”; 64 inquiridos são “vulneráveis” e 46 elementos estão num nível em que “é preciso atenção” (c.f. a tabela 30). Podemos visualizar que apenas 1,53% (n=2) tiveram um resultado ótimo. Mas os valores mais preocupantes foram das categorias em que “é preciso atenção” e “vulnerável” com 49,23% (n=64) e 35,38% (n=46), respectivamente. Assim, considerando estas 2 categorias “mais preocupantes”, atingimos os 84,61% (n=110), levando-nos a inferir que as mulheres percebem níveis baixos ao nível da saúde.

- Quanto ao sexo masculino, a pontuação máxima foi de 46,0 e a pontuação mínima foi de 21,0; isto é, não existe nenhum indivíduo com um resultado ótimo ou proficiente, existindo 2 indivíduos com um resultado vulnerável e 3 elementos que requerem atenção (c.f. a tabela 29 e Grafico 4). Assim, 40% (n=2) são vulneráveis e 60% requerem atenção. Estes dados leva-nos a concluir que os elementos do sexo masculino têm uma maior consequência dos factores de saúde na inteligência emocional.
- Os valores médios mostram que são os elementos do sexo masculino os que apresentam médias mais elevadas na Saúde em Geral. Se por um lado o sexo masculino tem uma classificação de “é preciso atenção”, o sexo feminino têm de média um valor correspondente ao “vulnerável”; de 33.8 e 26.8, respectivamente (c.f. Grafico 4).

Grafico 4– Distribuição dos **resultados** da “Saúde Geral” pelo sexo.

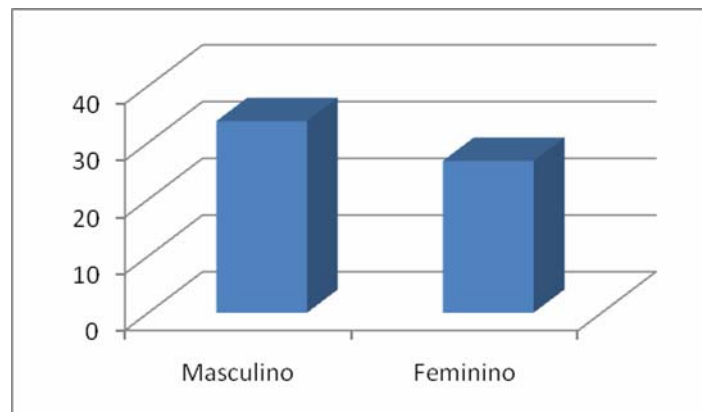


Tabela 29 – Relação entre o sexo e o factor “Saúde Geral”.

Valores	Classificação	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
0,0 – 8,0	Ótimo	-	2	2
9,0-16,0	Proficiente	-	18	18
17,0 – 30,0	Vulnerável	2	64	66
31,0-93,0	Preciso Atenção	3	46	49
TOTAL		5	130	135

Relativamente ao factor “Qualidade de Vida” sabemos que os valores podem situar-se entre 33 e 0, sendo que entre 33 e 27 o resultado é considerado ótimo, entre 26 e 23, proficiente, entre 22 e 17 vulnerável e entre 16 e 0, é preciso atenção.

- A análise do género feminino, mostra que a pontuação mínima é de 6,0 e a pontuação máxima é de 33,0; existem 42 elementos que têm um resultado “ótimo” quanto à qualidade de vida; 24 possuem um resultado “proficiente”; 35 inquiridos são “vulneráveis” e 29 elementos estão num nível em que “é preciso atenção” (c.f. a tabela 30 e quadro 28). Quanto à cotação máxima neste ponto, apenas 4,61% (n=6) obtiveram este valor. Podemos ainda visualizar que 32,30% (n=42) tiveram um resultado ótimo. Mas os valores mais preocupantes foram das categorias em que “é preciso atenção” e “vulnerável” com 22,30% (n=29) e 26,92% (n=35), respectivamente.
- Quanto ao sexo masculino, a pontuação máxima foi de 32,0 e a pontuação mínima foi de 15,0; isto é, não existe nenhum indivíduo com um resultado proficiente, existindo 2 indivíduos com um resultado “vulnerável” e 2 elementos que requerem atenção e 1 inquirido que está classificado com ótimo (c.f. a tabela 30 e quadro 28). Assim, 80% são vulneráveis ou requerem atenção.
- As médias mostram que os elementos do sexo masculino têm valores mais baixos. Ambos os géneros têm de média um valor correspondente ao “proficiente”; de 21.20 e 22.38, respectivamente (c.f. quadro 28).

- Globalmente podemos dizer que a maioria dos elementos da amostra estão satisfeitos com a generalidade da vida.

Quadro 28 – Distribuição dos resultados da “Qualidade de Vida” pelo sexo.

Qual. De Vida / Género	N	\bar{x}	Mín	Max
Masculino	5	21.2	15	32
Feminino	130	22.38	6	33
Total da Amostra	135	22.34	6	33

Tabela 30 – Relação entre o sexo e o factor “Qualidade de Vida”.

Valores	Classificação	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
0,0 – 16,0	Preciso Atenção	2	29	2
17,0-22,0	Vulnerável	2	35	18
23,0 – 26,0	Proficiente	0	24	66
27,0-33,0	Ótimo	1	42	49
TOTAL		5	130	135

O “Quociente de Relacionamento”, pretende medir o efeito na Inteligência Emocional da qualidade das relações interpessoais e da ligação aos outros. Os valores podem situar-se entre 21 e 0, sendo que entre 21 e 19 o resultado é considerado ótimo, entre 18 e 16, proficiente, entre 15 e 13 vulnerável e entre 12 e 0, é preciso atenção

- Analisando a população feminina, verificamos que a pontuação mínima é de 10,0 e a pontuação máxima é de 21,0; existem 79 elementos inquiridos que têm um resultado “ótimo”; 24 possuem um resultado “proficiente”; 17 são “vulneráveis” e 10 elementos estão num nível em que “é preciso atenção” (c.f. a tabela 31). Vemos ainda que 60,76% (n=79) têm um resultado ótimo, e destes 23,07% (n=30) tiveram, (conf. base de dados), a cotação máxima. Assim, como sabemos que nesta escala, quanto maior for a pontuação melhor o relacionamento interpessoal, inferimos que as professoras do Ensino Especial que responderam a este inquérito têm um bom relacionamento interpessoal.

- Quanto ao sexo masculino, a pontuação máxima foi de 20,0 e a pontuação mínima foi de 11,0; isto é, não existe nenhum indivíduo com um resultado vulnerável, existindo 3 indivíduos com um resultado “proficiente” e 1 elemento que requer atenção, assim como 1 elemento que se encontra no patamar do “ótimo” (c.f. a tabela 31 e quadro 31). Assim, 60% (n=3) são proficientes, 20% requer atenção e outros 20% estão enquadrados na categoria do “ótimo”. Estes dados, em confronto com a população feminina que atingiu 60%, no parâmetro do “ótimo”, leva-nos a concluir que os elementos do sexo masculino ao nível de relacionamento interpessoal, estão numa posição inferior.
- Também nos valores médios, os elementos do sexo masculino têm uma média menos elevada. Ambos os sexos obtiveram uma classificação de “proficiente”, no entanto, a média do sexo masculino é *borderline*. Assim, os valores da média do sexo masculino e feminino são, respectivamente, 16.0 e 18.09 (c.f. quadro 29).

Quadro 29 – Distribuição dos **resultados** da “Quociente de Relacionamento” pelo sexo.

Q. Relacion.	N	\bar{x}	Min	Max
Género				
Masculino	5	16.0	11	20
Feminino	130	18.09	10	21
Total da Amostra	135	18.01	10	21

Tabela 31 – Relação entre o sexo e o factor “Quociente de Relacionamento”.

Valores	Classificação	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
0,0 – 12,0	Preciso Atenção	1	10	11
13,0-15,0	Vulnerável	0	17	17
16,0 – 18,0	Proficiente	3	24	27
19,0-21,0	Ótimo	1	79	80
TOTAL		5	130	135

Por fim, analisaremos o factor “Desempenho óptimo” que avalia os bons resultados ao nível pessoal, na relação com os outros e no trabalho que conseguem no dia-a-dia. Os valores oscilam entre 21 e 0, sendo que entre 21 e 20 o resultado é considerado óptimo, entre 19 e 18, proficiente, entre 17 e 15 vulnerável e entre 0 e 14, é preciso atenção.

- No sexo masculino, a pontuação máxima foi de 20,0 e a pontuação mínima de 10,0; temos 20% (n=1) em cada um dos seguintes grupos: “é preciso atenção”, “vulnerável” e “óptimo”(c.f. a tabela 32). No entanto, 40% (n=2) tiveram um resultado “proficiente”.
- Analisando o sexo feminino, podemos ver que a pontuação mínima é de 9,0 e a pontuação máxima é de 21,0; existem 19 elementos inquiridos (14.61%) que têm um resultado “óptimo” quanto ao desempenho; 25 elementos possuem um resultado “proficiente” e 41 elementos estão “vulneráveis”. Contudo existem 45 inquiridos (34,61%) que requerem atenção (c.f. a tabela 32). Isto significa que em cada 3 mulheres, uma não consegue desempenhar um óptimo trabalho. Existem, apenas, 9 intervenientes que tiveram a cotação máxima neste ponto (6.92%), e por isso conseguiram, no dia-a-dia, obter bons resultados ao nível pessoal, na relação com os outros e no trabalho.
- Se avaliarmos as médias, podemos verificar que não existem grandes diferenças entre eles (c.f. quadro 30).
-

Tabela 32 – Relação entre o sexo e o factor “Desempenho Óptimo”.

Valores	Classificação	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
0,0 – 14,0	Preciso Atenção	1	41	42
15,0-17,0	Vulnerável	1	45	46
18,0 – 19,0	Proficiente	2	25	27
20,0-21,0	Óptimo	1	19	20
TOTAL		5	130	135

Quadro 30 – Distribuição dos **resultados** do “Desempenho Ótimo” pelo sexo.

Desempenho O. Género	N	\bar{x}	Min	Max
Masculino	5	16.40	10	20
Feminino	130	16.00	9	21
Total da Amostra	135	16.01	9	21

A dimensão “Consequências”, consiste na soma dos 4 factores anteriores (Saúde em Geral, Qualidade de Vida, Quociente de Relacionamento e Desempenho Ótimo).

- Os resultados totais masculinos não têm uma grande variância, mantendo-se muito próximos uns dos outros. E a média do sexo masculino, nesta variável, é superior à do sexo feminino, 87.40 e 83.01, respectivamente (c.f. quadro 31).
- Assim, e analisando as 4 variáveis que integram a dimensão “Consequências”, percebemos que, de facto, os homens obtiveram melhores resultados na “Qualidade de Vida” e no “Desempenho Ótimo” e as mulheres obtiveram melhores resultados na “saúde em geral” e no “Quociente de Relacionamento”.

Tabela 33 – Relação entre o sexo e o factor “Consequências”.

Valores	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
0-35	-	-	0
36-70	-	17	17
71-105	5	107	112
106-140	-	6	6
TOTAL	5	130	135

Quadro 31 – Distribuição dos **resultados** das “Consequências” pelo sexo.

Consequências	N	\bar{x}	Min	Max
Género				
Masculino	5	87.40	73	96
Feminino	130	83.01	46	126
Total da Amostra	135	83.17	46	126

Desprezando o género e considerando a população total passamos a apresentar as tabelas com as dimensões que constituem a nossa escala.

Assim, considerando a dimensão “Ambiente Actual”, para a população total podemos verificar que a nossa amostra maioritariamente apresenta satisfação na vida, necessita de atenção relativamente às pressões e distribui-se equitativamente pelos itens “proficiente” e “vulnerável”, relativamente às ocorrências da vida (c.f. tabela 34)

Tabela 34 - Percentagem de sujeitos por subescala a nível do Ambiente Actual (N=135)

Subescala	Ótimo	Proficiente	Vulnerável	Necessidade de atenção
Ocorrências de vida	24,44	34,07	33,33	8,15
Pressões de vida	5,93	25,19	20,00	48,89
Satisfação na vida	97,78	2,22	0,00	0,00

Ao nível da dimensão Alfabetização, podemos verificar que o factor com melhores valores corresponde à Consciência Emocional dos Outros; Valores médios na Consciência Emocional e Expressão Emocional, havendo no entanto 26,67% dos indivíduos da amostra que requerem atenção no fator Expressão Emocional. (c.f. Tabela 35).

Tabela 35 - Percentagem de sujeitos por subescala a nível da Alfabetização (N=135)

Subescala	Ótimo	Proficiente	Vulnerável	Necessidade de atenção
Consciência emocional	12,59	57,78	24,44	5,19
Expressão emocional	4,44	34,07	34,81	26,67
Consciência emocional outros	68,89	18,52	10,37	2,22

Ao nível da dimensão “ Competências”, percebemos que o factor com melhores resultados corresponde à Criatividade, enquanto os piores se relacionam com a Insatisfação Construtiva e a Resiliência (c.f. tabela 36). Nos restantes factores, a população distribui-se na sua maioria pelos valores intermédios, ou seja, proficiente e vulnerável.

Tabela 36 – Percentagem de sujeitos por subescalas ao nível das “Competências”
(N=135)

Subescala	Ótimo	Proficiente	Vulnerável	Necessidade de atenção
Intencionalidade	16,30	26,67	39,26	17,78
Criatividade	20,00	34,07	33,33	12,59
Resiliência	11,85	23,70	37,04	27,41
Conexões interpessoais	7,41	34,07	42,22	16,30
Insatisfação construtiva	3,70	17,78	47,41	31,11

Quanto à dimensão “Valores e Crenças”, (que engloba os factores da tabela 38) podemos ver o seguinte: as maiores percentagens no item “ótimo” correspondem à compaixão (27,41%), à Perspectiva (26,67%) e à Integridade (25,19%). A requerer atenção temos 42,22% dos nossos inquiridos na variável Poder Pessoal. Nos restantes factores, verifica-se um posicionamento intermédio da nossa população (c.f. Tabela 37).

Tabela 37 - Percentagem de sujeitos por subescala a nível dos “Valores e Crenças”
(N=135)

Subescala	Ótimo	Proficiente	Vulnerável	Necessidade de atenção
Perspectiva	26,67	38,52	25,93	8,89
Compaixão	27,41	16,30	42,96	13,33
Intuição	12,59	23,70	45,93	17,78
Raio de confiança	14,81	37,04	28,89	19,26
Poder pessoal	6,67	11,11	40,00	42,22
Integridade	25,19	29,63	23,70	21,48

Por fim, quanto à dimensão “Consequências”, percebemos que o Quociente de Relacionamento é o factor que atinge maiores valores no item “ótimo” e por outro lado é o factor “Saúde em geral”, que obtém os piores resultados (c.f. tabela 38).

A análise da tabela 39 mostra ainda que ao nível do Desempenho Ótimo os inquiridos apresentam valores baixos enquanto na Qualidade de Vida existe uma distribuição mais equilibrada pelas diferentes categorias de classificação.

Tabela 38 - Percentagem de sujeitos por subescala a nível das “Consequências”
(N=135)

Subescala	Ótimo	Proficiente	Vulnerável	Necessidade de atenção
Saúde em geral	1,48	13,33	48,89	36,30
Qualidade de vida	31,85	17,78	27,41	22,96
Quociente de relacionamento	59,26	20,00	12,59	8,15
Desempenho ótimo	14,81	20,00	34,07	31,11

Dada a extensão dos nossos factores e para que possam ter uma visão global, apresentamos de seguida um gráfico que ilustra a totalidade dos nossos resultados. Assim, pela análise do mesmo, depreendemos que as subescalas que atingiram melhores

resultados, ao nível “ótimo” foram a “Satisfação com a Vida”; a “Consciência Emocional dos Outros” e o “Quociente de Relacionamento” (c.f. Gráfico 5).

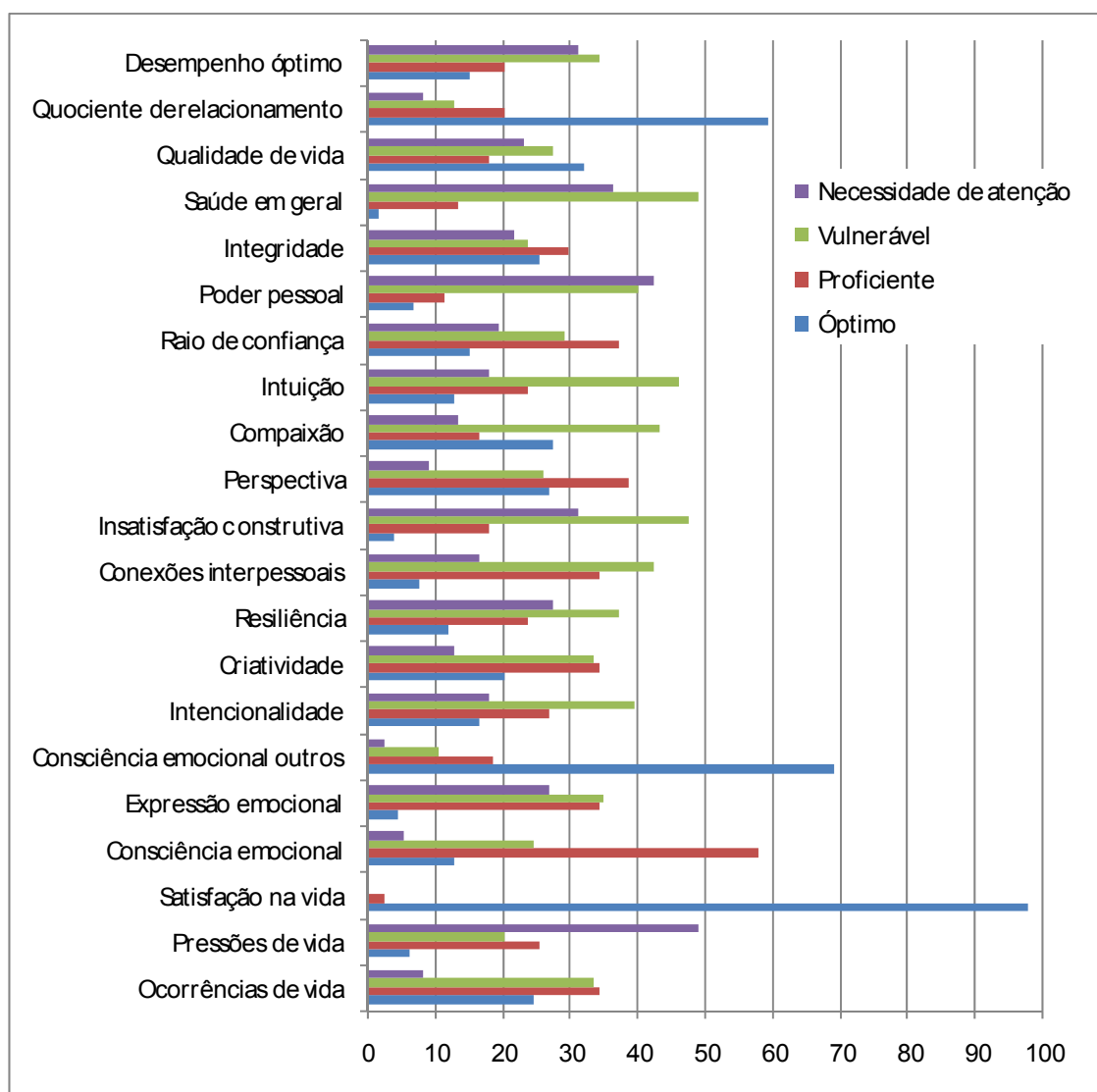
Logo a seguir na categoria “proficiente” temos a “Consciência Emocional”, a “Perspectiva” e o “Raio de Confiança”.

A vulnerabilidade está associada, essencialmente à “Saúde em geral”, à “Insatisfação Construtiva”, à “Intuição” e à “Compaixão”.

Por fim, a necessidade de atenção prende-se essencialmente com as percepções sobre as “Pressões na Vida”, ao “Poder Pessoal” e à “Saúde em Geral”.

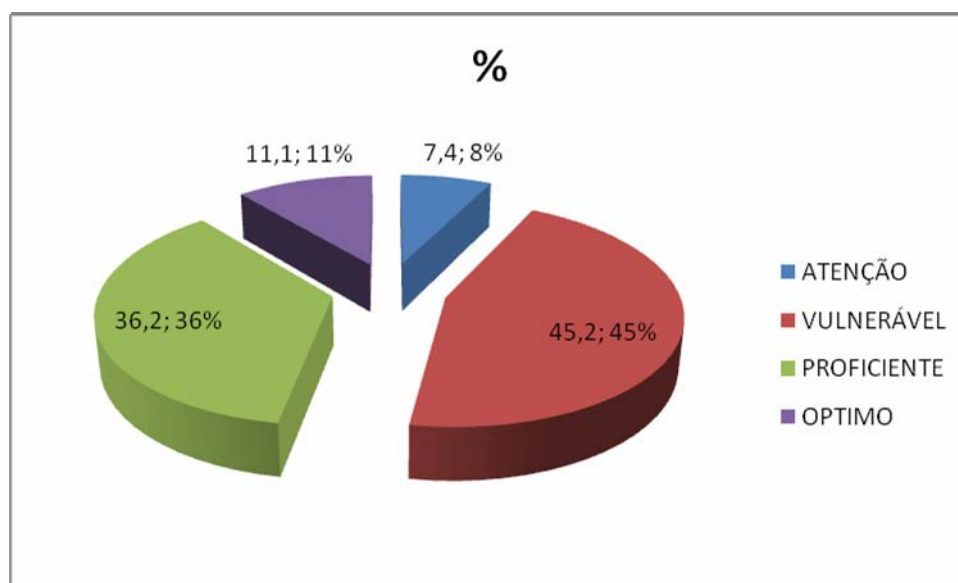
Os valores médios e níveis de significância podem ainda ser visualizados nas tabelas do anexo V que não apresentámos em texto, por existir um número elevado de tabelas e quadros.

Gráfico 5 - Percentagem de inquiridos por classificação em cada subescala



Em relação à Inteligência Emocional da nossa amostra, pela análise do Gráfico 6, podemos concluir que a maior percentagem de indivíduos se encontra nos níveis Atenção e Vulnerável e que uma menor percentagem se distribui pelos outros dois níveis, Proficiente e Ótimo

Gráfico 6 – Classificação da Inteligência Emocional dos Professores



3.6.2–Análise Inferencial

A análise inferencial diz respeito ao conjunto de técnicas analíticas utilizado para se identificar e caracterizar relações entre factores. Esta análise é possível através de testes estatísticos que vão indicar o tipo de relações e os efeitos entre factores. Podem ser utilizados, para tal, testes de hipóteses que dizem respeito ao conjunto de procedimentos para se calcular a probabilidade da diferença entre duas médias (ou dois percentuais) ser devida ao acaso. Existem tipos diferentes de teste em função da distribuição de probabilidade dos dados e das suas escalas numéricas, sendo Testes Paramétricos para variáveis intervalares ou de razão com distribuição gaussiana ou normal e Testes Não-Paramétricos para outros tipos de factores. Podem também ser utilizados coeficientes de correlação que são uma forma de se identificar a existência ou não de uma relação entre dois factores e, caso ela exista, de quantificar essa relação. O

grau de relacionamento é dado pelo valor do coeficiente (geralmente designado por "r"). A existência ou não de um relacionamento entre os factores é dada pela probabilidade do coeficiente encontrado ser devida ao acaso, ou seja ao valor de "p" (Iatros, 2006).

Para a concretização da análise inferencial, foram considerados os objectivos e o tipo de estudo, citados anteriormente (Maroco, 2007). Apesar de relacionarmos todas as variáveis, de modo a concretizar os objectivos a que nos predispomos, apenas apresentaremos as correlações que tenham algum valor de significância (significativo, muito significativo ou altamente significativo). Apesar da distribuição dos factores ser, em alguns casos, tendencialmente assimétrica optámos pela utilização de provas estatísticas paramétricas. Esta opção baseia-se no tamanho da amostra em análise, por os valores *outliers* terem sido acomodados e por a ANOVA ser robusta a violações dos pressupostos (Howell, 2002).

A relação entre dos factores intervalares foi avaliada recorrendo ao cálculo da correlação de Pearson (Howell, 1982). A correlação de Pearson é uma prova paramétrica que avalia o grau de associação entre dois factores não estabelecendo uma relação de causalidade. Esta prova pode ser usada quando os factores em estudo têm uma distribuição tendencialmente normal, ou no caso de amostras grandes ($n \approx 100$), fazendo apelo ao teorema do limite central, quando a relação entre os factores é basicamente linear e os dois factores são medidos numa escala continua. A vantagem sobre outras medidas de associação não paramétricas, como a correlação de Spearman, é um maior poder. Em suma, na análise dos resultados serão referenciados, apenas, os dados estatisticamente significativos em função dos testes estatísticos utilizados: (1) *teste t de Student*, não emparelhado para amostras independentes, para avaliar se os grupos de sujeitos formados com base no género, no estado civil, na localização da escola e tempo de serviço se diferenciam nos factores dependentes em estudo; (2) *análise de variância* (ANOVA), procedimento One-Way com teste de contrastação entre grupo Tukey, para avaliar se existiam diferenças entre as médias dos resultados dos grupos de sujeitos formados consoante o grupo etário e área de especialização, para os factores dependentes em estudo; (3) *correlação de Pearson*⁽¹⁾ para medir a intensidade da associação entre os factores intervalo/rácio em estudo.

(1) O coeficiente de correlação de R de *Pearson* é uma medida de associação linear entre variáveis quantitativas e varia entre -1 e $+1$. Quanto mais próximo estiver dos valores extremos maior é associação linear. Segundo Murteira (1993, cit. in Pestana e Gageiro, 2003, p.189) “A correlação indica que os fenómenos não estão indissoluvelmente ligados, mas, sim, que a intensidade de um é acompanhada tendencialmente (em média, com maior frequência) pela intensidade do outro, no mesmo sentido ou em sentido inverso”.

Conhecer as características e as diferenças da Inteligência Emocional em função do género, idade, estado civil, área de residência, tempo de serviço, localização da escola, área de especialização.

A Inteligência Emocional é uma dimensão que não permite o seu tratamento sob um ponto de vista geral e por isso optaremos por fazer uma análise das cinco sub-escalas que a compõe.

Género

Em relação à influência do factor *género*, os testes *t* de *Student* (cf. Tabelas 30, 40, 41, 42 e 43) permitem observar que não existem diferenças estatísticas significativas entre o Género e as diferentes dimensões da Escala de Inteligência Emocional. Isto permite-nos afirmar que homens e mulheres não se distinguem relativamente à Inteligência Emocional.

Tabela 39. Resultados do Teste T de Student: Ambiente Actual em função do Género (N=135)

AMBIENTE ACTUAL	Sexo	N	Média	DP	Levene	p	t	p
Ocorrências da Vida	Masculino	5	8,20	4,49	,517	,473	,344	,732
	Feminino	130	7,27	5,98				
Pressões na Vida	Masculino	5	21,60	8,20	1,713	,193	-,776	,439
	Feminino	130	26,42	13,76				
Satisfação na Vida	Masculino	5	36,80	9,34	,013	,908	-1,630	,105
	Feminino	130	42,23	7,24				

Tabela 40. Resultados do Teste T de Student: Alfabetização e suas subescalas em função do Género (N=135)

Inteligência emocional	Sexo	N	Média	DP	Levene	p	t	p
Consciência emocional	Masculino	5	18,00	3,32	,058	,811	-,759	,449
	Feminino	130	19,10	3,18				
Expressão emocional	Masculino	5	15,60	3,91	,242	,624	-,391	,696
	Feminino	130	16,30	3,93				
Consciência emocional dos outros	Masculino	5	21,60	4,45	,140	,709	-1,002	,318
	Feminino	130	24,03	5,35				
ALFABETIZAÇÃO	Masculino	5	55,20	7,29	,567	,453	-,963	,337
	Feminino	130	59,42	9,68				

Tabela 41. Resultados do Teste T de Student: Competências e suas subescalas em função do Gênero (N=135)

Inteligência emocional	Sexo	N	Média	DP	Levene	p	t	p
Intencionalidade	Masculino	5	26,80	4,09	,881	,350	-,450	,654
	Feminino	130	27,82	5,02				
Criatividade	Masculino	5	20,60	5,86	,244	,622	,389	,698
	Feminino	130	19,68	5,18				
Resiliência	Masculino	5	30,00	2,92	1,806	,181	,782	,436
	Feminino	130	27,78	6,29				
Conexões interpessoais	Masculino	5	20,80	3,70	,748	,389	-1,069	,287
	Feminino	130	23,00	4,54				
Insatisfação construtiva	Masculino	5	15,60	2,70	1,081	,300	-,951	,344
	Feminino	130	17,65	4,77				
COMPETENCIAS	Masculino	5	113,60	7,27	3,504	,063	-,257	,798
	Feminino	130	115,93	20,17				

Tabela 42. Resultados do Teste T de Student: Valores/Atitudes e IE em função do Gênero (N=135)

Inteligência emocional	Sexo	N	Média	DP	Levene	p	t	p
Perspectiva	Masculino	5	17,60	4,10	,195	,660	-,026	,979
	Feminino	130	17,65	3,92				
Compaixão	Masculino	5	27,60	4,16	,121	,728	,643	,521
	Feminino	130	26,22	4,72				
Intuição	Masculino	5	22,40	5,03	,043	,836	,352	,726
	Feminino	130	21,64	4,74				
Raio de confiança	Masculino	5	25,60	4,28	,327	,568	,203	,840
	Feminino	130	25,11	5,35				
Poder pessoal	Masculino	5	20,20	6,65	1,541	,217	-1,044	,298
	Feminino	130	22,65	5,09				
Integridade	Masculino	5	20,00	3,94	,305	,582	,443	,658
	Feminino	130	19,11	4,43				
VALORES ATITUDES	Masculino	5	133,40	16,89	,458	,500	,109	,913
	Feminino	130	132,34	21,43				

Tabela 43. Resultados do Teste T de Student: Consequências em função do Género (N=135)

CONSEQUÊNCIAS	Sexo	N	Média	DP	Levene	p	t	p
Saúde em Geral	Masculino	5	33,80	10,71	,153	,697	1,532	,128
	Feminino	130	26,94	9,80				
Qualidade de Vida	Masculino	5	21,20	6,77	,115	,735	-,411	,682
	Feminino	130	22,39	6,32				
Quociente de Relacionamento	Masculino	5	16,00	3,24	,409	5,23	-1,530	,128
	Feminino	130	18,10	3,00				
Desempenho óptimo	Masculino	5	16,40	4,04	,979	,324	,299	,766
	Feminino	130	16,00	2,90				

Grupo Etário

Considerando o efeito do factor *grupo etário*, a generalidade dos resultados obtidos é de não verificação de efeitos significativos deste factor sobre as dimensões e factores da Inteligência Emocional (cf. Tabelas 44, 45, 46, 47 e 48). As análises de variância realizadas apenas revelam a existência de um efeito ligeiramente significativo sobre: o factor - “*Ocorrências da Vida*” da dimensão Ambiente Actual ($F=4.106$; $p=.019$), os factores - “*Intencionalidade*” ($F=3.221$; $p=.043$) e “*Conexões Interpessoais*” ($F=3.346$; $p=.038$), ambos da dimensão Competências.

A realização de testes post-hoc de Tukey, para localizar as diferenças entre as classes de grupos etários, revelou a existência de diferenças significativas para os três factores em análise, encontrando-se os resultados esquematizados nas Tabelas 45 e 47.

Para o factor “*Ocorrências da Vida*” da dimensão Ambiente Actual o procedimento Tukey assinala diferenças ligeiramente significativas entre os professores do grupo etário dos 25-35 anos ($M=8.64$) e os do grupo etário dos 36-45 ($M=5.11$; $Tukey=.048$). Estes resultados indiciam-nos que os professores do grupo etário dos 25-35 anos percebem de forma mais forte, acontecimentos ao nível pessoal, agrupando várias áreas da vida, como uma fonte de sofrimento.

Para o factor “*Intencionalidade*” da dimensão Competências os testes de Tukey revelam que os professores do grupo etário dos 36-45 anos ($M=28.60$) se diferenciam significativamente dos do grupo etário dos 46-55 ($M=25.12$; $Tukey=.035$), sugerindo estes resultados que os professores do grupo etário dos 36-45 anos manifestam uma

melhor habilidade de agir deliberadamente, tomando decisões consistentes tanto ao nível pessoal como profissional quando comparados com os professores do grupo etário dos 46-55 anos.

No factor “*Conexões Interpessoais*” da dimensão Competências os testes de Tukey assinalam (cf. Tabela 47) diferenças ligeiramente significativas entre o grupo dos professores integrados no etário dos 25-35 anos (M=23.74) e os do grupo etário dos 46-55 (M=20.82; Tukey=.041), pelo que se poderá inferir que os professores do grupo etário dos 25-35 anos se apresentam uma maior competência de criar e sustentar uma rede de pessoas com as quais podem contar e podem expressar as suas emoções, do que os do grupo dos 46-55 anos.

Tabela 44. Resultados da ANOVA e Teste de Tukey: Ambiente Actual e suas subescalas em função do Grupo Etário (N=132)

AMBIENTE ACTUAL	Idade	n	Média	DP	Levene	p	F	p	Post-hoc (p)
Ocorrências da Vida	A. 25-35 anos	70	8.64	6.19	1,237	,294	4,106	,019	B<A p=.048
	B. 36-45 anos	45	5.11	5.57					
	C. 46-55 anos	17	6.11	3.94					
Pressões da Vida	A. 25-35 anos	70	27.87	14.45	,524	,593	2,371	,097	
	B. 36-45 anos	45	26.09	12.39					
	C. 46-55 anos	17	19.94	11.91					
Satisfação na Vida	A. 25-35 anos	70	42.61	7.01	,816	,445	,493	,612	
	B. 36-45 anos	45	41.33	7.88					
	C. 46-55 anos	17	41.35	7.42					

Tabela 45. Resultados da ANOVA e Teste de Tukey: Alfabetização e suas subescalas em função do Grupo Etário (N=132)

Inteligência emocional	Idade	n	Média	DP	Levene	p	F	p	Post-hoc (p)
Consciência emocional	A.25-35 anos	70	18.70	3.02	,343	,710	,757	,471	
	B.36-45 anos	45	19.31	3.34					
	C.46-55 anos	17	19.53	3.45					
Expressão emocional	A.25-35 anos	70	16.56	3.37	6,520	,002	1,427	,244	
	B.36-45 anos	45	16.44	3.72					
	C.46-55 anos	17	14.82	5.77					

	A.25-35 anos	70	24.21	4.93	,447	,640	1,705	,186	
Consciência emocional dos outros	B.36-45 anos	45	24.40	5.16					
	C.46-55 anos	17	21.82	6.04					
ALFABETIZAÇÃO	A.25-35 anos	70	59.47	8.74	1,392	,252	1,072	,345	
	B.36-45 anos	45	60.11	10.22					
	C.46-55 anos	17	56.23	10.11					

Tabela 46. Resultados da ANOVA e Teste de Tukey: Competências e suas subescalas em função do Grupo Etário (N=132)

Inteligência emocional	Idade	n	Média	DP	Levene	p	F	p	Post-hoc (p)
Intencionalidade	A.25-35 anos	70	27.93	4.63	,734	,482	3.221	.043	C<B
	B.36-45 anos	45	28.60	5.32					p=.035
	C.46-55 anos	17	25.12	4.51					
Criatividade	A.25-35 anos	70	19.41	4.68	3,058	,050	0.973	.381	
	B.36-45 anos	45	20.42	5.88					
	C.46-55 anos	17	18.53	5.12					
Resiliência	A.25-35 anos	70	26.94	5.69	1,387	,254	1.819	.166	
	B.36-45 anos	45	29.13	6.80					
	C.46-55 anos	17	28.18	5.38					
Conexões interpessoais	A.25-35 anos	70	23.74	3.94	2,477	,088	3.346	.038	C<A
	B.36-45 anos	45	22.51	4.68					p=.041
	C.46-55 anos	17	20.82	5.38					
Insatisfação construtiva	A.25-35 anos	70	17.73	3.66	5,851	,004	2.259	.109	
	B.36-45 anos	45	18.18	5.24					
	C.46-55 anos	17	15.41	6.37					
COMPETENCIAS	A.25-35 anos	70	115.76	16.43	6,215	0,003	1.912	.152	
	B.36-45 anos	45	118.82	23.11					
	C.46-55 anos	17	108.06	19.57					

Tabela 47. Resultados da ANOVA e Teste de Tukey: Valores/crenças e IE em função do Grupo Etário (N=132)

Inteligência emocional	Idade	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	<i>Levene</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Post-hoc (p)
Perspectiva	A.25-35 anos	70	17.73	3.80	,996	,372	1.897	.154	
	B.36-45 anos	45	18.13	4.02					
	C.46-55 anos	17	16.06	2.84					
Compaixão	A.25-35 anos	70	25.61	4.60	1,605	,205	1.561	.214	
	B.36-45 anos	45	27.18	5.08					
	C.46-55 anos	17	26.41	3.45					
Intuição	A.25-35 anos	70	21.47	4.09	2,859	,061	1.144	.322	
	B.36-45 anos	45	22.22	5.28					
	C.46-55 anos	17	20.24	5.26					
Raio de confiança	A.25-35 anos	70	25.40	4.51	4,768	,010	.675	.511	
	B.36-45 anos	45	25.22	6.15					
	C.46-55 anos	17	23.77	5.48					
Poder pessoal	A.25-35 anos	70	22.11	4.53	4,054	,020	2.340	.100	
	B.36-45 anos	45	23.84	5.78					
	C.46-55 anos	17	21.29	4.25					
Integridade	A.25-35 anos	70	19.16	4.36	,714	,491	.142	.867	
	B.36-45 anos	45	19.04	4.68					
	C.46-55 anos	17	19.71	3.89					
VALORES E CRENÇAS	A.25-35 anos	70	131.37	18.44	2,807	,064	1.128	.327	
	B.36-45 anos	45	135.72	24.28					
	C.46-55 anos	17	127.53	19.49					

Tabela 48. Resultados da ANOVA e Teste de Tukey: Consequências e IE em função do Grupo Etário (N=132)

CONSEQUÊNCIAS	Idade	n	Média	DP	Levene	p	F	p	Post-hoc (p)
Saúde em Geral	A.25-35 anos	70	27,71	10,46	,189	,828	,095	,910	
	B.36-45 anos	45	26,96	9,50					
	C.46-55 anos	17	27,00	7,89					
Qualidade de Vida	A.25-35 anos	70	22,73	5,83	2,754	,067	2,376	,097	
	B.36-45 anos	45	22,89	6,71					
	C.46-55 anos	17	19,35	5,27					
Quociente de Relacionamento	A.25-35 anos	70	18,30	2,79	3,674	,028	2,031	,135	
	B.36-45 anos	45	18,13	2,80					
	C.46-55 anos	17	16,71	3,89					
Desempenho Ótimo	A.25-35 anos	70	16,40	2,32	5,972	,003	1,402	,250	
	B.36-45 anos	45	15,64	3,48					
	C.46-55 anos	17	15,41	2,96					

Estado Civil

Em relação à influência do factor *estado civil*, os testes *t* de *Student* (cf. Tabelas 49, 50, 51, 52 e 53) permitem observar que existem diferenças estatísticas ligeiramente significativas ($p=,030$) no factor *Consciência Emocional dos Outros* da dimensão Alfabetização. Estes resultados significam que o grupo dos Casados/união de facto apresentam uma maior habilidade para ouvir, sentir, intuir o que é que os outros sentem, a partir do que verbalizam, da linguagem não verbal ou outros indicadores deste tipo. Podemos ainda verificar que existem diferenças estatísticas ligeiramente significativas ($p=,024$) no factor *Compaixão* da dimensão Valores/Crenças. Este valor significa que o grupo de Casados/união de facto, apresentam uma maior habilidade para serem empáticos, apreciando e aceitando os outros, os seus pontos de vista bem como serem mais tolerantes em relação a si e aos outros.

