

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



Inteligência Emocional em Professores do Ensino Superior

Isabela Marques de Azevedo

Directores

Dr. Tomás Sola Martínez

Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena

Dra. Maria Pilar Cáceres Reche

Granada, 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Isabela Marques de Azevedo
D.L.: GR 766-2012
ISBN: 978-84-694-1300-5

Agradecimentos

Em primeiro lugar, o meu reconhecimento é dirigido aos meus directores Professor Doutor Tomás Sola Martínez, Professor Doutor Francisco Javier Hinojo Lucena e Professora Doutora Maria Pilar Cáceres Reche pela disponibilidade e apoio sempre que foi necessário.

À Professora Doutora Rosa Martins, minha co-orientadora, cujo saber e metodologia foram esteios firmes em que me apoiei. O seu encorajamento, as suas críticas e sugestões foram essenciais para levar a cabo este trabalho.

A todos os professores do ensino superior do distrito de Viseu, que se dignaram colaborar neste estudo, nomeadamente, através do preenchimento do questionário.

Ao Professor José Marques e à Joana Castro expressei também o meu agradecimento pela ajuda na análise estatística dos dados.

Um agradecimento muito particular à Sofia, companheira incansável e cúmplice nas horas académicas.

À Paula, por quem sinto um enorme carinho e respeito, agradeço a sua disponibilidade e o apoio informático ao longo deste processo.

À minha família, em particular à minha mãe, Helena, agradeço o apoio incondicional.

Dedico este trabalho aos meus filhos:
Martim e Mateus.

Introducción

Tradicionalmente, la inteligencia se concibe como la capacidad de pensar, razonar y analizar, excluyendo sus vertientes sociales y emocionales, que representa una entidad estática, sujeta a evaluaciones mediante los tests de CI. A través del uso de instrumentos, que destacan los componentes cognitivos más de índole intelectual (raciocinio lógico-deductivo), se creía diferenciar a las personas inteligentes de las no inteligentes (Candeias, 2003).

Desde los inicios del estudio científico de la inteligencia se reconoce el papel de las emociones en el seno de esta. El propio Wechsler reconoció la importancia de considerar factores no intelectivos en la definición y evaluación de la inteligencia (Cherniss, 2000). La perspectiva de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) permitió esa aproximación gracias a la presentación de la inteligencia intra e interpersonal. Thorndike (1920, cit. por Candeias, 2003) hizo alusión a los procesos sociales en lo que respecta a la inteligencia. Su perspectiva de la misma se dividía en tres componentes: social, concreto y abstracto.

Las principales cuestiones de la inteligencia y de la emoción se estudiaron autónomamente hasta el momento en que Salovey y Mayer (1990) definieron “inteligencia emocional” como un “tipo de inteligencia social que implica la capacidad de monitorizar sus emociones y las de los demás, de discriminarlas y de utilizar la información para guiar su pensamiento y acción (Weinberger, 2003: 189).

De esta forma, la conexión entre la inteligencia y la emoción se consiguió mediante el constructo de inteligencia social.

La inteligencia emocional se reconoce actualmente como un enfoque coherente e integrador por facilitar una mayor comprensión de las relaciones entre la emoción y la razón, hecho que propició el desarrollo de numerosos estudios y programas de inteligencia emocional en diferentes contextos, principalmente en el educativo. Consideramos que el contexto educativo representa un espacio privilegiado para el desarrollo de estas habilidades pues las clases son un modelo de aprendizaje socio-emocional adulto de gran impacto para los alumnos, a lo que también hay que añadir que las evidencias empíricas resaltan que niveles adecuados de inteligencia emocional ayudan a enfrentar con éxito las adversidades del día a día y el estrés laboral que los profesores tienen que afrontar.

La expansión y la diversificación del sistema de enseñanza superior en los últimos treinta años en Portugal supusieron desafíos que hicieron más exigentes los patrones de calidad de las actividades

académicas.

Estos nuevos desafíos se plantearon también a los profesores de la enseñanza superior, en el sentido de responder a las necesidades del medio empresarial, que permitan acompañar el ritmo y las exigencias del mercado de trabajo.

Cabe destacar que las trayectorias de las instituciones de enseñanza superior y la naturaleza de la misión para la que fueron creadas interfieren en el trabajo académico.

Los recientes avances de las ciencias de la mente y del comportamiento, como la psicología, neuropsicología y psiquiatría, han demostrado la importancia de las emociones en los procesos de toma de decisiones, en las relaciones interpersonales y en el desempeño profesional de los individuos o grupos.

El contexto de vida de la mayoría de los profesores de la enseñanza superior tiene como base el trabajo excesivo, la presión del tiempo, la elevada responsabilidad y la constante necesidad de lidiar con conflictos.

Por tanto, se deduce que el estudio de estas temáticas reviste una gran importancia por ayudar a comprender las relaciones entre la inteligencia y la emoción de los individuos, y que estas ejercen una enorme influencia en su bienestar, en sus desempeños y, en consecuencia, en su realización personal.

De esta forma, con este estudio se pretende percibir el ambiente actual vivido por profesores de la enseñanza superior, así como obtener una mayor consciencia de las competencias emocionales de los profesores de este nivel de enseñanza.

En este sentido, el presente trabajo está organizado en dos partes: en la primera, compuesta por cuatro capítulos, se dibuja el marco teórico de la investigación; en la segunda, se abordan las cuestiones ligadas a la investigación empírica.

En el capítulo 1, analizamos y contextualizamos la trayectoria, las transformaciones y la evolución de la enseñanza superior. A continuación, centramos nuestro interés en el caso portugués. Recorremos, brevemente, la historia de la universidad portuguesa para, a continuación, trazar la trayectoria y describir el subsistema de enseñanza superior politécnica. También en este capítulo, en el contexto de la evolución histórica presentada, analizamos la misión y las funciones de las instituciones de enseñanza superior. Por último, presentamos, de forma resumida, las transformaciones propuestas para la enseñanza superior

con el Proceso de Bolonia.

En el capítulo 2, pretendemos, en un primer momento, situar las cuestiones relacionadas con la profesión y carrera académicas en la enseñanza superior y, en un segundo momento, centramos nuestro interés en la importancia de los estados emocionales en las tareas de los profesores.

En el capítulo 3 de este trabajo, intentamos, en un primer momento conocer las principales teorías y abordajes más relevantes sobre la naturaleza compleja de la inteligencia, conocer la estructura de la inteligencia y su funcionamiento, y adquirir conocimientos prácticos sobre los instrumentos de medida.

En un segundo momento, pretendemos encuadrar teóricamente los principales constructos relativos a la inteligencia emocional, dando especial importancia a las emociones, a la evolución y modelos de la inteligencia emocional. Asimismo, en este capítulo pretendemos adquirir conocimientos prácticos sobre los instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. Por último, intentamos definir inteligencia emocional en el contexto organizacional, basándonos en el modelo de Cooper y Sawaf.

En un tercer y último momento de este capítulo, pretendemos analizar el estado de la investigación en el área de la inteligencia emocional y, aunque brevemente, analizamos un avance reciente en los modelos teóricos de la inteligencia, con la aparición de la inteligencia ecológica. Este concepto es la culminación de un discurso que comenzó en el individuo y la introspección, y que ahora incluye el medioambiente.

En el capítulo 4, caracterizamos el estudio que nos proponemos, fundamentamos la metodología que adoptamos, definimos el problema y los objetivos de la investigación y describimos el instrumento y procedimiento de la recogida de datos.

En el capítulo 5 se analizarán, presentarán y discutirán los resultados teniendo en cuenta el contexto del marco teórico de referencia.

Finalmente, concluimos el estudio destacando algunas de las líneas de fuerza más importante derivadas de los resultados que conseguimos obtener con el cuestionario utilizado. También presentaremos algunas pistas para futuras investigaciones, que pueden continuar profundizando esta temática, que resulta crucial para ayudar a comprender las relaciones entre la inteligencia y la emoción, y la influencia que ejercen en el bienestar, en el desempeño y, en consecuencia, en la realización personal de los individuos.

Investigación y metodología

Cualquier investigación debe orientarse a responder una pregunta que esté claramente definida y sea asequible, desde el punto de vista empírico, y que se base, en la medida de lo posible, en un determinado campo teórico. La utilidad y la relevancia de los conocimientos que se desean establecer, en la ciencia, son dos atributos fundamentales. No obstante, también es fundamental el rigor puesto en cada etapa del proceso de investigación, lo que permite asegurar la legitimidad de las conclusiones extraídas (Thetela, 1997). Partiendo de estos presupuestos metodológicos, comenzamos esta investigación, creyendo que no habría una respuesta cabal para el problema planteado y que la tarea de garantizar la precisión requerida a lo largo del proceso sería bastante exigente.

Teniendo como telón de fondo el marco teórico, y para contribuir al desarrollo de los conocimientos científicos sobre el tema de esta investigación, este capítulo tiene por objeto describir y llevar a cabo la investigación empírica sobre los puntos esenciales, en particular con respecto a la formulación del problema, a la definición de los objetivos, al proceso seguido para constituir la muestra y su descripción, a los instrumentos y a los procedimientos de investigación.

Justificación de la investigación

En el contexto de las preocupaciones teóricas manifestadas anteriormente, esta investigación tiene como objetivo identificar los niveles de inteligencia emocional de los docentes en la enseñanza superior y analizar los factores relacionados con ella.

Este problema, aunque complejo, nos permite entrar en un universo de reflexión que podrá traer algunos aportes valiosos para desarrollar un conocimiento de la realidad académica de las instituciones de enseñanza superior. También permite una discusión más sostenida sobre la situación y la planificación de la carrera docente de este nivel de enseñanza y, al mismo tiempo, podrá contribuir a una gestión más eficiente y eficaz de las actividades docentes por parte de las instituciones.

El mundo contemporáneo, lleno de cambios y nuevas tendencias en todas las áreas del conocimiento y sectores de la sociedad, incluida la educación, presenta un nuevo paradigma. No basta con tener los conocimientos suficientes para superar pruebas de aptitud, pruebas de CI (coeficiente intelectual), entre otros. Para Goleman (1996), la inteligencia emocional, con su fuerte influencia en el intelecto, pasa a ser tan o más

importante que el coeficiente de inteligencia para el proceso de reconocimiento en el que se engloban las instituciones.

A pesar de presentar un alto coeficiente intelectual, un individuo, independientemente de su potencial intelectual, se enfrenta a serios problemas debido a un mal control emocional en su vida.

Para Cooper y Sawaf (1997), la inteligencia emocional dentro de una institución puede facilitar procesos como la toma de decisiones, el liderazgo, el aprovechamiento de talentos y la capacidad de iniciativa de cada uno en el lugar de trabajo, la comunicación abierta y honesta, el descontento constructivo, la creatividad y la innovación, las relaciones basadas en la confianza y el trabajo en equipo, el compromiso, la responsabilidad, y la gestión de cambios e innovaciones estratégicas y técnicas. En este sentido, dependerá mucho del profesor la creación y el refuerzo de un ambiente cordial y activo, de vínculos que permitan tomar decisiones de forma conjunta, es decir, entre el profesor y los alumnos.

Según los autores, mediante el desarrollo del coeficiente emocional percibimos y entendemos fácilmente los sentimientos fundamentales – nuestros y de los demás – y podemos responder adecuadamente a ellos, sabiendo que las emociones proporcionan información valiosa cada minuto del día.

Es indiscutible la importancia que tiene la figura del profesor en el acto educativo. Es una realidad que no puede ser ignorada, desde la importancia que tiene el empeño que pone el profesor en su profesión para la motivación y el aprendizaje de los alumnos (Abreu, 1996), hasta la importancia que tiene el nivel de desarrollo del profesor y el conocimiento que el profesor tiene de sí mismo para la práctica de su profesión (Franco, 1999, Slater y Slater, 1997; Tavares, 1997). En este último aspecto se engloba el principal objetivo de este estudio, que consiste en contribuir un poco más a la investigación sobre los parámetros que influyen en la inteligencia emocional, sus implicaciones en el desarrollo profesional y la necesidad de adquirir nuevas habilidades en esta área.

De este modo, la inteligencia emocional de los docentes de la enseñanza superior es el tema central de esta investigación. En este ámbito, es importante estudiar no sólo lo que evalúa y tipifica este constructo, sino también identificar niveles de influencia patentes.

En esta perspectiva, debemos definir, en primer lugar, el foco central de nuestra investigación. Según Hernández (1999), los problemas de investigación deben tener ciertas características: deben ser viables, teniendo en cuenta los medios disponibles; deben ser claros y

considerarse pertinentes; deben ser relevantes para el investigador y para la comunidad educativa.

En nuestra opinión, todos estos aspectos de viabilidad, claridad y relevancia del problema de nuestra investigación se han demostrado a través del marco teórico.

Problema de la investigación

El campo de estudio que se pretende abordar en este trabajo de investigación se centra en:

"El estudio de la inteligencia emocional en los docentes de la enseñanza superior: los parámetros que influyen en ella en una práctica centrada en el desarrollo del estudiante (contexto de Bolonia), sus implicaciones para el desarrollo profesional y la necesidad de adquirir nuevas habilidades en este área. "

Objetivos de la investigación

Los objetivos del problema de la investigación y el desarrollo de objetivos son medidas preliminares fundamentales en el proceso de investigación (LoBiondo-Wood y Haber, 2001), en la medida que constituyen los elementos básicos y preparar el terreno para el desarrollo de esa misma investigación.

Una vez definido el campo de estudio, los objetivos son otro aspecto clave en un proyecto de investigación, ya que permiten establecer las metas que se desean alcanzar en el proceso de investigación planificado.

Según estos mismos autores, los objetivos son conjeturas, hipótesis o pronósticos inteligentes, que ayudan al investigador en la búsqueda de soluciones o respuestas al problema de la investigación.

En base a estos presupuestos teóricos, todos nuestros intereses en esta investigación se centran en un objetivo general y una serie de objetivos específicos que derivan directamente del primero, abarcando las diferentes áreas para explorar con respecto a la inteligencia emocional de los docentes de la enseñanza superior.

Objetivo general

Identificar y analizar la inteligencia emocional de los docentes de la enseñanza superior en el distrito de Viseu (qué campos afectan a la inteligencia emocional, cuál es la influencia de la inteligencia emocional en el desarrollo profesional en el nuevo contexto de la enseñanza superior).

**Objetivos
específicos**

- Identificar las características y las diferencias de la inteligencia emocional en función del género;
- Identificar las características y las diferencias de la inteligencia emocional, en función de la edad;
- Identificar las características y las diferencias de la inteligencia emocional en función del estado civil;
- Identificar las características y diferencias de la inteligencia emocional sobre la base de la formación académica;
- Identificar las características y la diferencias de la inteligencia emocional en función del área de formación;
- Identificar las características y las diferencias de la inteligencia emocional en función del número de cursos y centros donde se imparten clases;
- Relacionar las áreas referentes al entorno actual de vida y las consecuencias del coeficiente emocional con la inteligencia emocional;
- Identificar las áreas que más influyen en la inteligencia emocional de los docentes de la enseñanza superior y que podrán tenerse en cuenta en su desarrollo profesional;
- Identificar las áreas que tienen más peso predictivo para la inteligencia emocional de los docentes de la enseñanza superior.

**Constitución y
descripción de la
muestra**

Dadas las características de la presente investigación, procuramos abarcar una población suficientemente numerosa, respetando, por supuesto, los requisitos indispensables para obtener una muestra representativa de la misma.

La muestra de esta investigación fue tomada de la población de profesores de educación superior del distrito de Viseu. Se escogió el centro de esta región por algunas razones prácticas subyacentes, principalmente la accesibilidad y la facilidad de contacto con los profesores de estas instituciones.

De la red de instituciones de educación superior en el distrito de Viseu, en el momento de la recogida de datos, constituida por cinco centros de enseñanza, se abarcaron todos los centros: el Instituto Politécnico de Viseu, el Instituto de Estudios Interculturales y Transdisciplinarios de Viseu, la Escuela Superior de Educación Jean Piaget Arcozelo (Viseu), la Escuela Superior de Salud Jean Piaget de Viseu y la Universidad Católica Portuguesa.

Estas instituciones de educación superior, pertenecientes al distrito de Viseu, formaron la muestra de esta investigación.

Así, de los 500 cuestionarios entregados, se devolvieron 221 cuestionarios que estaban correctamente cumplimentados. Se trata de un número significativo, dado que se trata de los resultados de una población de 745 individuos, que representan el 30% de la misma.

Cabe señalar que muchos de los docentes son profesores en más de una institución de educación superior.

A continuación, se realiza un análisis detallado de la muestra del estudio, analizando cada una de las variables de caracterización general consideradas, que resume la esencia de esa misma caracterización.

Los datos presentados en la Tabla 2 nos permiten constatar que la mayoría de los profesores de educación superior que colaboraron en el estudio, concretamente el 63,3%, eran de sexo femenino.

Constatamos que el 76,0% de los elementos de la muestra presentaban edades comprendidas entre los 25 y 45 años, y el 38% pertenecían a la franja de edad de los 25 a los 35 años y un porcentaje igual tenían entre 36 y 45 años.

Se observa también que alrededor de tres de cada cuatro profesores (74,6%) estaban casados, seguidos de un 18,1% que eran solteros.

En términos de formación académica, constatamos que el 41,6% de los elementos de la muestra poseen, sólo una licenciatura.

Con respecto al área de formación, constatamos que el 35,3% de los encuestados tenían cursos en el área de las ciencias de la salud, seguido de un 29,4% que eran del área de las ciencias de la educación, el 13,6% que eran del área de la ingeniería y el 10,8% que tenían formación en el área de las ciencias sociales.

Como se puede apreciar, el 47,1% de los profesores impartían clases en un solo curso, pero la mayoría impartía clases en dos (25,3%) o tres o más (26,2%) cursos.

Alrededor de cuatro de cada cinco profesores (79,6%) impartían clases en un solo centro.

Instrumento de recogida de datos: el cuestionario

Los instrumentos de recogida de datos en investigación son el método utilizado para recoger la información pertinente y necesaria. Así, la selección del instrumento de recogida de datos debe estar directamente relacionada con el problema en estudio, de modo que permita evaluar las variables involucradas (Lakatos y Marconi, 1995).

A través de la revisión de la literatura Moliner (1996), Santiago (1997), podemos destacar que algunas técnicas y herramientas para la recogida de datos, tales como la entrevista, la observación y el cuestionario, fueron procesos de recogida de información de uso frecuente, ya que han demostrado ser adecuados para los objetivos de esos estudios, aunque, en todos los casos, se les atribuye ciertos límites de validez.

No obstante, la reflexión sobre algunos factores condicionantes de la selección de estas opciones, incluyendo el tiempo requerido para la realización de las entrevistas, la dispersión geográfica de la población y la previsión de los costes en el uso de cada tipo de técnica, fueron factores que influyeron en la decisión de elegir el cuestionario como instrumento de recogida de información. Entendemos que el cuestionario es un instrumento válido para obtener la información que necesitamos, dada la naturaleza del estudio. El cuestionario es la técnica más utilizada en la investigación educativa (Fox, 1981) ya que su objetivo es obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en la investigación. Al ser una técnica de investigación que tiene como objetivo presentar a los sujetos, por escrito, un número variable de cuestiones de interés para el investigador para (...) "*conocer las opiniones, creencias, sentimientos, intereses, expectativas, acontecimientos vividos, etc.*". (Gil, 1989: 124), permitió superar algunas dificultades identificadas inicialmente.

No obstante, se reconoce que existen algunos límites de validez en los cuestionarios, principalmente debido a la estructura rígida y la inducción de las respuestas de los sujetos y cierto peligro de subjetividad del investigador en la elaboración de los elementos para configurarlo de acuerdo a su propio sistema de representación. El cuestionario también puede dar lugar a "incoherencias" en las respuestas debido al deseo del propio encuestado de dar una imagen propia más racional. Así que no es posible, a veces, que exista concordancia entre lo que está analizando la encuesta y el comportamiento específico que sirve de base para determinadas respuestas.

A pesar de las limitaciones identificadas en el cuestionario, en el

ámbito de nuestro estudio, se presenta como un medio de identificación y análisis de la inteligencia emocional de los docentes de educación superior porque: permite relacionar un mayor número de variables; permite abordar un conjunto más amplio de aspectos relacionados con la inteligencia emocional; ofrece información estandarizada, todos los sujetos responden las mismas preguntas, la comparación entre ellas es más valiosa; permite una mayor probabilidad de lograr un número más amplio de sujetos y permite la posibilidad de superar los obstáculos relacionados con la disponibilidad de los mismos; permite la posibilidad de superar los obstáculos institucionales en el desarrollo del estudio (tiempo y espacio); agiliza el análisis estadístico de los resultados; permite que los sujetos no estén expuestos a la influencia externa de las opiniones, tal como ocurre, a veces, con la entrevista; facilita la confidencialidad, es anónimo y por eso los sujetos pueden responder con sinceridad.

Dado el número de elementos que intervienen en la evaluación de la inteligencia emocional en los docentes de educación superior (que, además de numerosos, son diversos), no siempre es fácil encontrar las escalas que permitan medir todas las situaciones y posibles variables.

En esta investigación se optó por un pequeño cuestionario socio-demográfico y una escala elaborada y, por tanto, ya probado por otros investigadores, denominada EQ MAP. El EQ MAP fue el principal método de medición ampliamente investigado, probado a nivel internacional y estadísticamente fiable, que permite constatar los puntos fuertes y vulnerabilidades relativas a través de una amplia gama de características relacionadas con la inteligencia emocional (Cooper y Sawaf, 1997). Este cuestionario ha sido probado en miles de ejecutivos, gerentes y profesionales de empresas de servicios, tecnología y producción de los Estados Unidos y de Canadá.

Se tuvo en cuenta el hecho de que el instrumento de recogida de datos integrase indicadores objetivos que permitiesen evaluar varias dimensiones: desde la somática, la psicológica, la interpersonal, la socioeconómica, la interacción entre la situación actual y las experiencias pasadas y también con los objetivos y perspectivas para el futuro.

La escala fue editada (publicado) por "Essi Systems, Inc.". Está constituida por preguntas cerradas, codificadas "a priori" y están dirigidos a los profesores de educación superior.

En la estructura del cuestionario "Mapear su Inteligencia Emocional" se introdujeron elementos relacionados con la caracterización sociodemográfica del entrevistado, constituyendo un cuestionario sociodemográfico.

Cuestionario: Esta parte del cuestionario pretende obtener la caracterización sociodemográfica de los docentes de educación superior que constituyen la muestra de este estudio. Esta caracterización incide en el género, la edad, el estado civil, la formación académica, los cursos y los centros donde imparte clase.

Cuestionario: Este cuestionario es una escala compuesta por las dimensiones y los respectivos campos en estudio.

Coefficiente emocional (EQ MAP) El esquema resumen presentado a continuación, explica la composición estructural del cuestionario utilizado que se compone de 21 grupos de preguntas.

Cuadro 1: Resumen estructural del cuestionario

Dimensiones	Ámbitos estudiados	Grupo de cuestiones	n.º de cuestiones
Ambiente actual	Acontecimientos de vida	0	18
	Presiones de la vida	1	32
	Satisfacciones en la vida	2	21
Alfabetización emocional	Conciencia emocional	3	8
	Expresión emocional	4	9
	Conciencia emocional de los demás	5	12
Competencias del CE	Intencionalidad	6	13
	Creatividad	7	10
	Resiliencia	8	14
	Conexiones interpersonales	9	10
	Insatisfacción constructiva	10	10
Valores y aptitudes	Perspectiva	11	8
	Compasión	12	12
	Intuición	13	11
	Radio de confianza	14	12
	Poder personal	15	11
	Integridad	16	9
Consecuencias del CE	Salud en general	17	31
	Calidad de vida	18	11
	Coefficiente de relacionamiento	19	7
	Desempeño óptimo	20	7

Fidelidad del cuestionario del EQ MAP

La fidelidad del instrumento adoptado para evaluar el cociente emocional de los profesores de enseñanza superior se determinó a partir del conocimiento de su consistencia interna resultante del cálculo de los coeficientes alpha de Cronbach para cada uno de los dominios y también para las dimensiones.

Los resultados que presentamos nos permiten comprobar que, en la mayoría de las situaciones, el coeficiente presentó valores superiores a 0,7. Para la mayoría de los autores este valor constituye el límite mínimo para que podamos considerar que una escala tiene buena consistencia interna. En los casos en que el coeficiente presentó valores inferiores a ese límite, los resultados se sitúan por encima del 0,60, hecho que, también para la mayoría de los autores, corresponde a una consistencia interna aceptable.

Por tanto, podemos concluir que la escala presenta una consistencia interna razonable y, consecuentemente, que es una escala fidedigna.

El cuestionario: su distribución

La realización de cualquier encuesta, implica no sólo delinear una población, si no también desarrollar un conjunto de acciones, con el fin de alcanzar los objetivos inicialmente propuestos para el estudio.

Además, resulta fundamental que todos los procedimientos que se van a desencadenar se hagan según una rigurosa conducta ética, respetando los principios de la beneficencia, de la justicia y de un total respeto por la dignidad humana.

Comenzamos por dirigir un escrito a la Dirección de Servicios de Información Estadística en Enseñanza Superior (DSIEES) del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Enseñanza Superior (MCTES) portugués, para que nos facultase el número de profesores de todas las instituciones de este nivel de enseñanza en el distrito de Viseu, con el fin de conocer la población y, posteriormente, determinar una muestra representativa. La respuesta por parte de la DSIEES fue inmediata, lo que nos permitió comenzar los contactos con los diversos centros de enseñanza superior.

De esta forma, se dirigió un escrito a las entidades responsables de las instituciones de enseñanza superior del distrito de Viseu con la intención de que autorizasen la aplicación del instrumento de recogida de datos a los profesores de este nivel de enseñanza. En este escrito se explicitaron los objetivos e intereses del estudio y se garantizó la confidencialidad de los datos.

Se autorizó la aplicación del cuestionario y se comenzó su distribución.

Paralelamente al desplazamiento a los centros de enseñanza, también procuramos utilizar una estrategia de distribución del instrumento rápida y eficaz. Esta estrategia consistió, básicamente, en transformar el cuestionario en un documento que se pudiese distribuir y devolver informáticamente.

En todo momento procuramos motivar al máximo a los profesores, destacando la importante contribución de este trabajo al estudio de la inteligencia emocional de los profesores de enseñanza superior de esta región. Subrayamos también la importancia de su colaboración ya que, para poder efectuar los necesarios análisis estadísticos, se requiere un elevado número de respuestas.

Destacamos, también, la facilidad de la tarea dado que las respuestas son breves. Cabe destacar que el tiempo medio calculado para su cumplimentación fue de unos treinta minutos.

Creemos que esta estrategia fue bastante eficaz/útil, aunque fuese exigente. Por un lado, nos permitió obtener un número sustancialmente mayor de respuestas y, por otro, tener contacto directo con los profesores.

Desde el principio, los sujetos mostraron una buena comprensión de la forma de cumplimentación del cuestionario y, por eso, no fue necesario realizar grandes aclaraciones al respecto. Es más, tal como se comprobó posteriormente, en la mayoría de los casos no hubo fallos en su cumplimentación (aunque sí hubo algunas omisiones, por descuido o a propósito).

Los profesores de este nivel de enseñanza se mostraron, en general, con ganas de colaborar y motivados a responder. Incluso un número destacable de profesores mostró interés por conocer, más detalladamente, los resultados y por participar más activamente en la investigación.

Los cuestionarios estaban acompañados de un texto en el que se solicitaba la colaboración en el estudio y se informaba sobre los objetivos de nuestra investigación y sobre los procedimientos que se iban a seguir.

Teniendo en cuenta el punto central de nuestro estudio, el periodo para la recogida de datos coincidió con el periodo que precedía a la primera época de realización de exámenes con el objetivo de no condicionar la validez de las respuestas.

Tratamiento estadístico

Los datos obtenidos a través del cuestionario fueron objeto de una apreciación general, con el fin de analizar si el conjunto presentaba deficiencias de cumplimentación que determinasen la necesidad de exclusión de alguno de ellos. Teniendo en cuenta que las lagunas encontradas estaban relacionadas con la ausencia de algunos datos de caracterización y, en otros, con la falta de cumplimentación de una u otra pregunta en secciones distintas, se decidió aceptarlos como válidos en el conjunto del estudio que se estaba realizando. Esta decisión se derivó de la consideración, basada en la literatura consultada, de que los sujetos tienen el derecho a no sentirse preparados, o a no querer pronunciarse sobre determinados puntos específicos.

Para sistematizar y realzar la información proporcionada por los datos, aplicamos técnicas de estadística descriptiva y de estadística inferencial. Los datos se trataron informáticamente, mediante el programa de tratamiento estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Science), en su versión 18.0 de 2010. Las técnicas estadísticas empleadas fueron:

- Frecuencias: absolutas (n) y relativas (%).
- Medidas de tendencia central: media aritmética (\bar{x}), media de los puestos (\bar{x}_p), medianas (Md) y modas (Mo).
- Medidas de dispersión o variabilidad: desvíos estándar (s).
- Coeficientes: alpha de Cronbach (α), correlación de Spearman (r_s);
- Tests de hipótesis: test U de Mann-Whitney, test de Kruskal-Wallis, test de la significancia de un coeficiente de correlación de Spearman, test Kolmogorov-Smirnov (como test de normalidad).
- Regresión lineal múltiple con la adopción del método *stepwise*.

Como muestran los resultados de la aplicación del test Kolmogorov-Smirnov, todas las variables centrales de la investigación presentan distribuciones no normales. Atendiendo a que esta es una de las condiciones necesarias para la aplicación de técnicas paramétricas y dado que no se produce, optamos por utilizar tests no paramétricos en los estudios en los que procedimos a la comparación de sus resultados en función de otras variables.

En todos los tests establecimos el valor 0,050 como valor máximo

de la probabilidad del error tipo I, o sea, como valor por debajo del cual se consideró que las relaciones o diferencias estudiadas eran estadísticamente significativas.

De esta forma, fue posible clasificar toda la información recogida y agrupar los resultados que se van a analizar, presentar y discutir en los capítulos siguientes.

Presentación y discusión de los resultados

Después de haber abordado las principales cuestiones metodológicas, en particular el objetivo general, la descripción de la muestra y la naturaleza del instrumento empleado, es momento de analizar, presentar y discutir los resultados obtenidos, procurando responder al problema de la investigación.

En este capítulo procedemos al análisis, presentación y discusión de los datos y resultados que obtuvimos a través de la aplicación del instrumento de recogida de datos adoptado.

Procedemos, en un primer momento, al análisis y a la presentación descriptiva de los datos y, posteriormente, al análisis de los resultados de las técnicas estadísticas aplicadas para evaluar la relación entre la inteligencia emocional y algunos factores del estudio.

En un segundo momento se discuten e interpretan los resultados que, de forma resumida y concisa, ya se expusieron en la sección del análisis y presentación de los resultados.

La discusión e interpretación tienen como objetivo la búsqueda de respuestas en sentido más amplio, lo que se consigue mediante su relación con otros conocimientos anteriormente adquiridos.

Según Polit y Hungler (1995), el proceso de interpretación de los resultados constituye un intento del investigador de explicar los descubrimientos, en consonancia con lo que se conoce, resultante de trabajos anteriores en el área, y a la luz de la adecuación de los métodos empleados en la investigación.

La muestra de este estudio está constituida, como mencionamos anteriormente, por 221 docentes, de una población de 745 profesores de la enseñanza superior del distrito de Viseu.

De los datos sociodemográficos caracterizadores de la muestra, se comprueba que el 63,3% de los docentes son de sexo femenino y el 36,7% del sexo masculino, lo que, a pesar de que ser ligeramente más elevado que la media portuguesa, traduce bien la realidad de este nivel de

enseñanza, en el que las mujeres constituyen el grupo más numeroso.

De acuerdo con los datos del INE (Instituto Nacional de Estadística, 1998), mientras a principios de la década de 1960 las mujeres representaban tan sólo un cuarto, aproximadamente, de los diplomados salidos de las instituciones de enseñanza superior, a principios de la década de 1990 representaban ya casi dos tercios de los sujetos que habían concluido los respectivos cursos superiores. De igual modo y para los mismos referentes cronológicos, se comprueba que el porcentaje de mujeres que imparte clase en la enseñanza superior casi se ha cuadruplicado en treinta años.

La evolución de la relación de las mujeres con la enseñanza superior es un elemento frecuentemente empleado para ilustrar la transformación sufrida por la condición femenina portuguesa (INE, 2008).

Situación idéntica, si bien que en proporciones diferentes a esta, presenta el sector educativo en los otros niveles de enseñanza. El sexo femenino domina claramente en los restantes niveles de enseñanza, alcanzando esos niveles, y entre ellos el personal docente de las enseñanzas básica y secundaria, tasas de feminización del orden del 75% del total del cuerpo de profesores en ellos destacado. La profesión de profesor en Portugal está representada principalmente por el sexo femenino.

El análisis de la distribución de los profesores por grupos de edades demuestra que el 76,0% de los elementos de la muestra presentaban edades comprendidas entre los 25 y los 45 años, y que un 23,1% de los encuestados presentaban edades comprendidas entre los 46 y los 65 años.

De forma similar, y considerando el estado civil, comprobamos que el 74,6% de los profesores estaban casados.

El objetivo general de la presente investigación se centraba en identificar y analizar la inteligencia emocional de los profesores de enseñanza superior del distrito de Viseu. En este sentido, formulamos varios objetivos que nos permitiesen conocer y caracterizar nuestra muestra y también percibir cuáles son las variables que influyen de forma más evidente en este constructo.

Comenzamos por identificar de qué forma se caracterizaba la IE en función de las características sociodemográficas.

- Identificar las características y las diferencias de la inteligencia emocional en función del género.

Los resultados encontrados apuntan a diferencias estadísticamente significativas sólo en dos ámbitos de la inteligencia emocional (IE), en los que el sexo masculino representa un mejor desempeño: el poder personal del área valores y creencias que se entiende como el grado en que se cree que se consiguen cambios y se consigue escoger la vida que se quiere vivir, y el ámbito desempeño óptimo que evalúa la capacidad de obtener buenos resultados personales en el día a día, en la relación con los otros y en el trabajo.

La explicación genérica para estos resultados, desde nuestro punto de vista, ya se avanzó anteriormente.

Resulta importante destacar que el aumento del porcentaje de mujeres con formación superior no tuvo consecuencias sólo en cuanto a la tasa de feminización del personal docente de enseñanza superior. El creciente índice de cualificación y de credencialización de las mujeres también tuvo un impacto innegable sobre la restante estructura socioprofesional.

Aunque la reconfiguración de la estructura de oportunidades y la afirmación más allá del umbral del ámbito doméstico hayan proporcionado a la mujer el acceso a posiciones de cierta relevancia en el ámbito de la sociedad civil, en particular en el trabajo y en la educación, y la consolidación de un estatuto cívico no siempre socialmente reconocido, no puede obviarse el hecho de que, aún así, la situación actual está lejos de poder considerarse equitativa.

Antes de continuar, debe tenerse en cuenta que, a pesar de que su eje de vida y de realización personal se ha ampliado sustancialmente, las mujeres continúan siendo las principales depositarias de la responsabilidad relativa a la administración doméstica y familiar, lo que se traduce, generalmente, en una duplicación de esfuerzos, dado que, a un empleo hay que sumarle todo el rol de tareas tradicionalmente desempeñadas en casa por las mujeres. En este sentido, si, por un lado, la entrada en el mercado laboral representa para el sexo femenino la conquista de una garantía de autonomía y seguridad personal e, incluso, una ampliación de su espacio de libertad, lo cierto es que las inercias sociales que persisten dentro de la institución familiar tienden, en cierto modo, a anular parte sustancial de los efectos positivos.

En el campo de búsqueda reciente sobre la IE, en la que las competencias emocionales están íntimamente unidas a este constructo, también se detectaron diferencias de género en la infancia, adolescencia y edad adulta (Harrod y Scheer, 2005; Houtmeyers, 2002; Young, 2006).

Con respecto a las diferencias de sexo en la IE, la controversia reside en la forma en la que esa diferencia puede detectarse o no, dependiendo del tipo de instrumento de evaluación empleado, medidas de auto-relato o de desempeño.

Los resultados de estudios que emplearon medidas de auto-relato (Bar-On's EQi, 1997; Salovey et al. TMMS-48, 1995 y sus versiones, etc.) han sido muy diferentes. En algunos casos, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la autoevaluación de la IE entre hombres y mujeres (Bar-On, 1997; Brackett y Mayer, 2003; Brown y Schutte, 2006; Schutte et al., 1998), mientras que, en otros casos, las mujeres acaban siendo más hábiles a la hora de lidiar con sus emociones y con las emociones de los demás. En ocasiones, ocurre exactamente lo opuesto. El sexo femenino acaba siendo mejor en atención emocional y empatía, mientras los hombres son mejores regulando emociones (Brackett, Warner y Bosco, 2005; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Harrod y Scheer, 2005). Esta falta de uniformidad en los resultados puede deberse a características sociodemográficas o al tipo de instrumento utilizado. Esto está relacionado con las diferentes habilidades que componen el constructo, que dependen del modelo teórico con el cual se está trabajando.

Cuando se utiliza "Trait-Meta Mood Scale - 48" (TMMS-48) y sus versiones (Salovey et al., 1995; Fernández-Berrocal et al., 2004), las diferencias encontradas tienden a apuntar a que el sexo femenino presta una mayor atención a sus emociones en comparación con el sexo masculino. En otros casos, el sexo femenino se muestra más hábil no sólo al lidiar con sus emociones, sino también al entenderlas, mientras que el masculino se muestra más hábil a la hora de controlar los impulsos y de tolerar el estrés (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Fernández-Berrocal et al., 2004).

Sin embargo, cuando se utilizan los indicadores de rendimiento como la Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) o el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEM), éstos apuntan a diferencias significativas en la inteligencia emocional, con predominio del sexo femenino al compararlo con el masculino (Brackett y Mayer, 2003; Brackett et al., 2005; Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Mayer et al., 1999; Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Young, 2006). Las diferencias de género que aparecen desde la infancia, relativas a las competencias emocionales quedan, por tanto, corroboradas.

Los estudios que incidieron sobre las diferencias de sexo

basándose en el auto-relato de la inteligencia emocional y medidas de inteligencia emocional, a través de tests de desempeño, revelan resultados importantes sobre la forma en la que el sexo masculino auto-relata una mayor inteligencia emocional que la que realmente desempeñan, mientras que con el sexo femenino sucede lo contrario. El género femenino auto-relata una menor inteligencia emocional que la que muestra tener en tests de desempeña (Brackett y Mayer, 2003; Brackett et al., 2006). Todo esto nos hace suponer que las mujeres subestiman y que los hombres sobreestiman sus habilidades emocionales.

Un estudio reciente que utilizó la TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) mostró cómo los padres poseen un nivel menor para recuperarse de lo que autorefieren y que las madres tienen un mayor nivel de atención y claridad de lo que autorefieren.

Aunque la evidencia indica que, en general, las mujeres tienen mayor índice de IE que los hombres, su autopercepción tiende a ser inferior que la de los hombres. Por lo anteriormente expuesto, podemos destacar los resultados del estudio realizado por Sánchez et al., (2008), donde la IE, autoreferida por las madres con relación al factor atención fue previsto en el 9% de la percepción que el padre y los niños tienen de ellas. Una posible explicación de este fenómeno podría estar relacionada con la amenaza que el estereotipo de la mujer puede tener en su percepción. Tal vez sea un estereotipo más vulnerable de lo que los resultados de las pruebas de rendimiento muestran realmente.

De hecho, algunos estudios han mostrado el impacto de los estereotipos sexuales en los niveles de ansiedad en situaciones específicas (Osborne, 2006).

Si sumamos los resultados que muestran una relación entre bajos niveles de auto-relato de IE con una peor salud mental, medida mediante ansiedad, depresión y escalas de ajuste emocional (Salovey et al., 2002; Sánchez, Montañes, Latorre y Fernández-Berrocal, 2006), así como los peores índices de salud mental que las mujeres tienden a tener en estos casos (Organización Mundial de la Salud, 2008), esto sugiere la necesidad de más investigación sobre este tema. Es necesario un mayor número de estudios para descubrir la relación entre la percepción real de la IE y la IE real.

En otra encuesta, realizada por Queroz y Neri (2005), en la que se comparaba la inteligencia emocional por sexos, se encontraron algunas diferencias significativas. Los hombres están más automotivados que las mujeres y también existe una ligera tendencia en los hombres a ser más

conscientes de ellos mismos. No aparecieron diferencias entre hombres y mujeres con respecto a la competencia emocional.

Las mujeres mostraron habilidades interpersonales más fuertes que los hombres, pero estos mostraron una mayor capacidad para manejar el estrés, además de ser más adaptables.

Nuestros resultados no coinciden con otras investigaciones, en particular de autores como Satorio (1999) y Brody y Hall (s.f.), que apuntan hacia una tendencia de que los individuos del sexo femenino obtienen mayores niveles de inteligencia emocional que los de sexo masculino, explicando este hecho por la de la diferenciación de la educación entre sexos.

En nuestro caso, los ámbitos en los que existen diferencias son aquellos en los que tradicionalmente se espera una gran inversión del sexo masculino, en particular en cuanto a alcanzar metas profesionales elevadas y el desempeño presente sobre todo en el contexto de la educación superior.

El hecho de que esta investigación no haya encontrado diferencias entre hombres y mujeres en lo que respecta a su IE, en contra de lo que se puede constatar en el informe Chutte (1998), puede ser debido al origen de la muestra, principalmente extraída de una población nivelada a través de una selección muy rigurosa de sus habilidades académicas. Y estas, si desde el principio se relacionan con la capacidad cognitiva, presumiblemente también pueden estar relacionadas con la IE, ya que se reconoce que estos constructos, a pesar de ser intrínsecamente diferentes, se encuentran íntimamente relacionados.

La controversia sobre las diferencias de sexo continúa, sin embargo, existen evidencias empíricas de una progresiva desaparición de estas diferencias, debida, entre otras causas, a una mayor aproximación en las prácticas de socialización.

Gran parte de los datos sugiere (Colom, 1998) que: las similitudes entre sexos son mayores que las diferencias; las diferencias de sexo de carácter emocional dependen en gran medida de la situación; la mayoría de los estudios sobre las diferencias de sexo han usado muestras de la clase media, por lo que generalizar podría resultar imprudente.

- Identificar las características y diferencias de la inteligencia emocional por grupos de edad

Nuestros resultados muestran que el grupo entre 25 y 35 años mostró menor conciencia emocional y menor conciencia emocional con

respecto a los demás. Esto se traduce en un menor desempeño en términos de alfabetización emocional, es decir, menor capacidad para reconocer sentimientos propios, enumerarlos y comprender su origen, ser capaz de expresar sentimientos y de mostrarlos a los demás, y también la capacidad de escuchar, sentir e intuir lo que los demás sienten a partir del análisis que se es capaz de hacer de las palabras, lenguaje no verbal u otros indicadores.

Estos profesores más jóvenes, también tienen una menor resiliencia, que es la capacidad para hacer frente a las dificultades de una manera flexible y positiva. En nuestra opinión, estos resultados se explican por el hecho de que este grupo tiene menos experiencia de vida, y sigue centrado en su propio desarrollo profesional, lo que hace que esté menos atento a los demás. Por otra parte, los profesores más mayores (grupo de entre 56 y 65 años) muestran menor salud en general, en el sentido de que tienen más problemas de salud que interfieren con su inteligencia emocional, por lo que su cociente de relacionamiento, considerado como la calidad de las relaciones interpersonales y la unión con los demás, es menor.

Los resultados del ámbito desempeño óptimo, es decir, la evaluación de la cantidad de buenos resultados que se consigue en el día a día a nivel personal, en la relación con los demás y en el trabajo, son más altos en el grupo de 46 a 55 años, que son aquellos profesores que están en la cima de su carrera.

Poco se sabe sobre los efectos del envejecimiento sobre la inteligencia emocional (Phillips, MacLean y Allen, 2002). Sin embargo, en Bar-On (2002) se cita un estudio de 1997 en el que se utilizó el Emotional Quotient Inventory (EQ-i), que abarca los siguientes ámbitos: habilidades intrapersonales; habilidades interpersonales; adaptabilidad; gestión del estrés y, por último, estado de ánimo general. Los grupos de mayor edad mostraron resultados significativamente más altos que los grupos más jóvenes en la mayoría de los ámbitos de la escala.

En este estudio no hubo diferencias significativas en el valor total de la inteligencia emocional en los diferentes grupos de edad. En el campo de la conciencia emocional y en el ámbito alfabetización emocional, es el grupo de edad de los profesores más mayores el que presenta los valores más altos, lo cual es congruente con los datos de la literatura que indican que las personas, a medida que envejecen, alcanzan altas puntuaciones en las escalas de auto-relato que evalúan el bienestar psicológico.

Cachioni (2003) utilizó la Escala de Desarrollo Personal (EDEP) en un estudio con profesores de Universidades de la Tercera Edad. La autora comprobó que en la muestra predominaron auto-relatos positivos sobre el desarrollo personal, especialmente entre los profesores más mayores. La autora concluye que la práctica de la enseñanza a ancianos proporcionaba a los sujetos intercambios personales y culturales significativos, sentido de la integridad y generatividad, lo que favorecería su sentido de bienestar psicológico.

Las medidas de los dos grupos de edad en la EDEP pueden estar relacionadas con la experiencia de vida acumulada por los sujetos, experiencia que puede contribuir a la construcción de estrategias para enfrentarse a las condiciones de vida, parte de las cuales puede ser adversa. El conocimiento de sí mismo puede contribuir a fortalecer la construcción de recursos internos y estos podrán promover el bienestar en la medida en que el individuo es capaz de manejar sus propios sentimientos y comportamientos.

Bastian (2005) confirma nuestros resultados cuando afirma que existe una tendencia a que la maduración emocional se asocie con el aumento de edad hasta la edad adulta. En este sentido, también Mayer y Salovey (2002) afirman que la inteligencia social y emocional aumenta con la edad, al menos hasta la quinta década de la vida.

Hay que considerar además el estudio realizado por Campos (2010), en el que los profesores afirmaron que las experiencias de vida tuvieron una gran importancia en el desarrollo de la inteligencia emocional, lo que nos lleva a deducir que el aumento de la edad también aumenta los niveles de inteligencia emocional.

- Identificar las características y diferencias de la inteligencia emocional en función del estado civil

Al relacionar el estado civil con la inteligencia emocional pudimos comprobar por los resultados que el grupo de profesores casados o que viven en unión de hecho, muestra una menor conciencia emocional de los demás (entendida como la capacidad para oír, sentir e intuir lo que los otros pueden sentir a partir de sus palabras, lenguaje no verbal u otros indicadores) y una menor intencionalidad (que es la capacidad de actuar deliberadamente, tomando decisiones acertadas, tanto a nivel personal como profesional) que los no casados.

En la revisión bibliográfica no se encontraron estudios que

relacionen directamente la inteligencia emocional con el estado civil. Los estudios que existen apuntan a diferencias no significativas (Castro, 2009) o indican que los profesores casados muestran puntuaciones superiores (Campos, 2010).

Una posible explicación para estos valores puede deberse a la exigencia tanto en términos de carrera como en términos de vida personal. Si, por un lado, la profesión de profesor de enseñanza superior exige una gran capacidad de trabajo, por otro, el matrimonio exige una gran inversión personal. Esta conjugación podría llevar a que este grupo tenga menos capacidad para estar atento a las señales del otro.

- Identificar las características y las diferencias de la inteligencia emocional en función de la formación académica.

Comprobamos que los profesores doctorados tienden a mostrarse menos satisfechos con la vida, entendida como todos los acontecimientos de relaciones interpersonales y situaciones circunstanciales que se viven como agradables tanto a escala personal como profesional.

Según algunos estudios, una gran mayoría de los profesores de la enseñanza superior confirma que pocos profesores consiguen ser excelentes en las dos actividades (enseñanza e investigación) (Romainville, 1996). Por eso, no resulta sorprendente que los profesores doctorados (sujetos a muchas peticiones y a actividades que conllevan mucha sobrecarga) vean esta unión como una fuente de tensión o, incluso, de frustración.

En este sentido, nuestro estudio coincide con los estudios realizados por Bastian (2005), Petrides, Furnham y Martin (2004, cit. por Bueno, 2006), cuando afirman que existe una correlación baja y moderada entre la inteligencia emocional y la situación vital. En el ámbito profesional, los profesores doctorados se encuentran en un nivel de desarrollo profesional muy exigente, por tanto, para que la satisfacción vital aumente, son necesarios niveles cada vez más elevados de experiencias positivas. Por otro lado, globalmente, los profesores cuentan con una mayor alfabetización, definida como la capacidad de reconocer los sentimientos propios, enumerarlos y percibir su origen, capacidad de expresar los sentimientos y de mostrarlos a los demás, integrando las acciones e interacciones y también la habilidad que tienen para oír, sentir e intuir lo que los demás están sintiendo a partir del análisis que son capaces de hacer de sus palabras, lenguaje no verbal y otros indicadores.

También cuentan con mayores competencias, sirviendo esta capacidad para reaccionar deliberadamente, tomando decisiones consistentes tanto a escala personal como profesional, encontrar múltiples respuestas y soluciones no cognitivas para solucionar problemas, encontrar nuevas formas de hacer las cosas, ser capaz de enfrentarse a dificultades de forma flexible y de forma positiva, crear y mantener una red de personas con las que poder expresar las emociones y la capacidad de estar tranquilos, tener expresiones emocionales adecuadas ante acontecimientos desagradables o conflictos. En este sentido, opinamos que la formación académica elevada puede contribuir a un nivel más elevado de inteligencia emocional y, en ese caso, la alfabetización y las competencias son de hecho más elevadas en este grupo de profesores.

Los profesores que sólo poseen la licenciatura mostraron menor conciencia emocional y menor intencionalidad, explicada esta como la habilidad de reaccionar deliberadamente, tomando decisiones consistentes tanto personales como profesionales. Una formación académica más baja puede poner en peligro la seguridad profesional, lo que coincide con la dificultad que éste grupo de profesores presenta cuando tiene que tomar alguna decisión.

- Identificar las características y las diferencias de la inteligencia emocional en función del área de formación.

Considerando el conjunto de resultados obtenidos, comprobamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de profesores de la enseñanza superior pertenecientes a diversas áreas de formación en los valores obtenidos en las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional.

De esta forma, comprobamos que los profesores con formación en el área de las artes y ciencias de la educación muestran valores que los sitúan por debajo de los grupos de profesores de otras esferas formativas, en todos los dominios y dimensiones estudiados, donde se observan diferencias significativas, a excepción de los ámbitos acontecimientos y presiones de la vida.

En cuanto al área educativa, en ocasiones, se piensa erróneamente que las competencias afectivas y emocionales no forman parte esencial del profesor, sin embargo, la inteligencia emocional implica el desarrollo de un conjunto de habilidades que todo docente debería adquirir por dos razones (Castejón et al., 2008): porque las clases son el

modelo de aprendizaje socioemocional de mayor impacto para los alumnos, y porque la investigación ha demostrado que niveles adecuados de inteligencia emocional ayudan a enfrentar con mayor éxito los contratiempos con los que los profesores se encuentran diariamente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

De esta forma, en el ámbito educativo, la educación de la inteligencia emocional se convierte en una tarea necesaria. Dominar esas habilidades resulta esencial para el desarrollo evolutivo y socioemocional de los alumnos.

En los ámbitos experiencias de vida y presiones de vida, los profesores con formación en el área de las ingenierías muestran valores más bajos en comparación con profesores de otras áreas de formación. Estos ámbitos se caracterizan como todo el tipo de acontecimientos a escala personal y en varias áreas de la vida que pueden constituir una fuente de sufrimiento, con presiones que generan experiencias constrictivas o difíciles, tanto en las relaciones afectivas como en las profesionales. Por otro lado, como podemos comprobar, los profesores con formación en el área de las ingenierías muestran valores que los sitúan por encima de los grupos de profesores de otras áreas de formación, en una gran mayoría de los dominios y dimensiones donde se observan diferencias estadísticamente significativas. Estos profesores, con formación en el área de las ingenierías, muestran mayor expresión emocional, mejor perspectiva, mejor poder personal, mejores valores y creencias, mejor calidad de vida y mejor cociente de relacionamiento. En cuanto a la inteligencia emocional, estos profesores mostraron mayor inteligencia emocional.

Para un ingeniero, las competencias interpersonales desempeñan un papel fundamental dado que desarrollan su capacidad de organizar y estructurar el trabajo, mucho más cuando de él se espera el liderazgo de grupos.

Podemos constatar que educar la inteligencia emocional de los estudiantes se está convirtiendo en una tarea necesaria en el ámbito universitario y la mayoría de los profesores considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de los alumnos.

La actividad docente realizada en la enseñanza superior tiene como intención y resultado la formación intelectual de los ciudadanos y la preparación de profesionales para su posterior inserción en el mercado de trabajo (Gallardo, 2006). Pero esa inserción, asociada a la formación

teórica frecuentemente encontrada en la enseñanza superior, hace que los estudiantes tengan que formarse por cuenta propia en la difícil transición hacia el mercado de trabajo.

Desde esta perspectiva, como señalan García-Montalvo y Peiró (2001, p. 28) "los procesos de empleabilidad tienen consecuencias importantes para los jóvenes, porque en parte determinan su carrera, sus oportunidades de desarrollo personal y su bienestar psicológico".

La mayoría de los profesores está de acuerdo con que el liderazgo de los profesores de la enseñanza superior se consigue con un adecuado conocimiento personal, una elevada autoestima, un alto control emocional, así como un proyecto personal y profesional motivador. Conseguir que los alumnos desarrollen voluntariamente sus competencias científicas, profesionales e investigadoras a través de sus propias competencias socioemocionales, determinará, sin duda, un alto nivel de liderazgo docente y un aumento de la autoestima de los profesores de la enseñanza superior (Hué, 2007).

Si consideramos que, por un lado, las habilidades implicadas en la inteligencia emocional cuando están relacionadas con el desempeño personal, profesional y con la vida en general, constituyen modelos de competencias (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Hedlund y Sternberg, 2000); y por otro lado, los modelos de inteligencia emocional incluyen competencias generales de carácter socioemocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2000), podemos comprobar la importancia de la identificación, la evaluación y el desarrollo de estas competencias emocionales en el contexto educativo de la enseñanza superior.

- Identificar las características y las diferencias de la inteligencia emocional en función del número de clases impartidas impartidos

Los resultados que encontramos muestran que los profesores que imparten tres o más clases se desenvuelven mejor ante las presiones de la vida, entendidas como las experiencias que, tanto en el trabajo como en casa, pueden ser experiencias constrictivas o difíciles. Dado que no hemos encontrado estudios específicos que coincidiesen con nuestros resultados, nos parece evidente que este grupo de profesores, al tener que organizarse para impartir diferentes clases, tienen que gestionar necesariamente mejor las presiones de la vida, en caso contrario no serían capaces de ser eficaces en ese tipo de circunstancia.

Los resultados apuntan también hacia una menor expresión emocional (entendida esta como el grado con que se consiguen expresar los propios sentimientos y mostrarlos a los demás, como parte integrante de las propias acciones e interacciones) y hacia una mejor calidad de vida que repercute en la inteligencia emocional en el sentido de la satisfacción o insatisfacción con la vida en general. Si, por un lado, una mayor diversidad de clases impartidas por los profesores “obliga” a que éstos consigan lidiar mejor con las presiones, por otro, la capacidad de expresar sentimientos a los demás, así como la satisfacción con la vida, tiene que verse disminuida en la medida en que la presión profesional no deja espacio para otras competencias.