Relativamente às restantes dimensões da Escala de Inteligência Emocional, como podemos observar não se registam diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 49. Resultados do Teste T de Student: Ambiente Actual e suas subescalas em função do Estado Civil (N=135)

AMBIENTE ACTUAL	Sexo	N	Média	DP	Levene	p	t	p
Ocorrências da Vida	Não Casado	47	8,66	6,07	,467	,496	1,965	,052
	Casado/União de Facto	88	6,58	5,75				
Pressões na Vida	Não Casado	47	25,19	12,81	,888	,348	-,651	,516
	Casado/União de Facto	88	26,80	14,05				
Satisfação na Vida	Não Casado	47	42,96	7,36	,032	,858	1,072	,286
	Casado/União de Facto	88	41,53	7,35				

Tabela 50. Resultados do Teste T de Student: Alfabetização e suas subescalas em função do Estado Civil (N=135)

Inteligência emocional	Estado civil	N	Média	DP	Levene	p	t	p
Consciência emocional	Não casado	47	19.04	2.74	3,148	,078	-,045	,965
	Casado/União de Facto	88	19.07	3.40				
Expressão emocional	Não casado	47	16.11	3.76	,207	,650	-,362	,718
	Casado/União de Facto	88	16.36	4.01				
Consciência emocional dos outros	Não casado	47	22.77	3.52	11,033	,001	-2,198	,030
	Casado/União de Facto	88	24.57	6.00				
ALFABETIZAÇÃO	Não casado	47	57.91	7.23	7,343	,008	-1,195	,234
	Casado/União de Facto	88	59.99	10.64				

Tabela 51. Resultados do Teste T de Student: Competências e suas subescalas em função do Estado Civil (N=135)

Inteligência emocional	Estado civil	N	Média	DP	Levene	p	t	p
Intencionalidade	Não casado	47	27.98	4.65	1,020	,314	,329	,743
	Casado/União de Facto	88	27.68	5.17				
Criatividade	Não casado	47	19.60	4.28	3,629	,059	-,188	,851
	Casado/União de Facto	88	19.77	5.63				
Resiliência	Não casado	47	27.06	5.89	,366	,546	-1,099	,274
	Casado/União de Facto	88	28.30	6.36				
Conexões interpessoais	Não casado	47	23.00	3.80	2,879	,092	,153	,879
	Casado/União de Facto	88	22.88	4.88				
Insatisfação construtiva	Não casado	47	17.21	2.90	16,531	,000	-,763	,447
	Casado/União de Facto	88	17.76	5.46				
COMPETENCIAS	Não casado	47	114.85	15.90	5,343	,022	-,465	,643
	Casado/União de Facto	88	116.38	21.71				

Tabela 52. Resultados do Teste T de Student: Valores/Crenças e IE em função do Estado Civil (N=135)

Inteligência emocional	Estado civil	N	Média	DP	Levene	p	t	p
Perspectiva	Não casado	47	17.40	3.49	2,755	,099	-,520	,604
	Casado/União de Facto	88	17.77	4.13				
Compaixão	Não casado	47	25.15	3.62	8,539	,004	-2,279	,024
	Casado/União de Facto	88	26.88	5.09				
Intuição	Não casado	47	20.87	3.47	11,800	,001	-1,613	,109
	Casado/União de Facto	88	22.09	5.26				
Raio de confiança	Não casado	47	24.81	3.94	10,291	,002	-,507	,570
	Casado/União de Facto	88	25.30	5.92				
Poder pessoal	Não casado	47	22.26	4.23	5,276	,023	-,537	,592
	Casado/União de Facto	88	22.72	5.58				
Integridade	Não casado	47	19.87	3.63	2,164	,144	1,417	,159
	Casado/União de Facto	88	18.75	4.73				

VALORES	Não casado	47	130.36	16.89	5,926	,016	-,885	,378
CRENÇAS	Casado/União de Facto	88	133.45	23.23				

Tabela 53. Resultados do Teste T de Student: Consequências e IE em função do Estado Civil (N=135)

CONSEQUÊNCIAS	Estado Civil	N	Média	DP	Levene	P	t	p
Saúde em Geral	Não casado	41	27,32	8,80	1,449	,231	,072	,943
	Casado/União de Facto	88	27,18	10,48				
Qualidade de Vida	Não casado	41	22,71	5,46	6,180	,014	,369	,713
	Casado/União de Facto	88	22,26	6,78				
Quociente de Relacionamento	Não casado	41	17,83	3,07	,023	,880	-,392	,695
	Casado/União de Facto	88	18,06	3,07				
Desempenho óptimo	Não casado	41	16,07	2,55	4,012	,047	-,032	,974
	Casado/União de Facto	88	16,09	3,07				

Tempo de Serviço

A análise da relação entre o factor *Tempo de Serviço*, e as dimensões de IE revela através dos testes *t* de Student (cf. Tabelas 54, 55, 56, 57 e 58) que existem diferenças estatísticas ligeiramente significativas ($p=,036$) apenas no factor *Ocorrências de Vida* da dimensão Ambiente Actual. Estes resultados significam que os professores que trabalham entre os 0-5 anos percebem de forma mais forte, acontecimentos ao nível pessoal, agrupando várias áreas da vida, como uma fonte de sofrimento. Podemos ainda verificar que existem diferenças estatísticas ligeiramente significativas ($p=,032$) no factor *Consciência Emocional* da dimensão Alfabetização. Este valor significa que os professores com mais tempo de serviço (6-16) anos apresenta relativamente ao grupo dos 0-5 anos, maior capacidade para reconhecer os sentimentos próprios, a sua organização e ainda a percepção da sua origem.

Tabela 54. Resultados do Teste T de Student: Ambiente Actual e suas subescalas em função do Tempo de Serviço (N=97)

AMBIENTE ACTUAL	Tempo	N	Média	DP	Levene	p	t	P
Ocorrências da Vida	0-5 anos	73	8,19	6,31	1,156	,285	2,122	,036
	6-16 anos	24	5,21	4,78				
Pressões da Vida	0-5 anos	73	26,59	14,34	1,448	,232	1,370	,174
	6-16 anos	24	22,13	12,16				
Satisfação na	0-5 anos	73	42,34	7,90	2,040	,156	,931	,354

Vida	6-16 anos	24	40,67	6.79
------	-----------	----	-------	------

Tabela 55. Resultados do Teste T de Student: Alfabetização e suas subescalas em função do Tempo de Serviço (N=97)

Inteligência emocional	Tempo	n	Média	DP	Levene	P	t	P
Consciência emocional	0-5 anos	73	18.63	3.36	3,864	,052	-2,178	,032
	6-16 anos	24	20.25	2.45				
Expressão emocional	0-5 anos	73	16.49	3.66	1,739	,190	1,092	,278
	6-16 anos	24	15.46	5.00				
Consciência emocional dos outros	0-5 anos	73	24.36	5.66	,000	,983	1,144	,256
	6-16 anos	24	22.83	5.65				
ALFABETIZAÇÃO	0-5 anos	73	59.48	10.56	1,252	,266	,390	,698
	6-16 anos	24	58.54	9.13				

Tabela 56. Resultados do Teste T de Student: Competências e suas subescalas em função do Tempo de Serviço (N=97)

Inteligência emocional	Tempo	n	Média	DP	Levene	P	t	P
Intencionalidade	0-5 anos	73	28.18	5.20	,043	,836	1,035	,303
	6-16 anos	24	26.92	5.12				
Criatividade	0-5 anos	73	19.92	5.35	,023	,880	,657	,513
	6-16 anos	24	19.08	5.55				
Resiliência	0-5 anos	73	27.40	6.59	,631	,429	-,825	,412
	6-16 anos	24	28.62	5.44				
Conexões interpessoais	0-5 anos	73	23.59	4.47	1,143	,288	1,651	,102
	6-16 anos	24	21.75	5.49				
Insatisfação construtiva	0-5 anos	73	18.38	3.85	9,240	,003	1,214	,235
	6-16 anos	24	16.67	6.57				
COMPETENCIAS	0-5 anos	73	117.47	20.66	,003	,955	,932	,354
	6-16 anos	24	113.00	19.41				

Tabela 57. Resultados do Teste T de Student: Valores/Crenças e IE em função do Tempo de Serviço (N=97)

Inteligência emocional	Tempo	n	Média	DP	Levene	P	t	P
Perspectiva	0-5 anos	73	17.44	4.42	1,512	,222	,359	,720
	6-16 anos	24	17.08	3.45				
Compaixão	0-5 anos	73	26.23	4.79	,062	,804	-,737	,463
	6-16 anos	24	27.04	4.22				
Intuição	0-5 anos	73	22.15	4.82	1,064	,305	,642	,523
	6-16 anos	24	21.42	4.99				
Raio de confiança	0-5 anos	73	25.88	4.91	4,442	,038	1,615	,116
	6-16 anos	24	23.71	5.95				
Poder pessoal	0-5 anos	73	22.96	5.30	,053	,818	1,415	,160
	6-16 anos	24	21.21	5.12				
Integridade	0-5 anos	73	19.23	4.69	2,870	,094	-,727	,469
	6-16 anos	24	20.00	3.76				
VALORES	0-5 anos	73	133.84	22.86	,177	,675	,639	,524
CRENÇAS	6-16 anos	24	130.46	21.14				

Tabela 58. Resultados do Teste T de Student: Consequências e IE em função do Tempo de Serviço (N=97)

CONSEQUÊNCIAS	Tempo	N	Média	DP	Levene	P	t	p
Saúde em Geral	0-5 anos	73	27,43	10,69	1,758	,188	,917	,362
	6-16 anos	24	25,25	7,90				
,Qualidade de Vida	0 5- anos	73	22,64	6,52	,0065	,800	,721	,473
	6-16 anos	24	21,64	6,41				
Quociente de Relacionamento	0-5 anos	73	18,26	2,90	9,973	,002	1,680	,103
	6-16 anos	24	16,79	3,95				
Desempenho óptimo	0 – 5 anos	73	16,26	2,96	,953	,331	,765	,446
	6-16 anos	24	15,71	3,38				

Área de Localização da Escola

Para verificarmos a relação existente entre o factor *Localização de Escola*, e a nossa dimensão (IE) utilizamos os testes *t* de *Student* (cf. Tabelas 59, 60, 61, 62 e 63). Estes demonstram que existem diferenças estatísticas ligeiramente significativas ($p=,036$) no factor *Expressão Emocional* da dimensão Alfabetização no grupo com localização urbana. Estes dados significam que os professores que trabalham em meio urbano apresentam maior capacidade em expressar os seus sentimentos aos outros como parte integrante das suas acções e interacções, do que aqueles que leccionam em meio rural

Tabela 59. Resultados do Teste T de *Student*: Ambiente Actual e suas subescalas em função da área de localização da escola (N=127)

AMBIENTE ACTUAL	Localização	<i>n</i>	Média	DP	Levene	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Ocorrências da Vida	Urbana	94	7,00	5.54	1,692	,196	-,262	,794
	Rural	33	7,30	6,21				
Pressões da Vida	Urbana	94	26,97	14,26	5,401	,022	-,303	,762
	Rural	33	27,79	10,30				
Satisfação na Vida	Urbana	94	42,72	6,97	,007	,934	1,486	,140
	Rural	33	40,58	7,62				

Tabela 60. Resultados do Teste T de *Student*: Alfabetização e suas subescalas em função da área de localização da escola (N=127)

Inteligência emocional	Localização	<i>n</i>	Média	DP	Levene	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Consciência emocional	Urbana	94	18.97	3.34	1,600	,208	-,895	,373
	Rural	33	19.55	2.71				
Expressão emocional	Urbana	94	16.70	3.98	,598	,441	2,139	,036
	Rural	33	15.12	3.53				
Consciência emocional dos outros	Urbana	94	24.23	5.60	6,240	,014	,509	,612
	Rural	33	23.70	3.88				
ALFABETIZAÇÃO	Urbana	94	59.90	10.11	4,206	,042	,815	,416
	Rural	33	58.33	7.56				

Tabela 61. Resultados do Teste T de Student: Competências e suas subescalas em função da área de localização da escola (N=127)

Inteligência emocional	Localização	n	Média	DP	Levene	P	t	p
Intencionalidade	Urbana	94	27.83	5.25	3,797	,054	-,138	,890
	Rural	33	27.97	4.19				
Criatividade	Urbana	94	19.88	5.46	1,000	,319	,204	,839
	Rural	33	19.67	4.58				
Resiliência	Urbana	94	27.74	6.46	3,009	,085	-,796	,427
	Rural	33	28.73	4.88				
Conexões interpessoais	Urbana	94	22.82	4.84	4,688	,032	-,473	,638
	Rural	33	23.21	3.81				
Insatisfação construtiva	Urbana	94	17.98	4.65	,019	,889	1,201	,232
	Rural	33	16.82	5.13				
COMPETENCIAS	Urbana	94	116.26	20.88	1,858	,175	-,027	,979
	Rural	33	116.36	16.66				

Tabela 62. Resultados do Teste T de Student: Valores/Crenças e IE em função da área de localização da escola (N=127)

Inteligência emocional	Localização	n	Média	DP	Levene	P	t	P
Perspectiva	Urbana	94	17.88	3.86	6,442	,012	,720	,474
	Rural	33	17.39	3.16				
Compaixão	Urbana	94	26.22	4.74	,242	,624	-,532	,596
	Rural	33	26.73	4.50				
Intuição	Urbana	94	21.63	4.94	,417	,520	-,198	,844
	Rural	33	21.82	4.19				
Raio de confiança	Urbana	94	25.23	5.31	,043	,836	,497	,620
	Rural	33	24.70	5.42				
Poder pessoal	Urbana	94	22.57	4.87	,693	,407	-,911	,364
	Rural	33	23.48	5.15				

Integridade	Urbana	94	19.18	4.01	,001	,971	-,823	,412
	Rural	33	19.88	4.69				
VALORES	Urbana	94	132.71	21.82	1,202	,275	-,318	,751
CRENÇAS	Rural	33	134.06	18.30				

Tabela 63. Resultados do Teste T de Student: Consequências e IE em função da área de localização da escola (N=127)

CONSEQUÊNCIAS	Estado Civil	N	Média	DP	Levene	P	t	p
Saúde em Geral	Urbana	94	26,33	9,95	,868	,353	-1,617	,108
	Rural	33	29,46	8,27				
Qualidade de Vida	Urbana	94	22,27	5,96	,120	,729	-,329	,742
	Rural	33	22,67	6,17				
Quociente de Relacionamento	Urbana	94	17,95	3,08	1,797	,183	-,639	,524
	Rural	33	18,33	2,71				
Desempenho óptimo	Urbana	94	16,20	2,93	,890	,347	1,276	,204
	Rural	33	15,46	2,80				

Área de Especialização

Considerando o efeito do factor *Área de Especialização*, a generalidade dos resultados obtidos é de não verificação de efeitos significativos deste factor sobre as dimensões e factores da Inteligência Emocional (cf. Tabelas 64, 65, 66, 67 e 68). As análises de variância realizadas apenas revelam a existência de um efeito ligeiramente significativo sobre o factor - “*Insatisfação Construtiva*” da dimensão Competências (F=4.324; p=.015).

A realização de testes post-hoc de Tukey, (p=.044) que efectuamos para localizar as diferenças mostram que estas existem entre os professores com área de especialização mental/motora e os da auditiva.

Estes resultados indiciam-nos que o grupo dos professores dos especializados na área Auditiva apresenta uma maior habilidade para manterem a calma, exibindo expressões emocionais mais adequadas quando se confrontam com acontecimentos desagradáveis ou conflituosos, do que aqueles que se especializaram na área mental/motora.

Tabela 64. Resultados da ANOVA e Teste de Tukey: Ambiente Actual e suas subescalas em função da área de Especialização (N=119)

AMBIENTE ACTUAL	Especialização	n	Média	DP	Levene	p	F	p	Post-hoc (p)
Ocorrências da Vida	A-Mental motora	104	7,17	6,15	2,232	,112	,374	,689	
	B. Visual	10	6,40	4,60					
	C. -Auditiva	5	9,20	1,92					
Pressões da Vida	A-Mental motora	104	25,58	13,25	,742	,478	1,213	,301	
	B. Visual	10	28,80	17,20					
	C. -Auditiva	5	34,60	17,84					
Satisfação na Vida	A-Mental motora	104	41,55	7,27	,017	,983	1,141	,323	
	B. Visual	10	44,90	7,28					
	C. -Auditiva	5	43,80	7,46					

Tabela 65. Resultados da ANOVA e Teste de Tukey: Alfabetização e suas subescalas em função da Área de Especialização (N=119)

Inteligência emocional	Especialização	n	Média	DP	Levene	p	F	p	Post-hoc (p)
Consciência emocional	A-Mental motora	104	19,17	3,12	,023	,977	,355	,702	
	B. Visual	10	20,00	2,94					
	C. -Auditiva	5	19,60	3,04					
Expressão emocional	A-Mental motora	104	15,83	3,88	1,803	,169	2,265	,108	
	B. Visual	10	17,50	3,14					
	C. -Auditiva	5	19,00	5,83					
Consciência emocional dos outros	A-Mental motora	104	23,66	5,24	,384	,682	,760	,470	
	B. Visual	10	25,70	6,70					
	C. -Auditiva	5	25,00	5,92					
ALFABETIZAÇÃO	A-Mental motora	104	58,65	9,47	,313	,732	1,544	,218	
	B. Visual	10	63,20	10,88					
	C. -Auditiva	5	63,60	11,24					

Tabela 66. Resultados da ANOVA e Teste de Tukey: Competências e suas subescalas em função da Área de Especialização (N=119)

Inteligência emocional	Especialização	n	Média	DP	Levene	p	F	p	Post-hoc (p)
Intencionalidade	A-Mental motora	104	27,38	5,12	1,880	,157	1,704	,186	
	B. Visual	10	30,30	3,56					
	C. -Auditiva	5	28,80	4,09					
Criatividade	A-Mental motora	104	19,31	4,92	1,302	,276	2,213	,114	
	B. Visual	10	20,00	6,58					
	C. -Auditiva	5	24,20	6,34					
Resiliência	A-Mental motora	104	27,48	6,20	,282	,755	,466	,629	
	B. Visual	10	29,40	6,06					
	C. -Auditiva	5	28,20	4,32					
Conexões interpessoais	A-Mental motora	104	22,80	4,53	,468	,627	,888	,414	
	B. Visual	10	24,70	4,62					
	C. -Auditiva	5	24,00	6,78					
Insatisfação Construtiva	A-Mental motora	104	16,97	4,79	,441	,645	4,324	,015	A<C p=.044
	B. Visual	10	20,30	3,68					
	C. -Auditiva	5	21,60	4,45					
COMPETÊNCIAS	A-Mental motora	104	113,92	19,73	,263	,769	2,278	,107	
	B. Visual	10	124,70	18,71					
	C. -Auditiva	5	126,80	16,39					

Tabela 67. Resultados da ANOVA e Teste de Tukey: Valores/crenças e IE em função da Área de Especialização (N=119)

Inteligência emocional	Especialização	n	Média	DP	Levene	p	F	p	Post-hoc (p)
Perspectiva	A-Mental motora	104	17,50	3,95	1,481	,232	1,025	,362	
	B. Visual	10	17,30	3,68					
	C. -Auditiva	5	20,00	1,58					
Compaixão	A-Mental motora	104	26,44	4,59	2,108	,126	,050	,951	
	B. Visual	10	26,90	6,47					
	C. -Auditiva	5	26,20	5,67					

Intuição	A-Mental motora	104	21,22	4,57	1,090	,340	2,783	,066
	B. Visual	10	23,50	6,06				
	C. -Auditiva	5	25,40	4,56				
Raio de confiança	A-Mental motora	104	24,95	5,41	,045	,956	,617	,541
	B. Visual	10	26,90	6,00				
	C. -Auditiva	5	25,80	5,45				
Poder pessoal	A-Mental motora	104	22,10	5,15	,107	,899	,345	,709
	B. Visual	10	22,90	5,84				
	C. -Auditiva	5	23,80	5,17				
Integridade	A-Mental motora	104	19,34	4,53	,071	,931	,264	,768
	B. Visual	10	20,40	3,66				
	C. -Auditiva	5	19,20	4,76				
VALORES E CRENÇAS	A-Mental motora	104	131,51	20,98	,933	,396	,755	,472
	B. Visual	10	137,90	27,50				
	C. -Auditiva	5	140,40	22,61				

Tabela 68. Resultados da ANOVA e Teste de Tukey: Consequências e IE em função da Área de Especialização (N=119)

CONSEQUÊNCIAS	Especialização	n	Média	DP	Levene	p	F	p	Post-hoc (p)
Saúde em Geral	A-Mental motora	104	27,31	9,59	7,883	,001	1,115	,331	
	B. Visual	10	29,30	17,29					
	C. -Auditiva	5	21,00	7,28					
Qualidade de Vida	A-Mental motora	104	22,00	6,68	1,643	,198	,771	,465	
	B. Visual	10	23,50	5,60					
	C. -Auditiva	5	25,20	3,90					
Quociente de Relacionamento	A-Mental motora	104	18,02	3,17	1,964	,145	,029	,972	
	B. Visual	10	18,20	2,20					
	C. -Auditiva	5	17,80	3,70					
Desempenho Ótimo	A-Mental motora	104	16,04	2,90	,530	,590	,701	,498	
	B. Visual	10	17,20	3,58					
	C. -Auditiva	5	16,00	3,32					

Parâmetros caracterizadores da Inteligência Emocional

Identificar factores circunstanciais dos professores de ensino especial

Para verificarmos a existência ou não da associação/relação entre as dimensões da Inteligência Emocional dos Professores em estudo na nossa investigação, recorreremos à utilização de testes de correlações de *Pearson*. São os resultados destes procedimentos que iremos apresentar de seguida.

Estudo da Relação entre o Ambiente Actual e a Alfabetização

O objectivo deste era analisar a intensidade e a significância da associação entre o *Ambiente Actual* (os seus factores) e a dimensão *Alfabetização* (nota global e os seus factores). Analisando os valores das correlações (cf. Tabela 79) constatamos a existência de:

- Associações altamente significativas ($p < .001$) entre as “*pressões de vida* do Ambiente Actual” e a “*consciência emocional* da Alfabetização” ($r = -.317$); e entre a “*satisfação de vida* do Ambiente Actual” e a totalidade das subescalas e nota global da dimensão Alfabetização. Entre estas últimas associações, a correlação mais consistente é evidenciada pela dimensão Alfabetização ($r = .570$), sendo a correlação mais baixa ($r = .371$) estabelecida com o factor Consciência Emocional;
- Associações bastante significativas ($p < .01$) entre as “*ocorrências de vida* do Ambiente Actual” e a “*consciência emocional dos outros* da Alfabetização” ($r = -.227$);
- Associações ligeiramente significativas ($p < .05$) entre a dimensão *Alfabetização* (nota global) e as subescalas “*ocorrência de vida*” ($r = -.197$) e “*pressões de vida*” ($r = -.177$);

O facto de existirem associações negativas indicia que a intensidade da associação entre esses factores se faz em sentido inverso e não no mesmo sentido.

Os resultados da Tabela 70, induzem a afirmar que quanto maiores forem as *Pressões de Vida*, menor é a *Consciência Emocional* e quanto maior for a *Satisfação de Vida* maior também é a *Consciência Emocional*. A *Expressão Emocional* aumenta significativamente quando a *Satisfação de Vida* também é maior. A *Consciência*

Emocional dos Outros baixa quando as *Ocorrências de Vida* aumentam e *Consciência Emocional dos Outros* aumenta quando também aumenta a *Satisfação de Vida*.

Globalmente a dimensão Alfabetização aumenta significativamente quando a *Satisfação da Vida* é maior e baixa ligeiramente quando as *Ocorrências de Vida* e as *Pressões de Vida* aumentam.

Tabela 69. Resultados das Correlações de Pearson entre o Ambiente Actual e a Alfabetização (N=135)

AMBIENTE ACTUAL		Ocorrências de vida	Pressões de vida	Satisfação de vida	
Consciência emocional	r	-.155	-.317***	.371***	
	p	.072	.000	.000	
Expressão emocional	r	-.050	-.022	.482***	
	p	.568	.797	.000	
Consciência emocional dos outros	r	-.227**	-.114	.452***	
	p	.008	.190	.000	
ALFABETIZAÇÃO	r	-.197*	-.177*	.570***	
	p	.022	.040	.000	

(*) - ligeiramente significativo / (**) - bastante significativo / (***) - altamente significativo

Estudo da relação entre as dimensões "Ambiente Actual" e as "Competências"

Com esta análise pretendíamos analisar a intensidade e a significância da associação entre o *Ambiente Actual* (os seus factores) e a dimensão *Competências* (nota global e os seus factores). Analisando os valores das correlações (cf. Tabela 70) constatamos a existência de:

- Associações altamente significativas ($p < .001$) entre a *satisfação de vida* do Ambiente Actual e a nota global da dimensão *Competências* bem como todos os seus factores. Nestas associações, a correlação mais elevada é evidenciada entre o factor *Satisfação de Vida* e a dimensão *Competências* ($r = .614$). O oposto verifica-se sendo a correlação mais baixa ($r = .423$) entre o factor *Criatividade*, da dimensão *Competências* e o factor *Satisfação de Vida* da dimensão Ambiente Actual. Estes dados demonstram que sempre que o factor *Satisfação de Vida*

aumenta, aumenta também, a dimensão Competências, bem como cada um dos seus factores.

Nesta Tabela podemos ainda constatar:

- Associações bastante significativas ($p < .01$) entre o factor *Ocorrências de Vida* da dimensão Ambiente Actual e o factor *Resiliência* da dimensão Competências ($r = -.240$). Neste caso e sendo uma correlação negativa podemos dizer que quanto aumentam as *Ocorrências de Vida* menor é a *Resiliência*.
- Associações ligeiramente significativas ($p < .05$) entre o factor *Pressões de Vida* da dimensão Ambiente Actual e os factores *Resiliência* ($r = -.217$), *Conexões Interpessoais* ($r = -.207$) da dimensão Competências e o factor *Pressões de Vida* do Ambiente Actual com a dimensão Competências ($r = -.187$). Analisando estes resultados podemos dizer que sempre que aumentam as *Pressões de Vida* as variáveis *Resiliência*, as *Conexões Interpessoais* e a dimensão Competência diminuem.

Tabela 70. Resultados das Correlações de Pearson entre o Ambiente Actual e a Competências (N=135)

AMBIENTE ACTUAL		Ocorrências de vida	Pressões de vida	Satisfação de vida	
Intencionalidade	r	-.164	-.128	.513^{***}	
	p	.058	.138	.000	
Criatividade	r	-.007	-.070	.423^{***}	
	p	.939	.417	.000	
Resiliência	r	-.240^{**}	-.217[*]	.427^{***}	
	p	.005	.012	.000	
Conexões interpessoais	r	.010	-.207[*]	.515^{***}	
	p	.912	.016	.000	
Insatisfação construtiva	r	-.082	-.088	.515^{***}	
	p	.343	.310	.000	
COMPETENCIAS	r	-.136	-.187[*]	.614^{***}	
	p	.117	.030	.000	

(*) - ligeiramente significativo / (**) - bastante significativo / (***) - altamente significativo

À semelhança das anteriores também aqui o objectivo do estudo era em analisar a intensidade e a significância da associação entre o Ambiente Actual (os seus factores) e a dimensão Valores/Crenças (nota global e os seus factores). Analisando os valores das correlações (cf. Tabela 71) constatamos a existência de:

- Associações altamente significativas ($p < .001$) entre a *satisfação de vida* do Ambiente Actual e nota global da dimensão Valores/Crenças e de todos os seus factores exceptuando o factor *Integridade* que é bastante significativa. Nestas associações, a correlação mais elevada corresponde ao factor *Satisfação de Vida* com a dimensão Valores/Crenças ($r = .589$), sendo a correlação mais baixa ($r = .262$) estabelecida entre o factor *Integridade*, da dimensão Valores/Crenças e o factor *Satisfação de Vida* da dimensão Ambiente Actual. Estes resultados significam que sempre que o factor *Satisfação de Vida* aumenta, aumenta também, a dimensão Valores/Crenças, bem como cada um dos seus factores.

Nesta Tabela podemos ainda constatar os seguintes resultados:

- Associações bastante significativas ($p < .01$) entre o factor *Ocorrências de Vida* da dimensão Ambiente Actual e o factor *Compaixão* ($r = -.261$) da dimensão Valores/Crenças. Entre o factor *Pressões de Vida* da dimensão Ambiente Actual, com os factores *Perspectiva* ($r = -.235$), *Compaixão* ($r = -.269$), *Raio de Confiança* ($r = -.284$) da dimensão Valores/Crenças e também com o total da dimensão Valores /Crenças ($r = -.281$). Neste caso e sendo todos os valores correlações negativas podemos dizer que quanto mais *Ocorrências de Vida* menor a *Compaixão*, e ainda quanto mais as *Pressões de Vida* menores serão os factores *Perspectiva*, *Compaixão*, *Raio de Confiança* bem como a dimensão Valores/Crenças.
- Associações ligeiramente significativas ($p < .05$) existem entre o factor *Pressões de Vida* da dimensão Ambiente Actual e os factores *Intuição* ($r = -.204$), *Poder Pessoal* ($r = -.212$) da dimensão Valores/Crenças e o factor *Ocorrências de Vida* do Ambiente Actual com os factores *Perspectiva* ($r = -.186$), *Intuição* ($r = -.194$), *Raio de Confiança* ($r = -.175$) da dimensão Valores/crenças e com o total da dimensão Valores/Crenças ($r = -.220$). Analisando estes resultados podemos dizer que sempre que aumentam as *Pressões de Vida* os factores *Intuição*, e o *Poder*

Pessoal diminuem, bem como sempre que aumentam as *Ocorrências de Vida*, diminuem os factores *Perspectiva*, *Intuição*, o *Raio de Confiança* e diminui também a dimensão *Valores/crenças*.

Tabela 71. Resultados das Correlações de Pearson entre o Ambiente Actual e os Valores/Crenças (N=135)

AMBIENTE ACTUAL		Ocorrências de vida	Pressões de vida	Satisfação de vida	
Perspectiva	r	-.186*	-.235**	.485***	
	p	.030	.006	.000	
Compaixão	r	-.261**	-.269**	.363***	
	p	.002	.002	.000	
Intuição	r	-.194*	-.204*	.450***	
	p	.024	.017	.000	
Raio de confiança	r	-.175*	-.284**	.530***	
	p	.042	.001	.000	
Poder pessoal	r	-.149	-.212*	.556***	
	p	.085	.014	.000	
Integridade	r	-.025	-.065	.262**	
	p	.775	.454	.002	
VALORES E CRENÇAS	r	-.220*	-.281**	.589***	
	p	.010	.001	.000	

(*) - ligeiramente significativo / (**) - bastante significativo / (***) - altamente significativo

Estudo da Relação entre o Ambiente Actual e as Consequências

O objectivo deste estudo consistiu em analisar a intensidade e a significância da associação entre o Ambiente Actual (os seus factores) e a dimensão Consequências (e os seus factores). Analisando os valores das correlações (cf. Tabela 72) constatamos a existência de:

- Associações altamente significativas ($p < .001$) entre o factor *satisfação de vida* ($r = .301$) do Ambiente Actual os factores *Qualidade de Vida* ($r = .523$) *Quociente de Relacionamento* ($r = .428$) e *Desempenho Óptimo* ($r = .458$) da dimensão

Consequências. Nestas associações, a correlação mais forte é evidenciada pela correlação entre o factor *Satisfação de Vida* com a dimensão *Qualidade de Vida* ($r=.523$), sendo a correlação mais baixa a estabelecida entre o factor *Saúde em geral* ($r= .301$) da dimensão Consequências e o factor *Ocorrências de Vida* da dimensão Ambiente Actual. Estes resultados significam que sempre que há uma elevada *Satisfação de Vida* também, a *Qualidade de Vida*, o *Quociente de Relacionamento* e o *Desempenho óptimo* estão presentes. De igual forma sempre que as *Ocorrências de Vida* intensificam, também aumenta a *Saúde em Geral*.

Nesta Tabela 74 podemos ainda constatar os seguintes resultados:

- Associações ligeiramente significativas ($p<.05$) existem entre o factor *Pressões de Vida* da dimensão Ambiente Actual e os factores *Qualidade de Vida* ($r= -.202$) e o *Desempenho Óptimo* ($r= -.191$) da dimensão Consequências. Analisando estes resultados podemos dizer que sempre que aumentam as *Pressões de Vida* os factores *Qualidade de Vida* e o *Desempenho Óptimo* diminuem.

Tabela 72. Resultados das Correlações de Pearson entre o Ambiente Actual e as Consequências (N=135)

AMBIENTE ACTUAL		Ocorrências de vida	Pressões de vida	Satisfação de vida
Saúde em geral	r	.301***	.169	-.167
	p	.000	.051	.053
Qualidade de vida	r	-.165	-.202*	.523***
	p	.055	.019	.000
Quociente de relacionamento	r	.010	-.161	.428***
	P	.910	.063	.000
Desempenho óptimo	r	-.029	-.191*	.458***
	p	.738	.026	.000
CONSEQUÊNCIAS				

(*) - ligeiramente significativo / (**) - bastante significativo / (***) - altamente significativo

Estudo da Relação entre a Alfabetização e as Competências

O objectivo deste estudo consistiu em analisar a intensidade e a significância da associação entre a Alfabetização (total e os seus factores) e a dimensão Competências

(total e os seus factores). Analisando os valores das correlações (cf. Tabela 73) constatamos a existência de:

- Associações altamente significativas ($p < .001$) entre todas os factores valor total da Alfabetização e todas os factores e totais da dimensão Competências, com a excepção da associação entre o factor *Consciência Emocional* da dimensão Alfabetização e o factor *Insatisfação Construtiva* ($r = .173$) da dimensão Competências, cuja associação é ligeiramente significativa ($p < .05$). Nestas associações, a correlação mais elevada verifica-se entre a dimensão Competências ($r = .759$) e a dimensão Alfabetização sendo a correlação mais baixa estabelecida entre o factor *Insatisfação Construtiva* ($r = .173$) da dimensão Competências e o factor *Consciência Emocional* da dimensão Alfabetização. Estes resultados significam que sempre que a Alfabetização aumenta, as Competências também aumentam.
-

Tabela 73. Resultados das Correlações de Pearson entre a Alfabetização e a Competências (N=135)

		Consciência Emocional	Expressão Emocional	Consciência Emocional outros	ALFABETIZAÇÃO
Intencionalidade	r	.479***	.377***	.521***	.600***
	p	.000	.000	.000	.000
Criatividade	r	.443***	.372***	.420***	.498***
	p	.000	.000	.000	.000
Resiliência	r	.510***	.421***	.507***	.620***
	p	.000	.000	.000	.000
Conexões interpessoais	r	.442***	.443***	.536***	.623***
	p	.000	.000	.000	.000
Insatisfação construtiva	r	.173*	.579***	.546***	.596***
	p	.045	.000	.000	.000
COMPETENCIAS	r	.512***	.562***	.651***	.759***
	p	.000	.000	.000	.000

(*) - ligeiramente significativo / (**) - bastante significativo / (***) - altamente significativo

Estudo da Relação entre a Alfabetização e os Valores/Crenças

O objectivo deste estudo consistiu em analisar a intensidade e a significância da associação entre a Alfabetização (total e os seus factores) e a dimensão Valores /Crenças (total e os seus factores). Analisando os valores das correlações (cf. Tabela 74) constatamos a existência de:

- Associações altamente significativas ($p < .001$) entre todas os factores e totais da Alfabetização e todas os factores e totais da dimensão Valores/Crenças, com as excepção da associação entre o factor *Expressão Emocional* e o factor *Consciência Emocional dos Outros* da dimensão Alfabetização com o factor *Integridade* da dimensão Valores/Crenças, cuja associação não é significativa.
- Existe também uma associação bastante significativa ($p < .01$) entre a dimensão Alfabetização e o factor *Integridade* ($r = .246$) da dimensão Valores/Crenças. Nestas associações, a correlação mais elevada é evidenciada pela correlação entre a dimensão Alfabetização ($r = .684$) com a dimensão Valores/Crenças. Por outro lado a correlação mais baixa é a estabelecida entre o factor *Raio de Confiança* ($r = .208$) da dimensão Valores/crenças e o factor *Consciência Emocional* da dimensão Alfabetização.
- Os resultados globais entre estas duas dimensões significam que a valores elevados de Alfabetização correspondem valores elevados de Valores/Crenças.