- Identificar las características y las diferencias de la inteligencia emocional en función del número de escuelas en las que imparte clase.

El número de escuelas en las que los profesores dan clase determina que los que sólo dan clase en una escuela muestran un mejor desempeño en los acontecimientos de vida, es decir, los profesores que imparten en una única escuela consiguen identificar el tipo de acontecimientos personales, pertenecientes a las distintas áreas de la vida, que pueden haber constituido una fuente de sufrimiento. Estos resultados coinciden con los obtenidos para el número de clases que imparten. Para estos profesores resulta mucho menos exigente en términos de vida profesional estar centrados en una sola escuela. Tener que desplazarse por varias escuelas haría que se sintiesen más presionados en términos de acontecimientos de vida.

- Relacionar los ámbitos referentes al entorno actual de vida y las consecuencias del cociente emocional con la inteligencia emocional.

El estudio de la correlación entre la inteligencia emocional y los ámbitos que no se consideran en su evaluación muestra que las correlaciones son altamente significativas y que existen diferentes niveles de asociación.

El ambiente actual es la dimensión que, por un lado, se define como todo tipo de acontecimientos a escala personal y en varias áreas de vida que pueden constituir una fuente de sufrimiento, con presiones que

generan experiencias constrictivas o difíciles tanto en lo que se refiere a las relaciones afectivas como a las profesionales (englobando las variables acontecimientos de vida y presiones de vida), y, por otro lado, también puede entenderse como todos los acontecimientos, relaciones interpersonales y circunstancias que, tanto a escala personal como profesional se viven como agradables (englobando la variable satisfacción de vida).

Los resultados de nuestra muestra en esta dimensión apuntan a que, cuanto menores son los acontecimientos de vida y las presiones de vida, mayor es la inteligencia emocional y, cuanto mayor es la satisfacción en la vida, mayor es la inteligencia emocional.

Las consecuencias constituyen una dimensión que traduce los efectos en el cociente emocional de los estados de salud, de la satisfacción o no con la vida en general, de la calidad de las relaciones interpersonales y de la unión con los otros, y traduce cómo se consigue obtener en el día a día buenos resultados personales, en la relación con los otros y en el trabajo. Está constituida por los siguientes ámbitos: *salud en general, calidad de vida, cociente de relacionamiento y desempeño óptimo*.

Los resultados de nuestra muestra apuntan a que cuando el ámbito salud en general se ve afectado, es decir, cuantos más problemas de salud existan, menor será la inteligencia emocional, por otro lado, cuanto mayor sea la calidad de vida, el cociente de relacionamiento y el desempeño óptimo, mayor será también la inteligencia emocional de los profesores de enseñanza superior.

El desempeño óptimo es aquél que presenta una correlación más fuerte con la inteligencia emocional.

Castro (2009), que también aplicó el mismo cuestionario a una muestra de profesores de enseñanza superior, corrobora estos resultados cuando afirma que existe una asociación negativa entre la inteligencia emocional y la salud en general, y que existe una asociación positiva entre la inteligencia emocional y los ámbitos calidad de vida, cociente de relacionamiento y desempeño óptimo.

- Identificar los ámbitos que mayor peso predictivo poseen para la inteligencia emocional

Para identificar cuáles son los ámbitos del ambiente actual y de las consecuencias que mayor peso predictivo tienen en la inteligencia

emocional, efectuamos el estudio de regresión lineal múltiple.

Comprobamos que los ámbitos desempeño óptimo, salud en general, satisfacción en la vida y cociente de relacionamiento son predictores altamente significativos de la inteligencia emocional. El conjunto de estos ámbitos explica el 56,8% de la variabilidad de la inteligencia emocional.

El desempeño óptimo que evalúa la capacidad en el día a día de obtener buenos resultados personales, en la relación con los otros y en el trabajo, es el ámbito con mayor preponderancia para la predicción de la inteligencia emocional. Este ámbito es, simultáneamente, aquél que presenta una correlación más fuerte con la inteligencia emocional.

Estos resultados concuerdan con el estudio desarrollado por Campos (2010), cuyo resultado indica que la calidad de vida y la satisfacción de vida son las variables con mayor capacidad de predicción de una alta inteligencia emocional. Sin embargo, estos resultados también muestran la fragilidad de este constructo mostrando que puede modificarse muy fácilmente con cualquier circunstancia de vida.

En un segundo estudio se emplearon en la regresión los catorce ámbitos que contribuyen a la evaluación de la inteligencia emocional con el objetivo de identificar el orden de preponderancia de cada uno en la predicción de esta.

La intuición, que traduce el grado con el que usamos señales, “pálpitos” y respuestas no cognitivas ante problemas, es el ámbito que ocupa el primer lugar en el orden de la preponderancia en la predicción de la inteligencia emocional, le sigue la insatisfacción constructiva, el poder personal, la creatividad, la resiliencia, el radio de confianza, la conciencia emocional, las conexiones interpersonales, la intencionalidad, la compasión, la integridad, la conciencia emocional de los demás, la expresión emocional y, finalmente, la perspectiva.

- Identificar la dimensión más preponderante en la determinación de la inteligencia emocional.

El estudio de la regresión de las tres dimensiones que constituyen la inteligencia emocional nos permite comprobar que las competencias del cociente emocional son la dimensión más preponderante en su determinación, seguida de los valores y aptitudes, y de la alfabetización emocional.

La dimensión competencias del cociente emocional se entiende

como la capacidad para actuar deliberadamente, tomando decisiones consistentes tanto personales como profesionales, encontrar múltiples respuestas y soluciones no cognitivas para solucionar problemas, encontrando nuevas formas de hacer las cosas, ser capaz de enfrentar dificultades de forma flexible y de forma positiva, crear y sostener una red de personas con las cuales podemos expresar las emociones y la capacidad de permanecer tranquilos, de tener expresiones emocionales adecuadas incluso ante acontecimientos desagradables o conflictos.

Conclusiones

Las consideraciones con las que finalizaremos este trabajo pretenden, fundamentalmente, recapitular los asuntos más relevantes de estudio, en términos de conocimiento de la inteligencia emocional de los profesores, y sugerir algunas pistas para futuras investigaciones, dado que esta es un área heurísticamente muy rica.

La forma de concebir la enseñanza superior se ha visto influida por cambios y por exigencias sociales que se operan en el exterior y que imponen, en consecuencia, nuevos desafíos a su cuerpo docente.

Ante los objetivos inicialmente definidos, comenzamos por circunscribir el contexto en el que se pretende caracterizar y analizar la inteligencia emocional de los profesores. De este modo, a lo largo de la parte I de nuestro estudio, procuramos analizar las transformaciones y recorridos de la enseñanza superior y situamos las cuestiones y los desafíos relacionados con los principales actores de la enseñanza superior, los profesores.

Con respecto al recorrido y a la evolución de la enseñanza superior, podemos concluir que el aumento de la población estudiantil, el aumento del cuerpo docente y la diversificación de las instituciones, imponen nuevas “racionalidades” más abiertas y flexibles ajustadas a las realidades emergentes. Este nuevo contexto significa que los profesores tienen que ajustar su condición profesional y volver a conformar su rol profesional. A pesar de estos cambios, Scott (1995) afirma que los profesores de enseñanza superior demuestran tener alguna dificultad para adaptarse a las nuevas políticas y al fenómeno de la expansión. Por eso, las respuestas de las instituciones de enseñanza superior no se han traducido en una mayor eficacia y calidad, de modo que no se ha dado una adaptación real de los métodos de enseñanza a las nuevas realidades y a las exigencias de la población estudiantil, cada vez más

exigente y heterogénea.

Para el desarrollo económico, social y cultural de las sociedades se espera que las instituciones de enseñanza superior ejerzan la función de formar una fuerza laboral cada vez más cualificada. Por lo tanto, la profesión académica está sujeta a grandes presiones para introducir cambios profundos en las formas tradicionales de diseño y organización, presiones que se amplían a los conceptos y prácticas metodológicas presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el sentido de la diferenciación de éste en función de la diversidad de los estudiantes y de los requisitos del mercado de trabajo.

La conexión y la cooperación de las instituciones de enseñanza superior con la comunidad exterior requieren, también, nuevas prácticas y actitudes de los docentes, porque la sociedad del conocimiento genera constantes desafíos que requieren nuevas habilidades, nuevas metodologías y la diversificación de tareas. Así, constatamos que las obligaciones de docencia, investigación, administración/gestión y prestación de servicios han aumentado en los últimos tiempos.

El concepto tradicional de la enseñanza superior se basa en el modelo de organización en el que la enseñanza y la investigación surgen como el eje central del trabajo académico. Así, los profesores consideran que, a menudo, el tiempo dedicado a la gestión/administración y cooperación/prestación de servicios les impide desarrollar esas tareas fundamentales.

En el marco teórico hemos observado que la progresión en la carrera académica se hace más por criterios de rendimiento en términos de investigación, ya que los resultados de la investigación son más objetivos y más fáciles de evaluar (Soliman et al., 1984; Fairweather, 1993; Bertrand et al., 1994; Santiago, 2001; Brás, 2003).

Los recientes avances de las ciencias de la mente y del comportamiento, como la psicología, neuropsicología y psiquiatría, han demostrado la importancia de las emociones en los procesos de toma de decisiones, en las relaciones interpersonales y en el desempeño profesional de los individuos o grupos.

Como se indica en nuestro trabajo, la inteligencia se concibe como la capacidad de pensar, razonar y analizar, con exclusión de sus consecuencias sociales y emocionales siendo como una entidad estática digna de ser evaluada por medio de pruebas de inteligencia, pensando así en diferenciar a las personas inteligentes de las no inteligentes. El vínculo entre la inteligencia y la emoción se logró a través de la construcción de la

inteligencia social.

El concepto tuvo su desarrollo histórico hasta que se asumió como un enfoque coherente e integrador por facilitar la comprensión de las relaciones entre la emoción y la razón, hecho que proporcionó el desarrollo de numerosos estudios y programas de inteligencia emocional en contextos diferentes, en particular en la educación.

El contexto de vida de la mayoría de los profesores de la enseñanza superior tiene como base el trabajo excesivo, la presión del tiempo, la elevada responsabilidad y la constante necesidad de lidiar con conflictos.

En consecuencia, se deduce que el estudio de estos temas es de gran importancia para ayudar a entender la relación entre la inteligencia y la emoción en los individuos y que ejercen una gran influencia en su bienestar, en su rendimiento y, por lo tanto, en su realización personal.

De este modo, y como ya se mencionó, abordamos las cuestiones que se plantean con la profesión y carrera académicas en la enseñanza superior y hemos centrado nuestro interés en la importancia de los estados emocionales en las tareas de los profesores, ya que el foco central de nuestra investigación es la inteligencia emocional en los profesores de enseñanza superior.

Nos preocupamos por estudiar las principales teorías y enfoques más pertinentes sobre la naturaleza compleja de la inteligencia, conocer la estructura de la inteligencia y su funcionamiento y adquirir conocimientos prácticos de los instrumentos de medición. Sin embargo, el mayor énfasis se le dio a la inteligencia emocional.

Reflejar los grandes temas de investigación teórica y desarrollar una síntesis final es el reto al que ahora nos enfrentamos. Así, en base a los objetivos iniciales definidos en este proceso de investigación y teniendo en cuenta los ejes orientadores de esta investigación hemos obtenido las siguientes conclusiones:

- La población estudiada es predominantemente femenina, la gran mayoría presenta edades comprendidas entre los 25 y los 45 y son en su mayoría casadas. La mayoría sólo tiene una licenciatura y el mayor porcentaje de los encuestados tiene cursos en el área de las ciencias de la salud.
- La mayoría de los encuestados imparte clases en dos o más cursos e imparte clases, mayoritariamente, en un solo centro.

- Identificar las características y las diferencias de la inteligencia emocional en función del género.
 - Los profesores de sexo masculino muestran un mejor rendimiento con respecto al poder personal, lo que refleja la capacidad de elegir la vida que quieren vivir, y con respecto al rendimiento óptimo, lo que refleja la capacidad de, en el día a día, tener buenos resultados a nivel personal, profesional y en la relación con los demás.

- Identificar las características y diferencias de la inteligencia emocional por grupos de edad
 - En la dimensión de la alfabetización emocional, constatamos que los profesores más jóvenes presentan una mayor dificultad en reconocer y comprender los sentimientos propios y los de los demás. Este resultado está claramente relacionado con las experiencias de vida. Los profesores de mayor edad muestran una peor salud en general, es decir, cuanto mayores sean los problemas de salud, menor es la inteligencia emocional.

- Identificar las características y diferencias de la inteligencia emocional en función del estado civil
 - Los entrevistados que estaban casados o que viven con una pareja muestran menos conciencia emocional de los demás, y están menos predispuestos a comprender y oír los problemas y necesidades de los demás.

- Identificar las características y las diferencias de la inteligencia emocional en función de la formación académica.
 - En el plano de la inteligencia emocional comprobamos que el rendimiento de los profesores tiende a mejorar con el aumento de la formación académica y que los doctorados académicos muestran una mayor inteligencia emocional.

- Identificar las características y las diferencias de la inteligencia emocional en función del área de formación.
 - Los profesores formados en las artes o las ciencias de la educación muestran una menor inteligencia emocional, a diferencia de las ingenierías y ciencias sociales, que muestran un mejor rendimiento.

- Identificar las características y diferencias de la inteligencia emocional en función del número de cursos y escuelas donde imparte docencia
 - Cuanto mayor sea el número de cursos donde los profesores enseñan, mayores serán las presiones de la vida, tienen una menor capacidad de expresión emocional y una menor calidad de vida.
 - Enseñar en una escuela sólo representa una condición favorable para la inteligencia emocional. Los profesores que trabajan en estas condiciones tienen que gestionar menos acontecimientos de vida y se organizan en una única institución.

- Relacionar los ámbitos referentes al entorno actual de vida y las consecuencias del cociente emocional con la inteligencia emocional.
 - Los dominios referentes al entorno actual y consecuencias del coeficiente emocional influyen claramente en la inteligencia emocional. Los resultados indican que la inteligencia emocional se ve influida negativamente por los acontecimientos y las presiones de la vida y por la salud en general y está positivamente influida por la satisfacción de vida, la calidad de vida, el coeficiente de relación y el desempeño óptimo. Los profesores que muestran mayores presiones de vida y mayores problemas de salud son los que tienen menores índices de inteligencia emocional.

- Identificar los ámbitos que mayor peso predictivo poseen para

la inteligencia emocional

- El desempeño óptimo, de entre los dominios que no están incluidos en la medición de la inteligencia emocional, es el valor de predicción más importante de la inteligencia emocional y es, a la vez, el que presenta la correlación más fuerte con la inteligencia emocional.
- La intuición es el dominio, de los considerados en la medición de la inteligencia emocional, el que ocupa el primer lugar en el orden de predominio en la predicción de la inteligencia emocional.
- Identificar la dimensión más preponderante en la determinación de la inteligencia emocional.
- Las competencias de coeficiente emocional, es la dimensión más predominante en la determinación de la inteligencia emocional, seguida de los valores y actitudes y de la alfabetización emocional.

Goleman, en 1995, presenta el coeficiente emocional (EQ), en lugar del coeficiente de inteligencia popular (IQ), y cómo afectará a nuestras vidas y a nuestro éxito profesional. El autor nos dice que la inteligencia emocional, como la capacidad de *"supervisar sus propias emociones y las de los demás, de discriminar entre los diferentes tipos de emociones y también la capacidad de utilizar la información sobre las diferentes emociones con el fin de supervisar y guiar sus propios pensamientos y acciones"* (pp.114-115), ha resultado de enorme interés y valor predictivo en el campo profesional (liderazgo, desempeño individual y de grupo) y en las organizaciones en general, lo que justifica la inversión teórica, empírica y a la medida en este dominio.

En este sentido, la inteligencia emocional no sólo puede sino que debe ser promovida a través de la práctica de la enseñanza.

Los desafíos de la enseñanza superior se transforman en uno de los contextos más importantes para el desarrollo de los individuos, siendo importante continuar los estudios sobre las concepciones personales de la inteligencia emocional.

Como hemos visto a lo largo de este trabajo, la inteligencia

emocional puede cambiar muy fácilmente con cualquier circunstancia de la vida.

Proyectando este estudio hacia el futuro, parece que se pueden plantear otras vías de investigación que profundicen más sobre las problemáticas que nuestros resultados nos permitieron comenzar a desentrañar. El tiempo institucional disponible para nosotros en el ámbito de esta investigación no permitió, por ejemplo, la aplicación de una investigación longitudinal, supervisando a los profesores durante más tiempo en su carrera académica. Probablemente, esta estrategia permitiría analizar y comprender mejor y con más profundidad, los dilemas a los que se enfrentan los profesores de la enseñanza superior en su carrera académica.

En cuanto al procedimiento seguido en esta investigación, parece que podría haberse incluido una entrevista para recoger información sobre el dominio que los profesores tienen del constructo de inteligencia emocional, y cómo se relacionan con la práctica educativa. Esto sería gran ayuda para comprender las representaciones de los docentes acerca del constructo trabajado.

Apresentação

O presente trabalho pretende identificar e analisar a inteligência emocional dos professores do ensino superior do distrito de Viseu. Pretendemos identificar os domínios que influenciam a inteligência emocional dos professores deste nível de ensino e verificar a influência da inteligência emocional no desenvolvimento profissional no novo contexto do ensino superior.

Começámos por analisar e contextualizar o percurso, as transformações e a evolução do ensino superior, dando conta, sinteticamente, da história da universidade, da evolução, diversificação e diferenciação do ensino superior, assim como dos desafios que hoje se impõem a estas instituições.

No contexto da evolução histórica apresentada, pretendemos analisar a missão e as funções das instituições de ensino superior.

Procurámos, depois, conhecer os principais actores na vida de uma instituição de ensino superior: os professores. Pretendemos situar as questões que se prendem com a profissão e carreira académicas.

Preocupámo-nos em estudar as principais teorias e abordagens mais relevantes sobre a natureza complexa da inteligência e seu funcionamento e adquirir conhecimentos práticos sobre os instrumentos de medida. No entanto, a maior ênfase foi dada à inteligência emocional.

O estudo investigou os domínios e áreas de desempenho componentes da inteligência emocional, definidas por Cooper e Sawaf (1997) e denominadas mapeamento do quociente emocional (EQ MAP) numa amostra de professores do ensino superior. O contexto de vida da maioria dos professores deste nível de ensino tem por base o trabalho excessivo, a pressão do tempo, a elevada responsabilidade e a constante necessidade de gerir relações.

Os resultados da investigação evidenciaram que os dados da inteligência emocional dos professores que constituem a nossa amostra se situam maioritariamente em níveis de proficiente e vulnerabilidade e que estão negativamente correlacionados com os dados das ocorrências de vida, das pressões de vida e da saúde em geral e estão positivamente correlacionados com os dados da satisfação na vida, da qualidade de vida, do quociente de relacionamento e do desempenho óptimo.

Índice

Introdução geral

Introdução	57
------------------	----

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – O contexto do ensino superior

1. O contexto do ensino superior	63
1.1. Enquadramento cultural, social e económico da universidade	63
1.1.1. Expansão do sistema educativo	64
1.1.2. A crise no sistema educativo	65
1.1.3. A evolução do ensino superior	68
1.1.4. Diversificação e diferenciação no ensino superior	70
1.2. O ensino superior em Portugal	71
1.2.1. Evolução e enquadramento do ensino superior em Portugal	71
1.2.2. Enquadramento do ensino superior no sistema educativo	76
1.3. O ensino superior politécnico em Portugal	79
1.4. As funções do ensino superior	85
1.4.1. A função ensino	86
1.4.2. A função investigação	87
1.4.3. A função ligação à sociedade	88
1.5. A relação entre ensino superior, ensino e investigação	90
1.6. Um espaço europeu de ensino superior: Declaração de Bolonha	93

Capítulo 2 – Os principais actores do ensino superior

2. Os principais actores do ensino superior	99
2.1. O corpo docente do ensino superior	99
2.2. O trabalho académico	101
2.2.1. Reestruturação do trabalho académico	103

2.3. As tarefas dos professores do ensino superior	107
2.3.1. Articulação entre as tarefas	108
2.3.2. A relação entre o ensino e a investigação	109
2.3.3. A visão principal: a associação entre a investigação e o ensino ...	111
2.3.3.1. Investigação estimula o ensino	112
2.3.3.2. Ensino estimula a investigação	113
2.3.3.3. Ensino e investigação: diferentes tipos de actividade	115
2.3.4. A investigação mais valorizada que o ensino	117
2.3.5. As percepções dos professores em relação ao ensino e à investigação	120
2.3.6. O tempo dedicado ao ensino	123

Capítulo 3 – Inteligência emocional

3. Inteligência emocional	127
3.1. Natureza da inteligência	127
3.2. Estrutura da inteligência	129
3.2.1. Inteligência estática: a abordagem psicométrica	130
3.2.2. Inteligência dinâmica: a abordagem cognitiva	133
3.2.2.1. A teoria triárquica da inteligência	133
3.2.2.2. A teoria das inteligências múltiplas	135
3.2.2.3. A inteligência emocional	138
3.3. Avaliação das capacidades e habilidades cognitivas	139
3.3.1. Inteligência estática: instrumentos de avaliação	140
3.3.2. Inteligência dinâmica: instrumentos de avaliação	140
3.4. Emoções	141
3.4.1. Emoção: algumas perspectivas para clarificação do conceito ...	142
3.4.2. A emoção: importância do seu estudo no ensino	158
3.5. Inteligência Emocional: evolução do conceito	160
3.5.1. Modelos de inteligência emocional	162
3.5.2. Instrumentos de avaliação	167

3.6. Inteligência emocional em contexto organizacional: o modelo de Cooper e Sawaf	169
3.7. Inteligência emocional em Contexto Educativo	171
3.8. Inteligência emocional dos professores	176
3.9 . O estado da investigação na área da inteligência emocional	179
3.10. Da inteligência emocional à inteligência ecológica	184
3.10.1. O contexto educativo	185
3.10.1.1. Implicações educativas	185

Parte II – Investigação empírica

Capítulo 4 – Investigação e sua metodologia

4. Investigação e sua metodologia	191
4.1. Justificação da investigação	191
4.2. Problema da investigação	193
4.3. Objectivos da investigação	194
4.3.1. Objectivo geral	194
4.3.2. Objectivos específicos	194
4.4. Constituição e descrição da amostra	195
4.5. Instrumento de recolha de dados: o questionário	198
4.5.1. Questionário: sócio-demográfico	201
4.5.2. Questionário: Quociente emocional (EQ MAP)	201
4.5.2.1. Ambiente actual	202
4.5.2.2. Alfabetização emocional	204
4.5.2.3. Competências do QE	205
4.5.2.4. Valores e crenças	208
4.5.2.5. Consequências do QE	210
4.5.3. Fidedignidade do questionário do EQ MAP	213

4.5.4. O questionário: a sua administração	214
4.6. Tratamento estatístico	216

Capítulo 5 – Apresentação e discussão dos resultados

5. Apresentação e discussão dos resultados	221
5.1. Análise e apresentação dos resultados: análise descritiva	221
5.1.1. Resultados do questionário na dimensão ambiente actual	222
5.1.2. Resultados do questionário na dimensão alfabetização emocional	223
5.1.3. Resultados do questionário na dimensão competências do quociente emocional	225
5.1.4. Resultados do questionário na dimensão valores	227
5.1.5. Resultados do questionário na dimensão consequências do quociente emocional	229
5.1.6. Resultados do questionário na inteligência emocional	230
5.2. Análise e apresentação dos resultados: análise inferencial	231
5.2.1. Comparação da inteligência emocional em função do género	231
5.2.2. Comparação da inteligência emocional em função do grupo etário	233
5.2.3. Comparação da inteligência emocional em função do estado civil	237
5.2.4. Comparação da inteligência emocional em função da formação académica	239
5.2.5. Comparação da inteligência emocional em função da área de formação	243
5.2.6. Comparação da inteligência emocional em função do número de cursos onde lecciona	246
5.2.7. Comparação da inteligência emocional em função do número de escolas onde lecciona	249
5.2.8. Correlação da inteligência emocional com os domínios referentes ao ambiente actual e consequências do quociente emocional	251
5.2.9. Estudo da regressão da inteligência emocional em função dos domínios que constituem o questionário EQ MAP	252

5.2.9.1. Estudo da regressão da inteligência emocional em função dos domínios do ambiente actual e das consequências do quociente emocional	253
5.2.9.2. Estudo da regressão da inteligência emocional em função dos domínios considerados na sua avaliação	253
5.2.9.3. Estudo da regressão da inteligência emocional em função das dimensões consideradas na sua avaliação	255
5.3. Discussão dos resultados	255
5.3.1. Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função do género	257
5.3.2. Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função do grupo etário	262
5.3.3. Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função do estado civil	264
5.3.4. Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função da formação académica	264
5.3.5. Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função da área de formação	266
5.3.6. Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função do número de cursos onde lecciona	268
5.3.7. Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função do número de escolas onde lecciona	269
5.3.8. Relacionar os domínios referentes ao ambiente actual de vida e consequências do quociente emocional com a inteligência emocional ...	269
5.3.9. Identificar os domínios que maior peso preditivo têm para a inteligência emocional	271
5.3.10. Identificar a dimensão mais preponderante na determinação da inteligência emocional	272

Conclusões

Conclusões	275
------------------	-----

Bibliografia

Bibliografia	287
--------------------	-----

Anexos

Anexo I – Instrumento de recolha de dados: questionário	321
Anexo II – Grelha de pontuação do EQ Map	331

Índice de Quadros

Quadro 1	– Número de docentes do ensino superior de Viseu, em 31 de Dezembro de 2008	196
Quadro 2	– Características sócio-demográficas	197
Quadro 3	– Resumo estrutural do questionário	201
Quadro 4	– Coeficientes alpha de Cronbach observados para o questionário EQ MAP	214
Quadro 5	– Resultados do teste de normalidade para o questionário do quociente emocional (EQ MAP)	218
Quadro 6	– Resultados do questionário EQ MAP na dimensão ambiente actual	222
Quadro 7	– Resultados do questionário EQ MAP na dimensão alfabetização emocional	224
Quadro 8	– Resultados do questionário EQ MAP na dimensão competências do quociente emocional	225
Quadro 9	– Resultados do questionário EQ MAP na dimensão valores e crenças	227
Quadro 10	– Resultados do questionário EQ MAP na dimensão consequências do quociente emocional	229
Quadro 11	– Resultados do questionário EQ MAP na inteligência emocional	230
Quadro 12	– Comparação da inteligência emocional em função do sexo ...	232
Quadro 13	– Comparação da inteligência emocional em função do grupo etário	234
Quadro 14	– Comparação da inteligência emocional em função do estado civil	237
Quadro 15	– Comparação da inteligência emocional em função da formação académica	240
Quadro 16	– Comparação da inteligência emocional em função da área de formação	244
Quadro 17	– Comparação da inteligência emocional em função dos cursos que lecciona	247
Quadro 18	– Comparação da inteligência emocional em função das escolas em que lecciona	249
Quadro 19	– Correlação da inteligência emocional com os domínios referentes ao ambiente actual e consequências do quociente emocional	252

Quadro 20	– Estudo da regressão da inteligência emocional em função dos domínios do ambiente actual e das consequências do quociente emocional	253
Quadro 21	– Estudo da regressão da inteligência emocional em função dos domínios considerados na sua avaliação	254
Quadro 22	– Estudo da regressão da inteligência emocional em função das dimensões consideradas na sua avaliação	255

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Resultados do questionário EQ MAP na dimensão ambiente actual	223
Gráfico 2 – Resultados do questionário EQ MAP na dimensão alfabetização emocional	224
Gráfico 3 – Resultados do questionário EQ MAP na dimensão competências do quociente emocional	226
Gráfico 4 – Resultados do questionário EQ MAP na dimensão valores e crenças	228
Gráfico 5 – Resultados do questionário EQ MAP na dimensão consequências do quociente emocional	230
Gráfico 6 – Resultados do questionário EQ MAP na inteligência emocional	231

Introdução Geral

Introdução

Tradicionalmente, a inteligência é concebida como a capacidade de pensar, raciocinar e analisar, excluindo as suas vertentes sociais e emocionais, sendo como uma entidade estática passível de ser avaliada através dos testes de QI. Através do uso de instrumentos, que destacam as componentes cognitivas mais de índole intelectual (raciocínio lógico-dedutivo), acreditava-se diferenciar as pessoas inteligentes das não inteligentes (Candeias, 2003).

Desde os primórdios do estudo científico da inteligência que se reconhece o papel das emoções no seio desta. O próprio Wechsler reconheceu a importância de se considerar factores não intelectivos na definição e avaliação da inteligência (Cherniss, 2000). A perspectiva das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983) facultou essa aproximação pela apresentação da inteligência intrapessoal e interpessoal. Foi feita alusão a processos sociais no respeitante à inteligência por Thorndike (1920, cit. Por Candeias, 2003) que apresentou a sua perspectiva de inteligência, dividindo-a em três componentes: social, concreta e abstracta.

As questões principais da inteligência e da emoção foram sendo estudadas autonomamente até ao momento em que Salovey e Mayer (1990) definiram “Inteligência Emocional” como um “tipo de inteligência social que envolve a capacidade de monitorizar as suas emoções e dos outros, de discriminá-las e de usar a informação para guiar o seu pensamento e acção” (Weinberger, 2003: 189).

Assim sendo, a ligação entre a inteligência e a emoção foi conseguida via constructo de inteligência social.

A inteligência emocional é actualmente assumida como uma abordagem coerente e integradora por facilitar uma maior compreensão das relações entre a emoção e a razão, facto este que propiciou o desenvolvimento de inúmeros estudos e programas de inteligência emocional em diferentes contextos, nomeadamente no educativo. Consideramos que o contexto educativo se configura como um espaço privilegiado para o desenvolvimento destas habilidades pois as aulas são um modelo de aprendizagem sócio-emocional adulto de grande impacto para os alunos acrescentando ainda, que as evidências

empíricas ressaltam que adequados níveis de inteligência emocional ajudam a enfrentar com sucesso as adversidades do dia-a-dia e o stress laboral que os professores têm que enfrentar.

A expansão e a diversificação do sistema de ensino superior nos últimos trinta anos em Portugal trouxeram desafios que tornaram mais exigentes os padrões de qualidade das actividades académicas.

Estes novos desafios colocaram-se também aos professores do ensino superior, no sentido de responder às necessidades do meio empresarial, que permitam acompanhar o ritmo e as exigências do mercado de trabalho.

Importa salientar que os percursos das instituições de ensino superior e a natureza da missão para que foram criadas interferem no trabalho académico.

Os recentes avanços das ciências da mente e do comportamento, como a psicologia, neuropsicologia e psiquiatria, têm demonstrado a importância das emoções nos processos de tomada de decisão, nas relações interpessoais e no desempenho profissional dos indivíduos ou grupos.

O contexto de vida da maioria dos professores do ensino superior tem por base o trabalho excessivo, a pressão do tempo, a elevada responsabilidade e a constante necessidade de lidar com conflitos.

Depreende-se assim, que o estudo destas temáticas se reveste de grande importância por ajudar a compreender as relações entre a inteligência e a emoção nos indivíduos e que exercem uma enorme influência no seu bem-estar, nos seus desempenhos e, conseqüentemente, na sua realização pessoal.

Desta forma, pretende-se com este estudo perceber o ambiente actual vivenciado por professores do ensino superior, bem como obter uma maior consciência das competências emocionais dos professores deste nível de ensino.

Neste sentido, o presente trabalho está organizado em duas partes: na primeira, composta por três capítulos, é delineado o enquadramento teórico da investigação; na segunda, abordam-se as questões ligadas à investigação empírica.

No capítulo 1, procuramos, analisar e contextualizar o percurso, as transformações e a evolução do ensino superior. Seguidamente, centramos o nosso interesse sobre o caso português. Percorremos, ainda que sumariamente,

a história da universidade portuguesa para, em seguida, traçar o percurso e descrever o subsistema de ensino superior politécnico. Ainda neste capítulo, no contexto da evolução histórica apresentada, pretendemos analisar a missão e as funções das instituições de ensino superior. Por fim, apresentamos, resumidamente, as transformações que se propõem ao ensino superior com o Processo de Bolonha.

No capítulo 2, pretendemos, num primeiro momento, situar as questões que se prendem com a profissão e carreira académicas no ensino superior e, num segundo momento, centramos o nosso interesse na importância dos estados emocionais nas tarefas dos professores.

No capítulo 3 deste trabalho, procuramos, num primeiro momento conhecer as principais teorias e abordagens mais relevantes sobre a natureza complexa da inteligência, conhecer a estrutura da inteligência e seu funcionamento e adquirir conhecimentos práticos sobre os instrumentos de medida.

Num segundo momento, pretendemos enquadrar teoricamente os principais constructos relativos à inteligência emocional, dando especial relevo às emoções, à evolução e modelos da inteligência emocional. Ainda neste capítulo pretendemos adquirir conhecimentos práticos sobre os instrumentos de avaliação da inteligência emocional. Por fim, procuramos definir inteligência emocional em contexto organizacional, com base no modelo de Cooper e Sawaf.

Num terceiro e último momento deste capítulo, pretendemos analisar o estado da investigação na área da inteligência emocional e, ainda que sumariamente, procuramos analisar um avanço recente nos modelos teóricos da inteligência, com o surgimento da inteligência ecológica. Este conceito é o culminar de um discurso que começou no indivíduo e introspecção e agora inclui o ambiente.

No capítulo 4, procuramos caracterizar o estudo a que nos propomos, fundamentar a metodologia a adoptar, definir o problema e os objectivos da investigação e descrever o instrumento e procedimento de recolha de dados.

No capítulo 5 serão analisados, apresentados e discutidos os resultados, tendo em conta o contexto do quadro teórico de referência.

Finalmente, concluímos o estudo fazendo sobressair nele algumas linhas de força mais importante decorrentes dos resultados que conseguimos obter com o questionário utilizado. Apresentamos ainda algumas pistas para futuras investigações, que podem continuar a aprofundar esta temática, que é crucial para ajudar a compreender as relações entre a inteligência e a emoção e a influência que exercem no bem-estar, no desempenho e, conseqüentemente, na realização pessoal dos indivíduos.

Capítulo 1 – O contexto do ensino superior

1. O contexto do ensino superior

1.1. Enquadramento cultural, social e económico da universidade

Criadas durante a idade média, as universidades assumiram rapidamente uma identidade e culturas próprias, as quais se mantiveram praticamente inalteradas até ao século XIX. Segundo a OCDE (1987) as universidades neste período tinham a função essencial de ministrar instrução de grau avançado nas áreas das Letras e Ciências (especialmente Filosofia, Teologia, direito e Medicina), preocupando-se com o desenvolvimento intelectual, formação do carácter e socialização dos seus alunos, traços essenciais para as futuras elites dirigentes.

As universidades eram concebidas como comunidades que procuravam, de uma forma desinteressada, o avanço dos conhecimentos, tendo importantes responsabilidades na transmissão do conhecimento e cultura. Segundo o contexto da era medieval, o objectivo principal destas instituições era redescobrir e manter viva a herança cultural, filosófica e religiosa originária da antiguidade clássica.

Em termos de evolução histórica da universidade, é possível identificar três modelos ou paradigmas distintos para a universidade moderna, surgidos do século XIX (Gellert, 1993). Naturalmente que nenhum deles existe numa forma pura, mas antes representam diferentes percepções das funções e missão da universidade:

- O modelo inglês, seguindo a tradição do ensino superior britânico e tendo como principal defensor o Cardeal Newman, está ligado ao paradigma da personalidade, colocando ênfase na educação liberal e formação integral do indivíduo;
- O modelo francês, denominado de napoleónico devido à sua subordinação ao Estado, está ligado ao paradigma da educação profissional. Caracteriza-se por uma separação entre as instituições de ensino e os centros de investigação, os quais dependem

directamente do Estado;

- O modelo alemão, cujos princípios se devem a Von Humboldt, dá grande ênfase à função de investigação nas universidades, podendo denominar-se como o modelo de investigação. Segundo Humboldt os princípios base da universidade seriam: a autoridade; o ensino através do conhecimento académico; a liberdade da vida académica; a unidade entre investigação e ensino (Rau, 1993).

O desenvolvimento industrial do século XIX e XX alargou a base de emprego de profissionais qualificados, levando a um grande desenvolvimento das universidades, especialmente daquelas ligadas às áreas industriais e tecnológicas. Por outro lado assistiu-se a uma progressiva independência das universidades em relação ao poder religioso a qual foi acompanhada, nos países da Europa Continental, por uma maior dependência face ao Estado.

Desde o fim da segunda Guerra Mundial, tanto a educação (Tavares, 1991) como a ciência e tecnologia (Caraça, 1993) desenvolveram-se aceleradamente, tendo contribuído para o progresso e para o bem-estar social. A evolução do papel da universidade desde esse período está associada à evolução das percepções políticas, económicas e sociais da educação e da ciência e tecnologia ao longo das últimas cinco décadas.

Nos últimos cinquenta anos podem identificar-se claramente dois períodos: no primeiro, que decorreu do fim da II Guerra Mundial até ao início dos anos 70, ocorreu uma expansão generalizada dos sistemas de educação e de ciência e tecnologia; no segundo, que decorreu de meados da década de 70 até à actualidade, verificou-se um abrandamento do crescimento relativamente ao período anterior.

1.1.1. Expansão do sistema educativo

No âmbito do sistema educativo, o ensino superior parecia justificar uma maior expansão (Papadopoulos, 1994), levando os estados a empenharem-se

fortemente no desenvolvimento dos sistemas universitários. Os factores que contribuíram para este desenvolvimento estão associados tanto com a procura, como com a oferta: por um lado, havia a necessidade de corresponder à crescente procura por parte dos diplomados do ensino secundário, que a expansão generalizada do sistema educativo e as pressões demográficas vinham criando (idem); por outro lado, era necessário preparar os recursos humanos com a formação científica e técnica adequada às exigências que o progresso técnico sucessivamente apresentava.

Reflectindo esta dinâmica, foi o ensino superior que cresceu a uma taxa anual mais elevada no conjunto dos países da OCDE, tendo-se registado durante a década de 60 um aumento médio de 8% por ano no número de inscritos (Papadopoulos, 1994), o que corresponde a uma duplicação em 9 anos. Durante este período poucas questões relativamente à relevância da universidade foram colocadas, na medida em que se conjugaram um conjunto de factores que contribuíram cumulativamente para o rápido e substancial desenvolvimento das universidades como instituições de ensino.

1.1.2. A crise no sistema educativo

Se as décadas de 50 e 60 se caracterizam economicamente por um crescimento generalizado, que aliás, permitiu o financiamento da expansão dos sistemas educativos e de C&T, assistiu-se na década de 70 a um forte abrandamento do nível de crescimento económico e, em especial, a uma diminuição do crescimento da produtividade (Nelson, 1990). Este abrandamento teve, em conjugação com outros factores, profundas implicações no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Em geral, o crescimento da década de 70 foi muito inferior ao da década precedente, tanto nos países desenvolvidos como naqueles em vias de desenvolvimento. No entanto, como nos anos 70 ocorreu uma desaceleração económica, a totalidade dos recursos disponíveis diminuiu ou estagnou. Esta diminuição é demonstrada pela evolução da dotação orçamental do Estado para a

educação a qual registou um decréscimo efectivo (Conceição et al., 1998). Embora os dados apresentados se refiram à totalidade do sistema educativo, Eicher (1989) afirma que a tendência de redução foi mais forte na educação pós-obrigatória, incluindo o ensino superior, do que na componente obrigatória do ensino.

No que diz respeito às causas desta crise, Tibi (1989) distingue entre os factores internos ao sistema educativo e os factores externos. Relaciona os internos com o forte crescimento ocorrido na década anterior, e destaca o aumento dos custos, a percepção de ineficiência e a redução da qualidade, traduzida, designadamente, numa diminuição do rendimento escolar. Entre os factores externos aponta os aspectos demográficos (a diminuição dos nascimentos a partir da década de 60 foi evidente na maioria dos países da OCDE), a redução da capacidade de financiamento, originada pelo abrandamento económico, e, por último, o desemprego dos diplomados.

Os factores externos conjugaram-se de forma particularmente negativa para a educação. As alterações demográficas, por exemplo, embora sem terem implicado uma diminuição efectiva da procura de ensino (Eicher, 1993), à excepção dos níveis mais baixos da educação obrigatória, acarretam, com o envelhecimento da população, uma maior propensão do estado para afectar recursos a outras políticas sociais (Eicher, 1989), nomeadamente as pensões e a saúde.

Para além dos factores mencionados, ocorreu aquilo que Eicher (1993) apelida de crise doutrinal da educação. A massificação do ensino e o desemprego dos diplomados levantaram novas preocupações, relacionadas, designadamente, com a qualidade da educação, e interrogações sobre se o impacto da educação correspondia ao que a teoria económica prometia. Surgiam críticas à teoria do capital humano, oriundas da sociologia e baseadas na reflexão de que o processo educativo funcionava como um filtro de selecção social, pelo que a frequência do ensino não implicava directamente um aumento de produtividade, levando apenas a um fenómeno de inflação educacional (Kless, 1989).

A confrontação com as novas abordagens sociológicas do processo educativo foi ilustrada por Kerr numa comunicação de 1969 (Conceição et al., 1998), na qual diferenciou as duas abordagens existentes. Por um lado, a dos

economistas do capital humano, que afirmavam existir uma correlação entre o nível educacional e o rendimento auferido. Por outro lado, a dos sociólogos, que defendiam que a escola tem como principal efeito social a ampliação e reforço das diferenças sócio-culturais da população. Os sociólogos apresentam as conhecidas teorias da reprodução social da educação, defendidas na cultura francófona, entre outros, por Bourdieu e Passeron (1979), e por Boudon (1973), e na anglófona por, designadamente, Jencks (1972), Bowles e Gintis (1976).

Papadopoulos (1994) chega a falar de um conflito entre as duas abordagens, sempre latente ao longo dos anos 60, altura em que houve convergência na necessidade de expandir os sistemas, mas que se agudiza com as novas questões que emergem no final da década de 70.

Com uma economia em estagnação, quando não em recessão, com a emergência de novas exigências sociais, como o apoio aos desempregados, à terceira idade e à saúde, com uma crise doutrinal que abalou muitas das convicções que haviam sustentado o crescimento dos sistemas educativos nas décadas anteriores, o Estado encontrou-se sujeito a fortes pressões para reduzir a despesa pública com a educação ao longo da década de 70 (Comissão Europeia, 1994).

Durante este período, o ensino superior, em geral, e as universidades, em particular, atravessaram um período de crise especialmente pronunciada, que se prolonga pela década de 80. Em França, por exemplo, o orçamento de Estado para a educação destinado às universidades baixou de 17,4% em 1969 para 10,4% em 1979 (Eicher, 1989). Tendo registado as maiores taxas de crescimento nos anos 60, as universidades, de acordo com Papadopoulos (1994), foram as instituições do sistema educativo que mais sofreram na década de 70. Papadopoulos acrescenta outros factores que contribuíram para esta crise, destacando a redução das expectativas dos diplomados do secundário relativamente aos retornos privados da passagem pela universidade, a emergência de novas solicitações por parte da sociedade que exigem um repensar da missão tradicional da universidade (especialmente no tipo de investigação praticado), o aparecimento de alternativas educacionais do pós-secundário não universitárias, e a alteração dos mecanismos de financiamento.

Estas alterações aos mecanismos de financiamento das universidades incluíram (Papadopoulos, 1994):

- Um financiamento público mais orientado para tarefas específicas relativamente às quais se exigem resultados específicos;
- Um aumento da sofisticação das fórmulas utilizadas na afectação de recursos às instituições, incluindo prémios de desempenho;
- Uma maior autonomia e uma maior responsabilização financeira;
- Uma distinção mais nítida entre o financiamento para a investigação e o financiamento para o ensino;
- Um aumento da proporção das receitas das universidades oriundas de propinas e de contratos.

Estas modificações no financiamento da universidade reflectem a mudança no relacionamento da universidade com o Estado e com a sociedade em geral. O contexto da crise no sistema educativo levou à emergência de questões de relevância e utilidade social e económica, que tinham sido ignoradas na euforia da década de 60 (Conceição et al., 1998).

1.1.3. A evolução do ensino superior

A partir dos anos 60, as universidades passam a incluir a função da prestação de serviços à comunidade nas suas finalidades, a par do ensino e da investigação. Sob a influência das estratégias políticas do Estado Providência, iniciou-se a expansão e massificação dos sistemas de ensino superior na maior parte dos países, que provocaram alterações ao nível das estruturas das instituições do ensino superior. Estas começam a traçar novos rumos e alteram-se as condições do corpo académico.

Assim, a democratização induziu o aumento do rácio alunos/professores, porque essa massificação não foi acompanhada por um aumento do número de professores, como seria de esperar. Paralelamente a esta questão, os recursos humanos também não adaptaram os métodos de ensino às novas exigências dos novos alunos que chegavam ao ensino superior, nem a sua heterogeneidade social e

cultural.

Como argumenta Moscati (2000), no caso do ensino superior italiano, que se aproxima das transformações dos restantes países da Europa, o processo de mudanças atingiu o sistema, tal como nunca tinha acontecido anteriormente e, por isso, os professores têm de ajustar a sua condição profissional e, sobretudo, repensar o seu papel no novo contexto.

De facto, os professores demonstraram alguma dificuldade em se ajustar e adaptar às novas políticas e ao fenómeno da expansão, que alguns autores caracterizam como sendo a passagem de um sistema de elites para um sistema de massas (Scott, 1995).

A resposta das instituições, face ao fenómeno da democratização e da massificação, não se traduziu num aumento de eficácia e de qualidade. O corpo docente não adaptou os seus métodos de ensino às novas exigências decorrentes da heterogeneidade dos alunos. As instituições, também, não se reorganizaram para responder ao aumento do novo público, dando novas prioridades à inovação e aos métodos e à criação de novos programas e a melhores condições de aprendizagem. Desde logo, as condições de ensino deterioraram-se porque houve um aumento relevante de alunos, que não foi acompanhado pelo crescimento do corpo docente e do aumento do financiamento público. Por estas razões, as condições de trabalho, a todos os níveis, diminuíram de qualidade, como sustenta Altbach (2000).

Em alguns países, o sector privado do ensino superior, como foi o caso de Portugal, desenvolveu-se significativamente, como forma de responder a este fenómeno da massificação, nomeadamente a partir de 1973, com a reforma de Veiga Simão, que criou novas universidades no país e as bases do sistema binário.

Em suma, as universidades, face ao aumento do número de alunos e tradicionalmente vocacionadas para a formação de elites, não souberam inovar os métodos pedagógicos face a uma população estudantil mais heterogénea e face à diversidade de interesses e de “background” cultural que os novos alunos transportavam.

Perante a rapidez destas mudanças, começou a sentir-se a necessidade de examinar e redefinir a natureza do trabalho e das tarefas académicas do ensino superior, dado que as tarefas de ensino emergiram como a preocupação e a

actividade principal dos académicos, tendo em conta o aumento do número de alunos e o rácio professores/estudantes.

1.1.4. Diversificação e diferenciação no ensino superior

Entretanto, face ao fenómeno do crescimento da população estudantil, o sistema de ensino superior diversificou-se e diferenciou os seus cursos e os seus programas de formação (Sporn, 1999). Surge então, em alguns países, sistemas de ensino binário de natureza mais vocacional e profissional (“politécnico”) propondo programas mais curtos, em comparação com as universidades, e recrutando um corpo académico mais específico, mais adaptável às condições de trabalho e atitudes académicas diferentes, requeridas para este tipo de subsistema.

Esta diversidade de sistemas de ensino apresenta soluções diferentes nos vários países (Correia, Amaral e Magalhães, 2000).

Outros países mantiveram, no entanto, o sistema universitário único, introduzindo alguma diferenciação programática de carácter mais vocacional, a par dos cursos de natureza mais geral e mais longa.

Nas últimas duas décadas, o processo tem sido no sentido da unificação das universidades e dos politécnicos, em virtude da pressão económica e da globalização.

Independentemente da existência ou não dos sistemas binários ou unificados, hoje espera-se das instituições de ensino superior que exerçam a sua função de formar mão-de-obra qualificada necessária ao desenvolvimento económico, social e cultural dos países. Tal é visível no aumento da criação de departamentos de natureza tecnológica nas universidades ou no desenvolvimento da investigação aplicada, que, muitas vezes, se orienta para o mercado de trabalho por forma a responder às necessidades do meio empresarial e à competitividade dos países no quadro da economia global.

Outro desígnio do ensino superior diz respeito à formação ao longo da vida, que exige uma atitude e formação académicas diferentes de acordo com este novo público envolvido nessa formação. Aliás, existe a carência de uma formação

diferenciada ajustada ao novo público e às necessidades de uma sociedade, cada vez mais complexa, e em constante mutação, fruto de um crescimento tecnológico acelerado. Essa formação terá de ter presente que a qualificação é o ingrediente basilar para o desenvolvimento das sociedades, qualificação essa ajustada às novas realidades sociais e económicas, o que as torna cada vez mais competitivas (Santiago et al., 2000).

A relação do ensino superior com o meio empresarial, ao nível da investigação, cria um novo problema que se prende com o registo de patentes e com a distribuição da propriedade intelectual, dado que as empresas, ao financiarem parte dos projectos desenvolvidos, ficam também “proprietárias” dos resultados dessa mesma investigação. Por vezes, determinam mesmo o que deve ou não ser divulgado. Impedem, assim, a circulação de informação e do conhecimento entre os académicos e sujeitam-nos apenas às leis do mercado, o que pode ser prejudicial para a liberdade académica.

1.2. O ensino superior em Portugal

Em Portugal, tal como a nível europeu e mundial, as instituições de ensino superior têm enfrentado mudanças em três aspectos fundamentais: a expansão, a diversificação e a massificação, que geram novas abordagens e a procura de novas políticas a fim de solucionar os problemas daí decorrentes.

1.2.1. Evolução e enquadramento do ensino superior em Portugal

Tal como aconteceu na maioria dos países da OCDE, também em Portugal se verificou um forte desenvolvimento do sistema universitário na década de 60. O crescimento da frequência universitária registou uma taxa anual média de 8,5%¹, tendo o número de alunos inscritos no ensino superior em Portugal em

¹ Segundo Crespo (1993: 105), em 1960/61 encontravam-se inscritos nas universidades portuguesas 19.522 alunos e em 1970/71 totalizavam 44 191.

1964/65 ultrapassado em 2.662 alunos o mínimo determinado para Portugal pelo PRM – Plano Regional do Mediterrâneo (Conceição e Heitor, 1998). No entanto, o aumento do número de alunos não correspondeu a uma maior igualdade de oportunidades, já que ocorriam fenómenos de diferenciação social no acesso à educação universitária.

No entanto, deve salientar-se que esta característica não era exclusiva de Portugal, já que na generalidade dos países da OCDE a expansão do ensino superior foi alimentada por estudantes dos estratos elevados e médios, acabando por contribuir para aumentar as disparidades sociais existentes (Papadopoulos, 1994).

Mas, para além desta situação, o sistema de ensino superior em Portugal apresentava-se, no final da década de 60, com consideráveis debilidades quantitativas e estruturais (Carvalho, 1986). A expansão do ensino superior em Portugal nos anos 60, segundo Braga e Grilo (1981), deveu-se à pressão da procura resultante da expectativa de progresso económico e social dos candidatos, no contexto de forte crescimento económico que exigia quadros qualificados. No entanto, e ainda de acordo com estes autores, não ocorreu nem uma expansão nem uma diversificação do sistema, o que teria exigido fortes investimentos. Na realidade, o peso do ensino superior no orçamento educacional português baixou de 22% em 1950 para 12% em 1970. Consequentemente, a resposta do sistema traduziu-se num rápido crescimento da razão assistente/professor, como único meio de resposta ao incremento das necessidades lectivas.

Os anos 70 em Portugal iniciam-se com o mandato do Ministro Veiga Simão, integrando um Governo que afirmava ter como um dos lemas vencer a “grande, urgente e decisiva batalha da educação” (Carvalho, 1986)². No contexto do sistema educativo, o Ministro dizia atribuir especial relevância à reforma da universidade, na qual via uma instituição que quase se reduzia à tarefa de formação de docentes do ensino secundário. Neste âmbito, permitiu a implementação do regime de concessão de equivalência ao grau de doutor obtido no estrangeiro, lançou a diversificação e expansão do ensino superior (com a

² Citando o discurso do Presidente do Conselho Prof. Marcello Caetano.

criação das Universidade Nova de Lisboa, da Universidade de Aveiro, da Universidade do Minho, da Universidade Católica e de vários Institutos Politécnicos) e fez aprovar a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1973³.

Em 1974 verificou-se uma diminuição do número de alunos no ensino superior, dado que não se registaram quaisquer ingressos nas universidades portuguesas no ano lectivo de 1974/75 (Braga e Grilo, 1981) devido à conturbada situação política. No entanto, o número de alunos cresceu nos dois anos seguintes de forma acentuada, devido à liberalização do sistema de ingresso.

De facto, até 1973 o acesso de cada aluno era definido com base nos resultados de um exame, enquanto que a partir de 1975 o acesso foi completamente liberalizado, tendo como único requisito a conclusão dos estudos secundários. O impacto da expansão do número de alunos afectou de forma particular as universidades mais antigas, nas quais ocorreu uma diminuição da qualidade de ensino associada a uma degradação das condições de trabalho (Braga e Grilo, 1981). As universidades recentemente criadas pela reforma de Veiga Simão foram pouco afectadas, pois tinham já em vigor um sistema de “*numerus clausus*”.

É de notar que esta liberalização do ingresso correspondeu à natural vontade de uma maior democratização no ensino superior, elemento importante para a transição da sociedade portuguesa para o sistema democrático. A explosão do ingresso só foi atenuada em 1977, com a generalização do sistema de “*numerus clausus*” a todo o ensino superior, o que permitiu regularizar o crescimento do sistema, equilibrando assim os objectivos de qualidade e democratização. Após a entrada em vigor do sistema de “*numerus clausus*” (Crespo, 1993), as principais iniciativas legislativas prenderam-se com a reforma do sistema de organização e gestão das universidades, tendo permitido uma maior representatividade dos diferentes corpos (docentes, alunos e funcionários) e competências alargadas para os órgãos de gestão das universidades e escolas (Braga e Grilo, 1981), procurando assegurar a autonomia e democratização das instituições universitárias.

O padrão da evolução do peso do ensino superior na despesa pública com

³ Lei n.º 5/73, de 25 de Julho.

educação, é semelhante ao da evolução do número de alunos (Conceição et al., 1998). No entanto, é significativo o facto de o peso do ensino superior em 1980 ser inferior a 1973, época das reformas de Veiga Simão.

No final dos anos 70 o problema principal do ensino superior em Portugal era a pressão da procura, exigindo uma maior diversificação e expansão do sistema (Braga e Grilo, 1981). A concretização de medidas que fizessem face a estas exigências requeria um maior esforço financeiro do Estado e a criação de condições para a realização de actividades de I&D (idem).

O espaço temporal entre 1976 e 1986 constitui o período de normalização do ensino superior (Amaral et al., 2002).

A partir de 1986, com a integração de Portugal na Comunidade Europeia, começou a instalar-se a ideia de que o desenvolvimento económico das sociedades e a produtividade eram condicionados pelo nível de escolarização, o que iria reflectir-se na qualificação dos recursos humanos (Carneiro, 2001). O ensino superior privado cresceu exponencialmente em virtude da flexibilização de regras pelo ministro Roberto Carneiro.

O sistema binário de ensino superior fortaleceu-se com a rede universitária e politécnica, assim, as Universidades mais antigas como Coimbra, Lisboa e Porto funcionam por Faculdades e os Institutos, de criação mais recente, funcionam por Departamentos. Por outro lado, o ensino superior politécnico está integrado em Universidades e Institutos Politécnicos, que são constituídos por escolas superiores e institutos superiores. O politécnico começou por conferir apenas o grau de bacharel, passando posteriormente a conceber o grau licenciado.

A autonomia das instituições de ensino superior reforçou-se e consolidou-se, no caso das instituições universitárias, com a Lei de Autonomia das Universidades, Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro, que permitiu a autonomia científica, administrativa, pedagógica e financeira. No caso dos Politécnicos, a autonomia, com menos amplitude do que nas universidades, foi atribuída com a Lei n.º 54/90, de 5 de Setembro. Estes diplomas concederam liberdade às instituições para elaborarem os seus estatutos para assim corporizarem a sua autonomia nos termos propostos na legislação.

A partir da década de 90, foi negociada (Crespo, 2003) a forma de financiamento das instituições de ensino superior e foi implantado um sistema de avaliação das instituições de ensino superior onde a preocupação com a qualidade e a eficiência se tornaram elementos fundamentais na vida das instituições. No entanto, a preocupação da articulação do ensino superior com o desenvolvimento económico continuou a ser assumida como base indispensável (Amaral et al., 2002).

De 1995 a 1998, consolida-se a autonomia institucional do ensino universitário público.

Passando agora à perspectiva de investigação, com base numa análise da percentagem da despesa universitária em I&D conclui-se que Portugal, neste aspecto, estava, na década de 60, entre os países que menor esforço científico desenvolvem ao nível da universidade, revelando que esta ainda não dispunha das condições para actividades de I&D com a intensidade que já se verificava nos países desenvolvidos (Conceição et al., 1998).

Entre os principais problemas que afectam a investigação universitária em Portugal em meados da década de 60, o mais sentido é, assim, o da falta de investigadores para as necessidades do futuro. Quando se trata de incrementar o esforço de I&D, o principal constrangimento não se encontra na dificuldade de aumentar os recursos financeiros, mas sim na inexistência de potencial humano qualificado (Moura e Caraça, 1993) e de um enquadramento institucional e organizacional adequado.

Apesar da caracterização da situação portuguesa mostrar a existência de fortes lacunas quantitativas e estruturais, no final dos anos 60 emergiu uma preocupação a nível nacional com a I&D. O Instituto da Alta Cultura (que seria dividido em 1976 no INIC e no Instituto da Cultura Portuguesa) financiara actividades de I&D universitária desde a sua criação em 1952 (Crespo, 1993), especialmente através de bolsas, mas foi com a criação da JNICT, em 1967, que ocorreu o primeiro esforço de coordenação política das actividades de ciência e tecnologia em Portugal (Caraça, 1993). Por outro lado, o empenho na estimativa das necessidades de recursos humanos qualificados e os estudos que surgiram sobre o impacto da ciência no desenvolvimento económico, demonstravam uma

posição otimista e de grande expectativa em relação ao futuro.

1.2.2. Enquadramento do ensino superior no sistema educativo

O ensino superior em Portugal sofreu, nas últimas duas décadas, intensas alterações quantitativas, estruturais e legislativas. Actualmente, a orgânica do sistema educativo português decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo de 2005, a qual estabelece o quadro geral de funcionamento do sistema.

Na análise sumária da evolução quantitativa do ensino superior, é importante começar por notar a alteração da estrutura demográfica da população portuguesa. Tem-se assistido a um envelhecimento continuado da população portuguesa desde os anos 50, representando os jovens até aos 19 anos, em 1991, menos de 1/3 do total da população. Apesar desta tendência se ter invertido a partir de 1996, as suas consequências fazem-se sentir especialmente no 1º ciclo do ensino básico, que registou uma taxa de crescimento do número de alunos inscritos de -28%, entre 1974/75 e 1989/90 (Grilo, 1995). Todos os outros níveis de ensino registaram taxas positivas de crescimento neste período.

O número de candidatos ao ensino superior público evidenciou uma tendência de crescimento, até 1995⁴. No entanto, em 1996 o número de candidatos diminuiu e em 1997 voltou a diminuir. Simultaneamente, o Ensino Superior Particular e Cooperativo (incluindo universidades e outros estabelecimentos) ofereceu em 1995 cerca de 35 mil vagas e em 1996 cerca de 41 mil vagas, apresentando taxas de crescimento consideravelmente superiores às do sector público.

Neste contexto, interessa ainda referir a observação derivada do estudo de prospectiva publicado por Gago em 1994, segundo o qual parece poder concluir-se que as escolhas dos alunos e das famílias, pertinentes para a formação da estrutura da procura de ensino superior, dependem, sobretudo, de variáveis exteriores ao mercado de emprego, nomeadamente variáveis de estatuto social e variáveis de aproveitamento escolar. Segundo o autor, uma alteração da estrutura da procura de ensino superior dependerá grandemente de uma re-orientação das

⁴ Dados retirados do relatório de Acesso ao Ensino Superior do Ministério da Educação (1996).

escolhas das raparigas, as quais representam mais de metade dos candidatos.

A evolução do ensino superior em Portugal deve ainda ser analisada em termos do número de alunos inscritos entre 1987 e 1996, o qual aumentou de 124 mil para 323 mil, representando uma taxa média de crescimento anual de 14,9%.

De facto, o ensino superior privado aumentou a uma taxa anual média de 20%, enquanto o ensino superior público cresceu a uma taxa mais de duas vezes inferior (9% ao ano). Neste contexto, as previsões de Gago (1994) apontam para a continuação do crescimento para cerca de 340 mil inscritos em 2004. Em todo o caso, é claro que a expansão do sistema de ensino superior em Portugal foi acompanhada por um crescimento muito significativo do ensino particular e cooperativo (Grilo, 1995), o qual absorveu grande parte da procura de ensino superior em Portugal.

No que diz respeito apenas ao ensino superior público, interessa também distinguir entre a evolução do ensino universitário e do politécnico. O ensino superior politécnico cresceu a uma taxa consideravelmente superior à do ensino universitário. Apesar de o ensino universitário representar ainda a maior proporção do ensino superior em Portugal em número de alunos inscritos o ensino politécnico em relação às vagas oferecidas ultrapassou em 1996/97 a oferta do ensino universitário.

Até 1994, é notório o aumento da despesa do Estado com a educação.

É no entanto importante notar a observação de Gago (1994) que a habilitação que mais contribui para o reforço da qualificação escolar dos quadros médios em Portugal é a licenciatura. Com base num estudo sistemático que incluiu entrevistas a quadros empresariais, Gago conclui que o bacharelato tende a ser um corredor de passagem para a licenciatura, estando a sua falta de especificidade corroborada pela regressão global do peso dos bacharéis no conjunto dos quadros médios.

Neste contexto em 1993, o Conselho Nacional de Educação aprovou, por unanimidade, um parecer que se constituiu como documento de orientação sobre o ensino superior em Portugal, defendendo a necessidade imperativa de expansão do ensino superior público. Assim, apesar do forte crescimento verificado na década de 80, a perspectiva dominante neste órgão especializado

apontava para a necessidade de aumentar e intensificar a expansão do ensino superior público na segunda metade da década de 90.

Recorrendo novamente ao estudo prospectivo publicado por Gago em 1994, interessa referir que a tendência dominante nos últimos anos foi a generalização do novo estágio do modelo de Universidade de Investigação nas universidades públicas. Ao mesmo tempo, tem sido incentivada a dicotomia entre as universidades públicas e as universidades privadas, nas quais é generalizado o modelo de “Universidade de Ensino”.

Interessa no entanto analisar ainda dois aspectos críticos que condicionam a evolução do ensino superior em Portugal, nomeadamente a evolução dos recursos humanos disponíveis, e em particular do número de doutores, e a evolução das instalações. Quanto ao primeiro aspecto, a previsão de Gago para a duplicação do número de doutores entre 1992 (cerca de 3000) e o final de 1997 (com 5372) parece decisiva para promover a qualidade do ensino. No entanto, a melhoria possível na razão aluno/doutorado será totalmente ilusória no caso do ensino superior não absorver os novos doutorados. De facto, a necessidade de renovação do quadro de professores das Escolas mais tradicionais e mais avançadas em termos de actividades de investigação, assim como a disponibilização de condições de trabalho nas restantes escolas, são aspectos críticos, que requerem uma profunda reforma institucional e organizativa.

Quanto aos recursos físicos, no ensino superior, até ao final do século passado, foi evidente o conjunto importante de infra-estruturas que possibilitam dispor de instalações de qualidade.

A reestruturação dos espaços e infra-estruturas do ensino superior, nomeadamente com a abertura dos espaços de ensino sobre o mundo exterior, assim como com a sua recriação como instrumentos simultâneos de formação e locais de vida, são estratégias a desenvolver numa perspectiva de qualificação dos espaços de ensino e de articulação das várias funções da Universidade.

Numa perspectiva mais geral, e de acordo com o Conselho Nacional de Educação (1997), a definição de uma política educativa para o ensino superior deve conciliar os objectivos de reforço da identidade e cultura nacionais, a par com a construção do conceito de cidadania europeia. No entanto, a era das novas

tecnologias obrigam à elaboração de novos quadros de referência (Conselho Nacional da Educação, 1997) para a política educativa.

1.3. O ensino superior politécnico em Portugal

Como vimos atrás, o sistema de ensino superior português é constituído por dois subsistemas autónomos, universitário e politécnico, designado por sistema binário.

A criação do sistema binário em Portugal anda associada à reforma Veiga Simão no âmbito da qual ficou institucionalizado este sistema, respondendo assim às necessidades fundamentais do país, ao seu desenvolvimento social e económico, bem como à evolução da sociedade portuguesa. Com efeito, o aprofundamento das linhas programáticas, definidas em 1971, relativas ao “Projecto do Sistema Escolar” e, sobretudo, as “Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior”, tomaram expressão com a publicação da “Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, que estabeleceu as bases do sistema escolar português (Arroteia, 2002).

Embora tenhamos como referência a criação recente do ensino superior politécnico no início da década de setenta, é de salientar que anteriormente a esta data o sistema de ensino português integrava já, para além do ensino universitário, modalidades de ensino pós-secundário leccionadas em instituições de índole superior, que se aproximavam do ensino superior politécnico.

A causa principal da expansão rápida do sistema de ensino superior foi o resultado da decisão governamental de reforçar o crescimento do sector público, encorajando o desenvolvimento das instituições privadas, quer universidades quer politécnicos.

Um dos objectivos mais importantes do primeiro governo constitucional (1976) era “planear e reorganizar a economia, construir uma situação financeira estável, consolidar as estruturas produtivas e lutar contra o desemprego” (Amaral et al., 2002). Quanto ao ensino superior, este governo assumiu que só seria possível alcançar a estabilidade política e o crescimento económico após uma redefinição interna da academia e uma articulação da investigação e da formação

com a sociedade (publicação de um novo estatuto do ensino superior que corresponda às necessidades nacionais) (idem).

Contudo, o sistema de ensino superior português foi-se transformando. Como durante o período revolucionário se tinha promovido todo o ensino médio a ensino superior, o governo verificou haver um grande desfasamento entre a produção de um número elevado de licenciados e as ‘necessidades reais do país’ (Amaral et al., 2002; Arroteia, 2002). Por este motivo, o Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro, proclamou a necessidade de um sistema de ensino superior de nível médio e determinou a criação de um subsistema de ensino superior de ciclo curto com orientação vocacional. Mais tarde, este subsistema de ciclo curto deu origem ao Ensino Superior Politécnico (Decreto-Lei n.º 513-T/79) (Arroteia, 2002).

Os objectivos políticos eram simultaneamente a diversificação do ensino superior e o preenchimento urgente da necessidade económica de técnicos de nível médio. Foi inicialmente concebido para responder a casos específicos de escassez de mão-de-obra em áreas tecnológicas (indústrias alimentares, agricultura, florestas, produção animal e saúde) de serviços (turismo, secretariado e contabilidade) e de formação de professores (ensino pré-escolar e ensino básico). Numa segunda fase foram consideradas outras necessidades, tais como o treino de um novo tipo de mão-de-obra (Stoer, 1986).

O segundo governo constitucional decidiu de forma explícita controlar o desenvolvimento do ensino superior de acordo com as previsões nacionais de necessidade de mão-de-obra especializada introduzindo um sistema generalizado de “*numerus clausus*” que veio, depois, a constituir um dos mecanismos de regulação mais importantes usados pelo governo (Amaral et al., 2002).

A Lei n.º 61/78 introduziu alterações que eliminaram algumas das características de ensino superior “intermédio” do politécnico ao considerar formalmente os seus graduados como “graduados de ensino superior” e ao adicionar à orientação vocacional da sua formação a capacidade de também produzirem alguma investigação (investigação científica e tecnológica, provavelmente com o sentido de investigação mais aplicada). Durante os debates na Assembleia da República a lei foi alterada por forma a garantir uma

discriminação positiva a favor do acesso dos trabalhadores aos institutos politécnicos e às escolas de formação de professores (Stoer, 1986).

É importante mencionar que, em paralelo com o governo, também o Banco Mundial teve um papel importante na “normalização” do sistema de ensino superior. O “Relatório do Banco Mundial n.º 1807-PO”, de 1978, sugere que, em relação aos recursos de mão-de-obra, Portugal precisava de formar não só técnicos de nível superior mas precisava, igualmente, de produzir anualmente um número considerável de pessoal com formação média (Amaral et al., 2002). Tanto o governo como o Banco Mundial partilhavam da convicção de que para Portugal normalizar a economia e ter acesso à Comunidade Económica Europeia era necessário que o ensino tivesse um papel económico activo na área da formação técnica (idem).

Estas orientações vieram, mais tarde, a reflectir-se na Lei n. 46/86, de 14 de Outubro, “Lei de Bases do Sistema Educativo”, que definiu como um dos objectivos principais do ensino superior.

“b) Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa, e colaborar na sua formação contínua” (artigo 11º, n.º 2).

Ao mesmo tempo que, de acordo ainda com a referida lei, o carácter binário era assumido: “o ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico” (artigo 11º), a lei enfatizava o papel económico, tanto dos politécnicos como das universidades:

“O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica” (artigo 11º, n.º 3).

“O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a

capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais” (artigo n.º 11, n.º 4).

A separação entre estes dois subsistemas de ensino superior ficou então estabelecida nos graus e diplomas a conceder, ficando o ensino universitário com a permissão de conferir o grau de licenciado, de mestre e de doutor. Já ao ensino politécnico era possível conceder o grau de bacharel e o diploma de estudos superiores especializados “*equivalente ao grau de licenciado para efeitos profissionais e académicos*” (artigo 13º, n. 6), situação posteriormente alterada pela Lei n.º 115/97. Esta decisão da Assembleia da República permitiu que os politécnicos passassem a conferir o grau de “licenciado”, com o mesmo valor legal do grau universitário.

Segundo Arroiteia (2002), a separação entre estes dois subsistemas do ensino superior, pouco ambiciosa na sua definição e abrangência, tem vindo a servir para estabelecer a fronteira quando se pretende individualizar os dois subsistemas de ensino. De qualquer modo, a missão de preparar os estudantes para uma adequada inserção profissional é um dos atributos essenciais do ensino superior politécnico e que tem vindo a confirmar-se através da publicação de legislação diversa que regulamentou o funcionamento deste subsistema conferindo-lhe a dignidade que merece no contexto do ensino superior.

Esta preocupação tem sido igualmente reclamada por responsáveis do ensino superior politécnico, nomeadamente por Soares (1986: 105), que a propósito deste projecto defendeu ser necessário que “*o ensino superior politécnico se assuma na sua especialidade própria, seja um fim em si mesmo e não uma cópia degradada do ensino superior universitário*”. Defendeu ainda que:

“a) o ensino superior universitário e o ensino superior politécnico não são, nem podem ser, competitivos – num sentido restrito –, antes constituem duas vias complementares, com objectivos, metodologias e necessidades próprias;

b) não pode aceitar-se que se tornem duas estruturas estanques...”

A este propósito, importa salientar que, de acordo com o artigo 3º, n.º 1 do Decreto-Lei n.º 513-T/79 e com artigo 13º, n.º 8 da lei n.º 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo), os estabelecimentos de ensino superior politécnico, no âmbito das suas atribuições e visando uma mais adequada prossecução dos seus objectivos, podem estabelecer acordos e protocolos de colaboração/cooperação com estabelecimentos de ensino superior universitário, ou com outros organismos públicos ou privados. Esta recomendação no sentido da cooperação é também reforçada pelo artigo 4º, n.º 1 da Lei de Autonomia dos Politécnicos (Lei n.º 54/90).

Tornou-se evidente que o principal argumento para a decisão política de criar um subsistema politécnico foi a ideia de que o tecido industrial português tinha grande necessidade de mão-de-obra de nível intermédio, capaz de trabalho mais concreto e prático (Amaral et al., 2002).

Um outro argumento político a favor do desenvolvimento da rede do politécnico foi a diversificação e a regionalização do ensino superior (Amaral et al., 2002). Sendo assim, esta rede de ensino deveria permitir uma maior igualdade no acesso ao ensino superior, um maior recrutamento dos alunos do ensino secundário vocacional e mecanismos de preferência regional pela criação de lugares para alunos naturais da área de influência de cada instituição.

A possibilidade de os politécnicos se dedicarem a campos não tradicionais de investigação foi outro argumento. As expectativas eram de que os institutos politécnicos pudessem desenvolver actividades específicas de investigação aplicada e desenvolvimento experimental nas áreas da tecnologia, dos serviços e da educação, tendo em conta, designadamente a procura regional.

O cumprimento dos objectivos a prosseguir pelo ensino superior politécnico determina que neste sejam depositadas diversas expectativas relacionadas com um ensino mais vocacional, que prepare os estudantes para uma profissão, enquanto que o ensino superior universitário tem uma função menos profissionalizante. É por isso que ao analisarmos as funções do ensino superior

politécnico deparamos com a relevância da sua função regional e da sua ligação à sociedade.

Para além do seu papel como promotor do desenvolvimento regional, cabe igualmente ao ensino superior politécnico uma função relevante no desenvolvimento da investigação a qual, de acordo com Braga e Grilo (1981), *“deverá estar ao serviço das actividades económicas e sociais da região onde se inserem, pondo ao serviço da comunidade toda a sua estrutura laboratorial e documental”*. (Braga e Grilo, 1981: 237).

Durante o período de 1990 a 1994 o processo de afirmação deste sistema binário foi, mais uma vez reforçado pela Lei n.º 54/90, de 5 de Setembro, que define o *“Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico”*. Esta publicação veio a permitir a cessação do regime de instalação das Escolas Superiores e a sua entrada em funcionamento normal.

Esta lei, no seu artigo 1º, estabelece que os institutos politécnicos são *“instituições de ensino superior que integram duas ou mais escolas superiores globalmente orientadas para a prossecução dos objectivos do ensino superior politécnico, numa mesma região, as quais são associadas para efeitos de concertação das respectivas políticas educacionais e de optimização de recursos”*.

O seu artigo 2º estabelece que: *“as escolas superiores são centros de formação e técnica de nível superior...”* e preparam para *“o exercício de actividades profissionais altamente qualificadas e promover o desenvolvimento das regiões em que se inserem”*. Por isso, cabe a estas escolas de ensino superior:

- ”a) a realização de cursos conducentes à obtenção do grau de bacharel e do diploma de estudos superiores especializados;*
- b) a realização de cursos de pequena duração, creditáveis com certificados ou diplomas adequados;*
- b) a organização ou cooperação em actividades de extensão educativa, cultural e técnica;*

c) a realização de trabalhos de investigação aplicada e de desenvolvimento experimental”.

É importante referir que, ao contrário do que acontece com as universidades públicas, os politécnicos não têm liberdade para criar ou suspender cursos.

Durante este período a autonomia institucional foi-se reforçando, enquanto dois órgãos coordenadores, o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) e o seu homólogo para os politécnicos (CCISP) emergiram como actores muito importantes na definição das políticas do ensino superior (Amaral et al., 2002).

Em 1994, a Assembleia da República aprovou a Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro, fixando as regras gerais do sistema nacional de avaliação da qualidade aplicável a todas as instituições, universidades ou politécnicos, quer públicos, quer privados, sendo a implementação do processo mais liderada pelos académicos do que pelo governo (Amaral et al., 2002). A necessidade desta política tornou-se mais evidente devido aos problemas de qualidade resultantes da expansão muito rápida do sector privado do ensino superior.

O governo continuou a assumir a necessidade de articular a educação com o desenvolvimento económico ao afirmar que a modernização da sociedade portuguesa será apoiada na sua capacidade de produzir e de aplicar o conhecimento, e ao seleccionar como objectivo político a articulação das comunidades das instituições de ensino superior com a comunidade empresarial, permitindo deste modo que a ciência e a tecnologia apoiem as empresas nas suas actividades.

1.4. As funções do ensino superior

De acordo com o trabalho de 1987 da OCDE, a universidade caminha para uma pluralidade de funções, das quais podem ser enumeradas dez: 1) providenciar educação pós-secundária; 2) investigar e desenvolver novos conhecimentos; 3) fornecer as qualificações necessárias à sociedade; 4) desenvolver actividades de formação altamente especializadas; 5) reforçar a

competitividade da economia; 6) funcionar como filtro de selecção para empregos exigentes; 7) contribuir para a mobilidade social; 8) prestar serviços à comunidade; 9) funcionar como paradigma de políticas de igualdade; 10) preparar os líderes das gerações futuras.

É evidente a sobreposição de algumas das funções citadas, pelo que é de admitir uma construção mais simples. De facto, pode considerar-se que o ensino superior desenvolve as suas actividades de acordo com a função de ensino, com a função de investigação e com uma terceira função, usualmente designada por prestação de serviços (Braga e Grilo, 1981). De acordo com Caraça (1993), a primeira corresponde a função principal do ensino superior como instituição. A terceira constitui a ligação do ensino superior à sociedade, que resulta do seu potencial científico e tecnológico e ainda das solicitações específicas da sociedade. A análise sumária que seguidamente se faz, de cada uma destas funções, tem por base a concepção utilizada por Caraça et al. (1996).

1.4.1. A função ensino

Encarada de um ponto de vista instrumental e económico, esta função visa a formação dos licenciados, mestres e doutores requeridos pela sociedade, que expressa esta necessidade através das solicitações do mercado de trabalho (Caraça, 1993). Neste contexto, o ensino superior deve responder a essas solicitações desenvolvendo cursos com dimensão e currículo adequados à preparação dos graduados para as tarefas que irão desempenhar na economia e na sociedade. Os requisitos não se limitam à aquisição de conhecimentos técnicos, incluindo também outro tipo de capacidades, como criatividade, liderança e aptidão para trabalhar em equipa, entre outras.

Por outro lado, vista de uma perspectiva simbólica e social (Santos, 1995), esta função destina-se, por exemplo, a transmitir aos estudantes valores positivos perante o trabalho e a sociedade, a proporcionar o estabelecimento de redes de conhecimentos, a satisfazer as expectativas de desenvolvimento intelectual e a desenvolver um espírito crítico, entre outras.

O ensino pode também ser encarado como forma de concretizar objectivos políticos, como, por exemplo, o reforço da União Europeia através de intercâmbio de estudantes entre os Estados membros (Comissão das Comunidades Europeias, 1991). Este aspecto salienta o papel de agente cultural destas instituições no qual o ensino tem um impacto mais amplo e duradouro do que os seus reflexos directos na economia ou nos futuros graduados, permitindo solidificar, no caso presente, uma sociedade solidária e democrática (Comissão das Comunidades Europeias, 1993).

Finalmente, a forma como é entendida a função ensino tem fortes implicações nas abordagens ao financiamento universitário, especialmente no que se refere ao equilíbrio entre contribuições privadas das famílias e do Estado.

1.4.2. A função investigação

A investigação no ensino superior pode associar-se a uma função instrumental, ligada ao desenvolvimento das actividades essenciais para suportar a inovação. No entanto, é geralmente atribuída à investigação universitária um papel menos utilitário, sendo, inclusivamente, identificada muitas vezes com investigação fundamental. Em qualquer dos casos, a investigação é sempre relacionada com a geração de novos conhecimentos e associada a formas de divulgação desses conhecimentos, tais como livros e publicações (Caraça, 1993).

A forma como o ensino superior se organiza expressa a liberdade que é reconhecida aos académicos no desenvolvimento da investigação.

No entanto, os critérios de relevância exigem que a investigação responda igualmente às solicitações da sociedade, levando a uma crescente perda relativa da tradicional liberdade da investigação académica e a um questionamento sobre a capacidade da organização universitária para responder a estas solicitações (OCDE, 1987). Até agora, esta questão tem sido ultrapassada com a manutenção de um duplo financiamento da investigação (Caraça, 1993), em que existe um financiamento de base que suporta a generalidade dos custos de estrutura, e um financiamento por contrato destinado ao desenvolvimento de projectos de I&D

específicos. Desta forma, a universidade tem conseguido manter uma importante parcela do seu esforço de I&D nos moldes tradicionais que a caracterizam.

Um último aspecto associado à I&D universitária relaciona-se com o apoio ou contributo para o ensino. Se, no caso da pós-graduação, tal relação é de inequívoca contribuição, se não de indispensabilidade, já no caso da graduação o impacto é menos claro. No entanto, podem invocar-se vários argumentos em favor de um impacto positivo. Por um lado, o desenvolvimento de I&D permite melhorar o apetrechamento de importantes serviços das instituições de ensino superior, como bibliotecas, centros de computadores e laboratórios, reflectindo-se de forma positiva no ensino. Por outro lado, a investigação contribui também para a melhoria qualitativa do ensino, permitindo a actualização dos currícula dos cursos, bem como a introdução de novos cursos (Conceição et al., 1998). De qualquer modo, um aspecto importante a salientar refere-se ao carácter formativo e estruturante que advém da participação de alunos deste nível de ensino em projectos de I&D, nomeadamente no âmbito de trabalhos de fim de curso e de outros projectos, sob a supervisão de docentes universitários. De facto, a experimentação envolve uma forte criatividade individual, devendo ainda ser referido o importante papel da participação em grupos de investigação como forma de promoção de competências de trabalho em equipa.

1.4.3. A função ligação à sociedade

Os relatórios da OCDE publicados entre 1971 e 1974 (OCDE, 1993) sobre a relação da universidade com as empresas, embora descrevendo a diversidade de situações nos diferentes países membros, apresentavam uma descrição que correspondia a uma situação dominante de acentuada separação entre dois mundos diferentes. Na universidade, procurava-se o distanciamento deliberado dos sectores da sociedade que a distraíssem das funções essenciais de ensino e de investigação, as quais requeriam um isolamento que permitisse o seu desenvolvimento sem restrições à livre discussão de ideias e ao trabalho intelectual desinteressado (idem). Esta atitude de “indiferença elitista” relativamente

aos problemas práticos da realidade, traduzida também na recusa de responder às solicitações do mercado de trabalho, levou a que se colocasse em causa o impacto e a relevância das universidades (Conceição et al., 1998), especialmente na Europa Ocidental, já que nos Estados Unidos da América a universidade está, tradicionalmente, ligada à comunidade.

Em meados da década de 80, a situação apresenta-se radicalmente alterada, já que tanto as empresas como as universidades mostravam uma atitude mais aberta relativamente à possibilidade de cooperação (OCDE, 1993). Para esta profunda modificação contribuíram vários factores, do lado das universidades, as restrições ao financiamento e a preocupação com a recuperação da relevância económica e social e, do lado das empresas, a constatação da necessidade de aproximação a fontes de conhecimento e a instituições relevantes para o processo de inovação.

Do ponto de vista da universidade, pode considerar-se que a alteração de atitude teve um âmbito mais vasto, já que a universidade passou a procurar activamente a ligação à sociedade em geral. Esta modificação teve tal impacto que surgiram algumas preocupações com a multiplicidade de novas funções universitárias emergentes, que não só poderiam colocar em causa as duas funções tradicionais (OCDE, 1984), como poderiam levantar dúvidas sobre o reconhecimento académico deste tipo de actividades (Conceição et al., 1998). No entanto, em vez de novas funções, estas alterações devem ser encaradas como o reflexo do aparecimento de novas actividades, as quais se podem integrar numa função adicional da universidade: a ligação à sociedade. A abertura da sociedade, insere-se ainda no movimento mais vasto de colaboração entre o sistema educativo e a sociedade, que emerge nos anos 80 (idem).

A ligação à sociedade engloba também actividades directamente relacionadas com o ensino e com a investigação. Do lado do ensino, emerge a necessidade da universidade se adaptar às novas exigências de qualificações do mercado de trabalho, desenvolvendo acções de formação profissional e de formação contínua. A formação profissional consiste na preparação para o exercício das funções próprias de uma profissão (Conceição et al., 1998). Com as crescentes mutações tecnológicas, a exigência de qualificações profissionais mais

complexas determina o desenvolvimento das universidades, a par de outras instituições vocacionadas para o efeito, no esforço de proporcionar oportunidades de formação profissional que se adequem aos requisitos da mudança tecnológica (idem). Mas a mutação tecnológica introduz outra consequência: a obsolescência da educação e da formação (idem). Esta consequência exige o empenhamento das universidades para garantir padrões adequados de formação contínua, devidamente articulados com a educação inicial e interagindo com a investigação e as inovações tecnológicas. Por formação contínua entende-se aquela que é dirigida aos que deixaram a educação formal e entraram na vida activa (Comissão das Comunidades Europeias, 1991).

No que respeita às actividades de ligação à sociedade mais directamente relacionadas com a investigação, têm surgido na última década uma vasta gama de funções de extensão universitária que incluem aspectos de transferência, desenvolvimento e comercialização de ciência e tecnologia. Muitas destas funções têm sido particularmente exploradas com base na experiência das universidades americanas, sendo hoje evidente a necessidade de valorizar o potencial científico das universidades com base em mecanismos estruturantes, como a protecção da propriedade intelectual e esquemas adequados de financiamento de I&D aplicada de consórcios Universidade-Empresa (Conceição et al., 1998).

1.5. A relação entre ensino superior, ensino e investigação

O modelo de universidade como pólo, por excelência, de investigação e assim como a avaliação do sucesso do universitário, acima de tudo, pelo seu sucesso como personalidade do mundo da investigação, tem interferido na qualidade do ensino e da preparação profissional, as quais devem constituir missão prioritária do ensino superior, em especial nos domínios tecnológicos.

Paradoxalmente, o ensino é, hoje em dia, muitas vezes, para muitos académicos, algo que os impede de uma maior dedicação à investigação. A actividade docente, por si, tem vindo a tornar-se cada vez menos importante na carreira dos académicos (Beira, 1998).

Um editorial da revista *The Economist* (Conceição et al., 1998) faz um diagnóstico muito directo. Refere que muita pesquisa académica é produzida simplesmente para avançar numa carreira académica. O síndrome de “publicar ou morrer” que predomina no mundo académico desvalorizou o propósito original do ensino superior, ou seja, o próprio ensino. O mesmo trabalho reconhece que em demasiadas instituições, o ensino é algo secundário e mal feito.

O estudo levado a cabo por Santiago e Carvalho (2004), reflecte as grandes questões que podem ser colocadas a propósito da coexistência entre a investigação e o ensino nas IES: Será que o ensino e a investigação remetem para o desempenho de dois papéis separados por parte das IES – um, científico, ligado aos processos de construção do conhecimento, e outro social ou cultural, ligado à transmissão do conhecimento? É a missão de investigação ou a missão de ensino que devem ser privilegiadas ou o equilíbrio entre estas duas missões? A investigação é imprescindível ao ensino? O ensino superior está mais dependente da investigação ou do ensino?

O modelo do “conhecimento” (humboldtiano), constitui ainda um quadro de referência básico na formulação das representações dos actores entrevistados face aos processos de construção e de transmissão do conhecimento nas IES:

“A separação entre o ensino e a investigação é recusada pela maioria dos actores, embora surja uma certa diversidade nas suas posições quanto à valorização a atribuir a cada uma destas “missões” das IES e ao tipo de conexão que entre elas pode ser estabelecida. É possível, todavia, reagrupar estas posições à volta de três grandes eixos conceptuais: a investigação como apoio ao ensino, a primazia da investigação em relação ao ensino e a separação (parcial ou total) das duas actividades” (Santiago e Carvalho, 2004:7).

Em relação ao primeiro eixo, a investigação é representada como um processo que, fundamentalmente, deveria ser orientada para o apoio ao ensino/aprendizagem – o ensino/aprendizagem não teria sentido sem o suporte da investigação.

No que respeita ao segundo eixo, a investigação já não é agora representada como uma actividade ao serviço da promoção do ensino/aprendizagem, mas antes como uma “missão” privilegiada das IES:

“o ensino superior é “universitário” em função do seu empenhamento na investigação, e esta função é a que distingue as “universidades superiores” das “inferiores”. Só a investigação pode assegurar um ensino de qualidade” (Santiago e Carvalho, 2004:7).

Relativamente ao terceiro eixo, existe alguma argumentação a favor da separação, total ou parcial, da investigação e do ensino (minoria dos actores). Esta separação é representada, no entanto, tendo em vista objectivos diferentes: a valorização do ensino e a selecção e concentração das actividades de ensino e investigação.

O estudo de Santiago e Carvalho (2004) mostra que as posições favoráveis à continuação da ligação entre a investigação e o ensino continuam a ser maioritárias no meio académico. Mas é também evidente alguma tendência para valorizar a cultura de investigação e sobrepô-la às culturas do ensino ou da “investigação como suporte da aprendizagem”. Provavelmente, de acordo com os autores, a introdução deste processo de diferenciação poderá ser interpretada, para o caso português, na confluência dos seguintes factores:

- a massificação (recente) e a existência de um sistema binário (universitário e politécnico), fenómenos que “democratizaram” e transformaram os modos de produção e disseminação do conhecimento; a universidade portuguesa perdeu o monopólio de trabalho com os sistemas de complexidade cognitiva e procura a diferenciação na valorização actividade investigação (Scott, 1995) em relação ao ensino;
- a separação dos dispositivos de avaliação da investigação e do ensino, que provocam uma maior selecção e concentração das duas actividades.

1.6. Um espaço europeu de ensino superior: Declaração de Bolonha

O ensino superior desempenha um papel essencial na sociedade, cria conhecimento, transfere esse conhecimento aos estudantes e propicia a inovação. Instituições por toda a Europa trabalham no sentido de modernizar, em termos dos cursos que oferecem e a forma de actuação. Neste sentido, e numa perspectiva de política educativa, o chamado Processo de Bolonha iniciou-se informalmente em Maio de 1998, com a Declaração de Sorbonne. Nesta declaração, definiu-se que os sistemas europeus de ensino superior deveriam ser coerentes e compatíveis entre si para fortalecer o reconhecimento de qualificações e incrementar a competitividade internacional do ensino superior europeu.

Em Junho de 1999, assinou-se a Declaração de Bolonha, a qual define um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de criar um espaço europeu de ensino superior, até 2010.

A ideia base é de, salvaguardadas as especificidades nacionais, ser possível a um estudante de qualquer estabelecimento de ensino superior, iniciar a sua formação académica, continuar os seus estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer instituição de ensino superior de estado-membro. Tal pressupõe que as instituições de ensino superior passem a funcionar de modo integrado, num espaço aberto antecipadamente delineado, e regido por mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos homogeneizados à partida.

O processo de Bolonha irá desenvolver uma harmonização generalizada das estruturas educativas, que assegurem as formações superiores numa Europa de, actualmente, 45 países. Nesta linha, os sistemas de ensino superior deverão ser dotados de uma organização estrutural de base idêntica, oferecer cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e de duração, e conferir diplomas de valor reconhecidamente equivalente tanto académica como profissionalmente.

De forma a alcançar os objectivos de harmonização e uniformização dos sistemas de ensino superior a nível europeu, a Declaração de Bolonha propôs como objectivos gerais: aumentar a competitividade dos referidos sistemas de ensino; promover a mobilidade e a empregabilidade no espaço europeu. A realização destas finalidades globais pressupõe êxito na obtenção dos seguintes objectivos específicos:

1) Adopção de um sistema de graus facilmente legível e comparável, incluindo também a implementação do suplemento ao diploma;

2) Adopção de um sistema assente essencialmente em dois ciclos, incluindo:

- Um primeiro ciclo, com uma duração compreendida entre seis e oito semestres, que em Portugal conduz ao grau de licenciado, com um papel relevante para o mercado de trabalho europeu;
- Um segundo ciclo, com uma duração compreendida entre três e quatro semestres, que em Portugal conduz ao grau de mestre;
- Estabelecimento e generalização de um sistema de acumulação e transferência de créditos académicos (ECTS), independentemente da instituição de ensino frequentada e do país de localização da mesma;

3) Promoção da mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores;

4) Promoção da cooperação europeia na certificação da qualidade do ensino superior;

5) Incremento da dimensão europeia do ensino superior.

No seguimento do compromisso político assumido em Bolonha, os Ministros da Educação Europeus reunidos em Praga, em Maio de 2001, reconheceram a importância e a necessidade de acrescentar três linhas de acção:

6) Promoção da aprendizagem ao longo da vida;

7) Envolvimento das instituições de ensino superior e dos estudantes como parceiros essenciais do processo;

8) Promoção do espaço europeu de ensino superior mundialmente.

Reunidos em Berlim, em Setembro de 2003, os Ministros responsáveis pela área do ensino superior de 33 países europeus, reafirmaram os objectivos definidos em Bolonha e em Praga, tendo adicionado:

9) A necessidade de promover vínculos mais estreitos entre o espaço europeu de investigação, de modo a fortalecer a capacidade investigadora da Europa, de forma a melhorar a qualidade e atractividade do ensino superior europeu;

10) Inclusão de um terceiro ciclo, no sistema de dois ciclos do Processo de Bolonha, que corresponde ao doutoramento, com uma duração compreendida entre os seis e oito semestres, e aumentar a mobilidade quer ao nível do doutoramento como do post-doutoramento. As instituições devem procurar aumentar a sua cooperação ao nível dos estudos de doutoramento e de formação de jovens investigadores.

Em Bergen, no encontro realizado em Maio de 2005, os Ministros dos já 45 países signatários do Processo de Bolonha, reafirmaram a importância dos objectivos de Berlim referentes à criação de uma ponte entre o espaço europeu de ensino superior e o espaço europeu de investigação. Ainda neste encontro, os Ministros do ensino superior incitaram as universidades a promover os estudos interdisciplinares e a desenvolver competências nos seus doutorandos, que vão ao encontro das necessidades do mercado de trabalho.

Do ponto de vista da estratégia comunitária da União Europeia, o Processo de Bolonha enquadra-se na agenda política delineada pelos chefes de Estado e de Governo, na cimeira europeia de Lisboa (2000), prosseguida na cimeira de Barcelona (2002), a qual definiu o objectivo de, até 2010, fazer da Europa:

“a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico duradouro acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social”.

Capítulo 2 – Os principais actores do ensino superior

2. Os principais actores do ensino superior

A profissão académica atravessa profundas alterações, e pode dizer-se que vive momentos difíceis. Devido às questões que se vão apresentando ao ensino superior, a profissão académica e as tarefas que a estruturam estão sujeitas a desafios e alterações constantes.

Parece haver alguma necessidade de regulamentar as tarefas académicas e definir indicadores gerais para uma avaliação do desempenho docente. São vários os desafios impostos ao ensino superior, ao nível da docência, e da investigação, que implicam novas formas de competência.

Também os professores deste nível de ensino têm de responder às exigências de formação de alunos adultos, que procuram melhorar o seu estatuto.

Sendo assim, e para se estudar a inteligência emocional dos professores do ensino superior, que é a essência do presente trabalho, é também fundamental caracterizar os professores deste nível de ensino, objecto de estudo mais pormenorizado neste capítulo.

2.1. O corpo docente do ensino superior

A natureza e organização do trabalho académico e as suas condições foram influenciadas pelas mudanças ocorridas no ensino superior nos últimos tempos.

A dinâmica de expansão do sistema e a abertura e a ligação ao exterior introduziram também uma profunda modificação qualitativa do corpo docente.

Altbach (1996), no estudo desenvolvido sob o patrocínio da Carnegie Foundation, chegou à conclusão de que o corpo docente do ensino superior experimenta dificuldades ao nível do trabalho académico; perdeu a autonomia individual em virtude do desempenho das tarefas diferentes das tradicionais; viu diminuídas as suas condições de trabalho e viu desvalorizado o seu estatuto social, que se traduziu em stress e no sentimento de falta de apoio.

Enders (1997) refere alguns aspectos que colocam e mantêm a profissão académica sob tensão e que provocam perturbação na sua estrutura: o

alargamento e expansão do ensino superior, que conduziu a um aumento do corpo docente; a não abertura de quadros. Refere, ainda, que nas duas últimas décadas, perante este novo contexto, as obrigações de ensino, investigação, administração e cooperação/prestação de serviços, para os professores que iniciam a carreira, aumentaram substancialmente.

As alterações na carreira académica podem ser consideradas como uma deterioração nas condições de trabalho mas, podem, também, ser perspectivadas como uma necessidade de enfrentar os desafios resultantes de um momento de políticas de mudança que se operam no exterior. Referindo o caso americano, Honan e Teferra (2000) sublinham que a profissão académica está a sofrer modificações consideráveis sob a influência de aspectos sociais, económicos, tecnológicos e demográficos.

Apesar das alterações de contexto em que a profissão académica se desenvolve, o corpo docente, ainda se mantém, por vezes, conservador, devido às suas origens e ao seu estatuto (Altbach, 2000).

A selecção de novos docentes bem como a sua progressão é feita no seio das instituições, encontrando-se a carreira docente definida por Lei (Estatuto das Carreiras Docentes) e de forma distinta entre as Universidades e os Politécnicos: Estatuto da Carreira Docente Universitária (Decreto Lei n.º 448/79 – alterado pela Lei n.º 19/80, e os aditamentos dos DL n.º 316/83, 381/85, 392/86, 145/87, 147/88, 412/88, 35/85, 456/88, 393/89, 408/89, 388/90 e 252/97); Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico (Decreto Lei n.º 185/81 – alterado pelos DL n.º 69/88, 408/89, 245/91, 212/97).

As instituições podem ainda recrutar indivíduos nacionais ou estrangeiros de reconhecida competência profissional ou pedagógica, cuja cooperação se lhes afigure de particular interesse e relevância.

A progressão na carreira académica faz-se mais por critérios de desempenho ao nível da investigação. Estes critérios são mais fáceis e objectivos de avaliar do que as tarefas de ensino.

De Weert (2000) reconhece a necessidade de um novo sistema mais flexível de avaliação de desempenho para a promoção, que reconheça a

importância das diferentes tarefas académicas, e que deveria substituir o sistema de promoção baseado, apenas, na investigação.

2.2. O trabalho académico

A profissão académica foi descrita por Perkin (1969) como “*a profissão-chave no século vinte*”. Defende que até o fim deste século, num mundo cada vez mais dominado por especialistas profissionais, “*os professores do ensino superior tornar-se-ão os educadores e seleccionadores doutras profissões*”. Na sua opinião, são estas instituições, através do seu pessoal académico, que fornecem “*os locais de crescimento de novos conhecimentos, os pontos de partida da cultura intelectual, e a institucionalização da inovação*” nas artes, nas ciências e na tecnologia. Esta visão da profissão percepção os académicos como os possuidores do conhecimento actual, divulgadores deste conhecimento e os criadores de novos conhecimentos, bem como os críticos da convencional sabedoria académica e epistemológica. Contudo, sendo eles profissionais, os professores têm os seus próprios interesses disciplinares, laborais e materiais relativos às instituições de ensino onde ensinam, pesquisam e trabalham. Estes interesses incluem: a liberdade de estruturar as suas disciplinas sem interferência política ou externa; o direito de partilhar na tomada de decisões relativas ao currículo e ao programa de investigação; o direito de participar na determinação das condições de vida e de trabalho nas instituições onde são empregados; segurança do emprego; termos e condições de trabalho satisfatórios (Farnham, 1999).

Todas estas áreas estão interrelacionadas e englobam três grandes conjuntos de assuntos nos quais quer a profissão académica, quer os dirigentes das instituições de ensino superior têm interesses em comum e por vezes divergentes. Podem classificar-se de várias maneiras. A distinção de Trow (1997) entre a “vida privada” e a “vida pública” do ensino superior é um ponto de partida útil. A liberdade dos académicos para ensinar e investigar e partilhar na tomada de decisões sobre estes assuntos estão correlacionados com a vida privada das

instituições e dizem respeito à “vida do ensino e da aprendizagem” nas instituições. O pedido dos académicos para participar no funcionamento das instituições está correlacionado com a vida pública do ensino superior ou com a vida de “organização, gestão, governo e financiamento (Farnham, 1999)”. Existe, contudo, um terceiro conjunto de assuntos onde os académicos e os seus superiores têm interesses em comum, e este conjunto não foi salientado por Trow.

“Este pode ser descrito como a “vida laboral” do ensino superior, que diz respeito à vida do regulamento do emprego e do trabalho nas instituições, tais como a permanência, os termos e as condições e como o trabalho é organizado. Aqui também, os professores procuram influenciar e partilhar nas decisões que mais afectam a sua vida diária e profissional” (Farnham, 1999: 4).

A vida privada, a vida pública e a vida laboral do ensino superior sobrepõem-se em parte e estão interligadas. A primeira debruça-se sobre os assuntos académicos e define as maneiras como são tomadas e executadas as decisões sobre assuntos curriculares e de investigação dentro das instituições. A segunda centra-se em assuntos de organização e gestão e define os sistemas institucionais de governo e de gestão interna. E a terceira centra-se em assuntos de emprego e define as relações laborais entre os académicos e as instituições onde trabalham (Farnham, 1999). As duas primeiras, assuntos académicos e organizacionais, estão intimamente ligadas já que são assuntos internos às instituições. A terceira, assuntos laborais, embora tendo ramificações para as instituições de ensino superior, são iniciados externamente no mercado de trabalho académico, quando se realizam o recrutamento e selecção de pessoal académico e se determinam os termos e as condições de trabalho. Como profissionais, os professores deste nível de ensino procuraram utilizar a sua especialização e o conhecimento das suas disciplinas para influenciar o currículo, o seu conteúdo, e como se divulga. Utilizaram o poder da sua posição, à sua vez, para influenciar a organização, a gestão e o governo das instituições de ensino superior. Também procuraram utilizar o seu poder no mercado para conseguir

segurança no emprego, bons termos e condições de trabalho e perspectivas de avançar na profissão (idem).

Por isto, a profissão académica tem interesses vitais, não só em assuntos curriculares e pedagógicos mas também nas formas como são governadas e geridas as instituições de ensino superior, e como são regulados os mercados laborais académicos e assuntos laborais. As mudanças nos contextos do ensino superior e na sua natureza, contudo, estão a desafiar a hegemonia tradicional dos académicos nos processos educacionais e de tomada de decisões das instituições, bem como ter um impacto sobre o salário, condições de trabalho e perspectivas de avanço na profissão.

2.2.1. Reestruturação do trabalho académico

Tradicionalmente, o trabalho académico atraía, recrutava e retinha indivíduos bem qualificados, por várias razões intrínsecas e extrínsecas. Estas incluíam: grande interesse na disciplina; a oportunidade para fazer pesquisa estimulante; a possibilidade de desenvolver o potencial de pensamento de jovens; a auto-suficiência e independência inerente ao trabalho académico; trabalhar com e aprender de colegas na mesma disciplina; condições de trabalho justas mas não excessivas; promoção e perspectivas na profissão para pessoal trabalhador e motivado e estatuto na comunidade alargada. Este tipo de profissional precisava dum mínimo de gestão e em geral eram indivíduos auto-motivados, embora houvesse inevitavelmente uma minoria que aproveitava a sua autonomia profissional e trabalhava pouco. Estas instituições na vanguarda geralmente ignorava tais pessoas naquela altura, já que os recursos eram muitos, os estudantes não eram numerosos e a produtividade institucional não constituía um assunto actual (Farnham, 1999).

Um conjunto de factores faz com que o ensino superior contemporâneo seja um processo mais complexo, mais caro e mais exigente que no antigo sistema de elites (idem). Estes incluem, para repetir: a massificação, as exigências do mercado, estudantes vindos de origens mais diversas, o crescente

instrumentalismo (ou seja, formação para o emprego), novas tecnologias de aprendizagem, a busca permanente para melhor qualidade e a fragmentação de conhecimento cognitivo. Aqueles que pagam o ensino superior – os contribuintes e cada vez mais os estudantes – estão à espera de boa qualidade, custos razoáveis (relação qualidade/preço) e flexibilidade. O intermediário neste processo, quando não é o mercado, é o governo e as suas agências de controlo financeiro. Aqueles que lideram e gerem as grandes instituições de ensino superior, à sua vez, têm de apresentar contas para a utilização de recursos e dos sistemas que gerem, enquanto as instituições ficam cada vez mais complexas e sujeitas às regras. O ensino superior torna-se diversificado e as instituições mais autónomas no que diz respeito ao que fornecem e como distribuem os seus recursos limitados, para satisfazer as necessidades no mercado dos estudantes e outros “clientes”.

A natureza do trabalho académico também muda. A diversidade nas instituições leva à diversidade na profissão académica. Aqueles que entram na profissão vêm de áreas sociais e profissionais mais variadas e as motivações para se tornar e permanecer um académico são várias. Com a expansão do conhecimento, emergem novas disciplinas académicas enquanto outras diminuem. O conjunto de actividades desempenhadas pelo pessoal docente é mais alargado e profundo. Estas incluem as actividades tradicionais como ensinar e pesquisar mas também novas como o bem-estar dos estudantes, o apoio aos estudantes, gerir pessoal e desenvolver formas inovadoras de ensinar grandes grupos de estudantes diversificados. Há mais trabalho dos estudantes a avaliar e a manutenção dos sistemas informáticos para guardar, tratar, e categorizar estes dados. A natureza artesanal de ensinar pequenos grupos de estudantes motivados transforma-se num processo de produção massificada para transferir informação para grandes grupos de estudantes que pensam sobretudo nas saídas profissionais, pelo menos ao nível das licenciaturas, utilizando a informática e outros métodos para apresentar dados e divulgá-los (Farnham, 1999). Devido à massificação, o trabalho académico precisa de mais coordenação, por parte dos dirigentes e mais trabalho de equipa entre os académicos. Surge a especialização funcional que leva a estruturas

organizacionais e sistemas de gestão que restringe a tradicional autonomia dos académicos individuais e a liberdade que tinham antes para gerir o seu próprio tempo (idem).

Os académicos também ficam caros, não por causa de reais aumentos de salários para toda a gente, mas porque há mais pessoal para pagar e mais custos associados que os empregadores têm de suportar. As instituições e a sua gestão exigem maior produtividade do pessoal, mais flexibilidade e mais contabilidade e controlo sobre o trabalho académico (Farnham, 1999). Também procuram motivar a profissão académica para aumentar os fundos para as instituições através, por exemplo, da venda das suas habilidades a empresas e “clientes” externos. Estes motivos organizacionais muitas vezes são de natureza temporária. Assim, as instituições procuram “reestruturar” a profissão académica fazendo com que ela aceite novos métodos de trabalhar, novos sistemas de controlo gestor e novas políticas relacionadas com os recursos humanos. Onde o pessoal académico tem representação pelos sindicatos, os sindicatos podem tentar, em resposta, resistir a estas e a outras mudanças, modificá-las através da negociação ou aceitá-los, em troca de benefícios tangíveis para os membros. Onde não há sindicatos, toda a resistência é informal, fragmentada e dispersa e a mudança pode ser aceite de má vontade. É realista, pressupor, contudo, que a reestruturação académica só pode ser legítima e eficaz quando é aceite pelas pessoas que sofrem as mudanças (idem).

Baseado na evidência aqui representada, parece que a profissão académica está a evoluir do que antigamente era um pequeno elite intelectual e relativamente homogénea para um grande conjunto mais diversificado de “sub-profissões” – embora o ritmo de mudança varie dentro das instituições e entre os sistemas de ensino superior. As linhas que separam os “novos” profissionais académicos incluem não só as linhas tradicionais disciplinares mas também as novas linhas de função e de estatuto. Estas últimas incluem: aqueles que fundamentalmente ensinam e aqueles cujas responsabilidades principais são pedagógicas e aqueles cujas responsabilidades são gestórias; aqueles que integram o pessoal efectivo e aqueles que trabalham em locais menos prestigiados. Com a massificação e a diversidade no ensino superior, um grande

desafio para os responsáveis das instituições é motivar, ganhar o compromisso e obter o acordo dos diversos profissionais académicos que lá trabalham. Os desafios que enfrentam os profissionais são mais alargados e têm implicações quer para os académicos individuais quer para a profissão em geral. As principais são: guardar a liberdade académica para ensinar e investigar sem excesso de interferência dos gestores; poder participar no funcionamento das suas instituições; manter a qualidade da sua vida laboral; ter segurança no emprego; e ter uma recompensa justa para o seu trabalho (Farnham, 1999). Numa época de transição no ensino superior, se estes desafios são geridos com o consentimento da profissão ou se a mudança é imposta dentro das instituições unilateralmente pelo governo e/ou pela gestão constitui um assunto central para aqueles que decidem a política e aqueles que lideram as instituições académicas.

É razoável concluir, assim, que a profissão académica passou por uma fase de transição e que há também sinais, especialmente naqueles países onde a mudança no ensino superior tem sido mais extensiva, dum emergente modelo de emprego, ao nível do ensino superior, flexível.

“Isto, na sua forma pura, compreende um grupo central de pessoal académico seguro, relativamente bem recompensado e permanente, investigadores prestigiados e gestores académicos, mas também grupos periféricos de professores, instrutores e investigadores contratados que são temporários, inseguros e relativamente mal pagos” (Farnham, 1999: 358).

Encontram-se indicadores dum aumento de flexibilidade de emprego dentro das instituições em alguns países, mas a um grau diferente entre um país e outro. Estes indicadores incluem: um aumento da proporção de pessoal académico temporário; redução de pessoal a tempo inteiro e subordinação por pessoal a tempo parcial; uma variedade de contratos a prazo; garantias mais fracas de continuação no trabalho; contratos pessoais de emprego; sistemas de pagamento relacionados com o desempenho; maiores diferenças de salário entre o pessoal; negociações sobre o salário menos centralizadas; tentativas para reestruturar o trabalho por gestores deste nível de ensino; esquemas de avaliar o pessoal e

mais especialização funcional dentro das instituições. Estes desenvolvimentos não devem ser exagerados já que são de natureza incremental, não acontecem com a mesma frequência por toda a parte e sempre houve alguma flexibilidade de emprego no ensino superior. Até agora, não representam uma enorme mudança mas indicam como alguns empregadores do ensino superior podiam decidir, gerir estrategicamente uma profissão académica mais diversificada no futuro:

“Se uma estratégia de emprego tão clara for adoptada pelos empregadores do ensino superior em geral, apresentaria sérios desafios para a estrutura e o estatuto da profissão académica e para os sindicatos que representam o pessoal académico na comunidade do ensino superior” (Farnham, 1999: 359).