Tabela 74. Resultados das Correlações de Pearson entre a Alfabetização e a Valores e Crenças (N=135)

		Consciência Emocional	Expressão Emocional	Consciência Emocional outros	ALFABETIZAÇÃO
Perspectiva	r	.355***	.431***	.499***	.569***
	p	.000	.000	.000	.000
Compaixão	r	.443***	.322***	.600***	.609***
	p	.000	.000	.000	.000
Intuição	r	.396***	.444***	.648***	.670***
	p	.000	.000	.000	.000
Raio de confiança	r	.208***	.424***	.448***	.490***
	p	.000	.000	.000	.000
Poder pessoal	r	.331***	.422***	.432***	.520***
	p	.000	.000	.000	.000
Integridade	r	.322***	.128	.158	.246**
	p	.000	.139	.067	.004
VALORES CRENÇAS	r	.450***	.481***	.613***	.684***
	p	.000	.000	.000	.000

(*) - significativo / (**) - bastante significativo / (***) - altamente significativo

Na Tabela 75 podemos analisar a intensidade e a significância da associação entre a Alfabetização (total e os seus factores) e a dimensão Consequências (e os seus factores). Analisando os valores das correlações constatamos a existência de:

- Associações altamente significativas ($p < .001$) entre todas os factores e totais da Alfabetização e os seguintes factores (*Qualidade de Vida* $r = ,521$; *Quociente de Relacionamento* $r = ,539$; *Desempenho Ótimo* $r = ,566$ da dimensão Consequências,
- Verificamos ainda que entre todas os factores e total da Alfabetização, não existe qualquer correlação com o factor *Saúde em Geral* da dimensão Consequências.
- Os resultados globais entre estas duas dimensões significam que quando a Alfabetização aumentam também os valores dos factores *Qualidade de Vida*; *Quociente de Relacionamento* e *Desempenho Ótimo* da dimensão Consequências. A *Saúde em Geral* da dimensão Consequências não influencia nem é influenciada pela *Consciência Emocional*, *Expressão Emocional* e *Consciência Emocional dos Outros*, que são os factores que constituem a dimensão Alfabetização.
- Podemos ainda verificar que a correlação mais elevada é a do factor *Desempenho Ótimo* ($r = ,566$) e a mais baixa a do factor *Qualidade de Vida* ($r = ,335$)

Tabela 75 – Resultados das Correlações de Pearson entre a Alfabetização e Consequências (N=135)

		Consciência Emocional	Expressão Emocional	Consciência Emocional dos outros	ALFABETIZAÇÃO
Saúde em geral	r	,052	-,128	-,124	-,104
	p	,553	,138	,152	,228
Qualidade de vida	r	,335***	,472***	,393***	,521***
	p	,000	,000	,000	,000
Quociente de relacionamento	r	,362***	,486***	,401***	,539***
	p	,000	,000	,000	,000
Desempenho óptimo	r	,334***	,481***	,468***	,566***
	p	,000	,000	,000	,000
CONSEQUÊNCIAS					

(*) - significativo / (**) - bastante significativo / (***) - altamente significativo

Estudo da Relação entre Competências e Valores/Crenças

Na Tabela 76 podemos analisar a intensidade e a significância da associação entre a dimensão Valores/Crenças (total e os seus factores) e a dimensão Competências (o total e os seus factores). Analisando os valores das correlações constatamos a existência de:

- Associações altamente significativas ($p < .001$) entre os totais da dimensão Valores/Crenças ($r = ,840$) e os totais da dimensão Competências
- Verificamos que existem associações bastante significativas ($p < .01$) entre o factor *Integridade* ($r = ,253$) da dimensão Valores/Crenças e o factor *Intencionalidade* da dimensão Competências, bem como do factor *Integridade* ($r = ,234$) da dimensão Valores/Crenças e a *Insatisfação Construtiva* da dimensão Competências.
- Existe ainda uma associação ligeiramente significativa ($p < .05$) entre o factor *Integridade* ($r = ,206$) da dimensão Valores/Crenças e o factor *Resiliência* da dimensão Competências.

Tabela 76- Resultados das Correlações de Pearson entre a Inteligência Emocional (Valores e Crenças) e as Competências (N=135)

		Intencionalidade	Criatividade	Resiliência	Conexões Interpessoais	Insatisfação Construtiva	COMPETÊNCIAS
Perspectivas	r	.568***	.534***	.669***	.489***	.497***	.722***
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Compaixão	r	.478***	.397***	.573***	.512***	.352***	.603***
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Intuição	r	.652***	.659***	.649***	.500***	.595***	.794***
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Raio de confiança	r	.559***	.366***	.490***	.508***	.676***	.666***
	p	.000	.000	.000	.004	.000	.000
Poder pessoal	r	.596***	.445***	.579***	.507***	.633***	.714***
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Integridade	r	.253**	.124	.206*	.360***	.234**	.298***
	p	.003	.153	.016	.000	.006	.000
VALORES	r	.687***	.554***	.696***	.638***	.667***	.840***
CRENÇAS	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000

(*) - significativo / (**) - bastante significativo / (***) - altamente significativo

Estudo da Relação entre as Competências e as Consequências

Na Tabela 77 podemos analisar a intensidade e a significância da associação entre a dimensão Competências (total e os seus factores) e a dimensão Consequências (o total e os seus factores). Analisando os valores das correlações constatamos a existência de:

- Associações altamente significativas ($p < .001$) entre os factores *Qualidade de Vida* ($r = .730$), *Quociente de Relacionamento* ($r = .580$) e *Desempenho Ótimo* ($r = .589$) da dimensão Consequências com os factores *Intencionalidade*, *Criatividade*, *Resiliência*, *Conexões Interpessoais*, *Insatisfação Construtiva* da dimensão Competências bem como dos mesmos factores com o total da referida dimensão. Estes resultados significam que quanto maior for a *Qualidade de Vida*, o *Quociente de Relacionamento* e o *Desempenho Ótimo*, maior é a Competência Emocional
- Verificamos que existem associações bastante significativas ($p < .01$) entre o factor *Saúde em Geral* ($r = -.269$) da dimensão Consequências e o factor *Insatisfação*

Construtiva da dimensão Competências. Estes resultados significam que quanto mais baixa for a *Saúde em geral*, maior é a *Insatisfação Construtiva*.

- Existe ainda associações ligeiramente significativas ($p < .05$) entre o factor *Saúde em Geral* da dimensão Consequências e o factor *Resiliência* ($r = -.200$) da dimensão Competências e entre o factor *Saúde em Geral* da dimensão Consequências e a Dimensão Competências ($r = -.195$)

Tabela 77- Resultados das Correlações de Pearson entre as Competências Emocionais e as Consequências (N=135)

		Intencionalidade	Criatividade	Resiliência	Conexões Interpessoais	Insatisfação Construtiva	COMPETÊNCIAS
Saúde em geral	r	-,114	-,035	-,200*	-,134	-,269**	-,195*
	p	,188	,685	,020	,121	,002	,023
Qualidade de vida	r	,646***	,495***	,557***	,489***	,639***	,730***
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Quociente de relacionamento	r	,491***	,351***	,343***	,695***	,414***	,580***
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Desempenho ótimo	r	,458***	,365***	,401***	,564***	,525***	,589***
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
CONSEQUÊNCIAS							

(*) - significativo / (**) - bastante significativo / (***) - altamente significativo

Estudo da Relação entre as Consequências e os Valores/Crenças

Na Tabela 78 podemos analisar a intensidade e a significância da associação entre a dimensão Consequências (e os seus factores) e a dimensão Valores/Crenças (o total e os seus factores). Analisando os valores das correlações constatamos a existência de:

- Associações altamente significativas ($p < .001$) entre os factores *Qualidade de Vida* ($r = ,666$), *Quociente de Relacionamento* ($r = ,617$) e *Desempenho Ótimo* ($r = ,625$) da dimensão Consequências com os factores *Perspectiva*, *Compaixão*, *Intuição*, *Raio de Confiança* e *Poder Pessoal* da dimensão Valores/Crenças bem como dos mesmos factores com o total da referida dimensão. Encontramos também uma associação altamente significativa entre os factores *Quociente de*

Relacionamento ($r=,307$) e *Desempenho Ótimo* ($r=,439$) da dimensão Consequências com o factor *Integridade* da dimensão Valores/Crenças. O factor *Saúde em Geral* da dimensão Consequências apresenta uma associação altamente significativa com os factores *Raio de Confiança* ($r= -,335$), e *Poder Pessoal* ($r= -,373$) da dimensão Valores/Crenças bem como com o total desta dimensão.

- Existem ainda associações ligeiramente significativas ($p<.05$) entre o factor *Saúde em Geral* da dimensão Consequências e os factores *Perspectiva* ($r= -,242$), *Compaixão* ($r= -,187$) e *Intuição* ($r= -,193$) da dimensão Valores/Crenças, bem como entre o factor *Qualidade de Vida* da dimensão Consequências e o factor *Integridade* ($r=,182$) da dimensão Valores/Crenças.

Tabela 78- Resultados das Correlações de Pearson entre as Consequências e os Valores e Crenças (N=135)

		Perspectiva	Compaixão	Intuição	Raio de Confiança	Poder Pessoal	Integridade	VALORES E CRENÇAS
Saúde em geral	r	-,242*	-,187*	-,193*	-,335***	-,373***	-,093	-,325***
	p	,005	,030	,025	,000	,000	,283	,000
Qualidade de vida	r	,688***	,400***	,534***	,655***	,569***	,182*	,666***
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,035	,000
Quociente de relacionamento	r	,538***	,474***	,404***	,509***	,548***	,307***	,617***
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Desempenho ótimo	r	,485***	,441***	,456***	,585***	,426***	,439***	,625***
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
CONSEQUÊNCIAS								

(*) - significativo / (**) - bastante significativo / (***) - altamente significativo

Estudo da Relação entre a Inteligência Emocional e o Ambiente de Actual

A Tabela 79 expressa a intensidade e a significância da associação entre a Inteligência Emocional (valores totais) e os factores da dimensão do Ambiente Actual.

Assim podemos verificar que existem:

- Associações altamente significativas ($p<.001$) entre a Inteligência Emocional e a *Satisfação de Vida* ($r=,641$).

- Associações bastante significativas ($p < .01$) entre a Inteligência Emocional e as *Pressões de Vida* ($r = -.242$)
- Associações apenas ligeiramente significativas ($p < .05$) entre a Inteligência Emocional e as *Ocorrências de Vida* ($r = -.197$)

Tabela 79- Resultados das Correlações de Pearson entre a Inteligência Emocional e o Ambiente Actual
(N=135)

(*) - significativo / (**) - bastante significativo / (***) - altamente significativo

AMBIENTE ACTUAL		Ocorrências de vida	Pressões de vida	Satisfação de vida
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	<i>r</i>	-,197*	-,242**	,641***
	<i>p</i>	,022	,005	,000

Estudo da Relação entre a Inteligência Emocional e as Consequências

Na Tabela 80 podemos analisar a intensidade e a significância da associação entre a Inteligência Emocional e os factores da dimensão Consequências.

Analisando os valores das correlações constatamos a existência de:

- Associações altamente significativas ($p < .001$) entre a Inteligência Emocional e a *Qualidade de Vida* ($r = ,715$), *Desempenho Óptimo* ($r = ,646$), e *Quociente de Relacionamento* ($r = ,630$).
- Associações bastante significativas ($p < .01$) entre a Inteligência Emocional e a *Saúde em Geral* ($r = -,250$)

Tabela 80- Resultados das Correlações de Pearson entre a Inteligência Emocional e as Consequências
(N=135)

(*) - significativo / (**) - bastante significativo / (***) - altamente significativo

CONSEQUÊNCIAS		Saúde em geral	Qualidade de Vida	Quociente de Relacionamento	Desempenho Óptimo
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	<i>r</i>	-,250**	,715***	,630***	,646***
	<i>p</i>	,003	,000	,000	,000

Análise efectuada

Estudo dos “efeitos principais” dos factores Ocorrências de Vida, Pressões de Vida e Satisfação de Vida da Dimensão Ambiente Actual e dos factores Saúde em Geral, Qualidade de Vida, Quociente de Relacionamento e Desempenho Óptimo da Dimensão Consequências na Inteligência Emocional através de análises de regressão múltipla.

Efectuamos uma primeira regressão múltipla com opção passo a passo ⁽¹⁾ e nas situações em que verificámos que alguns factores não possuíam coeficientes estatisticamente significativos, decidimos eliminá-las, (*Saúde em Geral e Qualidade de Vida*)

Estudo dos efeitos principais: Predição da inteligência emocional pelos factores das dimensões ambiente actual e consequências

A hipótese de trabalho colocada foi de que: *Os factores Ocorrências de Vida, Pressões de Vida e Satisfação de Vida, bem como os factores Saúde em Geral, Qualidade de Vida, Quociente de Relacionamento e Desempenho Óptimo predizerem a Inteligência Emocional*

De forma a encontrarmos suporte não só para esta hipótese geral mas também para as hipóteses específicas daqui resultantes, efectuámos Análises de Regressão Múltipla Passo a Passo, em que de forma independente, a nota global e cada um dos factores das dimensões Ambiente Actual e Consequências da Escala de Inteligência Emocional foram utilizadas como factores independentes.

⁽¹⁾“*Stepwise*”, em língua inglesa. O facto de se tratar de uma regressão passo a passo quer dizer que permite apenas a entrada no modelo das variáveis que contribuem com um incremento significativo da variância explicada (Pestane & Gageiro, 2003). Ou seja, sempre que, pelo método *Stepwise*, entra uma variável nova no modelo analisa-se a significância de cada variável *X*, sendo eliminadas as variáveis que não tenham uma capacidade de explicação significativa. O processo repete-se até que as variáveis não introduzidas no modelo não tenham capacidade de explicação significativa e quando todas as que estão no modelo a tenham.

Num primeiro momento considerámos a Inteligência Emocional como factor dependente e os sete factores das dimensões Ambiente Actual e Consequências como factores independentes.

Os resultados da regressão (cf. Quadro 35) revelam que o primeiro termo de predição a ser considerado foi a Qualidade de Vida. Este primeiro factor, que apresenta maior peso preditivo ($\beta = .295$), é a que explica a maior percentagem de variância da Inteligência Emocional (51,20% $p = .000$). Em segundo lugar aparece a Satisfação de Vida 9,80% ($p = .000$) da variância, seguindo-se o Desempenho Ótimo 3,20% ($p = .000$), e as Ocorrências de Vida com 1,30% ($p = .016$).

Estes resultados evidenciam um modelo de regressão bem aceite ($F = 63,425$, $p = .000$) com um valor explicativo muito bom. Concretamente, os cinco termos de predição aceites no modelo, garantem um coeficiente de determinação (R^2) de .711, isto é, explicam 71,10% da variância da Inteligência Emocional. Pinto Gouveia (1990) refere que este valor é, nesta regressão para factores correlacionadas entre si, diminuído artificialmente pelo que realisticamente lhe corresponderá um valor mais elevado.

Analisando os coeficientes padronizados $\beta^{(1)}$ verificamos que a Inteligência Emocional varia.

- na razão directa da *Qualidade de Vida*, *Satisfação de Vida*, *Quociente de Relacionamento e Desempenho Ótimo* sendo as diferenças significativas;
- e na razão inversa das *Ocorrências de Vida* sendo também neste caso a diferença significativa.

Esta análise, permite-nos concluir que, por um lado, quanto maior/melhor *Qualidade de Vida*, *Satisfação de Vida*, *Quociente de Relacionamento e Desempenho Ótimo* maior é a Inteligência Emocional. Por outro lado, quanto mais *Ocorrências de Vida* existirem menor é a Inteligência Emocional

⁽¹⁾ Pestane e Gageiro (2003) argumentam que é difícil determinar a importância relativa de cada variável independente com base nos coeficientes de regressão parciais, tornando-se preferível examinar os coeficientes padronizados Beta. Estes permitem comparar a contribuição relativa de cada variável independente na previsão da variável dependente (Statsoft, 1994).

Quadro 32 - Análise de Regressão Múltipla Passo a Passo: os factores *Ocorrências de Vida, Pressões de Vida e Satisfação de Vida, Saúde em Geral, Qualidade de Vida, Quociente de Relacionamento e Desempenho Óptimo* na predição da Inteligência Emocional

Factor Dependente = Inteligência Emocional						
R Múltiplo = .843						N = 135
R ² = .711						
R ² Ajustado = .700						
Erro Padrão da Estimativa = 25.78						
Sumário da Análise de Regressão Passo a Passo						
Factores Independentes	Passo	R ²	Incremento de R ²	F	p	
Qualidade de Vida	1	.512	.512	139.330	.000	
Satisfação de Vida	2	.610	.098	33.335	.000	
Quociente de Relacionamento	3	.666	.056	21.809	.000	
Desempenho Óptimo	4	.698	.032	13.681	.000	
Ocorrências de Vida	5	.711	.013	5.923	.016	
Tolerância e Coeficientes Beta						
Factores Independentes	Coeficiente Padronizado		t	p		
Qualidade de Vida	.295		4.540	.000		
Satisfação de Vida	.262		4.536	.000		
Coeficiente de Relacionamento	.246		4.133	.000		
Desempenho Óptimo	.236		3.893	.000		
Ocorrências de Vida	-.118		-2.434	.016		
Análise da Variância						
Efeito	Soma dos Quadrados	G.L.	Média Quadrática	F	p	
Regressão	210817.157	5	42163.431	63.425	.000	
Residual	85756.369	129	664.778			
Total	296573.526	134				

3.6.3-Análise das entrevistas

Uma vez que o estudo que estamos a levar a cabo inclui factores que se revestem de elevada subjectividade e com o intuito de reduzir as limitações que resultam de um estudo quantitativo relativamente à dimensão em estudo (Inteligência Emocional), realizámos entrevistas a professores do ensino especial com grande experiência prática nesta área. Pretendíamos deste modo aprofundar conhecimentos sobre percepções que os professores do ensino especial possuem sobre a temática em análise.

CARACTERIZAÇÃO DA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Todos os sujeitos da amostra referem que o conceito de Inteligência Emocional que está ligado à forma como lidamos com as emoções, o que se consegue fazer com elas, a forma mais ou menos positiva como lidamos com os outros, a capacidade de dominar os impulsos, a gestão das situações mais adversas.

FACTORES QUE INFLUENCIAM A CONSTRUÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

É unânime a percepção dos sujeitos da amostra, sobre a construção da I.E. uma vez que depende das vivências, do percurso de vida, da infância, de todo o contexto familiar, da idade e da maturidade conseguida, das relações parentais estabelecidas durante algumas fases do desenvolvimento, e mais tarde das relações que se conseguem estabelecer com o marido, filhos e em contexto de trabalho.

PERCEPÇÕES DOS ENTREVISTADOS SOBRE A SUA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Com a excepção de um dos sujeitos, que acha que neste momento não tem uma boa I.E. devido a diferentes aspectos actuais das suas condições de vida, todos os outros sujeitos percebem-se como possuindo uma boa I.E. e relacionam este factor com aspectos passados das suas vidas, referindo as ligações parentais equilibradas,

ocorrências de vida que embora adversas contribuíram para a construção de uma boa I.E.. Esta relação é estabelecida com traços de resiliência, com a sensibilidade (como traço que faz parte da I.E.) que possuem, a capacidade que acham que têm de lidar com os outros e com os problemas dos outros. Além dos aspectos referidos, dois dos sujeitos referem o “estado de espírito” como algo que pode fazer variar momentaneamente a I.E.

ESTRATÉGIAS QUE UTILIZAM NA GESTÃO DE SITUAÇÕES DIFÍCIEIS

Relativamente às estratégias utilizadas referem ser importante ser capazes de dialogar e colaborar com os colegas de trabalho, bem como capacidade de racionalizar os problemas e também de gerir o stress tentando relaxar. Possuir conhecimentos profundos surge também como estratégia para se sentirem seguros perante situações complicadas a nível profissional.

Um outro aspecto relevante que aparece também no discurso, é o de considerarem os problemas como desafios e deste modo uma forma de se sentirem motivados para lidarem com as situações.

ESTRATÉGIAS DE MELHORIA/ALTERAÇÕES

Questionados sobre estratégias para melhorarem os níveis de Inteligência Emocional, a grande maioria refere a necessidade de mais material específico para a Educação Especial e mais recursos humanos principalmente Técnicos especializados de apoio. Em relação à sua formação, todos acham essencial aprofundar a formação específica nesta área e consideram muito importante em termos de formação continua a área da Inteligência Emocional, não só para aprenderem a gerir as suas emoções e afectos perante a deficiência, mas também para conseguirem perceber o outro e serem capazes de desenvolver competências emocionais nos alunos. Dizem também que o aprofundamento das competências emocionais seriam muito úteis na relação com os pais destes alunos, bem como com os colegas de trabalho do ensino regular.

3.7- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados é uma etapa fundamental num processo de investigação, porque permite colocar ênfase nos dados mais significativos e relacioná-los com as teorias e modelos que sustentam o estudo em causa. Neste sentido, a discussão terá por base os objectivos específicos estabelecidos, de modo a tornar claro os contributos da nossa investigação e serão englobados os aspectos mais pertinentes referidos na literatura e que se encontram de algum modo relacionados com os dados obtidos.

O nosso objectivo geral centrava-se em conhecer a Inteligência Emocional dos professores do Ensino Especial da Região de Viseu. Neste sentido, formulamos vários objectivos que nos permitissem conhecer e caracterizar a nossa amostra e também perceber quais as variáveis que influenciam de forma mais evidente este constructo.

A nossa amostra é constituída por 135 indivíduos, sendo que 130 correspondem a professores de educação especial do género feminino e 5 professores de ensino especial do género masculino, de um universo de 447 professores de Ensino Especial da Região Centro (ver Anexo III)

Numa primeira etapa quisemos conhecer de que forma a Inteligência Emocional variava em função das características sócio-demográficas, e por isso estabelecem esta relação com o nosso primeiro objectivo específico.

Conhecer as características sócio-demográficas dos Professores de Ensino Especial da região de Viseu.

- **Idade**

A faixa etária dos professores do Ensino Especial estudados variou entre os 25 e os 55 anos. O grupo etário mais representativo foi o dos [25-35] com 53,03%, Mais de metade da amostra situa-se neste intervalo não havendo nenhum sujeito com mais de 55 anos.

Na idade apenas foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na subescala intencionalidade que reflecte a habilidade de agir deliberadamente, tomando decisões consistentes tanto ao nível pessoal como profissional em que os professores

com idades compreendidas entre os 36 e 45 anos obtiveram em média pontuações superiores aos professores com idades entre os 46 e os 55 anos; contudo Bastian (2005) refere que há uma tendência para que a maturação emocional esteja associada ao aumento da idade até à adultez. Um enorme número de investigadores demonstrou que a Inteligência Emocional aumenta com a idade e com a experiência, sobretudo no item sobre a “sabedoria”. De facto são vários os estudos que apontam para *scores* mais elevados em grupos mais velhos comparativamente aos mais jovens em todas as subescalas da Inteligência Emocional. Exceptua-se ao que fica dito os estudos do TMMS *Clareza* e MSCEIT *Percepção* uma vez que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

Em consonância com os nossos estudos estão os resultados desenvolvidos por Mayer & Salovey (2002), que revelam que a inteligência emocional e social aumenta com a idade, pelo menos até à quinta década de vida, não se verificando esse aumento a partir daqui.

Atendendo ao que também é referido pelos professores que entrevistámos que afirmam que as experiências de vida têm uma importante influência no desenvolvimento da Inteligência Emocional é espectável que a idade, seja de facto uma variável que se relaciona positivamente com a Inteligência Emocional.

- **Género**

A análise da amostra em função do género mostra que a maioria dos professores em estudo são do género feminino (96,30%), representando o género masculino uma minoria de apenas 3,70% do total da amostra. Este facto não nos surpreende uma vez que culturalmente no nosso país este nível de ensino foi assumido maioritariamente por mulheres.

O género masculino apresenta maior vulnerabilidade na dimensão Ambiente Actual que é entendido por um lado, como todo o tipo de acontecimentos a nível pessoal e em várias áreas da vida que podem constituir uma fonte de sofrimento, com pressões que geram experiências constrangedoras ou difíceis tanto a nível das relações afectivas como das relações profissionais (que englobam as variáveis ocorrências de vida e pressões de vida). Por outro lado também pode ser entendida como todos os acontecimentos, relações interpessoais, e circunstâncias, que tanto ao nível pessoal como profissional são experienciados como agradáveis (englobando a variável satisfação de vida). Mais especificamente, podemos dizer que os homens apresentam

maior vulnerabilidade perante as ocorrências e satisfação com a vida. Porém, são as mulheres aquelas que apresentam valores mais elevados de vulnerabilidade face às pressões da vida. Na nossa opinião estes resultados podem ser explicados pelos vários papéis que as mulheres têm que desempenhar culturalmente o que faz com que se tornem mais vulneráveis às pressões de vida, entendidas como tudo aquilo que acontece tanto no trabalho como na vida doméstica podendo representar experiências constrangedoras ou difíceis.

A dimensão Alfabetização Emocional (que engloba os factores Consciência Emocional, Expressão Emocional e Consciência Emocional dos Outros) que é definida como a “capacidade de reconhecer os sentimentos próprios, enumerá-los e perceber a sua origem, sermos capazes de expressar os nossos sentimentos e os mostrarmos aos outros integrando as nossas acções e interacções e também a habilidade que temos para ouvir, sentir, intuir o que os outros estão a sentir a partir da análise que somos capazes de fazer das suas palavras, linguagem não verbal ou outros indicadores.” Verificamos aqui que os homens apresentam maior consciência emocional (própria e dos outros) e valores mais elevados na expressão emocional. Contudo são também os homens que apresentam maior dificuldade em expressar os seus sentimentos, tal como evidenciado por Muller-Lissner (2001) ao afirmar que as mulheres exprimem melhor as suas emoções que os homens. Também Brody & Hall (s.d) estão de acordo com este facto.

Considerando a dimensão Competências (factores, Intencionalidade, Criatividade, Resiliência, Conexões Interpessoais, Insatisfação Construtiva) verifica-se que são os homens que apresentam resultados mais elevados na resiliência, ou seja “a capacidade de enfrentar dificuldades de forma flexível e de forma positiva.” Por sua vez, o sexo feminino pontua mais na intencionalidade, criatividade, conexões interpessoais e insatisfação construtiva. Estes dados estão em consonância com os publicados por Sutarso (1999, e citado por Bueno, 2006) ao dizerem que as mulheres são mais conscientes das emoções, demonstram uma maior empatia, relacionam-se mais facilmente do ponto de vista interpessoal e agem socialmente mais responsabilmente que o género masculino. Por sua vez, os homens apresentam mais auto-respeito, maior independência, lidam melhor com o stress, são mais flexíveis, resolvem melhor os problemas e são mais optimistas que o sexo oposto.

Os dados acima referidos por Sutarso (1999) confirmam os resultados do nosso estudo pois perante a análise da dimensão Valores e Crenças (que engloba os factores Perspectiva, Compaixão, Intuição, Raio de Confiança, Poder Pessoal e Integridade)

verificou-se que são os homens os que revelam ter mais compaixão, intuição, raio de confiança, poder pessoal e integridade.

Analisando a dimensão Consequências (constituída pelos seguintes factores, Saúde em Geral, Qualidade de Vida, Quociente de Relacionamento e desempenho Óptim) observa-se que é também o género masculino o grupo que auferiu maior qualidade de vida e mais desempenho óptimo; não obstante é o género feminino que apresenta índices de melhor saúde geral e um maior quociente de relacionamento, o que vem de encontro com o que afirma Sutarso e também Petrides, Furnham e Martin (2004) cit. por Bueno (2006), que afirmam que são as mulheres que demonstram maior competência social, logo maior quociente de relacionamento.

É interessante verificar que no senso comum domina a ideia de que os homens são menos emotivos que as mulheres e que se verifica uma distinção clara na educação das crianças de diferentes géneros. Neste sentido, os estudos de Muller-Lissner (2001) demonstraram que os pais utilizam palavras com maior carga emocional com as suas filhas do que com os filhos. Também segundo Goleman (1995) os pais em geral, discutem temas relativos a emoções, mais com as meninas do que com os meninos.

Autores como Brody e Hall (s.d.) realizaram pesquisas sobre este tema e sugerem que o sexo feminino, talvez por desenvolverem o uso da linguagem mais cedo, expressa mais facilmente os seus sentimentos, sendo também mais hábil na utilização da palavra em substituição de determinadas reacções emocionais.

- **Estado civil**

A amostra estudada é maioritariamente casada/vive em união de facto (65,19%), seguida dos solteiros com 30,37% sendo o estado civil com menor representação o de viúvo (0,74%) e numa situação de igualdade os não-casados.

No estudo das relações (entre factores) verificámos que os sujeitos casados possuem uma Consciência Emocional dos outros mais elevada o que significa que possuem uma habilidade para ouvir, sentir e intuir o que os outros sentem, a partir das suas palavras, linguagem não verbal ou outros indicadores. Já os não-casados obtiveram médias superiores na variável Compaixão ou seja possuem uma habilidade para ser empático, apreciando e aceitando os outros, os seus sentimentos e pontos de vista bem como ser tolerante em relação a si e aos outros.

Do nosso ponto de vista o ser casado e a vivência em conjunto que isso implica poderá explicar a competência de se perceber melhor o outro e a maior capacidade para se sentir o que outro sente.

- **Tempo de serviço**

A maioria dos nossos inquiridos apresenta uma experiência profissional que se situa entre 0 a 5 anos de serviço, correspondendo a 54,07% da amostra total. Por seu lado, o grupo menos representativo foi o grupo com tempo de serviço compreendido entre 6 a 16 anos de serviço, sendo este correspondente a 6,66% da amostra.

Verificámos ainda que existem diferenças estatísticas ligeiramente significativas ($p=,036$) no factor *Ocorrências de Vida*. Estes resultados significam que os professores que trabalham entre os 0-5 anos percebem de forma mais forte, acontecimentos ao nível pessoal, agrupando várias áreas da vida, como uma fonte de sofrimento. Podemos ainda verificar que existem diferenças estatísticas ligeiramente significativas ($p=,032$) no factor *Consciência Emocional* da dimensão Alfabetização. Este valor significa que os professores com mais tempo de serviço (6-16 anos) apresenta maior capacidade para reconhecer os sentimentos próprios, a sua organização e ainda a percepção da sua origem.

À semelhança do estado civil, não foram encontrados estudos que estabelecessem relação entre a inteligência emocional e o tempo de serviço dos professores do ensino especial. Pela informação resultante das entrevistas que realizamos percebemos que a opinião dos professores quanto mais tempo exercem no ensino especial, maior traquejo adquirem na gestão das suas emoções, nomeadamente em situações de stress.

- **Tipo de escola**

Os professores do ensino especial do nosso estudo leccionavam em dois tipos de escola: escola localizada em zona urbana e em zona rural. Podemos constatar que a maior parte deles (69,6%) desenvolve o seu desempenho profissional em zona urbana e apenas 24,4% leccionavam em zona rural. De facto, a percentagem de professores que lecciona em zonas rurais é bastante baixa, contudo as diferenças existentes hoje entre o mundo rural e o urbano em Portugal são relativamente pequenas.

Na nossa investigação constatámos que existem diferenças estatísticas ligeiramente significativas ($p=,036$) no factor *Expressão Emocional* da dimensão

Alfabetização no grupo com localização urbana. Estes dados significam que estes professores apresentam maior capacidade em expressar os seus sentimentos aos outros como parte integrante das suas acções e interacções do que os que leccionam em meio rural

Estes resultados poderão ser explicados muito provavelmente, pela grande exigência de contactos vários na comunidade educativa que os professores têm que desenvolver.

- **Tipo de especialização**

Os dados alusivos ao tipo de especialização realizada pelos professores mostram que apenas 7,40% dos inquiridos não tem especialidade na área do Ensino Especial, contrastando com os 97,78% que dela são detentores. Verificámos ainda que dos professores com especialização, 85,18% optou pela área da Deficiência Mental-motora.

Analisando a habilitação académica de Mestre, constatámos que 86,66% dos inquiridos não o possuem. Dos restantes 33,33% realizaram o seu mestrado em Ciências da Educação, sendo que 61,11% o efectuaram em Educação Especial. Apenas 3,07% da amostra apresenta especialidade e mestrado na vertente da Educação especial.

Estes dados são importantes, porque como afirma Debra Vandervoort (2006), o tipo de especialização do professor influencia os resultados da aprendizagem dos alunos. Do mesmo modo um professor que possua uma inteligência emocional alta, terá uma maior predisposição para adoptar um estilo de ensino mais humanizado o que facilitará uma maior adesão dos alunos às aprendizagens, facilitando assim o processo.

As análises de variância realizadas (considerando o efeito do factor *Área de Especialização*) apenas revelam a existência de um efeito ligeiramente significativo sobre o factor - "*Insatisfação Construtiva*" da dimensão Competências ($F=4.324$; $p=.015$).

Estes resultados indiciam-nos que o grupo dos professores dos especializados na área Auditiva apresenta uma maior habilidade para manterem a calma, exibindo expressões emocionais mais adequadas quando se confrontam com acontecimentos desagradáveis ou conflituosos.

Em nosso entender, estes resultados fazem todo o sentido quando pensamos que os professores especializados que trabalham com crianças que não ouvem têm que ter um especial cuidado nas manifestações expressivas das suas emoções.

Classificação dos inquiridos pelas subescalas da Inteligência Emocional

A análise da totalidade das subescalas que compõe a IE e respectivas classificações, mostra que as subescalas que atingiram melhores resultados, ao nível “**ótimo**” foram a “Satisfação com a Vida”; a “Consciência emocional dos outros” e o “Quociente de Relacionamento”.

Logo a seguir na categoria “**proficiente**” temos a “Consciência emocional”, a “Perspectiva” e o “Raio de Confiança”.

A **vulnerabilidade** está associada, essencialmente à “Saúde em geral”, à “Insatisfação construtiva”, à “Intuição” e à “Compaixão”.

Por fim, na classificação mais preocupante “**necessidade de atenção**” prende-se essencialmente com as percepções sobre as “Pressões na vida”, ao “Poder pessoal” e à “Saúde em Geral”.

Os estados de saúde têm um impacto bastante grande na Inteligência Emocional, na medida em que dificilmente um professor que tenha problemas de saúde estará emocionalmente disponível para os seus alunos. Da mesma forma, as pressões de vida e a perspectiva que cada um tem da sua eficácia pessoal (Poder Pessoal) para conseguir mudanças e conseguir fazer escolhas vão determinar o grau de gestão emocional de cada um.

No nosso estudo os resultados apontam para que as áreas da saúde e das pressões e ocorrências de vida sejam especialmente sensíveis e tornem os professores de educação especial mais vulneráveis no que respeita à manutenção da Inteligência Emocional.

Parâmetros caracterizadores da Inteligência Emocional

Identificar associações entre ambiente actual de vida, alfabetização emocional, competências emocionais, valores/crenças e consequências e inteligência emocional.

- **Ambiente Actual e a Alfabetização**

O estudo da relação entre os factores da dimensão **Ambiente Actual** e os factores da **Alfabetização** mostram que existem níveis diferentes de associação. Deste modo verificamos associações altamente significativas ($p < .001$) entre as “*pressões de vida* do Ambiente Actual” e a “*consciência emocional* da Alfabetização”; e entre a “*satisfação de vida* do Ambiente Actual” e a totalidade das subescalas e nota global na dimensão Alfabetização ($r = .570$), sendo a correlação mais baixa ($r = .371$) estabelecida com o factor Consciência Emocional;

Associações bastante significativas ($p < .01$) entre as “*ocorrências de vida* do Ambiente Actual” e a “*consciência emocional dos outros* da Alfabetização” ($r = -.227$);

Associações ligeiramente significativas ($p < .05$) entre a dimensão *Alfabetização* (nota global) e as subescalas “*ocorrência de vida*” ($r = -.197$) e “*pressões de vida*” ($r = -.177$);

Face a estes resultados inferimos que quanto maior for a *Pressão de Vida*, menor é a *Consciência Emocional* e quanto maior for a *Satisfação de Vida* maior também é a *Consciência Emocional*. A *Expressão Emocional* aumenta significativamente quando a *Satisfação de Vida* também é maior e a *Consciência Emocional dos Outros* baixa quando as *Ocorrências de Vida* aumentam e *Consciência Emocional dos Outros* aumenta quando também aumenta a *Satisfação de Vida*.

Globalmente a dimensão Alfabetização aumenta significativamente quando a *Satisfação da Vida* é maior e baixa ligeiramente quando as *Ocorrências de Vida* e as *Pressões de Vida* aumentam.