2.3. As tarefas dos professores do ensino superior

O trabalho académico é complexo e diverso e inclui três dimensões: ensino, investigação e prestação de serviços. A componente ensino inclui: preparação de materiais para alunos internos e externos (desenvolvimento, análise e revisão das unidades); preparação de conferências, de seminários e de tarefas para a avaliação; correcção de trabalhos; orientar a avaliação; prelecção e orientação de seminários; acompanhamento e aconselhamento aos estudantes; coordenação das unidades; desenvolvimento de programas; supervisionamento de actividades profissionais.

Em relação à componente investigação inclui-se: consultar literatura/ investigação bibliográfica; planificar projectos de investigação; apresentar propostas de investigação para financiamento; conduzir investigações; participar em debates profissionais; escrever livros, capítulos, artigos e relatórios; produzir trabalhos criativos; editar livros, jornais e revistas; desempenhar intercâmbios de missão governamental; servir entidades nacionais ou internacionais; apresentar conferências e “workshops”; analisar artigos para publicações.

A componente prestação de serviços subdivide-se em três categorias: administração; consultoria e actividades profissionais e prestação de serviços à comunidade.

A prestação de serviços administrativos inclui: presidir e servir comissões do ensino superior; assumir a chefia de uma escola, departamento.

Na componente de consultadoria e actividades profissionais podemos destacar: dirigir actividades nacionais, estatais e locais em comissões profissionais; organizar conferências para associações profissionais; orientar actividades de desenvolvimento profissional.

A prestação de serviços à comunidade inclui: escrever artigos para jornais e revistas; dar entrevistas para a rádio e televisão; organizar exposições/seminários para a comunidade.

Quando falamos da carga de trabalho académico e da qualidade académica precisamos de ter em conta esta vasta gama de actividades académicas. Embora interrelacionadas, nem sempre são facilmente articuláveis nem objecto da mesma satisfação pessoal (Santiago, 2001), mas a relação que mais frequentemente se discute é a que existe entre o ensino e a investigação.

Nos estudos que se interessam por esta problemática (Bertrand et al., 1994; Santiago, 2001) é frequente constatar a existência de uma certa inadequação entre, por um lado, as tarefas académicas que proporcionam mais satisfação e, por outro, as exigências das instituições e a relevância institucional e para a carreira atribuídas a estas mesmas tarefas.

2.3.1. Articulação entre as tarefas

As tarefas nucleares dos professores estão relacionadas com as tarefas de ensino e investigação, e a sua articulação, sendo condição indispensável, levanta problemas e discussões constantes, porque os académicos se vêem não só como professores, mas sobretudo, como investigadores.

Alguns autores (Bertrand et al., 1994; Santiago, 2001) demonstraram claramente o carácter vincadamente diversificado das tarefas e actividades dos

professores do ensino superior: diversidade de contextos organizacionais, de proporção de tempo consagrado a cada uma das tarefas, de tempo real a elas dedicado e, principalmente, a diversidade de percepções sobre a sua integração.

Outros estudos mostram (Enders, 1997) que os acadêmicos preferem envolver-se mais nas tarefas de ensino e investigação do que nas tarefas de administração e de prestação de serviços e advertem que estas consomem tempo que poderia ser utilizado na investigação.

Os estudos de Bertrand et al. (1994) e Santiago (2001) demonstram que os professores têm dificuldade em perceber a coordenação e conciliação das suas tarefas, e em articulá-las na sua prática quotidiana:

“as tarefas integram-se mal umas nas outras, por vezes são desenvolvidas em paralelo e algumas são percebidas como uma actividade paralela e um obstáculo ao desenvolvimento profissional” (Santiago, 2001:10).

Um estudo recente (Brás, 2003) aponta no sentido de que as várias tarefas, que constituem a profissão académica, não são percebidas pelos professores como articuladas e integradas. Segundo o autor, as tarefas de ensino e investigação são as que apresentam maior articulação na perspectiva dos professores.

2.3.2. A relação entre o ensino e a investigação

Um estudo (Neuman, 1992) realizado através de entrevistas a administradores, de instituições de ensino superior australianas, dedicadas à pesquisa, acerca da relação entre o ensino e a investigação no trabalho académico, revelou uma forte relação simbólica entre as duas componentes. No entanto, contrariando estes resultados, outro estudo australiano realizado com 869 académicos de 18 instituições de ensino superior (Ramsden e Moses, 1992) verificou uma relação negativa ou até a inexistência da mesma entre o ensino e a investigação, tanto ao nível individual como ao nível departamental.

No Canadá, Johnston (1991) propôs que a “performance” dos professores em novas instituições do ensino superior, não deviam basear-se na tradicional ênfase dada à investigação e publicações, dado que a investigação falha no apoio a uma relação positiva entre a investigação institucional e a qualidade de ensino. Barnett (1992) argumenta que as instituições de ensino superior não precisam de utilizar a investigação para justificar a sua existência, admitindo que este nível de ensino não pode ser oferecido totalmente separado da investigação. Segundo Barnett, se as instituições de ensino superior querem promover qualidade, têm que prestar atenção ao ensino. Hornback (1993) vai ainda mais longe, diz que as instituições de ensino superior americanas estão a decepcionar os seus estudantes, dando prioridade à investigação.

Vários estudos sugeriram que o comportamento dos docentes, em relação ao seu trabalho, varia segundo a sua disciplina (Bowen e Schuster, 1986; Fairweather e Rhoads, 1995; Middaugh, 1996). Fox (1992) examinou atitudes de trabalho e práticas de professores em departamentos de economia, ciências políticas, psicologia e sociologia, concluindo que a investigação e o ensino não têm papéis complementares, mas sim, dimensões diferentes e conflituosas.

O Instituto Nacional de Educação dos Estados Unidos (1984) afirmou que as instituições de ensino superior dão mais ênfase ao ensino, ao contrato e à promoção dos académicos.

A Associação de Escolas Americanas (1985) também afirmou que para melhorar o ensino, o ensino superior deve medir e recompensar igualmente o ensino e a investigação. Boyer (1990) sugere que o ensino deve ser redefinido como uma forma de sabedoria, o que se requer tanto para o ensino como para a investigação. No entanto, Fairweather e Rhoads (1995) argumentam que uma redefinição não irá aumentar o valor do ensino.

Hearn (1992) conclui que o ensino é mais valorizado pelo público do que a investigação e a prestação de serviços.

O problema da relação entre o papel docente e de investigador está muito presente na realidade portuguesa. Por um lado, o elemento central de progressão na carreira académica são as actividades científicas, o que se tem traduzido numa desvalorização da actividade pedagógica. Em sentido inverso, a expansão

do sistema, a heterogeneidade dos públicos e níveis de insucesso têm recolocado a ênfase nos métodos e técnicas de ensino como elementos decisivos para o sucesso do processo de aprendizagem.

2.3.3. A visão principal: a associação entre a investigação e o ensino

A opinião mais comum, especialmente ao nível oficial, é que a investigação e o ensino são complementares (Romainville, 1996). É considerado que são tarefas que se estimulam uma à outra e que fornecem muitas vantagens mútuas. A articulação é um dos principais fundamentos das instituições de ensino superior:

“É importante dizer que estamos a falar de duas características tão comuns e fundamentais que se encontram, sob várias formas, ao longo da história das universidades desde a fundação da universidade de Bolonha há novecentos anos atrás. Por um lado, as universidades sempre educaram estudantes e nunca houve ensino superior sem estudantes. Por outro lado, as universidades sempre educaram os estudantes (...) a participarem na investigação. Isto significa que o ensino e a investigação têm de ser integrados na medida possível dentro das universidades” (Gervais, 1990: 23).

Para alguns investigadores, esta ligação é a única característica específica das instituições de ensino superior. Separar a investigação do ensino significaria que estas instituições não teriam futuro:

“Esta noção, baseada no renascimento das universidades no século XIX, foi posta em questão; algumas pessoas consideram que não é compatível com as tendências actuais e especialmente com a chamada educação de massa. Nós acreditamos, contudo, que uma ligação íntima entre a investigação e o ensino gera um

ensino universitário de alta qualidade, e lhe dá o direito de guardar a sua individualidade dentro dum sistema moderno de educação” (Welsch e Troisfontaines, 1976: 12).

Deixando de lado os princípios, vamos verificar quais são os argumentos avançados para apoiar a noção de que a associação da investigação e educação é vantajosa para o bom funcionamento das instituições de ensino superior.

2.3.3.1. Investigação estimula o ensino

Um compromisso com a investigação é muitas vezes avançado como um *sine qua non* para a previsão dum ensino superior de alta qualidade. As pessoas que têm um papel activo na criação de conhecimentos estão, diz-se, na melhor posição para ensinar e ajudar os seus estudantes a descobrir estes conhecimentos. Só o investigador pode ajudar o estudante a perceber a verdadeira natureza destes conhecimentos. Só o professor-investigador, como um dos protagonistas do desenvolvimento da sua disciplina, é capaz de ajudar os estudantes a adoptar a necessária visão epistemológica. O ensino através da investigação não tem a formação de investigadores como único propósito:

“É necessário para todos os estudantes que pedem às universidades uma preparação para uma profissão, mesmo quando esta profissão não inclua a investigação, porque o objectivo do ensino universitário é incutir em todos os licenciados o desejo de saber mais e perceber melhor. Através do seu exemplo, a universidade mostra aos estudantes como examinar um problema atentamente, analisar e ordenar os seus elementos e logo chegar a uma conclusão. Estes, depois têm o gosto e os recursos para melhorar, ao longo das suas vidas, os seus conhecimentos práticos: precisam e são capazes de aplicar o seu pensamento crítico numa gama de problemas fora das suas vidas profissionais

e assim ter um papel activo numa sociedade sobre a qual fazem julgamentos pessoais” (Welsch e Troisfontaines, 1976).

Em consequência, a investigação e a aprendizagem têm muito em comum; fazem parte da “busca activa de conhecimento” (Romainville, 1996).

“Isto não é outra maneira de dizer que a educação não pode ser eficaz se o estudante não tem uma atitude de investigação? Os formadores e os peritos da educação consideram que há participação na educação só quando o estudante adopta o que foi ensinado e o põe em prática” (Berleur, 1994: 135).

2.3.3.2. Ensino estimula a investigação

O argumento, segundo o qual o ensino estimula a investigação, muitas vezes, tem um lugar secundário relativo aos argumentos atrás enunciados. Sem dúvida porque o grau de interacção e as suas vantagens são menos evidentes. Será verdade que o ensino torna a investigação mais dinâmica? O argumento avançado neste caso é que o contacto directo com os estudantes que descobrem o tema, dá um novo estímulo à investigação do seu professor. As suas perguntas e as explicações detalhadas que exigem podem ajudar a encontrar novas direcções a explorar. Alguns investigadores consideram, para além disso, que a investigação realizada sem tomar em conta o ensino dos estudantes, não é típica das instituições de ensino superior (Romainville, 1996).

Esta opinião da natureza complementar da investigação e do ensino não é “preto e branco”. Para alguns académicos, a interacção entre a investigação e o ensino é benéfica geralmente só ao nível pós-graduado ou de doutoramento. O estímulo da investigação pelo ensino difere em intensidade de acordo com os métodos de ensino: os mesmos resultados não podem ser esperados de conferências e aulas mais práticas. Alguns académicos queriam introduzir zonas “cinzentas” conforme a disciplina. Outros fazem uma distinção entre uma posição forte onde todos os professores devem ser também investigadores e uma posição

“fraca” onde esta ligação entre a investigação e o ensino só pode ocorrer ao nível departamental ou até institucional:

“O professor do ensino superior tem de viver num “banho” de investigação, ser capaz de compreendê-la e interpretá-la. “Escuta nas portas da investigação”, mas não precisa de estar envolvido no trabalho de investigação” (Romainville, 1996: 137).

Houve um aumento da crítica desta posição dual convencional de ligações complementares. A ligação entre a investigação e o ensino está a ser discutida por toda a parte e hoje em dia parece mais difícil de manter:

“A diferenciação destas duas actividades começou, parece, antes da Segunda Guerra Mundial. À medida que a ciência e as suas aplicações técnicas, militares e económicas se tornavam um objectivo-chave das sociedades contemporâneas, os próprios protagonistas e investigadores públicos e privados tentaram tornar autónomas as instituições de investigação” (Charle e Verger, 1994: 124).

Também temos de lembrar que esta ligação entre a investigação e o ensino varia bastante entre um país e outro.

Os diferentes argumentos avançados por aqueles que consideram estas ligações como o dogma velho e pertencentes ao passado podem agrupar-se em três categorias (Romainville, 1996):

- Argumentos teóricos segundo os quais a investigação e o ensino são, por natureza, muito diferentes, e assim, actividades não muito complementares. Não podem fornecer benefícios mútuos porque os seus objectivos, processos e resultados são muito diferentes. A excelência numa não significa a excelência noutra.
- Argumentos práticos: mesmo se estas duas actividades são complementares na teoria, não é realmente possível realizá-las, com um certo nível de qualidade, em paralelo. Uma tem de ser desenvolvida ao

detrimento da outra. O ensino superior seria muito melhor se não tivesse as preocupações da investigação e vice-versa.

- Argumentos económicos: a questão aqui não é simplesmente de filosofia ou organização académica, mas é formada pela preocupação com a racionalização dos custos. Como parece difícil reconciliar ambas actividades, seria melhor dar a cada instituição o estatuto, ou dum centro de investigação ou dum centro de ensino ou até dum instituição mista (esta é, no essencial, a proposta dos Conselheiros das Comissões de Investigação do Reino Unido). Os fundos de investigação seriam então melhor geridos porque só seriam dados a certas instituições que teriam de utilizar estes fundos para o fim previsto e sujeitar a produtividade científica à avaliação.

Estes três tipos de argumento são examinados em maior pormenor a seguir.

2.3.3.3. Ensino e Investigação: diferentes tipos de actividade

O ensino e a investigação são duas actividades importantes e respeitáveis que envolvem, contudo, processos diferentes. Por um acidente da história, realizam-se no mesmo local: as instituições de ensino superior não são mais do que um casamento de conveniência (Romainville, 1996).

Sem dúvida, é Barnett (1992) quem mais desenvolveu este argumento. Diz que a investigação não é necessária em absoluto para um ensino superior de alta qualidade. Investigação da mesma qualidade realiza-se em outros sítios, em entidades privadas com responsabilidades para o ensino. Não é verdade que as pessoas são formadas para pensar dum forma crítica em outros níveis de educação sem estarem envolvidas activamente na investigação?

Segundo Barnett (1992), a investigação transformou-se num enorme mercado que funciona de acordo com critérios económicos que já não têm nada a ver com o desenvolvimento pessoal de estudantes o que é o objectivo fundamental de qualquer educação. As abordagens são também diferentes. Os conhecimentos gerados pela investigação ficam no domínio público e são

impessoais, externos e podem ser publicados. Os conhecimentos que a educação pretende inculcar no estudante são de natureza privada, formados pela visão pessoal do mundo. A investigação é sobretudo uma questão de resultados: em resumo, as equipas de investigação estão a concorrer. O ensino, no sentido rígido, não precisa de produzir resultados. O seu objectivo é activar um processo, para encorajar os estudantes a pensar independentemente e prepará-los para continuar a aprender, durante muito tempo depois de se licenciarem. A investigação tornou-se altamente especializada. A educação deste nível de ensino tem a intenção, pelo menos em princípio, de desenvolver toda a pessoa. Barnett (1992) conclui que a ligação entre o ensino superior e a investigação é parecida com a ligação entre um músico e a partitura. Não precisa de ser compositor, mas tem de saber ler a partitura e interpretá-la numa forma original e pessoal. Para além disso, o músico, mais facilmente do que compositor, tolera outras leituras possíveis da música. O ensino superior não tem a intenção de transmitir a abordagem da investigação específica do verdadeiro investigador, mas de ajudar os estudantes a desenvolver mentes independentes.

Outro argumento (Romainville, 1996) utilizado para mostrar as diferenças entre o ensino e a investigação é que a excelência numa área não significa necessariamente a excelência na outra. Acreditar que o especialista, porque domina a sua disciplina, pode comunicá-la optimamente aos estudantes, parece algo duvidoso. Entre outras coisas, porque os métodos que utiliza como perito, para organizar os seus conhecimentos da disciplina, são muito diferentes dos métodos utilizados pelos estudantes para os perceber. Quanto mais as pessoas sejam especialistas e “eruditas”, maior a probabilidade de terem esquecido a sua própria aprendizagem, fazendo com que lhes seja impossível determinar as fases progressivas pelas quais se adquire a sua disciplina.

Deixando de lado as considerações teóricas das diferentes naturezas da investigação e do ensino, posição aqui apresentada é que, se se procura a excelência, uma das áreas tem necessariamente a prioridade. Comprometer-se no trabalho de investigação leva necessariamente a negligenciar os estudantes. A situação actual é ambígua: as duas actividades são ditas complementares mas, em privado, os académicos tendem a dar muito mais prioridade a uma ou a outra

(Romainville, 1996). O prestígio duma instituição de ensino superior (nome, avanços, reputação) baseia-se na sua investigação e não na qualidade do ensino. Algumas pessoas consideram que esta hierarquia implícita é responsável pela falta de interesse em assuntos relativos ao ensino no ensino superior e em consequência do grande insucesso ao nível das licenciaturas. As queixas, contudo, referem-se mais à ligação contrária: a investigação sofre do constante aumento da carga das aulas. Nas instituições de ensino superior hoje em dia, a investigação já não ocupa o lugar que merece. As tarefas administrativas e “serviço à comunidade” são vistos como uma ameaça ainda maior. Enquanto o ensino e a investigação parecem ser missões do ensino superior desde sempre, também é verdade que outras actividades aumentaram bastante nos últimos anos: a participação na gestão da instituição, contactos com o mundo económico e social, a procura de contratos de fora e a gestão dos seus aspectos financeiros, científicos e de recursos humanos.

Confrontado com esta tendência, Romainville (1996) sugere que todos deveriam ter a opção de se definirem como essencialmente investigadores ou professores, ou mesmo como administradores ou gestores de contratos, em momentos diferentes da carreira, e que tem de haver um equilíbrio ao nível departamental. Com acordos deste género, seria mais fácil julgar o trabalho de cada um com mais justiça. Reconhecer a natureza específica de cada actividade ajudaria sem dúvida a promover a função docente nas instituições de ensino superior.

2.3.4. A investigação mais valorizada que o ensino

A orientação da investigação em instituições de ensino superior tem tido alterações desde a II Guerra Mundial.

Hoje em dia, a investigação é vista com mais prestígio que o ensino (Alfred e Weisman, 1987; Garvin, 1980; Trow, 1984) e mais valorizada em todas as instituições de ensino superior (Fairweather, 1993). Ao mesmo tempo que é dada uma grande importância e atenção à investigação e às publicações, os académicos sentem que não são tão bem apoiados no que diz respeito às recompensas, ao

tempo e aos recursos. O domínio e a promoção são entendidos essencialmente como sendo baseados na investigação para a produtividade (Soliman, 1997).

A recompensa da acção administrativa (Fairweather e Rhoads, 1995) e distribuição de “Workload” (horas atribuídas ao ensino dentro da sala de aula, a carga horária de acompanhamento e apoio, ajuda à investigação e apoio da direcção) tem uma influência directa na produtividade do ensino – investigação. O sistema de recompensa (domínio e promoção) não encoraja o desempenho de ensinar (Diamond, 1993). A natureza do trabalho académico é igualmente influenciada pela cultura institucional e o processo de socialização, durante o processo de graduação (Clark e Corcoran, 1986) que dá mais ênfase à investigação. Esta orientação continua no processo de formação (Alpert, 1985).

O modelo de ensino superior como pólo, por excelência, de investigação e assim como a avaliação do sucesso do académico, acima de tudo, pelo seu sucesso como personalidade do mundo da investigação, tem provocado uma desastrosa perversão da qualidade do ensino e da preparação profissional, as quais devem constituir missão prioritária do ensino superior, em especial nos domínios tecnológicos (Beira, 1998).

De acordo com Beira (1998), paradoxalmente, o ensino é, hoje em dia, muitas vezes uma distração para muitos académicos, algo que lhes impede uma maior dedicação à investigação, um “mal menor” que é preciso aturar e, sempre que possível, delegar nos mais juniores. A actividade docente, por si, tem vindo a tornar-se cada vez menos importante na carreira dos académicos (Conceição et al., 1998).

Ensinar de forma exemplar deveria ser a primeira prioridade de um docente do ensino superior. Em Portugal, e não só, é, muitas vezes, a última. A carreira docente deste nível de ensino, praticamente, nada exige dos docentes em termos de preparação pedagógica. São profissionais do ensino e não tiveram qualquer preparação profissional para essa actividade, nem são avaliados principalmente por aquilo que mais e melhor devem fazer: ensinar (Conceição et al., 1998).

Um editorial da revista *The Economist* (1996) faz um diagnóstico muito directo (Beira, 1998):

“contudo, muita pesquisa acadêmica é palha, produzida simplesmente para avançar numa carreira acadêmica. Pior, o síndrome de “publicar ou morrer” que predomina no mundo acadêmico desvalorizou o propósito original do ensino superior – ou seja, o próprio ensino. Em demasiadas instituições, inclusive em muitas das famosas, o ensino é uma coisa secundária e mal feita. A predominância da pesquisa foi longe demais. É tempo de corrigir o equilíbrio a favor do ensino”.

Noutro trabalho da mesma publicação diz-se:

“mas muitos estudantes estariam atraídos pela perspectiva de serem ensinados por professores escolhidos pelas suas qualidades como professores, e não pelos artigos de pesquisa que eles tivessem escrito sobre algum tópico mal conhecido”.

Neste mesmo trabalho lê-se: *“A ideia tradicional de que os professores devem fazer investigações para não ficarem desactualizados foi sempre duvidosa”.* De acordo com Beira (1998), defender que o ambiente ideal para a investigação são as instituições de ensino superior pode, de todo, ser controverso. As exigências do trabalho de investigação, quer quanto a aptidões individuais, quer quanto a recursos, quer quanto a metodologias, têm muito pouco a ver com as exigências da docência.

Num livro importante (A face oculta da universidade) publicado na década de 70 (Beira, 1998), já o astrofísico francês Kourganoff demonstrava profundamente as incongruências e os desastres causados pelo primado da investigação sobre a docência no ensino superior: Muitos dos “crimes contra a docência” são causados *“mais, do que tudo, pela amalgama das funções universitárias e pela primazia dada à investigação sobre a docência, na carreira académica do ensino superior”.*

Em suma: ensinar bem deve ser a prioridade das instituições do ensino superior, aprender a ensinar cada vez melhor deve ser obrigatório para os docentes deste nível de ensino, o sucesso como docente deve ser a primeira prioridade da avaliação e progressão na carreira (Beira, 1998).

2.3.5. As percepções dos professores em relação ao ensino e à investigação

No caso do ensino superior politécnico em Portugal, e de acordo com a legislação, o trabalho académico deve incluir o serviço de ensino, a prática de investigação e a prestação de serviços à comunidade.

Quando Soliman et al. (1984) estudaram as percepções dos professores, constataram que estes valorizavam, igualmente, o ensino e a investigação, se bem que sentiam que a investigação era mais valorizada na promoção ao longo da carreira académica. Noutros estudos (Massy e Wilger, 1995) verificou-se que os professores dão mais importância à investigação do que ao ensino.

Por outro lado, manifestam-se nos professores algumas percepções de que o trabalho pedagógico deveria ser mais valorizado (Bertrand et al., 1994; Santiago, 2001). A existência de diferenças entre a importância que desejariam atribuir às tarefas de ensino e a que lhes é atribuída pelas instituições de ensino superior são mais algumas percepções que se manifestam nos professores (Bertrand et al., 1994; Santiago, 2001).

Segundo Brás (2003), os professores têm a percepção de que as instituições atribuem um maior peso às actividades de investigação para a progressão na carreira e não valorizam as actividades relacionadas com o ensino. No entanto, dada a sua maior envolvência nas tarefas de ensino, entendem que lhes deveria ser atribuída, pelas instituições, uma maior importância para essa progressão, sem, contudo, desvalorizar os aspectos ligados à investigação.

Powel (1981) verificou que a maior parte dos professores das faculdades de Artes e Ciências conseguiram obter uma satisfação considerável em relação ao ensino, no entanto, sentiram que este estava a ser desvalorizado pela instituição.

Brás (2003), refere que, as actividades, que proporcionam maior satisfação aos professores, estão, por sua vez, também relacionadas com o ensino e com a investigação. As outras actividades geram pouca satisfação aos professores. Ainda de acordo com os resultados deste estudo, a razão principal para aquela

satisfação está relacionada com a valorização profissional e com o prazer, motivação e envolvimento nas tarefas de ensino e investigação.

Muitos professores também consideraram as relações sociais e o sentido de comunidade académica um importante factor para a satisfação profissional. Os académicos sentem que precisam de mais tempo e recursos para acompanhar o crescimento e a competição, mas torna-se bastante difícil dar a atenção merecida às várias componentes dos seus papéis profissionais (Soliman e Soliman, 1997).

Alguns estudos sobre as percepções dos professores do ensino superior sobre natureza complementar da investigação e ensino revelam que, em termos gerais, os docentes deste nível de ensino parecem algo masoquistas (Romanville, 1996).

Uma grande maioria afirma, por um lado, que no ensino superior é necessário ser professor e também investigador. Numa sondagem de mais de 7000 professores deste nível de ensino no Quebec, menos de 33% concordavam que podiam dedicar-se completamente à investigação ou ao ensino (Plourde, 1993). Mesmo se os seus métodos de ensinar não parecem ser influenciados pelos seus procedimentos de investigação (Shore et al., 1990), a maioria concorda que a investigação estimula um ensino de alta qualidade:

“Falando sobre alguma coisa que estás a viver, não toda a tua experiência, mas aquelas partes que conheces bem porque estás aí submerso, dá às tuas aulas um toque de vitalidade porque podes relaxar, porque és entusiasmado e é uma coisa que não vem dum livro” (Professor da física experimental) (Fave-Bonnet, 1994: 28).

Os professores do ensino superior afirmam que queriam ser julgados ou mesmo promovidos tanto pelo seu ensino como pela investigação. Uma grande maioria confirma, por outro lado, que poucos professores conseguem ser excelentes nas duas actividades (Romainville, 1996). Por isso, não é surpreendente que vejam esta ligação complementar como uma fonte de tensão ou mesmo frustração. O problema inicial situa-se, obviamente, na gestão do tempo dedicado às duas actividades: sentem-se divididos entre as duas ou mesmo “com culpa” referente a uma ou outra.

O estudo levado a cabo por Brás (2003), refere que no tempo que os professores estimam dedicar às várias tarefas, o ensino surge com maior peso, absorvendo cerca de metade do total de tempo do trabalho dos professores, seguido do tempo estimado para as tarefas de investigação e de gestão/administração. O tempo destinado à prestação/cooperação de serviços tem pouca relevância no peso global do trabalho académico.

Estes estudos mostram também diferenças importantes entre as disciplinas. Nas ciências, as ligações entre a investigação e o ensino ao nível pós-graduado ou doutoral parecem mais fáceis, sobretudo porque a investigação é mais colectiva neste caso e mais “exigente” do ponto de vista, por exemplo, de procedimentos experimentais ou de cálculo. Embora a maioria dos professores aceitem que a participação na investigação enriquece bastante a qualidade das suas aulas, têm mais dúvidas sobre a contribuição que o contacto com os estudantes faz para o desenvolvimento da sua investigação. As entrevistas mostram também que elaboram as suas ideias de investigação a partir de fontes que não são o ensino. Uns poucos investigadores assinalaram, contudo, uma interacção estimulante neste sentido: dizem obter uma visão ou um novo caminho para a investigação enquanto estão a ensinar, tornando-se mais conscientes da ligação entre o seu campo de investigação e campos aliados quando ensinam disciplinas mais gerais (Romanville, 1996).

A conclusão que podemos tirar desta breve reflexão é que a maioria dos professores do ensino superior defende a natureza empírica das instituições de ensino superior onde coexistem as tarefas de investigação e de ensino. Cada professor precisa, pelo menos, de ter conhecimentos sobre a investigação na sua área. Sentem, contudo, que o estímulo da investigação pelo ensino é muito mais duvidoso. Ser excelente nas duas actividades vai sendo cada vez mais difícil, à medida que as tarefas docentes e administrativas se vão tornando mais pesadas e numerosas – a educação de grandes grupos é mais comum – a investigação torna-se mais especializada e as instituições deste nível de ensino assumem mais tarefas.

2.3.6. O tempo dedicado ao ensino

Os estudos de Moore e Gardner (1992) sobre os professores da Universidade do estado de Michigan, mostraram que os professores dedicam 35% do seu tempo ao ensino, 26% à investigação e o restante a outras actividades. A maior parte dos professores gostaria de dedicar menos ao ensino e às actividades administrativas.

O estudo de Brás (2003) confirma esta tendência, verificando que globalmente existe um maior envolvimento e um maior peso de horas nas tarefas de ensino, que se aproxima dos 45% do peso absoluto do trabalho académico. A seguir, surgem, ainda que com um peso de horas diferente e inferior, as tarefas de investigação. No entanto, é de salientar que as tarefas de ensino e investigação constituem o núcleo das tarefas académicas e ocupam 71% do tempo global do trabalho académico dos professores.

Fairweather e Rhoads (1995) e Brás (2003) verificaram também que o pessoal académico ao nível inicial da profissão, como professores assistentes, dedicam mais tempo ao ensino do que os seus colegas mais velhos. Barol (1984) constatou, por sua vez, que os professores mais novos, em posições temporárias, são responsabilizados com actividades de ensino mais exigentes, e têm “workloads” mais pesados.

Capítulo 3 – Inteligência emocional

3. Inteligência emocional

3.1. Natureza da inteligência

A inteligência é um dos atributos psicológicos mais valorizados socialmente, tendo assumido um valor fundamental ao longo da existência do homem, particularmente no que se refere à sua adaptação e sobrevivência. Esta crença pressupõe a existência de um significado universal e unidimensional para o termo, o que na realidade não acontece, tendo surgido múltiplas definições e teorias, sobretudo no domínio da Psicologia e da Educação.

A investigação tem demonstrado que as diferentes culturas têm diferentes concepções de inteligência e por isso não existe uma definição consensual. Uma das mais frequentes é descrever a inteligência como a capacidade de resolução de problemas abstractos.

Lewis Terman (1921) considera que “uma pessoa é inteligente segundo a sua capacidade de desenvolver pensamentos abstractos, isto é, a capacidade de compreender relações, sobre tudo o que não é imediatamente perceptível pelos sentidos” (p.28).

Outros destacam aspectos da inteligência relacionados com a capacidade de adaptação a situações reais relativamente novas da vida (Branco, 2004). Também se descreve como a capacidade de adaptação ao meio. Há quem se centre mais nos aspectos práticos e defina a inteligência como o conjunto de habilidades que os indivíduos utilizam para desempenhar actividades muito diversas em diferentes campos profissionais (González-Pienda et al., 2002).

O excesso de definições e diferentes enfoques são explicados pela natureza polimorfa da inteligência. A conduta inteligente caracteriza-se pela flexibilidade, inovação e capacidade de transcender o imediato (Roazzi et al., 2007).

Segundo Yela (1987: 20), “a inteligência possibilita ir mais além das situações concretas e presentes, compreender o passado e prever o futuro, chegar a soluções válidas, baseadas na lógica e na verdade”. O indivíduo

inteligente está capacitado para entender e pensar, aprende facilmente e dispõe de recursos para resolver problemas práticos.

Chegado o momento de explorar o carácter polimorfo da inteligência, Vernon (1982) destaca que as explicações se dão a partir da perspectiva biológica, a partir da perspectiva psicológica e a partir do planeamento operativo.

a) A partir da perspectiva biológica, a inteligência seria a capacidade manifestada pela complexidade neuronal, e interpreta-se como a capacidade de adaptação ao meio.

b) A partir da perspectiva psicológica, a inteligência concebe-se como uma capacidade cognitiva superior ou capacidade de aprender. Dentro desta perspectiva, duas das concepções mais conhecidas são as de Hebb e Cattell (González-Pienda et al. 2002).

Hebb distingue uma inteligência “A” e outra “B”. A inteligência A, potencial, seria uma qualidade inata do cérebro através da qual constrói formas inteligentes de actuar. Trata-se, portanto, de uma capacidade congénita e biológica. A inteligência B é funcional e consiste em pôr em funcionamento os recursos disponíveis num determinado momento. O comportamento inteligente deve-se à inteligência A que se une eficazmente às exigências do meio através dos conhecimentos e estratégias aprendidos. No mesmo sentido, Cattell distingue uma inteligência “fluida” ou habilidade para enfrentar novos problemas, actua em todos os campos, constitui a componente biológica ou genética da inteligência e é relativamente independente dos efeitos da educação e da estimulação ambiental; e a inteligência “cristalizada” ou habilidade para aplicar aprendizagens prévias e, portanto, têm o seu fundamento naquelas habilidades que foram aprendidas e adquiridas de modo acumulativo através da experiência. Considera-se um efeito da educação e da cultura e deve-se à história de aprendizagem concreta de cada indivíduo. A primeira, inteligência “fluida”, era medida através de tarefas envolvendo a manipulação abstracta de símbolos, séries e analogias, sendo, por esses motivos, mais intensa entre

os jovens adultos. A segunda inteligência “cristalizada”, era medida por provas sensíveis aos aspectos culturais, tais como a compreensão linguística, capacidade de organização e tomada de decisão e, influenciada pela experiência, poderia crescer indefinidamente no decorrer da vida até idades bastante avançadas (Roazzi et al., 2007).

c) A partir do planejamento operativo, a inteligência descreve-se como o conjunto de condutas observáveis e avaliáveis, neste caso, através de testes. A inteligência define-se como “o que medem os testes” (González-Pienda et al., 2002).

Perkins (1991) oferece uma reinterpretação das acepções conceituais de inteligência que vão além da inteligência como resultado da aplicação dos testes. Faz uma descrição da inteligência como potência, como conteúdo e como estratégia. A inteligência como potência está baseada no funcionamento do cérebro e apresenta uma interpretação fisiológica da mente. A inteligência como conteúdo ou conjunto de conhecimentos, deu resultados muito discutíveis. Do ponto de vista educativo o que interessa é a descrição da inteligência como estratégia (Beltrán, 1993), interpretada no sentido de que a qualidade da inteligência se fundamenta, em grande medida, no conjunto de estratégias que se podem aplicar numa tarefa concreta. De maneira que a falta de estratégias adequadas pode reduzir o rendimento de um indivíduo, mesmo contando com um bom nível de inteligência (González-Pienda et al., 2002). O importante não é tanto quanta inteligência se possui, mas sim o que se faz com ela e como se utiliza.

3.2. Estrutura da inteligência

As investigações desenvolvidas, em torno da estrutura da inteligência, podem ser agrupadas em duas grandes teorias (Faria, 2004): a teoria psicométrica ou diferencial e a teoria cognitivista. A teoria psicométrica ou

diferencial cujo objectivo era estudar e medir as diferenças individuais entre indivíduos através de elementos estruturais estáticos, denominados factores, é o que se denomina «inteligência estática». Esta concepção funda-se na crença de que a inteligência é um traço fixo e estável, um conjunto de competências que o indivíduo dificilmente pode alterar ou controlar. Esta concepção promove a adopção de objectivos centrados no resultado.

A teoria cognitivista cujo objectivo é identificar os processos cognitivos que interferem na realização das tarefas cognitivas ou os diferentes níveis de processamento da informação, é o que se conhece com «inteligência dinâmica». Esta concepção funda-se na crença de que a inteligência é um conjunto dinâmico de competências susceptível de desenvolvimento através do investimento e do espaço pessoais, portanto, controlável. Esta teoria promove a adopção de objectivos centrados na aprendizagem.

3.2.1. Inteligência estática: a abordagem psicométrica

Apesar da utilização da testagem física e mental nas culturas antigas como a chinesa e a grega, Freeman (1980) situa-nos no sentido histórico referindo que só no final do século XIX se começaram a perspectivar as diferenças individuais como objecto de estudo científico. As diferenças sempre foram reconhecidas mesmo antes de existirem os testes. A grande novidade estava em quantificar essas diferenças, distribuindo os indivíduos segundo uma ordem comparativa.

No âmbito educativo, Alfred Binet foi quem elaborou a primeira escala de mensuração de inteligência, procurando identificar os indivíduos que necessitavam de atenção pedagógico-específica devido a deficits ou atrasos mentais. Essa escala (Binet & Simon, 1905, 1908) compreendia diferentes provas que objectivaram medir habilidades como compreensão, inventividade e senso crítico, fornecendo uma avaliação geral indicativa do que foi chamado de “idade mental” da criança (Roazzi et al., 2007). Uma diferença positiva, negativa ou nula entre a idade mental e a idade cronológica seria indicativa de um desempenho superior, inferior ou mediano do indivíduo em relação aos seus pares da mesma

idade. O resultado de um teste mental expressa-se através de uma pontuação: o quociente intelectual (QI).

Charles Spearman (1923) foi o primeiro a aplicar a técnica da análise factorial para investigar a estrutura da inteligência e também para identificar as diferenças individuais através dos testes de inteligência. Através da utilização sistemática da análise factorial, chegou a distinguir duas ordens de factores que estariam na base de qualquer actividade inteligente: um factor geral “g”, considerado como sendo algo que premeia todo e qualquer desempenho intelectual; e uma série de factores específicos “s”, cada um particularmente relevante para a execução de uma determinada tarefa (Branco, 2004; Roazzi e tal., 2007). Devido à existência destes dois factores, surge a “teoria bifactorial da inteligência”. Para Spearman todas as habilidades humanas incluem um factor geral e outros específicos. Ambos participam na realização de todo o tipo de actividades mas a sua incidência é distinta (González-Pienda et al., 2002).

Seguindo o mesmo princípio que Spearman surgem numerosas investigações posteriores que utilizaram a análise factorial para o estudo da estrutura da inteligência. Concretamente, a escola inglesa segue a mesma linha de orientação de Spearman da existência de um factor geral e outros específicos, com a diferença de que entre eles se dá uma relação hierárquica e não anárquica. Deste modo, surge a teoria hierárquica dos factores grupais (Burt, 1940, Vernon, 1950), segundo a qual, a inteligência seria constituída por uma hierarquia de factores independentes que estão distribuídos por níveis de maior ou menor generalidade.

Louis Thurstone (1938), aplicando a técnica da “análise factorial múltipla”, identificou um número limitado de habilidades mentais primárias que configuram a inteligência e variam segundo a idade. São factores independentes entre si e sem factor geral. Os primeiros resultados obtidos deram lugar a sete factores independentes ou habilidades mentais primárias: compreensão verbal; aptidão numérica; memória; velocidade perceptual; visualização espacial; fluência verbal; raciocínio (Branco, 2004).

Em investigações posteriores, Thurstone, obteve resultados diferentes e admite que as habilidades mentais primárias não só são múltiplas como

complexas e independentes, coincidindo praticamente com a hierarquia de factores de Spearman e da escola inglesa (González-Pienda et al., 2002).

Paul Guilford, nos anos 60 (Guilford, 1967) desenvolveu um modelo estrutural da inteligência tridimensional que denominou “modelo de estrutura do intelecto”. Define a inteligência como um conjunto sistemático de habilidades para processar diferentes tipos de informação de modos distintos. Guilford incorporou a teoria das habilidades mentais primárias de Thurstone em um sistema mais complexo, que contemplava 120 habilidades primárias, resultante da combinação dos três elementos fundamentais nos quais podem ser decompostas quaisquer habilidades intelectuais. Estes três elementos são: operações (cognição, memória, pensamento convergente, pensamento divergente, avaliação), conteúdos (figurativos, simbólicos, semânticos, comportamentais), produtos (unidades, classes, relações, sistemas, transformações, implicações) (González-Pienda et al., 2002).

Thurstone e Guilford resumem o ponto máximo ao qual chegou a abordagem psicométrica: a inteligência enquanto conjunto multifacetado de habilidades específicas actuando independentemente ou em conjunto. Deste modo, estão definidas as bases para as múltiplas concepções de inteligência (entendida como um conjunto de habilidades diferenciadas) e com elas também se iniciava o caminho para elaborar instrumentos especificamente construídos para medir essas capacidades.

A nível educativo, os dados sobre a relação entre atitudes e rendimento académico evidenciam que existe uma associação significativa, entre atitudes mentais e rendimento (González-Pienda et al., 2002).

Segundo o autor, também se conclui que a inteligência é uma potencialidade que pode condicionar ou não o rendimento académico, dependendo de outras condições e variáveis. Portanto, o uso destes instrumentos também permite obter informação útil para a tomada de decisões educativas e de orientação profissional.

3.2.2. Inteligência dinâmica: a abordagem cognitiva

Na abordagem psicométrica atende-se preferencialmente às respostas dos indivíduos, enquanto na abordagem cognitiva se valorizam os processos que possam explicar, ao nível de cada sujeito, a realização em diferentes tarefas, seguindo uma metodologia experimental, por oposição à metodologia correlacional usada pelos defensores dos testes tipo QI. Os defensores da abordagem cognitiva dão uma maior atenção às diferenças individuais e valorizam mais a dinâmica dos processos cognitivos, e revelam uma preocupação com uma intervenção psicológica preventiva ou promotora de desenvolvimento humano (Almeida, 1983). Frente aos elementos estáticos da abordagem psicométrica, na abordagem cognitiva destacam-se os aspectos dinâmicos dos comportamentos inteligentes e pretende-se compreender as capacidades humanas em termos de mecanismos mentais básicos implícitos na conduta inteligente, atribuindo mais interesse em dar explicações às diferenças individuais que em medi-las (Sternberg, 1986).

Dois dos psicólogos actuais mais representativos da perspectiva cognitiva são Sternberg e Gardner.

3.2.2.1. A teoria triárquica da inteligência

Nesta linha, inscreve-se a investigação de Sternberg (1985) sobre a inteligência e sua teoria triárquica.

Sternberg (1985) propõe uma teoria triárquica da inteligência, na qual a inteligência se estrutura em três partes relacionadas ou subteorias, sendo elas: a componencial, a experimental e a contextual (Branco, 2004; Roazzi et al., 2007).

A subteoria componencial relaciona a inteligência com o mundo interior de cada um, sendo a responsável por especificar as estruturas e mecanismos que estão subjacentes ao comportamento inteligente. Esta subteoria especifica três classes de componentes de processamento como instrumentos para:

“a) compreender como fazer as coisas; b) planificar que coisas fazer e como fazê-las, e c) fazê-las” (González-Pienda, et al., 2002:7). Sternberg distingue três tipos de componentes gerais que se referem aos diferentes processos que participam na criação de representações mentais e na elaboração da informação, sendo eles: a) os metacomponentes, que decidem quais são os problemas a serem enfrentados e que monitorizam as estratégias a serem utilizadas; b) os componentes de execução, que classificam, confrontam e sustentam a acção de acordo com as instruções dos metacomponentes; e c) os componentes de aquisição, que possibilitam a aprendizagem dos conhecimentos para a solução dos vários problemas (Roazzi et al., 2007).

Os três componentes da inteligência componencial actuam de um modo integrado. Os metacomponentes activam os outros dois tipos de componentes, que, por sua vez, realimentam os primeiros (González-Pienda et al., 2007).

A subteoria experiencial relaciona os mecanismos da inteligência individual com a experiência da pessoa. Sternberg (1988) procura explicar como a experiência afecta a inteligência de uma pessoa e também como a inteligência afecta os tipos de experiência que essa pessoa tem. Segundo este autor, a inteligência configura-se a partir de duas atitudes: uma, resolver novas tarefas e situações com respostas adequadas, e outra, interiorizar o aprendido e automatizá-lo. Ambas atitudes se combinam, a adaptação rápida à novidade facilita a automação e, uma vez automatizada a informação, a mente está aberta para outras tarefas.

A subteoria contextual faz referência à forma como a inteligência actua em situações reais e trata de explicar como as interacções de uma pessoa num contexto e cultura afectam a sua inteligência e como a inteligência afecta o mundo em que vive. A inteligência contextual define-se como a actividade mental implicada na adaptação, selecção e modificação (transformação) do meio ambiente (Roazzi et al., 2007).

Estes modos práticos em que se aplicam os processos componenciais baseiam-se naquilo que Sternberg (1985) denomina “conhecimento tácito” das pessoas. Consiste nas informações que se adquirem no mundo real, mas que raramente se ensinam em contextos escolares.

Na vida real, são os conhecimentos práticos necessários para se desenvolver no local de trabalho ou em outros contextos do cotidiano. Para Sternberg, o conhecimento tácito, mesmo que não se avalie nos testes de inteligência que não medem nem explicam habilidades de adaptação, tem grande importância para o êxito na vida (González-Pienda, 2002).

3.2.2.2. A teoria das inteligências múltiplas

O ponto de partida da teoria desenvolvida por Howard Gardner (1983), afasta-se da ideia unitária de inteligência, isto é, afasta-se da ideia que a inteligência é uma capacidade única, uma capacidade geral que cada ser humano possui em maior ou menor extensão e que pode ser medida e reduzida a um simples número por testes estandardizados, e afirma que “uma inteligência é uma habilidade para resolver problemas, ou para criar produtos, que são valorizados no âmbito de um ou mais contextos culturais” (Gardner, 1993: 73).

Gardner (1993) realizou um estudo no qual acompanhava o nível de desempenho profissional de indivíduos que haviam sido alunos com baixo desempenho escolar e encontrou, com surpresa, que o sucesso foi alcançado por vários dos mesmos. A partir destes resultados, chegou à conclusão de que as formas tradicionais de avaliação apenas aferem uma inteligência circunscrita à escola, limitada à valorização da competência linguística e lógico-matemática.

Segundo Gardner, todos os indivíduos nascem com o potencial para vários tipos de inteligência que se manifestam de forma independente e, em cada indivíduo, apresentam diferentes combinações entre si que justificam como as pessoas são diferentes e seguem os mais diversos caminhos na vida profissional. Assim sendo, Gardner (1983) identifica sete inteligências principais: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal.

1. **Inteligência linguística.** É sem dúvida a atitude humana mais estudada. É a capacidade para usar as palavras, tanto na forma oral como escrita,

correctamente. Este tipo de inteligência destaca-se nos poetas, escritores, oradores, entre outros.

2. **Inteligência lógico-matemática.** Também é conhecida como capacidade científica. Quem está dotado desta inteligência é capaz de dirigir simultaneamente e com grande rapidez muitas variáveis, formulam muitas hipóteses para as valorizar e, posteriormente, aceitá-las ou rejeitá-las. Inclui a sensibilidade aos esquemas e relações lógicas, às afirmações e às proposições. Os estudantes com alto nível nesta inteligência optam por profissões que impliquem matemáticas ou ciências.
3. **Inteligência espacial.** É a capacidade para perceber de maneira exacta a informação viso-espacial, transformá-la e modificá-la e recriar imagens visuais inclusive sem referência ao estímulo físico original. Na resolução de problemas espaciais surge, por exemplo, utilização de mapas. Mas, importa referir que, não depende unicamente das sensações visuais, os cegos também as usam. Existem profissões como os marinheiros, arquitectos, escultores, pintores, que têm uma inteligência espacial altamente desenvolvida.
4. **Inteligência musical.** É a habilidade de perceber, distinguir, transformar e expressar as formas musicais. Inclui a sensibilidade ao ritmo, tom, timbre e à melodia de peças musicais. Encontra-se muito desenvolvida em compositores e intérpretes.
5. **Inteligência corporal-cinestésica.** É a habilidade para resolver problemas utilizando o corpo ou parte dele. As operações básicas associadas a este tipo de inteligência são o controle sobre as acções motoras e a capacidade em manipular objectos. Inclui habilidades físicas como a coordenação, o equilíbrio, a destreza, a força, a flexibilidade e a velocidade. Os bailarinos, atletas, artesãos, apresentam uma inteligência corporal altamente desenvolvida.
6. **Inteligência interpessoal.** É a capacidade para entender as outras pessoas, para compreender o seu comportamento, sentimentos, motivações, convicções, interesses e intenções, e a nossa relação com

elas. Na actualidade, este tipo de inteligência, tem cada vez maior relevo social. Esta capacidade está altamente desenvolvida nos líderes políticos e religiosos, nos professores, nos médicos.

7. Inteligência intrapessoal. É a habilidade para compreender quem somos. Supõe o reconhecimento dos aspectos internos de si próprio: o acesso à própria vida emocional, a capacidade para distinguir as próprias emoções e, finalmente, recorrer a elas como meio para interpretar e orientar a própria conduta. Inclui também o conhecimento das nossas limitações, potencialidades e interesses e como usá-los melhor para desempenhar as tarefas com o máximo proveito.

Tanto a inteligência linguística como a lógico-matemática têm sido muito valorizadas, de maneira que os currículos actuais de ensino se baseiam nelas. Também são as que constituem a base principal para os itens dos testes do quociente intelectual.

Em cada pessoa, as sete inteligências funcionam juntas, apresentando combinações diferentes, de forma que o grau e o nível de competência em cada uma delas varia de pessoa para pessoa. Cada indivíduo pode potenciá-las com estratégias e ajudas pertinentes até um determinado nível de competência. Segundo Gardner, as inteligências estão sempre interactuando umas com as outras e ao realizar qualquer actividade participam várias delas. A sua ideia é a de que cada indivíduo, ao entrar em contacto com o ambiente, o que inclui os estímulos culturais, desenvolve mais algumas formas de inteligência e deixa de aprimorar outras.

A esta lista de inteligências Gardner (2001) faz alusão à existência de outras inteligências que também cumprem os critérios descritos anteriormente, para que possam ser consideradas como tais: inteligência naturalista ou ecológica; inteligência existencial; inteligência espiritual.

3.2.2.3. A inteligência emocional

O conceito de inteligência emocional (Mayer & Salovey, 1993; Feldman, 1995; Goleman, 1996) tem tido um grande destaque nos últimos anos. Importa referir que está intimamente ligada à inteligência intrapessoal, mas não se esgota nela.

Mayer & Salovey (1993) definem-na como a capacidade para controlar as próprias emoções e as dos outros. A inteligência emocional é constituída por um conjunto de habilidades que podem contribuir para a compreensão, avaliação, regulação e expressão precisa das emoções.

Caracteriza-se pela rapidez com que se toma decisões e emite respostas (González-Pienda et al., 2002). Constitui uma actuação que precede o pensamento. Deste modo, serve para reafirmar a ideia de que a inteligência não se esgota no quociente intelectual nem nas habilidades académicas (Roazzi et al., 2007).

A presente investigação pretende conhecer a inteligência emocional dos professores do ensino superior. Neste sentido, para reflectir sobre este conceito, esta secção desdobra-se num capítulo onde serão enquadrados teoricamente os principais constructos relativos à inteligência emocional.

Como conclusão geral, podemos afirmar que as investigações sobre a inteligência tendem a ampliar este conceito, salientando que a inteligência não é uma, mas múltipla, e enfatizando que esse conjunto de habilidades é susceptível de modificação e melhorias.

As últimas investigações realçam que mais importante que a inteligência que cada um possui é a forma de a utilizar ou, melhor, as estratégias que utiliza para aplicar efectivamente essa inteligência (Sternberg, 1990).

3.3. Avaliação das capacidades e habilidades cognitivas

Um dos objectivos persistentes da psicologia e que está associado ao desenvolvimento dos testes era avaliar a inteligência. Partia do pressuposto de que os indivíduos apresentam diferentes graus de inteligência e que estas diferenças podem ser avaliadas cientificamente (Branco, 2004).

Alfred Binet foi o grande pioneiro desta perspectiva e em criar um instrumento adequado para avaliar a inteligência ou capacidade mental e com ele detectar crianças com atraso mental. Nessa altura, o ponto de partida para a elaboração da escala foi o estudo das relações entre o desenvolvimento físico e o desenvolvimento mental. Criou a escala métrica da inteligência, constituída por diferentes subtestes que avaliavam aspectos distintos do pensamento e processos psicológicos (compreensão, imaginação, memória, etc.). Eram provas curtas e variadas (Branco, 2002; González-Pienda et al., 2002). Os itens da escala eram hierarquizados por ordem de dificuldade. Os resultados da aplicação dos testes eram equacionados em termos comportamentais e expressavam-se em unidades de medida, denominados de idade mental e quociente intelectual.

Para avaliar o atraso mental, Binet utilizava a diferença entre a idade mental e a cronológica. Portanto, o quociente intelectual (QI) é a razão que se obtém dividindo a idade mental pela idade cronológica.

Historicamente, enquanto instrumentos de avaliação, os testes, foram-se adaptando às teorias sobre a natureza da inteligência e, assim, apareceram os testes de inteligência geral que oferecem dados sobre o funcionamento global desta. Deste modo, as diferenças individuais foram-se valorizando primeiramente em termos de traços, posteriormente em termos de capacidades e, por último em termos de habilidades (González-Pienda, et al., 2002).

No âmbito educativo, esta questão supõe um interesse cada vez maior para avaliar a relação existente entre a execução realizada nos diversos testes psicométricos e essa mesma execução em tarefas concretas de aprendizagem, para identificar os diferentes processos cognitivos que participam em ambas as situações. Por isso, há que ter em conta não só o perfil que apresenta o indivíduo quando realiza um teste de atitudes, mas também quando as utiliza para aprender

(Roazzi et al., 2007). Daí que se fale de avaliação de capacidades no contexto estático e no contexto dinâmico da inteligência.

3.3.1. Inteligência estática: instrumentos de avaliação

A forma convencional de avaliar as capacidades ou atitudes é verificar o nível de execução que um indivíduo apresenta quando responde aos diferentes itens propostos pelos testes de inteligência.

Com os resultados desta avaliação é possível conhecer as potencialidades e fragilidades gerais que um indivíduo apresenta. Por isso, estes resultados devem ser comprovados em situação real de aprendizagem para comprovar a modificação das possíveis fragilidades (Roazzi et al., 2007).

São muitos os testes que podem conduzir a resultados fiáveis para avaliar a inteligência geral e atitudinal nas suas múltiplas variedades e níveis (González-Pienda et al., 2002).

3.3.2. Inteligência dinâmica: instrumentos de avaliação

Neste caso, as diferenças individuais avaliam-se através das próprias actividades de processamento que o indivíduo realiza. Neste contexto, interessa conhecer a inteligência aplicada aos processos de ensino-aprendizagem e as possibilidades que esta inteligência tem de modificação através a orientação (Álvarez y Soler, 1997).

São dois os elementos a ter em conta para compreender esta abordagem: a inteligência aplicada e o potencial de aprendizagem. Na base do mesmo estaria o perfil de habilidades, o perfil de estratégias e o próprio estilo de aprendizagem (González-Pienda, et al., 2002). Portanto, um primeiro passo é avaliar que habilidades apresenta o indivíduo e qual é o seu potencial de aprendizagem em cada um dos momentos do processo de aprendizagem.

3.4. Emoções

A alegria, tristeza, cólera, medo, o rancor e a vergonha, entre outras, são emoções.

Do ponto de vista científico, uma emoção é uma mudança corporal caracterizada por variáveis fisiológicas que se podem observar e medir: ritmo cardíaco, ritmo respiratório, tensão arterial, temperatura corporal, produção salivar, abertura das pupilas, hormonas no sangue, etc.

Provavelmente as emoções são os impulsos mais importantes na justificação da conduta humana.