Estes resultados vão ao encontro de, alguns estudos realizados por Bastian (2005), e Petrides, Furnham e Martin (2004, cit. por Bueno, 2006), no qual existe uma correlação baixa a moderada com a inteligência emocional e a satisfação com a vida. Sabendo que esta variável é definida como todos os acontecimentos de relações interpessoais, situações circunstanciais que se experienciam como agradáveis tanto ao nível pessoal como no trabalho, percebe-se que claramente que os Professores de

Ensino Especial da nossa amostra tenham uma maior Inteligência Emocional quando têm no seu ambiente experiências de vida gratificantes. Do mesmo modo, indicam que a consciência emocional sendo entendida como o grau em que se é capaz de reconhecer os sentimentos próprios, catalogá-los e perceber a sua origem, é uma variável que também aumenta com o aumento do factor satisfação na vida.

- **Ambiente Actual e as Competências**

Ao cruzarmos as duas dimensões destacadas observamos que existe entre elas uma associação altamente significativa. Verificámos que quanto maior for a Satisfação de Vida dos nossos professores maiores são as Competências Emocionais por eles demonstradas o que significa que os educadores que experienciam como agradáveis (acontecimentos de relações interpessoais, situações circunstanciais) tanto ao nível pessoal como no trabalho são também aqueles com maior habilidade para agir deliberadamente, tomando decisões consistentes tanto ao nível pessoal como profissional.

Em contra-partida constatámos igualmente que quanto mais negativas forem as ocorrências de vida dos professores, menor é a sua Resiliência. Recorrendo á conceptualização desta informação podemos afirmar que os professores, que têm tido acontecimentos na vida pessoal que percebem como fontes de sofrimento, são aqueles que demonstram menor capacidade de enfrentar dificuldades de forma positiva e flexível.

As competências emocionais destes profissionais são muito importantes no contacto com as crianças portadoras de deficiência. Sabemos que a deficiência só por si, implica e exige uma grande capacidade de Resiliência. Se tivermos isto em conta, torna-se mais fácil perceber que quanto maior for a satisfação que os profissionais sintam com a sua vida e menores forem as ocorrências negativas no seu ambiente, maiores tenderão a ser as suas competências emocionais.

- **Ambiente Actual e os Valores/Crenças**

Os Valores/Crenças constituem a terceira dimensão da Inteligência Emocional. Esta dimensão pode ser definida como “*um conjunto de crenças, ou princípios, que*

definem e facilitam a participação das pessoas no desenvolvimento de uma missão, visão e dos próprios Valores”.

Os resultados do nosso estudo mostraram que existem associações altamente significativas ($p < .001$) entre a *satisfação de vida* e nota global da dimensão Valores/Crenças e de todas as suas variáveis exceptuando o factor *Integridade* que é apenas bastante significativa. Estes resultados significam que sempre que o factor *Satisfação de Vida* aumenta, aumenta também, a dimensão Valores/Crenças, bem como cada um dos seus factores.

De facto sabemos que a orientação de valores pode afectar as crenças e atitudes dos indivíduos e, conseqüentemente, o seu comportamento, e por outro lado o aumento dos valores pode contribuir consistentemente para a modificação de comportamentos tornando-os mais adaptáveis às exigências ambientais.

Sendo assim a satisfação de vida dos professores de ensino especial tornam-nos mais disponíveis para a aceitação do outro, para serem empáticos, para serem positivos na forma como encaram os problemas.

Verificamos ainda que as *Ocorrências de Vida* influenciam a *Compaixão* ($r = -.261$) da dimensão Valores/Crenças. Também as *Pressões de Vida* da dimensão Ambiente Actual, com os factores *Perspectiva* ($r = -.235$), *Compaixão* ($r = -.269$), *Raio de Confiança* ($r = -.284$) da dimensão Valores/Crenças e também com o total da dimensão Valores /Crenças ($r = -.281$). Neste caso e sendo as correlações negativas podemos dizer que quanto mais forem as *Ocorrências de Vida percebidas* menor será a *Compaixão*, e ainda quanto maiores forem as *Pressões de Vida* menores serão as *Perspectivas a, Compaixão, o Raio de Confiança* e os Valores/Crenças.

Constatamos ainda que sempre que aumentam as *Pressões de Vida* os factores *Intuição*, e o *Poder Pessoal* diminuem: ou seja sempre que os indivíduos da amostra percepcionem pressões no trabalho ou na vida pessoal identificando-as como con-frangedoras diminui a crença em conseguir mudanças ou mesmo em escolher a vida que se quer viver.

- **Ambiente Actual e Consequências**

Estas duas dimensões são as que maior influência exercem na Inteligência Emocional e da qual não fazem parte explicativa. Os nossos resultados apontam para

que a Satisfação de Vida tenha uma influência muito grande na Qualidade de Vida, no Quociente de Relacionamento e no Desempenho Ótimo.

Todas as situações circunstanciais que os professores de ensino especial experienciam como agradáveis tanto ao nível pessoal como no seu local de trabalho vão ter um impacto muito grande no seu desempenho profissional.

Neste sentido, vão os estudos de Satisfação Pessoal e Inteligência Emocional de Extremera e Fernandez-Berrocal, (2005) bem como os estudos sobre a qualidade de vida e Inteligência Emocional de Martinez de Antoñana, Pulido, Berrios, Augusto, Luque e Lopez, (2004)

- **Alfabetização e Competências**

Ao analisarmos estas duas dimensões encontramos associações altamente significativas ($p < .001$) entre a dimensão Alfabetização e a dimensão Competências, Estes resultados significam que sempre que a Alfabetização aumenta, as Competências também aumentam.

Considerando que a Alfabetização é a capacidade de reconhecer os sentimentos próprios e sermos capazes de os expressar e por outro lado, as Competências é a capacidade de agir deliberadamente tomando decisões consistentes tanto ao nível pessoal como profissional, percebe-se que quanto melhor os Professores de Ensino Especial conseguem gerir os seus sentimentos perante crianças portadoras de deficiência mais bem preparados se encontram para agir profissionalmente com consistência. Neste sentido, estes profissionais estão mais capazes para encontrar respostas que ultrapassem as soluções meramente cognitivas e serão capazes de enfrentar dificuldades de uma forma mais flexível e positiva.

- **Alfabetização e Valores/Crenças**

Encontramos também aqui uma relação altamente significativa entre a dimensão Alfabetização e a dimensão Valores/Crenças. Esta última dimensão pode ser definida como a capacidade para avaliarmos a forma como olhamos o mundo e nos posicionamos nele bem como interpretamos os acontecimentos e experiências. Na nossa óptica, quanto maior for a Alfabetização Emocional, isto é, a capacidade de reconhecermos os nossos sentimentos mais eficaz será também o posicionamento

perante os acontecimentos. Neste sentido, os Professores de Ensino Especial que maior alfabetização emocional apresentem também terão uma maior capacidade de conseguir mudanças e escolher os caminhos de vida possuindo uma maior consistência emocional e espiritual ligada aos valores pessoais, permitindo desta forma um posicionamento profissional mais empático e mais equilibrado.

Estes resultados vão ao encontro da perspectiva de Goleman (1997), que refere que a organização pessoal e mental possibilita uma empatia e interactividade que fortalece a auto-estima permitindo desta forma aconselhar e estar “aberto” aos outros.

- **Alfabetização e Consequências**

A dimensão que integra a escala da Inteligência Emocional não fazendo dela parte, são as Consequências. Esta dimensão traduz os efeitos no quociente emocional dos estados de saúde, da satisfação com a generalidade da vida, a qualidade das relações interpessoais e da ligação aos outros. Traduz ainda o quanto conseguimos no dia-a-dia ter bons resultados ao nível pessoal, na relação com os outros e no trabalho.

Trata-se de uma dimensão que é constituída pelas variáveis, Saúde em Geral, Qualidade de Vida, Quociente de Relacionamento e Desempenho Ótimo.

Os resultados da nossa amostra revelam que quanto maiores são os factores qualidade de vida, qualidade de relacionamento e desempenho ótimo maiores são também os índices de Alfabetização Emocional. Estes resultados vêm reforçar a tese de que os indivíduos que percebem índices elevados de qualidade de vida, qualidade de relacionamento e desempenho ótimo são os que têm maior capacidade para reconhecer os seus próprios sentimentos, expressá-los e mostrá-los aos outros. Para além disso são também aqueles que demonstram possuir maior habilidade para ouvir intuir e sentir o que os outros podem sentir a partir das palavras, da linguagem não verbal ou outros indicadores, qualidades ou atributos fundamentais aos professores do ensino especial

Na verdade os professores de ensino especial que diariamente se vêem forçados a gerir vários tipos de relação, como a relação com as crianças portadoras de deficiência, com os pais, com os colegas de trabalho e com toda a comunidade escolar terão mais disponibilidade e competências emocionais em todas estas relações se a sua saúde, qualidade de vida, relacionamento, e desempenho forem sentidos como acontecimentos positivos.

- **Competências e Valores/Crenças**

Entre estas duas dimensões encontramos associações altamente significativas. Sendo assim, quanto maiores forem as competências emocionais, melhor nos posicionamos perante o que nos rodeia e mais clareza teremos nas apreciações que fazemos dos acontecimentos. São duas dimensões que fazem parte explicativa da Inteligência Emocional e fortemente correlacionada com esta. São na nossa opinião, factores determinantes nas relações interpessoais que os Professores estabelecem aos vários níveis da sua actividade profissional.

Neste sentido, Gardner (cit. In Goleman 1997:59) define “*a inteligência interpessoal como a capacidade de compreender outras pessoas: o que é que as motiva, como é que funcionam e como trabalhar cooperativamente com elas.*” Este autor enquadra vários profissionais, e entre eles, os professores, que para serem bem sucedidos têm que possuir um elevado nível deste tipo de inteligência.

- **Competências e Consequências**

Entre as variáveis supra-citadas encontramos associações altamente significativas ($p < .001$) entre os factores *Qualidade de Vida* ($r = ,730$), *Quociente de Relacionamento* ($r = ,580$) e *Desempenho Ótimo* ($r = ,589$) da dimensão Consequências com os factores *Intencionalidade*, *Criatividade*, *Resiliência*, *Conexões Interpessoais*, *Insatisfação Construtiva* da dimensão Competências bem como dos mesmos factores com o total da referida dimensão.

Estes resultados significam que quanto maior for a *Qualidade de Vida*, o *Quociente de Relacionamento* e o *Desempenho Ótimo*, mais positivas serão as Competência Emocionais. A *Saúde em Geral* ($r = -,269$) da dimensão Consequências está também relacionada com a *Insatisfação Construtiva* da dimensão Competências mas de forma inversa. Estes resultados significam que a baixos índices de *Saúde em geral*, correspondem maiores níveis de *Insatisfação Construtiva*.

Existem ainda associações ligeiramente significativas ($p < .05$) entre a *Saúde em Geral* e os factores *Resiliência* ($r = -,200$) e Competências ($r = -,195$)

Então globalmente podemos dizer que as Competências Emocionais dos Professores de Ensino Especial da nossa amostra, só diminuem, se os estados de saúde,

negativos aumentarem. Embora não tenhamos encontrado nenhum estudo específico que relacione estas duas variáveis, é compreensível que se torne difícil ou pouco possível estar aberto emocionalmente para lidar com crianças portadoras de deficiência, o que por si só já é um potencial gerador de stress, e ao mesmo tempo ter que lidar com situações graves de saúde pessoal. Por outro lado e como refere Souza (2006) a saúde emocional é um género de primeira necessidade para as pessoas que vivem este momento tão tumultuado de mudanças, ajustes e adaptações que o mundo, em permanente transformação, vem impondo a nosso quotidiano, seja na vida profissional ou pessoal. Em tempos tão desestruturantes e desafiadores (como é o desafio do ensino especial) não podemos dar-nos ao luxo de perder o nosso equilíbrio emocional. Sem ele tudo fica mais difícil. A saúde emocional é uma garantia adicional, imprescindível, de que nossas decisões serão mais sensatas, acertadas e sábias.

- **Consequências e os Valores/Crenças**

À semelhança dos factores anteriores os nossos resultados comprovam que existe uma relação robusta e em sentido positivo entre estas duas dimensões e na maioria dos seus factores. Assim a Saúde em Geral vai influenciar positivamente a dimensão Valores/Crenças. Quanto melhor saúde os professores tiverem, assim também as suas competências nesta dimensão aumentam ou seja melhor será a capacidade de sermos empáticos, aceitar os sentimentos e as nossas expectativas em relação ao outro. Em oposição quando estamos preocupados e emocionalmente envolvidos num problema grave de saúde pessoal ou de alguém muito próximo, dificilmente conseguimos estar disponíveis emocionalmente para aquilo que nos rodeia.

Corroboramos da opinião de que as crenças, conhecimentos, atitudes, valores, emoções, motivações e condições socio-ambientais, constituem factores psicossocio-culturais potencialmente determinantes na conduta individual e colectiva em relação à saúde e vice-versa. Por outras palavras, a forma de acreditar do indivíduo impõe influências restritivas ou impulsionadoras ao seu processo de decisão e acção, no que respeita à promoção da própria saúde à sua prevenção e também no desenvolvimento das suas faculdades.

- **Ambiente actual e Valor total da Inteligência Emocional**

A intensidade e a significância da associação entre a Inteligência Emocional e os factores da dimensão do Ambiente Actual revelam que existem de facto associações altamente significativas ($p < .001$) entre a Inteligência Emocional e a *Satisfação de Vida* ($r = .641$); uma associação bastante significativas ($p < .01$) entre a Inteligência Emocional e as *Pressões de Vida* ($r = -.242$) e ainda uma associação ligeiramente significativas ($p < .05$) entre a Inteligência Emocional e as *Ocorrências de Vida* ($r = -.197$)

A satisfação na vida ou no desempenho profissional, como refere (Pereira, 2010) prediz a percepção noutros domínios da vida através de dois factores distintos: pelo resultado da interacção (doença, sentimentos positivos, suporte social, segurança) e pela medida em que esta relação permite preencher as necessidades que o trabalhador considera essenciais para a avaliação positiva dos diversos domínios de vida. Assim, a inexistência de factores de risco ambientais no contexto das ocorrências de vida potenciadores de desconforto físico e fadiga, traduzem o seu bem-estar físico. Por outro lado, a existência de relações interpessoais gratificantes, de um clima de confiança traduzido num sentimento de pertença afectam directamente o domínio social, e indirectamente o psicológico, pela qualidade das experiências positivas e pelo entendimento de boa auto-estima e eficácia pessoal e profissional.

- **Consequências e Inteligência Emocional**

É a dimensão que mais influência tem na Inteligência Emocional. Os estados de saúde, a satisfação ou não com a generalidade da vida, a qualidade das relações interpessoais e a ligação aos outros, traduz o quanto conseguimos no dia-a-dia ter bons resultados ao nível pessoal, na relação com os outros e no trabalho.

Assim, a qualidade de vida, quociente de relacionamento e desempenho óptimo representam as variáveis da dimensão consequências que quando aumentam fazem aumentar a Inteligência Emocional. Por outro lado, a variável saúde em geral faz com que a Inteligência Emocional diminua se aumentarem os problemas ligados à saúde.

Um conjunto de estudo que se realizaram nesta última década, corroboram os nossos resultados mostrando que grupos que apresentavam sintomatologia depressiva apresentavam claramente menos capacidade de reconhecerem os seus sentimentos e uma menor capacidade de regular as suas emoções em relação a grupos sem esta sintomatologia (Fernández-Barrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006)

Implicações na prática e desenvolvimento profissional

Perceber quais os factores que maior influência exercem na Inteligência Emocional dos professores de Ensino Especial e que deverão ser tidas em conta no seu desenvolvimento profissional.

A Inteligência Emocional é uma tese científica que vem pôr em questão certas visões estreitas que até hoje dominaram o conhecimento humano. Numa época em que se multiplicam manuais de auto-ajuda, canalizando-nos para a felicidade, Daniel Goleman emerge a ciência como guia para esta viagem pelos descaminhos da mente humana. Sem prescrever fórmulas mágicas, sem apontar terapias alternativas para a salvação da humanidade, Goleman revela de que modo certos conhecimentos científicos podem efectivamente actuar na transformação do homem.

Partindo de casos do quotidiano, Daniel Goleman mostra como a incapacidade de lidar com as próprias emoções pode destruir vidas e acabar com carreiras promissoras. Ao mesmo tempo, esclarece de que modo se pode actuar directamente sobre a inteligência emocional para que problemas assim sejam evitados.

Corroborando nós da tese de Goleman procurámos identificar no nosso estudo as variáveis com maior predictibilidade na Inteligência Emocional e sobre as quais se possa actuar. O modelo de regressão utilizado mostra que a Inteligência Emocional varia na razão directa com a *Qualidade de Vida*, a *Satisfação de Vida*, o *Quociente de Relacionamento* e o *Desempenho Óptimo* sendo as diferenças significativas. Varia ainda na razão inversa das *Ocorrências de Vida* sendo também neste caso a diferença significativa.

Esta análise, permite-nos concluir (por ordem de importância) que, por um lado, quanto maior/melhor for a *Qualidade de Vida*, a *Satisfação de Vida*, o *Quociente de*

Relacionamento e Desempenho Ótimo maior é a Inteligência Emocional. Por outro lado, quanto mais *Ocorrências de Vida* (percepcionadas) menor é a Inteligência Emocional

Pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, o homem é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afectivos, internos e externos. No que se refere às emoções, conforme o homem aprimora o controlo sobre si mesmo, mudanças qualitativas ocorrem no campo emocional. “São os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afectivo-volitivo” (Rego, 1997), ou seja, cognição e afecto não são dissociados no ser humano: inter-relacionam-se e exercem influências recíprocas ao longo do seu desenvolvimento. Numa interpretação feita por Arantes (2003) sobre a importância da afectividade segundo a teoria de Vygotsky, o ser humano, da mesma forma que aprende a agir, a pensar e a falar, por meio do legado de sua cultura e da interacção com os outros, aprende a sentir. “A longa aprendizagem sobre emoções e afectos iniciam-se nas primeiras horas de vida de uma criança e prolongam-se por toda sua existência” (Arantes, 2003:23).

Diante dos pressupostos teóricos expostos, reafirma-se a importância da estimulação da IE não só na relação professor-aluno, mas também como estratégia pedagógica. Um professor que é afectivo com os seus alunos estabelece uma relação de segurança evita bloqueios afectivos e cognitivos, favorece o trabalho socializado e ajuda o aluno a superar erros e a aprender com eles. Além disso, na perspectiva sociointeracionista, a criança aprende com os membros mais experientes de sua cultura (melhor *Qualidade de Vida*, *Satisfação de Vida*, *Quociente de Relacionamento e Desempenho Ótimo*). Assim sendo, se o professor possuir uma elevada inteligência emocional e conseguir ser afectivo com os seus alunos, a criança aprenderá igualmente a sê-lo.

Concepções de Inteligência Emocional

Conhecer as representações dos professores de Ensino Especial sobre a sua Inteligência Emocional bem como as estratégias que acham que utilizam na sua gestão.

Todos os professores entrevistados foram unânimes em considerar a Inteligência Emocional como a forma como lidamos com as emoções, o que conseguimos fazer com

elas, bem como a capacidade de dominar os impulsos, e de gerir as situações mais adversas.

Estas concepções estão na linha de pensamento da maior parte dos autores que se dedicaram ao estudo deste conceito. Salovey e Mayer (1990) citados por Branco (2004), entendem a Inteligência Emocional como “a capacidade que temos de compreender e gerir a emoção num determinado contexto” Já. Goleman (1999), adapta este conceito e descreve-o como sendo um constructo que engloba cinco competências emocionais sociais básicas e das quais ressaltamos a Auto-consciência que é descrita como a capacidade de saber o que sentimos e sermos capazes de o gerir no momento da tomada de decisão. Simmons e Simmons (1998), desenvolveram este conceito no mesmo sentido que os autores citados anteriormente descrevendo treze áreas que compõem a Inteligência Emocional.

Para os professores que entrevistámos os factores que na sua opinião mais influenciam a Inteligência Emocional são: as vivências que se vão experienciando ao longo da vida, o próprio percurso de vida (imposto, escolhido ou circunstancial), que vai influenciar aquilo que somos capazes de fazer com as nossas emoções e com as dos outros. Estes sentimentos vêm validar os postulados de Scharfe (2002) para quem as competências associadas à Inteligência Emocional se desenvolvem essencialmente ao longo da vida. Como consequência deste facto Muller-Lissner (2001) defende a teoria de que existe uma maior hipótese de pais que lidam bem com as suas próprias emoções, educarem os descendentes como indivíduos emocionalmente inteligentes.

Por analogia também os Professores de Ensino Especial, que se tiverem uma Inteligência Emocional elevada, muito provavelmente terão alunos emocionalmente mais estáveis e até com uma maior predisposição para o sucesso da aprendizagem.

Exceptuando um dos sujeitos, (que no momento da entrevista sente que não tem uma boa I.E) todos os outros se classificam como sendo detentores de uma boa I.E. Em jeito de justificação relacionam este facto com aspectos passados das suas vidas, referindo-se a ligações parentais equilibradas, a ocorrências de vida, que embora adversas em algumas circunstâncias, contribuíram positivamente para a construção de uma boa I.E.. Esta relação é estabelecida com traços de resiliência, com a sensibilidade (como traço que faz parte da I.E.) que possuem, a capacidade que acham que têm de lidar com os outros e com os seus problemas.

Questionados sobre as estratégias utilizadas na gestão de situações difíceis referem a importância de ser capazes de dialogar e colaborar com os colegas de

trabalho, o desenvolvimento da capacidade de racionalizar os problemas e ainda o controle do stress através de terapias de relaxamento. A aquisição de conhecimentos profundos, surge também como estratégia essencialmente direccionada para a segurança necessária perante situações complicadas ao nível profissional, contudo não constitui uma primeira prioridade. Um outro aspecto que aparece também no discurso, e nos parece relevante é o de considerarem os “problemas” como desafios, postura fundamental na procura de soluções e motivação para lidarem com as situações.

Induzidos a fazer propostas para melhorarem os níveis de Inteligência Emocional, a grande maioria dos entrevistados refere a necessidade de mais material técnico-pedagógico específico para a Educação Especial e mais recursos humanos em quantidade e sobretudo qualidade (com especializações) no sentido das respostas serem as adequadas. A opinião que têm sobre a sua formação, é a de que esta é essencial no aprofundamento de conhecimentos específicos nesta área. Consideram ainda muito importante a formação continua no desenvolvimento das competências emocionais, não só para aprenderem a gerir as suas emoções e afectos perante a deficiência, mas também para conseguirem perceber o outro e serem capazes de acompanhar em termos emocionais os alunos com dificuldades. Dizem também que o aprofundamento das competências emocionais seriam muito úteis na relação com os pais destes alunos, (muitas vezes complexas) bem como com os colegas de trabalho do ensino regular.

Estes sentimentos corroboram ideias expressas em fundamentação teórica, na medida em que os *“professores manifestam ter necessidade de preparação específica para trabalhar com estas crianças “diferentes”. Referem com frequência falta de formação adequada. Todavia parece-nos que este argumento em muitos casos, não reflecte mais do que uma “capa” para o medo do “desconhecido”, que projecta por sua vez resistência à “mudança” que experimentam face à escola como ela é e como poder ser.”*

Estes discursos embora apresentados de forma simples, emergem na tese defendida por múltiplos autores de que o conceito de inteligência emocional e sua integração com o estudo da consciência, é um tema actual e de grande interesse na educação, em todos os níveis. De facto os teóricos do assunto revelam a necessidade urgente de construção de uma educação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano, fundamentada principalmente no auto-conhecimento, afinal, ele é um pressuposto básico para a inteligência emocional.

Por outro lado e tendo em vista os desafios actuais da educação, cumpre suscitar a seguinte reflexão: Que contribuições o estudo da consciência e da inteligência emocional pode oferecer à prática pedagógica dos docentes, que favoreça a formação e o desenvolvimento integral do ser humano? Foi esta e outras questões que estiveram na base do nosso estudo justificando-se primeiramente pela relevância de sua contribuição para uma reflexão sobre a formação integral do ser humano, visto que se revela uma acção socialmente responsável, em consonância com as directrizes do relatório da UNESCO para o século XXI.

3.8- CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES INVESTIGATIVAS

O estudo da Inteligência Emocional como área emergente é de grande importância para o desenvolvimento intra e inter pessoal. Trata-se um conceito psicológico recente e está associado à capacidade das pessoas perceberem e gerirem as suas próprias emoções, bem como entenderem as dos outros.

Em muitas circunstâncias, as emoções perturbam o raciocínio, sendo que esta crença instituída não é completamente errada, uma vez que as emoções não controladas ou mal orientadas podem originar comportamentos desadequados, devido a interferências disruptivas no raciocínio.

Neste sentido, os recentes avanços das neurociências têm demonstrado a importância das emoções nos processos de tomada de decisão, nas relações interpessoais e no desempenho profissional dos indivíduos.

Embora tenha havido, ao longo destas últimas décadas uma grande evolução e estudos relacionados com este constructo, uma definição universalmente aceite é muito difícil pela grande complexidade de que se reveste e por isso o consenso entre os investigadores ainda não foi conseguido (Branco, 2004).

Autores como Martin e Boeck (1997) referem que devemos dar um novo sentido ao conceito tradicional de inteligência, devendo alcançar um significado mais lato e não só a capacidade de abstracção e lógica formal. Deverá também incluir competências como a Criatividade, a organização, a motivação e entusiasmo, as atitudes humanitárias, as qualidades emocionais e sociais, que eram anteriormente atribuídas mais a traços de personalidade ou carácter.

As investigações recentes permitem afirmar que as mentes (emocional e racional) são faculdades que se interligam, funcionando cada uma delas em circuitos distintos mas que se interinfluenciam permitindo uma maior consolidação do conceito de Inteligência Emocional. Nos seus escritos Goleman (1995) salienta que Quociente Intelectual e Inteligência Emocional não são competências opostas, mas sim correlacionadas. Damásio (1995) defende a hipótese dos sentimentos exercerem uma forte influência sobre a razão, afirmando que pode existir um elo de ligação, em termos anatómicos e funcionais, da razão aos sentimentos e destes ao corpo. Assim, os sistemas

cerebrais que são necessários aos sentimentos estão ligados aos sistemas necessários à razão e estes sistemas específicos, estão interligados com os que regulam o corpo.

Os autores do questionário por nós adoptado definem a Inteligência Emocional como “...a capacidade de sentir, entender e aplicar eficazmente o poder e a perspicácia das emoções como uma fonte de energia, informação, conexão e influência humanas. Ou seja, ao contrário do velho paradigma que postulava um ideal de razão livre dos constrangimentos da emoção, a inteligência emocional incita-nos a harmonizar a razão e a emoção, a cabeça e o coração”. Robert Cooper e Ayman Sawaf (1997:50).

Sabemos que a inteligência emocional como suporte ao incremento de competências emocionais pode ser aprendida e desenvolvida através de uma boa gestão da experiência e da formação. Nesta base, surgiram-nos algumas questões que foram o ponto de partida para a nossa investigação; qual é a Inteligência Emocional dos Professores de Ensino Especial da Região de Viseu? Quais os parâmetros que a influenciam e qual a sua implicação na prática profissional? Quais as necessidades de formação nesta área específica? O que pensam os professores de ensino especial da sua inteligência emocional?

Relançar um olhar sobre o percurso desta investigação e desenvolver uma síntese final é o desafio que neste momento se nos coloca. Assim, alicerçados nos objectivos inicialmente definidos neste processo investigativo e considerando eixos orientadores desta pesquisa chegámos às seguintes conclusões:

- A população estudada é maioritariamente feminina, tem uma média de idades que se situa no intervalo dos 25-35 anos, e o grupo menos representado é o dos 46-55 anos sendo na sua maioria casados. O nível académico é a Licenciatura no 1º Ciclo e Especialização na área Mental-Motora. A maioria Trabalha no Ensino Especial há 5 anos embora a maioria dos professores da amostra trabalhem no ensino regular até há 11 anos.
- Em relação aos factores situacionais, verifica-se que a maior percentagem dos inquiridos trabalha em escolas em meio urbano.
- Verificámos que na Intencionalidade, ou seja aqueles, que reflectem a habilidade de agir deliberadamente, são os professores com idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos, os que obtiveram pontuações superiores.

- Os professores do género masculino apresentam uma maior vulnerabilidade na dimensão Ambiente Actual e também são os homens que apresentam maior dificuldade em expressar os seus sentimentos.
- Os sujeitos casados possuem uma Consciência Emocional dos Outros mais elevada, o que significa, que estão mais abertos entender os problemas e as necessidades.
- Os professores que trabalham em escolas urbanas têm uma maior capacidade de Expressão Emocional do que aqueles que trabalham em escolas rurais.
- O Ambiente Actual que integra as ocorrências de vida, as pressões e a satisfação de vida, influencia o nível de Inteligência Emocional da nossa amostra, sendo que quanto mais gratificante for, maior é a Inteligência Emocional. De igual modo, as Competências Emocionais dos Professores de Ensino Especial são ingualmente influenciadas por esta dimensão.
- Em relação à dimensão Inteligência Emocional os resultados apontam para que a maioria dos inquiridos se encontre em níveis de Vulnerabilidade e a necessitar de Atenção.
- A Inteligência Emocional não é influenciada pelo género e por isso todas as dimensões estudadas, Ambiente Actual, Alfabetização, Competências, Valores/Crenças e Consequências não apresentam valores significativos que diferenciem homens e mulheres.
- Os professores com idades compreendidas entre os 25-35 anos são aqueles que apresentam maior competência em criar e sustentar uma rede de pessoas com as quais podem contar e expressar emoções. O contrário verifica-se no grupo do 46-55 anos.
- O grupo dos professores casados apresenta uma maior Consciência Emocional dos outros, o que significa que têm uma maior habilidade para ouvir, sentir, intuir o que é que os outros sentem. Similarmente é também este grupo que apresenta valores mais elevados na variável Compaixão que se traduz por uma maior capacidade para serem empáticos, apreciando e aceitando os outros.

- Os professores com mais tempo de serviço, entre o 6-16 anos apresenta relativamente ao grupo dos 0-5 anos, maior Consciência Emocional o que traduz uma maior capacidade para reconhecer os sentimentos próprios, a sua organização e têm a percepção da sua origem.
- No que diz respeito á área de especialização, o grupo de professores especializados na área Auditiva revela uma maior habilidade para manter a calma, exibindo expressões emocionais mais adequadas quando se confrontam com acontecimentos desagradáveis ou conflituosos.
- O género feminino é mais susceptível do que os homens em relação às Ocorrências de Vida”. Sentiram mais acontecimentos que causaram angustia do que o género masculino.
- Em relação às pressões de Vida tanto no trabalho como em casa, os inquiridos do sexo feminino são mais vulneráveis.
- No que diz respeito à Consciência Emocional dos outros, são os elementos masculinos os que apresentaram maiores dificuldades.
- O grupo do sexo feminino têm maior competência para tomar decisões e agir deliberadamente, encontram múltiplas respostas e soluções alternativas para os problemas e apresentam uma maior habilidade para criar e sustentar uma rede de relações interpessoais.
- Em relação ao grau de consistência intelectual, emocional e espiritual, são os elementos do sexo feminino que apresentam valores mais elevados.
- Na Saúde em Geral, na forma como os problemas de saúde são sentidos, são os homens que melhor lidam com estas situações.
- São os professores com menos tempo de serviço que sentem de forma mais forte, acontecimentos ao nível pessoal. Apresentam maior vulnerabilidade em áreas de vida percebidas como uma fonte de sofrimento.

- A Inteligência Emocional da amostra apresenta uma associação positiva muito elevada com os factores Qualidade de Vida, Desempenho Ótimo, Satisfação de Vida e Quociente de Relacionamento. Por outro lado revela uma associação negativa com a Saúde em geral, Pressões de Vida e Ocorrências de Vida.
- A qualidade de vida é a variável com maior valor preditivo na Inteligência Emocional dos professores, e neste sentido vai também a investigação de Marques (2010) realizado com Professores do Ensino Superior e onde foi utilizado o mesmo questionário cujos resultados apontam também para que as ocorrências de vida e a saúde em geral tenham uma influência negativa da Inteligência Emocional e a qualidade de vida, satisfação na vida, quociente de relacionamento e desempenho óptimo relevem para uma maior Inteligência Emocional.
- As percepções dos professores sobre a Inteligência Emocional, revelam uma grande proximidade ao conceito apresentado e mostra ainda que eles perceberam as condições de vida, o Ambiente Actual (que é vivenciado nas escolas), as Ocorrências de Vida, e as políticas de educação como factores influentes na Inteligência Emocional. Consideram-na ainda uma competência importante em gerar valor na aplicação diária dos seus desempenhos. Este enfatiza, refere ainda as grandes exigências que lhe são colocadas no seu dia-a-dia de trabalho, não só no trabalho com as crianças portadoras de deficiência, mas também na gestão das relações com os colegas e respectivos pais das crianças. Destacam ainda, que a nível afectivo e emocional a actividade que exercem é muito exigente levando algumas vezes a grande tensão e stress emocional.

Face aos resultados expressos, parece-nos pertinente realçar os seguintes factos:

A Escola deve dar resposta a todas as crianças, de modo que respeite os seus direitos e que a inclusão seja de tal forma uma realidade que não precise de ser referida. Para que isto aconteça, tem que haver alterações significativas na perspectiva da concepção de Escola. Os processos de ensino-aprendizagem daí decorrentes devem orientar-se pelos princípios de igualdade de oportunidades educativas e sociais, a que todos os alunos têm direito, e daí que os professores do Ensino Especial ocupem aqui um lugar de destaque na forma em como permitem que mais facilmente as crianças com necessidades educativas especiais sofram de exclusão e desigualdades.

Assim, parece-nos claro que ser professor de educação especial pressupõe não só a formação adequada, bem como competências intra e interpessoais necessárias ao atendimento de crianças com necessidades educativas especiais.

Muitos dos problemas que hoje em dia se percebem na sociedade contemporânea exigem que haja mudança na maneira como respondemos emocionalmente.

Neste sentido, a promoção do bem-estar dos professores pode ser conseguida através de diferentes intervenções, entre elas actuar nas competências exigidas pela profissão, gerindo a presença de factores que desencadeiam stress e mal-estar.

A nossa investigação e os seus resultados, mostram que a Inteligência Emocional, ao contrário do auto-conceito, é algo que embora possa estar presente na maior parte das vezes nos professores de ensino especial pode muito facilmente alterar-se com uma qualquer circunstância de vida, tanto no sentido positivo como negativo. Esta constatação levou-nos a reflectir em relação ao que podemos propor para colmatar esta limitação. Desde logo achamos que a formação dos professores ao longo da sua vida profissional deve incluir e trabalhar a Inteligência Emocional.

Sabemos que não há estudos perfeitos e nesse sentido encontrámos algumas limitações no nosso estudo que poderão ser ultrapassadas em investigações futuras.

Conhecer a **“Inteligência Emocional dos Professores de Ensino Especial”** implica olhar o Homem de uma forma holística, nas suas dimensões de trabalho, lazer, vida pessoal e social. É uma perspectiva Bio-Psico-Social que nos leva para a complexidade da construção de uma identidade profissional que queremos ecológica num sentido sistémico e adaptativo.

A percepção da dificuldade que se reveste um estudo desta natureza criou em nós um sentimento ambivalente instalando-se a dúvida de sermos ou não capazes de levar a cabo este desafio. Por um lado, a limitada amplitude do conhecimento nesta área das Emoções e da Inteligência Emocional (ao nível desta população) dificultou todo este processo.

Neste sentido propomos: amostragens maiores para permitir uma ampla abrangência das conclusões a que chegámos. Deverá também haver um alargamento da área territorial do estudo para que a região limitada não possa ser considerada uma possível variável que influencie os resultados. Achamos também que um maior equilíbrio de género poderá levar a uma maior homogeneidade dos resultados.

De um modo geral podemos afirmar que concretizamos os objectivos iniciais do nosso estudo. Conseguimos perceber quais as variáveis que mais influenciam a

Inteligência Emocional dos professores de ensino especial e quais as que deverão ser tidas em conta no seu desenvolvimento emocional.

Neste sentido achamos que a nossa investigação, e as conclusões a que chegámos, pese embora algumas limitações, é relevante e contribuiu para o aumento do conhecimento científico nesta área, ao determinar onde podemos intervir na formação e desenvolvimento profissional destes docentes contribuindo para uma Escola verdadeiramente Inclusiva, e também para um maior bem-estar e qualidade de vida dos professores de ensino especial.

3.9-PROPOSTA DE MELHORIAS

Considerando algumas das condições decorrentes da análise realizada e das conclusões apresentadas, arrogamo-nos deixar algumas sugestões que esperamos poder constituir contributos valiosos, na promoção da profissionalidade e bem-estar dos Professores de Ensino Especial e assim também pugnar por uma maior eficácia na sua intervenção.

Deste modo, parece-nos imperativo o desenvolvimento de um quadro de acções que privilegie:

Supervisão/Apoio

No início da carreira profissional os professores deveriam ter supervisão e apoio para conseguirem gerir melhor os acontecimentos que são sentidos como fonte de sofrimento e conseguirem otimizar as suas competências emocionais nas relações profissionais que estabelecem.

Sistemas de apoio à saúde física e psíquica

Sendo uma profissão de que resulta um enorme desgaste, em que todos os factores ligados à saúde, às pressões de vida e às ocorrências de vida, interferem com a competência e eficácia profissional, seria muito importante que estes profissionais tivessem acesso a um Gabinete de Saúde, sediado nas escolas e a uma equipa multidisciplinar com formação específica, para a prevenção, intervenção e ajuda a estes profissionais ao longo do tempo de desempenho da sua profissão.