No percurso histórico, parece ter sido o aforismo de Descartes, ao conceber o homem como o primado da razão, o grande responsável por esse percurso, que terá alterado em contexto e consequências os comportamentos técnico-científicos. Esta ideia cartesiana de dualidade entre a mente pensante e corpo físico marcou todas as áreas do conhecimento (Branco, 2004).

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

Cada vez mais autores (Izard, 1992, 1993; Parkinson, 1998; Hess, Philipport e Blairy, 1998; Drevets e Raichle, 1998; Bigozzi, Baumgartner e Pieters, 1998) reforçam as perspectivas de Goleman e Damásio, investigando e olhando para as emoções, como o plano de fundo da qualidade e eficácia nas decisões, no comportamento e raciocínio ao ponto de já não se falar só do quociente de inteligência (QI), mas também de quociente emocional (QE).

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

3.4.1. Emoção: algumas perspectivas para clarificação do conceito

Nesta secção procuraremos delinear um pouco do que tem sido a investigação sobre a emoção.

O estudo da emoção tem sido relativamente negligenciado na Psicologia durante boa parte do século XX, mesmo se alguns fundadores da mesma disciplina científica, como William James e Wilhelm Wundt, o consideraram da importância primordial (Greenberg & Safran, 1987). Entretanto, o panorama modificou-se e podemos dizer que nos últimos 15 a 20 anos o interesse por esta área de investigação sofreu um enorme incremento sendo agora bastante grande o número de estudos disponíveis na área. Assim, ainda na década de 80 era possível e admissível enumerar “Leis da Emoção” num total de doze, estreitamente ligadas numa espécie de lógica da emoção (Frijda, 1988). Essas “Leis” consistem nas seguintes:

Lei do Significado Situacional: “as emoções surgem em resposta às estruturas de significado de determinadas situações; diferentes emoções surgem em resposta a diferentes estruturas de significado” (pg 349). Estas “estruturas de significado” aparecem conectadas com “formas de prontidão para agir”. As várias formas de prontidão para agir, por sua vez, correspondem aos “sistemas comportamentais e modos gerais de resposta com que os seres humanos estão dotados” (idem, pg. 351) e que são, em boa medida, inatos.

Lei do Interesse: “as emoções surgem em resposta a eventos que são importantes para os objectivos, motivações ou preocupações do indivíduo. Cada emoção esconde um interesse, isto é, uma disposição mais ou menos duradoura para preferir estados particulares do mundo” (idem, pg. 351). Esta Lei, segundo o autor, é complementar da primeira.

Lei da Realidade Aparente: “as emoções são elicitadas por eventos percebidos como reais e a sua intensidade corresponde ao grau em que é este o caso” (pg. 352).

Segundo Frijda, com efeito, aquilo que não consideramos real e inevitável tende a não produzir qualquer reacção emocional. A mesma lei, segundo o autor,

implica que, assim como o conhecimento significa menos que a visão [em termos emocionais], “*as palavras significam menos que o tom de voz*”. Note-se que Fridja explica que pretende somente significar, com o termo “realidade”, “as propriedades imediatas do estímulo”. Compreende-se, assim, que a imaginação possa, sobretudo quando bastante vívida, “transformar conhecimento simbólico em estimulação emocionalmente efectiva” (pg. 352) ao dar-lhe o carácter de estímulo susceptível de activar modos de prontidão para agir (cuja raiz, por sua vez, é provavelmente inata e tem valor de sobrevivência).

Lei da Mudança: “as emoções são elicitadas, não tanto pela presença de condições favoráveis ou desfavoráveis mas pelas mudanças actuais ou esperadas nas condições favoráveis ou desfavoráveis” (pg 353). O que está em causa é a mudança no que diz respeito ao nível adaptativo que o sujeito está a vivenciar. Quanto maior a mudança, mais forte tenderá a ser a reacção emocional subsequente. Quanto maior a mudança, mais forte tenderá a ser a reacção emocional subsequente. Neste sentido, as expectativas do sujeito tendem a demonstrar uma grande importância.

Lei da Habituação: Fridja considera que a lei da Mudança se baseia, em boa medida, nesta: “os prazeres continuados desgastam-se; os sofrimentos continuados perdem a dureza”. Deste modo, a importância emocional da mudança depende muito do estado de habituação (ou não) que exista anteriormente. Os contrastes afectivos (por exemplo entre uma situação de perda e uma de ganho) ocasionam maior intensidade emocional entre estados prévios e estados novos.

Lei do Sentimento Comparativo: Fridja afirma que, por sua vez, a Lei da Mudança expressa uma outra, a Lei do Sentimento Comparativo, pelo qual “a intensidade da emoção depende da relação entre um evento e algum padrão de comparação face ao qual o evento é avaliado”. Os acontecimentos emocionais dependem muitíssimo do que o sujeito considera possível e do que considera que deveria acontecer. Por exemplo, para que um indivíduo se sinta capaz de lidar com dificuldades é importante que tenha um locus de controlo interno, uma motivação para o sucesso e a impressão de estar no controlo; contudo, se ele

sentir que não existe nenhum modo de lidar com as suas dificuldades, estas “forças” podem voltar-se contra ele.

A Lei da Assimetria Hedónica: esta é uma lei de “adaptação assimétrica ao prazer ou à dor” na medida em que “o prazer é sempre contingente à mudança e desaparece com a satisfação contínua. A dor pode persistir sob condições adversas persistentes” (pg. 353).

Fridja afirma que a mente humana não foi talhada para a felicidade mas para actuar em acordo com as necessidades de sobrevivência, já que o prazer tende a sinalizar ao organismo que não é necessária mais acção, ao contrário do que faz a dor ao mantê-lo em constante alerta...

A Lei da Conservação do Momentum Emocional: “os acontecimentos emocionais conservam o seu poder para elivitar indefinidamente, a não ser que sejam contrafeitos por exposições repetitivas que permitam a extinção ou a habituação, desde que estes sejam possíveis” (pg. 354). Para o autor, as dores antigas “não envelhecem; apenas se referem a acontecimentos antigos” (idem, pg. 354) e, perante os estímulos apropriados, reaparecem com a mesma frescura.

A Lei do Fechamento: “as emoções tendem a estar fechadas a julgamentos de relatividade de impacto e às exigências de objectivos outros que os próprios” (pg. 354). Segundo o autor, as respostas emocionais não reconhecem qualquer relatividade e tendem a ser muito globais, como quando a zanga leva o sujeito a considerar que a razão que o levou a zangar-se é totalmente má. Os impulsos emocionais tendem a surgir como certezas, como acções que não ponderam probabilidades e que podem momentaneamente sobrepor-se a quaisquer pensamentos, considerações, objectivos. Esta Lei da emoção expressa o que Fridja considera a modularidade das emoções, ou seja, que cada emoção pode ser vista como a manifestação de um “módulo” que regula a actividade para salvaguardar os interesses ou necessidades principais do indivíduo. Quando ele entre em acção, tende a sobrepor-se a tudo o mais.

Lei da Consideração das Consequências: “Cada impulso emocional elicita um impulso secundário que tende a modificá-lo em vista das possíveis consequências. O efeito principal é a moderação das respostas. O principal mecanismo é a inibição das respostas” (pg. 355). Para Frijda, o controlo é

também em boa medida uma resposta emocional perante as consequências adversas de respostas totalmente desinibidas.

Lei da Carga Menor: “Sempre que uma situação pode ser considerada em modos alternativos, existe uma tendência para considerá-la de uma maneira que minimiza a carga emocional” (pg. 356). Um dos mecanismos pelos quais isto acontece é a negação defensiva mas existem outros, como o cultivo de esperanças ilusórias, o pensamento evitante, a despersonalização, etc..

Lei do Maior Ganho: “Sempre que uma situação pode ser considerada em modos alternativos, existe uma tendência para considerá-la de uma maneira que maximiza o ganho emocional” (pg. 356). Deste modo, cada emoção pode produzir os seus ganhos e, por vezes, as pessoas escolhem “apostar” numa emoção para evitarem outra pior (como quando prologam o luto para conservarem o contacto ou a impressão de proximidade com a pessoa que desapareceu para evitarem a dor da solidão).

Em conclusão, Fridja mostra de modo convincente que as emoções podem ser consideradas como obedecendo a Leis e que, por isso mesmo, é viável submetê-las ao método científico, podem ser feitas predições acerca delas e as mesmas podem ser testadas.

Apoiar-nos-emos agora parcialmente nas revisões proporcionadas por Leventhal & Tomarken (1986), Greenberg & Safran (1987), Scherer (2000) e Cornelius (2000) para perspectivarmos o campo do estudo das emoções. Parece consensual entre autores a divisão das teorias da emoção em quatro grupos embora variando quanto ao modo de referi-los. Tomando como referência a classificação de Greenberg e Safran (op. Cit.), as teorias da emoção podem ser divididas em: (1) Teorias da Estimulação Cognitiva; (2) Teorias da Avaliação Cognitiva; (3) Modelos Expressivos-Evolutivos e (4) Modelos Psicossociais. Passaremos a explicitá-los referindo, de passagem, os pontos comuns entre os vários autores atrás referidos.

1) **As Teorias da Estimulação Cognitiva** postulam, em termos gerais, que quando um acontecimento provoca estimulação fisiológica num indivíduo, este procura, no meio ambiente, razões para o facto. “Noutros termos, as sensações de estimulação não são específicas da situação. A avaliação do contexto

ambiental específicas da situação. A avaliação do contexto ambiental capacita o sujeito a rotular e experimentar as sensações de estimulação como uma emoção particular” (op. Cit., pg. 111). Este tipo de perspectiva implica que é necessária uma estimulação reconhecida conscientemente para que haja experiência emocional, num processo que começa quando algum estímulo novo provoca estimulação do sistema nervoso central ao assimilar que existe algo de novo e desemboca na avaliação da “informação discrepante” como boa ou má, ou seja, quando lhe é atribuída uma valência. “A qualidade emocional da experiência provém da rotulação cognitiva dessa estimulação e não há afecto sem avaliação” (pg. 111). A esta classe de teorias corresponde a classe designada por Leventhal e Tomarken (1986) de “teorias da resposta corporal” ou a classe das “teorias Jamesianas” (Cornelius, 2000). Scherer (2000) adopta aqui uma variação relativa pois prefere falar em “modelos” de emoções discretas” como sendo todos os que enfatizam a existência de emoções básicas resultantes da história filogenética de cada espécie, emoções essas que teriam correspondência neuronal em circuitos específicos e encontrariam padrões típicos de expressão motora em cada espécie. Como veremos, portanto, Scherer engloba na mesma categoria os modelos que outros autores preferem agrupar em separado – embora reconhecendo-lhes proximidade teórica: os modelos de linhagem Darwinista e os de linhagem Jamesiana. Em todo o caso, os diferentes autores distinguem claramente um grupo de teorias que, seguindo as ideias iniciais de William James, vêm nas emoções o resultado da percepção de respostas fisiológicas nos organismos, respostas essas que teriam, de qualquer modo, valor adaptativo. A emoção seria, assim, o resultado directo da percepção de diferentes padrões de resposta autonómica. Para alguns teóricos desta linha, as emoções consistiriam em “programas afectivos” que implicam a activação de diferentes sistemas expressivos, motores e experienciais, sendo que a activação de um deles poderia activar os restantes. Os vários autores consideram que este tipo de modelos encontram um substrato empírico relativamente bom, mas, claro, são insuficientes para explicar a totalidade dos fenómenos emocionais. Aliás, no conjunto, Scherer (2000), Cornelius (2000) ou Leventhal e Tomarken (1986) convergem na ideia de que os diversos modelos não são verdadeiramente incompatíveis entre si, como

veremos, sendo parcialmente complementares e fornecendo boas perspectivas, cada um deles, para uma parte dos fenómenos emocionais. Entre as fraquezas dos modelos da estimulação cognitiva, podemos realçar que estes postulam que as emoções dependem do sistema nervoso autónomo (sendo “produzidas” pelos seus estados), o que está longe de ter sido provado embora existam correlações entre índices emocionais e a estimulação do sistema nervoso autónomo. Acresce que existem dados seguros estabelecendo a ligação entre a emoção e a actividade do sistema límbico e do córtex frontal (ver também Ploog, 1988; Scherer, 1995) e que estes modelos pareceriam partir do princípio de que algumas classes de eventos produzem automaticamente estimulação que é avaliada cognitivamente antes de que haja emoção, o que não corresponde a dados de observação segundo os quais existem formas de julgamento afectivo que podem ter lugar mesmo “na ausência de memória de reconhecimento para um acontecimento” (Greenberg & Safran, 1987, pg. 120).

2) As Teorias da Avaliação Cognitiva postulam, em termos igualmente gerais, que a sequência que conduz à experiência emocional começa com a percepção de um objecto ou evento (interno ou externo) que é alvo de uma avaliação directa e imediata, “intuitiva”, feita a um nível automático e inconsciente e que leva a uma primeira valoração dos objectos percebidos produzindo, desde logo, uma tendência de acção. (Reisenzein [2001] realça que uma parte destas avaliações pode ser feita automaticamente e com base em esquemas preexistentes). Só depois tem lugar um processo, esse de mais “alto nível” e consciente, de reavaliação do objecto ou evento. Ao referirem-se a este tipo de teorias, Greenberg e Safran recorrem assim à teoria de Magda Arnold para verificarem que “de acordo com Arnold, é esta combinação – o impulso de acção inerente na avaliação intuitiva e uma avaliação cognitiva da emoção – que conduz à acção” (pg. 113), que pode ser uma acção meramente expressiva, mobilizando a expressão vocal, facial e gestual da emoção ou uma sequência de comportamentos motores por exemplo de aproximação ou afastamento. Outros modelos do mesmo tipo podem, entretanto, realçar o carácter sistémico e circular da interacção entre emoção e cognição reconhecendo, ao mesmo tempo, que uma parte do processo emocional ocorre a um nível autonómico e inconsciente.

Este tipo de modelos parece, na actualidade, dominar o panorama dos estudos da emoção, pois a eles subjaz a perspectiva cognitivista, largamente dominante na Psicologia actual. Os mesmos modelos são, como seria de esperar, considerados na revisão de Leventhal e Tomarken (1986) como “teorias da excitação/cognição”, na de Cornelius (2000) como “modelos cognitivos” e na de Schere (2000) como “modelos componenciais” (pois consideram vários componentes nas avaliações cognitivas que conduzem à emoção). Assim, nesta perspectiva, a emoção resulta da integração da percepção e do pensamento com a excitação fisiológica que este “interpreta” e procura explicar ou que provoca devido às suas interpretações acerca de eventos internos e externos ao organismo. Schere (2000) considera que a maioria dos teóricos desta perspectiva admitem que a avaliação cognitiva, consciente ou não, de situações ou acontecimentos é o aspecto principal no desencadeamento de reacções emocionais e na padronização de diferentes tipos de resposta, sejam elas fisiológicas, expressivas, tendências de acção ou sentimentos conscientes. Admite-se uma interacção entre emoção e cognição mas há uma nítida tendência para enfatizar a segunda.

3) As **Teorias Expressivas-Evolutivas** baseiam-se no pressuposto comum de que “a emoção existe porque contribui para a sobrevivência” (op. Cit., pg. 115). O facto de parecer cada vez mais ser verdade que existem padrões emocionais comuns em várias culturas e que se expressam (vocal, gestual e mimicamente) do mesmo modo (Scherer & Wallbott, 1994) seria assim explicável por uma comum base biológica relacionada com a sobrevivência e com o facto de a selecção natural ter privilegiado umas experiências emocionais em detrimento de outras. Alguns autores que perfilham tais modelos, como Izard, defendem uma Teoria das Emoções Diferenciais segundo a qual “a emoção consiste em três componentes interactivas e interdependentes: (1) a actividade neuronal do cérebro e do sistema nervoso somático, (2) expressão da musculatura estriada ou da expressão facial-postural e feedback facial-cerebral e (3) experiência subjectiva” (Greenberg & Safran, 1987, pg. 116). Os pressupostos comuns “à maioria das teorias expressivas como a de Izard são que: (1) um estímulo é percebido e produz actividade neuronal que é específica de uma emoção particular; (2) a conexão entre estimulação e uma actividade neuronal em

particular é inata em algum grau mas é também condicionada ou aprendida em algum grau; (3) a actividade neuronal produz comportamento motor expressivo; (4) o padrão de comportamento motor expressivo é específico para cada estado emocional; e (5) a percepção ou o feedback do comportamento expressivo resulta no sentimento subjectivo” (op. Cit., pg. 116). Uma variante interessante dos modelos Expressivos-Evolutivos é a Teoria Psicoevolucionária de Plutchik, resumida ainda por Greenberg e Safran nos seguintes termos: “(...) as emoções têm uma função vital, biologicamente adaptativa: auxiliam os organismos a lidar com aspectos fundamentais da sobrevivência. Assim, por exemplo, o medo é uma resposta adaptativa quando se encontra um predador, enquanto as emoções de prazer associadas com a sexualidade asseguram a reprodução específica. Plutchik também afirma que o pensamento ou a cognição evoluíram originariamente ao serviço das necessidades ou das emoções porque facilitavam a avaliação e predição de acontecimentos emocionais. Esta perspectiva evolucionária sublinha a relação íntima entre cognição e emoção” (pg. 117). Mais uma vez, Leventhal e Tomarken (1986) designam esta classe de modelos como “teorias darwinistas-evolucionárias”, Cornelius (2000) fala simplesmente em modelos Darwinianos e Scherer (2000) refere-se parcialmente ao mesmo tipo de modelos com a designação de “modelos de emoções discretas”. Em todo o caso, o factor comum parece ser a ênfase em alguns mecanismos inatos da emoção, a ideia de que alguns padrões de resposta emocional ligados a emoções específicas ditas primárias, básicas ou fundamentais são inatos e têm funções ligadas à sobrevivência tendo resultado da selecção natural ao longo da filogénese dos organismos. A existência das chamadas emoções secundárias seria, para vários autores nesta linha, o resultado de interacções entre os circuitos neuronais específicos responsáveis pelas emoções primárias (Scherer, 2000) embora seja difícil investigar os modos de desencadeamento e as características específicas das “misturas emocionais” (Scherer, 1998). Greenberg e Safran (1987) consideram que a fraqueza relativa destes modelos resulta da falta de especificidade na explicação dos processos cognitivos relacionados com a experiência emocional, numa crítica que nos parece ter perdido alguma actualidade dado o progresso actual da neuropsicologia e a possibilidade de

estabelecer correlatos bastante definidos entre a actividade de áreas cerebrais cuja função vai sendo conhecida e padrões de resposta emocional. Cornelius (2000) realça, por outro lado, que Ekman e os seus associados reuniram um amplo conjunto de dados demonstrando a universalidade das expressões faciais de seis emoções “principais”: felicidade, tristeza, medo, nojo, ira e surpresa.

4) As **Teorias Psicossociais** realçam a ideia de que a emoção seria essencialmente um produto social e resultaria de regras sociais aprendidas. Os contextos sociais forneceriam assim quer os conteúdos dos processos avaliativos geradores de emoções, quer avaliações já prontas a serem usadas (como sublinha Reizenzein, 2001) ou normas acerca de como expressar emoções e quais emoções expressar. Embora Greenberg e Safran (1987) considerem que estes modelos têm pouca consistência, Cornelius (2000) realça que eles não são incompatíveis com os restantes mas antes sustentam que o melhor nível para a análise da emoção é o macro-nível da organização e do valor social da mesma embora reconheçam a importância da mesma como fenómeno neuronal, nervoso, cognitivo e comportamental. Scherer (2000) fala, a este respeito, em “modelos orientados para o significado” e estabelece a dúvida (dado que muitos dos autores nesta área recorrem a análises estatísticas sistemáticas em torno dos significados lexicais referentes à emoção em cada cultura, em busca de estruturas semânticas subjacentes) acerca de se estar a estudar a emoção ou somente a sua rotulação. De qualquer modo, alguns autores, como reconhece Scherer, consideram que as emoções são mesmo o resultado de padrões avaliativos de comportamentos, padrões esses que são determinados culturalmente.

Greenberg e Safran (1987) consideram que todas as teorias principais por eles revistas, reconhecem que a emoção tem simultaneamente componentes cognitivos e somáticos variando, contudo, “acerca da atribuição de primazia a um ou a outro destes componentes” (op. Cit., pg. 119). Os mesmos autores salientam o carácter de “feedback circular sistémico” da relação de interinfluência entre cognição, emoção e reacções fisiológicas salientando o modelo proposto por Candland em 1977. É interessante destacar, a este respeito, que ao reconhecerem (também, pois não se referem apenas a ela) a relação de

interdependência circular entre emoção e cognição, os autores não estão a trazer nada de muito novo, pois antes de Wundt ou William James (por eles referidos) teorizarem acerca da emoção, já Herbert Spencer reconhecia a ligação complementar entre emoção e cognição: “Em todos os casos, os materiais empregues em cada acto de conhecimento são ou sensações ou as representações dessas sensações, e essas sensações e por consequência as suas representações, são sempre, em algum grau, agradáveis ou desagradáveis; segue-se necessariamente que nenhum acto de conhecimento pode ser *absolutamente* puro de emoção, mas que a emoção que o acompanha será forte ou fraca, conforme os materiais coordenados no acto de conhecimento são fortes ou fracos, em quantidade ou em intensidade. Por outro lado, visto que cada emoção implica a apresentação ou a representação de objectos e de acções, e visto que as percepções, e por consequência as recordações de objectos e de acções, implicam todos conhecimento, segue-se necessariamente que nenhuma emoção pode ser *absolutamente* pura de conhecimento” (1874, pgs. 511-512). Greenberg e Safran (1987) realçam o carácter adaptativo do processo de feedback contínuo entre emoção, cognição e reacções fisiológicas, que contribui para a adaptação do indivíduo a um “nicho ecológico” de natureza interpessoal. Assim a emoção pode ser vista como uma modalidade particular de “processamento de informação acerca do *self* em interacção com o meio” (op. Cit., pg. 147). Por último, apoiam-se numa vasta revisão de literatura acerca da existência de “dois modos gerais de cognição, alternativamente referidos como: inconsciente versus consciente, automático versus controlado, pré-atencional versus coincidência focal e conhecimento tácito versus conhecimento explícito” (pg. 136) para salientarem o papel da experiência emocional como síntese consciente da informação simultaneamente proveniente de vários canais processados em simultâneo e a nível inconsciente. A síntese assim vivenciada emocionalmente pode incluir, segundo eles, variáveis cognitivas, comportamentais e fisiológicas, no que se nota um acordo com a posição de Scherer (1986; 1996) ao reconhecer a necessidade de levar em conta a complexidade e a multiplicidade de sistemas envolvidos na vivência emocional. Nessa linha, eles consideram a emoção como uma forma de conhecimento tácito

que integra “o estímulo evocador com memórias, imagens e comportamentos expressivos e autonómicos relevantes” (pg. 147) dotando-o, assim, com significado. Ao fazer isto, o processo emocional adquire uma qualidade especial, obviamente associada ao facto de atribuir valências aos estímulos: torna-se uma forma de conhecimento “que é de natureza motivacional. Tem nela acções inerentes” (op. Cit., pg. 148). Acresce que, após reverem a evidência para as várias posições teóricas e para as diferentes ênfases relativas nos componentes cognitivos e fisiológicos, os autores acabam por adoptar uma posição, que também defendemos, a qual concede peso relativamente forte ao aspecto fisiológico: “a estrutura básica para a experiência emocional é fornecida por um programa neuronal central. Este programa está inscrito no sistema nervoso, mais do que é aprendido. Fornece a estrutura para a experiência emocional no mesmo sentido em que um mecanismo inato fornece a estrutura para a aquisição da linguagem na teoria linguística de Chomsky” (pg. 155). Essa experiência emocional aparece associada a comportamentos fisiológicos e motores expressivos que representam tendências de acção no meio ambiente. No dizer dos autores, “a nossa posição é que a excitação autonómica, diversas mudanças fisiológicas, expressões faciais específicas e vários padrões de tensão muscular no corpo fazem todos parte da tendência de acção que é gerada” (op. Cit., pg. 157). O que parece ser também ideia consensual entre vários autores (Cornelius, 2000; Scherer, 1995, 1996; Wallbott & Scherer, 1986; Zuckerman, Miyake & Hodgins, 1991; Zuckerman & Hodgins, 1993) é que também as várias expressões vocais, posturais e faciais representam, e transmitem comunicativamente, tendências de acção ao mesmo tempo que podem suscitá-las nos outros. Contudo os mecanismos emocionais, justamente por envolverem diversos componentes cognitivos e fisiológicos que, em parte, são de natureza inconsciente quer por serem do nível de um processo pré-consciente (Dixon, 1981) quer por serem autonómicos e “viscerais” ao nível mais metabólico, fogem grandemente ao controlo consciente do indivíduo, razão pela qual “as leis da emoção estão enraizadas em mecanismos que não são duma natureza voluntária e só parcialmente estão sob controlo voluntário. Não somente as emoções obedecem a leis; nós obedecemos às emoções. Estamos sujeitos às nossas

emoções e não podemos engendrar emoções à vontade” (Frijda, 1988, pg. 349) – embora, mais adiante, o autor surgira várias maneiras pelas quais isto pode ser parcialmente remediado ...

Parece-nos relativamente evidente, após termos revisto um certo número de estudos sobre a emoção e de como explicá-la. Assim, quer Scherer (2000) quer Cornelius (2000) referem a actual convergência entre os vários modelos, que é especialmente evidente entre os modelos da Estimulação Cognitiva, da Avaliação Cognitiva e Expressivos-Evolutivos. Já nenhum autor nega a importância dos estudos realizados noutras áreas e, pelo contrário, torna-se cada vez mais inviável encontrar modelos “puros” para cada classificação. Façamos agora um pouco acerca dos pontos de convergência.

Scherer (2000) refere a existência de certo consenso quanto a vários aspectos da definição de emoção: (a) *a emoção é episódica* sendo desencadeada por eventos externos ou internos ao organismo (pensamentos, memórias, sensações); (b) a emoção define-se por *vários componentes* que incluem a “tríade emocional” (activação fisiológica, expressão motora e sentimento subjectivo) e, por vezes, factores motivacionais e processos cognitivos de avaliação de eventos e regulação de emoções; (c) as emoções são desencadeadas por eventos internos ou externos importantes para o organismo e, por isso, podem ser vistas como *detectores de relevância*. Claro que isto implica a avaliação do seu significado; (d) cada estado emocional tem uma certa *estabilidade* no tempos.

Face a estes factos, Scherer (op. Cit.) propõe uma definição das emoções como *“episódios de mudanças coordenadas em diversos componentes (incluindo, pelo menos, activação neurofisiológica, expressão motora e sentimento subjectivo mas possivelmente também tendências de acção e processos cognitivos) em resposta a eventos internos ou externos de grande importância para o organismo”* (pgs 138-139). Parece-nos que esta definição é bastante útil e conciliadora entre as diversas perspectivas que acabámos de rever.

Entretanto o campo de estudo da emoção tem demonstrado uma grande vitalidade e, claro, não é isento de polémicas. Iremos referenciar uma delas em particular dado o seu carácter especialmente relevante. Trata-se da polémica acerca da relativa primazia da emoção sobre a cognição ou vice-versa. Leventhal

e Scherer (1987) fornecem uma boa discussão desta polémica, classicamente tida entre Zajonc (que considerou as emoções e a cognição como sistemas separados e parcialmente independentes no funcionamento) e Lazarus (que considerou a cognição como sendo primordial em relação à emoção) e avançam com uma perspectiva integrativa. Na verdade, admitem que talvez ambos os autores tenham razão pois os mecanismos subjacentes à emoção e à cognição podem ser parcialmente independentes embora as reacções emocionais resultem de uma interacção inextricável de ambos os sistemas. Leventhal e Scherer (op. Cit.) realçam que “nem Lazarus nem Zajonc são consistentes na distinção entre comportamento e mecanismo nem consideram a possibilidade de que mecanismos separados podem funcionar independentemente na construção da acção” (pg.5). Para eles, o desacordo teórico entre Lazarus e Zajonc deve-se às diferentes definições de cognição enquanto, na sua opinião, o mais importante é determinar se a emoção pode existir enquanto tal a um nível tão básico que se possa discutir se existem ou não processos cognitivos como algo mais que processamento elementar. Os autores consideram que a resposta é óbvia pois “a emoção representa um mecanismo filogeneticamente evoluído que é mais complexo que, e supera, simples reacções reflexas” (pg.7). Torna-se inviável obter respostas definitivas acerca do que é uma emoção ou do que é uma cognição mas, em contrapartida, é clara a utilidade de considerar a emoção como resultante de processamentos de informação múltiplos, quer ocorram em paralelo ou em sucessão. Assim, mais do que saber se algumas reacções elementares que contribuem para a emoção são ou não “cognitivas” (a questão fundamental da polémica Zajonc-Lazarus), importa considerar qual o papel dos mecanismos reflexos e dos mecanismos cognitivos na construção das reacções emotivas. Leventhal propõe, justamente, um modelo da emoção como reacção comportamental complexa resultante de um processamento hierárquico envolvendo três componentes organizados a três níveis: (1) sensório-motor, (2) esquemático e (3) conceptual. Cada um dos três níveis, por sua vez, implica múltiplos componentes, que podem ir das reacções mais imediatas e reflexas às cognições mais elaboradas. A teoria de Scherer (que detalharemos adiante) incorpora a teoria de Leventhal e acrescenta-lhe a ideia de que as emoções

específicas resultam do resultado de uma série de avaliações sucessivas de estímulos percebidos pelo indivíduo. Scherer defende que as avaliações de estímulos ocorrem em diferentes espécies animais mas que nem todas estão presentes nas espécies menos diferenciadas ou complexas sendo que as avaliações iniciais são necessárias às mais tardias. Assim, por exemplo na espécie humana, o número e a complexidade das avaliações aumentaram com a evolução filogenética dos organismos mas também refazem o mesmo tipo de percurso na ontogénese de cada indivíduo. Em resultado, a complexidade das emoções também aumenta e, geralmente, não basta uma avaliação simples (como veremos, este autor detalha cinco processos avaliativos diferentes) para que surjam verdadeiras reacções emotivas. Por outro lado, com o desenvolvimento e a aprendizagem por parte do indivíduo, a importância relativa de cada nível de processamento hierárquico na sequência de avaliação de estímulos modifica-se.

Continuando ainda no campo da relação entre cognição e emoção, podemos verificar que diversos autores constataram que uma das áreas onde ela se evidencia mais completamente é o da relação entre memória (que está obviamente no centro dos processamentos de informação e é essencial na analogia informática tão cara às actuais ciências cognitivas [a este respeito ver, por exemplo, Reisenzein, 2001] e emoção. Gillighan e Bower (1984) referem diversas investigações demonstrativas de que o estado afectivo dos sujeitos influencia a recordação em diversas tarefas de memória evocativa (o efeito não parece estar presente para a memória de reconhecimento, o que os autores justificam por esta fornecer um acesso mais directo e simples à informação tornando menos necessário o recurso a “pistas” semânticas de evocação). Mais concretamente, o material aprendido em determinado estado afectivo (e.g. tristeza) é melhor recordado em estados afectivos similares. Isto é verdadeiro seja para listas de palavras ou para acontecimentos autobiográficos. Por outro lado, a intensidade emocional de um acontecimento também influencia a recordação tornando-se mais fácil na medida do aumento da intensidade... Além de que os acontecimentos agradáveis tendem a ser mais recordados que os desagradáveis. Os autores explicam estas constatações a partir de uma teoria de afecto como

rede semântica, de modo que cada emoção representa um “nó” da rede, com fortes conexões associativas a “nós” similares que forneceria a recordação de conceitos, emoções e esquemas de acção similares. Determinada emoção activaria nós na rede semântica com conteúdos afins, do mesmo modo que uma palavra activaria palavras correspondentes na rede associadas a uma emoção relacionada com essa palavra (no momento em que foi aprendida). Gillighan e Bower (op. Cit.) encontraram ainda, nas suas pesquisas, um efeito de “congruência com o humor”, ou seja, o estado de humor dos sujeitos afecta o tipo de material que aprendem melhor, sendo que os sujeitos tristes recordam melhor o material associado à tristeza ocorrendo o mesmo para os sujeitos alegres em relação a material alegre. Os autores explicam esta constatação de acordo com a sua teoria, admitindo que os materiais congruentes com o estado afectivo do sujeito são mais facilmente elaborados por esse estado despoletar cognições e associações que facilitam a elaboração de informação compatível com ele (ao dar-se a difusão da excitação a partir de um “nó” emocional. Ao difundir-se, essa excitação cria um correspondente “contexto mental” de aprendizagem). A emoção poderá ainda sofrer uma acção altamente negativa de emoções intensas pois estas podem ocasionar uma “inundação” da memória a curto prazo por conteúdos e rumações compatíveis com a emoção em causa e fazendo diminuir a capacidade do sujeito para dar atenção a estímulos externos. Seria esse o caso em sujeitos deprimidos, cuja capacidade geral de aprendizagem diminuiria. De qualquer modo, para casos de intensidade emocional menor, os autores constataram ainda que a intensidade emocional pode afectar positivamente a memória de materiais compatíveis com o estado afectivo do sujeito no momento de memorizá-los: a intensidade da alegria, por exemplo, melhorará a memorização de materiais “alegres” mas não a de materiais “tristes”. Note-se que, ainda para Gillighan e Bower (1984), alguns nós da rede semântica poderão ter um maior peso no processamento da informação por terem o potencial de produzir maior excitação nervosa dado o seu carácter inato. Esta observação torna a teoria dos autores, que é manifestamente uma teoria da avaliação cognitiva, bastante compatível com as teorias da estimulação cognitiva ou com as expressivas-evolutivas. De algum modo, este género de ideias parece altamente

compatível com as ideias de Leventhal e Tomarken (1986) ao destacarem a existência de uma especial evidência empírica favorável às teorias cognitivas e às teorias evolutivas. É também destes autores uma afirmação que nos interessa especialmente: “não se pode enfatizar demasiado o aspecto interpessoal da emoção: os comportamentos emocionais são, acima de tudo, um sistema chave para a comunicação interpessoal. A natureza social da emoção é visível em cada uma das áreas que revimos” (pg. 599).

Scherer (2000) demonstra que existe uma grande interacção entre estados emocionais e processamento cognitivo a vários níveis, um ponto amplamente realçado por Goleman (1996), que demonstra claramente a existência de uma relação inextricável entre a “inteligência cognitiva” e a “inteligência emocional” (que consiste num conjunto de capacidades estreitamente interligadas: reconhecimento de sentimentos ao mesmo tempo em que ocorrem, gestão das emoções, auto-motivação, empatia ou capacidade para reconhecer emoções nos outros e capacidade interpessoal, ou seja, para auxiliar os outros a lidarem com as suas emoções). Para este autor, a “inteligência emocional” é imprescindível ao êxito social seja na escola, nos relacionamentos interpessoais, no trabalho ou noutros sectores da vida humana.

Parece-nos, que a generalidade dos autores que temos vindo a referenciar têm perspectivas compatíveis com a ideia de que a comunicação não-verbal da emoção por parte do professor ou dos estudantes sirva essencialmente para transmitir as avaliações que uns e outros fazem mutuamente ou que fazem acerca do conteúdo ou do modo de processo ensino-aprendizagem em curso. Ora, como refere Haidt (2001) ao estudar as “emoções morais”, “a emoção coloca a pessoa num estado motivacional e cognitivo em que há tendência para se envolver em determinadas acções relativas a uma finalidade” (pg. 3). A comunicação não-verbal das emoções tem assim, admissivelmente, um impacto motivacional que nos importa realçar ao predispor o professor ou os alunos a agirem de modo mais ou menos adequado ao bom andamento do processo ensino-aprendizagem.

3.4.2. A emoção: importância do seu estudo no ensino

A educação é relacional. Relaciona-se com o conhecimento, com o mundo em geral, e com os agentes educativos em particular.

Professores e alunos envolvidos em relacionamento, emitem e observam expressões emocionais entre si, produzindo por sua vez emoção no seu próprio corpo, retendo esse registo em memória, e desencadeando as respectivas consequências.

Goleman (1996) refere esse sincronismo entre professores e alunos, como o grau de ligação que os une, expondo que “quanto mais próxima for a coordenação de movimentos entre eles... mais se sentem entusiasmados, interessados e à vontade no seu relacionamento” (p. 137).

Com base nestes pressupostos, é fundamental conhecer as formas como o professor percebe e gere as suas emoções, no sentido de desenvolver a relação num registo de competência emocional, para manter um fio condutor de energia positiva com o aluno (Branco, 2004).

Considerando a importância do estudo da emoção no ensino, vale a pena referir as considerações de Hargreaves (1998). Para este autor, “as emoções estão no coração do ensino. Compreendem literalmente as suas qualidades mais dinâmicas pois referem-se fundamentalmente ao movimento (...)” e “o bom ensino está carregado de emoção positiva. Não é só uma questão de conhecer o nosso assunto, ser eficiente, ter as competências correctas ou aprender as técnicas certas” (pg. 835). A este respeito, cita Woods e Jeffrey (1996) que verificaram, numa investigação sobre as características de professores excepcionais, que as suas relações com crianças em sala de aula eram caracterizadas pelo “interesse, entusiasmo, questionamento, excitação, descoberta e divertimento” (Woods & Jeffrey, 1996, cit. Em Hargreaves, 1998, pg. 835). Entretanto o autor critica a perspectiva de vários investigadores que têm realçado a responsabilidade dos professores pela sua própria “inteligência emocional” no ensino, fazendo dela uma questão moram sem levarem em conta as influências do contexto em que trabalham. Para muitos professores, será demasiado exigente esperar que sejam gentis, respeitosos e apoiantes em condições institucionais altamente

desfavoráveis. Em todo o caso e segundo Hargreaves (op. Cit.), a maior parte da literatura sobre reformas no ensino parece simplesmente ignorar o lado emocional do mesmo: “os reformados e muitos gestores de mudança tendem a reconhecer a importância das emoções dos professores somente quando podem ser tratadas como um sedativo suave (através da colaboração, construção de equipas, gestão do stress, bem-estar, etc.) e não enquanto um estimulante imprevisível (ainda que capaz de desenvolver o poder pessoal)” (op. Cit., pg. 837). Para este autor, ensinar é uma “prática emocional” que requer “compreensão das emoções” que se desenvolvem na relação professor-aluno, ajudando o professor a reconhecer, no que vê em sala de aula, emoções como medo, orgulho, embaraço ou rejeição e a não confundir os seus próprios sentimentos com os dos seus alunos. Os professores podem interpretar erroneamente muito do que se passa na sala de aula interpretando, por exemplo, “exuberância como hostilidade, aborrecimento como empenho, embaraço como teimosia e silêncio respeitoso como resistência surda” (pg. 839). Por outro lado, há que ter em conta o modo como os professores trabalham com, e sobre, as suas próprias emoções e também a relação destas com os “objectivos morais”, que podem ser fonte de orgulho ou vergonha para eles. As consequências emocionais para os professores que se sintam aquém dos seus padrões morais (ou dos padrões morais sociais), ainda que seja por terem que ceder a pressões institucionais, podem ser altamente devastadores. Hargreaves defende que os objectivos emocionais dos professores para os seus estudantes e as relações emocionais que estabelecem com eles se reflectem na estrutura, metodologia e planeamento das aulas. No estudo que efectuou (com professores empenhados, note-se, o que torna a generalização dos resultados problemática), verificou que os professores da sua amostra consideravam muito importante, por exemplo, gostar dos estudantes, obter bons resultados com estudantes individuais, ser tolerante, dar-lhes um ambiente seguro. Este tipo de objectivos influenciava poderosamente as práticas de ensino. Por outro lado, o estado emocional dos professores e o relacionamento afectivo que têm com os estudantes pode influenciar não só o modo como ensinam (as estratégias de ensino, neste contexto) mas também as suas preferências por estruturas de ensino (que devem idealmente ser flexíveis para permitir improvisos, mudança,

criatividade, para além de simples tentativas de obedecer a currículos extensos) e o planeamento das aulas (que pode ser especialmente agradável, uma vez mais, se puder ser flexível). Vemos, assim, que o estado emocional dos professores pode influenciar tudo quanto se passa na sala de aula.

3.5. Inteligência Emocional: evolução do conceito

O conceito de inteligência emocional, desde o seu aparecimento em 1990, tem sido alvo de vários estudos e reflexões.

Mayer (2001), numa revisão que faz do que têm sido as reflexões e pesquisas em torno do conceito de inteligência emocional distingue três momentos diferentes de evolução deste conceito.

O primeiro momento, entre 1990 e 1993, é marcado pela primeira definição de inteligência emocional de Mayer e Salovey, e a publicação por parte destes autores de uma série de artigos em revistas científicas conceituadas (Mayer e tal., 1990; Mayer & Salovey, 1993), onde apresentam ideias relevantes para a explicação e enquadramento do conceito e apresentam o primeiro instrumento que permite a sua medição a “Trait Meta-Mood Scale” (TMMS).

O segundo momento, entre 1994 e 1997, caracteriza-se pela emergência e rápida proliferação de várias definições de inteligência emocional. Em 1996, Daniel Goleman populariza este conceito no seu livro “Inteligência Emocional”.

Esta popularização do conceito faz com autores de vários países reivindicassem para as suas pesquisas na área das competências emocionais a denominação de inteligência emocional. Assim, vários livros (Filliozat, 1997; Freedman e tal., 1998; Gottman & Déclaire, 1999; Marujo et al., 2000; Segal, 1998) e vários testes (Bar-on, 1997; Cooper & Sawaf, 1997; Filliozat, 1997), a maior parte deles antigos testes de personalidade, foram publicados com a denominação de inteligência emocional.

Ainda neste período, numa tentativa de reduzir a ambiguidade que muitas vezes surgiu na interpretação deste conceito, Mayer e Salovey, publicam dois

trabalhos (Mayer & Geher, 1996; Mayer e Salovey, 1997) ao longo dos quais desenvolvem e especificam melhor as suas ideias sobre inteligência emocional.

O terceiro momento, desde 1998 até aos nossos dias, é marcado pela intensificação das pesquisas na área e pela institucionalização do conceito de inteligência emocional.

A publicação por parte de um grupo de investigadores da universidade de Sydney (Davies, Stankov e Roberts, 1998), de um artigo intitulado “Emotional intelligence: In search of an elusive construct” é um facto que marca a mudança de atitude nos autores que estudam a inteligência emocional. Neste artigo, os autores, após uma vasta investigação em que cruzam medidas de inteligência emocional com medidas de personalidade, empatia e inteligência, entre outras, põem em causa a existência de uma entidade nova a que se possa denominar inteligência emocional, questionando-se sobre se esta não passará de um conjunto de traços de personalidade. Apontam como explicação para os resultados encontrados a falta de instrumentos de medidas fiáveis, face aos já existentes, E sugerem que a existir o conceito de inteligência emocional, que seja mais restrito e se limite ao único factor para o qual eles encontram validade, o da percepção emocional.

Perante tais críticas, Mayer e Salovey reagiram tomando algumas iniciativas. A primeira foi a de publicarem instrumentos de medida que reflectissem a sua concepção de inteligência emocional: de início, o “Multi Factor Emotional Intelligence Scale” (MEIS) (Mayer et al., 1999), e, posteriormente, uma versão melhorada desta, a “Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Teste” (MSEIT V1.2 e V2.0). A segunda iniciativa foi a de distinguir os diferentes tipos de abordagens que se faziam da inteligência emocional (Mayer et al., 2000a, Mayer et al., 2000b).

Este momento é muito importante para a consolidação dos modelos de Bar-On e Mayer e Salovey pois produziu-se muita investigação em torno destes dois modelos de inteligência emocional.

Segundo Franco, M.G. (2007), estaremos hoje a “assistir à entrada num quarto momento, que consiste na realização de um conjunto de estudos que mostram como a inteligência emocional de facto pode explicar muito do que se

passa no dia-a-dia das pessoas (validade preditiva), formando um conjunto de evidências que contribuem para consolidar as evidências sobre a existência deste constructo” (p.75).

3.5.1. Modelos de inteligência emocional

Com o decorrer dos anos foram-se delineando dois modelos de inteligência emocional (Mayer et al., 2000a; Mayer et al., 2000b): os modelos mistos e os modelos das habilidades. Os modelos mistos incluem habilidades mentais, disposições e traços de personalidade. Esta concepção de inteligência emocional defende que a inteligência emocional inclui quase tudo o que se relaciona com o sucesso e que não é medido pelo Q.I. Nestes modelos pode-se incluir o modelo de Goleman (1996, 1998) e o de Bar-On (1997, 2000). Os modelos de habilidades defendem uma visão mais restritiva de inteligência emocional, definindo-a como a habilidade para perceber e compreender informação emocional. Estes modelos descrevem a inteligência emocional através de um conjunto de operações que a inteligência executa para processar e beneficiar das emoções, envolve um pensamento abstracto e a resolução de problemas.

O modelo de inteligência emocional proposto por Mayer, Salovey e seus colaboradores (Mayer e Salovey, 1997; Mayer et al., 2000^a; Mayer et al., 2001), pressupõe que a inteligência emocional é uma capacidade que ajuda os indivíduos na resolução de problemas. A inteligência emocional é, pois, definida como “um conjunto de habilidades mentais que permitem perceber e conhecer o significado de padrões das emoções, e raciocinar e resolver problemas a partir destes” (Franco, 2007).

Segundo o autor, esta capacidade abrange quatro domínios: percepção das emoções, uso ou assimilação das emoções, compreensão das emoções e gestão das emoções.

O domínio da percepção das emoções refere-se à capacidade do indivíduo identificar com precisão as emoções e o conteúdo das emoções, primeiro em si, depois nos outros e, por último, noutras formas de expressão das emoções; à

capacidade do indivíduo expressar o que sente e as necessidades que estão subjacentes a esses sentimentos e à capacidade de avaliar a expressão das emoções, isto é, de se aperceber se as verbalizações que os outros fazem das suas emoções são verdadeiras e se o que os indivíduos dizem corresponde ou não ao que estão a sentir.

O segundo domínio, uso ou assimilação das emoções, descreve a forma como as emoções agem sobre o pensamento, auxiliando-o. Parte-se do princípio de que as emoções se infiltram no sistema cognitivo e alteram a cognição de modo a facilitar o pensamento, isto é, que se pode usar a emoção para melhorar o processo cognitivo.

O domínio da compreensão e análise das emoções consiste no processamento das emoções. Consiste na forma como as emoções estão ligadas aos diferentes tipos de relações que se estabelecem entre as pessoas, nas relações que se estabelecem entre elas, como se organizam no ambiente em que o indivíduo vive. Deste modo, este domínio inclui a capacidade de reconhecer os estados emocionais que acompanham determinadas situações; a capacidade de diferenciar emoções próximas; a capacidade de identificar as emoções que compõem emoções mais complexas ou estados emocionais constituídos por várias emoções, que podem ser opostas; e a capacidade de reconhecer a transição entre diferentes emoções.

O quarto domínio, gestão das emoções, implica um controlo reflexivo das emoções em si próprio e nos outros. O controlo das emoções e a diminuição de situações complicadas que o seu descontrolo pode, por vezes, provocar, é o desejo mais manifestado pelas pessoas (Mayer et al., 2000 b). Este domínio é a componente da inteligência emocional que a maior parte das pessoas reconhece como sendo, por si só, a inteligência emocional.

A gestão das emoções abrange a capacidade de permanecer atento às emoções que as diferentes situações desencadeiam; a capacidade de avaliar a utilidade de determinados estados emocionais e, conseqüentemente, de decidir mantê-los ou alterá-los; a capacidade de dedicar tempo à análise das emoções e o quão fidedigna é essa avaliação e o esforço que o indivíduo dedica à alteração do seu humor (Mayer e Salovey, 1997).

Como já foi referido anteriormente, dentro dos modelos mistos, o modelo de Goleman (1996, 1998) é sem dúvida o mais conhecido. Este modelo (Goleman, 1998) inclui tanto habilidades emocionais como sociais, isto é, mistura habilidades tão diferentes como conhecer as suas emoções, gerir emoções, motivar-se a si próprio, reconhecer emoções nos outros e gerir relações pessoais, o que o torna mais versátil e aplicável ao mundo do trabalho. É a importância atribuída ao meio envolvente dos indivíduos, e à utilização que estes podem fazer das suas habilidades emocionais para se inserirem melhor nele, inclusivamente no mundo laboral, que leva Goleman a definir competências ligadas a cada uma das habilidades.

Num modelo bastante complexo, Goleman (1998) distingue cinco habilidades emocionais e sociais básicas, e para cada uma delas identifica quais são as competências emocionais e os comportamentos associados a cada uma destas competências. As cinco habilidades descritas são a auto-consciência, a auto-regulação, a motivação, a empatia e as habilidades sociais.

A auto-consciência é a capacidade de identificar os sentimentos e de os usar para orientar as escolhas que fazem, de ter uma visão realista de si próprio e das suas capacidades. Esta habilidade é a base para as seguintes competências emocionais: a consciência emocional; a auto-avaliação precisa; a autoconfiança.

A auto-regulação prende-se com a capacidade de saber controlar as próprias emoções e impulsos de modo a não perturbarem o bom andamento das tarefas em desenvolvimento, inclui o autocontrolo, a honestidade, a consciência moral, a adaptabilidade e a inovação.

A motivação é a capacidade de usar as nossas emoções para estar num estado de contínua busca e persistência na concretização dos nossos objectivos, fazendo frente aos problemas e encontrando soluções. Para tal, contribuem a realização, o envolvimento, a capacidade de iniciativa e o optimismo.

A empatia consiste na capacidade de nos colocarmos no lugar dos outros, e assim entender o seu ponto de vista, permite-nos compreender os outros, desenvolver os outros, ser capazes de orientar para ajudar, potenciar a diversidade, e ter consciência política.

As habilidades sociais implicam a capacidade de ler situações sociais com correcção, a capacidade de interagir correctamente com os outros, a capacidades de liderança e de cooperação. É importante para competências como: a influência, a comunicação, a gestão de conflitos, a liderança, a catalisação de mudança, a colaboração e cooperação e a capacidade de estar em equipa.

Para Goleman (1998) estas competências emocionais são: independentes (cada uma tem contributos únicos para o desempenho no trabalho); interdependentes (as diferentes competências relacionam-se entre si); hierárquicas (as competências baseiam-se umas nas outras); necessárias mas não suficientes (o facto de se ter uma competência, não é garantia de se ter as competências) e genéricas (de modo a poder aplicar-se a todo o tipo de trabalhos, sendo que cada trabalho exige um determinado leque de competências).

Outro modelo que se enquadra nos modelos mistos é o de Bar-On (1997, 2000). Bar-On também identifica cinco grandes habilidades que relaciona com diferentes competências emocionais e sociais, misturados com traços de personalidade.

Desde modo, para Bar-On (1997), a inteligência emocional seria um conjunto “de capacidades, competências e *skills* que influenciam a habilidade para lidar com sucesso com as exigências e pressões do meio ambiente” (p.14).

À medida que a investigação com a escala que Bar-On construiu para o efeito, o “Emotional Quotient Inventory” (EQi), foi dando resultados, o modelo também foi sofrendo algumas transformações.

No primeiro modelo proposto por Bar-On (1997), os cinco factores definidos são: intrapessoal, interpessoal, adaptabilidade, gestão do stress e humor geral. O factor intrapessoal consiste na capacidade de estar atento e compreender-se a si próprio e às suas emoções, e de expressar os seus sentimentos e as suas ideias. Associado a este factor, estão as seguintes competências: auto conceito, auto consciência emocional, assertividade, independência e auto-actualização. O factor interpessoal representa a capacidade para manter-se atento, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, assim como manter e estabelecer relações mutuamente satisfatórias e responsáveis com outras pessoas. Este factor traduz-se nas seguintes competências: empatia; responsabilidade social; relações

interpessoais. A adaptabilidade é a capacidade para verificar as emoções através de sinais externos objectivos e avaliar com precisão a situação imediata; implica também ser flexível de forma a mudar os sentimentos e pensamentos à medida que alteram as situações, e resolver problemas pessoais e interpessoais. Este factor é composto pelo sentido da realidade, flexibilidade, resolução de problemas. Nas estratégias de gestão do stress, capacidade para lidar com o stress e de controlar emoções fortes; inclui-se a tolerância ao stress e o controlo dos impulsos. O humor geral, definido como a capacidade de ser optimista, de ter gozo só ou com os outros e de expressar sentimentos positivos, abrange as seguintes competências: optimismo e felicidade.

A segunda versão do modelo de Bar-On (2000) apresenta as seguintes dez competências, que explicam o seu constituto: auto conceito, auto consciência emocional, assertividade, tolerância ao stress, controlo de impulsos, sentido da realidade, flexibilidade, resolução de problemas, empatia e relações interpessoais. A responsabilidade social, o optimismo, a flexibilidade, a independência e a auto actualização são as restantes cinco competências passam a designar-se de factores facilitadores, porque apesar de não serem isoladas como factores têm uma forte correlação com os restantes factores.

O auto conceito destaca-se como sendo a competência mais importante, não só por estruturalmente se ter revelado como o componente mais importante com uma forte validade de constructo, mas também pelo facto de se ter revelado como sendo um pré-requisito das capacidades de auto consciência e empatia. Por outro lado a auto consciência manifestou ser a componente mínima que qualquer modelo que aspire a definir inteligência emocional deve contemplar (Bar-On, 2000).

O modelo de Bar-On tem vindo a ser aplicado na distinção de diferenças entre a forma como indivíduos de diferentes profissões lidam com o stress que estas lhes provocam (Bar-On et al., 2000) e à Saúde Mental (Taylor, 2001).

Após toda uma pesquisa bibliográfica consideramos que estes modelos são, sem dúvida, os mais reconhecidos (Franco, 2007).

3.5.2. Instrumentos de avaliação

Mayer, Salovey e Caruso (2000b) propõem uma grelha de leitura que divide os testes de inteligência emocional existentes em duas categorias: habilidades e auto-avaliação. Os testes de habilidade apresentam aos sujeitos tarefas que têm que resolver. Os testes de auto-avaliação colocam o sujeito como avaliador das suas competências ou capacidades.

O cruzamento dos diferentes modelos de inteligência emocional e desta classificação dos diferentes instrumentos de medida, permitem agrupar os instrumentos de medida em quatro categorias (Franco, 2007).

As escalas de autoavaliação dos modelos mistos de Inteligência Emocional, onde se incluem o “Emotional Quotient Inventory” (EQi) (Bar-On, 1997), o “Emotional Competence Inventory (ECI) (Boyatzis et al., 2000) e o “Trait Emotional Intelligence Questionnaire” (TEI Que) (Petrides & Furnham, 2003).

As escalas de auto-avaliação baseadas no modelo de habilidades de Mayer e Salovey, onde temos a “Trait Meta-Mood Scale”(TMMS) (Salovey et al., 1995), o “Schutte Self Report Inventory” (SSRI) (Schutte et al., 1998), e o “Emotional Skills and Competence Questionnaire” (ESCQ) (Taksic, 2000).

As duas escalas de habilidades do modelo de Mayer e Salovey, a “Multifactor Emotional Intelligence Scale” (MEIS) (Meyer et al., 1999) e o (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Teste” (MSCEIT V2.0) (Mayer et al., 2001; Mayer et al., 2002).

A escala de habilidades, não baseada no modelo de Mayer e Salovey, a “Level of Emotional Awareness scale” (Lane et al., 1990).