Políticas Educativas/Educação Especial

Existe a necessidade de clarificar as políticas ligadas à Educação Especial, a partir de uma formulação rigorosa e objectiva dos problemas que a deficiência e a sua inclusão levanta às Escolas de Ensino Regular e muito especialmente aos profissionais que directamente nela intervêm.

Instituir medidas clarificadoras das funções destes profissionais dentro das Escolas, para que exerçam de facto o apoio às crianças que dele necessitam.

Definir regras em termos de horários de trabalho, enquadramento em equipas multidisciplinares e reconhecimento de autonomia científica de forma a promover a Satisfação e bem-estar Profissional.

Formação

A formação, constitui sem dúvida alguma, um dos elementos básicos do desenvolvimento profissional dos Professores e constitui um importante instrumento para a qualidade do ensino. Consideramos que logo na formação inicial destes profissionais deverá estar previsto no seu plano de estudos o desenvolvimento de Competências Emocionais não só para o futuro professor mas também deverá contemplar a aprendizagem de metodologias que desenvolvam essas mesmas competências nos alunos.

Sabemos que estas habilidades, são básicas para a vida e contribuem para resultados elevados ao nível pessoal e social sendo também aplicáveis no âmbito da Educação contribuindo para a superação de dificuldades e para o objectivo de atingir metas, facilitando um adequado e eficaz funcionamento profissional.

Investigação

Apoiar e incentivar pesquisas voltadas para as Competências Emocionais e para a Qualidade de Vida dos Professores de Ensino Especial, é uma medida de pertinência demonstrada.

Relacionar investigações no âmbito da Inteligência Emocional com outras realizadas nos mais diversos campos (psicologia, sociologia, antropologia, saúde, etc.) será um contributo eficaz para a Qualidade da Educação tão defendida nas políticas sociais.

Divulgar resultados das pesquisas junto de quem é responsável e de todos os “actores” intervenientes nas várias áreas da Educação, partilhando conhecimentos, e criando redes de novos “saberes”, potencia o desenvolvimento e a transformação das Organizações e Instituições tornando-as mais eficazes, humanas e também elas Emocionalmente mais Inteligentes.

3.10 - BIBLIOGRAFIA

AFONSO A. J. (1999). *A reforma educativa e os seus discursos. Estruturas sociais e desenvolvimento*. Lisboa: Fragmentos/APS.

AINSCOW, M. PORTER, G. WANG M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AINSCOW, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ALBARELLO, L. (outros). (1997). *Práticas e métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva- Publicações Ld^a.

ALMEIDA, F. (1995). *Psicologia para Gestores*. Alfragide: Editora MacGraw-Hill

ALMEIDA, L. (1988). *Teorias da Inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia

ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses.

ALMEIDA, L.(coord.). (2002). *Inteligência Humana-Vol-1*. Coimbra: Edições Quarteto

ALVES. F., (1991). *A satisfação insatisfação docente*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa.

ALVES, J. (1998). *Professores, Stress e Indisciplina*. Porto. Porto Editora.

AVANZINI, G. (1978). *A Pedagogia no século XX*. Lisboa: Moraes Editores.

BAIRRÃO, J. (1984a). *Subsídios para um modelo de Integração*. Lisboa, Comunicação apresentada no Encontro Sobre Integração da Criança e do Jovem Deficientes, 15-17 de Março.

BAIRRÃO, J. (1984b). *Perspectivas de Educação Integrada em Portugal*. Comunicação apresentada no XVI Congresso Mundial de Reabilitação Internacional.

BAIRRÃO, J. (1988). “Os conceitos de Educação Especial”, *Revista do Desenvolvimento da Criança*, Vol. VI, n.º 1 e 2.

BAIRRÃO, J. (1991). *Subsídios para um Modelo de Integração da Criança e Jovem Deficiente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BAIRRÃO, J. (Coord.); FELGUEIRAS, I.; FONTES, P.; PEREIRA, F.; VILHENA, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

BARBALET, J. (2001). *Emoção, Teoria Social e Estrutura Social: Uma abordagem Macrossocial*. Lisboa: Instituto Piaget.

BAR-ON, R. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

BASTIAN, V.A. (2005). *Emotional intelligence predicts life skills but not as well as personality and creative abilities* – Dissertação de doutoramento – Department of Psychology - University of Adelaide.

BANUECO, A. (1991). *Integración en la Escuela – Integración Escolar. Temas Actuales de Educación Especial*. Salamanca: Eds M. Gonzalez.

BAR-ON, R. e PARKER, J., (2002). *Manual de inteligência emocional. Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho*. Porto Alegre. Artmed.

BAUTISTA, R. et. Al. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa : Dinalivro.

BÉNARD DA COSTA, A. M. (1996b). “Escola Inclusiva: Do Conceito à Prática”, *Inovação*, Vol. 9, pp.151-163.

BÉNARD DA COSTA, A. M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas (Int.)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BRANCO, A. (2004). Para além do Q.I.. Coimbra. Edições Quarteto.

BRENNAN, W. K. (1988). *Curriculum for special needs*. Milton Keynes: Open University Press.

BUENO, J. ET. AL. (2006). *Inteligência Emocional em estudantes universitários*, (consultado a 22 de Agosto de 2008). Disponível na [www: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010237722006000300007&script=sci_arttext&lng=en>](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010237722006000300007&script=sci_arttext&lng=en)

CADIMA, A. et. al. (1998). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico : Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CARDOSO, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G., Ramos, M., (2000). O stress nos professores portugueses – Estudo IPSSO 2000. Porto. Porto Editora.

CARDOSO, R., (2002). ***O stress nos professores portugueses. 1.ª edição. Porto. Porto Editora.***

CARDOSO, R., Ramos, M., Araújo, A., Rijo, D., e Freitas, J. (1999). *O Stress na Profissão Docente*. Porto. Porto Editora.

CARNEIRO, R. (1992). “Democratização e revitalização: os desafios da escola nos anos 90”. In *A Educação em Portugal – Anos 80/90. Cadernos do Correio Pedagógico*, Porto: Edições Asa.

CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

CARRO, L., GÓMEZ C. & MALTIA, V. (1995). *Integration as a Factor of social Change*. Porto, Comunicação apresentada no Seminário Internacional Erasmus: A Educação Especial no Século XXI, 7-8 de Abril.

CARVALHO, O.A., PEIXOTO, L.M. (2000). *A Escola Inclusiva- da utopia à realidade*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.

CARVALHO, R. (1985). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CARVALHO R. (1996). *História do Ensino em Portugal*. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (2ª Ed.).

CERVO, A. L. ; BERVIAN, P. A. (1983) – *Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários*. 3ª ed. São Paulo : McGraw-Hill do Brasil, 1983. ISBN 0-07-450084-8.

CHAMBEL, M. (2005) *O Stress na Profissão Professor*, (consultado em 22 de Agosto de 2008) Disponível na WWW: <http://www.proformar.org/revista/edicao_7/pag_1.htm>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1991). *Declaração Mundial Sobre Educação para todos: Quadro de Acção para Responder às Necessidades de Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA, (1992). Sintra: 3ª Revisão, Pedro Ferreira- Editor.

COOPER, R. SAWAF, A (1997). *Inteligência Emocional na Empresa*. Rio de Janeiro: Editora Campos.

CORREIA, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Ed. Asa, Cadernos Correio Pedagógico.

CORREIA, LUÍS M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto: Porto Editora.

CORREIA, L.M. (1990). «Educação Especial em Portugal», *Educação Especial e Reabilitação*, Vol. 1, n.º 4, pp. 60-66.

CORREIA, L.M. (1992). *A Aprendizagem num contexto de Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora, Lda.

CORREIA, M. (1995). *A Inclusão do Aluno com Necessidades Educativas Especiais na Classe Regular*. Braga: Universidade do Minho.

CUNHA, M.P. REGO, A.; CUNHA, R.; CARDOSO, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. 6ª edição. Lisboa: Editora RH

DAMÁSIO, A., (2000). *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano*. (21ª Edição). Mem Martins. Publicações Europa América.

DAMÁSIO, A., (2003). *O Sentimento de Si – O corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. (14.ª Edição). Mem Martins. Publicações Europa América.

DAMÁSIO, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa, as Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Mem Martins: Publicações Europa América.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade* (7- 10 Junho)

D.G.E.B.S. (1992). *Guia de Leitura do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto*. Lisboa: Departamento de Educação Especial.

ECO, U. (1995). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

ESCADA, A. (2004). *Emoções*. Porto: Editora Raridade

FACHADA, O. (2003). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Editora RUMO

FERNANDES, H. S. (2002). *Educação especial – Integração das crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

FERNÁNDEZ-BERROCAL P. et al.(2008). *Revista Eletrônica de Pesquisas em Psicologia Educacional*-Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. ISSN. 1696-2095. N ° 15, Vol. 6 2)

FERNÁNDEZ-BERROCAL P. et al.(2008). *Revista Eletrônica de Pesquisas em Psicologia Educacional*.-La Inteligencia Emocional en La Educación. ISSN. 1696-2095. N ° 15, Vol. 6 2)

FERNÁNDEZ-BERROCAL P. et al.(2008). *Revista Eletrônica de Pesquisas em Psicologia Educacional*.-La Inteligencia Emocional como uma competência básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. ISSN. 1696-2095. N ° 15, Vol. 6 2)

FERREIRA, J. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Mcgraw-hill.

FERREIRA, N., (2006). *Stress, burnout e coping*. Instituto Piaget, Viseu

FONSECA, V. (1981). «Alguns Princípios e Conteúdos da Formação dos Professores do Ensino Especial», *Revista do Desenvolvimento da Criança*, Vol. III, n. °1 e 2, pp. 111-118.

FONSECA, V. (1980). *Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.

FORTIN, Marie-Fabienne(1999). *O processo de investigação – da concepção à realização*. Loures: Lusociência., p. 15; 36-38; 108; 174; 247; 275-278; 368-374.

FRADE, M. G. RODRIGUES, D. (1998). “As Atitudes dos Professores Face à Integração- sua Relação com a Adequação das Escolas”. *Saber educar*, nº 3. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

GAMA, M., (1998). *A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação* Acedido em: 13/2/07, em: <http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>

GARDNER, L. (2005). *Emotional intelligence and occupational stress*. Dissertação de doutoramento - Centre of Neurophysiology – Swinburn University of Technology.

GIL, A. C. (1995) – *Pesquisa social*. 4ª ed. São Paulo : Atlas S.A., 1995.

GOLEMAN, D., (1995). *Inteligência Emocional*. (12ª Edição). (Correi, M. Trad.) Lisboa. Circulo de Leitores.

GOLEMAN, D., (1998). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. (Fernandes, A. Trad.). Lisboa. Temas e Debates.

GOLEMAN, D., BOYATZIS, R. E MCKEE, A. (2007). *Os Novos Líderes – A Inteligência Emocional nas Organizações* . (Rocha, E. Trad.). Lisboa. Gradiva.

GOLEMAN, T. (2001). *Emocional Alchemy – How the Mind Can Heal the Heart*. 1st Edition. New York. Harmony.

GOLEMAN, Daniel, (2006). *Inteligência Social – A Nova Ciência das Relações Humanas*. Círculo de Leitores.

GHIGLIONE, R. MATALON, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

GONZÁLEZ, E. (Coord.). (1996). *Necesidades Educativas Especiales – Intervención psicoeducativa*. Madrid: Editorial CCS.

HANKO, G. (1998). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinárias- Profesores de apoyo*. Barcelona: Ediciones Paidós.

HEREK, G.M. (1986). *On heterosexual masculinity: Some psychical consequences of the social construction of gender and sexuality*. *American Behavioral Scientist*, 29 (5), 563-577.

HILL, M.M. , HILL, A. (2000) – *Investigação por questionário*. Lisboa : Sílabo, 2000. p. 377. ISBN 972-618-233-9.

HILL, T., LEWICKI, P. (2006). *Statistics – Methods and Applications*. A comprehensive Reference for Science, Industry and Data Mining. StatSoft Inc.

IATROS – Estatística e Pesquisa Científica para Profissionais de Saúde – Estatística Inferencial. [em linha] (2006). [consult. 21 Dez. 2009]. Disponível em [www:<URL: http://www.vademecum.com.br/iatros/estinferencial.htm>](http://www.vademecum.com.br/iatros/estinferencial.htm).

JESUS, S.N. MARTINS, M.H. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Porto: ASA Editores.

JIMÉNEZ, R. B. (1997). Educação Especial e Reforma Educativa, In. R. Bautista (Coord.), *Necesidades Educativas Especiais*, Lisboa: Coleção Saber Mais, Dinalivro.

KATZ, D. & KAHN, R.L. (1978). *The social pshycology of organizations*. New York: Wiley.

KIRK, S. & GALLAGHER, J. J. (1996). *Educação da Criança Excepcional*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

KIRKBY, C. E ALAIZ, V. (1995). *Apoios e Complementos Educativos*. Lisboa: Texto Editora.

LAKATOS, E. M. ; MARCONI, M. A. (1995) – *Metodologia científica : ciência e conhecimento científico : métodos científicos : teoria, hipóteses e variáveis*. 2ª ed. S. Paulo : Atlas, 1995. ISBN 85-224-0641-3.

LEDOUX, J. (1996). *Cérebro Emocional – as misteriosas estruturas da vida emocional*. Cascais: Editora Pergaminho.

LELORD, F.; André, C. (2002). *A Força das Emoções*. Cascais: Editora Pergaminho.

LIMA, M. (2007). Mariza Lima. Consultado em 20 de Agosto de 2007 em:

http://www.marizalima.com.br/apoio/materia_detalle.php?idMateria=26.

LOBIONDO-WOOD, Geri ; HABBER, Judith (2001) – *Pesquisa em enfermagem : métodos, avaliação crítica e utilização*. 4ª ed. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 2001. ISBN 85-277-0659-8.

LOPES, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

LORENZO DELGADO, M., ORTEGA CARRILLO, J.A., SOLA MARTÍNEZ, T., CHACÓN MEDINA, A. (COORD.) (2004). *La Organización y Dirección de Redes Educativas*. Espanha: Grupo Editorial Universitário.

MANJÓN, D.G. VIDAL, J.G. (1997). *Educación Especial – Temario de oposiciones – Vol II*. Madrid: Editorial EOS.

MARCHESI, A., PALÁCIOS, J. COLL, C. (org.).(1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação-Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem escolar* –Vo. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.

MARCHESI, A. MARTIN, E. (1995) in MARCHESI, A., PALÁCIOS, J. COLL, C. (org.).(1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação-Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem escolar* –Vo. 3., pp.9-48. Porto Alegre: Artes Médicas.

MAROCO, João – *Análise Estatística com utilização do SPSS*. 3ªed. Lisboa: Edições Sílabo, 2007.

MARQUES, I. (2010). *Inteligência Emocional em Professores do Ensino Superior*. Tese de Doutoramento não publicada.

MÃRTIN, D., BOECK, K. (1997). *O Que é a Inteligência Emocional*. Lisboa. Pergaminho.

MARTINS, M. *Factores de risco psicossociais para a saúde mental*. (Consultado a 21 de Agosto de 2008) Disponível na WWW:<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/33.pdf>

MATOS, M. (2009). *A Inteligência Emocional (QE) e o surgimento de um terceiro tipo de inteligência (QS) potenciadora de sucesso e felicidade*.

MAYER, J. D. e SALOVEY, P. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1988). *Organização e gestão dos Apoios educativos*. Lisboa: Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e Comentários*. Porto: Edições ASA.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *A Educação Especial na última década: Evolução e tendências*. Lisboa: DEB, Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial.

MORENO, C. S. (1982). *A Educação Especial Integrada*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

MULLER-LISSINER, A., (2001). *A Inteligência Emocional na Criança – Como estimulá-la no seu filho*. Cascais. Coleção Biblioteca Pergaminho

NASCIMENTO, R., MENDOZA, C., ROBERTS, E. (2002). *Inteligência Emocional: Um constructo científico?*. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte

NECESSIDADES Educativas Especiais, Edição do Instituto de Inovação Educacional. Distribuído no n.º 1 do Vol. 7 da *Revista Inovação*.

NETO, F. (1997). *Psicologia Social*. (Volume I). Lisboa: Universidade Aberta.

NIELSEN, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula (um guia para professores)*, Porto: Porto Editora.

NORONHA, MÁRIO & NORONHA, ZÉLIA (1993). *Apoio Psicopedagógico*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

NÓVOA, A., (1992), *Profissão professor*. (Mendes, I., Correia, R., Gil, L., Trad). Porto. Porto Editora.

NÓVOA, A., (1997). *Os professores e a sua profissão* (3ª Ed.). Lisboa. Publicações Dom Quixote.

OATLEY, K.; JENKINS, J. *Compreender as Emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.

ONU (1982). *Programa Mundial de Acção Relativo às Pessoas Deficientes*. New York: Assembleia-geral das Nações Unidas.

OZGA, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educativas*. Porto: Porto Editora.

PALMER, B.J. (2003). *A analysis of the relationships between various models and measures of emotional intelligence*; Dissertação de mestrado – Centre of Neurophysiology – School of Biophysical Sciences and Electrical Engineering – Swinburn University of Technology.

PALOMINO, A.S., GONZÁLEZ, J.A.T. (coord.)(1997). *Educación Especial I –una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Ediciones Pirámide.

PARECER N.º 3/99 do Conselho Nacional de Educação sobre *Crianças e Alunos com Necessidades Educativas Especiais*.

PENA GARRIDO, M. REPETTO TALAVERA E. (2008). *Revista Eletrônica de Pesquisas em Psicologia Educacional* Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo ISSN. 1696-2095. N.º 15, Vol. 6 2)

PEREIRA,, J.P. (2010). *Actas do VII Simposio Nacional de Investigaçãõ em Psicologia*. Universidade do Minho-4 a 6 de Fevereiro

PATRICIO, M. F. (1990). *A Formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.

PESTANA, Maria Helena; GAGEIRO, João Nunes – *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS*. 3ª ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2003. p. 41.

PIERSON, M. (2002). *A Inteligência Relacional*. Lisboa: Instituto Piaget

PIRES, E.L. (1987) *Lei de Bases do Sistema Educativo – apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.

POLIT, D. F. ; HUNGLER, B. P. (1995) – *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. 3ª ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995, ISBN 85-7307-101-X.

PORTER, G. (1995). *Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade Através da Inclusão*. In UNESCO, Prospects, Vol. XXV, n.º2, pp. 209-309.

PORTER, G. AINSCOW, M. WANG M. (1998). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

PUBLIC LAW 99-457 (1996). *The Education of the handicapped Act Amendment of 1996*.

PROENÇA, M.C. (Coord.). (1998). *O Sistema de Ensino em Portugal – Séculos XIX – XX*. Lisboa: Edições Colibri.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva publicações.

REGO, A.; CUNHA, M.P. CUNHA, R.; CARDOSO, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. 6º edição. Lisboa: Editora RH

RIBEIRO, J. (1999) – *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa : Climepsi, 1999. ISBN 972-8449-44-5.

RICHARDSON, R. [et al.] (1989) – *Pesquisa social : métodos e técnicas*. 2ª ed. S. Paulo : Atlas, 1989.

ROCHA, J. (2005) *O stress e o desgaste profissional dos professores do ensino básico, secundário e universitário*. Instituto Piaget, Viseu.

RODRIGUES, DAVID (1989). Percursos da Educação Especial em Portugal, *Revista Inovação, Vol. II, n.º 4*.

ROSETE, D. (2007). *Does emotional intelligence play an important role in leadership effectiveness?* – Dissertação de doutoramento – Organisational Psychology – University of Wollongong.

.SANCHEZ, ISABEL, R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.

SANTOS, F. (1996). *Atitudes e Crenças dos Professores do Ensino Secundário*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

SECRETARIADO NACIONAL DE REABILITAÇÃO (1985). *Sistema de Educação Especial em Portugal*. Lisboa: SNR.

SERRA, A. (2002) *O stress na Vida de Todos os Dias*. Coimbra: Edição do Autor.

SIEGEL, D. (1999). *A mente em Desenvolvimento para uma Neurobiologia da Experiência Interpessoal*. Lisboa: Instituto Piaget.

SILVA, J., (2001) Inteligência Social e Emocional. Acedido em: 9-11-2007, em: <http://www.pcarp.usp.br/acsi/anterior/720/mat15.htm>

SIMÕES, M.D.F. E BOAVIDA J. (1999).“Náufragos” ou “astronautas”? Pós-Modernidade e Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXXIII. Nº 1.

SIMON, J. (1991). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Porto: Edições Asa.

SIMMONS, S. E SIMMONS, J. (1998). *Avaliando a Inteligência Emocional*. 2.^a Edição. (trad. Filardi, M.). Rio de Janeiro. Afiliada.

SOLA MARTÍNEZ, T., LÓPEZ URQUIZAR, N., CÁCERES RECHE, M.P. (2006). *Perspectivas didácticas y organizativas de la educación especial*. Espanha: Grupo Editorial Universitário

SOUSA, L.C.P. (2006). Consultor Organizacional.

STROEBE, W. & STROEBE, M. (1999). *Psicologia Social e Saúde*. Lisboa: Instituto Piaget.

TEIXEIRA, A. (2005). A Satisfação Profissional e a Inteligência Emocional. *Revista Sinais Vitais*. 59 Pp.52-54

TOLEDO, M. G. (1996). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid: Ed. Santillana.

TUCKMAN, B.W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: Serviço de Educação.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho.

VALA, J.; MONTEIRO, M. (2002) *Psicologia Social*. (5ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALE, V. (2003). *Fios e Desafios da Inteligência Emocional*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra, Coimbra.

WARNOCK, REPORT (1978). *Special Education needs*. Londres: Her Majesty Stationery Office.

Legislação

Constituição da República Portuguesa – 1976.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88 – Equipas de Educação Especial.

Despacho Conjunto n.º 19/SERE/88 – Apoio Pedagógico Acrescido.

Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de Maio – Serviço de Psicologia e Orientação.

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto – Regime Educativo Especial.

Despacho n.º 173/ME/91 – Regulamentação da aplicação do D. L. n.º 319/91.

Despacho n.º 178-A/ME/93 – Medidas de Apoio Pedagógico.

Despacho Conjunto n.º 105/97 – ME/SEEI/SEAE de 1 de Julho – Apoios Educativos.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril – M.E.-Gestão e Autonomia das Escolas

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro-M.E- Enquadramento do Ensino Especial

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade

Legislação Espanhola

Ley 14/1970 de 4 de Agosto General de Educación Y Financiamiento de la Reforma Educativa (B.O.E. 187/70 de 6 de Agosto de 1970)

Decreto 1151/1975 de 23 de Mayo –Instituto Nacional de Educación Especial (B.O.E. 132/75 de 3 de Junio de 1975)

Ley 13/82 de 7 de Abril- Integración Social de los Minusválidos (B.O.E. 103/82 de 30 de Abril de 1982)

Real Decreto 2639/1982 de 15 de Outubro

Real Decreto 334/1985 de 6 de Março de Educación Especial

Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1990)

Real Decreto 696/1995 de 28 de Abril

Documentos de Apoio À Legislação

Cadernos de Apoio ao Decreto-Lei n.º 319/91, DREN, 1993

Convenções, Declarações e Programas Mundiais

Declaração dos Direitos da Criança – 1924.

Declaração Universal dos Direitos do Homem – 1948.

Programa Mundial de Acção Relativo às Pessoas com Deficiência – 1983.

Convenção sobre os Direitos da Criança de 26 de Janeiro de 1990.

Declaração de Salamanca, UNESCO, Edição do IIE, Lisboa, 1994.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO-EQ-MAP



Universidad de Granada

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

- INTELIGENCIA EMOCIONAL-
INSTRUMENTO DE COLHEITA DE DADOS

NOTA DE ESCLARECIMENTO

Antes de começar a responder às questões, que integram este instrumento de colheita de dados, queremos informá-lo que:

- Com o presente estudo pretende-se CARACTERIZAR A Inteligência Emocional dos Docentes de Ensino Especial
- As questões que compõem este instrumento deverão ser respondidas por si com o máximo de sinceridade e verdade;
- Não existem respostas certas ou erradas. O importante é que responda de acordo com o que realmente sente;
- As suas respostas serão apenas lidas pela equipa que realiza o estudo. Elas não serão utilizadas para outro fim que não o da presente investigação;
- Não é necessário escrever o seu nome, pois a colheita de dados é confidencial.

Obrigada pela sua colaboração.

I – CARACTERIZAÇÃO

<p>1. SEXO:</p> <p>Masculino <input type="checkbox"/></p> <p>Feminino <input type="checkbox"/></p> <p>2. IDADE:</p> <p>_____</p> <p>3. TEMPO DE SERVIÇO</p> <p>_____</p>	<p>6. ESTADO:</p> <p>Solteiro(a) <input type="checkbox"/></p> <p>Casado(a) <input type="checkbox"/></p> <p>Viúvo(a) <input type="checkbox"/></p> <p>Divorciado(a) <input type="checkbox"/></p> <p>Outro: _____</p>
<p>4. FORMAÇÃO ACADÉMICA:</p> <p>Licenciatura em: _____</p> <p>Especialização em: _____</p> <p>Mestrado em: _____</p> <p>Doutoramento em: _____</p> <p>Outro: _____</p> <p>5. TIPO DE ESCOLA:</p> <p>URBANA <input type="checkbox"/></p> <p>RURAL <input type="checkbox"/></p>	<p>7. TEMPO DE SERVIÇO NO ENSINO ESPECIAL: _____</p> <p>8. ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO:</p> <p>-MENTAL-MOTORA: <input type="checkbox"/></p> <p>-VISUAL: <input type="checkbox"/></p> <p>-AUDITIVA: <input type="checkbox"/></p> <p>-OUTRA: <input type="checkbox"/></p>

INSTRUÇÕES

Complete a Escala fazendo um círculo nos números (3,2,1,0) da coluna que melhor corresponde à sua resposta para cada afirmação ou pergunta.

Responda a cada questão e complete cada Escala na ordem em que aparecem. Seja rápido e tão honesto consigo mesmo quanto possível. Lembre-se de que os resultados são inteiramente confidenciais.

SECÇÃO I – AMBIENTE ACTUAL

ESCALA 0: OCORRÊNCIAS DE VIDA

Pense sobre...o ano passado. Por favor

Indique até que ponto cada ocorrência pessoal ou do trabalho foi uma fonte de sofrimento para si.

	<i>Grande</i>	<i>Moderada</i>	<i>Pouca</i>	<i>Nenhuma/ Não ocorreu</i>
Foi despedido, afastado temporariamente, pediu a demissão, ou aposentou-se.....	3	2	1	0
Novo emprego ou empregador.....	3	2	1	0
Novo tipo de trabalho.....	3	2	1	0
Reorganização da minha empresa.....	3	2	1	0
Alguma outra mudança não relacionada acima, que causou sofrimento.....	3	2	1	0
Prejuízo financeiro ou diminuição de renda.....	3	2	1	0
Morte de um amigo íntimo ou membro da família.....	3	2	1	0
Mudança de residência.....	3	2	1	0
Separação ou divórcio.....	3	2	1	0
Casamento.....	3	2	1	0
Compra de uma nova casa.....	3	2	1	0
Vítima de crime.....	3	2	1	0
Nascimento de filho, adoção, enteado, ou outra pessoa acrescentada à família.....	3	2	1	0
Envolvimento com a lei.....	3	2	1	0
Acidente ou doença pessoal grave.....	3	2	1	0
Acidente ou doença de um amigo íntimo ou membro da família.....	3	2	1	0
Crescentes responsabilidades para cuidar de um parente idoso ou incapacitado.....	3	2	1	0
Alguma outra mudança não relacionada acima, que causou sofrimento.....	3	2	1	0

+ + + =

ESCALA 0

ESCALA 1: PRESSÕES DA VIDA

Pense sobre...o mês passado. Por favor
Indique até que ponto cada uma das pressões no trabalho
foi uma fonte de sofrimento para si.

PRESSÕES NO TRABALHO

	<i>Grande</i>	<i>Moderada</i>	<i>Pouca</i>	<i>Nenhuma/ Não ocorreu</i>
Segurança no emprego.....	3	2	1	0
Relacionamento com um supervisor imediato.....	3	2	1	0
Mudança de prioridades no trabalho.....	3	2	1	0
Relacionamento com colegas de trabalho.....	3	2	1	0
Oportunidade de progresso e crescimento.....	3	2	1	0
Excesso de trabalho.....	3	2	1	0
Controlo da minha produtividade.....	3	2	1	0
Falta de flexibilidade no trabalho para lidar com emergências familiares e/ou pessoais.....	3	2	1	0
Favoritismo ou política injusta de contratação e/ou promoção.....	3	2	1	0
Monitorização constante da gerência sobre o desempenho no trabalho.....	3	2	1	0
Trabalho monótono ou desinteressante.....	3	2	1	0
Reconhecimento especial ou prémio pelo meu trabalho.....	3	2	1	0
Pressão para cumprir os prazos no meu trabalho.....	3	2	1	0
Falta de compromisso para com o trabalho.....	3	2	1	0
Sentir-se atolado na papelada e incapaz de realizar qualquer coisa.....	3	2	1	0
Flexibilidade de horas de trabalho.....	3	2	1	0
Ir diariamente para o meu trabalho.....	3	2	1	0

ESCALA 1

+ + + =

PRESSÕES PESSOAIS

	<i>Grande</i>	<i>Moderada</i>	<i>Pouca</i>	<i>Nenhuma/ Não ocorreu</i>
Dificuldades financeiras.....	3	2	1	0
Crescentes responsabilidades para cuidar de um parente idoso ou incapacitado.....	3	2	1	0
Conflito com parceiro ou cônjuge.....	3	2	1	0
Educação de uma criança.....	3	2	1	0
Separação do cônjuge.....	3	2	1	0
Deterioração da saúde pessoal.....	3	2	1	0
Procura de qualidade na forma de cuidar das crianças ou problemas na situação actual em relação a isso.....	3	2	1	0
Sem tempo suficiente para dedicar aos mais próximos de mim.....	3	2	1	0
Vizinhança perigosa ou insegura.....	3	2	1	0
Relacionamento com um parente próximo (pais, irmãos, por afinidade).....	3	2	1	0
Conflito ou frustração sexual.....	3	2	1	0
Conflito na relação trabalho-família.....	3	2	1	0
Solidão ou falta de relacionamento íntimos.....	3	2	1	0

Problemas com a fertilidade ou capacidade de reprodução.....

3	2	1	0	ESCALA 1
+	+	+ =		

ESCALA 2: Satisfação na vida

Por favor, indique até que ponto, descreve o que você sente ou pensa actualmente a respeito de si mesmo.

ISTO DESCREVE-ME:

	<i>Muito bem</i>	<i>Moderadamente</i>	<i>Um pouco</i>	<i>De modo algum</i>	
As pessoas que me rodeiam têm tempo para mim sempre que eu preciso.....	3	2	1	0	
Os que me são mais próximos percebem quando estou aborrecido e compreendem-me.....	3	2	1	0	
Sinto-me aceite e amado/a pelos que me são próximos.....	3	2	1	0	
As pessoas mais chegadas apoiam-me para fazer coisas novas e para realizar mudanças na minha vida.....	3	2	1	0	
Passo tempo de "qualidade" com os meus amigos e família.....	3	2	1	0	
Tenho possibilidade de dar o que quero aos amigos/família.....	0	1	2	3	
Posso pedir ajuda à família e aos amigos sempre que preciso.....	3	2	1	0	
Sei que posso contar com os outros.....	0	1	2	3	ESCALA 2
	+	+	+ =		

+	+	+ =	
---	---	-----	--

Satisfação Profissional

Por favor, indique até que ponto, descreve o que você sente ou pensa actualmente a respeito de si mesmo.

ISTO DESCREVE-ME:

	Muito bem	Moderadamente	Um pouco	De modo algum
Gosto do meu trabalho.....	3	2	1	0
Tenho um chefe de quem gosto e em quem confio.....	3 2		1	0
Preferiria ganhar mais dinheiro num emprego menos interessante.....	0	1	2	3
Acredito nas convicções do meu chefe.....	3 2		1	0
Tenho boas condições físicas no trabalho.....	3 2		1	0
Recebo a compensação adequada pelo meu trabalho.	3 2		1	0
Sinto que gostam de mim e valorizam o meu trabalho.....	3	2	1	0
Recebo "feedback" sobre a qualidade do meu trabalho.....	3	2	1	0
Uso as minhas capacidades e talentos no trabalho.....	3	2	1	0
Participo nas decisões profissionais que me afectam.....	3	2	1	0
Sou respeitado/a pelas pessoas da comunidade devido ao meu trabalho.....	3	2	1	0
Quando considero os meus contributos, sinto-me defraudado pela minha empresa.....	0	1	2	3
Os recursos são limitados, tenho que lutar para conseguir que as coisas de façam.....	0	1	2	3

ESCALA 2

+	+	+	=	
---	---	---	---	--

SECÇÃO II – ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL

ESCALA 3: CONSCIÊNCIA EMOCIONAL

Por favor, indique até que ponto, descreve o que você sente ou pensa actualmente a respeito de si mesmo.

ISTO DESCREVE-ME:

	Muito bem	Moderadamente	Um pouco	De modo algum
Posso identificar os meus sentimentos.....	3	2	1	0
Tenho aprendido muito sobre mim mesmo prestando atenção aos meus sentimentos.....	3	2	1	0
Tenho consciência dos meus sentimentos a maior parte do tempo.....	3	2	1	0
Sei quando estou a ficar irritado.....	3	2	1	0
Quando estou triste sei qual é/são o(s) motivo(s).....	3	2	1	0
Pessoas que expressam emoções muito fortes amedrontam-me.....	0	1	2	3
Presto atenção ao meu estado físico para entender os				

meus sentimentos.....	3	2	1	0	ESCALA 3
Aceito os meus sentimentos.....	3	2	1	0	
	+	+	+	=	

ESCALA 4: EXPRESSÃO EMOCIONAL

Por favor, indique até que ponto, descreve o que você sente ou pensa actualmente a respeito de si mesmo.

ISTO DESCREVE-ME:

	Muito bem	Moderadamente	Um pouco	De modo algum	
Deixo que outra pessoa saiba quando está a fazer um bom trabalho.....	3	2	1	0	
Expresso as minhas emoções quando são negativas...	3	2	1	0	
Deixo os outros saberem o que desejo e o que preciso	3	2	1	0	
Os meus amigos íntimos dizem que eu manifesto a minha apreciação por eles.....	3	2	1	0	
Guardo os meus sentimentos para mim mesmo.....	0	1	2	3	
Deixo que as pessoas saibam quando aparecem sentimentos incómodos a intrometerem-se no nosso trabalho.....	3	2	1	0	
Tenho dificuldade em recorrer aos outros quando preciso de ajuda.....	0	1	2	3	
Na interacção com os outros, posso perceber como se estão a sentir.....	3	2	1	0	
Faria qualquer coisa para não parecer tolo aos meus colegas.....	0	1	2	3	ESCALA 4
	+	+	+	=	

ESCALA 5: CONSCIÊNCIA EMOCIONAL DOS OUTROS

Por favor, indique até que ponto, descreve o que você sente ou pensa actualmente a respeito de si mesmo.

ISTO DESCREVE-ME:

	Muito bem	Moderadamente	Um pouco	De modo algum
Posso identificar as emoções dos outros olhando-os nos olhos.....	3	2	1	0
Tenho dificuldade em conversar com pessoas que não compartilham dos meus pontos de vista.....	0	1	2	3
Raramente tenho necessidade de dizer umas verdades a alguém.....	3	2	1	0
Não importa com quem estou a falar, sou sempre um bom ouvinte.....	3	2	1	0
Posso sentir o humor de um grupo quando entro na sala.....	3	2	1	0
Consigo que pessoas que acabo de conhecer me falem sobre si mesmas.....	3	2	1	0
Sou perito em "ler nas entrelinhas" quando alguém está a falar.....	3	2	1	0

Geralmente consigo saber o que os outros sentem por mim.....	3	2	1	0
Posso perceber os sentimentos de alguém mesmo quando não são expressados.....	3	2	1	0
Mudo a minha expressão emocional de acordo com a pessoa com quem estou.....	0	1	2	3
Sei quando alguém com quem convivo está irritado....	3	2	1	0
Quando interajo com os outros, eu sei como se estão a sentir.....	3 2		1	0

ESCALA 5

+	+	+ =	
---	---	-----	--

SECÇÃO III – COMPETÊNCIAS DO QE

ESCALA 6: INTENCIONALIDADE

Pense sobre...o mês passado. Por favor indique até que ponto cada item descreve bem o seu comportamento ou intenção.

ISTO DESCREVE-ME:

	Muito bem	Moderadamente	Um pouco	De modo algum
Posso facilmente afastar distrações quando preciso de me concentrar.....	3	2	1	0
Concluo a maior parte das coisas que começo.....	3	2	1	0
Sei dizer “não” quando é preciso.....	3	2	1	0
Sei como me recompensar quando atinjo um objectivo.....	3	2	1	0
Posso concentrar-me inteiramente numa tarefa quando é preciso.....	3	2	1	0
Faço coisas de que mais tarde me arrependo.....	0	1	2	3
Aceito a responsabilidade pelo controlo das minhas emoções.....	3	2	1	0
Quando tenho que enfrentar um problema, gosto de fazê-lo o mais breve possível.....	3	2	1	0
Penso sobre o que quero antes de agir.....	3	2	1	0
Posso adiar a minha gratificação pessoal em favor de um objectivo maior.....	3	2	1	0
Quando estou de mau humor posso convencer-me a mim mesmo a livrar-me dele.....	3	2	1	0
Fico zangado quando sou criticado.....	0	1	2	3
Não sei qual é a origem da minha raiva em cada situação.....	0	1	2	3

ESCALA 6

+	+	+ =	
---	---	-----	--

ESCALA 7: CRIATIVIDADE

Pense sobre...o mês passado. Por favor indique até que ponto cada item descreve bem o seu comportamento ou intenção.

ISTO DESCREVE-ME:

	Muito bem	Moderadamente	Um pouco	De modo algum
Sugeri projectos inovadores para a minha empresa....	3	2	1	0
Participo da troca de informações e ideias.....	3	2	1	0
Sonho com o futuro para poder imaginar para onde estou a ir.....	3	2	1	0

As minhas melhores ideias surgem quando não estou a pensar sobre elas.....	3	2	1	0
Tive ideias brilhantes que me vieram num instante e completamente formadas.....	3	2	1	0
Tenho facilidade de sentir quando novas ideias terão sucesso ou vão fracassar.....	3	2	1	0
Sinto-me fascinado por conceitos novos e inusitados...	3	2	1	0
Implementei projectos inovadores na minha Empresa..	3	2	1	0
Fico estimulado com novas ideias ou soluções.....	3	2	1	0
Sou bom em <i>brainstorming</i> de um problema para gerar opções.....	3	2	1	0

ESCALA 7

+ + + =

ESCALA 8: RESILIÊNCIA

Pense sobre...o mês passado. Por favor indique até que ponto cada item descreve bem o seu comportamento ou intenção.

ISTO DESCREVE-ME:

	Muito bem	Moderadamente	Um pouco	De modo algum
Consigo recuperar-me depois de um desapontamento.	3	2	1	0
Consigo realizar o que é preciso quando me empenho nisso.....	3	2	1	0
Obstáculos e problemas na minha vida resultaram em inesperadas mudanças para melhor.....	3	2	1	0
Acho fácil esperar pacientemente quando é preciso....	3	2	1	0
Há sempre mais do que uma resposta certa.....	3	2	1	0
Sei como satisfazer todas as partes de mim mesmo....	3	2	1	0
Não gosto de adiar.....	3	2	1	0
Tenho medo de tentar alguma coisa quando já falhei nisso antes.....	0	1	2	3
Decido que certos problemas não são dignos de preocupação.....	3	2	1	0
Relaxo quando a tensão surge.....	3	2	1	0
Consigo ver o lado cómico das situações.....	3	2	1	0
Às vezes ponho as coisas de lado por algum tempo para ter uma perspectiva delas.....	3	2	1	0
Quando enfrento um problema, concentro-me no que posso fazer para solucioná-lo.....	3	2	1	0
Quando alguma coisa não resulta tento um plano alternativo.....	3	2	1	0

ESCALA 8

+ + + =

ESCALA 9: CONEXÕES INTERPESSOAIS

Pense sobre...o mês passado. Por favor indique até que ponto cada item descreve bem o seu comportamento ou intenção.

ISTO DESCREVE-ME:

	Muito bem	Moderadamente	Um pouco	De modo algum
Sou capaz de lamentar quando perco algo importante para mim.....	3	2	1	0
Sinto-me constrangido quando alguém se aproxima demais de mim emocionalmente.....	0	1	2	3
Tenho vários amigos com quem posso contar nos				

momentos de dificuldade.....	3	2	1	0
Demonstro muito amor e afeição aos meus amigos/família.....	3	2	1	0
Quando tenho um problema sei a quem recorrer ou o que posso fazer para resolvê-lo.....	3	2	1	0
As minhas crenças e valores orientam as minhas acções quotidianas.....	3	2	1	0
A minha família está sempre do meu lado quando preciso.....	3	2	1	0
Duvido que os meus colegas realmente se interessem por mim como pessoa.....	0	1	2	3
Tenho dificuldade em fazer amigos.....	0	1	2	3
Difícilmente choro, mesmo em funerais.....	0	1	2	3

ESCALA 9

+ + + =

ESCALA 10: INSATISFAÇÃO CONSTRUTIVA

Pense sobre...o mês passado. Por favor indique até que ponto cada item descreve

ISTO DESCREVE-

ME:

bem o seu comportamento ou intenção.

	<i>Muito bem</i>	<i>Moderadamente</i>	<i>Um pouco</i>	<i>De modo algum</i>
Não expresso os meus sentimentos se achar que eles podem causar desacordos.....	0	1	2	3
Quando a questão é essa, só conto comigo mesmo para que as coisas sejam feitas.....	0	1	2	3
Permaneço calmo mesmo nas ocasiões em que os outros ficam zangados.....	3	2	1	0
É melhor não provocar problemas se podemos deixar de o fazer.....	0	1	2	3
Tenho dificuldade em conseguir o consenso na minha equipa de trabalho.....	0	1	2	3
Peço a opinião dos meus colegas sobre o meu desempenho.....	3	2	1	0
Tenho facilidade em organizar e motivar grupos de pessoas.....	3	2	1	0
Gosto do desafio, de enfrentar e resolver problemas no trabalho.....	3	2	1	0
Quando faço um crítica, focalizo o comportamento e não a pessoa.....	3	2	1	0
Evito confrontos.....	0	1	2	3

ESCALA 10

+ + + =

ESCALA 11: PERSPECTIVA

Pense sobre...o mês passado. Por favor indique até que ponto cada item descreve bem o seu comportamento ou intenção.

ISTO DESCREVE-ME:

	Muito bem	Moderadamente	Um pouco	De modo algum	
Vejo sempre o lado bom das coisas.....	3 2		1	0	
Amo a minha vida.....	3 2		1	0	
Sei que posso achar a solução para problemas difíceis.....	3	2	1	0	
.....	3	2	1	0	
Acredito que as coisas geralmente caminham para o melhor.....	0	1	2	3	
.....	3 2		1	0	
.....	3	2	1	0	
Tenho sofrido contínuas frustrações na minha vida devido à má sorte.....	3	2	1	0	
Gosto de ser como sou.....					
Encaro os desafios como oportunidades para aprender.....	+	+	+=		
.....					
Sob pressão tenho confiança em que encontrarei uma solução.....					

ESCALA 11

SECÇÃO IV – VALORES E CRENÇAS

ESCALA 12: COMPAIXÃO

Pense sobre...o mês passado. Por favor indique até que ponto cada item descreve

ISTO DESCREVE-

ME:

bem o seu comportamento ou intenção.

	Muito bem	Moderadamente	Um pouco	De modo algum	
Percebo o sofrimento dos outros mesmo quando não falam sobre isso.....	3	2	1	0	
Sou capaz de perceber as emoções das pessoas a partir da sua linguagem corporal.....	3	2	1	0	
Actuo eticamente nas relações com as pessoas.....	3	2	1	0	
Não hesito em dar-me ao trabalho de ajudar alguém em dificuldades.....	3	2	1	0	
Levo os sentimentos dos outros em consideração nas minhas interacções com eles.....	3	2	1	0	
Consigo pôr-me no lugar da outra pessoa.....	3	2	1	0	
Há algumas pessoas a quem nunca perdoei.....	0	1	2	3	
Posso perdoar-me por não ser perfeito.....	3	2	1	0	
Quando tenho sucesso em alguma coisa, muitas vezes acho que poderia ter feito melhor.....	0	1	2	3	
Ajudo outros a salvarem as aparências em situações difíceis.....	3	2	1	0	
Aborreço-me constantemente com as minhas deficiências.....	0	1	2	3	
Sinto inveja das pessoas que têm mais do que eu.....	0	1	2	3	

ESCALA 12

rESCALA 13: INTUIÇÃO

Pense sobre...o mês passado. Por favor indique até que ponto cada item descreve bem o seu comportamento ou intenção.

ISTO DESCREVE-ME:

	Muito bem	Moderadamente	Um pouco	De modo algum
Às vezes tenho a resposta certa sem saber a razão....	3	2	1	0
Os meus palpites geralmente são certos.....	3	2	1	0
Visualizo os meus futuros objectivos.....	3	2	1	0
Consigo ver a imagem ou o produto final antes de estarem terminados.....	3	2	1	0
Acredito nos meus sonhos mesmo quando os outros não conseguem vê-los nem entendê-los.....	3	2	1	0
Quando me confronto com uma escolha difícil, sigo o meu coração.....	3	2	1	0
Presto atenção quando as coisas não me parecem muito certas.....	3	2	1	0
Depois que tomo uma decisão raramente mudo de ideia.....	0	1	2	3
As pessoas dizem que sou visionário (a).....	3	2	1	0
Quando alguém apresenta uma visão diferente da minha tenho dificuldade em aceitá-la.....	0	1	2	3
Utilizo as minhas “reações viscerais” quando tomo decisões.....	3	2	1	0

ESCALA 13

+ + + =

ESCALA 14: RAIOS DE CONFIANÇA

Pense sobre...o mês passado. Por favor indique até que ponto cada item descreve

ME:

bem o seu comportamento ou intenção.

ISTO DESCREVE-

	Muito bem	Moderadamente	Um pouco	De modo algum
Às pessoas poderiam tirar vantagem de mim se eu deixasse.....	0	1	2	3
Confio até ter razões em contrário.....	3	2	1	0
Escolho com cuidado aqueles em quem confio.....	0	1	2	3
Respeito os meus colegas.....	3	2	1	0
As pessoas semelhantes a mim, na minha empresa conseguiram melhores acordos (isto é, aumentos, promoções, oportunidades, prémios, etc.) do que eu...	0	1	2	3
As pessoas com quem me associo merecem confiança.....	3	2	1	0
Parece que saio sempre a perder.....	0	1	2	3
Pouca coisa na vida é justa ou imparcial.....	0	1	2	3
Quando travo novas relações, dou muito pouca informação pessoal sobre mim.....	0	1	2	3
Focalizo as qualidades positivas das pessoas.....	3	2	1	0
Muitas vezes desejo ser outra pessoa.....	0	1	2	3
Gosto da minha vida emocional.....	3	2	1	0

ESCALA 14

+	+	+ =	
---	---	-----	--

ESCALA 15: PODER PESSOAL

Pense sobre...o mês passado. Por favor indique até que ponto cada item descreve

ME:

bem o seu comportamento ou intenção.

ISTO DESCREVE-

	<i>Muito bem</i>	<i>Moderadamente</i>	<i>Um pouco</i>	<i>De modo algum</i>
Consigo fazer as coisas acontecerem.....	3	2	1	0
O destino desempenha um papel importante na minha vida.....	0	1	2	3
Acho que é inútil lutar contra a hierarquia estabelecida na minha empresa.....	0	1	2	3
As circunstâncias estão fora do meu controlo.....	0	1	2	3
É fácil gostar de mim.....	3	2	1	0
Tenho dificuldades em aceitar elogios.....	0	1	2	3
Tenho capacidade de conseguir o que quero.....	3	2	1	0
Sinto que controlo a minha vida.....	3	2	1	0
Se reflecto sobre a minha vida, acho que sou basicamente infeliz.....	0	1	2	3
Gosto de me encarregar das coisas.....	3	2	1	0
Sei o que quero e luto para consegui-lo.....	3	2	1	0

ESCALA 15

+	+	+ =	
---	---	-----	--

ESCALA 16: INTEGRIDADE

Pense sobre...o mês passado. Por favor indique até que ponto cada item descreve

ME:

bem o seu comportamento ou intenção.

ISTO DESCREVE-

	<i>Muito bem</i>	<i>Moderadamente</i>	<i>Um pouco</i>	<i>De modo algum</i>
Admito quando cometo um erro.....	3	2	1	0
Sinto-me um impostor.....	0	1	2	3
Se não tivesse mais paixão pelo meu trabalho, mudaria de emprego.....	3	2	1	0
O meu trabalho é uma extensão do meu sistema pessoal de valores.....	3	2	1	0
Nunca digo mentiras.....	3	2	1	0
Apanho-me a concordar com uma situação mesmo quando não acredito mais nela.....	0	1	2	3
Exagero as minhas habilidades a fim de prosperar.....	0	1	2	3
Digo a verdade mesmo quando isso é difícil.....	3	2	1	0
Fiz coisas no meu emprego que são contra os meus princípios.....	0	1	2	3

+ + + =

SECÇÃO V-CONSEQUÊNCIAS DO QE

ESCALA 17: SAÚDE GERAL

Pense sobre...o mês passado. Por favor indique a frequência (se ocorreu) com que sentiu os seguintes sintomas

	<i>Nunca</i>	<i>Uma vez ou duas por mês</i>	<i>Toda a semana</i>	<i>Quase todo o dia</i>
<u>SINTOMAS FISICOS</u>				
Dor nas costas.....	0	1	2	3
Problemas com o peso (tanto abaixo quanto acima do normal).....	0	1	2	3
Dor de cabeça de tensão.....	0	1	2	3
Enxaqueca.....	0	1	2	3
Resfriados ou problemas respiratórios.....	0	1	2	3
Problemas de estômago (gases frequentes, irritação, úlceras).....	0	1	2	3
Dor no peito.....	0	1	2	3
Dores sem causa aparente.....	0	1	2	3
Algum outro tipo de dor crónica não citado acima.....	0	1	2	3
<u>SINTOMAS COMPORTAMENTAIS</u>				
Alimentação (não ter apetite, comer demais, não ter tempo para comer).....	0	1	2	3
Fumar.....	0	1	2	3
Tomar bebidas alcoólicas.....	0	1	2	3
Tomar aspirinas ou outros analgésicos.....	0	1	2	3
Tomar outro tipo de remédio.....	0	1	2	3
Evitar relacionamentos íntimos.....	0	1	2	3
Criticar, culpar ou ridicularizar outras pessoas.....	0	1	2	3
Sentir-se uma vítima ou tirar partido disso.....	0	1	2	3
Assistir a TV (mais do que duas horas por dia).....	0	1	2	3
Divertir-se com jogos vídeo ou computador ou usar a Internet (mais de duas horas por dia).....	0	1	2	3
Ter ressentimento das pessoas com quem entra em choque.....	0	1	2	3
Acidentes ou ferimentos.....	0	1	2	3
<u>SINTOMAS EMOCIONAIS</u>				
Concentrar-se nas dificuldades.....	0	1	2	3
Sentir-se esmagado pelo trabalho.....	0	1	2	3
Ser distraído.....	0	1	2	3
Não conseguir tirar as coisas da cabeça/preocupar-se ou falar constantemente num assunto.....	0	1	2	3
Sentir-se deprimido, desanimado ou sem esperança	0	1	2	3

Sentir-se solitário.....	0	1	2	3
Sentir-se mentalmente confuso.....	0	1	2	3
Sentir-se cansado ou esgotado.....	0	1	2	3
Dificuldade em ter uma opinião ou tomar decisões	0	1	2	3
Dificuldades de se animar ou de se acalmar.....	0	1	2	3

ESCALA 17

+ + + =

ESCALA 18: QUALIDADE DE VIDA

Por favor indique até que ponto as seguintes afirmações descrevem o modo como você actualmente sente ou pensa a respeito de si mesmo.

ISTO DESCREVE-ME:

	Muito bem	Moderadamente	Um pouco	De modo algum
Estou plenamente satisfeito com a minha vida.....	3	2	1	0
Sinto-me disposto, feliz e saudável.....	3	2	1	0
Sinto paz interior e bem-estar.....	3	2	1	0
Teria que fazer muitas mudanças na minha vida para me sentir realmente feliz.....	0	1	2	3
A minha vida satisfaz as minhas necessidades mais profundas.....	3	2	1	0
Consegui menos do que espero para o resto da vida...	0	1	2	3
Gosto de mim da forma que sou.....	3	2	1	0
Trabalho para mim é divertimento.....	3	2	1	0
Encontrei um trabalho significativo.....	3	2	1	0
Estou num caminho que me traz satisfações.....	3	2	1	0
A maior parte das minhas habilidades é produto do meu esforço.....	3	2	1	0

ESCALA 18

+ + + =

ESCALA 19: QUOCIENTE DE RELACIONAMENTO

Por favor indique até que ponto as seguintes afirmações descrevem o modo como você actualmente sente ou pensa a respeito de si mesmo.

ISTO DESCREVE-ME:

	Muito bem	Moderadamente	Um pouco	De modo algum
Há algumas pessoas com quem me relaciono num nível mais profundo.....	3	2	1	0
Sou honesto com as pessoas que me são próximas e elas são honestas comigo.....	3	2	1	0

Amei profundamente uma pessoa.....	3	2	1	0
Normalmente consigo encontrar pessoas com quem manter relações sociais.....	3	2	1	0
Sou capaz de assumir um compromisso a longo prazo com um relacionamento.....	3	2	1	0
Sei que sou importante para as pessoas que me são próximas.....	3	2	1	0
Acho fácil dizer às pessoas que me importo com elas..	3 2		1	0

ESCALA 19

+	+	+ =	
---	---	-----	--

ESCALA 20: DESEMPENHO ÓPTIMO

Por favor indique até que ponto as seguintes afirmações correspondem ao modo como você **ME**: actualmente sente ou pensa a respeito de si mesmo.

ISTO DESCREVE-

	<i>Muito</i>	<i>Moderadamente</i>	<i>Um pouco</i>	<i>De modo algum</i>
Estou satisfeito com o meu desempenho no trabalho...	3	2	1	0
Os meus colegas dizem que facilito a comunicação entre os membros do meu grupo de trabalho.....	3	2	1	0
Sinto-me distante e não envolvido no trabalho.....	0	1	2	3
Tenho dificuldade em prestar atenção às tarefas do trabalho.....	0	1	2	3
Na minha equipa de trabalho, estou envolvido na tomada de decisões.....	3	2	1	0
Tenho dificuldade em cumprir compromissos ou completar tarefas.....	0	1	2	3
O meu desempenho no trabalho é o melhor que consigo obter.....	3	2	1	0

ESCALA 20

+	+	+ =	
---	---	-----	--

ANEXO 2 – Entrevistas

ENTREVISTA Nº 1

SEXO: Feminino

IDADE: 51 Anos

TEMPO DE SERVIÇO: 25 anos

ESTADO: Casada

ENSINO ESPECIAL: 7 anos

FORMAÇÃO: Mestrado em Educação Especial-Mental-Motora

TIPO DE ESCOLA: Urbana

BLOCO-B- INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

-Não entendo muito bem isso da I.E., não estou muito preparada para responder. É a primeira vez que eu até ouço falar da I.E.

-Não, sinceramente que não tenho ideia nenhuma e até gostaria que alguém me informasse e me desse algumas ideias, primeiro umas ideias-chave.

-A Inteligência Emocional, talvez alguns factores, vivências minhas, penso que tenho uma boa I.E., porque me dá a ideia que a minha criação contribuiu para um bem-estar psicológico da minha mente e eu acho que uma mente limpa e sã que contribui muito para a tal I.E.

BLOCO-C- ESTRATÉGIAS-COPING-RESILIÊNCIA

-A melhor estratégia que eu utilizo, por exemplo em termos de colegas, em termos organizacionais é a articulação. Com os alunos eu gosto muito de trabalhar no Ensino Especial, nunca venho para a escola sem bases onde me agarrar ao trabalho, um estudo, a maneira de trabalhar com a criança e tento articular com os pais, prepará-los, comunicar com eles no sentido de estratégias, trabalhos, de colaboração entre toda a comunidade educativa envolvente.

-Eu só tive uma aluna que considerei com uma deficiência mais profunda, confesso que foi muito difícil, tanto na medida em que gosto muito de ver assim muitos resultados, e aquele menino, atrapalhou-me um bocadinho na medida em que a aprendizagem dele foi lenta. Socorri-me de jogos, já fui buscar novas tecnologias de maneira a conseguir superar as dificuldades de forma a conseguir cativá-lo e tê-lo o maior tempo possível activo.

BLOCO-D- RELAÇÕES INTERPESSOAIS

-Eu não sei porque é que os pais não me abordam muito, ou não tem confiança, ou por falta de tempo, que tenham alguma dificuldade em tentar conversar. O contacto com os pais é muito fácil, eles....estão....gostam mas não me procuram muito.

-É uma escola muito aberta, onde todos os colegas partilham as suas dificuldades, as suas angústias, onde se colocam em cima da mesa todos os problemas, onde há reuniões trimestrais onde são abordados aquilo que se fez, ou o que se pretende fazer ao longo do período.

BLOCO-E- PROBLEMAS E FACTORES QUE AFECTAM A EFICÁCIA DO TRABALHO DO PROFESSOR DE E.E.

-São problemas cognitivos, são mesmo problemas em que as crianças têm muita dificuldade de uma codificação da mensagem. Há sempre falta de material, os apoios materiais é que estão mais às minhas costas, eu é que tenho sempre que procurar, pesquisar e dentro daquilo que tenho também vou aconselhando e disponibilizando às colegas.

O factor emocional, é um dos casos principais. Penso que a família hoje, tem muito a ver com a aprendizagem e com a vinda da criança para a escola. Eu posso frisar um caso de um menino que eu apoio que chega aqui muitas vezes e pergunto-lhe porque é que ele está triste e ele diz-me, eu estou triste porque a minha mãe não consegue arranjar um homem que goste dela e isso, não sei porquê está a marcar muito aquela criança, deve haver uma instabilidade familiar que o perturba e ele acarreta para a escola os problemas que se passam em casa. Eu tento lidar com isto da melhor forma, fazendo-lhe ver que além da mãe, além da família, ele passa muito tempo na escola e que tem pessoas aqui dentro desta escola que gostam muito dele, inclusivamente o professor de apoio, o professor da turma e todos os outros professores que são pessoas mais velhas e que têm mais responsabilidade e que também terá os colegas do apoio.

BLOCO-F- PROPOSTAS DE MELHORIAS/ALTERAÇÕES

-Eu não sei, porque eu talvez seja uma pessoa privilegiada, aqui a educação especial é uma turma, é uma escola muito grande, os colegas são novos, já têm outras vivências, já têm outra disponibilidade, estão alertados para novas metodologias pedagógicas implementadas nessas crianças...e hoje já não se verifica tanto aquela segregação, aquele colocar no fundo da sala, isso já...eu não verifico aqui na minha escola, portanto

o menino já se senta onde entende, ele fica no meio da turma, aqui já não, não tenho razão de queixa.

-Eu tento...desde o início que o Governo fala da formação dos professores, desde sempre eu fiz uma formação muito variada, em todas as áreas, eu tenho formação ao nível dos computadores, ao nível das expressões, ao nível da matemática, da língua portuguesa, portanto eu fui variando a minha aprendizagem, a minha valorização profissional, consistiu sempre na variação que eu fiz da formação em todas as áreas.

ENTREVISTA Nº 2

SEXO: Feminino

IDADE: 49 Anos

TEMPO DE SERVIÇO: 22 anos

ESTADO: Casada

ENSINO ESPECIAL: 13 anos

FORMAÇÃO: Especialização em Ciências da Educação

TIPO DE ESCOLA: Urbana

BLOCO-B- INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

-Mais ou menos...., são as emoções? É o conhecimento que temos das nossas emoções e como lidamos com elas.

-Não é fácil caracterizar a Inteligência Emocional, é....talvez o que conseguimos fazer com as nossas emoções, sentimentos...o que sentimos.

-Sim, acho que sim, até agora tenho conseguido gerir os problemas de uma forma mais ou menos bem....embora não seja uma pessoa muito calma e às vezes enervo-me, tenho conseguido que isso não tenha muitos custos pessoais.

-Ter tido um percurso de vida mais ou menos equilibrado, isto é sem grandes sobressaltos....ter atingido alguns objectivos a que me propus...

BLOCO-C- ESTRATÉGIAS-COPING-RESILIÊNCIA

-Racionalizar, isto é, tentar encontrar uma explicação o mais objectiva possível que permita de alguma forma tornar suportável as situações, às vezes parar, fazer outra coisa qualquer, estudar um assunto diferente..."congelar" durante um tempo a situação para a podermos gerir de uma forma mais "distante"...

-Com o stress faço mesmo questão de relaxar, utilizo técnicas de relaxamento que aprendi quando andava na faculdade e que ainda me são muito úteis quando me sinto mais aflita.

BLOCO-D- RELAÇÕES INTERPESSOAIS

-Não, deveria ser de facto uma equipa...mas não. Ainda há muitos problemas em relação às funções,...quem faz o quê....talvez alguma insegurança dos profissionais, medo de ser avaliado pelos outros, não sei bem.

-Durante muito tempo o professor de ensino especial era visto como alguém que trabalhava muito menos do que o professor do ensino regular... ainda se sente alguma diferença.... De qualquer maneira as relações estão melhores....já se faz alguma articulação mas ainda não entramos em verdadeiras práticas colaborativas....

-Sim, converso com os pais, não de um ponto de vista muito formal, mas quando eles pedem. Também quando preciso de lhes dizer ou pedir alguma coisa....O contacto com os pais nem sempre é fácil....depende da problemática....às vezes custa-me muito ver o sofrimento e o desespero que estão a sentir em relação ao filho e às dificuldades que este sente. Gerir as expectativas dos pais também é complicado....esperam sempre grandes avanços e na realidade a maior parte das vezes não é assim.....

-Às vezes lidar com a deficiência gera sempre algum stress, o que por vezes desencadeia alguns conflitos. Não andamos todos os dias à “bulha” mas por vezes surgem conversas mais “acesas” e nem sempre úteis....!

BLOCO-E- PROBLEMAS E FACTORES QUE AFECTAM A EFICÁCIA DO TRABALHO DO PROFESSOR DE E.E.

-A maior parte das vezes são problemas logísticos....as nossas escolas, embora tenham avançado muito no enquadramento destes alunos ainda não estão completamente preparados. Não temos salas próprias para o apoio a estas crianças....estamos muitas vezes com elas, ou na Biblioteca....numa sala de atendimento geral onde entra muita gente.

-Para algumas problemáticas também não temos material adequado. Por exemplo, para alunos com problemas motores não temos muitas vezes computadores adaptados, ratos específicos, teclado adaptado, etc...., isto faz com que passemos muito tempo ou a requisitar o material ou a tentar adaptar....é tempo que se perde.

-As escolas deveriam prever no seu projecto educativo todas as estratégias que a escola pode utilizar para a inclusão destas crianças, a planificação dos apoios, as actividades, os recursos humanos a afectar a esta área deveriam estar todos previstos e planificados....isto não se faz.....a maior parte das vezes é a necessidade que vai fazer com que as coisas surjam o que muitas vezes acontece sem a organização e planificação desejável....às vezes parece que a Educação Especial é o “parente pobre” da escola....

-Por outro lado, as Instituições ainda não estão organizadas em rede o que faz com que se perca muito tempo a ter o apoio especializado que muitas destas crianças precisam.....parece-me que o principal factor que interfere no processo de apoio a estas crianças é essencialmente a desorganização....a dispersão dos recursos....a pouca existência de materiais específicos.

BLOCO-F- PROPOSTAS DE MELHORIAS/ALTERAÇÕES

-Claramente toda a parte organizacional, logística, materiais e aquilo que já referi atrás deveria ser organizado, planificado e deveria haver um trabalho em rede ao nível da comunidade onde a escola está inserida, a dispersão de recursos é um desperdício. Como já referi, a escola tem que pensar a inclusão, não como um pequeno “nicho” da escola mas como algo global que afecta todos, não me estou a referir só às crianças com NEE, hoje a escola acolhe todas as crianças da comunidade, o que pressupõe a multiculturalidade, as diferenças de cada um e claro....também a deficiência, portanto a organização escolar tem que ser pensada nesta óptica inclusiva e sistémica e não como um pequeno mundo organizado para uma população “média” que já não existe.

-A formação contínua dos professores de Educação Especial é importantíssima. O conhecimento hoje é vastíssimo, as inovações tecnológicas são constantes....se não nos envolvermos na aprendizagem contínua, corremos o risco de em muito pouco tempo ficarmos “parados”, “obsoletos”....

-As formações têm sempre muita preocupação com as áreas técnicas e nunca se centram no desenvolvimento pessoal. Os professores de Educação Especial precisam muito de desenvolver a Inteligência Emocional antes de qualquer aprendizagem, as crianças com NEE precisam de estabelecer uma relação afectiva com o professor, precisam de se sentir bem,....isso só é possível se conseguirmos transmitir isso à criança. Se estivermos ansiosos, stressados, aborrecidos...etc. É isso que a criança vai sentir. É essencial sermos capazes de gerir as nossas emoções no sentido de conseguirmos actuar de uma forma emocionalmente eficaz.

-Não sei bem definir o que é importante aprender....mas....claramente penso que não podemos deixar de aprender, seja do ponto de vista técnico, seja do ponto de vista pessoal temos sempre áreas onde nos podemos aperfeiçoar....

ENTREVISTA Nº 3

SEXO: Feminino

IDADE: 46 Anos

TEMPO DE SERVIÇO: 24 anos

ESTADO: Casada

ENSINO ESPECIAL: 13 anos

FORMAÇÃO: Mestrado em Educação Especial

TIPO DE ESCOLA: Urbana

BLOCO-B- INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

-Sei, é a maneira como se calhar a gente se relaciona com as outras pessoas a sensibilidade que temos em relação aos problemas das outras pessoas, o nosso relacionamento com os outros no dia-a-dia.

-Penso que sim. Porque tenho sensibilidade a muitas coisas que me fazem agir, se calhar, de determinada maneira nomeadamente às crianças com deficiência, às famílias das crianças com deficiência, que acho que são muito penalizadas e o que a gente deve ter em atenção é saber lidar com elas da maneira como lida com elas, por exemplo.

-Factores....olhe por exemplo, a minha infância, o relacionamento com a minha família, com os meus pais, com os meus amigos, acho que foi óptimo, acho que tiveram....foram positivos na minha inteligência emocional.

BLOCO-C- ESTRATÉGIAS-COPING-RESILIÊNCIA

-Costumo preparar bem os materiais, costumo ler muito, informar-me sobre a deficiência, sobre a melhor maneira de lidar com ela, com a família, costumo dialogar muito com os professores do ensino regular, tendo em vista a melhor maneira de actuar e a melhor maneira de vermos as coisas, criar-lhes estratégias de ensino, locais adequados de trabalho, espaços, tudo isso....acho que é fundamental.

-Stress, que eu possa ter? Quer dizer, eu nunca tive muita dificuldade em lidar com pessoas com deficiência. Eu tive uma vez um caso, foi a partir daí que acho que eu resolvi tirar uma especialização, e fazer um curso porque tive uma criança no jardim-de-infância, na sala do regular, que tinha paralisia cerebral, mas de um grau muito

acentuado, profunda, uns pais muito jovens, que não sabiam muito bem o que fazer nem como, eu também não, aquilo chocou-me...não, aquilo despertou-me, para ter alguma alguma atenção com estas crianças, o que me chocou foi a rejeição de alguns dos outros pais das outras crianças que não queriam aquela criança na sala do regular, aquilo deixou-me chocada, e pronto, levou-me a tomar uma bocado, uma posição, contra os pais que não aceitavam a criança e a partir daí começaram-me a despertar estas situações e comecei a interessar-me e,...mas dizer assim que chocar....chocar nunca fiquei chocada, tentei saber lidar com a situação.

BLOCO-D- RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Costumo, com o professor do regular, com a Direcção também, pedir ajuda, pedir...apoio, pedir recursos, com outras colegas, ouvir opiniões, trocar impressões.

-A minha relação com os professores de ensino regular, tento que seja uma relação boa, tento lidar com eles, tento informá-los tento dizer, vamos fazer assim...a melhor maneira de actuar é esta...vamos por aqui. Nunca tento impor nada, sempre dialogar, tento levar para o que acho que é o melhor caminho.

-Pais, sim, muito, quer em contactos, que por telefone, quer ouvindo as opiniões deles, pedir informações, levar uma criança, por exemplo, a realizar a mesma actividade na escola e na família, todo esse tipo de actividades.

-Nunca senti grande dificuldade na relação com os pais, sempre tentei informá-los, tentei ouvi-los, nunca senti assim grande dificuldade.

-Se calhar até são (conflitos), é uma escola muito grande, se calhar até são....sim. No sentido de , talvez no sentido de as pessoas quererem ser melhores do que outras, pronto, que eu acho que não leva a nada, o que eu costumo dizer é que não há pessoas boas nem pessoas más, se calhar umas são as melhores nuns aspectos, e as outras são melhores noutros, e que há que conciliar todos eles, e tentar trabalhar da melhor maneira, é o que eu acho.

BLOCO-E- PROBLEMAS E FACTORES QUE AFECTAM A EFICÁCIA DO TRABALHO DO PROFESSOR DE E.E.

--A situação destas crianças na sala do regular, acharem que devem ser retiradas, acontece com alguma frequência, é sobretudo isso, é mais a não-aceitação, também surge acho que muitas vezes, não é dado a estas crianças o valor que elas de facto têm, a importância que devem ter, eu costumo muitas vezes dizer mesmo em relação à Direcção e isso por exemplo uma escola, uma coisa, que eu não acho bem e que acontece na minha escola é que faltam professores do regular e muitas vezes o professor

de ensino especial é que vai substituir aquele professor e vai ficar com a turma, eu acho mal, porque os meninos da turma são alunos de “primeira” e os de educação especial são de “segunda”? porque para ela ir estar com a turma têm que os meninos de Educação Especial de ficar sem ninguém, não acho bem.

-A sociedade, a sociedade ainda não está bem preparada para estas crianças por falta de informação, muitas vezes por acharem que se calhar são menos do que os outros, mesmo os professores do regular muitas vezes, aqueles mais antigos acham que eles não têm capacidade para aprender e acham que não se deve investir, o que está mal.

BLOCO-F- PROPOSTAS DE MELHORIAS/ALTERAÇÕES

-pronto, acho que devia haver mais recursos nas escolas, devia haver mais diálogo, mais abertura entre os vários intervenientes no processo educativo, acho que deveria ser dada mais importância a estas crianças, acho que deviam ser ouvidos mais os pais, se calhar deveria haver mais investimento nestas crianças a todos os níveis.

-Eu acho que sim, por exemplo, uma das estratégias que eu acho que era benéfica era haver turmas reduzidas, o que não está a acontecer, eu tenho crianças, tenho uma turma onde estão com 24 alunos, que têm 3 crianças com NEE no 3/2008, acho que está muito mal, dessas crianças duas são crianças com hiperactividade e défice de atenção, o que a nível comportamental provocam mais problemas.

-Eu acho que era fundamental, eu acho que para mim, quase que ainda é mais importante a Inteligência Emocional do que o Quociente Intelectual propriamente dito, a maneira de lidar com as pessoas, o relacionamento é fundamental a níveis da motivação das pessoas, a nível do dia-a-dia, acho que é fundamental.

-Eu, acho que a nível ético, era fundamental, criar condições para que todos pudessem aprender, e que todos pudessem ser valorizados, cada um nos seus aspectos e campos e áreas fortes ou fracas, e todos tirarem benefícios com as coisas boas e más, tentar melhorá-las, acho que todos sairiam mais beneficiados, mais humanos, mais valorizados.

-Pronto para mim é de facto essa parte emocional, é fundamental, saber ouvir, saber acolher, acho que uma sociedade que não sabe aceitar todos os seus membros é uma má sociedade, deve tentar criar condições facilitadoras para que todos possam viver bem dentro das suas possibilidades.

ENTREVISTA Nº 4

SEXO: Feminino

IDADE: 46 Anos

TEMPO DE SERVIÇO: 25 anos

ESTADO: Casada

ENSINO ESPECIAL: 22 anos

FORMAÇÃO: Mestrado em Psicologia-Intervenção Precoce

TIPO DE ESCOLA: Urbana

BLOCO-B- INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

-A inteligência Emocional é a inteligência, eu para mim, rege todo o comportamento humano, tão ou mais importante que a dita inteligência.

-Caracterizo pela..., para mim como eu lhe estava a dizer, a parte que rege todo o ser humano, portanto, para mim todo o comportamento humano depende do nosso bem-estar emocional.

-Olhe, a minha educação, toda a minha vida, educacional, casada, de amigos, social, portanto toda essa vida construiu a minha pessoa, a que sou hoje.

-Eu acho que sim, não quero ser modesta mas por acaso acho que tenho e é a parte que me rege e que me faz, faz-me confusão as pessoas que se isolam, por exemplo, porque acho que para mim não sei viver sem os outros e sem.....preciso disso, preciso de estar com os outros e de lidar,....preciso de me sentir amada, e amar os outros.

BLOCO-C- ESTRATÉGIAS-COPING-RESILIÊNCIA

-Não, quando acontece alguma coisa com as crianças, nomeadamente porque não estão a conseguir realizar um trabalho, procuramos é adaptar, mudar a estratégia que está a ser utilizada, de modo....ou a criança não está a conseguir porque o que lhe estamos a dar é demasiado complicado ou somos nós que....por norma tento adaptar a actividade de modo a ela conseguir realizar.

-Stress? Não sei....eu estou a pensar nos meus meninos, eu....tento passar-lhes a mensagem, tento de toda a maneira, ou vou para o computador, para a internet, procurar

imagens, ou através do gesto natural quando vejo que eles também não percebem o gestual ou através de imagens, ou então digo “amanhã a Lena trás”.... E tento...pronto...nesta altura cria ansiedade e fico a pensar...e depois vou tentar junto de outros procurar solucionar o assunto quando vejo que eu sozinha não consigo.

BLOCO-D- RELAÇÕES INTERPESSOAIS

-Que remédio, nós....mas acho que faz falta o trabalho em equipa....no ensino especial, é impossível trabalhar sem ser em equipa.

-Para já com a formadora de língua gestual temos mesmo que articular porque trabalhamos as duas ao mesmo tempo na mesma sala, depois com a educadora que está na sala do regular porque o projecto é comum portanto tem que haver articulação, tenho que saber o que ela está a dar para...não acompanho o mesmo ritmo, porque as minhas crianças tem outro ritmo,...mas tenho sempre que articular com a educadora do jardim que por sua vez articula com as outras. Eu tenho que fazer também esta articulação com as outras, tem que haver ali uma grande articulação entre nós de outra forma não era possível.