Em Portugal, o primeiro instrumento a ser criado, dentro do modelo de Daniel Goleman, foi o questionário de Competências Emocionais de Branco (1999). É um questionário de auto-avaliação que mede como capacidades: auto consciência, gestão das emoções, auto motivação, empatia, gerir relacionamentos em grupos. Este instrumento foi concebido para ser administrado a uma população muito específica, os professores, mas estudos recentes têm mostrado uma grande versatilidade do instrumento.

Mais recentemente (Queirós et al., 2005), e dentro dos instrumentos de auto-avaliação, foi adaptado o primeiro instrumento construído por Meyer e Salovey, o “Trait Meta-Mood Scale” (TMMS-24). A versão portuguesa segue a versão reduzida e modificadas da adaptação castelhana (Fernandez-Barrocal et al., 2004). Esta escala, nas suas diferentes subescalas tem uma boa fiabilidade e, de uma forma geral, os seus resultados estão correlacionados com a saúde mental, depressão e satisfação com a vida dos indivíduos (Franco, 2007).

Outro instrumento de auto-avaliação, mas já de acordo com o modelo de habilidade de Mayer e Salovey, que foi adaptado para Portugal é o “Emotional Skills and Competence Questionnaire” (ESCQ, Taksic, 2000). Neste instrumento, os itens são subdivididos em três dimensões: capacidade para perceber e compreender as emoções; capacidade para expressar e identificar emoções, capacidade para gerir e regular as emoções. Nos primeiros estudos feitos, o instrumento revelou ter uma boa fiabilidade para quase todas as subescalas (Franco, 2007).

Dentro dos instrumentos de habilidades e no modelo de Mayer e Salovey, encontra-se também estudado a “Multi-factor Emotional Intelligence Scale” (MEIS), por Franco (2003). A escala é composta por subescalas que se agrupam em quatro ramos: identificação das emoções (caras, desenhos e histórias); uso das emoções (julgamentos cinestésicos, composição das emoções, tendência dos sentimentos); compreensão das emoções (transição entre emoções, relatividade da percepção das emoções); e gestão das emoções (gestão das emoções nos outros, gestão das emoções em si) (Franco, 2007). Apesar das fragilidades de algumas subescalas a escala na sua globalidade apresenta uma boa fiabilidade.

Existem ainda um conjunto de testes, que apesar se não terem sido criados para medir a inteligência emocional, medem constructo que lhe são colaterais, e que podem ser importantes para a adaptação e aferição dos instrumentos a construir (Franco, 2007).

Um dos passos mais importantes para mostrar a existência de um constructo é, sem dúvida, a criação de instrumentos de medição.

3.6. Inteligência emocional em contexto organizacional: o modelo de Cooper e Sawaf

Procurando uma definição de inteligência emocional e específica para o contexto organizacional, esta representa “a capacidade para conciliar emoções e razão: usar as emoções para facilitar a razão, e raciocinar inteligentemente acerca das emoções” (Rego & Cunha, 2004: 191). Esta forma de inteligência inclui características como: a capacidade de avaliação correcta dos estados de espírito próprios e alheios; a regulação adaptativa das emoções próprias e alheias; o uso inteligente das emoções nas diferentes actividades da organização (liderança, negociação, trabalho em equipa, resolução de problemas).

Assume-se que, sem contexto de trabalho, além da relevância das competências técnicas e abstractas, também o são as habilidades e competências sociais, ou seja, a capacidade de o indivíduo adaptar o seu comportamento à resolução dos comportamentos interpessoais emergentes no trabalho em equipa, resolução de conflitos, gestão do trabalho de outros indivíduos (Candeias, 2003). Estas mesmas competências contribuem para implicações positivas e relevantes em contexto laboral, a longo prazo, como seja o incremento do desempenho individual e organizacional.

Na realidade, aqueles indivíduos que detêm um elevado QI e não detêm um elevado índice de IE, “*quando emocionalmente perturbadas, as pessoas não conseguem recordar, ouvir, aprender ou tomar decisões de uma forma clara*” (Goleman, 1997:170),

Vários autores (Goleman, 1998; Mayer e Caruso, 1998) defendem que a IE, por si só, não é um forte preditor de desempenho no trabalho. De facto, a IE funciona como um fundamento para as competências responsáveis por tal. Neste sentido, Goleman socorre-se da distinção entre inteligência emocional e competência emocional. Esta última refere-se a competências pessoais e sociais que podem conduzir a desempenho superior no trabalho, estando ligadas e baseadas na IE. Assim sendo, é necessário determinado nível de IE para a aprendizagem e manifestação das competências emocionais. É com base nestas

competências (sociais e emocionais) que devem ser identificadas e avaliadas para prever o desempenho.

Segundo Goleman (2001a) as competências emocionais são capacidades aprendidas; a consciência social ou capacidade de gerir relações não assegura que o indivíduo domine a aprendizagem necessária para lidar com um cliente ou resolver um conflito, mas que talvez tenha potencial para se tornar detentor dessas competências.

Nesse sentido, Cooper e Sawaf (1997) oferecem um modelo que permite mapear a inteligência emocional e o perfil individual de cada indivíduo fora do domínio da análise psicológica e das teorias filosóficas e dentro do campo de conhecimento da exploração e da aplicação prática nas organizações. O argumento de Cooper e Sawaf (1997) baseia-se em pesquisas recentes, conjugados com a experiência de líderes e executivos de todo o mundo. Na sua essência, a inteligência emocional é a fonte primária de energia, autenticidade, aspiração e orientação humanas, que transforma algo em que pensamos naquilo que vivemos. Segundo os autores, é através do desenvolvimento do quociente emocional que facilmente percebemos e compreendemos os sentimentos fundamentais (nossos e dos outros) e podemos responder adequadamente a eles, sabendo que as emoções fornecem informações valiosas em todos os momentos do dia.

Este modelo, denominado de mapeamento do quociente emocional (EQ MAP), é mensurado através de um questionário, estatisticamente validado, por nós seleccionado, como instrumento de recolha de dados deste trabalho de investigação.

Os indicadores utilizados por Cooper e Sawaf (1997) tentaram, como se disse, mapear a inteligência emocional de indivíduos em face de dimensões como: postura frente ao ambiente, capacidade de conhecimento do outro, competência de lidar com a emoção, conhecimento dos valores e crenças e capacidade de avaliar as consequências na exteriorização dos sentimentos.

3.7. Inteligência Emocional em Contexto Educativo

Os conflitos entre a razão e as emoções são frequentes e podem ter graves consequências no ser humano. Saber gerir estes conflitos não é tarefa fácil e os indivíduos que apresentam competências neste domínio distinguem-se das demais pessoas por serem sãos tanto a nível físico como mental, assim como por estarem melhor integrados no seu meio social e profissional (Extremera e Berrocal, 2003a).

Extrema e Berrocal, (2003a) referem que, apesar das reduzidas investigações em torno da inteligência emocional, sobretudo numa perspectiva científica, têm sido notáveis as influências da inteligência emocional em diferentes âmbitos de acção, pois alguns dados empíricos evidenciam as vantagens de possuir adequados níveis de inteligência emocional. Neste sentido, vários autores consideram que a inteligência emocional pode ter importantes implicações em diferentes domínios da vida quotidiana nomeadamente no âmbito clínico, organizacional e educacional.

Particularmente no contexto educativo a inteligência emocional surge como uma ferramenta bastante útil pois integra uma nova perspectiva de ensino, não exclusiva à razão mas, igualmente, atenta à emoção. Assim, esta nova abordagem constitui um duplo contributo tanto para os professores como para os alunos (Pérez, s.d.).

Extremera e Berrocal, (2004) defendem que é importante desenvolver habilidades emocionalmente inteligentes no contexto educativo essencialmente por dois motivos:

1) Porque as aulas são um modelo de aprendizagem sócio-emocional adulto de grande impacto para os alunos;

2) Porque a investigação demonstra que adequados níveis de inteligência emocional ajudam a enfrentar com sucesso as adversidades do dia-a-dia e o stress laboral que os professores têm de enfrentar no contexto educativo.

São assim notáveis duas perspectivas que destacam a importância da inteligência emocional no contexto educativo, uma do ponto de vista dos

professores enquanto indivíduos e outra do ponto de vista dos professores enquanto educadores / promotores de conhecimento.

No que respeita aos docentes enquanto indivíduos, a ênfase dada remete para os inúmeros desafios que os professores têm de enfrentar diariamente. Factor este que faz com que a docência seja uma das actividades profissionais que apresenta uma elevada percentagem de problemas como *burnout*, stress, ansiedade, depressão, entre outros. Estes transtornos de saúde mental podem agravar-se com o aparecimento de diferentes alterações fisiológicas nomeadamente insónias, úlceras e enxaquecas que surgem em consequência do stress profissional. Extremera e Berrocal, (2004) agrupam alguns dos factores que contribuem para o mal-estar dos docentes em três grandes grupos:

1) **Factores de contexto organizacional e social**, onde destacam a sobrecarga de trabalho, a instabilidade da própria profissão, as pressões de tempo, a escassez de recursos, entre outros;

2) **Factores inerentes à relação educativa** como, a indisciplina e o mau comportamento dos alunos, a falta de motivação para aprender, o elevado número de alunos por turma, bem como a falta de compreensão e entreajuda entre os colegas de trabalho;

3) **Factores pessoais e individuais** relacionados com variáveis intrínsecas aos professores que influenciam e contribuem para a vulnerabilidade ao stress docente nomeadamente a experiência docente, a auto-estima, o estilo atribucional e as características de personalidade (Doménech, 1995; Valero, 1997, cit in Extremera e Berrocal, 2004).

As consequências desta situação podem manifestar-se a vários níveis uma vez que, além de afectarem o docente, pelo mal-estar psicológico e pela deterioração das suas relações sociais, afecta a organização na qual trabalha devido ao consequente absentismo, baixa profissional ou até mesmo ao abandono da própria instituição e, por último, afectam os alunos quando estes estão expostos a um serviço de baixa qualidade no âmbito da sua educação e/ou formação profissional (Extremera e Berrocal, 2004).

Neste contexto, torna-se premente o desenvolvimento de habilidades de inteligência emocional junto dos docentes, pois estas comportam benefícios para o bem-estar dos professores, principalmente a nível preventivo.

Os docentes emocionalmente inteligentes que apresentam, portanto, uma maior capacidade para perceber, compreender e para regular as suas emoções e as dos outros, estarão dotados dos recursos necessários para enfrentar melhor os acontecimentos stressantes de âmbito profissional e para gerir, de forma adequada, as respostas emocionais negativas que frequentemente surgem com as interacções que se mantêm com os colegas de trabalho, com os pais e, inclusivamente, com os próprios alunos (Extremera e Berrocal, 2004).

As estratégias e habilidades emocionais básicas podem servir como factor protector para eliminar ou diminuir os problemas sentidos pelos professores, principalmente quando evidências empíricas sugerem que **altos níveis de inteligência emocional** se relacionam com (Extremera e Berrocal, s.d.):

- Maior eficácia para responder ao ambiente social e conseguir apoios sociais mais efectivos;
- Maior propensão para desenvolver estratégias mais adaptativas nomeadamente ao nível da resolução de problemas;
- Menor sintomatologia depressiva e ansiosa, assim como um melhor ajustamento psicológico e uma maior realização pessoal;
- Melhor qualidade de serviço prestado num trabalho e maior dedicação e energia.

Depreende-se assim, que o desenvolvimento da inteligência emocional nos professores pode trazer um grande contributo para estes profissionais e, a longo termo para a sociedade uma vez que, muito resumidamente, ser emocionalmente inteligente diminui o desgaste psicológico e facilita o desempenho profissional.

No caso concreto dos docentes enquanto educadores, vários autores defendem que os professores deveriam possuir habilidades emocionais assumindo, simultaneamente, um papel de “educador emocional”. Neste sentido, um contexto escolar dotado de “educadores emocionais” configurar-se-ia como um espaço privilegiado de socialização emocional e o professor seria um

importante modelo promotor de atitudes, comportamentos, emoções e sentimentos para os seus alunos (Extremera e Berrocal, 2004).

Os professores são, assim, perspectivados como um modelo de inteligência emocional insubstituível que, além de dotar os alunos de conhecimentos teóricos e de valores cívicos, pode modelar e ajustar o perfil afectivo e emocional dos seus alunos. Extremera e Berrocal (2004), parafraseando alguns investigadores referem que na prática docente se encontram implícitas algumas actividades como: a estimulação afectiva e a expressão regulada dos sentimentos positivos e negativos; a criação de ambientes que desenvolvam as capacidades sócio-emocionais e a solução de conflitos interpessoais; a exposição a experiências que requerem estratégias emocionais; e por último, o ensino de habilidades empáticas que ensinam o aluno a saber prestar atenção, saber ouvir e a compreender os diferentes pontos de vista.

Apesar de tudo, esta tarefa não está facilitada para os professores pois, tal como preconizam Abarca et al. (2002, cit in Extremera e Berrocal, 2004) os docentes não dispõem de formação adequada, nem de meios suficientes para promover estas habilidades e, muitas vezes, carecem eles próprios de competências afectivas e emocionais. Desta forma, a educação emocional em voga consiste basicamente, em discursos morais aos quais os alunos respondem de forma passiva. No entanto, as sociedades e os órgãos de educação começam a estar mais conscientes da necessidade de um currículo específico que promova conteúdos emocionais onde os alunos possam cultivar a sua inteligência emocional descobrindo a diversidade emocional; estimulando a sua percepção e compreensão dos sentimentos próprios e dos outros; observando como os sentimentos motivam diferentes comportamentos; percebendo a transição de um estado emocional a outro, estando conscientes da possibilidade de sentir emoções contraditórias e descobrindo como outras pessoas resolvem os seus conflitos ou dilemas pessoais.

Deste modo, o principal objectivo que se pretende alcançar com a prática da inteligência emocional, tanto nos alunos como nos professores, é que aprendam a transferir, a cuidar e a gerir as emoções do seu dia-a-dia; aprendam

a reconhecer e a compreender os sentimentos dos demais alunos e professores, sendo empáticos com as emoções dos outros e, finalmente, que regulem o seu próprio stress ou mal-estar enfrentando e resolvendo sem recorrer à violência ou a outros comportamentos desajustados (Pérez, s.d.).

Berrocal e Ramos (2004, cit in Extremera e Berrocal, 2004) consideram que a inteligência emocional pode funcionar como um pilar para o desenvolvimento de competências mais complexas. Neste sentido, seria pertinente desenvolver as habilidades básicas de inteligência emocional nomeadamente a percepção, assimilação, compreensão e a regulação emocional, que integram o modelo de Mayer e Salovey, pois desenvolver a habilidade básica para reconhecer as emoções nos outros ajuda a fomentar competências para uma resolução eficaz dos conflitos; do mesmo modo, a capacidade de assimilar um estado emocional e integrá-lo no pensamento pode modificar a perspectiva face aos problemas e estimular à partilha de pontos de vista ou a uma reavaliação das situações melhorando assim, a resolução de problemas; por outro lado, a compreensão emocional revela-se útil para um melhor entendimento das dificuldades e sacrifícios que precisam ser ultrapassados para alcançar um objectivo e permite antever as consequências que daí podem advir; finalmente, com a regulação das emoções negativas e a gestão das positivas facilita-se o desenvolvimento de competências mais complexas relacionadas com a tolerância á frustração ou a assertividade. Compreende-se assim, que as habilidades que integram o conceito de inteligência emocional proposto por Mayer e Salovey são de grande utilidade para enfrentar as situações de conflito pessoal e interpessoal bem como, para o desenvolvimento integral do aluno.

Apesar destas acepções serem, de certa forma recentes, vários autores entram em consenso ao defender que a educação emocional deveria estar incluída nas diferentes áreas curriculares, não enquanto conteúdo de aprendizagem mas sim enquanto estilo educativo do docente. Desta forma, caberia ao professor, além do seu papel convencional, o papel de transmitir modelos emocionais adequados nas interacções que ocorrem dentro da sala de aula desenvolvendo nos alunos a capacidade de tomar decisões por si mesmos, nas suas situações particulares.

Pérez (s.d.) enuncia alguns benefícios que se podem alcançar com a integração da inteligência emocional no contexto educativo nomeadamente:

- Aumento das relações interpessoais satisfatórias;
- Diminuição de pensamentos auto-destrutivos;
- Melhor auto-estima;
- Menor conduta anti-social;
- Menor número de expulsões da sala de aula;
- Diminuição do consumo de álcool, tabaco, drogas, entre outros;
- Melhor adaptação escolar, social e familiar;
- Diminuição da ansiedade e do stress;
- Diminuição dos distúrbios alimentares.

Na actualidade há uma maior consciência ao assumir que uma adequada formação deve contemplar o desenvolvimento intelectual mas também o potencial emocional, afectivo e social através de um currículo educativo integrador e realista que satisfaça as necessidades de um mundo em constante mutação (Extremera e Berrocal, 2003a). As evidências empíricas notabilizaram os contributos da inteligência emocional no contexto educativo ao ressaltar que, altos níveis de inteligência emocional ajudam na prevenção de comportamentos problema (agressivos ou aditivos); contribuem para um bom ajustamento psicológico e saúde mental; melhoram as relações interpessoais tanto em quantidade como em qualidade e aumentam o rendimento académico (Extremera e Berrocal, s.d.), em suma, pode-se considerar que a inteligência emocional pode constituir uma poderosa ferramenta na construção de sociedades mais saudáveis.

3.8. Inteligência emocional dos Professores

Actualmente, cada vez mais autores consideram a pertinência da integração das componentes afectivas e emocionais nos conteúdos programáticos formativos de todas as áreas, mas sobretudo as de carácter educativo tais como Jesus (2002), Extremera e Berrocal (2003a), Coleman (1995; cit in Branco, 2005).

Na actividade educativa, quer os professores, quer os alunos passam por estados emocionais que ajustam as relações entre si, com os outros e com a própria aprendizagem. Goleman (1998) diz que as emoções têm grandes capacidades para o ser humano sentir-se mais ou menos motivado por uma temática, ou a perceber o seu nível de desempenho através das expressões emocionais que emitem entre si.

Goleman (1996), com a sua adaptação do modelo das inteligências múltiplas apresentado por Gardner (1995), e posteriormente adaptado por Salovey e Mayer (1999, 2000), organizaram este modelo em cinco capacidades específicas: auto-consciência, gestão das emoções ou motivação, empatia e as aptidões sociais: Assim:

- Auto-consciência diz respeito à capacidade que os indivíduos têm de saber/perceber o que sentem no momento e usar essas preferências para orientar as suas tomadas de decisões; possuir uma avaliação realista das suas próprias capacidades e um sentido fundamentado de autoconfiança. Um professor é auto-consciente, quando, no seu dia-a-dia responde de forma harmoniosa, sobretudo em situações cujas emoções são mais difíceis de gerir, como a tríade da hostilidade;

- Gestão das emoções ou auto-regulação é a capacidade de gerir as emoções de modo a facilitar em vez de interferir com as tarefas que o indivíduo tem em mãos; ser consciencioso e protelar a gratificação para atingir objectivos; recuperar bem de depressão emocional; Heil, Powel e Feifer (1960, cit in Branco 2005), referem que professores com auto-regulação elevada são mais eficazes com todo o tipo de alunos.

- Motivação consiste na capacidade que o indivíduo tem em usar as suas preferências mais profundas para avançar e guiar-se para os seus objectivos, para o ajudar a tomar a iniciativa e ser altamente eficiente e para preservar-se face a contrariedades e frustrações. O professor emocionalmente motivado raramente age sobre o impulso, ao contrário, percebe-se como uma pessoa capaz de controlar os seus impulsos e agir após pensar, o que corrobora a noção de maior eficiência cognitiva, porque utiliza maior quantidade de informação e maior número de regras

para tomar decisões complexas, tal como referem Schroeder, Driver e Streufert (1967, cit in Branco 2005).

- Empatia é a percepção do que as pessoas sentem, ser capaz de adoptar a sua perspectiva e cultivar laços e sintonia com uma grande diversidade de pessoas. Um professor emocionalmente empático tem a percepção que é capaz de registar/perceber os sentimentos dos outros e sintonizar-se com o que os outros estão a sentir, independentemente das palavras expressas, o que corrobora a perspectiva de autores como Mekkibin (1981), Walters e Strivers (1977, cit in Branco, 2005).

Uma pessoa empática é capaz de ler os sinais não-verbais e tem tendência a valorizar a forma como o outro pronuncia as palavras, o tipo de palavras que escolhe e a consonância que há entre elas e a atitude corporal; além disso considera importante o tom de voz, os gestos das mãos e do corpo e, sobretudo, perscruta o olhar: se o outro olha frontalmente, se baixa os olhos, se olha para cima ou se, continuamente, os olhos vagueiam noutras direcções.

- Aptidões sociais diz respeito à gestão adequada das emoções nas relações, ler com precisão as situações sociais e as redes, interagir com harmonia, usar essas competências para persuadir e liderar, negociar e resolver disputas, para a cooperação e o trabalho de equipa. Um professor com boas aptidões sociais mantém relações estáveis ao longo do tempo, e nestas, diz claramente o que pensa, independentemente da opinião dos outros, sem discrepâncias entre a imagem social e a pessoal. Comunica, olhando as pessoas nos olhos, sente-se calmo, empático e fisicamente sintonizado com os que o rodeiam, desenvolvendo um sincronismo de estado de espírito, o que corrobora a necessária aptidão do professor, que alguns defendem, tal como Witherell e Erickson, (1978; cit in Branco, 2005) como maior respeito pela individualidade, maior tolerância perante o conflito e uma perspectiva social mais ampla.

A inteligência emocional tem sido definida como a capacidade humana de sentir, entender, controlar e modificar estados emocionais em si mesmo e nos outros (Mayer e Salovey, 1990; Goleman, 1999; Shutte et al., 1998, 2001; cit in Branco, 2005, p.98). A atenção sobre esta temática foi concentrada em Goleman

(1996) que, baseado em dados empíricos, caracterizou e deu contornos ao conceito de Inteligência Emocional.

Cada capacidade atrás exposta representa assim um construto isolado, ou seja, um domínio conceptual da Inteligência Emocional, que diz respeito a um determinado nível do sistema psíquico do sujeito.

A inteligência emocional do professor constitui uma das variáveis que melhor explica a criação de uma aula emocionalmente inteligente e a sua inteligência emocional parece depender de como gere as suas próprias emoções, especialmente as de natureza negativa (Colom, 1997). O professor não deveria negar as suas emoções negativas, mas sim ser capaz de as expressar de forma saudável dentro da comunidade que constitui com os seus alunos.

3.9. O estado da investigação na área da inteligência emocional

O conjunto de resultados de investigações que se vai apresentar neste capítulo resulta da necessidade de avaliar o estado da investigação na área da inteligência emocional. Os trabalhos que se apresentam revelam-se interessantes pelo seu conteúdo alusivo a diversos factores que trabalham a inteligência emocional.

Diversos são os trabalhos de investigação que estudam a inteligência emocional nas suas várias dimensões e de modos diferenciados.

Ao longo da pesquisa efectuada, foram encontrados estudos que demonstram a variedade de escalas que podem ser utilizadas para a avaliação da inteligência emocional. Um exemplo deste facto é o estudo apresentado por PALMER (2003), no qual relacionou vários modelos de medida e avaliação da Inteligência Emocional. Foram utilizadas escalas de avaliação diversas, nomeadamente 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.

Escassos foram os trabalhos de investigação encontrados que estudam a inteligência emocional em professores do ensino superior. No entanto, é-nos apresentado um trabalho de investigação por DEDRA VANDERVOOT (2006) da Universidade do Hilo, no Hawaii, que estuda a importância da Inteligência emocional na Educação do Ensino Superior. Deste estudo pode concluir-se que um professor que possua uma inteligência emocional alta, terá uma maior predisposição para adoptar um estilo de ensino mais humanizado, que irá facilitar e contribuir para uma maior adesão dos alunos às aprendizagens. A autora salienta, ainda, que a inclusão da inteligência emocional pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Também HUMPHREY e tal (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 um melhor ajustamento nos estudantes e reduz o risco de abuso de drogas, problemas de saúde mental e de delinquência. De qualquer modo, referem que serão precisos mais estudos para que se possa aferir com mais certeza os resultados, fomentando e incentivando o desenvolvimento de mais estudos nesta área.

De outro modo, apresenta-se o estudo efectuado por MARÍN-SÁNCHEZ, TERUEL y BUENO (2006) *cit in* FERNANDEZ-BERROCAL, EXTREMERA (2006) que analisaram os níveis de preparação emocional em estudantes do Magistério e qual a importância que esta tem para os futuros docentes, como forma de enfrentarem situações problemáticas em contexto educativo. Como principal conclusão destaca-se que os futuros docentes atribuem muita importância às competências emocionais que permitem enfrentar e gerir os problemas e conflitos dentro de uma sala de aula. Os autores do estudo ainda afirmam que é necessária a inclusão de competências sócio-emocionais no modelo de formação dos futuros professores, com o intuito de formar e moldar um novo estilo de professor que seja capaz de gerir as emoções e os conflitos afectivos presentes nestes contextos.

Por seu lado, LUST & 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.

Já JANET KREMENITZER (2005) apresenta uma investigação sobre as competências emocionais dos educadores de infância e o seu impacto nas crianças. Deste estudo salienta-se a importância dos educadores de infância serem modelos para as crianças, no desenvolvimento de competências emocionais que lhe permitam um melhor desenvolvimento social e emocional durante o seu percurso académico.

Diversos autores estudaram a avaliação da inteligência emocional entre o género masculino e feminino, tal como é referenciado num capítulo da Fundamentação teórica deste trabalho. Devido à grande importância desses estudos, serão novamente abordados, mas de um modo mais sucinto, com vista a poder serem observadas as principais conclusões.

Assim, sabe-se que PETRDES, FURNHAM e MARTIN (2004, cit. Por BUENO et al., 2006) estudaram a inteligência emocional e que esta é percebida sistematicamente como um atributo essencialmente feminino e o QI como um atributo masculino. Esta diferença entre os dois géneros, no que diz respeito à inteligência emocional, pode estar associada ao facto de que as mulheres demonstram maior competência social.

Também SUTARSO (1999, citado por BUENO, 2006) estudou esta relação e verificou que as mulheres entre os 20 e 40 anos obtiveram maior pontuação do que os homens da mesma faixa etária, tanto no resultado total, como nas sub-escalas do teste ES-I construído por Bar-On. 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 seu lado, 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.

A seu modo, MULLER-LISSINER (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, sendo que o amor é sentido. Verifica-se, também, 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 um modo inato, com as emoções.

Similarmente BRODY & HALL (s.d) realizaram várias investigações e afirmam que as mulheres , talvez por desenvolverem o uso da linguagem mais cedo, expressam mais facilmente os seus sentimentos, sendo também mais hábeis 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.

BASTIAN (2005), também 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 anos e a uma outra população de adultos mais velhos constituída por 212 participantes cuja média de idade é igual a 51,6 anos. As principais conclusões deste estudo foram que os adultos têm mais inteligência emocional, sendo a diferença mais acentuada no sexo feminino, contudo estes resultados não são muito significativos 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%.

Por sua vez, ROSETE (2007) elaborou um estudo onde procurou relacionar a inteligência emocional com a liderança, sendo que para tal utilizou duas amostras de executivos, sendo a única diferença os tipos de escalas de avaliação da inteligência emocional. Numa primeira amostra composta por 41 inquiridos, onde se pretendia avaliar a relação entre a inteligência emocional e a inteligência cognitiva, 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 com a liderança de um modo mais detalhado, chegou-se à conclusão de 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. Estes estudo revelou-se francamente importante uma vez que teve implicações na selecção e desenvolvimento dos executivos.

Não são de menosprezar os estudos desenvolvidos por MAYER & SALOVEY (2002), que revelam que a inteligência emocional e social aumenta com a idade, pelo menos até á quinta década de vida.

Por fim, GARDNER (2005) estudou a inteligência emocional e o stress ocupacional, tendo como objectivo maior estabelecer uma relação entre os dois conceitos. É de salientar que o estudo foi realizado em dois momentos: Num primeiro momento, foram aplicados questionários a 320 trabalhadores, surgindo como principais conclusões a existência de 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, que a inteligência emocional é menor aquando sentimentos de stress, doenças/saúde e diminuição da satisfação, sendo estes, possíveis factores para a sua diminuição. 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 momento do estudo diz respeito à aplicação, desenvolvimento e avaliação do programa de treino da inteligência emocional, sugerido no primeiro momento do estudo, 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 após as sessões. Este segundo momento do estudo, vem realçar a importância dos treinos da inteligência emocional no

ambiente de trabalho, tendo em vista a diminuição dos efeitos do stress ocupacional.

3.10. Da inteligência emocional à inteligência ecológica

Depois da inteligência emocional e inteligência social, Danieç Goleman, publica um livro titulado Inteligência ecológica. Esta obra, aborda a importância de conhecer a natureza e a dimensão dos impactos ecológicos ocultos, assim como o efeito das nossas próprias acções sobre a natureza, para, com determinação, mudar a nossa forma de pensar e actuar (Goleman, 2009).

Segundo Goleman, as solicitações diárias de actuação são necessárias mas insuficientes, porque o que realmente se tem que alterar é o modo de pensar. Todas as nossas acções têm um impacto no meio ambiente.

A inteligência ecológica deve ser entendida como uma inteligência colectiva. Os desafios a enfrentar são numerosos e complexos para serem compreendidos e tratados individualmente.

Neste sentido, a inteligência ecológica é uma extensão da inteligência social, porque pressupõe empatia com as pessoas, com outros seres vivos e com os ecossistemas.

Goleman, (2009), começa por identificar três princípios pessoais de acção: conhecer os impactos ecológicos das próprias acções, promover atitudes para reduzir os impactos ecológicos; partilhar as descobertas.

Segundo o autor, com a implementação destas regras simples, é possível chegar a uma consciência colectiva, a um entendimento comum que vai ajudar a modificar o impacto humano sobre a natureza.

A inteligência ecológica é a capacidade de viver danificando o mínimo possível a natureza. Consiste em compreender quais as consequências que têm as nossas decisões ambientais no dia-a-dia, e, tentar, na medida do possível, escolher as mais benéficas para a saúde do planeta.

O paradoxo reside em que quanto mais coerentes somos com o bem-estar do planeta, mais investimos no nosso.

3.10.1. O contexto educativo

Para Zuleta (2000), a educação é o conjunto de influências que favorece ou bloqueia as tendências activas e inteligentes do sujeito, as tendências que são as que permitem ao homem manter o equilíbrio necessário na sua relação com o mundo e consigo mesmo. Considera que o desconhecido e a falta de emoção, como factor gerador de aprendizagem, leva o aluno a não entender o sentido do que aprende, não percebendo a pertinência entre o que a escola ensina e o que ele precisa.

A UNESCO, a partir do “Relatório Delors” (1999) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e com referência aos Direitos Humanos, Sociais e Ecológicos, propõe quatro pilares sobre os quais organizar a educação ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, cooperar e aprender a ser, que devem ser considerados como um todo, reconhecendo que a educação formal actual se preocupa apenas com o primeiro e parte do segundo pilar identificado. Note-se que os aspectos negligenciados são os básicos para a formação e desenvolvimento do carácter.

3.10.1.1. Implicações educativas

Revolução verde

Goleman prevê uma revolução verde nas escolas, como aconteceu, na década de noventa, com o conceito de inteligência emocional. É fundamental uma nova forma de aprender a conhecer a natureza, para apreciar e usar os seus recursos de forma racional. As novas gerações devem aprender a medir o impacto real de cada uma das escolhas pessoais. Este é o desafio da inteligência ecológica: formar indivíduos que compreendam que as suas decisões afectam a vida dos outros e do ecossistema.

Formação da personalidade

Alguns especialistas propuseram um modelo de formação do carácter baseado na relação consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com a dimensão transcendente da existência (Figueroa, 2009).

Aqui estão alguns componentes desta dimensão da personalidade que tem a ver com a relação do indivíduo com a natureza. O objectivo é desenvolver atitudes, modos de sentir e pensar que permitam construir a consciência de ser parte activa e integrante de um grande ecossistema: amor à natureza, atitude para a utilização e reutilização de recursos, sensação geral de harmonia e equilíbrio no universo e na natureza, interiorização de princípios e normas ecológicas.

De acordo com Goleman, estamos no início de uma mudança de consciência colectiva, temos que avançar para a construção de um entendimento comum que pode resultar em profundas mudanças na relação humana com a natureza.

Segundo Goleman, a inteligência ecológica vai além de conhecer o funcionamento dos seres vivos e da natureza; ela inclui também a compreensão dos diversos tipos de interacção entre os seres humanos e os sistemas naturais, além da capacidade de perceber a ligação que existe entre as nossas acções e os seus impactos no planeta, na saúde e nos nossos sistemas sociais.

Considerando que a inteligência social e a inteligência emocional, descritas por Goleman, tem a ver com a capacidade de nos colocarmos no lugar dos outros e de sermos solidários com eles, é como se a inteligência ecológica expandisse essa habilidade para todos os sistemas naturais.

Inteligência ecológica é o culminar de um discurso que começou no indivíduo e introspecção, seguiu com o social e agora inclui a terra.

Assim, desenvolver e aprofundar a inteligência ecológica é tomar decisões que permitem recuperar o contacto com o que realmente somos, o que melhora a saúde física e emocional.

Parte II – Investigação empírica

Capítulo 4 - Investigação e sua metodologia

4. Investigação e sua metodologia

Qualquer investigação deve orientar-se no sentido de responder a uma questão que seja claramente definida e abordável, do ponto de vista empírico, e que tenha subjacente, tanto quanto possível, um determinado campo teórico. A utilidade e a relevância do conhecimento que se procura estabelecer, em ciência, são dois atributos fundamentais. Porém, é igualmente essencial o rigor colocado em cada uma das etapas do processo de investigação, o qual permite assegurar a legitimidade das conclusões extraídas (Thetela, 1997)⁵. Foi partindo destes pressupostos metodológicos que iniciámos a presente investigação, crenes de que não existiria uma resposta cabal para o problema enunciado e de que seria bastante exigente a tarefa de garantir a necessária precisão ao longo do processo.

Tendo como fundo o enquadramento teórico, e com vista a contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico relativamente ao tema da presente investigação, este capítulo destina-se a descrever e a conduzir a investigação empírica nos seus pontos essenciais, nomeadamente no que concerne à formulação do problema, à definição de objectivos, ao processo seguido na constituição da amostra e sua descrição, aos instrumentos e aos procedimentos de investigação.

4.1. Justificação da investigação

No contexto das preocupações teóricas atrás manifestadas, a presente investigação pretende identificar os níveis de inteligência emocional dos professores do ensino superior, bem como analisar os factores que com ela se relacionam.

Esta problemática, apesar de complexa, permite entrar num universo de reflexão que poderá trazer alguns contributos válidos para desenvolver um

⁵ O autor estabelece duas categorias gerais relacionadas com os objectivos da investigação científica "Worthiness" e "Fixdness". A primeira procura responder à questão "How much does entity contribute to fixing the truth?" e a segunda, a uma outra, com ela relacionada: "How close are we to establishing the truth ?" (pp. 116-117).

conhecimento da realidade académica das instituições de ensino superior. Permite ainda, uma discussão mais sustentada sobre o estatuto e planeamento da carreira docente deste nível de ensino e, ao mesmo tempo, poderá contribuir para uma gestão mais eficiente e eficaz das actividades docentes por parte das instituições.

O mundo contemporâneo repleto de mudanças e novas tendências em todas as áreas do conhecimento e segmentos da sociedade, inclusive da Educação, apresenta um novo paradigma. Não basta somente ter conhecimento, superar testes de competência, testes de QI (quociente intelectual) entre outros. Para Goleman (1996) a inteligência emocional, com o seu forte domínio sobre o intelecto, passa a ser tão ou mais importante que o próprio quociente de inteligência para o processo de reconhecimento em que estão inseridas as instituições.

Mesmo apresentando um elevado QI, um indivíduo, apesar do seu potencial intelectual, depara-se com sérios problemas por deficiência de controlo emocional na sua vida.

Para Cooper e Sawaf (1997), a inteligência emocional no âmbito de uma instituição pode facilitar processos como a tomada de decisão, a liderança, o aproveitamento de talentos e a capacidade de iniciativa de cada um no local de trabalho, a comunicação aberta e honesta, o descontentamento construtivo, a criatividade e a inovação, os relacionamentos na base da confiança e trabalho em equipa, o compromisso, a responsabilidade, a gestão da mudança e inovações estratégicas e técnicas. Neste sentido, dependerá muito do professor a criação e o fortalecimento de um ambiente cordial e activo, de vínculos que possibilitem a tomada de decisões conjuntas, ou seja, entre professor e alunos.

Segundo os autores, é por meio do desenvolvimento do quociente emocional que facilmente percebemos e compreendemos os sentimentos fundamentais – nossos e dos outros – e podemos responder apropriadamente a eles, sabendo que as emoções fornecem informações valiosas a cada minuto do dia.

É indiscutível a importância que a pessoa do professor tem no acto educativo. É uma realidade que não se pode ignorar, desde a importância que o

empenho que o professor põe na sua profissão tem para a motivação e a aprendizagem dos alunos (Abreu, 1996), até à importância que o nível de desenvolvimento do professor e o conhecimento que o professor tem de si próprio tem para a prática da sua profissão (Franco, 1999; Simões & Simões, 1997; Tavares, 1997). É neste último aspecto que se insere o principal objectivo deste estudo, que é o de contribuir um pouco mais para a investigação sobre os parâmetros que influenciam a inteligência emocional, as suas implicações no desenvolvimento profissional e a necessidade de aquisição de novas competências nesta área.

Deste modo, a inteligência emocional, dos professores do ensino superior, constitui o mote central da presente investigação. Neste domínio, importa estudar não só o que avalia e tipifica este constructo mas também perceber níveis de influência patentes.

Nesta perspectiva, temos que, em primeiro lugar, definir o foco central da nossa investigação. Segundo Hernández (1999) os problemas de investigação devem ter algumas características: devem ser viáveis, tendo em conta os meios disponíveis; devem ser claros e considerados pertinentes; devem ser relevantes para o investigador e para a comunidade educativa.

Todos estes aspectos de viabilidade, clareza e relevância do problema da nossa investigação foram, na nossa perspectiva, demonstrados ao longo do enquadramento teórico.

4.2. Problema da investigação

O campo de estudo que se pretende abordar no presente trabalho de investigação centra-se em:

“O estudo da inteligência emocional em professores do ensino superior: os parâmetros que a influenciam numa prática centrada no desenvolvimento do aluno (contexto de Bolonha), as suas implicações no desenvolvimento profissional e a necessidade de aquisição de novas competências nesta área”.

4.3. Objectivos da investigação

A formulação do problema de investigação 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.

Uma vez definido o campo de estudo, os objectivos são outro aspecto fundamental num projecto de investigação, porque permitem fixar as metas que se pretendem atingir no processo planificado da investigação.

De acordo com os mesmos autores os objectivos são palpites, suposições ou prognósticos inteligentes, que auxiliam o pesquisador na busca de soluções ou respostas para o problema da investigação.

Tendo por base estes pressupostos teóricos, todos os nossos interesses neste trabalho de investigação têm como foco central um objectivo geral e uma série de objectivos específicos que derivam de forma directa do primeiro, abrangendo as diversas áreas a explorar relativamente à inteligência emocional dos professores do ensino superior.

4.3.1. Objectivo Geral

Identificar e analisar a inteligência emocional dos professores do ensino superior do distrito de Viseu (quais os domínios que influenciam a inteligência emocional, qual a influência da inteligência emocional no desenvolvimento profissional no novo contexto do ensino superior).

4.3.2. Objectivos Específicos

- Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função do género;

- Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função do grupo etário;
- Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função do estado civil;
- Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função da formação académica;
- Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função da área de formação;
- Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função do número de cursos e escolas onde lecciona;
- Relacionar os domínios referentes ao ambiente actual de vida e consequências do quociente emocional com a inteligência emocional;
- Identificar os domínios que mais influenciam a inteligência emocional dos professores do ensino superior e que poderão ser consideradas no seu desenvolvimento profissional;
- Identificar os domínios que mais peso preditivo têm para a inteligência emocional dos professores do ensino superior.

4.4. Constituição e descrição da amostra

Atendendo às características da presente investigação procurámos abranger uma população suficientemente numerosa, salvaguardando, é claro, os requisitos indispensáveis para obter uma amostra representativa da mesma.

A amostra desta investigação foi extraída da população de professores do ensino superior do distrito de Viseu. A escolha desta região teve subjacente

alguns motivos de ordem prática, nomeadamente a acessibilidade e a facilidade de contacto com os professores destas instituições.

Da rede de instituições de ensino superior no distrito de Viseu, na altura da recolha de dados, constituída por cinco estabelecimentos de ensino, foram todos os estabelecimentos abrangidos: o Instituto Politécnico de Viseu, o Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu, a Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo (Viseu), a Escola Superior de Saúde Jean Piaget de Viseu e a Universidade Católica Portuguesa.

Estes estabelecimentos de ensino superior, pertencentes ao distrito de Viseu, vieram a constituir a amostra da presente investigação.

Assim, dos 500 questionários efectivamente entregues, foram devolvidos 221 questionários e estavam correctamente preenchidos. Trata-se de um número significativo, tendo em conta que resulta de uma população de 745 sujeitos (Quadro 1), representando 30% da mesma.

Importa salientar que muitos dos professores são professores em mais que uma instituição de ensino superior.

Quadro 1 – Número de docentes do ensino superior de Viseu, em 31 de Dezembro de 2008.

Rede de estabelecimentos		Estabelecimento de ensino / Unidade orgânica		Nº de docentes
Rede Pública	Ensino Superior Público Politécnico	Instituto Politécnico de Viseu		
		▪ Escola Superior Agrária de Viseu		42
		▪ Escola Superior de Educação de Viseu		104
		▪ Escola Superior de Saúde de Viseu		70
		▪ Escola Superior de Tecnologia de Viseu		198
Rede Privada	Ensino Superior Particular e Cooperativo	Ensino Superior Universitário	▪ Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu	103
		Ensino Superior Politécnico	▪ Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo (Viseu)	80
			▪ Escola Superior de Saúde Jean Piaget de Viseu	56
Ensino Superior Concordatário		Universidade Católica Portuguesa		92
		▪ Centro Regional das Beiras		
		- Faculdade de Letras		
		- Escola Superior de Ciência e Tecnologia (Viseu)		
		- Instituto Universitário de Desenvolvimento e Promoção Social		
Total geral				745

Fonte: Direcção Geral do Ensino Superior – DGES; Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais - GPEARl

Seguidamente, é feita uma análise detalhada da amostra do estudo, analisando cada um dos factores de caracterização geral consideradas, resumindo o essencial dessa mesma caracterização.

Os dados apresentados no quadro 2 permitem-nos verificar que a maioria dos professores do ensino superior que colaboraram no estudo, concretamente 63,3%, era do sexo feminino.

Verificamos que 76,0% dos elementos da amostra apresentavam idades compreendidas entre 25 e 45 anos, sendo que 38,0% pertenciam ao grupo etário dos 25 aos 35 anos e igual percentagem tinham entre 36 e 45 anos.

Constata-se, também, que cerca de três em cada quatro professores (74,6%) eram casados, seguidos de 18,1% que eram solteiros.

Em termos de formação académica, verificamos que 41,6% dos elementos da amostra possuíam, apenas, licenciatura.

Relativamente à área de formação verificamos que 35,3% dos inquiridos tinham cursos na área das Ciências da Saúde, seguidos de 29,4% que eram da área das Ciências da Educação, de 13,6% que eram da área das Engenharias e de 10,8% que tinham formação na área das Ciências Sociais.

Como podemos constatar 47,1% dos professores leccionavam apenas um curso mas a maioria leccionava em dois (25,3%) ou três ou mais (26,2%) cursos.

Aproximadamente quatro em cada cinco professores (79,6%) leccionavam apenas numa escola.

Quadro 2 - Características sócio-demográficas

Variáveis	n	%
Sexo		
Masculino	81	36,7
Feminino	140	63,3
Grupo etário		
25 – 35 anos	84	38,0
36 – 45 anos	84	38,0
46 – 55 anos	33	14,9
56 – 65 anos	18	8,2
Não respondeu	2	0,9

Quadro 2.1 - Características sócio-demográficas (continuação)

Variáveis	N	%
Estado Civil		
Solteiro(a)	40	18,1
Casado(a)	165	74,7
Viúvo(a)	1	0,5
Divorciado(a)	14	6,3
Não respondeu	1	0,5
Formação académica		
Licenciatura	41	18,6
Pós-graduação	20	9,0
Mestrado	92	41,6
Doutoramento	67	30,3
Não respondeu	1	0,5
Área de formação		
Engenharias	30	13,6
Ciências Sociais	24	10,8
Artes	9	4,1
Ciências da Educação	65	29,4
Ciências Exactas	14	6,3
Ciências da Saúde	78	35,3
Não respondeu	1	0,5
Curso que lecciona		
Um curso	104	47,1
Dois cursos	56	25,3
Três ou mais	58	26,2
Não respondeu	3	1,4
Escolas em que lecciona		
Uma escola	176	79,6
Duas escolas	37	16,7
Três escolas	3	1,4
Não respondeu	5	2,3

4.5. Instrumento de recolha de dados: o questionário

Os instrumentos de recolha de dados em investigação são a forma utilizada para recolher a informação pertinente e necessária. Deste modo, a selecção do instrumento de colecta 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).

Através da revisão da literatura de Moliner (1996), Santiago (1997), pode-se dar conta de que algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados, como é o caso da entrevista, da observação e do questionário, foram processos de colecta de informação frequentemente utilizados por se revelarem apropriados aos objectos daqueles estudos, apesar de, em qualquer dos casos, lhes serem imputados alguns limites de validade.

No entanto, a reflexão sobre alguns factores condicionantes da selecção daquelas opções, nomeadamente o tempo requerido para a realização de entrevistas, a dispersão geográfica da população a abranger e a previsão dos custos na utilização de cada tipo de técnicas, foram factores que influenciaram a decisão de escolher o questionário como instrumento de recolha de informação. Entendemos que o questionário é um instrumento válido para obter a informação que necessitamos, tendo em conta o carácter do estudo. O questionário é a técnica mais utilizada em investigação educativa (Fox, 1981) já que o seu objectivo é obter de forma sistemática e ordenada, informação sobre as variáveis que intervêm na investigação. Tratando-se de uma técnica de investigação que visa apresentar aos sujeitos, por escrito, um número variável de questões que interessam ao investigador para (...) “*conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.*” (Gil, 1989: 124), ela permitiu ultrapassar algumas dificuldades inicialmente identificadas.

Não obstante, reconhece-se que alguns limites de validade são apontados aos questionários, devido, principalmente, à indução e enquadramento rígido das respostas nos sujeitos e algum perigo de subjectividade do investigador na elaboração dos itens ao configurá-lo de acordo com o seu próprio sistema representacional. O questionário pode, também suscitar “incoerências” nas respostas face ao desejo do próprio inquirido de pretender dar uma imagem de si mais racional. Assim, não é possível, por vezes, existir concordância entre o que está a ser analisado pelo inquirido e o comportamento específico que está na base de determinada resposta.

Apesar dos limites identificados, o questionário, no âmbito do nosso estudo, surge como meio de conhecer e analisar a inteligência emocional dos professores do ensino superior por: permitir relacionar um maior número de

variáveis; permitir a abordagem de um conjunto mais alargado de aspectos ligados à inteligência emocional; oferecer informação estandardizada, todos sujeitos respondem às mesmas questões, a comparação entre elas é mais valiosa; permitir uma maior probabilidade de atingir um número mais alargado de sujeitos e permitir a possibilidade de ultrapassar obstáculos relacionados com a disponibilidade dos mesmos; permitir a possibilidade de ultrapassar obstáculos institucionais no desenvolvimento do estudo (tempo e espaço); agilizar a análise estatística dos resultados; permitir a não exposição dos sujeitos à influência externa das opiniões, tal como, por vezes, acontece com a entrevista; facilitar a confidencialidade, é anónimo e por isso os sujeitos podem responder com sinceridade.

Tendo em conta a quantidade de aspectos que intervêm na avaliação da Inteligência Emocional nos professores do ensino superior (que para além de numerosos são diversificados), nem sempre se torna fácil encontrar escalas que permitam medir todas as situações e possíveis variáveis.

Na presente investigação optou-se por um pequeno questionário Sócio-Demográfico (Anexo I) e uma Escala elaborada e conseqüentemente, já testada por outros investigadores, denominada por EQ MAP (Anexo I). O EQ MAP foi o primeiro método de mensuração extensamente pesquisado, internacionalmente testado e estatisticamente confiável, que permite verificar as potencialidades e vulnerabilidades relativas através de um amplo espectro de características relacionadas com a inteligência emocional (Cooper e Sawaf, 1997). Este questionário já foi testado em milhares de executivos, gerentes e profissionais de empresas de serviços, tecnologia e produção dos Estados Unidos e do Canadá.

Foi considerado o facto de que o instrumento de colheita de dados integrasse indicadores objectivos que permitissem avaliar várias dimensões: desde a somática, psicológica, interpessoal, socio-económica, interacção entre a situação presente com as experiências passadas e ainda com os objectivos e perspectivas para o futuro.

A escala foi editada (publicada) pela “Essi Systems, Inc.”. Foi por nós traduzida e adaptada para o português. É constituída por questões fechadas, codificadas “à priori” e dirigem-se aos professores do ensino superior.

À estrutura do questionário “Mapear a sua Inteligência Emocional” (apresentado completo no anexo I) foram introduzidos itens relacionados com a caracterização sócio-demográfica do inquirido, constituindo um questionário sócio-demográfico.

4.5.1. Questionário: sócio-demográfico

Esta parte do questionário pretende obter a caracterização sócio-demográfica dos professores do ensino superior que constituem a amostra deste estudo. Essa caracterização incide sobre o sexo, a idade, estado civil, formação académica, cursos e escolas onde lecciona.

4.5.2. Questionário: Quociente emocional (EQ MAP)

Este questionário é uma escala constituída por dimensões e respectivos domínios em estudo.

O esquema resumo seguidamente apresentado, explicita a composição estrutural do questionário utilizado que é composto por 21 grupos de questões.

Quadro 3: Resumo estrutural do questionário

Áreas de desempenho	Domínios em estudo	Grupo de questões	nº de questões
Ambiente actual	Ocorrências de vida	0	18
	Pressões da vida	1	32
	Satisfações na vida	2	21
Alfabetização Emocional	Consciência Emocional	3	8
	Expressão Emocional	4	9
	Consciência Emocional dos outros	5	12

Quadro 3.1 - Resumo estrutural do questionário (continuação)

Competências do QE	Intencionalidade	6	13
	Criatividade	7	10
	Resiliência	8	14
	Conexões interpessoais	9	10
	Insatisfação construtiva	10	10
Valores e Atitudes	Perspectiva	11	8
	Compaixão	12	12
	Intuição	13	11
	Raio de Confiança	14	12
	Poder pessoal	15	11
	Integridade	16	9
Consequências do QE	Saúde em geral	17	31
	Qualidade de vida	18	11
	Quociente de relacionamento	19	7
	Desempenho óptimo	20	7

4.5.2.1. Ambiente Actual

Grupo 0 – *Ocorrências de Vida*

Neste grupo pretende-se determinar que tipo de acontecimentos ao nível pessoal, englobando as várias áreas de vida, que 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 da 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 – *Satisfações 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 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.

A dimensão **ambiente actual**, 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 os domínios 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 o domínio satisfação na vida).

4.5.2.2. Alfabetização Emocional

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 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.

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 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.

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 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.

A dimensão **alfabetização** 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 verbal ou outros indicadores.

Esta dimensão engloba os domínios consciência emocional, expressão emocional e consciência emocional dos outros.

4.5.2.3. Competências do QE

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 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.

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 30 e 25 o resultado é considerado óptimo, entre 24 e 20, proficiente, entre 19 e 14 vulnerável e entre 13 e 0, é preciso atenção.

Grupo 8 – ***Resiliência***

É a capacidade de enfrentar dificuldades de forma flexível e 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 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.

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 30 e 29 o resultado é considerado óptimo, entre 28 e 25, proficiente, entre 24 e 19 vulnerável e entre 18 e 0, 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 30 e 26 o resultado é considerado óptimo, entre 25 e 21, proficiente, entre 20 e 16 vulnerável e entre 15 e 0, é preciso atenção.

A dimensão **competências** 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 pelos seguintes domínios: intencionalidade, criatividade, resiliência, conexões interpessoais, insatisfação construtiva.

4.5.2.4. 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 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.

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 36 e 0, sendo que entre 36 e 30 o resultado é considerado óptimo, entre 29 e 27, proficiente, entre 26 e 22 vulnerável e entre 21 e 0, 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 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.

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 36 e 0, sendo que entre 36 e 31 o resultado é considerado óptimo, entre 30 e 26, proficiente, entre 25 e 20 vulnerável e entre 19 e 0, 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 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 21 e 0, 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 27 e 0, sendo que entre 27 e 23 o resultado é considerado óptimo, entre 22 e 20, proficiente, entre 19 e 16 vulnerável e entre 15 e 0, é preciso atenção.

A dimensão **valores e crenças** 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, não tendo qualquer razão específica. Sermos capazes de conseguirmos mudanças e de conseguirmos escolher a vida que queremos viver e também a consistência intelectual, emocional e espiritual dos valores pessoais.

Esta dimensão inclui os domínios perspectiva, compaixão, intuição, raio de confiança, poder pessoal e integridade.

4.5.2.5. Consequências do QE

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 33 e 0, sendo que entre 33 e 27 o resultado é considerado óptimo, entre 26 e 23, proficiente, entre 22 e 17 vulnerável e entre 16 e 0, 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 21 e 0, sendo que entre 21 e 19 o resultado é considerado óptimo, entre 18 e 16, proficiente, entre 15 e 13 vulnerável e entre 12 e 0, 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 21 e 0, sendo que entre 21 e 20 o resultado é considerado ótimo, entre 19 e 18, proficiente, entre 17 e 15 vulnerável e entre 0 e 14, é preciso atenção.

A dimensão **consequências** traduz os efeitos no quociente emocional dos estados de saúde, da satisfação ou não com a generalidade da vida, a qualidades 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.

Esta área é constituída pelos seguintes domínios: saúde em geral, qualidade de vida, quociente de relacionamento e desempenho ótimo.

Da escala e das três áreas que compõem a inteligência emocional (alfabetização, competências, valores e crenças) podemos inferir uma definição deste constructo. Assim, a Inteligência emocional é 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. É 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 a capacidade para avaliar a forma como olhamos o mundo e nos posicionamos nele bem como interpretamos os acontecimentos e as experiências. É as competências 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, o grau das nossas expectativas em relação aos outros no sentido de confiarmos ou não, mesmo não tendo qualquer razão específica. É a capacidade de conseguir mudanças e de conseguir escolher a vida que se quer viver e também a consistência intelectual, emocional e espiritual dos valores pessoais.

O valor da inteligência emocional é medido nesta escala pelo conjunto dos totais das três áreas: alfabetização, competências, valores e crenças. Neste sentido, a grelha que segue em anexo (Anexo II), apresenta os valores mínimos e máximos de todos os domínios que compõem a escala.

4.5.3. Fidedignidade do questionário do EQ MAP

A fidedignidade do instrumento adoptado para avaliar o quociente emocional dos professores do ensino superior foi determinada a partir do conhecimento da sua consistência interna que resultou do cálculo dos coeficientes alpha de Cronbach para cada um dos domínios e também para as áreas de desempenho.

Os resultados que apresentamos no quadro 4 permitem-nos verificar que, na maioria das situações o coeficiente apresentou valores superiores a 0,7. Para a maioria dos autores este valor constitui o limite mínimo para que possamos considerar que uma escala tem boa consistência interna. Nos casos em que o coeficiente apresentou valores inferiores àquele limite, os resultados situam-se acima de 0,60, facto que, também para a maioria dos autores, corresponde a consistência interna aceitável.

Assim, podemos concluir que a escala apresenta uma razoável consistência interna e, conseqüentemente, que é uma escala fidedigna.

Quadro 4 - Coeficientes alpha de Cronbach observados para o questionário EQ MAP

Domínios / Áreas de desempenho	Nº itens	α
Ocorrências de vida	18	0,68
Pressões da vida	31	0,89
Satisfação na vida	21	0,74
Consciência emocional	8	0,66
Expressão emocional	9	0,71
Consciência emocional dos outros	12	0,77
ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL	29	0,83
Intencionalidade	13	0,60
Criatividade	10	0,88
Resiliência	14	0,81
Conexões interpessoais	10	0,73
Insatisfação construtiva	10	0,70
COMPETÊNCIAS DO QE	57	0,92
Perspectiva	8	0,83
Compaixão	12	0,69
Intuição	11	0,74
Raio de confiança	12	0,73
Poder pessoal	11	0,75
Integridade	9	0,62
VALORES E CRENÇAS	63	0,92
Saúde em geral	31	0,83
Qualidade de vida	11	0,87
Quociente de relacionamento	7	0,79
Desempenho óptimo	7	0,66
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	149	0,96

4.5.4.O questionário: a sua administração

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.

Começámos por dirigir um ofício à Direcção de Serviços de Informação Estatística em Ensino Superior (DSIEES) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), no sentido de nos ser facultado o número de professores de todas as instituições deste nível de ensino no distrito de Viseu a fim de se conhecer a população e de, conseqüentemente, se determinar uma amostra representativa (Anexo). A resposta por parte da DSIEES foi imediata, o que nos permitiu dar início aos contactos com os vários estabelecimentos de ensino superior (Anexo).

Desta forma, foi dirigido um ofício às entidades responsáveis das Instituições de Ensino Superior do distrito de Viseu no sentido de ser autorizada a aplicação do instrumento de recolha de dados aos Professores deste nível de ensino. Neste ofício foram explicitados os objectivos e interesses do estudo e garantida a confidencialidade dos dados (Anexo).

A aplicação do questionário foi autorizada e deu-se início à sua administração.

Paralelamente à deslocação aos estabelecimentos de ensino, procurámos, também, utilizar uma estratégia de distribuição do instrumento eficaz e pouco morosa. Esta estratégia consistiu, basicamente, em transformar o questionário num documento possível de ser administrado e devolvido informaticamente.

Em todos os momentos, procurámos motivar ao máximo os professores, salientando o importante contributo deste trabalho para o estudo da inteligência emocional dos professores do ensino superior desta região. Sublinhámos, também, a importância da sua colaboração, uma vez que é requerido um número elevado de respostas, a fim de se poderem efectuar as necessárias análises estatísticas.

Salientámos, ainda, a facilidade da tarefa uma vez que as respostas são breves. De notar que o tempo médio calculado para o seu preenchimento foi de cerca de trinta minutos.

Julgamos que esta estratégia foi bastante eficaz/útil, embora exigente. Permitiu-nos, por um lado, obter um número substancialmente maior de respostas e, por outro lado, tomar contacto directo com os professores.

Os sujeitos revelaram, desde logo, boa compreensão da forma de preencher o questionário e, por isso, não foi necessário prestar grandes esclarecimentos a este respeito. Aliás, como se veio a verificar, posteriormente, não houve falhas no seu preenchimento, na generalidade dos casos (houve, sim, algumas omissões, por descuido ou propositadamente).

Os professores deste nível de ensino mostraram-se, em geral, colaborantes e motivados a responder. Um número assinalável de professores, inclusive, mostrou interesse em conhecer, mais em pormenor, os resultados e em participar mais activamente na investigação.

Os questionários foram acompanhados de um texto solicitando a colaboração no estudo e informando sobre os objectivos da nossa investigação e procedimentos a seguir.

Tendo em conta o foco central do nosso estudo, o período para a recolha de dados foi coincidente com o período que antecedia a primeira época de realização de frequências com o objectivo de não condicionar a validade das respostas.

4.6. Tratamento Estatístico

Os dados obtidos através do questionário foram alvo de uma apreciação geral, a fim de analisar se o conjunto apresentava deficiências de preenchimento que determinasse necessidade de exclusão de algum deles. Tendo em conta que as lacunas encontradas estavam relacionadas com a ausência de alguns dados de caracterização e, noutros, com a falta de preenchimento de uma ou outra questão em secções distintas, decidiu-se aceitá-los como válidos no conjunto do estudo que se estava a realizar. Esta decisão derivou de se considerar, com base na literatura revista, que os sujeitos têm o direito de não se sentirem preparados, ou não quererem pronunciar-se, sobre determinados itens específicos.

Para sistematizar e realçar a informação fornecida pelos dados aplicámos técnicas da estatística descritiva e da estatística inferencial. Os dados foram tratados informaticamente, recorrendo ao programa de tratamento estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Science), na versão 18.0 de 2010. As técnicas estatísticas utilizadas foram:

- Frequências: aboslutas (n) e relativas (%);
- Medidas de Tendência Central: média aritmética (\bar{x}), média dos postos (\bar{x}_p), medianas (Md) e modas (Mo);
- Medidas de dispersão ou variabilidade: desvios padrão (s);
- Coeficientes: alpha de Cronbach (α), correlação de Spearman (r_s);
- Testes de Hipóteses: teste U de Mann-Whitney, teste de Kruskal-Wallis, teste da significância de um coeficiente de correlação de Spearman, teste Kolmogorov-Smirnov (como teste de normalidade).
- Regressão linear múltipla com a adopção do método *stepwise*.

Como evidenciam os resultados da aplicação do teste Kolmogorov-Smirnov (quadro 5) todas as variáveis centrais da investigação apresentam distribuições não normais. Atendendo a que esta é uma das condições necessárias para aplicação de técnicas paramétricas e dado que não se verifica, optámos por utilizar testes não paramétricos nos estudos em que procedemos à comparação dos seus resultados em função de outras variáveis.

Em todos os testes fixámos o valor 0,050 como valor máximo da probabilidade do erro tipo I, ou seja, como valor abaixo do qual se considerou que as relações ou diferenças em estudo eram estatisticamente significativas.

Quadro 5 - Resultados do teste de normalidade para o questionário do quociente emocional (EQ MAP)

Domínios / Dimensões	Z	p
Ocorrências de vida	0,182	<0,001
Pressões da vida	0,107	<0,001
Satisfação na vida	0,073	0,007
Consciência emocional	0,119	<0,001
Expressão emocional	0,108	<0,001
Consciência emocional dos outros	0,088	<0,001
ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL	0,069	0,014
Intencionalidade	0,090	<0,001
Criatividade	0,137	<0,001
Resiliência	0,092	<0,001
Conexões interpessoais	0,123	<0,001
Insatisfação construtiva	0,064	0,030
COMPETÊNCIAS DO QE	0,071	0,011
Perspectiva	0,144	<0,001
Compaixão	0,082	0,001
Intuição	0,092	<0,001
Raio de confiança	0,090	<0,001
Poder pessoal	0,067	0,019
Integridade	0,120	<0,001
VALORES E CRENÇAS	0,099	<0,001
Saúde em geral	0,078	0,003
Qualidade de vida	0,109	<0,001
Quociente de relacionamento	0,233	<0,001
Desempenho óptimo	0,161	<0,001
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	0,079	0,002

Desta forma, foi possível classificar toda a informação colectada e agrupar os resultados que serão analisados, apresentados e discutidos nos capítulos seguintes.

Capítulo 5 – Apresentação e discussão dos resultados

5. Apresentação e discussão dos resultados

Depois de termos abordado as principais questões metodológicas, nomeadamente o objectivo geral, a descrição da amostra e a natureza do instrumento empregue, é tempo de analisar, apresentar e discutir os resultados obtidos, procurando responder ao problema da investigação.

Neste capítulo procedemos à análise, apresentação e discussão dos dados e resultados que obtivemos através da aplicação do instrumento de colheita de dados que foi adoptado.

Procedemos, num primeiro momento, à análise e apresentação descritiva dos dados e, posteriormente, à análise dos resultados das técnicas estatísticas aplicadas para avaliar a relação entre a inteligência emocional e alguns factores do estudo.

Num segundo momento deste capítulo, são discutidos e interpretados os resultados.

5.1. Análise e apresentação dos resultados: análise descritiva

A análise e apresentação dos resultados tem como objectivo organizar e sintetizar os dados de forma que, possibilitem o fornecimento de respostas à questão proposta para a investigação.

A aplicação do questionário do Quociente Emocional (EQ MAP) permitiu-nos proceder à mensuração da inteligência emocional dos elementos da amostra e, assim, atingir um dos objectivos da investigação. Os resultados apresentam-se nos quadros seguintes. Atendendo ao volume de informação que nos é transmitida pelo instrumento, optámos por apresentar os dados em quadros separados para cada uma das dimensões.

5.1.1. Resultados do questionário na dimensão ambiente actual

Os dados apresentados no quadro 6 e gráfico 1 permitem-nos verificar que no domínio ocorrências de vida do ambiente actual 37.1% dos professores situaram-se no desempenho óptimo, seguidos de 34.4% que revelaram desempenho proficiente.

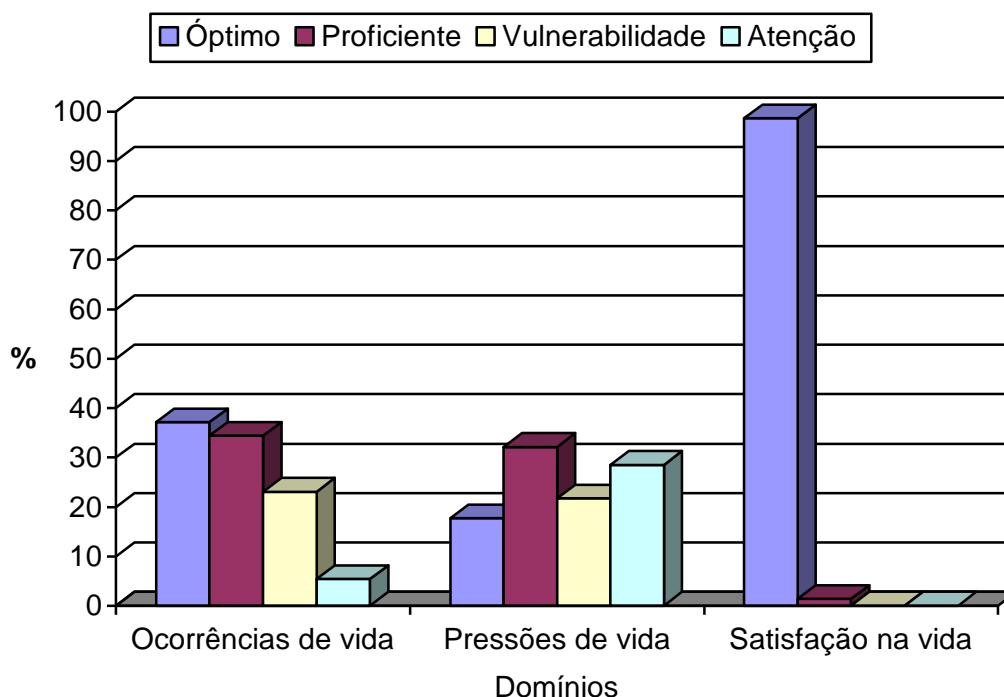
Quanto às pressões de vida, 32.1% dos professores evidenciaram desempenho proficiente, seguindo-se 28.5% que obtiveram pontuações que os posicionam em nível merecedor de atenção e 21.7% que evidenciam vulnerabilidade.

Em termos de satisfação com a vida, verifica-se que quase todos os professores, concretamente 98.6%, evidenciaram um desempenho óptimo.

Quadro 6 - Resultados do questionário EQ MAP na dimensão ambiente actual

Domínio	n	%
Ocorrências de vida		
Ótimo	82	37.1
Proficiente	76	34.4
Vulnerabilidade	51	23.1
Atenção	12	5.4
Pressões de vida		
Ótimo	39	17.7
Proficiente	71	32.1
Vulnerabilidade	48	21.7
Atenção	63	28.5
Satisfação na vida		
Ótimo	218	98.6
Proficiente	3	1.4
Vulnerabilidade	-	0.0
Atenção	-	0.0

Gráfico 1 - Resultados do questionário EQ MAP na dimensão ambiente actual



5.1.2. Resultados do questionário na dimensão alfabetização emocional

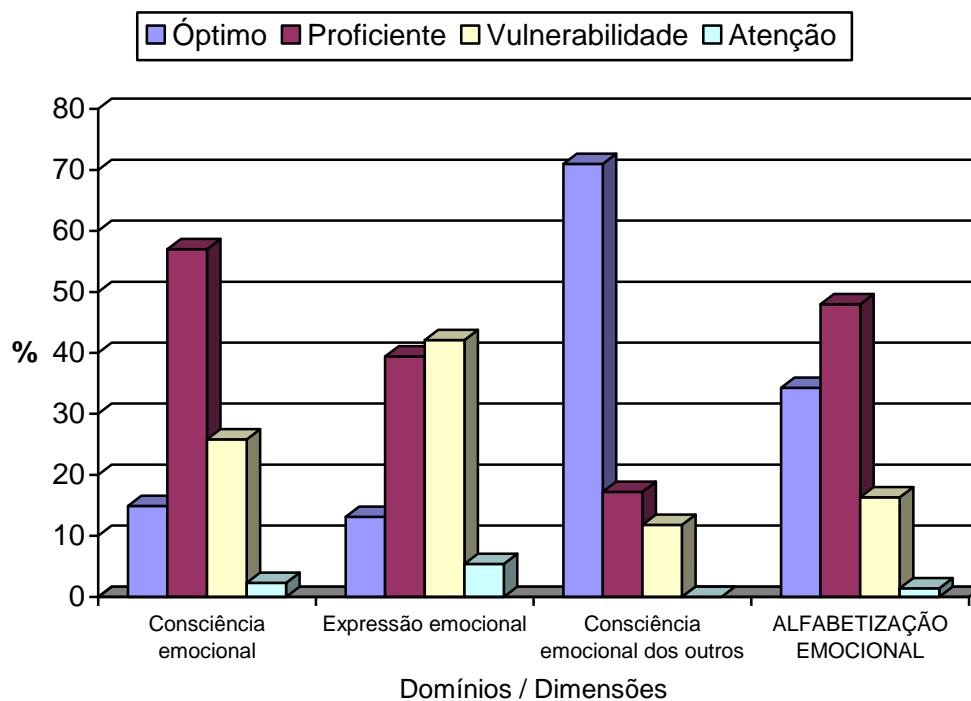
Nos domínios da dimensão referente à alfabetização emocional (quadro 7), verificamos que 57.0% dos professores evidenciaram uma consciência emocional proficiente; 42.1% revelaram vulnerabilidade na expressão emocional, seguidos de 39.4% que se situaram num nível proficiente; 71.0% evidenciaram um nível ótimo de consciência emocional dos outros.

Verificamos, ainda, que 48.0% dos professores revelaram uma alfabetização emocional proficiente, seguidos de 34.3% que apresentaram pontuações que os posicionaram no nível ótimo de desempenho nesta dimensão.

Quadro 7 - Resultados do questionário EQ MAP na dimensão alfabetização emocional

Dimensão / Domínio	N	%
Consciência emocional		
Ótimo	33	14.9
Proficiente	126	57.0
Vulnerabilidade	57	25.8
Atenção	5	2.3
Expressão emocional		
Ótimo	29	13.1
Proficiente	87	39.4
Vulnerabilidade	93	42.1
Atenção	12	5.4
Consciência emocional dos outros		
Ótimo	157	71.0
Proficiente	34	17.2
Vulnerabilidade	26	11.8
Atenção	-	0.0
ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL		
Ótimo	76	34.3
Proficiente	106	48.0
Vulnerabilidade	36	16.3
Atenção	3	1.4

Gráfico 2 - Resultados do questionário EQ MAP na dimensão alfabetização emocional



5.1.3. Resultados do questionário na dimensão competências do quociente emocional

Os dados apresentados no quadro 8 e no gráfico 3 permitem-nos conhecer a situação dos professores na área de competências do quociente emocional.

Verificamos que 35.3% evidenciaram uma intencionalidade proficiente, seguidos de 32.1% que revelaram vulnerabilidade. Quanto à criatividade, 29.0% dos professores evidenciaram um desempenho óptimo, seguindo-se 28.0% que se situaram no nível proficiente e de 24.0% que evidenciaram vulnerabilidade. Em termos de resiliência verificamos que 31.2% dos inquiridos se situaram no nível óptimo, seguidos de 26.2% que evidenciaram um nível proficiente e de 23.1% que revelaram vulnerabilidade. Em termos de conexões interpessoais, 39.8% dos professores evidenciaram vulnerabilidade, 38.5% revelaram proficiência e 11.3% situaram-se no nível óptimo. Na insatisfação construtiva verificamos que 34.4% dos professores revelaram vulnerabilidade, 33.5% evidenciaram ser proficientes mas, cerca de um em cada quatro (25.3%), obteve pontuações que o situaram em níveis merecedores de atenção. Em termos globais, verificamos que 43.4% dos professores revelaram ser proficientes nas competências do quociente emocional e 37.1% apresentam vulnerabilidade nesta dimensão.

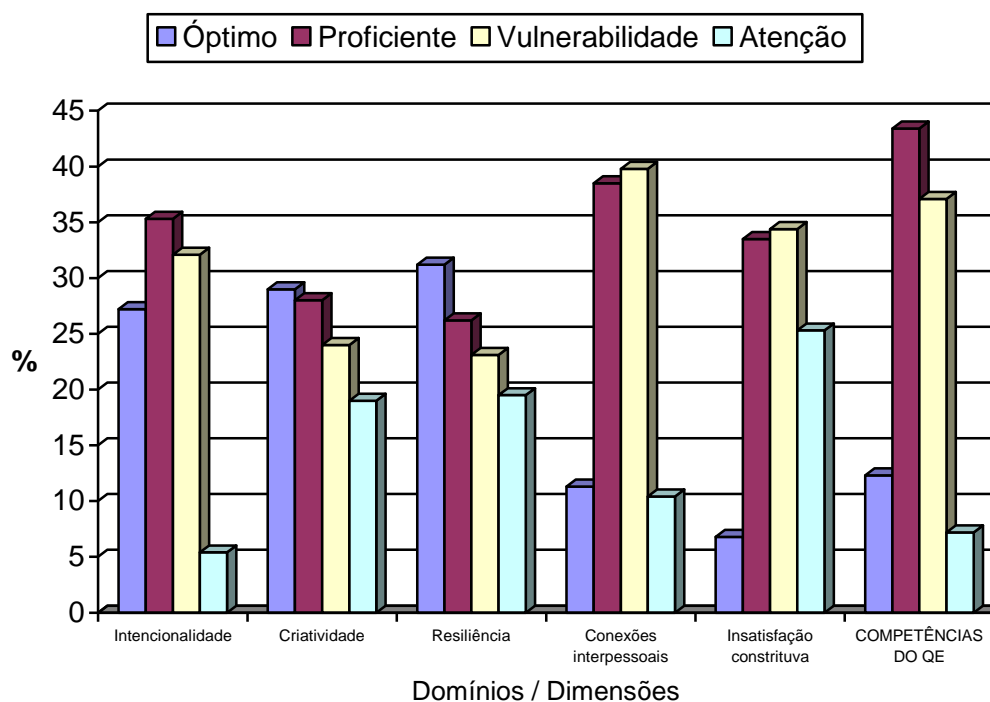
Quadro 8 - Resultados do questionário EQ MAP na dimensão competências do quociente emocional

Dimensão / Domínio	n	%
Intencionalidade		
Ótimo	60	27.2
Proficiente	78	35.3
Vulnerabilidade	71	32.1
Atenção	12	5.4
Criatividade		
Ótimo	64	29.0
Proficiente	62	28.0
Vulnerabilidade	53	24.0
Atenção	42	19.0
Resiliência		
Ótimo	69	31.2
Proficiente	58	26.2
Vulnerabilidade	51	23.1
Atenção	43	19.5

Quadro 8.1 - Resultados do questionário EQ MAP na dimensão competências do quociente emocional (continuação)

Dimensão / Domínio	n	%
Conexões interpessoais		
Ótimo	25	11.3
Proficiente	85	38.5
Vulnerabilidade	88	39.8
Atenção	23	10.4
Insatisfação construtiva		
Ótimo	15	6.8
Proficiente	74	33.5
Vulnerabilidade	76	34.4
Atenção	56	25.3
COMPETÊNCIAS DO QUOCIENTE EMOCIONAL		
Ótimo	27	12.3
Proficiente	96	43.4
Vulnerabilidade	82	37.1
Atenção	16	7.2

Gráfico 3 - Resultados do questionário EQ MAP na dimensão competências do quociente emocional



5.1.4. Resultados do questionário na dimensão valores

No que concerne aos valores e crenças, mais concretamente no domínio referente às perspectivas, verificamos que 50.2% dos professores se situaram no nível ótimo, seguidos de 31.2% que evidenciaram proficiência. Em termos de compaixão, constata-se que 31.7% revelaram proficiência, seguidos de 31.2% que evidenciaram vulnerabilidade e de 27.6% que se situaram no nível ótimo. Quanto à intuição, verificamos que 38.9% dos professores revelaram vulnerabilidade, seguidos de 23.1% que se situaram no nível proficiente e de igual percentagem que revelaram um desempenho merecedor de atenção. No domínio raio de confiança 42.1% dos inquiridos revelaram ser proficientes, seguidos de 26.7% que evidenciaram vulnerabilidade e de 22.2% que se situaram no nível ótimo. Quanto ao poder pessoal verifica-se que 40.7% dos elementos da amostra apresentaram vulnerabilidade, seguindo-se 27.1% que eram merecedores de atenção e de 25.3% que revelaram ser proficientes. Relativamente à integridade, verificamos que 42.5% dos professores inquiridos se situaram no nível ótimo, seguindo-se 29.9% que revelaram ser proficientes e de 19.0% que evidenciaram vulnerabilidade.

Globalmente, 42.1% dos professores evidenciaram vulnerabilidade ao nível dos valores e crenças, seguidos de 36.7% que revelaram proficiência e de 16.3% que se situaram num nível ótimo (quadro 9 e gráfico 4).

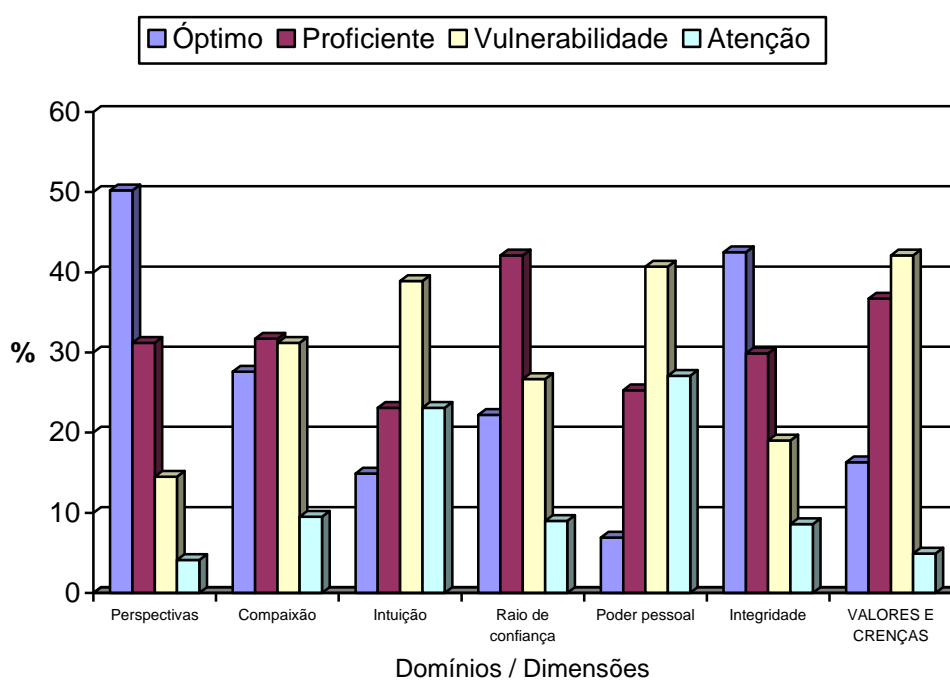
Quadro 9 - Resultados do questionário EQ MAP na dimensão valores e crenças

Dimensão / Domínio	N	%
Perspectivas		
Ótimo	111	50.2
Proficiente	69	31.2
Vulnerabilidade	32	14.5
Atenção	9	4.1
Compaixão		
Ótimo	61	27.6
Proficiente	70	31.7
Vulnerabilidade	69	31.2
Atenção	21	9.5

Quadro 9.1 - Resultados do questionário EQ MAP na dimensão valores e crenças (continuação)

Dimensão / Domínio	n	%
Intuição		
Ótimo	33	14.9
Proficiente	51	23.1
Vulnerabilidade	86	38.9
Atenção	51	23.1
Raio de confiança		
Ótimo	49	22.2
Proficiente	93	42.1
Vulnerabilidade	59	26.7
Atenção	20	9.0
Poder pessoal		
Ótimo	15	6.9
Proficiente	56	25.3
Vulnerabilidade	90	40.7
Atenção	60	27.1
Integridade		
Ótimo	94	42.5
Proficiente	66	29.9
Vulnerabilidade	42	19.0
Atenção	19	8.6
VALORES E CRENÇAS		
Ótimo	36	16.3
Proficiente	81	36.7
Vulnerabilidade	93	42.1
Atenção	11	4.9

Gráfico 4 - Resultados do questionário EQ MAP na dimensão valores e crenças



5.1.5. Resultados do questionário na dimensão consequências do quociente emocional

Relativamente às consequências do quociente emocional verificamos que 47.5% dos professores evidenciaram vulnerabilidade em termos de saúde geral, seguidos de 31.7% revelaram proficiência.

Quanto à qualidade de vida verificamos que 44.3% dos elementos da amostra revelaram um nível ótimo, seguidos de 30.8% que evidenciaram vulnerabilidade e de 24.0% que mostraram ser proficientes.

Ao nível do quociente de relacionamento, a maioria dos professores, concretamente 69.7%, perceciona um desempenho ótimo.

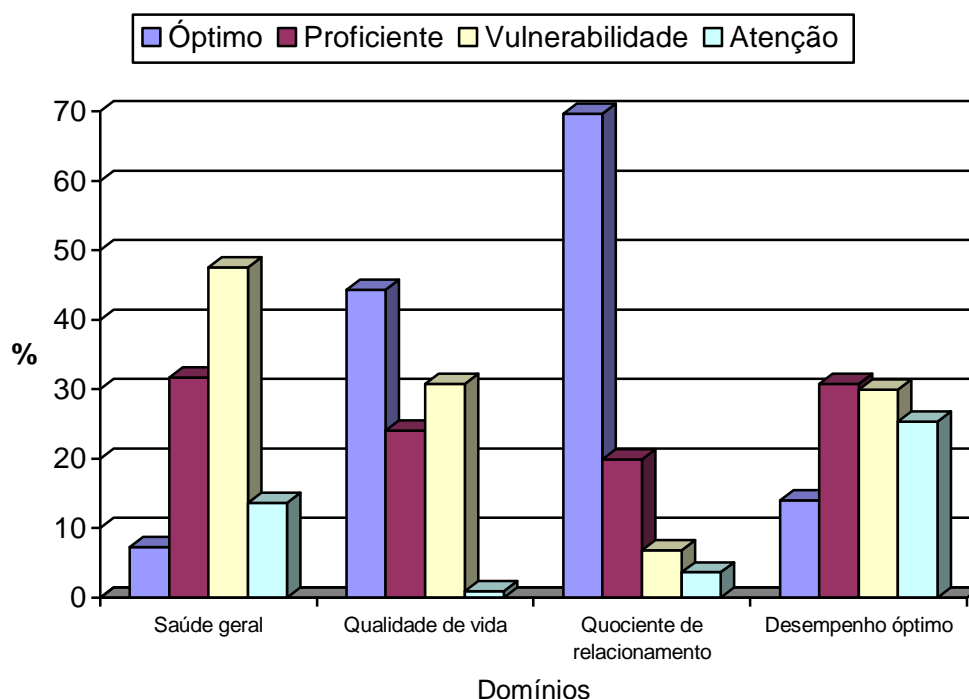
Em termos de desempenho ótimo constata-se que 30.8% dos professores evidenciaram proficiência, seguidos de 29.9% que revelaram vulnerabilidade e de 25.3% cujos resultados levaram a classificá-los como necessitando de atenção.

A percepção de um quarto da população que participou neste estudo, está a um nível de atenção. Percecionam que o trabalho que estão a desenvolver é um trabalho deficiente e merece ser repensado.

Quadro 10 - Resultados do questionário EQ MAP na dimensão consequências do quociente emocional

Domínio	n	%
Saúde geral		
Ótimo	16	7.2
Proficiente	70	31.7
Vulnerabilidade	105	47.5
Atenção	30	13.6
Qualidade de vida		
Ótimo	98	44.3
Proficiente	53	24.0
Vulnerabilidade	68	30.8
Atenção	2	0.9
Quociente de relacionamento		
Ótimo	154	69.7
Proficiente	44	19.9
Vulnerabilidade	15	6.8
Atenção	8	3.6
Desempenho ótimo		
Ótimo	31	14.0
Proficiente	68	30.8
Vulnerabilidade	66	29.9
Atenção	56	25.3

Gráfico 5 - Resultados do questionário EQ MAP na dimensão consequências do quociente emocional



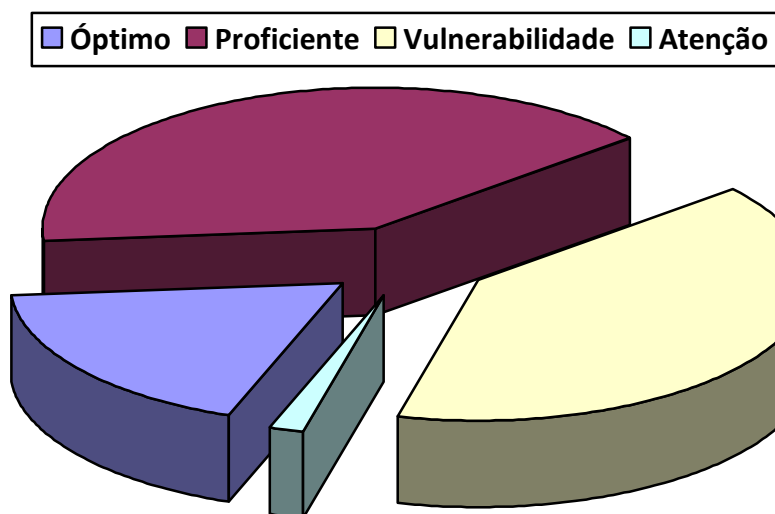
5.1.6. Resultados do questionário na inteligência emocional

Quanto à inteligência emocional, os dados apresentados no quadro 11 e gráfico 6 permitem-nos constatar que 40.3% dos professores evidenciaram ser proficientes, seguidos de 39.8% que revelaram vulnerabilidade e apenas 18.1% possuem uma inteligência emocional ótima.

Quadro 11 - Resultados do questionário EQ MAP na inteligência emocional

Inteligência emocional	n	%
Ótimo	40	18.1
Proficiente	89	40.3
Vulnerabilidade	88	39.8
Atenção	4	1.8

Gráfico 6 - Resultados do questionário EQ MAP na inteligência emocional



5.2. Análise e apresentação dos resultados: análise inferencial

No sentido de concretizar um dos objectivos da investigação, procedemos aos estudos de comparação dos dados obtidos através do questionário do quociente emocional (EQ MAP) em função dos factores sexo, grupo etário, estado civil, formação académica, cursos e escolas onde lecciona. Os estudos foram desenvolvidos ao nível de todos os domínios e áreas de desempenho e, também, ao nível da inteligência emocional, sendo os principais resultados incluídos nos quadros seguintes.

5.2.1. Comparação da inteligência emocional em função do género

Aplicando o teste U de Mann-Whitney procedemos à comparação dos dados em função do sexo dos professores. Como podemos verificar pelos

resultados que constam do quadro 12, apenas encontramos diferenças estatisticamente significativas nos domínios poder pessoal ($p = 0.003$) e desempenho óptimo ($p = 0.011$).

Analisando comparativamente os valores observados para as medidas de tendência central (média dos postos, média aritmética e mediana) podemos constatar que os professores do sexo masculino evidenciaram melhor desempenho em termos de poder pessoal e melhor percepção sobre o desempenho óptimo.

Quadro 12 - Comparação da inteligência emocional em função do sexo

Domínio/Dimensão Género	n	\bar{x}_p	\bar{x}	Md	Z	p
Ocorrências de vida						
Masculino	81	107.18	5.38	3.00	-0.682	0.495
Feminino	140	113.21	5.42	4.00		
Pressões da vida						
Masculino	81	100.28	17.41	14.00	-1.898	0.058
Feminino	140	117.20	20.61	21.00		
Satisfação na vida						
Masculino	81	110.52	42.48	43.00	-0.084	0.933
Feminino	140	111.28	42.41	43.50		
Consciência emocional						
Masculino	81	108.40	19.23	19.00	-0.463	0.643
Feminino	140	112.50	19.46	20.00		
Expressão emocional						
Masculino	81	114.41	18.37	18.00	-0.606	0.544
Feminino	140	109.03	18.20	17.00		
Consciência emocional dos outros						
Masculino	81	107.30	24.11	23.00	-0.656	0.512
Feminino	140	113.14	24.34	24.50		
ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL						
Masculino	81	110.04	61.72	62.00	-0.170	0.865
Feminino	140	111.56	62.00	61.00		
Intencionalidade						
Masculino	81	114.01	30.28	30.00	-0.534	0.593
Feminino	140	109.26	29.72	30.00		
Criatividade						
Masculino	81	119.62	20.85	22.00	-1.527	0.127
Feminino	140	106.01	19.71	21.00		
Resiliência						
Masculino	81	115.45	31.19	30.00	-0.789	0.430
Feminino	140	108.43	30.23	30.00		
Conexões interpessoais						
Masculino	81	108.81	23.36	24.00	-0.388	0.698
Feminino	140	112.26	23.76	25.00		

Quadro 12.1 - Comparação da inteligência emocional em função do sexo (continuação)

Domínio/Dimensão Gênero	n	\bar{x}_p	\bar{x}	Md	Z	p
Insatisfação construtiva						
Masculino	81	121.90	19.95	20.00	-1.933	0.053
Feminino	140	104.69	18.51	18.50		
COMPETÊNCIAS DO QE						
Masculino	81	117.36	125.63	124.00	-1.126	0.260
Feminino	140	107.32	121.93	124.00		
Perspectiva						
Masculino	81	117.25	20.19	21.00	-1.111	0.267
Feminino	140	107.39	19.37	20.00		
Compaixão						
Masculino	81	119.00	27.77	28.00	-1.420	0.156
Feminino	140	106.37	26.91	27.00		
Intuição						
Masculino	81	103.88	20.96	21.00	-1.015	0.310
Feminino	140	112.82	21.60	21.00		
Raio de confiança						
Masculino	81	120.03	27.43	27.00	-1.685	0.092
Feminino	140	105.05	26.33	26.00		
Poder pessoal						
Masculino	81	128.02	25.63	26.00	-3.018	0.003
Feminino	140	101.15	23.75	23.00		
Integridade						
Masculino	81	108.61	21.64	22.00	-0.424	0.671
Feminino	140	112.38	21.64	22.00		
VALORES E CRENÇAS						
Masculino	81	118.06	143.27	139.00	-1.249	0.212
Feminino	140	106.91	139.14	141.00		
Saúde em geral						
Masculino	81	116.29	21.33	19.00	-0.936	0.349
Feminino	140	107.94	20.04	19.00		
Qualidade de vida						
Masculino	81	121.49	26.04	27.00	-1.859	0.063
Feminino	140	104.93	24.71	25.00		
Quociente de relacionamento						
Masculino	81	114.12	19.14	20.00	-0.572	0.567
Feminino	140	109.20	18.89	20.00		
Desempenho ótimo						
Masculino	81	125.28	17.32	17.00	-2.543	0.011
Feminino	140	102.74	16.06	17.00		
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL						
Masculino	81	115.33	330.62	324.00	-0.765	0.444
Feminino	140	108.50	323.06	323.00		

5.2.2. Comparação da inteligência emocional em função do grupo etário

Através do teste Kruskal-Wallis procedemos à comparação dos dados em função do grupo etário. Analisando os resultados apresentados no quadro 13

podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas nos domínios consciência emocional ($p < 0.001$), consciência emocional dos outros ($p = 0.011$), resiliência ($p = 0.006$), saúde geral ($p = 0.004$), quociente de relacionamento ($p = 0.019$) e desempenho óptimo ($p = 0.046$) e, também, na dimensão alfabetização emocional ($p = 0.018$).

Os resultados observados para as medidas de tendência central permitem-nos constatar que os professores mais novos (grupo etário dos 25 aos 35 anos) tendem a evidenciar menor consciência emocional, menor consciência emocional dos outros, menor desempenho em termos de alfabetização emocional e menor resiliência. Verificamos, ainda, que os professores mais velhos revelam menor saúde geral e menor quociente de relacionamento; e que os professores com idades compreendidas entre 46 e 55 anos apresentam níveis mais favoráveis de desempenho óptimo.

Quadro 13 - Comparação da inteligência emocional em função do grupo etário

Domínio/Dimensão Grupo etário	n	\bar{x}_p	\bar{x}	Md	χ^2	P
Ocorrências de vida						
25-35 anos	84	118.89	5.94	5.00	5.189	0.158
36-45 anos	84	102.48	5.06	3.00		
46-55 anos	33	117.47	5.94	4.00		
56-65 anos	18	89.94	3.83	3.00		
Pressões da vida						
25-35 anos	84	107.17	18.67	19.00	0.468	0.926
36-45 anos	84	111.02	20.19	16.00		
46-55 anos	33	115.64	20.42	18.00		
56-65 anos	18	108.08	18.94	18.00		
Satisfação na vida						
25-35 anos	84	109.96	42.50	43.50	2.851	0.415
36-45 anos	84	105.15	42.04	43.00		
46-55 anos	33	109.95	42.82	42.00		
56-65 anos	18	132.89	44.83	44.00		
Consciência emocional						
25-35 anos	84	88.04	18.43	19.00	19.531	<0.001
36-45 anos	84	125.03	20.13	20.00		
46-55 anos	33	110.55	19.45	20.00		
56-65 anos	18	141.36	20.78	21.00		
Expressão emocional						
25-35 anos	84	103.82	17.76	17.50	4.937	0.176
36-45 anos	84	114.71	18.74	18.00		
46-55 anos	33	100.05	17.58	16.00		
56-65 anos	18	135.08	19.67	19.00		

Quadro 13.1 - Comparação da inteligência emocional em função do grupo etário (continuação)

Domínio/Dimensão Grupo etário	n	\bar{x}_p	\bar{x}	Md	χ^2	P
Consciência emocional dos outros						
25-35 anos	84	93.14	23.18	23.00	11.088	0.011
36-45 anos	84	123.83	25.23	26.00		
46-55 anos	33	120.67	25.06	26.00		
56-65 anos	18	104.58	23.72	23.50		
ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL						
25-35 anos	84	94.05	59.37	59.50	10.064	0.018
36-45 anos	84	123.48	64.10	63.00		
46-55 anos	33	108.58	62.09	62.00		
56-65 anos	18	124.14	64.17	64.00		
Intencionalidade						
25-35 anos	84	105.51	29.62	30.00	5.895	0.117
36-45 anos	84	108.13	29.96	30.00		
46-55 anos	33	133.55	31.55	33.00		
56-65 anos	18	96.53	29.22	29.00		
Criatividade						
25-35 anos	84	105.96	19.46	23.00	2.639	0.451
36-45 anos	84	113.79	20.75	22.00		
46-55 anos	33	119.64	21.45	21.00		
56-65 anos	18	93.47	18.56	16.00		
Resiliência						
25-35 anos	84	94.40	29.13	29.00	12.583	0.006
36-45 anos	84	118.50	31.60	32.50		
46-55 anos	33	135.09	32.39	34.00		
56-65 anos	18	97.14	29.44	30.00		
Conexões interpessoais						
25-35 anos	84	108.51	23.61	25.00	1.489	0.685
36-45 anos	84	110.89	23.79	23.50		
46-55 anos	33	118.74	24.06	26.00		
56-65 anos	18	96.75	23.06	24.50		
Insatisfação construtiva						
25-35 anos	84	102.88	18.55	19.00	3.617	0.306
36-45 anos	84	116.92	19.51	19.00		
46-55 anos	33	118.44	19.67	21.00		
56-65 anos	18	95.44	18.11	17.00		
COMPETÊNCIAS DO QE						
25-35 anos	84	101.23	120.37	123.00	6.844	0.077
36-45 anos	84	114.61	125.61	126.50		
46-55 anos	33	130.26	129.12	134.00		
56-65 anos	18	92.25	118.39	115.50		
Perspectiva						
25-35 anos	84	108.98	19.58	21.00	1.322	0.724
36-45 anos	84	107.49	19.70	20.00		
46-55 anos	33	121.39	20.24	21.00		
56-65 anos	18	105.61	18.50	21.00		

Quadro 13.2 - Comparação da inteligência emocional em função do grupo etário (continuação)

Domínio/Dimensão Grupo etário	N	\bar{x}_p	\bar{x}	Md	χ^2	P
Compaixão						
25-35 anos	84	103.71	26.80	27.00	6.465	0.091
36-45 anos	84	111.57	27.32	28.00		
46-55 anos	33	132.73	28.79	28.00		
56-65 anos	18	95.03	26.44	27.00		
Intuição						
25-35 anos	84	104.31	21.16	20.00	2.370	0.499
36-45 anos	84	112.37	21.71	21.00		
46-55 anos	33	117.14	21.85	23.00		
56-65 anos	18	93.47	20.22	20.00		
Raio de confiança						
25-35 anos	84	118.60	27.38	27.00	2.889	0.409
36-45 anos	84	103.43	26.29	26.00		
46-55 anos	33	103.58	26.45	26.00		
56-65 anos	18	105.86	26.39	29.50		
Poder pessoal						
25-35 anos	84	97.53	23.62	23.00	5.876	0.118
36-45 anos	84	120.94	25.33	25.00		
46-55 anos	33	111.94	24.61	24.00		
56-65 anos	18	113.58	24.50	25.00		
Integridade						
25-35 anos	84	105.99	21.04	22.00	6.191	0.103
36-45 anos	84	111.47	22.20	22.00		
46-55 anos	33	129.59	23.03	22.00		
56-65 anos	18	85.94	19.94	20.00		
VALORES E CRENÇAS						
25-35 anos	84	105.33	138.82	141.00	3.743	0.291
36-45 anos	84	113.45	142.25	139.00		
46-55 anos	33	123.32	144.97	145.00		
56-65 anos	18	91.25	136.00	130.00		
Saúde em geral						
25-35 anos	84	111.51	20.68	19.00	13.143	0.004
36-45 anos	84	97.06	18.36	16.50		
46-55 anos	33	114.09	20.36	21.00		
56-65 anos	18	155.86	29.67	35.00		
Qualidade de vida						
25-35 anos	84	103.95	24.77	25.00	2.599	0.458
36-45 anos	84	111.29	25.37	25.50		
46-55 anos	33	111.26	24.97	25.00		
56-65 anos	18	129.89	26.56	30.00		
Quociente de relacionamento						
25-35 anos	84	102.11	18.48	20.00	9.901	0.019
36-45 anos	84	116.30	19.24	20.00		
46-55 anos	33	129.94	19.94	20.00		
56-65 anos	18	80.83	18.17	18.00		

Quadro 13.3 - Comparação da inteligência emocional em função do grupo etário (continuação)

Domínio/Dimensão Grupo etário	N	\bar{x}_p	\bar{x}	Md	χ^2	P
Desempenho ótimo						
25-35 anos	84	107.10	16.26	17.00	8.023	0.046
36-45 anos	84	100.24	16.05	17.00		
46-55 anos	33	133.89	17.79	18.00		
56-65 anos	18	125.28	17.28	17.00		
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL						
25-35 anos	84	100.59	318.56	321.00	5.736	0.125
36-45 anos	84	116.89	331.95	328.50		
46-55 anos	33	124.86	336.18	339.00		
56-65 anos	18	94.53	318.56	294.50		

5.2.3. Comparação da inteligência emocional em função do estado civil

Estudamos a diferença entre os dados em função do estado civil, considerando os indivíduos agrupados em casados/união de facto e não casados, aplicando o teste U de Mann-Whitney (quadro 14). Verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas apenas nos domínios consciência emocional dos outros ($p = 0.002$) e intencionalidade (0.039).

Os resultados obtidos para as medidas de tendência central revelam que os professores casados ou que vivem em união de facto evidenciam menor consciência emocional dos outros e menor intencionalidade.

Quadro 14 - Comparação da inteligência emocional em função do estado civil

Domínio/Dimensão Estado civil (agrupado)	n	\bar{x}_p	\bar{x}	Md	Z	P
Ocorrências de vida						
Casado/União de facto	165	111.86	5.48	4.00	-0.555	0.579
Não casado	55	106.41	5.16	4.00		
Pressões da vida						
Casado/União de facto	165	108.85	19.13	16.00	-0.667	0.505
Não casado	55	115.45	20.45	19.00		
Satisfação na vida						
Casado/União de facto	165	109.46	42.28	43.00	-0.420	0.674
Não casado	55	113.62	42.64	44.00		

Quadro 14.1 - Comparação da inteligência emocional em função do estado civil (continuação)

Domínio/Dimensão Estado civil (agrupado)	n	\bar{x}_p	\bar{x}	Md	Z	P
Consciência emocional						
Casado/União de facto	165	114.65	19.50	20.00	-1.688	0.091
Não casado	55	98.05	18.95	19.00		
Expressão emocional						
Casado/União de facto	165	111.52	18.32	18.00	-0.413	0.680
Não casado	55	107.45	18.00	17.00		
Consciência emocional dos outros						
Casado/União de facto	165	102.74	23.64	24.00	-3.142	0.002
Não casado	55	133.77	26.04	27.00		
ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL						
Casado/União de facto	165	108.33	61.45	61.00	-0.876	0.381
Não casado	55	117.00	62.98	62.00		
Intencionalidade						
Casado/União de facto	165	105.40	29.44	30.00	-2.063	0.039
Não casado	55	125.80	31.35	30.00		
Criatividade						
Casado/União de facto	165	107.29	19.75	20.00	-1.299	0.194
Não casado	55	120.14	21.20	23.00		
Resiliência						
Casado/União de facto	165	108.25	30.39	30.00	-0.911	0.362
Não casado	55	117.25	31.18	30.00		
Conexões interpessoais						
Casado/União de facto	165	108.40	23.39	24.00	-0.851	0.395
Não casado	55	116.80	24.22	25.00		
Insatisfação construtiva						
Casado/União de facto	165	107.02	18.75	19.00	-1.409	0.159
Não casado	55	120.95	19.91	19.00		
COMPETÊNCIAS DO QE						
Casado/União de facto	165	106.27	121.72	123.00	-1.707	0.088
Não casado	55	123.18	127.85	127.00		
Perspectiva						
Casado/União de facto	165	109.75	19.70	20.00	-0.303	0.762
Não casado	55	112.74	19.56	21.00		
Compaixão						
Casado/União de facto	165	106.42	26.93	27.00	-1.654	0.098
Não casado	55	122.75	27.98	28.00		
Intuição						
Casado/União de facto	165	109.02	21.29	21.00	-0.010	0.992
Não casado	55	108.93	21.47	20.00		
Raio de confiança						
Casado/União de facto	165	105.31	26.37	26.00	-1.897	0.058
Não casado	55	123.97	27.76	29.00		
Poder pessoal						
Casado/União de facto	165	110.21	24.42	25.00	-0.119	0.905
Não casado	55	111.38	24.40	24.00		
Integridade						
Casado/União de facto	165	108.12	21.48	22.00	-0.967	0.333
Não casado	55	117.65	22.02	22.00		

Quadro 14.2 - Comparação da inteligência emocional em função do estado civil (continuação)

Domínio/Dimensão Estado civil (agrupado)	n	\bar{x}_p	\bar{x}	Md	Z	P
VALORES E CRENÇAS						
Casado/União de facto	165	108.72	139.65	138.00	-0.721	0.471
Não casado	55	115.85	143.20	145.00		
Saúde em geral						
Casado/União de facto	165	108.18	20.29	19.00	-0.935	0.350
Não casado	55	117.45	21.45	21.00		
Qualidade de vida						
Casado/União de facto	165	111.61	25.23	25.00	-0.450	0.653
Não casado	55	107.16	24.96	24.00		
Quociente de relacionamento						
Casado/União de facto	165	111.09	18.90	20.00	-0.247	0.805
Não casado	55	108.73	19.18	20.00		
Desempenho ótimo						
Casado/União de facto	165	106.23	16.28	17.00	-1.737	0.082
Não casado	55	123.32	17.16	18.00		
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL						
Casado/União de facto	165	107.23	322.82	324.00	-1.319	0.187
Não casado	55	120.30	334.04	321.00		

5.2.4. Comparação da inteligência emocional em função da formação académica

Aplicando, de novo, o teste Kruskal-Wallis procedeu-se à comparação dos dados em função da formação académica dos professores. Atendendo aos resultados que apresentamos no quadro 15 podemos verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível dos domínios satisfação na vida ($p = 0.023$), consciência emocional ($p < 0.001$), consciência emocional dos outros ($p < 0.001$), intencionalidade ($p < 0.001$), resiliência ($p = 0.004$), intuição ($p = 0.010$), integridade ($p = 0.001$), saúde em geral ($p < 0.001$), quociente de relacionamento ($p < 0.001$) e desempenho ótimo ($p = 0.031$). Constatamos, ainda, que existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões alfabetização emocional ($p = 0.004$) e competências do quociente emocional ($p = 0.007$) e, também, na inteligência emocional ($p = 0.009$).

Analisando comparativamente os valores das medidas de tendência central verificamos que os professores doutorados tendem a evidenciar menor satisfação

com a vida, maior consciência emocional dos outros, maior alfabetização emocional, maior resiliência, melhor desempenho ao nível das competências do quociente emocional, maior intuição, maior integridade, melhor saúde em geral, maior quociente de relacionamento e melhor desempenho ótimo. Por outro lado, verifica-se que os professores que possuíam apenas uma licenciatura revelaram menor consciência emocional e menor intencionalidade. Ao nível da inteligência emocional verificamos que o desempenho dos professores tende a melhorar com o aumento da formação académica e que os doutorados evidenciaram maior inteligência emocional enquanto que os professores pós-graduados são aqueles que apresentam resultados mais baixos.

Quadro 15 - Comparação da inteligência emocional em função da formação académica

Domínio/Dimensão Formação académica	N	\bar{x}_p	\bar{x}	Md	χ^2	P
Ocorrências de vida						
Licenciatura	41	114.54	6.24	4.00	1.849	0.604
Pós-graduação	20	102.10	4.30	4.00		
Mestrado	92	115.43	5.63	4.00		
Doutoramento	67	103.76	4.93	3.00		
Pressões da vida						
Licenciatura	41	90.18	15.56	11.00	5.541	0.136
Pós-graduação	20	111.25	19.60	21.00		
Mestrado	92	118.04	20.68	19.00		
Doutoramento	67	112.35	20.04	16.00		
Satisfação na vida						
Licenciatura	41	122.33	43.80	45.00	9.546	0.023
Pós-graduação	20	133.18	44.75	47.00		
Mestrado	92	113.42	42.98	43.00		
Doutoramento	67	92.49	40.48	41.00		
Consciência emocional						
Licenciatura	41	86.17	18.41	18.00	18.374	<0.001
Pós-graduação	20	139.88	20.50	21.00		
Mestrado	92	101.21	18.98	19.00		
Doutoramento	67	129.37	20.15	20.00		
Expressão emocional						
Licenciatura	41	109.02	18.02	18.00	0.275	0.965
Pós-graduação	20	104.25	17.90	16.00		
Mestrado	92	111.39	28.28	18.00		
Doutoramento	67	112.05	18.45	18.00		
Consciência emocional dos outros						
Licenciatura	41	95.67	23.32	22.00	18.718	<0.001
Pós-graduação	20	82.45	22.00	24.00		
Mestrado	92	103.99	23.59	24.00		
Doutoramento	67	136.89	26.43	26.00		

Quadro 15.1 - Comparação da inteligência emocional em função da formação académica (continuação)

Domínio/Dimensão Formação académica	N	\bar{x}_p	\bar{x}	Md	χ^2	P
ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL						
Licenciatura	41	90.43	59.76	58.00	13.304	0.004
Pós-graduação	20	100.40	60.40	61.00		
Mestrado	92	105.50	60.85	61.50		
Doutoramento	67	132.66	65.03	66.00		
Intencionalidade						
Licenciatura	41	75.65	27.34	26.00	23.870	<0.001
Pós-graduação	20	80.18	27.70	27.50		
Mestrado	92	120.29	30.64	31.00		
Doutoramento	67	127.44	31.09	32.00		
Criatividade						
Licenciatura	41	106.38	20.05	20.00	6.667	0.083
Pós-graduação	20	98.83	19.50	19.00		
Mestrado	92	102.89	19.22	21.00		
Doutoramento	67	126.96	21.69	23.00		
Resiliência						
Licenciatura	41	90.60	28.76	28.00	13.211	0.004
Pós-graduação	20	81.83	28.05	28.50		
Mestrado	92	113.03	30.57	30.00		
Doutoramento	67	127.77	32.52	32.00		
Conexões interpessoais						
Licenciatura	41	94.87	22.56	23.00	6.020	0.111
Pós-graduação	20	91.23	22.55	21.00		
Mestrado	92	117.74	24.12	25.00		
Doutoramento	67	115.87	23.90	25.00		
Insatisfação construtiva						
Licenciatura	41	97.91	18.10	18.00	5.941	0.115
Pós-graduação	20	93.23	17.45	19.00		
Mestrado	92	110.33	19.07	19.00		
Doutoramento	67	123.59	19.97	21.00		
COMPETÊNCIAS DO QE						
Licenciatura	41	90.13	116.80	116.00	12.228	0.007
Pós-graduação	20	84.90	115.25	115.50		
Mestrado	92	112.92	123.61	124.00		
Doutoramento	67	127.28	129.16	129.00		
Perspectiva						
Licenciatura	41	103.20	19.10	20.00	3.245	0.355
Pós-graduação	20	91.48	18.10	18.00		
Mestrado	92	113.03	19.86	21.00		
Doutoramento	67	117.18	20.21	21.00		
Compaixão						
Licenciatura	41	95.40	26.46	27.00	6.749	0.080
Pós-graduação	20	88.85	25.75	26.50		
Mestrado	92	114.54	27.42	28.00		
Doutoramento	67	120.66	27.87	28.00		

Quadro 15.2 - Comparação da inteligência emocional em função da formação académica (continuação)

Domínio/Dimensão Formação académica	N	\bar{x}_p	\bar{x}	Md	χ^2	P
Intuição						
Licenciatura	41	81.90	19.51	20.00	11.452	0.010
Pós-graduação	20	97.00	20.65	20.00		
Mestrado	92	116.68	21.88	22.00		
Doutoramento	67	119.06	22.11	22.00		
Raio de confiança						
Licenciatura	41	107.29	26.37	27.00	6.026	0.110
Pós-graduação	20	80.45	24.47	24.40		
Mestrado	92	118.66	27.30	28.00		
Doutoramento	67	108.15	26.84	26.00		
Poder pessoal						
Licenciatura	41	95.88	23.39	23.00	7.323	0.062
Pós-graduação	20	116.00	24.75	26.00		
Mestrado	92	104.34	23.90	25.00		
Doutoramento	67	126.27	25.75	25.00		
Integridade						
Licenciatura	41	82.56	19.73	20.00	15.487	0.001
Pós-graduação	20	113.78	21.85	23.00		
Mestrado	92	107.12	21.40	22.00		
Doutoramento	67	131.26	23.13	24.00		
VALORES E CRENÇAS						
Licenciatura	41	93.62	134.56	130.00	7.311	0.063
Pós-graduação	20	90.50	134.35	134.00		
Mestrado	92	114.04	141.77	140.50		
Doutoramento	67	121.93	144.91	141.00		
Saúde em geral						
Licenciatura	41	131.88	24.56	24.00	24.341	<0.001
Pós-graduação	20	153.82	26.65	28.50		
Mestrado	92	109.81	20.20	19.00		
Doutoramento	67	85.43	16.55	16.00		
Qualidade de vida						
Licenciatura	41	105.41	24.76	24.00	5.415	0.144
Pós-graduação	20	87.43	23.55	23.00		
Mestrado	92	108.93	25.00	25.00		
Doutoramento	67	122.66	26.25	28.00		
Quociente de relacionamento						
Licenciatura	41	101.57	18.22	20.00	18.803	<0.001
Pós-graduação	20	85.48	18.20	19.00		
Mestrado	92	100.77	18.78	20.00		
Doutoramento	67	136.79	19.93	21.00		
Desempenho ótimo						
Licenciatura	41	88.93	15.29	15.00	8.897	0.031
Pós-graduação	20	95.05	16.20	16.50		
Mestrado	92	114.47	16.78	17.50		
Doutoramento	67	122.87	17.01	18.00		
INTELIGENCIA EMOCIONAL						
Licenciatura	41	91.15	311.12	321.00	11.473	0.009
Pós-graduação	20	87.48	310.00	298.50		
Mestrado	92	111.41	326.23	322.00		
Doutoramento	67	127.96	339.10	334.00		

5.2.5. Comparação da inteligência emocional em função da área de formação

Através do teste Kruskal-Wallis procedeu-se à comparação dos dados em função da área de formação dos professores. Dado que o número de casos com formação na área das Artes e das Ciências Exactas era pouco representativo optámos por associar os primeiros aos que tinham formação na área das Ciências da Educação e os segundos aos que tinham formação na área das Ciências da Saúde. Os resultados que apresentamos no quadro 16 podemos verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível dos domínios ocorrências de vida ($p = 0.013$), pressões de vida ($p < 0.001$), satisfação na vida ($p = 0.033$), expressão emocional ($p = 0.001$), criatividade ($p = 0.010$), insatisfação construtiva ($p = 0.003$), perspectiva ($p < 0.001$), poder pessoal ($p = 0.026$), qualidade de vida ($p < 0.001$), quociente de relacionamento ($p = 0.001$) e desempenho óptimo ($p < 0.001$). Constatamos, também, que existem diferenças estatisticamente significativas nas áreas de competências do quociente emocional ($p = 0.027$), valores e crenças ($p = 0.016$) e na inteligência emocional ($p = 0.045$).