-Tenho uma relação muito boa, por acaso tenho, tenho uma relação muito boa, eles percebem quando eu explico porque é que ando um bocado mais atrás, percebem porque é que há determinados conteúdos que eu tenho que levar mais tempo, eu explico-lhes quando me dizem, não sei quê....vou dar....tenho isto planificado....isto ou aquilo eu explico, olha esse eu não vou trabalhar porque aquele ainda não está bem adquirido....interessa-me que fique e para isso..., pronto, o PEI (Programa Educativo Individualizado) é feito comigo e com eles, portanto logo à partida eles também sabem que há coisas que têm que ser mais trabalhadas e como há este diálogo e esta....não tenho problema nenhum....

-Também, até porque no jardim vemo-nos todos os dias, portanto é fácil....não tenho problema nenhum, não os pais das crianças todas as que tenho, há uma conversa...mas que não vai ao Jardim, não vai porque é de longe e pronto....por motivos particulares, está a cuidar da mãe...uma senhora de idade, não pode ir ao Jardim, mas curiosamente telefona-me ou eu telefono e damos informações pelo telefone, por tudo o que é pedido, ou tudo o que ela pede é tudo comunicado e nunca houve problema nenhum com os pais, são muito receptivos, muito colaborantes, portanto para já também não tenho problemas a esse nível.

-Não, é assim relativamente à unidade, não até porque estou só eu e a formadora de Língua Gestual, somos duas e as coisas funcionam muito bem e também mesmo em relação ao Jardim em si, eu penso que a coordenadora também tem um papel muito bom aí porque é muito calma e portanto qualquer conflito que comece existir ela apazigua. Não chega a haver...conflitos.

BLOCO-E- PROBLEMAS E FACTORES QUE AFECTAM A EFICÁCIA DO TRABALHO DO PROFESSOR DE E.E.

-Os problemas mais comuns, deixe-me pensar...muitas vezes tem a ver com os professores do regular, não neste caso não, no meu caso, estou a falar no geral. Muitas vezes tem a ver com os educadores, professores, do ensino regular porque, ou porque acham que o apoio é pouco, ou porque acham que os alunos são muitos e muitas vezes têm razão, os miúdos são muitos e não têm tempo para se dedicar aquele, ou porque a criança tem determinados problemas que perturbam a sala, portanto muitas vezes os conflitos até perceberem , pois viram, mas no início muitas vezes os problemas com que nos deparamos são mesmo esses, e depois é lidar com isto, também vendo a melhor forma de os pais não contactarem com esta realidade, porque é um sofrimento para eles a criança ser assim quanto mais sentirem que está a ser rejeitada também no ensino regular, portanto esta...isto para mim acho que é dos problemas que mais vezes se encontram.

-Olhe, pronto, em termos materiais são poucos, mas nós por aí temos que usar oq eu temos e mais nada, desse nível, realmente temos várias, e muitas vezes em termos de recursos humanos também, porque o meu caso este ano, não tenho porque me queixar a nível de recursos humanos, mas materiais é diferente, precisava de outras condições, de trabalho, mas a nível de recursos humanos temos por norma no ensino especial, temos , falha sobretudo ao nível das tarefas, e a nível de educadores de apoio, pouco tempo tem a ver com os poucos educadores de apoio para o número de crianças que há para apoiar. Este ano estou a apoiar 4 crianças, este ano não tenho muitas.

BLOCO-F- PROPOSTAS DE MELHORIAS/ALTERAÇÕES

-Ao nível das minhas, uma das coisas que podia melhorar, das condições todas que tenho, por exemplo era a sala ter um espaço...primeiro como estou na unidade de surdos, que agora são escolas de referência, uma das coisas más que nós temos, é que estamos em pólos, está o pré-escolar num lado, o primeiro ciclo do outro e está o segundo ciclo no outro e o terceiro ciclo no outro pertencendo a outro agrupamento, portanto havia a necessidade de concentrarmos todos os alunos surdos numa escola com Jardim até ao Secundário e para que eles estivessem todos juntos, para que não houvesse um aluno no 2º ciclo, outro no 3º ciclo...que não estivessem isolados, para mim é o problema mais grave neste momento a que se devia dar saída e depois outra coisa que tem a ver com as condições de trabalho da terapeuta, nomeadamente também em salas sem serem insonorizadas, eu falo na terapeuta porque exactamente pela articulação, são problemas não directamente meus, mas reflectem-se nas minhas crianças. Muitas vezes está a dar apoio num gabinete pequenino onde toda a gente passa para ir tirar fotocópias, portanto em termos sobretudo de instalações, de salas insonorizadas e desse espaços comuns a todos que os miúdos estivessem todos juntos. Os miúdos surdos no mesmo espaço, é sobretudo aí a maior falha e depois em termos materiais as tais insonorizações. Os sinais luminosos nas salas, etc. Pronto.

-O Agrupamento não pode fazer muito mais porque não tem espaço, para já só abrange o 2º ciclo portanto não pode porque não tem como em termos de insonorização de salas também não tem como, mesmo uma sala só para a terapeuta não há espaço, portanto ele está de “pernas cortadas” mesmo que queira não pode.

-Acho muito importante a Inteligência Emocional, acho muito importante, porque acho que é uma área a que se dá pouco valor e como lhe disse é das mais importantes para mim. Acho que é essencial que os professores têm que estar alerta sobretudo...com essa...não é a outra, porque essa é que domina a outra.

-Os professores iriam estar mais atentos até ao contexto familiar porque ainda agora estou a falar da intervenção precoce, na parte da perspectiva ecológica portanto os professores deviam avaliar não os resultados dos alunos mas deviam avaliar em termos de contextos, saber, como é que eles vivem, saber o que é que influencia determinado comportamento, portanto tudo isso, se calhar ia dar uma abrangência, iam estar mais alerta, conseguir convencer melhor os alunos do que efectivamente conhecem porque eles não é com os resultados que se ajuda um aluno.

-Vi tanta coisa, além dessa que já falamos, olha uma das coisas que eu acho que é muito importante, não tenho e faz-me falta que era importante as pessoas saberem mais sobre sistema neurológico, muito importante, sabe-se pouco, também ainda, mas essa sim, deveria estar na formação inicial, para os que estão a tirar e deveria estar na formação contínua para aqueles que não tiveram e para depois explicar uma data de coisas que

existem, o que sei é por aquilo que vou lendo mais nada, mas acho que era essencial a parte neurológica, também não se dá valor, outra das coisas acho que devia ser TIC (tecnologias da Informação e Comunicação), mas aplicadas às deficiências, não as TIC por TIC mas sim aplicadas à deficiência e então as TIC estão sempre a evoluir, eu já tive cadeiras, formação, a esse nível já há alguns anos portanto de certeza que já há muito programa já aconteceu muita coisa depois disso e gostava de estar a par, mas não tenho como.

ENTREVISTA Nº 5

SEXO: Feminino

IDADE: 41 Anos

TEMPO DE SERVIÇO: 21 anos

ESTADO: Casada

ENSINO ESPECIAL: 13 anos

FORMAÇÃO: Mestrado em Educação Especial

TIPO DE ESCOLA: Urbana

BLOCO-B- INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

-Sei, tenho a noção que a Inteligência Emocional é uma das nossas , uma das áreas mais relevantes da nossa inteligência que está directamente ligada com sentimentos, emoções, com a forma como nós interagimos com o ambiente, com os outros, com a nossa família, com as pessoas que diariamente convivem connosco e portanto influencia claramente também o nosso desempenho e a nossa funcionalidade aquilo que nós somos.

-Já falei um pouco nisto mas caracterizo a Inteligência Emocional assim muito globalmente como uma das áreas que não pode ser dissociada daquilo que é o conceito de Inteligência, portanto temos a nossa Inteligência naquilo que nós, no que diz respeito ao nosso Q.I. ao que é designado formalmente por Q.I. mas não podemos dissociar a Inteligência Emocional das nossas capacidades e competências portanto caracterizo como uma área muito relevante da nossa Inteligência.

-Uma pergunta difícil, mas penso que sim, penso que sim. Descrevo-a como abertura, com a positividade, capacidade de interagir de forma positiva com os outros, a capacidade de dominar os impulsos, com características relacionadas com serenidade e um desejo enormíssimo de apesar de tudo de aprender, penso que é este o padrão, o meu padrão de Inteligência Emocional e também uma grande relevância de afectos e de comunicação com os outros.

-Por um lado a grande proximidade e as grandes vivências muito positivas em contexto familiar, nos anos de crescimento em que vivi com os meus pais, depois acho que interfere também a questão dos afectos portanto, a relação, no fundo a relação de enamoramento, acho que também nos marca a esse nível e é bastante relevante. O ser mãe, acho que é a grande influência que penso que a partir de dada altura, me alterou na

relação até de educadora com as crianças e com os outros, acho que há uma mudança significativa da minha vida e depois eu também tenho que encarar a relação do próprio divórcio em que me deu uma abertura de aceitar mudanças, de aceitar as distâncias de pessoas que nos são significativas e saber gerir isso, portanto apesar de tudo, todo este conjunto de vivências percepciono-as como uma gestão positiva fui fazendo ao longo dos anos relativamente à forma como me posiciono face à vida e certamente teve uma grande influencia na minha Inteligência Emocional.

BLOCO-C- ESTRATÉGIAS-COPING-RESILIÊNCIA

-Olhe, uma das estratégias que eu utilizo em primeiro lugar é informar-me portanto, perceber as minhas limitações ao nível do conhecimento, perceber que face ao caso concreto para o conhecer preciso de recolher o maior número de informação possível, perceber quem são os grandes intervenientes e usar esses intervenientes como recursos também nesse processo de recolha de informação, como recurso também ao nível da intervenção, porque eu aposto que enquanto docente não posso estar sozinha nas respostas que são dirigidas ao aluno, com os colegas, com os docentes, com os outros profissionais e portanto eu aqui tenho uma atitude, uma missão de busca, de um trabalho, uma resposta o mais alargada possível, para chegar às necessidades do aluno e portanto é mais ou menos a recolha de informação, cooperação, e depois ao nível da intervenção também reflecto essa própria cooperação.

-O stress comigo, eu sou das pessoas que, eu costumo dizer isto, sou uma das pessoas que acha que lida com o stress, eu preciso às vezes até de stress para me obrigar a...Claro, sem ser em exagero, vai-me a obrigar a ir mais longe, a ultrapassar alguns limites mesmo com os alunos, preciso de,...eu lido com o stress como um desafio, que me é colocado, uma posição de procurar ajuda, de procurar meios de procurar recursos e de procurar eu própria ultrapassar a mim mesmo em melhores práticas, conseguir chegar e ajudar que o aluno também chegue aos objectivos traçados, portanto as estratégias de lidar com o stress é encará-lo como um desafio.

BLOCO-D- RELAÇÕES INTERPESSOAIS

-Em várias situações eu trabalho em equipa e não me vejo a trabalhar de outra forma. Portanto, geralmente trabalho em equipa com o docente titular de turma, também em equipa quando existem os serviços externos e portanto a minha atitude é uma prontidão na deslocação a esses serviços em levar informações mas também trocar, numa perspectiva de partilha de informação, portanto aqui falo de que profissionais, Terapeutas ocupacionais, terapeuta da fala, fisioterapia, técnica de serviço social nas situações em que isso é necessário, o Conselho Executivo a Direcção Regional de

Educação do Centro, portanto os serviços que sejam necessários para, no caso concreto para a intervenção e para o processo de avaliação.

-Descrevo-a como uma construção diária e da minha prática o que posso eu dizer é que no início do ano lectivo, pressupõe que há um conhecimento e respeito mútuo mas que o professor está...privilegia mais a turma e eu estou ali numa posição com um caso concreto, descrevo no final do ano lectivo já como um trabalho muito partilhado, há uma construção, com muito investimento do docente de Educação especial, mas penso que a partir do momento em que o Docente de Educação Especial revela uma atitude de querer cooperar, de não dispensar, querer a colaboração, querer também a intervenção do docente titular acho que há ganhos, há ganhos que são visíveis a partir de dada altura não só para o aluno, mas também para o processo, mas também para o produto, até onde chegámos no final do ano lectivo.

-Sempre, sempre, aliás eu penso que são, é um recurso imprescindível na intervenção, na recolha de informação, mas também na intervenção, não os dispense, acho que são recursos.

-Tem sido, tem sido um contacto fácil são facilitadores, pronto, a experiência, a minha experiência, tem sido facilitadora.

-Não, penso que não, não quer dizer que não existem conflitos e existe o conflito, mas o conflito muitas vezes é necessário para homogeneizar procedimentos, para melhorar práticas, portanto o conflito tem que ser visto como uma critica positiva e é assim que eu encaro o conflito, conflito pessoal, a esse nível de questões procuro evitar e não invisto nesse tipo de conflito.

BLOCO-E- PROBLEMAS E FACTORES QUE AFECTAM A EFICÁCIA DO TRABALHO DO PROFESSOR DE E.E.

-Olhe, os problemas que são mais comuns surgirem neste tipo de intervenção com as crianças com NEE é conseguir um trabalho de continuidade na ausência do professor de educação especial em contexto da turma, ou seja, quando o professor de e.e., não está, é importante saber-se o que é que o aluno vai fazer com o docente titular de turma e como o grupo com os seus pares em contexto turma, e eu penso que esta é a área, é uma das áreas relevantes, que é que no fundo é aquilo que evidencia a articulação que existe ou que não existe e eu penso que ao longo de todo o ano lectivo, foi este o maior problema, que houvesse criatividade na minha ausência do trabalho iniciado e que houvesse, e também vice-versa que a aluna ou aluno fosse enquadrado também nas diferentes actividades de tarefas em contexto de turma com as devidas adequações, esta ponte eu penso que é aquela que eu acho que é mais relevante e a mais difícil de trabalhar.

-Olhe os factores que interferem mais, são, não tenhamos dúvidas que são a organização da resposta educativa, é um dos factores imprescindíveis, a adequação das actividades, a adequação das tarefas, o cuidado de garantir a participação do aluno nas diferentes actividades e tarefas distinguindo-se que em algumas ele tem que ter também individual, é também imprescindível que ele tenha também com os pares, portanto o nível de adequação é um factor muito importante, não tenhamos dúvidas também que as medidas que se adoptam, o número de horas de apoio especializado que o aluno deve ter, factores que interferem também são os apoios que estão previstos mesmo externos à escola, para o aluno de facto serem implementados. Portanto os recursos serem ou não assegurados e não tenhamos dúvidas que depois é ao nível das atitudes, das atitudes e do apoio familiar, dos pares, está bem ou não integrado na turma, ao nível dos recursos materiais, ainda que se calhar é relevante mas não poria ao mesmo nível da adequação da resposta educativa e das atitudes e do tipo de apoio a disponibilizar, mas são também...e as acessibilidades, não tenhamos dúvidas as acessibilidades não faz hoje sentido, por exemplo, um aluno com uma deficiência motora grave não poder matricular-se numa escola porque não há elevadores ou não há rampa elevatória, isto choca-me e choca-me mas existe, e portanto acho que eu falei de um conjunto de factores que incluem barreiras outros que podem ser factores que facilitam a aprendizagem, facilitam a inclusão, facilitam o sucesso.

BLOCO-F- PROPOSTAS DE MELHORIAS/ALTERAÇÕES

-Eu penso que o que poderá otimizar é a existência, portanto uma operacionalização efectiva das medidas previstas no programa educativo individual do aluno, isto é, se o PEI implementa um conjunto de medidas e têm que ser asseguradas quer na presença do docente de educação especial quer na ausência, portanto têm que ser assumidas pelos diferentes intervenientes, penso que outro factor de optimização é o posicionamento dos pais, os pais constituírem pontes fortes e aí é verdade que cada criança tem a sua família, portanto isto são questões a que a escola também deve estar atenta quando estes factores não são assegurados, é muito importante fazer um trabalho com a família, com as famílias, e a importância de também articularmos e fazermos um trabalho com os recursos da comunidade, portanto eu penso que estes são os grandes factores que a escola hoje nas respostas a prestar aos seus alunos não pode de forma alguma estar de portas fechadas tem que estar numa postura de cooperação e de articulação.

-Não tenhamos dúvidas que há muito a fazer, como eu disse há pouco, há muito....a fazer ao nível das acessibilidades, muito a fazer ao nível das adequações do processo de ensino e aprendizagem, estou a falar de adequação, não estou a falar de facilitação, há muito a fazer ao nível de articulação entre colegas e articulação entre as diferentes

estruturas, há um trabalho que eu penso que a escola, mesmo inclusivamente nas suas lideranças, há uma supervisão e uma monitorização que deve ser feita pelo próprio Conselho Executivo e penso que uma forte liderança que aposte claramente em medidas inclusivas, numa homogeneização de práticas e procedimentos, uma escola que aposte fortemente na liderança forte ao nível da inclusão, eu penso que são as escolas em que nós vemos que há evidências até nas matriculas, por vezes até há uma grande afluência dos encarregados de educação nas matriculas nessas escolas e portanto penso que ainda há muito a fazer sobretudo, na escola...plataformas de articulação não consolidadas, a um nível de utilização e eficácia de recursos que as próprias comunidades têm e por vezes parece que competem entre si, não cooperam, há um trabalho muito grande a fazer, pela escola e também pelos diferentes serviços das próprias comunidades.

-Acho muito importante, acho muito importante, acho que um professor ou...que tenha, que se conheça e que perceba a importância da Inteligência Emocional no desenvolvimento das crianças e jovens, futuros adultos e até para se conhecer melhor enquanto ele próprio docente e formador de crianças e educador, eu penso que é uma área relevante e por vezes até reconheço que existe pouco conhecimento dessa área, eu própria confesso que é uma área que me fascinou quando li alguns livros do Daniel Golman, que eu entendi fascinantes, a Inteligência Emocional...mas confesso que de facto por vezes desvalorizamos uma área tão relevante no desenvolvimento do individuo enquanto pessoa e focalizando em mim enquanto educadora, mesmo de facto de crianças e até mesmo na promoção de competências parentais no trabalho com as famílias, que sim, que é uma área relevante a considerar.

-Pois, exactamente, as vantagens eu penso termos mais competência nas questões de parentalidade, promoção de competências parentais termos mais competências na gestão de conflitos e na nossa interacção, nos comportamentos interactivos que nós próprios conseguimos, devemos, no nosso dia-a-dia estabelecemos quer com colegas, quer com as nossas crianças e jovens e portanto também na promoção nas vivências e na interacção com as próprias crianças que estabelecem com os seus pares, eu penso que sim, eu penso que as vantagens são melhorarmos as nossas práticas.

-Eu acho que há tanta coisa para aprendermos a noção que eu tenho e a posição que tomo face ao meu percurso profissional e ao trabalho com crianças com deficiência e que face ao novo ano lectivo a um novo ciclo à entrada de um novo caso concreto que eu tome conhecimento e que o Conselho Executivo me atribui, é que está a li um novo desafio, está ali uma nova situação de aprendizagem para mim própria enquanto profissional, eu penso que a postura, a minha postura enquanto profissional de educação tem que ser uma postura de que estou sempre a aprender , e cada caso concreto novo que é entregue na distribuição de serviço docente é um caso novo que necessita de investimento de uma grande aprendizagem naquela área específica onde eu vou intervir e portanto eu penso que tenho que ter sempre uma atitude de humildade e de facto o meu conhecimento é construído por um lado e por outro lado está sempre em construção, portanto sei muito pouco, eu costumo dizer que sei muito pouco, cada vez

mais sei muito pouco porque cada caso concreto é um caso que me obriga a investir e a recolher nova informação e é este posicionamento de muita humildade e de reconhecer que sei muito pouco.

ENTREVISTA Nº 6

SEXO: Feminino

IDADE: 43 Anos

TEMPO DE SERVIÇO: 21 anos

ESTADO: Casada

ENSINO ESPECIAL: 17 anos

FORMAÇÃO: Especialização em Educação Especial

TIPO DE ESCOLA: Urbana

BLOCO-B- INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

-Gostaria de saber, mas não, não sei. Não faço ideia.

-Não, neste momento não sou.

BLOCO-C- ESTRATÉGIAS-COPING-RESILIÊNCIA

-É assim, a primeira coisa que eu faço é tentar realmente, se a criança, neste caso estamos a falar de uma deficiência motora, tentar ver em termos de acessibilidades, de respostas não é? Pronto e depois fazer um trabalho muito directo, muito directo com a

turma, “in loco”, estar lá, explicar á turma, o que é que o menino tem, o que é que pode fazer, o que é que não pode fazer, ele é uma pessoa igual ás outras com as limitações que tem, motoras.

-Não, não me gera stress, é um desafio é por isso que eu gosto é um desafio, exactamente, aliás é com os motores e os mentais, os motores mais que eu gosto de trabalhar porque é onde se põem mais desafios, não é? Onde há mais barreiras psicológicas e físicas, em que as pessoas acham impressionante como é que um miúdo com paralisia cerebral não mexe os braços, por exemplo, ou jogar bóccia, ou uma coisa qualquer.

BLOCO-D- RELAÇÕES INTERPESSOAIS

-Sim, só consigo trabalhar em equipa, não consigo sozinha. Com a Psicóloga, com a Assistente social e com a Terapeuta da Fala, com os Fisioterapeutas, com os professores da turma, com os Directores de Turma, o executivo.

-Sinceramente nunca tive qualquer tipo de problema, porque a minha atitude é, eu não sou aqui especial, sou como vocês, conheço melhor talvez a patologia da criança, talvez saiba melhor como intervir, mas estamos aqui todos para aprender e para trabalhar em conjunto.

-Sim, muito regularmente, é, é e às vezes não sou eu, são eles a procurar porque acham estranho, geralmente uma vez de dois em dois meses, ou às vezes uma vez por mês, falo com eles de uma forma geral, se não sou eu a falar eles perguntam, telefonam.

-Felizmente não, não, não.

BLOCO-E- PROBLEMAS E FACTORES QUE AFECTAM A EFICÁCIA DO TRABALHO DO PROFESSOR DE E.E.

-São as barreiras psicológicas, porque realmente estou na escola onde já foi feita muita eliminação de barreiras físicas, embora ainda haja, seja na turma, na escola e estou a falar de uma EB 2/3 onde de uma forma geral 80% das pessoas acham normalíssimo e acham óptimo e acham bem que as crianças estejam integradas, ainda há pessoas com uma certa relutância em não saberem, põem as mãos á cabeça, “Meu Deus” , o que é que eu vou fazer com esta criança, eu tenho experiência. Este ano é que resultou muito bem no final. Inclusivamente dei os parabéns a um colega de música, fizeram um sarau, em que o colega de música, o ano passado veio ao gabinete experimentar instrumentos musicais com o miúdo e este ano ele construiu um instrumento de propósito para ele fazer o Sarau, espectacular. Um suporte de uma roda de bicicleta depois pôs uma patilha, o miúdo só tinha que rodar, e fazia tac-tac-tac-, é como um “reco-reco”. E o ano passado ele dizia, “mas eu não sei o que é que eu hei-de fazer com ele?” Ele ia à aula de música sempre e eu ia com ele, e pronto o miúdo que era quase posto lá na sala e ficava sozinho.

-Sim, principalmente logísticos, os físicos, interferem de sobremaneira e sinceramente a falta ainda mais de material, não se pode admitir embora haja as unidades de multidificiência, mas não posso admitir que haja unidades de multideficiência

apetrechadas de cadeiras e mesas. Não há um “standingframe”, não há um plano inclinado, quer dizer...não há bolas de BoBath, pois, pois, computadores e não sei o quê...tudo bem, mas se só há computadores que não estão devidamente adaptados, serve para o professor escrever, de resto para mais nada.

BLOCO-F- PROPOSTAS DE MELHORIAS/ALTERAÇÕES

-É tanta coisa...lá está, principalmente acho que há muita coisa ainda a fazer-se mas principalmente em termos de recursos físicos, haver carrinhas adaptadas para que os miúdos possam ir facilmente numa cadeira de rodas. Na unidade de Multideficiência.há duas professoras e há uma fisioterapeuta que vai lá uma vez por semana e tarefas, sem formação nenhuma.

-Não passa pela escola, passa pelo Ministério da educação, mesmo, não é? Porque a Escola até pode ter vontade só que está limitada não é? Em termos de recursos económicos, em termos de respostas mesmo, nós queremos fazer parcerias e não podemos. Por exemplo, temos uma lista enorme de espera para Terapia da fala, e como já temos uma parceria com uma Instituição que nem é de cá, não podemos fazer outra parceria porque temos aquela e aquela chega, o certo é que há uma lista de quase sessenta e tal crianças em lista de espera.

-Ai sim, claro, porque é assim...eu acho que tudo tem a ver com a Inteligência de um lado e a emoção do outro, faz parte de nós. A junção das duas é que eu não...sinceramente não sei qual u produto, mas penso que sim que nós também como professores precisamos às vezes dizemos o u é que eu estou aqui a fazer, será que estou a fazer bem? Será que estou a fazer mal? E a nossa auto-estima vai abaixo e dizemos não sou capaz de fazer isto, e deixar de nos envolver

-Pois, a vantagem é precisamente essa, é tirarmos um bocadinho de dúvidas, de nos dar um bocadinho de alento porque acho que nós precisamos , porque é assim, nós, as evoluções dos miúdos por mais que nós façamos são tão poucas que às vezes nós dizemos assim, é pá, chego ao fim do ano e o que é que eu fiz com este miúdo o que é que ele conseguiu, conseguiu no inicio não sorria e agora já sorri, já é um passo muito grande, mas às vezes para nós próprios como pessoas não nos chega, não é? Pronto, e também tenho casos e nomeadamente este ano tenho dois casos em que ao fim de dois anos em sinto que eles progrediram, e como no Ministério da Educação querem que toda a gente progrida que toda a gente tem que ter sucesso, eu digo assim “Meu Deus” eu fui péssima professora.

-Outras técnicas de intervenção actualizadas.

ENTREVISTA Nº 7

SEXO: Feminino

IDADE: 43 Anos

TEMPO DE SERVIÇO: 20 anos

ESTADO: Divorciada

ENSINO ESPECIAL: 11 anos

FORMAÇÃO: Especialização em Educação Especial

TIPO DE ESCOLA: Rural

BLOCO-B- INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

-A Inteligência Emocional é a capacidade de lidar com as situações mais adversas, acho que é basicamente isso, depois é a capacidade de resiliência, de....

-às vezes, às vezes, acho que depende muito....se calhar não terei uma boa Inteligência Emocional, depende muito do meu estado de espírito, tenho dias em que eu sei lidar facilmente com as situações adversas e outros dias que nem por isso daí que às vezes eu tenha uma zanga ou que me exalte, isso não é ter uma boa Inteligência Emocional mas no meu trabalho, no dia-a-dia, tento ser o máximo, usar o máximo a Inteligência, tento lidar com as situações com o máximo de calma possível e pronto.

-A experiência, a idade, acho que a maturidade, principalmente.

BLOCO-C- ESTRATÉGIAS-COPING-RESILIÊNCIA

-Conto até 10, sei lá, depende das situações, pronto tento lidar com as coisas com o máximo de calma possível, converso com as pessoas, quer sejam as famílias, quer sejam as colegas, tentar conversar, tentar desmistificar um bocado as situações, pronto, ao contrário de quem está no especial que já está habituado com as deficiências, quem está no regular muitas vezes é um bicho de 7 cabeças o facto de encontrar uma criança com deficiência e pronto, eu tento conversar muito com as colegas para, pronto, as acalmar um bocado, para as descansar um bocado, porque afinal não é assim tão grave, não é?

-Pois...as mesmas, eu tento manter a calma, pronto, procuro informar-me, ler sobre o assunto, para me sentir mais à vontade, pronto, depois procuro conhecer a situação para depois tentar lidar com ela o máximo possível.

BLOCO-D- RELAÇÕES INTERPESSOAIS

-Sim, sempre que possível. A nível de equipa de Educação Especial tentamos, somos muito unidos e trocamos muitas impressões e falamos muito sobre os nossos casos e com as colegas das escolas do regular eu também tento sempre conversar o máximo possível esclarecer o máximo possível as colegas, pergunto muito o que é que elas fazem nos dias em que não estou porque infelizmente eu estou muito pouco, e tento, sim, trabalhar o máximo possível em equipa.

-Assim com uma palavra acho que é boa. Não tenho nenhum problema de conflitos, nada com as colegas normalmente, eu penso que elas estão à vontade comigo e eu também tento criar sempre um ambiente de à vontade para que possamos dizer ou perguntar o que nos apetecer.

-Sim, sempre que possível, ate pelo telefone e informalmente, muito, muito. É eu não sei se é de mim, se acaba por ser uma característica de quem está no especial mas sinto muito essa necessidade de falar com os pais, é muito fácil, tenho os contactos telefónicos todos, telefono se for preciso e falamos muito informalmente.

-Eu acho que não, na minha equipa mesmo não, nós conseguimos gerir as coisas com alguma calma, há certas situações de conflito mas nada que se reflecta no trabalho com crianças diferentes, não.

BLOCO-E- PROBLEMAS E FACTORES QUE AFECTAM A EFICÁCIA DO TRABALHO DO PROFESSOR DE E.E.

-As vezes as dificuldades mais, talvez condições das escolas, sempre, muito os meios técnicos, tarefas, material que nós precisamos muito, pronto, e muitas vezes as próprias famílias têm uma atitude de muita protecção às crianças e isso faz com que se torne difícil fazê-las perceber que é preciso responsabilizá-los acima de tudo, que às vezes temos que ser um bocadinho duros mas que é a pensar no futuro deles e não estamos a ser maus, são mais esses os problemas.

-Pois, é a falta de meios humanos, materiais, falta de tempo, é o facto de termos muitas crianças à nossa responsabilidade, que acaba por não ser, eles são da responsabilidade dos professores da turma, mas andamos a saltar de escola em escola, é uma das queixas das nossas colegas de facto com razão que é uma das queixas nossas porque acabamos por fazer um trabalho muito disperso, um bocadinho aqui, um bocadinho ali.

BLOCO-F- PROPOSTAS DE MELHORIAS/ALTERAÇÕES

-Tempo para elas acima de tudo, meios materiais e humanos....sim.

-Se calhar sim, mas faltam condições outras das coisas é que eu acho....que eu não referi e que é extremamente importante é mais formação.

-Claro, acho que sim, acho que sim porque....nós ao encontrarmos as estratégias para nós próprios, para nos auto gerirmos se calhar poderemos ter uma actuação muito melhor, não é, com as crianças e mesmo com os colegas, nós trabalhamos fundamentalmente com os colegas, não é? E temos de ser aceites por eles e o nosso trabalho é fundamentalmente relações públicas, porque nós temos que primeiro conseguir fazer um bom trabalho com as crianças, nós temos que também conseguir ter uma boa relação com os colegas, uma relação empática, se isso não funcionar é muito complicado gerir um ano inteiro de trabalho.

-Pronto, poder o trabalho resultar, ser muito mais frutuoso, mais....é basicamente isso, as crianças também iriam beneficiar muito mais.

-Vê tanta coisa a aprender....sei lá.....sei lá.....eu acho que nós precisamos de formação, formação, sempre até às vezes para recordar coisas que já sabemos depois acho extremamente importante...há uma coisa que acontece com muita frequência que é assim....faz-se inclusão mas hoje em dia a inclusão é um bocado utópica, porque a inclusão continua a ser do ensino especial, para o especial, e se o menino é diferente é para os do apoio, e tentem por “amor de Deus” ficar o máximo possível com ele para não.....pronto, e eu acho que a formação relacionada com as deficiências, com as diferenças deveria ser muito virada para os professores do regular e acho que se eles tivessem outra perspectiva das coisas também facilitaria muito o trabalho.

ENTREVISTA Nº 8

SEXO: Feminino

IDADE: 50 Anos

TEMPO DE SERVIÇO: 26 anos

ESTADO: Casada

ENSINO ESPECIAL: 12 anos

FORMAÇÃO: Especialização em Educação Especial

TIPO DE ESCOLA: Urbana

BLOCO-B- INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

-A Inteligência Emocional, de repente sei, mas não me ocorre nenhuma definição clara, Inteligência Emocional é toda a Inteligência que está por detrás da emoção como a própria palavra diz e que nos constrói à medida que as emoções também se forem construindo, como é óbvio. Portanto uma criança que nasça num meio emocionalmente equilibrado, a Inteligência Emocional concerteza que será de uma forma equilibrada e elevada, e tudo indica que assim será.

-Sinceramente acho que não porque acho que sou uma pessoa muito ansiosa, não acho, sou uma pessoa bastante ansiosa, por mais que me queira controlar não consigo transmitir aos outros aquela paz de espírito, sinceramente. Com muito esforço na presença dos meus alunos, procuro fazer esse esforço, dentro do possível acho que consigo, mas de uma forma geral entendo que de facto, devia ter, a nível emocional estar um bocado mais....mais equilibrada.

-Talvez, tudo o que vem da família, problemas na família, que felizmente não têm sido muitos, isto já é uma situação hereditária, os meus pais são bastante ansiosos, os meus irmãos bastante ansiosos , portanto isto já é uma questão hereditária...!

BLOCO-C- ESTRATÉGIAS-COPING-RESILIÊNCIA

-Do ponto de vista profissional mesmo, procuro, dentro do possível primeiro acalmar-me e depois de cabeça fria procuro raciocinar, não sou uma pessoa que consiga responder de imediato, tenho que parar para pensar e posteriormente depois, consigo reflectir e a seguir dar uma resposta capaz.

-Muitas vezes utilizo música, como relaxamento, procuro baixar o tom de voz, e conversar dentro do possível com os alunos em questão eu posso conversar, senão canto, utilizo muito essa estratégia do canto para assim também acalmar a criança para que de facto fique mais tranquila e de uma forma geral tentarmos colaborar um com o outro, eu com a criança e a criança comigo.

BLOCO-D- RELAÇÕES INTERPESSOAIS

-Presentemente, não, é assim, um bocado (individualmente) vamos lá a ver, a equipa com os colegas do ensino especial. Todos os alunos que eu tenho estão integrados nas turmas devidas e todo o Conselho de Turma faz parte da educação daquele aluno, e aí todos em conjunto colaboramos e estamos presentes para o que for preciso.

-Normal, acho que tem sido razoável, sim e tem havido bastante compreensão e colaboração de parte a parte, não tenho qualquer razão....

-Sim, sim, bastantes vezes, só que às vezes torna-se bastante difícil, trazê-los à escola, é bastante complicado, mas de uma forma geral vou tendo esse tipo de diálogo com os pais. Num caso pontual ou noutra (pais como barreiras) mas de uma forma geral não.

BLOCO-E- PROBLEMAS E FACTORES QUE AFECTAM A EFICÁCIA DO TRABALHO DO PROFESSOR DE E.E.

-Neste caso são mais as crianças que estão institucionalizadas que a nível emocional têm problemas e isso tem sido bastante grave e depois são crianças que constantemente estão a chegar aos lares e que qualquer altura do ano nos chegam à escola e destabilizam o grupo digamos assim, mas depois começa tudo...

-Pois é isso, falta de material recursos humanos, para mim são o mais importante, neste momento, e depois o local de trabalho também....o próprio espaço onde trabalho, a dar apoio aos alunos. É um espaço muito pequeno com condições climatéricas más embora dentro do possível o executivo tem-me dado todas as condições, digamos assim,

possíveis de qualquer forma precisaria de uma outra sala com outro espaço, sim...em termos de recursos humanos, então aí sim eu tenho mesmo muitas dificuldades.

BLOCO-F- PROPOSTAS DE MELHORIAS/ALTERAÇÕES

-Precisava, lá está, os recursos humanos necessitava de uma tarefaira, ou melhor, duas, duas, para que pudesse acompanhar uma nas actividades de currículo funcional que eu conduzo na escola onde criei uma sala multiusos com espaço de cozinha, para culinária e um espaço de lazer, recreativo, desenvolver actividades de vida diária, necessitava de uma funcionária, e uma outra funcionava para acompanhar certos alunos que necessitam de facto....porque em termos de autonomia, há miúdos que precisam. Neste momento não tenho ninguém a acompanhar-me.

-Sim, criando outros, outras situações de colaboração com outros professores, devo dizer que o ano anterior eu criei também um tipo de clube com alguns professores de EVT, neste momento vou comunicar ao executivo que necessito de....da criação de um outro “atelier” digamos assim porque só assim em colaboração uns com os outros é que estes miúdos de currículo específico, conseguem desenvolver actividades de carácter prático e que para eles é bastante importante.

-Porque não? Sim, para nos ajudar também de certa forma a controlar também as nossas emoções, porque não? Acho que sim, seria muito importante.

-Também nos ensina de certa forma ou ajudava melhor dizendo, a transmitir uma certa paz de espírito e isso iria-nos ajudar também na nossa prática pedagógica, concerteza.

-Ai, tenho muitas dificuldades, ainda tenho, sinto-me com muitas dificuldades dá-me a sensação de que cada dia que passa que o que eu sei, nada sei, tenho muitas dúvidas, questiono-me várias vezes se estou na profissão certa, mas adoro trabalhar com estes miúdos.

ENTREVISTA Nº 9

SEXO: Feminino

IDADE: 52 Anos

TEMPO DE SERVIÇO: 29 anos

ESTADO: Casada

ENSINO ESPECIAL: 25 anos

FORMAÇÃO: Especialização em Educação Especial

TIPO DE ESCOLA: Urbana

BLOCO-B- INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

-Boa pergunta, sim senhor, muito bem, Inteligência Emocional, ora deixe-me ver eu posso dar o meu conceito, exactamente, ora o meu conceito de Inteligência Emocional aí é difícil, é um pouco saber, gerir um bocadinho as emoções e saber um pouco até transmiti-las e saber recebê-las, até....pronto, fazer aí essa gestão, penso....

-Tenho tenho, olhe eu emocionalmente sou extremamente sensível a um determinado número de coisas. Eu posso caracterizar a minha Inteligência Emocional digamos assim por um tanto ou quanto frágil num determinado momento mas também saber geri-la e saber, é assim.....caracterizo-a no meio termo, frágil e forte porque consigo geri-la de maneira a que realmente não a posso considerar extremamente elevada mas consigo-a gerir bem, portanto normal, acho eu penso.

-.Olhe, logo desde pequena, pronto, desde pequena eu tenho felizmente, continuo ainda tenho mãe, uma mãe excepcional com ...não materialmente, não tinha hipótese de nos fornecer, aos filhos e que lhe dava um carinho tão grande, uma coisa tão boa ao ponto de eu me enrolar no colo dela, extraordinário, extraordinário, outra fase foi o nascimento dos meus filhos e foi a perda de uma filha, portanto aí eu talvez, aí foi aí talvez a perda de uma filha que me fez gerir ainda mais saber gerir ainda mais a minha emoção.

-Emocionalmente acho que sou uma mulher extremamente, eu pegando nestas situações todas, acho que sou uma mulher extremamente forte em termos emocionais por conseguir gerir situações e saber gerir a situação de uma filha com 6 anitos, com a perda de outra que veio a seguir e que portanto saber gerir a minha emoção, a minha situação emocional inclusive ajudar o meu marido, inclusive ajudar a minha filha de 6 anitos, portanto levá-la a perceber porquê dessa situação toda portanto eu penso que em termos emocionais fazendo assim uma retrospectiva acho que sou bastante forte, consigo geri-los bem.

BLOCO-C- ESTRATÉGIAS-COPING-RESILIÊNCIA

-Contacto, o toque, o sorriso, o olhar muito, o pôr-me igual a ele, pronto, descer ao nível da criança, eu gosto muito de estar no chão com eles, de pronto, e essencialmente como toque é muito o olhar o sorriso, a canção gosto muito de cantar, pronto, muitas coisas, faço montes de coisas com os pequenitos, por acaso, nesse aspecto faço.

-Eu faço um bocadinho exercícios, digamos assim, porque é claro que é em termos emocionais é complicado, pronto, e isso nós sabemos, mas por exemplo eu tenho, há estratégias que eu utilizo, eu estou a trabalhar com uma criança, e se eu sinto que realmente tenho, estou a fraquejar um bocadinho, eu prefiro deixar um bocadinho a criança, eu saio um bocadinho posso vir cá fora e faço isso frequentemente, deixo uma auxiliar ou assim, venho cá fora, arejo, movimento-me, faço qualquer coisa e pronto e consigo equilibrar-me e estabilizar do que estar perante a criança e estar ali a fazer um esforço de “Meu Deus, tenho que conseguir....” Não, prefiro parar, paro, saio um bocadinho e quando volto já vou novamente para continuar a funcionar e isso é uma estratégia que eu sempre utilizei.

BLOCO-D- RELAÇÕES INTERPESSOAIS

-Sim, muito, olhe trabalho muito em equipa com as professoras de Ensino Regular, muito mesmo. Pronto, eu neste momento estou noutra tipo de serviço, mas mesmo assim trabalho muito em equipa, aliás, eu adoro trabalhar em equipa, é em equipa que eu funciono, funciono muito bem em equipa, muito.

-Ótima, muito boa, com as educadoras e até com professores, no geral até com os professores, sabe que eles partilham muita coisa comigo e eu muita coisa com eles inclusive mas...eu faço muitas coisas muitas das coisas que eu faço por exemplo, para os meus alunos com deficiência, faço para o grupo inteiro, faço muito para o grupo inteiro, portanto eu também em termos do grupo todo, todo, mas depois faço também, por exemplo quando eu retiro uma criança da sala e pronto, por exemplo trabalho muito com crianças autistas, mas eu trago sempre um grupinho de crianças comigo, elas gostam imenso também de serem eles e virem a acompanhar e isso tudo, até para não haver ali um isolamento, o tirar, o segregar, retiro sim senhor porque preciso de trabalhar uma área específica mas vem sempre a acompanhar dois ou três, dos outros que ajudam e eles gostam imenso de ajudar mas eu gosto muito assim de trabalhar com o grupo todo.

-Muito, eu por acaso em termos de eu tenho facilidade bastante grande em lidar com os pais, muito, tenho muito cuidado com a maneira de falar com eles eu inclusive vou-lhe dizer, eu tive uma mãe em que eu quando ia falar com ela tinha inclusive o cuidado na maneira como me vestia, eu ia conversar muito com ela a casa e pronto, eu sempre andei assim vestida normalmente, mas mesmo aí no meu normal eu tinha um bocadinho de cuidado em pronto, a ir o mais simples, para ...pronto, a senhora tinha que saber a diferença, de que eu era a professora e ela a mãe e isso tudo mas ao nível muito muito igual, por acaso nunca tive grandes problemas.

-Às vezes onde há muita mulher as mulheres são terríveis. Sim às vezes é...pronto conseguimos ir gerindo, aligeirar e tal, mas às vezes há conflitos....

BLOCO-E- PROBLEMAS E FACTORES QUE AFECTAM A EFICÁCIA DO TRABALHO DO PROFESSOR DE E.E.

-Deixe-me ver, olhe,...pronto, eu por exemplo, uma coisa que eu noto é eu ter necessidade de uma ajuda técnica para que a criança e eu não ter. A lei diz, sim senhora, ela tem direito a isto, aquilo, aqueloutro, e quando vamos pedir qualquer coisa, é uma dificuldade muito grande, eu isso a mim revolta-me muito, muito mesmo, eu inclusive , eu já tive que recorrer a empresas particulares mas também me custa muito porque eles tem direito têm, direito não deve ser assim, um outro aluno tem direito a outra coisa qualquer, tem direito a uma ajuda técnica, tem que a ter isso para mim é a grande dificuldade.

-Prende-se mais a esse nível.

BLOCO-F- PROPOSTAS DE MELHORIAS/ALTERAÇÕES

-Olhe, para mim é assim, eu toda a criança tem direito à educação, como tal eu não....eu gostaria muito que toda a escola tivesse preparada para receber todos....todos...portanto, eu aí ao encontrar uma escola em que estivesse adaptada para todos, não seria....a escola tem que se adaptar à criança e não a criança à escola, eu aí, iria sentir-me felicíssima, felicíssima....

-Exactamente, eu não posso entrar numa escola seja que escola for e não existir uma rampa, haja ou não haja uma criança com cadeira de rodas, a rampa está lá, que não haja uma casa-de-banho adaptada, eu....isso mete-me muita confusão, que não haja a acessibilidade em condições, até mesmo para ir ao refeitório, para ir seja de que maneira for, aquilo que a criança tiver necessidade, para mim é realmente em termos de acessibilidade, essas coisas assim.

-penso que sim, era muito, muito importante. O saber gerir a sua emoção, o saber gerir a emoção, o saber como....acho que sim....era,era,era,...o saber estar em termos emocionais com o aluno, o saber receber dele em termos emocionais, porque nós recebemos muito deles e muitas vezes não nos apercebemos mas recebemos muito deles.

-Eu todos os dias aprendo um bocadinho, todos, todos, todos, seja o que for, aprendo sempre qualquer coisa. Por muito que não seja a melhor um bocadinho...

-Aquilo que eu faço no meu dia-a-dia , mas por exemplo, sei lá, eu acho que ainda precisava de aprender tanta coisa, tanta coisa,...é como eu digo, eu todos os dias aprendo, acho que não sei nada, acho que ainda preciso de aprender mais é....é assim!

ANEXO 3 – CARTA-DREC

1711*08 33317

Ex.ª Sr.ª)
Sofia Margarida G. de C.S. Pires
Avenida da Liberdade de Cima
3505-419 Viseu

Vreferências

Nº:
Data:

Nreferências

Nº entrada: 45002
Depart.: DSAPOE
Sector: Educação Especial

Nº de saída:
Data: 13-11-2008

Assunto: Dados para Doutoramento

Relativamente à sua solicitação, informamos que apenas lhe podemos facultar esses dados relativamente aos docentes do quadro de cada Agrupamento, colocados em 2006/2007, uma vez que para conseguirem um vínculo naqueles grupos de docência (910, 920 e 930) tinham de ser especializados naquelas áreas. Quanto aos docentes destacados, em lugares daquelas tipologias, podem ser ou não especializados, tendo sido dado prioridade aos especializados no concurso gerido pela Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação. Assim, os números totais (quadro), por distrito da nossa área de abrangência, são os seguintes:

Distrito/Grupo de docência (Quadro)	910	920	930
Aveiro	102	3	1
Castelo Branco	50	3	1
Coimbra	102	11	2
Guarda	32	2	1
Leiria	66	3	1
Viseu	62	3	2
TOTAL	414	25	8

Com os melhores cumprimentos,

TOTAL = 447 } negócios
VISEU = 67 } CENTRO

O Director de Serviços de Apoio Pedagógico e
Organização Escolar


José Correia Lopes

MC

Pág. 1/1

ANEXO 4 – Valores das sub-escalas

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	0	0	63	24	27	36	39	30	42	30	30	24	36	33	36	33	27	0	33	21	21
Ótimo	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
	2	8	28	23	23	22	34	25	35	29	26	21	30	28	31	32	23	8	27	19	20
Proficiente	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
	3	9	27	22	22	21	33	24	34	28	25	20	29	27	30	31	22	9	26	18	19
Vulnerável	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
	8	17	20	17	17	18	28	19	29	24	20	16	26	22	25	26	19	17	22	15	17
Atenção	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
	15	27	12	14	14	15	23	14	25	19	16	12	22	18	20	22	16	30	17	13	15
	16	28	11	13	13	14	22	13	24	18	15	11	21	17	19	21	15	31	16	12	14
	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
Áreas de Desempenho	54	96	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	93	0	0	0
	Ambiente Actual			Alfabetização			Competências					Valores e Crenças					Consequências				
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL																					

ANEXO – V

TABELAS

Mínimo, máximo, media, desvio padrão, Shapiro-Wilk, assimetria estandardizada e *outliers* a nível do AMBIENTE ACTUAL (n=136)

Mínimo, máximo, media, desvio padrão, Shapiro-Wilk, assimetria estandardizada e *outliers* a nível da ALFABETIZAÇÃO (n=136)

Mínimo, máximo, media, desvio padrão, Shapiro-Wilk, assimetria estandardizada e *outliers* a nível das COMPETÊNCIAS (n=136)

Mínimo, máximo, media, desvio padrão, Shapiro-Wilk, assimetria estandardizada e *outliers* a nível das VALORES E ATITUDES (n=136)

Mínimo, máximo, media, desvio padrão, Shapiro-Wilk, assimetria estandardizada e *outliers* a nível das CONSEQUÊNCIAS e da **Inteligência Emocional** (n=136)

Mínimo, máximo, media, desvio padrão, Shapiro-Wilk, assimetria estandardizada (N=135)
(AMBIENTE ACTUAL

Mínimo, máximo, media, desvio padrão, Shapiro-Wilk, assimetria estandardizada (N=135)
(ALFABETIZAÇÃO

Mínimo, máximo, media, desvio padrão, Shapiro-Wilk, assimetria estandardizada (N=135)
(**COMPETÊNCIAS**)

Mínimo, máximo, media, desvio padrão, Shapiro-Wilk, assimetria estandardizada (N=135)
(VALORES E ATITUDES)

Mínimo, máximo, media, desvio padrão, Shapiro-Wilk, assimetria estandardizada (N=135)
(CONSEQUÊNCIAS E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL)

Médias, desvios padrão, teste de Levene e ANOVA da inteligência emocional em função do tempo de serviço (N=119) – AMBIENTE ACTUAL, ALFABETIZAÇÃO, COMPETÊNCIAS e VALORES E ATITUDES e I.E.

Médias, desvios padrão, teste de Levene e ANOVA da inteligência emocional em função da Especialização (Mental Motora; Visual e Auditiva)

Mínimo, máximo, media, desvio padrão, Shapiro-Wilk, assimetria estandardizada e *outliers* a nível do AMBIENTE ACTUAL (n=136)

Subescalas	Mínimo	Máximo	Média	DP	S-W	p	AE	Outliers
Ocorrências de vida	0	34	7.40	6.31	.887	.000	6.67 ^{a)}	2S
Pressões de vida	0	71	26.21	13.66	.976	.015	1.65	1S
Satisfação de vida	18	55	41.85	7.61	.979	.031	-1.45	1I
AMBIENTE ACTUAL	24	149	75.47	17.04	.967	.002	3.15 ^{a)}	1S; 1I

S-W – Shapiro-Wilk; AE – Assimetria estandardizada; I – *Outlier* inferior; S – *Outlier* superior; ^{a)} AE>|2|

Mínimo, máximo, media, desvio padrão, Shapiro-Wilk, assimetria estandardizada e *outliers* a nível da ALFABETIZAÇÃO (n=136)

Subescalas	Mínimo	Máximo	Média	DP	S-W	p	AE	Outliers
Consciência emocional	0	24	18.92	3.56	.903	.000	-6.74 ^{a)}	1I
Expressão emocional	0	26	16.15	4.14	.976	.018	-1.94	1I
Consciência emocional dos outros	0	36	23.76	5.69	.965	.002	-1.23	1I
ALFABETIZAÇÃO	0	80	58.83	10.85	.932	.000	-4.73 ^{a)}	1I

S-W – Shapiro-Wilk; AE – Assimetria estandardizada; I – *Outlier* inferior; S – *Outlier* superior; ^{a)} AE>|2|

Mínimo, máximo, media, desvio padrão, Shapiro-Wilk, assimetria estandardizada e *outliers* a nível das COMPETÊNCIAS (n=136)

Subescalas	Mínimo	Máximo	Média	DP	S-W	p	AE	Outliers
Intencionalidade	12	38	27.67	5.14	.982	.062	-0.54	II
Criatividade	6	30	19.61	5.30	.983	.087	-1.06	
Resiliência	0	42	27.66	6.63	.970	.005	-1.94	II
Conexões interpessoais	0	30	22.75	4.91	.935	.000	-5.07 ^{a)}	II
Insatisfação construtiva	0	30	17.44	4.94	.982	.064	-0.42	II
COMPETENCIAS	18	161	115.12	21.47	.964	.001	-1.85	II

S-W – Shapiro-Wilk; AE – Assimetria estandardizada; I – *Outlier* inferior; S – *Outlier* superior; ^{a)} AE>|2|

Mínimo, máximo, media, desvio padrão, Shapiro-Wilk, assimetria estandardizada e *outliers* a nível das VALORES E ATITUDES (n=136)

Subescalas	Mínimo	Máximo	Média	DP	S-W	p	AE	Outliers
Perspectiva	0	24	17.51	4.18	.940	.000	-4.34 ^{a)}	II
Compaixão	0	36	26.08	5.19	.940	.000	-4.36 ^{a)}	II
Intuição	0	33	21.51	5.07	.953	.000	-0.12	II
Raio de confiança	0	36	24.94	5.71	.952	.000	-1.83	II
Poder pessoal	0	33	22.39	5.48	.968	.003	-2.63 ^{a)}	II
Integridade	0	26	18.93	4.90	.893	.000	-6.74 ^{a)}	II
VALORES ATITUDES	0	182	131.40	24.00	.927	.000	-4.26 ^{a)}	II

S-W – Shapiro-Wilk; AE – Assimetria estandardizada; I – *Outlier* inferior; S – *Outlier* superior; ^{a)} AE>|2|

Mínimo, máximo, media, desvio padrão, Shapiro-Wilk, assimetria estandardizada e *outliers* a nível das CONSEQUÊNCIAS e da **Inteligência Emocional** (n=136)

Subescalas	Mínimo	Máximo	Média	DP	S-W	p	AE	Outliers
Saúde em geral	6	58	27.04	10.03	.981	.061	1.68	1S
Qualidade de vida	0	33	22.18	6.57	.966	.002	-1.80	1I
Quociente de relacionamento	1	21	17.89	3.34	.825	.000	-7.44 ^{a)}	1I
Desempenho óptimo	0	21	15.90	3.22	.937	.000	-4.41 ^{a)}	1I
CONSEQUÊNCIAS	7	133	83.01	14.29	.922	.000	-3.27 ^{a)}	1S; 1I
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	18	421	305.33	53.04	.928	.000	-3.87 ^{a)}	1I

S-W – Shapiro-Wilk; AE – Assimetria estandardizada; I – *Outlier* inferior; S – *Outlier* superior; ^{a)} AE > |2|

. Mínimo, máximo, media, desvio padrão, Shapiro-Wilk, assimetria estandardizada (N=135) (AMBIENTE ACTUAL)

Subescalas	Mínimo	Máximo	Média	DP	AE
Ocorrências de vida	0	26	7.30	5.92	4.41 a)
Pressões de vida	0	67	26.24	13.60	1.34
Satisfação de vida	22	55	42.03	7.36	-0.73
AMBIENTE ACTUAL	25	126	75.55	16.20	1.69

AE – Assimetria estandardizada; I – *Outlier* inferior; S – *Outlier* superior; ^{a)} AE > |2|

Mínimo, máximo, media, desvio padrão, Shapiro-Wilk, assimetria estandardizada
(N=135) (ALFABETIZAÇÃO)

Subescalas	Mínimo	Máximo	Média	DP	AE
Consciência emocional	11	24	19.06	3.18	-2.58 a)
Expressão emocional	8	26	16.27	3.92	-0.23
Consciência emocional dos outros	9	36	23.94	5.32	1.21
ALFABETIZAÇÃO	38	80	59.27	9.62	0.76

AE – Assimetria estandardizada; I – *Outlier* inferior; S – *Outlier* superior; ^{a)} AE>|2|

Mínimo, máximo, media, desvio padrão, Shapiro-Wilk, assimetria estandardizada
(N=135) (COMPETÊNCIAS)

Subescalas	Mínimo	Máximo	Média	DP	AE
Intencionalidade	18	38	27.79	4.98	0.18
Criatividade	6	30	19.71	5.19	-0.77
Resiliência	11	42	27.87	6.21	0.33
Conexões interpessoais	10	30	22.92	4.52	-2.50 a)
Insatisfação construtiva	8	30	17.57	4.72	0.93
COMPETENCIAS	72	161	115.84	19.83	1.34

AE – Assimetria estandardizada; I – *Outlier* inferior; S – *Outlier* superior; ^{a)} AE>|2|

Mínimo, máximo, media, desvio padrão, Shapiro-Wilk, assimetria estandardizada
(N=135) (VALORES E ATITUDES)

Subescalas	Mínimo	Máximo	Média	DP	AE
Perspectiva	6	24	17.64	3.91	-2.57 a)
Compaixão	14	36	26.27	4.69	-0.33
Intuição	11	33	21.67	4.74	2.74 a)
Raio de confiança	16	36	25.13	5.31	0.95
Poder pessoal	8	33	22.56	5.14	-0.68
Integridade	5	26	19.14	4.40	-4.29 a)
VALORES ATITUDES	93	182	132.38	21.22	1.69

AE – Assimetria estandardizada; I – *Outlier* inferior; S – *Outlier* superior; ^{a)} AE > |2|

Mínimo, máximo, media, desvio padrão, Shapiro-Wilk, assimetria estandardizada
(N=135) (CONSEQUÊNCIAS E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL)

Subescalas	Mínimo	Máximo	Média	DP	S-W	p	AE
Saúde em geral	6	57	27.19	9.88	.981	.051	1.79
Qualidade de vida	6	33	22.34	6.31	.967	.002	-0.85
Quociente de relacionamento	10	21	18.01	3.01	.853	.000	-4.43 a)
Desempenho ótimo	9	21	16.01	2.93	.971	.005	-0.74
CONSEQUÊNCIAS	46	126	83.52	12.55	.978	.026	1.73
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	212	421	307.46	47.05	.977	.021	1.96

AE – Assimetria estandardizada; I – *Outlier* inferior; S – *Outlier* superior; ^{a)} AE > |2|

Correlações entre a inteligência emocional e as diversas componentes (n=135)

Subescalas I.E.		Inteligência Emocional		Subescalas I.E.	Inteligência Emocional
Ocorrências da Vida	R	2,988^{***}		Conexões Interpessoais	R 4,112^{***}
	P	,000			P ,000
Pressões de Vida	R	2,217^{***}		Insatisfação Construtiva	R 5,388^{***}
	P	,001			P ,000
Satisfação na Vida	R	4,223^{***}		COMPETÊNCIAS	R 27,505^{***}
	P	,000			P ,000
AMBIENTE ACTUAL	R	3,667^{***}		Perspectiva	R 5,469^{***}
	P	,000			P ,000
Consciência Emocional	R	4,422^{***}		Compaixão	R 5,750^{***}
	P	,000			P ,000
Expressão Emocional	R	2,676^{***}		Intuição	R 5,163^{***}
	P	,000			P ,000
Consciência Emocional dos outros	R	5,297^{***}		Raio de confiança	R 4,843^{***}
	P	,000			P ,000
ALFABETIZAÇÃO	R	11,878^{***}		Poder pessoal	R 4,506^{***}
	P	,000			P ,000
Intencionalidade	R	7,375^{***}		Integridade	R 3,569^{***}
	P	,000			P ,000
Criatividade	R	5,039^{***}		VALORES	R 23,208^{***}
	P	,000		ATITUDES	P ,000
Resiliência	R	9,803^{***}			
	P	,000			

Valores das variáveis com maior poder preditivo na Inteligência Emocional (N=135)

Variáveis	R	R ²	Erro Padrão da Regressão
Competências	,956	,914	13,8837
Competências e Valores e Atitudes	,991	,983	6,2413
Competências, Valores e Atitudes e Alfabetização	1,000	1,000	,2108
Competências, Valores e Atitudes, Alfabetização e Compaixão	1,000	1,000	,2041
Competências, Valores e Atitudes, Alfabetização, Compaixão e Expressão Emocional.	1,000	1,000	,2015

Valores das variáveis com maior poder preditivo na Inteligência Emocional, excluindo as escalas (N=135).

Variável	R	R ²	Erro Padrão Correlação
Intuição	,819 ^a	,671	27,0978
Intuição e Poder Pessoal	,912 ^b	,833	19,3958
Intuição, Poder Pessoal e Conexões Interpessoais	,939 ^c	,882	16,3619
Intuição, Poder Pessoal, Conexões Interpessoais e Resiliência	,962 ^d	,926	12,9700
Intuição, Poder Pessoal, Conexões Interpessoais, Resiliência e Consciência Emocional dos Outros.	,972 ^e	,945	11,2523
Intuição, Poder Pessoal, Con. Interpessoais, Resiliência, Consc. E. Outros e Raio Confiança.	,979 ^f	,958	9,8164
Intuição, Poder Pessoal, Con. Interpessoais, Resiliência, Consc. E. Outros, Raio Confiança e Criatividade.	,985 ^g	,970	8,4371
Intuição, Poder Pessoal, Con. Interpessoais, Resiliência e Consc. E. Outros, Raio Confiança, Criatividade e Integridade.	,989 ^h	,978	7,1371
Intuição, Poder Pessoal, Con. Interpessoais, Resiliência, Consc. E. Outros, Raio Confiança, Criatividade, Integridade e Expressão Emocional.	,992 ⁱ	,983	6,2793
Intuição, Poder Pessoal, Con. Interpessoais, Resiliência, Consc. E. Outros, Raio Confiança, Criatividade, Integridade, Expressão Emocional e Intencionalidade.	,994 ^j	,988	5,3019
Intuição, Poder Pessoal, Con. Interpessoais, Resiliência e Consc. E. Outros, Raio Confiança, Criatividade, Integridade, Expressão Emocional, Intencionalidade e Compaixão.	,996 ^k	,992	4,3580
Intuição, Poder Pessoal, Con. Interpessoais, Resiliência, Consc. E. Outros, Raio Confiança, Criatividade, Integridade, Expressão Emocional, Intencionalidade, Compaixão e Insatisfação Construtiva.	,997 ^l	,995	3,5249
Intuição, Poder Pessoal, Con. Interpessoais, Resiliência, Consc. E. Outros, Raio Confiança, Criatividade, Integridade, Expressão Emocional, Intencionalidade, Compaixão, Insat. Const. e Perspectiva.	,999 ^m	,997	2,5287
Intuição, Poder Pessoal, Conexões Interpessoais, Resiliência, Consciência Emocional Outros, Raio Confiança, Criatividade, Integridade, Expressão Emocional, Intencionalidade, Compaixão, Insatisfação Construtiva, Perspectiva e Consciência Emocional.	1,000 ⁿ	1,000	,4428

Intuição, Poder Pessoal, Conexões Interpessoais, Resiliência, Consciência Emocional Outros, Raio Confiança, Criatividade, Integridade, Expressão Emocional, Intencionalidade, Compaixão, Insatisfação Construtiva, Perspectiva, Consciência Emocional e Desempenho Ótimo.	1,000 ⁰	1,000	,4331
Intuição, Poder Pessoal, Conexões Interpessoais, Resiliência, Consciência Emocional Outros, Raio Confiança, Criatividade, Integridade, Expressão Emocional, Intencionalidade, Compaixão, Insatisfação Construtiva, Perspectiva, Consciência Emocional, Desempenho Ótimo e Saúde em Geral.	1,000 ⁰	1,000	,4255

Modelo que mostra quais são as variáveis predizem a Inteligência Emocional

Variável	R	R ²	Erro Padrão Correlação
VALORES_ATITUDES, AMBIENTE_ACTUAL, consciencia_emocional, expressão_emocional, Integridade, Criatividade, Conexões_interpessoais, Consciencia_emocional_dos_outros, Insatisfação_construtiva, Intencionalidade, Perspectiva, Resiliencia, Compaixão, Intuição, Raio_de_confiança, Poder_pessoal, ALFABETIZAÇÃO	,670 ²	,449	9,9666

Modelo que mostra quais são as variáveis predizem as Consequências.

Variável	R	R ²	Erro Padrão Correlação
Integridade, Criatividade, expressão_emocional, consciencia_emocional, Raio_de_confiança, Consciencia_emocional_dos_outros, Perspectiva, Conexões_interpessoais, Compaixão, Intencionalidade, Poder_pessoal, Insatisfação_construtiva, Resiliencia, Intuição	,635 ⁴	,403	27,0978

Médias, desvios padrão, teste de Levene e ANOVA da inteligência emocional em função do tempo de serviço (N=119) – AMBIENTE ACTUAL

Inteligência emocional	Tempo	n	Média	DP	Levene	P	F	P
	0-5 anos	42	19.31	2.52	4,896	,004	4,728	,004
Ocorrências da Vida	6-11 anos	44	18.41	3.48				
	12-17 anos	17	18.88	4.06				
	17-34 anos	16	20.44	3.01				
Pressões da Vida	0-5 anos	42	16.88	3.34	4,015	,010	3,922	,010
	6-11 anos	44	16.45	3.79				

	12-17 anos	17	15.12	4.24				
	17-34 anos	16	16.38	4.83				
Satisfação na Vida	0-5 anos	42	23.69	4.86	,987	,405	1,096	,354
	6-11 anos	44	24.55	4.59				
	12-17 anos	17	24.35	7.78				
	17-34 anos	16	24.19	6.74				
AMBIENTE ACTUAL	0-5 anos	42	59.88	8.14	2,493	,066	2,311	,080
	6-11 anos	44	59.36	9.39				
	12-17 anos	17	58.35	13.83				
	17-34 anos	16	61.00	11.28				

Médias, desvios padrão, teste de Levene e ANOVA da inteligência emocional em função do tempo de serviço (N=119) – ALFABETIZAÇÃO

Inteligência emocional	Tempo	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	Levene	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>P</i>		
Consciência emocional	0-5 anos	42	19.31	2.52	2.655	.052	1.692	.173		
	6-11 anos	44	18.41	3.48						
	12-17 anos	17	18.88	4.06						
	17-34 anos	16	20.44	3.01						
Expressão emocional	0-5 anos	42	16.88	3.34	0.949	.419	0.846	.471		
	6-11 anos	44	16.45	3.79						
	12-17 anos	17	15.12	4.24						
	17-34 anos	16	16.38	4.83						
Consciência emocional dos outros	0-5 anos	42	23.69	4.86	3.613	.015	0.179	.911		
	6-11 anos	44	24.55	4.59					a) 0.137	.937
	12-17 anos	17	24.35	7.78						
	17-34 anos	16	24.19	6.74						
ALFABETIZAÇÃO	0-5 anos	42	59.88	8.14	3.761	.013	0.212	.888		
	6-11 anos	44	59.36	9.39					a) 0.170	.916
	12-17 anos	17	58.35	13.83						
	17-34 anos	16	61.00	11.28						

Médias, desvios padrão, teste de Levene e ANOVA da inteligência emocional em função do tempo de serviço (N=119) – COMPETÊNCIAS

Inteligência emocional	Tempo	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	Levene	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Intencionalidade	0-5 anos	42	29.12	4.18	1.334	.267	0.962	.413
	6-11 anos	44	27.61	5.04				
	12-17 anos	17	27.18	5.96				
	17-34 anos	16	27.81	5.22				
Criatividade	0-5 anos	42	20.83	3.71	3.436	.019	0.838	.476
	6-11 anos	44	19.11	5.43			a) 0.716	.547
	12-17 anos	17	19.71	6.04				
	17-34 anos	16	19.75	6.06				
Resiliência	0-5 anos	42	27.43	5.54	1.023	.385	0.423	.737
	6-11 anos	44	28.07	6.34				
	12-17 anos	17	28.94	7.96				
	17-34 anos	16	29.19	5.88				
Conexões interpessoais	0-5 anos	42	24.05	3.82	3.542	.017	1.316	.273
	6-11 anos	44	23.00	4.23			a) 1.074	.368
	12-17 anos	17	21.53	5.86				
	17-34 anos	16	22.88	5.37				
Insatisfação construtiva	0-5 anos	42	17.62	3.03	5.471	.001	0.134	.940
	6-11 anos	44	18.11	4.86			a) 0.105	.957
	12-17 anos	17	17.88	5.41				
	17-34 anos	16	18.38	6.54				
COMPETENCIAS	0-5 anos	42	119.05	13.58	5.620	.001	0.255	.858
	6-11 anos	44	115.91	19.52			a) 0.200	.896
	12-17 anos	17	115.24	27.72				
	17-34 anos	16	118.00	22.68				

Médias, desvios padrão, teste de Levene e ANOVA da inteligência emocional em função do tempo de serviço (N=119) – VALORES E ATITUDES e IE

Inteligência emocional	Tempo	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	Levene	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
Perspectiva	0-5 anos	42	18.21	3.45	1.186	.318	0.486	.693	
	6-11 anos	44	17.82	3.82					
	12-17 anos	17	17.41	4.40					
	17-34 anos	16	16.94	4.34					
Compaixão	0-5 anos	42	25.33	4.28	1.609	.191	1.106	.350	
	6-11 anos	44	26.39	4.35					
	12-17 anos	17	26.76	5.46					
	17-34 anos	16	27.69	5.85					
Intuição	0-5 anos	42	21.88	3.57	5.141	.002	0.036	.991	
	6-11 anos	44	21.80	4.71					a) 0.028
	12-17 anos	17	22.24	6.63					
	17-34 anos	16	21.81	5.95					
Raio de confiança	0-5 anos	42	26.12	4.07	5.614	.001	0.848	.470	
	6-11 anos	44	24.41	5.11					a) 0.666
	12-17 anos	17	25.94	7.21					
	17-34 anos	16	25.81	6.56					
Poder pessoal	0-5 anos	42	22.57	4.80	1.212	.309	0.386	.763	
	6-11 anos	44	23.00	5.08					
	12-17 anos	17	24.06	5.86					
	17-34 anos	16	22.50	5.15					
Integridade	0-5 anos	42	19.64	4.59	0.442	.723	1.570	.200	
	6-11 anos	44	18.09	4.65					
	12-17 anos	17	19.71	4.22					
	17-34 anos	16	20.50	3.71					
VALORES ATITUDES	0-5 anos	42	133.64	17.20	4.344	.006	0.249	.862	
	6-11 anos	44	131.45	18.94					a) 0.187
	12-17 anos	17	136.12	30.30					
	17-34 anos	16	135.25	27.67					
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	0-5 anos	42	312.57	35.12	4.652	.004	0.153	.928	
	6-11 anos	44	306.70	44.08					a) 0.116
	12-17 anos	17	309.71	69.01					
	17-34 anos	16	314.25	57.87					

a) Teste Brown-Forsythe; b) O teste de Sheffé não identificou diferenças significativas entre pares.

Médias, desvios padrão, teste de Levene e ANOVA da inteligência emocional (AMBIENTE ACTUAL) em função da Especialização (Mental Motora; Visual e Auditiva).

Inteligência emocional	Especialização	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	Levene	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Ocorrências de vida	Mental Motora	115	7,19	6,08	2,609	,078	,374	,689
	Visual	10	6,40	4,59				
	Auditiva	6	9,00	1,78				
	Total	131	7,21	5,85				
Pressões de vida	Mental Motora	115	25,94	13,06	,816	,444	1,334	,267
	Visual	10	28,80	17,19				
	Auditiva	6	34,66	15,95				
	Total	131	26,56	13,55				
Satisfação de vida	Mental Motora	115	41,83	7,20	,020	,980	1,203	,304
	Visual	10	44,90	7,27				
	Auditiva	6	44,66	7,00				
	Total	131	42,19	7,21				
AMBIENTE ACTUAL	Mental Motora	115	74,93	15,41	2,684	,072	2,469	,089
	Visual	10	80,10	20,55				
	Auditiva	6	88,33	9,64				
	Total	131	75,94	15,82				

Médias, desvios padrão, teste de Levene e ANOVA da I.E. (ALFABETIZAÇÃO) em função da Especialização (Mental Motora; Visual e Auditiva)

Inteligência emocional	Especialização	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	Levene	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Consciência emocional	Mental Motora	115	19,01	3,20	,077	,926	,440	,645
	Visual	10	20,00	2,94				
	Auditiva	6	19,00	3,09				
	Total	131	19,09	3,17				
Expressão emocional	Mental Motora	115	16,04	3,82	2,427	,092	,972	,381
	Visual	10	17,50	3,13				
	Auditiva	6	17,50	6,37				
	Total	131	16,22	3,91				
Consciência emocional dos outros	Mental Motora	115	24,01	5,01	,865	,423	,575	,564
	Visual	10	25,70	6,70				
	Auditiva	6	23,16	6,94				
	Total	131	24,10	5,22				
ALFABETIZAÇÃO	Mental Motora	115	59,07	9,21	1,221	,298	,859	,426
	Visual	10	63,20	10,88				
	Auditiva	6	59,66	13,92				
	Total	131	59,41	9,55				

Médias, desvios padrão, teste de Levene e ANOVA da inteligência emocional (COMPETÊNCIAS) em função da Especialização (Mental Motora; Visual e Auditiva)

Inteligência emocional	Especialização	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	Levene	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Intencionalidade	Mental Motora	115	27,70	5,07	1,400	,250	1,286	,280
	Visual	10	30,30	3,56				
	Auditiva	6	27,33	5,12				
	Total	131	27,88	4,99				
Criatividade	Mental Motora	115	19,47	4,97	1,371	,258	1,488	,230
	Visual	10	20,00	6,58				
	Auditiva	6	23,16	6,21				
	Total	131	19,67	5,17				
Resiliencia	Mental Motora	115	27,96	6,07	,187	,830	,818	,443
	Visual	10	29,40	6,05				
	Auditiva	6	25,33	8,01				
	Total	131	27,95	6,15				
Conexões interpessoais	Mental Motora	115	22,73	4,47	,633	,533	,856	,427
	Visual	10	24,70	4,62				
	Auditiva	6	23,16	6,40				
	Total	131	22,90	4,56				
Insatisfação construtiva	Mental Motora	115	17,25	4,72	,343	,711	2,751	,068
	Visual	10	20,30	3,68				
	Auditiva	6	20,00	5,58				
	Total	131	17,61	4,75				
COMPETENCIAS	Mental Motora	115	115,12	19,73	,255	,775	1,141	,323
	Visual	10	124,70	18,70				
	Auditiva	6	119,00	24,08				
	Total	131	116,03	19,87				

Médias, desvios padrão, teste de Levene e ANOVA da inteligência emocional (VALORES E ATITUDES e I.E.) em função da Especialização (Mental Motora; Visual e Auditiva)

Inteligência emocional	Especialização	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	Levene	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Perspectiva	Mental Motora	115	17,67	3,90	,733	,482	,492	,613
	Visual	10	17,30	3,68				
	Auditiva	6	19,16	2,48				
	Total	131	17,71	3,82				
Compaixão	Mental Motora	115	26,52	4,36	2,956	,056	,505	,605
	Visual	10	26,90	6,47				
	Auditiva	6	24,66	6,31				
	Total	131	26,46	4,61				
Intuição	Mental Motora	115	21,52	4,54	1,402	,250	1,141	,323
	Visual	10	23,50	6,05				
	Auditiva	6	23,33	6,50				
	Total	131	21,75	4,76				
Raio de confiança	Mental Motora	115	25,07	5,26	,196	,822	,613	,544
	Visual	10	26,90	6,00				
	Auditiva	6	24,33	6,05				
	Total	131	25,18	5,33				
Poder pessoal	Mental Motora	115	22,56	5,18	,069	,934	,019	,981
	Visual	10	22,90	5,83				
	Auditiva	6	22,66	5,39				
	Total	131	22,59	5,20				
Integridade	Mental Motora	115	19,10	4,47	,091	,913	,438	,646
	Visual	10	20,40	3,65				
	Auditiva	6	18,66	4,45				
	Total	131	19,18	4,40				
VALORES_ATITUDES	Mental Motora	115	132,43	20,44	1,263	,286	,302	,740
	Visual	10	137,90	27,49				
	Auditiva	6	132,83	27,43				
	Total	131	132,87	21,20				
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	Mental Motora	115	306,59	45,63	,332	,718	,782	,460
	Visual	10	325,80	53,59				
	Auditiva	6	311,50	63,26				
	Total	131	308,28	46,96				