Analisando os valores das medidas de tendência central verificamos os indivíduos com formação na área das Engenharias revelam menores ocorrências de vida e pressões de vida e que os professores com formação em Artes ou Ciências de Educação evidenciam menor satisfação na vida, menor expressão emocional, menor satisfação construtiva, menor competência do quociente emocional, menores perspectivas, menores valores e crenças, menor qualidade de vida, menor quociente de relacionamento e menor inteligência emocional. Verifica-se, ainda, que os professores com formação na área das Ciências Sociais revelam menor poder pessoal.

Quadro 16 - Comparação da inteligência emocional em função da área de formação

Domínio/Dimensão Área de formação	n	\bar{x}_p	\bar{x}	Md	χ^2	P
Ocorrências de vida						
Engenharias	30	77.13	3.00	0.00	10.815	0.013
Ciências Sociais	24	126.71	7.46	5.50		
Artes e Ciências da Educação	74	111.32	5.23	4.00		
Ciências Exactas e da Saúde	92	116.49	5.80	4.00		
Pressões da vida						
Engenharias	30	59.37	10.00	10.00	22.817	<0.001
Ciências Sociais	24	113.21	19.58	19.00		
Artes e Ciências da Educação	74	121.52	21.07	21.50		
Ciências Exactas e da Saúde	92	117.60	21.16	19.00		
Satisfação na vida						
Engenharias	30	109.33	42.70	41.00	8.770	0.033
Ciências Sociais	24	135.85	45.54	44.00		
Artes e Ciências da Educação	74	95.45	40.92	41.00		
Ciências Exactas e da Saúde	92	116.38	42.99	44.00		
Consciência emocional						
Engenharias	30	112.07	19.53	20.00	1.237	0.774
Ciências Sociais	24	123.48	19.96	20.50		
Artes e Ciências da Educação	74	107.74	19.18	20.00		
Ciências Exactas e da Saúde	92	108.82	19.32	20.00		
Expressão emocional						
Engenharias	30	131.27	19.57	18.00	16.375	0.001
Ciências Sociais	24	135.25	19.54	20.00		
Artes e Ciências da Educação	74	88.36	16.89	17.00		
Ciências Exactas e da Saúde	92	115.08	18.58	18.00		
Consciência emocional dos outros						
Engenharias	30	108.72	24.40	24.00	1.978	0.577
Ciências Sociais	24	127.46	25.46	26.00		
Artes e Ciências da Educação	74	109.61	23.95	25.00		
Ciências Exactas e da Saúde	92	107.37	24.15	24.00		
ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL						
Engenharias	30	113.27	63.50	59.50	4.363	0.225
Ciências Sociais	24	134.60	64.96	67.00		
Artes e Ciências da Educação	74	104.03	60.01	61.50		
Ciências Exactas e da Saúde	92	108.52	62.04	59.00		
Intencionalidade						
Engenharias	30	109.82	29.90	32.00	3.870	0.276
Ciências Sociais	24	130.60	31.25	32.00		
Artes e Ciências da Educação	74	113.59	30.11	30.00		
Ciências Exactas e da Saúde	92	102.99	29.37	29.00		
Criatividade						
Engenharias	30	101.45	19.63	20.00	11.304	0.010
Ciências Sociais	24	143.92	22.88	25.00		
Artes e Ciências da Educação	74	96.82	18.76	21.00		
Ciências Exactas e da Saúde	92	115.74	20.73	21.00		

Quadro 16.1 - Comparação da inteligência emocional em função da área de formação (continuação)

Domínio/Dimensão Área de formação	n	\bar{x}_p	\bar{x}	Md	χ^2	P
Resiliência						
Engenharias	30	122.32	32.27	31.00	3.686	0.297
Ciências Sociais	24	118.50	30.71	32.50		
Artes e Ciências da Educação	74	99.80	29.74	29.00		
Ciências Exactas e da Saúde	92	113.17	30.71	32.00		
Conexões interpessoais						
Engenharias	30	125.10	24.80	23.00	6.685	0.083
Ciências Sociais	24	127.27	24.92	25.00		
Artes e Ciências da Educação	74	97.01	22.57	24.00		
Ciências Exactas e da Saúde	92	112.22	23.74	24.00		
Insatisfação construtiva						
Engenharias	30	126.40	20.40	19.00	14.143	0.003
Ciências Sociais	24	136.85	21.17	20.50		
Artes e Ciências da Educação	74	90.04	17.57	17.00		
Ciências Exactas e da Saúde	92	114.90	19.16	20.00		
COMPETÊNCIAS DO QE						
Engenharias	30	118.67	127.00	126.00	9.178	0.027
Ciências Sociais	24	137.83	130.92	133.50		
Artes e Ciências da Educação	74	95.46	118.74	120.00		
Ciências Exactas e da Saúde	92	112.80	123.71	124.00		
Perspectiva						
Engenharias	30	143.03	21.47	21.00	22.262	<0.001
Ciências Sociais	24	130.23	20.46	21.00		
Artes e Ciências da Educação	74	85.47	18.55	18.00		
Ciências Exactas e da Saúde	92	114.88	19.76	21.00		
Compaixão						
Engenharias	30	131.52	28.70	29.50	5.862	0.119
Ciências Sociais	24	118.44	27.83	27.50		
Artes e Ciências da Educação	74	99.59	26.38	27.00		
Ciências Exactas e da Saúde	92	110.35	27.27	27.00		
Intuição						
Engenharias	30	115.88	22.23	20.00	6.044	0.110
Ciências Sociais	24	130.63	22.96	23.50		
Artes e Ciências da Educação	74	96.95	20.31	20.50		
Ciências Exactas e da Saúde	92	110.87	21.57	21.00		
Raio de confiança						
Engenharias	30	140.85	29.20	29.00	12.724	0.005
Ciências Sociais	24	123.21	27.58	28.00		
Artes e Ciências da Educação	74	110.49	26.68	27.00		
Ciências Exactas e da Saúde	92	95.95	25.76	26.00		
Poder pessoal						
Engenharias	30	138.57	26.57	26.00	9.286	0.026
Ciências Sociais	24	95.63	23.13	24.00		
Artes e Ciências da Educação	74	100.30	23.81	25.00		
Ciências Exactas e da Saúde	92	113.43	24.61	24.50		
Integridade						
Engenharias	30	121.30	21.80	23.00	3.442	0.328
Ciências Sociais	24	124.92	22.38	23.00		
Artes e Ciências da Educação	74	102.03	21.12	21.50		
Ciências Exactas e da Saúde	92	110.03	21.86	22.00		

Quadro 16.2 - Comparação da inteligência emocional em função da área de formação (continuação)

Domínio/Dimensão Área de formação	n	\bar{x}_p	\bar{x}	Md	χ^2	P
VALORES E CRENÇAS						
Engenharias	30	138.60	149.97	146.00	10.282	0.016
Ciências Sociais	24	123.06	144.33	152.00		
Artes e Ciências da Educação	74	96.76	136.85	132.00		
Ciências Exactas e da Saúde	92	109.11	139.85	136.50		
Saúde em geral						
Engenharias	30	92.28	16.67	15.00	5.170	0.160
Ciências Sociais	24	129.94	23.83	20.00		
Artes e Ciências da Educação	74	114.70	21.14	20.50		
Ciências Exactas e da Saúde	92	107.99	20.34	17.00		
Qualidade de vida						
Engenharias	30	137.60	27.30	29.00	26.324	<0.001
Ciências Sociais	24	122.50	26.00	27.00		
Artes e Ciências da Educação	74	80.43	23.05	23.00		
Ciências Exactas e da Saúde	92	122.72	26.04	27.50		
Quociente de relacionamento						
Engenharias	30	147.45	20.23	21.00	15.890	0.001
Ciências Sociais	24	118.98	19.79	20.00		
Artes e Ciências da Educação	74	95.47	18.51	20.00		
Ciências Exactas e da Saúde	92	108.33	18.72	20.00		
Desempenho ótimo						
Engenharias	30	116.47	16.80	17.00	21.697	<0.001
Ciências Sociais	24	161.48	18.63	19.00		
Artes e Ciências da Educação	74	92.81	15.77	16.00		
Ciências Exactas e da Saúde	92	109.48	16.49	17.00		
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL						
Engenharias	30	125.20	340.47	322.00	8.048	0.045
Ciências Sociais	24	133.31	340.21	346.00		
Artes e Ciências da Educação	74	96.93	315.61	314.00		
Ciências Exactas e da Saúde	92	110.67	325.60	325.00		

5.2.6. Comparação da inteligência emocional em função do número de cursos onde lecciona

A comparação dos dados em função do número de cursos onde o professor lecciona, efectuada com a aplicação do teste Kruskal-Wallis, revela a existência de diferenças estatisticamente significativas nos domínios pressões da vida ($p = 0.005$), expressão emocional ($p = 0.043$) e qualidade de vida ($p = 0.027$).

Os resultados médios e medianos, revelam que os professores que leccionam em três ou mais cursos evidenciam maiores pressões de vida, menor expressão emocional e menor qualidade de vida (quadro 17).

Quadro 17 - Comparação da inteligência emocional em função dos cursos onde lecciona

Domínio/Dimensão Cursos que lecciona	n	\bar{x}_p	\bar{x}	Md	χ^2	P
Ocorrências de vida						
Um curso	104	107.52	5.12	4.00	3.845	0.146
Dois cursos	56	122.69	6.68	4.00		
Três ou mais cursos	58	100.32	4.81	3.00		
Pressões da vida						
Um curso	104	105.44	18.93	15.50	10.715	0.005
Dois cursos	56	132.09	23.61	24.00		
Três ou mais cursos	58	94.97	16.16	15.00		
Satisfação na vida						
Um curso	104	105.97	42.09	42.00	1.170	0.557
Dois cursos	56	117.15	43.20	44.00		
Três ou mais cursos	58	108.44	42.40	44.00		
Consciência emocional						
Um curso	104	109.14	19.41	19.00	0.816	0.665
Dois cursos	56	115.20	19.66	20.00		
Três ou mais cursos	58	104.65	19.02	20.00		
Expressão emocional						
Um curso	104	119.77	18.86	19.00	6.290	0.043
Dois cursos	56	106.05	18.30	17.00		
Três ou mais cursos	58	94.41	17.31	17.00		
Consciência emocional dos outros						
Um curso	104	108.35	24.11	25.00	0.531	0.767
Dois cursos	56	106.47	24.07	24.00		
Três ou mais cursos	58	114.49	24.53	25.00		
ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL						
Um curso	104	114.38	62.38	63.00	1.195	0.550
Dois cursos	56	105.33	62.04	60.00		
Três ou mais cursos	58	104.78	60.86	61.00		
Intencionalidade						
Um curso	104	11.78	29.94	30.00	1.825	0.402
Dois cursos	56	99.92	29.59	30.00		
Três ou mais cursos	58	114.66	30.26	31.50		
Criatividade						
Um curso	104	113.58	20.50	21.00	3.743	0.154
Dois cursos	56	116.01	20.84	22.50		
Três ou mais cursos	58	95.90	18.66	19.00		
Resiliência						
Um curso	104	110.73	30.53	31.00	0.841	0.657
Dois cursos	56	103.13	30.07	29.00		
Três ou mais cursos	58	113.45	31.07	31.00		
Conexões interpessoais						
Um curso	104	107.62	23.56	24.00	2.447	0.294
Dois cursos	56	120.24	24.43	25.00		
Três ou mais cursos	58	102.51	22.98	24.50		

Quadro 17.1 - Comparação da inteligência emocional em função dos cursos onde lecciona
(continuação)

Domínio/Dimensão	n	\bar{x}_p	\bar{x}	Md	χ^2	P
Cursos que lecciona						
Insatisfação construtiva						
Um curso	104	108.18	18.87	19.00	1.354	0.508
Dois cursos	56	117.46	19.64	20.00		
Três ou mais cursos	58	104.19	18.84	18.00		
COMPETÊNCIAS DO QE						
Um curso	104	111.44	123.39	124.00	0.306	0.858
Dois cursos	56	109.79	124.57	123.50		
Três ou mais cursos	58	105.74	121.81	126.00		
Perspectiva						
Um curso	104	116.68	19.98	21.00	2.690	0.261
Dois cursos	56	104.70	19.73	20.00		
Três ou mais cursos	58	101.27	19.14	20.00		
Compaixão						
Um curso	104	116.04	27.63	28.00	2.253	0.324
Dois cursos	56	105.38	27.14	27.00		
Três ou mais cursos	58	101.74	26.66	27.00		
Intuição						
Um curso	104	113.18	21.67	21.00	2.169	0.338
Dois cursos	56	98.04	20.52	20.00		
Três ou mais cursos	58	108.34	21.49	20.00		
Raio de confiança						
Um curso	104	113.90	27.13	27.00	2.015	0.365
Dois cursos	56	99.20	26.14	26.00		
Três ou mais cursos	58	109.77	26.67	27.00		
Poder pessoal						
Um curso	104	112.13	24.61	25.00	1.365	0.505
Dois cursos	56	113.15	24.84	24.00		
Três ou mais cursos	58	101.26	23.74	25.00		
Integridade						
Um curso	104	113.86	21.91	22.00	0.962	0.618
Dois cursos	56	105.79	21.86	22.00		
Três ou mais cursos	58	105.27	20.81	22.00		
VALORES E CRENÇAS						
Um curso	104	115.90	142.67	145.00	2.171	0.338
Dois cursos	56	105.76	140.23	133.00		
Três ou mais cursos	58	101.64	137.40	136.00		
Saúde em geral						
Um curso	104	111.56	20.67	18.00	0.429	0.807
Dois cursos	56	110.41	20.23	19.50		
Três ou mais cursos	58	104.92	20.21	20.00		
Qualidade de vida						
Um curso	104	112.34	25.37	25.00	7.196	0.027
Dois cursos	56	122.54	26.27	27.00		
Três ou mais cursos	58	91.82	23.86	24.00		
Quociente de relacionamento						
Um curso	104	108.69	19.13	20.00	0.083	0.959
Dois cursos	56	108.97	18.93	20.00		
Três ou mais cursos	58	111.46	18.78	20.00		

Quadro 17.2 - Comparação da inteligência emocional em função dos cursos onde lecciona (continuação)

Domínio/Dimensão Cursos que lecciona	n	\bar{x}_p	\bar{x}	Md	χ^2	P
Desempenho ótimo						
Um curso	104	117.32	17.00	17.00	5.014	0.082
Dois cursos	56	110.62	16.75	17.00		
Três ou mais cursos	58	94.40	15.53	17.00		
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL						
Um curso	104	113.07	328.44	325.00	0.886	0.642
Dois cursos	56	109.25	326.84	324.50		
Três ou mais cursos	58	103.34	320.07	319.00		

5.2.7. Comparação da inteligência emocional em função do número de escolas onde lecciona

Com a aplicação do teste U de Mann-Whitney procedemos à comparação dos dados em função do número de escolas onde os professores leccionavam (quadro 18). Os resultados obtidos revelam que apenas existe diferença estatisticamente significativa no domínio das ocorrências de vida ($p = 0.046$). Analisando os valores das medidas de tendência central verificamos que os professores que leccionam numa única escola evidenciam menos ocorrências de vida.

Quadro 18 - Comparação da inteligência emocional em função das escolas onde lecciona

Domínio/Dimensão Escolas que lecciona	n	\bar{x}_p	\bar{x}	Md	Z	P
Ocorrências de vida						
Uma escola	176	103.18	4.93	3.00	-1.994	0.046
Duas escolas	37	125.19	7.27	8.00		
Pressões da vida						
Uma escola	176	105.50	19.14	16.00	-0.777	0.437
Duas escolas	37	114.15	20.43	19.00		
Satisfação na vida						
Uma escola	176	106.74	42.43	43.00	-0.135	0.892
Duas escolas	37	108.24	42.78	43.00		
Consciência emocional						
Uma escola	176	109.10	19.50	20.00	-1.092	0.275
Duas escolas	37	97.01	18.86	19.00		

Quadro 18.1 - Comparação da inteligência emocional em função das escolas onde lecciona (continuação)

Domínio/Dimensão Escolas que lecciona	n	\bar{x}_p	\bar{x}	Md	Z	P
Expressão emocional						
Uma escola	176	106.73	18.30	18.00	-0.141	0.888
Duas escolas	37	108.30	18.51	19.00		
Consciência emocional dos outros						
Uma escola	176	109.50	24.56	25.00	-1.294	0.196
Duas escolas	37	95.12	23.65	23.00		
ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL						
Uma escola	176	108.68	62.36	62.00	-0.868	0.385
Duas escolas	37	99.01	61.03	60.00		
Intencionalidade						
Uma escola	176	109.24	30.20	30.00	-1.161	0.246
Duas escolas	37	96.34	29.24	30.00		
Criatividade						
Uma escola	176	105.76	20.16	21.00	-0.642	0.521
Duas escolas	37	112.91	20.38	23.00		
Resiliência						
Uma escola	176	109.23	30.94	31.00	-1.153	0.249
Duas escolas	37	96.41	29.86	29.00		
Conexões interpessoais						
Uma escola	176	108.43	23.82	25.00	-0.739	0.460
Duas escolas	37	100.22	23.38	25.00		
Insatisfação construtiva						
Uma escola	176	106.84	19.02	19.00	-0.084	0.933
Duas escolas	37	107.77	19.43	18.00		
COMPETÊNCIAS DO QE						
Uma escola	176	108.81	124.15	126.00	-0.521	0.602
Duas escolas	37	102.20	122.30	123.00		
Perspectiva						
Uma escola	176	109.57	19.90	21.00	-1.334	0.182
Duas escolas	37	94.78	19.41	18.00		
Compaixão						
Uma escola	176	110.43	27.44	28.00	-1.777	0.076
Duas escolas	37	90.70	26.70	26.00		
Intuição						
Uma escola	176	107.35	21.54	21.00	-0.956	0.339
Duas escolas	37	96.85	20.89	20.00		
Raio de confiança						
Uma escola	176	108.34	26.98	27.00	-0.953	0.340
Duas escolas	37	97.80	26.14	26.00		
Poder pessoal						
Uma escola	176	107.66	24.55	25.00	-0.343	0.732
Duas escolas	37	103.85	24.46	24.00		
Integridade						
Uma escola	176	108.37	21.60	22.00	-0.711	0.477
Duas escolas	37	100.49	22.19	22.00		

Quadro 18.2 - Comparação da inteligência emocional em função das escolas onde lecciona (continuação)

Domínio/Dimensão Escolas que lecciona	n	\bar{x}_p	\bar{x}	Md	Z	P
VALORES E CRENÇAS						
Uma escola	176	108.29	141.49	141.00	-0.665	0.506
Duas escolas	37	100.88	139.78	130.00		
Saúde em geral						
Uma escola	176	105.01	20.00	18.00	-1.031	0.302
Duas escolas	37	116.49	20.41	21.00		
Qualidade de vida						
Uma escola	176	108.26	25.43	26.00	-0.652	0.515
Duas escolas	37	101.01	24.95	24.00		
Quociente de relacionamento						
Uma escola	176	109.60	19.27	20.00	-1.398	0.162
Duas escolas	37	94.62	18.49	20.00		
Desempenho óptimo						
Uma escola	176	110.15	16.69	17.00	-1.637	0.102
Duas escolas	37	92.03	16.11	17.00		
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL						
Uma escola	176	108.32	328.00	325.00	-0.684	0.494
Duas escolas	37	100.70	323.11	314.00		

5.2.8. Correlação da inteligência emocional com os domínios referentes ao ambiente actual e consequências do quociente emocional

Procedemos, ainda, ao estudo da correlação entre a inteligência emocional e os domínios que não são considerados na sua avaliação. Para tal, utilizámos o coeficiente de correlação de Spearman e o respectivo teste de significância (quadro 19).

Os resultados obtidos revelam que todas as correlações são estatisticamente significativas ($p < 0.001$) e que os dados da inteligência emocional estão negativamente correlacionada com os dados das ocorrências e das pressões de vida e da saúde em geral e estão positivamente correlacionados com os dados da satisfação na vida, da qualidade de vida, do quociente de relacionamento e do desempenho óptimo.

Dado que as ocorrências de vida, pressões de vida e saúde em geral foram avaliadas com escalas inversas das restantes, podemos concluir que os

professores que apresentaram melhor desempenho nos domínios ocorrências de vida, pressões de vida, satisfação na vida, saúde em geral, qualidade de vida, quociente de relacionamento e desempenho óptimo tendem a evidenciar melhor inteligência emocional.

Quadro 19 - Correlação da inteligência emocional com os domínios referentes ao ambiente actual e consequências do quociente emocional

Variáveis	INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	
	r_s	P
Ocorrências de vida	-0.241	<0.001
Pressões da vida	-0.263	<0.001
Satisfação na vida	0.367	<0.001
Saúde em geral	-0.473	<0.001
Qualidade de vida	0.599	<0.001
Quociente de relacionamento	0.580	<0.001
Desempenho óptimo	0.627	<0.001

5.2.9. Estudo da regressão da inteligência emocional em função dos domínios que constituem o questionário EQ MAP

Os estudos de regressão linear múltipla foram desenvolvidos com o objectivo de identificar quais os domínios do questionário EQ MAP mais preponderantes na determinação da inteligência emocional.

Realizámos dois estudos separados utilizando o método *stepwise* dado que este permite seleccionar os domínios que apresentam relações mais fortes e estatisticamente significativas com a inteligência emocional.

No primeiro estudo, a regressão foi efectuada com os domínios que não entram na avaliação da inteligência emocional (ocorrências de vida, pressões da vida, satisfação na vida, saúde geral, qualidade de vida, quociente de relacionamento e desempenho óptimo) e serviu para identificar quais destes domínios eram preditores significativos da inteligência emocional.

5.2.9.1. Estudo da regressão da inteligência emocional em função dos domínios do ambiente actual e das consequências do quociente emocional

Os resultados apresentados no quadro 20 permitem verificar que são predictoras significativas o desempenho óptimo ($\beta = 0.270$; $p < 0.001$), a saúde em geral ($\beta = -0.329$; $p < 0.001$), a satisfação na vida ($\beta = 0.240$; $p < 0.001$) e o quociente de relacionamento ($\beta = 0.282$; $p < 0.001$). Atendendo a que os valores da *Variance Inflation Factor* (VIF) são baixos, concluímos que estes domínios não apresentam problemas de multicolinearidade.

O modelo encontrado é altamente significativo ($p < 0.001$) e o conjunto dos domínios preditores explica 56.8% da variabilidade da inteligência emocional.

Pela análise dos valores dos coeficientes de regressão concluímos, ainda, que os indivíduos com melhor desempenho óptimo, com melhor saúde em geral, com maior satisfação na vida e com maior quociente de relacionamento tendem a apresentar maior inteligência emocional.

Quadro 20 - Estudo da regressão da inteligência emocional em função dos domínios do ambiente actual e das consequências do quociente emocional

Domínios no modelo	Coeficientes		Testes dos coeficientes		R ² ajustado	Teste do modelo		VIF
	B	β	t	p		F	p	
Constante	130.258	---	6.445	<0.001	0.568	73.278	<0.001	---
Desempenho óptimo	4.035	0.270	4.791	<0.001				1.619
Saúde em geral	-1.498	-0.329	-6.957	<0.001				1.136
Satisfação na vida	1.538	0.240	5.211	<0.001				1.079
Quociente de relacionamento	4.972	0.282	5.045	<0.001				1.586

5.2.9.2. Estudo da regressão da inteligência emocional em função dos domínios considerados na sua avaliação

No segundo estudo, foram utilizados na regressão os catorze domínios que contribuem para a avaliação da inteligência emocional com o objectivo de identificar a preponderância/importância de cada um.

Os resultados obtidos pelo método *stepwise* (quadro 21) permitem-nos identificar a ordem de preponderância dos domínios. Assim, verificamos que a ordem dos domínios para a determinação da inteligência emocional são a intuição, a insatisfação construtiva, o poder pessoal, a criatividade e a resiliência, seguindo-se o raio de confiança, a consciência emocional, as conexões interpessoais, a intencionalidade, a compaixão, a integridade, a consciência emocional dos outros, a expressão emocional e, finalmente, a perspectiva.

Quadro 21 - Estudo da regressão da inteligência emocional em função dos domínios considerados na sua avaliação

Domínios no modelo	Coeficientes		Testes dos coeficientes		R ² ajustado	Teste do modelo		VIF
	B	β	t	p		F	p	
Constante	0.000	---	0.000	1.000	1.000	6022.609	<0.001	---
Intuição	1.000	0.105	4.7 x 10 ⁷	<0.001				3.163
Insatisfação construtiva	1.000	0.101	5.4 x 10 ⁷	<0.001				2.169
Poder pessoal	1.000	0.102	4.8 x 10 ⁷	<0.001				2.795
Criatividade	1.000	0.137	7.2 x 10 ⁷	<0.001				2.296
Resiliência	1.000	0.131	6.0 x 10 ⁷	<0.001				2.978
Raio de confiança	1.000	0.101	5.3 x 10 ⁷	<0.001				2.287
Consciência emocional	1.000	0.063	3.8 x 10 ⁷	<0.001				1.698
Conexões interpessoais	1.000	0.093	4.6 x 10 ⁷	<0.001				2.623
Intencionalidade	1.000	0.106	5.8 x 10 ⁷	<0.001				2.066
Compaixão	1.000	0.088	4.6 x 10 ⁷	<0.001				2.300
Integridade	1.000	0.101	6.2 x 10 ⁷	<0.001				1.674
Consciência emocional dos outros	1.000	0.105	5.2 x 10 ⁷	<0.001				2.538
Expressão emocional	1.000	0.084	4.4 x 10 ⁷	<0.001				2.280
Perspectiva	1.000	0.079	4.0 x 10 ⁷	<0.001				2.398

5.2.9.3. Estudo da regressão da inteligência emocional em função das dimensões consideradas na sua avaliação

Repetimos o estudo anterior utilizando na regressão as três dimensões que constituem a inteligência emocional. Como podemos verificar pelos resultados apresentados no quadro 22 as competências do quociente emocional é a dimensão mais preponderante na determinação da inteligência emocional, seguida dos valores e atitudes e da alfabetização emocional.

Quadro 22 - Estudo da regressão da inteligência emocional em função das dimensões consideradas na sua avaliação

Dimensões no modelo	Coeficientes		Testes dos coeficientes		R ² ajustado	Teste do modelo		VIF
	B	β	t	p		F	P	
Constante	0.000	---	0.000	1.000	1.000	7997.960	<0.001	---
Competências do quociente emocional	1.000	0.437	8.2 x 10 ⁷	<0.001				4.1019
Valores e atitudes	1.000	0.447	1.0 x 10 ⁷	<0.001				2.785
Alfabetização emocional	1.000	0.197	44.3 x 10 ⁷	<0.001				2.878

5.3. Discussão dos resultados

Nesta secção, são discutidos e interpretados os resultados que, de forma sumária e concisa, foram já expostos na secção anterior.

A discussão e interpretação tem como objectivo a procura no sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante a sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Conforme Polit e Hungler (1995), o processo de interpretação dos resultados constitui a tentativa do investigador para explicar as descobertas, em

consonância com o que é conhecido, decorrente de trabalhos anteriores na área, e à luz da adequação dos métodos utilizados na investigação.

A amostra deste estudo é constituída, como referimos anteriormente, por 221 docentes, de uma população de 745 professores do ensino superior do distrito de Viseu.

Dos dados sócio-demográficos caracterizadores da amostra, verifica-se que, 63,3% dos docentes são do sexo feminino e 36,7% do sexo masculino, o que, apesar de ligeiramente mais elevado que a média nacional, traduz bem a realidade deste nível de ensino, em que as mulheres constituem o grupo mais numeroso.

De acordo com os dados do INE (Instituto Nacional de Estatística, 1998) enquanto no início da década de 60 as mulheres representavam apenas aproximadamente um quarto dos diplomados saídos das instituições de ensino superior, no início da década de 90 elas representavam já quase dois terços dos sujeitos que concluíram os respectivos cursos superiores. De igual modo e para os mesmos referentes cronológicos, verifica-se que a percentagem de mulheres a leccionar no ensino superior quase que quadruplicou em trinta anos.

A evolução da relação das mulheres com o ensino superior é um elemento recorrentemente utilizado para ilustrar a transformação sofrida pela condição feminina portuguesa (INE, 2008).

Situação idêntica, se bem que em proporções diferentes desta, apresenta o sector educativo nos outros níveis de ensino. Aí o género feminino domina claramente todos os restantes níveis de ensino, atingindo tais níveis – e entre eles o pessoal docente dos ensinos básico e secundário – taxas de feminização na ordem dos 75% do total do corpo de professores para aí destacado. A profissão de professor em Portugal é maioritariamente representada pelo género feminino.

A análise da distribuição dos professores por grupos etários demonstra que 76,0% dos elementos da amostra apresentavam idades compreendidas entre os

25 e 45 anos e que 23,1% dos inquiridos apresentavam idades compreendidas entre os 46 e os 65 anos.

De forma similar e considerando o estado civil, verificamos que 74,6% dos professores eram casados.

O objectivo geral da presente investigação centrava-se em identificar e analisar a inteligência emocional dos professores do Ensino Superior do distrito de Viseu. Neste sentido, formulámos vários objectivos que nos permitissem conhecer e caracterizar a nossa amostra e também perceber quais os factores que influenciam de forma mais evidente este constructo.

Em primeiro lugar, quisemos identificar de que forma a IE se caracterizava em função das características sócio-demográficas.

5.3.1. Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função do género

Os resultados encontrados apontam para diferenças estatisticamente significativas só em dois domínios da Inteligência Emocional (IE), em que o sexo masculino apresenta um melhor desempenho: o poder pessoal da área valores e crenças que é entendido como o grau em que se acredita que se conseguem mudanças e se consegue escolher a vida que se quer viver e o domínio desempenho óptimo que avalia a capacidade de no dia-a-dia ter bons resultados ao nível pessoal, na relação com os outros e no trabalho.

Na nossa perspectiva, a explicação genérica para estes resultados já foi avançada anteriormente.

Importa salientar que o aumento da percentagem de mulheres com formação superior não teve consequências apenas ao nível da taxa de feminização do pessoal docente do ensino superior. O crescente índice de qualificação e de credencialização das mulheres teve também um impacto inegável sobre a restante estrutura sócio-profissional.

Embora a reconfiguração da estrutura de oportunidades e a afirmação para lá do limiar da domesticidade tenham proporcionado à mulher o acesso a posições de algum destaque no âmbito da sociedade civil, nomeadamente no trabalho e na educação, e a consolidação de um estatuto cívico nem sempre socialmente reconhecido, não pode negligenciar-se o facto de que, ainda assim, a situação actual está longe de poder ser considerada equitativa.

Antes de mais, deve ter-se presente que, não obstante o seu eixo de vida e de realização pessoal se ter alargado substancialmente as mulheres continuam a ser as principais depositárias da responsabilidade relativa à administração doméstica e familiar, o que, se traduz, na generalidade dos casos, num redobrar de esforços, uma vez que, a um emprego, há a somar todo o rol de tarefas tradicionalmente desempenhadas em casa pelas mulheres. Neste sentido, se, por um lado, a entrada no mercado de trabalho representa para o género feminino a conquista de uma garantia de autonomia e segurança pessoal e até um alargamento do seu espaço de liberdade, o certo é que as inércias sociais que persistem dentro da instituição familiar tendem, de algum modo, a anular parte substancial dos efeitos positivos.

No campo de pesquisa recente sobre a IE, em que as competências emocionais estão intimamente ligadas a este constructo, as diferenças de género também foram detectadas na infância, adolescência e idade adulta (Harrod & Scheer, 2005; Houtmeyers, 2002; Young, 2006).

Relativamente às diferenças de género na IE, a controvérsia reside na forma como essa diferença ou não pode ser detectada, dependendo do tipo de instrumento de avaliação utilizado, medidas de auto-relato ou de desempenho.

Os resultados de estudos que utilizaram medidas de auto-relato (Bar-On's EQi, 1997; Salovey et al's TMMS-48, 1995 e suas versões, etc.) têm sido muito diferentes. Em alguns casos, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na auto-avaliação da IE entre homens e mulheres (Bar-On, 1997; Brackett & Mayer, 2003; Brown & Schutte, 2006; Schutte et al., 1998), enquanto em outros casos, as mulheres acabam por ser mais hábeis a lidar com as suas emoções e com as emoções dos outros. Por vezes, acontece exactamente o oposto. O sexo feminino acaba por ser melhor em atenção emocional e empatia,

enquanto os homens são melhores na regulação das emoções (Brackett, Warner & Bosco, 2005; Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004; Harrod & Scheer, 2005). Esta falta de uniformidade nos resultados pode ser devido a características sócio-demográficas ou do tipo de instrumento utilizado. Isto está relacionado com as diferentes habilidades que compõem o constructo, que dependem do modelo teórico com o qual se está a trabalhar.

Quando a “Trait-Meta Mood Scale – 48” (TMMS-48) e as suas versões são utilizadas (Salovey et al., 1995; Fernández-Berrocal et al., 2004), as diferenças encontradas tendem a apontar para o sexo feminino atribuir uma maior atenção às suas emoções do que o sexo masculino. Noutros casos, o género feminino demonstra-se mais hábil, não só em lidar com as suas emoções, mas também em entendê-las, enquanto o género masculino evidencia-se mais hábil a controlar os impulsos e a tolerar o *stress* (Fernández-Berrocal & Extremera, 2003; Fernández-Berrocal et al., 2004).

No entanto, quando os indicadores de desempenho como o Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) ou o Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEM) são usados, apontam para diferenças significativas na inteligência emocional, com o predomínio do género feminino quando comparado ao género masculino (Brackett e Mayer, 2003; Brackett et al., 2005; Extremera, Fernández-Berrocal & Salovey, 2006; Mayer et al., 1999; Mayer, Salovey & Caruso, 2002; Young, 2006). As diferenças de género que aparecem desde a infância, relativas às competências emocionais são, portanto, corroboradas.

Os estudos que incidiram sobre as diferenças de género com base no auto-relato da inteligência emocional e medidas de inteligência emocional, através de testes de desempenho, revelam resultados importantes sobre a forma como o sexo masculino auto-relata uma maior inteligência emocional do que venham a desempenhar, enquanto o oposto acontece com o sexo feminino. O género feminino auto-relata uma menor inteligência emocional do que mostram ter em testes de desempenho (Brackett & Mayer, 2003; Brackett et al., 2006). Tudo isto nos faz supor que as mulheres se subestimam e que os homens se superestimam no que diz respeito às suas competências emocionais.

Um estudo recente que usou a TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) mostrou como os pais têm um nível menor de se restabelecer do que a auto-referida e as mães têm um maior nível de atenção e clareza do que a auto-referida.

Apesar das evidências indicarem que, geralmente, as mulheres têm um maior índice de IE que os homens, a sua auto-percepção tende a ser menor que a dos homens. Pelo exposto, podemos destacar os resultados do estudo realizado por Sánchez et al., (2008), em que a IE, auto referida pelas mães relativamente ao factor atenção foi previsto para 9% da percepção que o pai e as crianças tenham deles. Uma possível explicação para esse fenómeno poderia estar relacionada com a ameaça que o estereótipo da mulher pode ter na sua percepção. Talvez seja um estereótipo mais vulnerável do que os resultados dos testes de desempenho realmente demonstram.

De facto, alguns estudos têm mostrado o impacto de estereótipo sexual nos níveis de ansiedade em situações específicas (Osborne, 2006).

Se acrescentássemos os resultados que mostram uma relação entre baixos níveis de auto-relato da IE com pior saúde mental, medida por meio de ansiedade, depressão e escalas de ajustamento emocional (Salovey et al., 2002; Sánchez, Montañes, Latorre & Fernández-Berrocal, 2006), bem como os piores índices de saúde mental que as mulheres tendem a ter com estes contornos (World Health Organization, 2008), sugere a necessidade de mais pesquisas sobre esta temática. Um maior número de estudos é necessário para descobrir a relação existente entre a percepção da IE e IE real.

Numa outra pesquisa, levada a cabo por Queroz e Neri (2005), comparando-se o grupo género quanto à inteligência emocional, foram encontradas algumas diferenças significativas. Os homens são mais automotivados do que as mulheres e há uma leve tendência dos homens também serem mais autoconscientes. Não apareceram diferenças entre homens e mulheres no que diz respeito à competência emocional.

As mulheres apresentaram aptidões interpessoais mais fortes do que os homens, mas estes apresentaram maior capacidade para gerir o stress, além de serem mais adaptáveis.

Os nossos resultados não vão ao encontro de outras investigações nomeadamente de autores como Satoris (1999) e Brody & Hall (s.d.) que apontam para a tendência dos indivíduos do género feminino obter índices mais elevados de inteligência emocional do que os do género masculino, explicando este facto pela diferenciação da educação entre géneros.

No nosso caso, os domínios onde existem diferenças, são domínios em que tradicionalmente é esperado um grande investimento do sexo masculino, nomeadamente ao nível do alcance de metas elevadas a nível profissional e o desempenho que está presente especialmente no contexto do ensino superior.

O facto de nesta investigação não se terem encontrado diferenças entre homens e mulheres no que respeita à sua IE, contrariamente ao que se pode constatar no relatório de Chutte (1998), pode dever-se à origem da amostra, designadamente extraída de uma população nivelada através de uma selecção extremamente rigorosa das suas aptidões académicas. E estas, se relacionadas à partida com a capacidade cognitiva, também podem estar presumivelmente relacionadas com a IE uma vez que estes constructos, apesar de intrinsecamente diferentes, se reconhecem como estando intimamente relacionados.

A controvérsia acerca das diferenças de sexo continua, havendo, contudo, evidências empíricas de um progressivo esbatimento das referidas diferenças a que não será alheio, entre outras causas, uma maior aproximação nas práticas de socialização.

Grande parte dos dados sugere (Colom, 1998) que: as semelhanças entre os sexos são maiores que as diferenças; as diferenças de género de carácter emocional dependem muito da situação; a maior parte dos estudos sobre diferenças de género têm utilizado amostras de classe média, pelo que generalizar pode ser impudente.

5.3.2. Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função do grupo etário

Os nossos resultados revelam que o grupo etário dos 25 aos 35 anos, evidencia menor consciência emocional, e menor consciência emocional, dos outros. Isto implica menor desempenho em termos de alfabetização emocional, ou seja, menor a capacidade de reconhecer os sentimentos próprios, enumerá-los e perceber a sua origem, ser capaz de expressar os sentimentos e de os mostrar aos outros e também a habilidade para ouvir, sentir, intuir o que os outros estão a sentir a partir da análise que se é capaz de fazer das palavras, linguagem não verbal ou outros indicadores.

Estes professores mais novos, apresentam também uma menor resiliência, que é a capacidade de enfrentar dificuldades de forma flexível e de forma positiva. Na nossa perspectiva, estes resultados são explicados pelo facto de este grupo ter menos experiência de vida, ainda estar centrado no seu próprio desenvolvimento profissional, o que faz com que esteja menos atento aos outros. Por outro lado, os professores mais velhos (grupo etário dos 56 aos 65 anos) revelam menor saúde geral, no sentido em que têm maiores problemas de saúde a interferir na sua inteligência emocional, fazendo com que o seu quociente de relacionamento, entendido como a qualidade das relações interpessoais e a ligação aos outros, seja menor.

Os resultados do domínio desempenho óptimo, isto é, a avaliação de quanto se consegue no dia-a-dia ter bons resultados ao nível pessoal, na relação com os outros e no trabalho, são mais elevados no grupo etário dos 46 aos 55 anos, são aqueles professores que estão no auge da sua carreira.

Pouco se conhece sobre os efeitos do envelhecimento sobre a inteligência emocional (Phillips, Maclean & Allen, 2002). Contudo, em Bar-On (2002) é citado um estudo de 1997 em que foi utilizado o Emotional Quotient Inventory (EQ-i), abrangendo as dimensões: aptidões intrapessoais; aptidões interpessoais; adaptabilidade; gestão do stress e, por último, humor geral. Os grupos mais velhos apresentaram resultados significativamente mais altos do que os grupos mais jovens na maioria das dimensões da escala.

No presente estudo não foram encontradas diferenças significativas no valor total da inteligência emocional nos diferentes grupos de idade. No domínio consciência emocional e na dimensão alfabetização emocional, é o grupo etário dos professores mais velhos que apresenta valores mais elevados, o que é congruente com os dados na literatura que se referem que as pessoas quando envelhecem atingem pontuações elevadas em escalas de auto-relato que avaliam o bem-estar psicológico.

Cachioni (2003) utilizou a Escala de Desenvolvimento Pessoal (EDEP) num estudo com professores de Universidades da Terceira Idade. A autora verificou que na amostra predominaram auto-relatos positivos sobre o desenvolvimento pessoal, principalmente entre os professores mais velhos. A autora concluiu que a prática da docência a idosos proporcionava aos sujeitos trocas pessoais e culturais significativas, senso de integridade e de geratividade, e isso favoreceria o seu senso de bem-estar psicológico.

As medidas elevadas dos dois grupos de idade na EDEP podem ter relação com a experiência de vida acumulada pelos sujeitos, experiência de vida essa que pode estar a contribuir para a construção de estratégias de enfrentamento das condições de vida, parte das quais pode ser adversa. O conhecimento de si mesmo pode contribuir para o fortalecimento na construção de recursos internos e estes poderão promover o bem-estar na medida que o indivíduo tem condições de gerir os próprios sentimentos e comportamentos.

Bastian (2005) vem ao encontro dos nossos resultados quando afirma que há tendência para que a maturação emocional esteja associada ao aumento de idade até à idade adulta. Neste sentido, também Mayer e Salovey (2002), referem que a inteligência emocional e social aumenta com a idade, pelo menos até à quinta década de vida.

De considerar é ainda o estudo desenvolvido por Campos (2010), onde os professores afirmaram que as experiências de vida tiveram uma grande importância no desenvolvimento da inteligência emocional, o que nos leva a inferir que o aumento da idade faz também aumentar os níveis de inteligência emocional.

5.3.3. Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função do estado civil

Ao relacionarmos o estado civil com a inteligência emocional podemos verificar pelos resultados que o grupo de professores casados ou a viver em união de facto, evidenciam menor consciência emocional dos outros (entendida como 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) e uma menor intencionalidade (que é a habilidade de agir deliberadamente, tomando decisões consistentes tanto ao nível pessoal como profissional) do que os não casados.

Na sequência da revisão bibliográfica, não foram encontrados estudos que relacionem directamente a inteligência emocional com o estado civil. Os estudos que existem apontam para diferenças não significativas (Castro, 2009) ou indicam que os professores casados evidenciam pontuações superiores (Campos, 2010).

Uma possível explicação para estes valores pode estar relacionada com a exigência, quer em termos de carreira, quer em termos de vida pessoal. Se por um lado, a profissão de professor do ensino superior exige uma grande capacidade de trabalho, por outro lado, o casamento exige um grande investimento pessoal. Esta conjugação poderá levar a que este grupo tenha menos capacidade para estar atento aos sinais do outro.

5.3.4. Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função da formação académica

Verificamos que os professores doutorados tendem a evidenciar menor satisfação com a vida, entendida como todos os acontecimentos de relações interpessoais, situações circunstanciais que se experienciam como agradáveis tanto ao nível pessoal como profissional.

Segundo alguns estudos, uma grande maioria dos professores do ensino superior confirma que poucos professores conseguem ser excelentes nas duas actividades (ensino e investigação) (Romainville, 1996). Por isso, não é

surpreendente que os professores doutorados (sujeitos a muita solicitação e a actividades que trazem muita sobrecarga) vejam esta ligação como uma fonte de tensão ou mesmo frustração.

O contexto de vida da maioria dos professores do ensino superior tem por base o trabalho excessivo, a pressão do tempo, a elevada responsabilidade e a constante necessidade de lidar com conflitos.

Neste sentido, o nosso estudo vai ao encontro dos estudos realizados por Bastian (2005), Petrides, Furnham e Martin (2004, cit. Por Bueno, 2006), quando afirmam que existe uma correlação baixa e moderada entre a inteligência emocional e a situação com a vida. Ao nível profissional, os professores doutorados estão num nível de desenvolvimento profissional muito exigente, portanto, para que a satisfação de vida aumente são necessários níveis cada vez mais elevados de experiências positivas. Por outro lado, globalmente, os professores têm valores elevados de alfabetização, ou seja, a capacidade de reconhecer os sentimentos próprios, enumerá-los e perceber a sua origem, capacidade de expressar os sentimentos e de os mostrar aos outros, integrando as acções e interacções e também a habilidade que têm para ouvir, sentir, intuir o que os outros estão a sentir a partir da análise que são capazes de fazer das suas palavras, linguagem não verbal ou outros indicadores. Também têm maiores competências, sendo esta capacidade para agir deliberadamente, tomando decisões consistentes tanto ao nível pessoal como profissional, encontrar múltiplas respostas e soluções não cognitivas para solucionar problemas, encontrar 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 podem expressar as emoções e a capacidade de ficarem calmos, ter expressões emocionais adequadas mesmo perante acontecimentos desagradáveis ou conflitos. Neste sentido, é nossa opinião que a formação académica elevada pode contribuir para um nível mais elevado de inteligência emocional e, assim sendo, a alfabetização e as competências são de facto mais elevadas neste grupo de professores.

Os professores que só possuem a licenciatura revelaram menor consciência emocional e menor intencionalidade, sendo esta explicada com a

habilidade de agir deliberadamente, tomando decisões consistentes tanto ao nível pessoal como profissional. A formação acadêmica mais baixa pode pôr em causa a segurança profissional, o que vai ao encontro da dificuldade que este grupo de professores apresenta quando tem que tomar alguma decisão.

5.3.5. Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função da área de formação

Considerando o conjunto de resultados obtidos, verificamos que existem entre os grupos de professores do ensino superior pertencentes a diversas áreas de formação nos valores obtidos nas diferentes áreas de desempenho da inteligência emocional.

Desta forma, verificamos que os professores com formação na área das artes e ciências da educação evidenciam valores que os colocam abaixo dos grupos de professores de outros âmbitos de formação, em todos os domínios e áreas de desempenho estudadas, onde se observam diferenças significativas, com excepção dos domínios ocorrências de vida e pressões de vida.

Quanto à área educativa, por vezes, erradamente, pensa-se que as competências afectivas e emocionais não são essenciais ao professor, no entanto, a inteligência emocional envolve o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que todo o docente deveria adquirir por duas razões (Castejón et al., 2008): porque as aulas são o modelo de aprendizagem sócio-emocional de maior impacto para os alunos, e porque a pesquisa tem demonstrado que níveis adequados de inteligência emocional ajudam a enfrentar com maior êxito os contratempos com que os professores se deparam diariamente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Desta forma, no âmbito educativo, a educação da inteligência emocional torna-se uma tarefa necessária. Dominar essas habilidades é essencial para o desenvolvimento evolutivo e sócio-emocional dos alunos.

Nos domínios ocorrências de vida e pressões de vida, os professores com formação na área das engenharias revelam valores mais baixos quando

comparados com professores de outras áreas de formação. Estes domínios são caracterizados 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 profissionais. Por outro lado, como podemos verificar, os professores com formação na área das engenharias evidenciam valores que os colocam acima dos grupos de professores de outras áreas de formação, numa grande maioria dos domínios e áreas de desempenho onde se observam diferenças estatisticamente significativas. Estes professores, com formação na área das engenharias evidenciam melhor expressão emocional, melhor perspectiva, melhor poder pessoal, melhores valores e crenças, melhor qualidade de vida e melhor quociente de relacionamento. Ao nível da inteligência emocional, estes professores evidenciaram maior inteligência emocional.

Para um engenheiro as competências interpessoais têm um papel fundamental uma vez que desenvolvem a sua capacidade de organizar e estruturar o trabalho, muito mais quando dele se espera a liderança de grupos.

Podemos constatar que educar a inteligência emocional dos estudantes está a converter-se numa tarefa necessária no âmbito universitário e a maioria dos professores considera primordial o domínio destas habilidades para desenvolvimento evolutivo e sócio emocional dos alunos.

A actividade docente realizada ao nível do ensino superior tem como intenção e resultado a formação intelectual dos cidadãos e a preparação de profissionais para a sua posterior inserção no mercado de trabalho (Gallardo, 2006). Mas, essa inserção, associada à formação teórica frequentemente encontrada no ensino superior, faz com que os estudantes tenham que formar-se por conta própria na difícil transição para o mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, como referem Garcia-Montalvo e Peiró (2001, p. 28) “os processos de empregabilidade têm consequências importantes para os jovens, porque em parte determinam a sua carreira, as suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e o seu bem-estar psicológico”.

A maioria dos professores concorda que a liderança dos professores do ensino superior é conseguida com um adequado conhecimento pessoal, uma alta

auto-estima, um elevado controle emocional, assim como um projecto pessoal e profissional motivador. Conseguir que os alunos desenvolvam voluntariamente as suas competências científicas, profissionais e investigadoras através das suas próprias competências sócio-emocionais, determinará, sem dúvida, um alto nível de liderança docente e um aumento na auto-estima dos professores do ensino superior (Hué, 2007).

Se considerarmos que, por um lado, as habilidades envolvidas na inteligência emocional quando relacionadas com o desempenho pessoal, profissional e com a vida em geral, constituem modelos de competências (Boyatzis, Goleman e Rhee, 2000; Hedlund e Sternberg, 2000); e por outro lado, os modelos de inteligência emocional incluem competências gerais de carácter sócio-emocional (Mayer, Salovey e Caruso, 2000), podemos verificar a importância da identificação, avaliação e o desenvolvimento destas competências emocionais no contexto educativo do ensino superior.

5.3.6. Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função do número de cursos onde lecciona

Os resultados que encontramos revelam que os professores que leccionam três ou mais cursos apresentam um melhor desempenho ao nível das pressões de vida, entendidas como as experiências que tanto no trabalho como em casa podem ser experiências constrangedoras ou difíceis. Não tendo nós encontrado estudos específicos que fossem ao encontro dos nossos resultados, parece-nos evidente que este grupo de professores, ao ter que se organizar para leccionar cursos variados tem, necessariamente, que gerir melhor as pressões de vida, de outra forma, não seria capaz de ser eficiente neste tipo de circunstância.

Os resultados apontam também para uma menor expressão emocional (sendo esta o grau com que se consegue expressar os próprios sentimentos e mostrá-los aos outros, como parte integrante das próprias acções e interacções) e uma menor qualidade de vida que tem efeito na inteligência emocional no sentido da satisfação ou não com a generalidade da vida. Se por um lado, uma maior

diversidade de cursos onde os professores leccionam “obriga” a que estes consigam lidar melhor com as pressões, por outro lado, a capacidade de expressar sentimentos aos outros, bem como a satisfação com a vida, tem que estar diminuída na medida em que a pressão profissional não deixa espaço para as outras competências.

5.3.7. Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função do número de escolas onde lecciona

O número de escolas onde os professores leccionam determina que os professores que leccionam numa única escola evidenciam um melhor desempenho ao nível das ocorrências de vida, ou seja, os professores que leccionam numa única escola conseguem identificar o tipo de acontecimentos ao nível pessoal, englobando as várias áreas de vida, que podem ter constituído uma fonte de sofrimento. Estes resultados vão de encontro daqueles encontrados para o número de cursos onde leccionam, é muito menos exigente em termos de vida profissional, para estes professores, estarem centrados numa só escola. Se tivessem que se deslocar por várias escolas, faria com que se sentissem mais pressionados em termos de ocorrências de vida.

5.3.8. Relacionar os domínios referentes ao ambiente actual de vida e consequências do quociente emocional com a inteligência emocional

O estudo da correlação entre inteligência emocional e os domínios que não são considerados na sua avaliação revela que as correlações são altamente significativas e que existem diferentes níveis de associação.

O Ambiente Actual é a dimensão que, 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 como ao nível das profissionais (englobando os domínios ocorrências de vida e pressões de vida), e, 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).

Os resultados da nossa amostra nesta dimensão apontam para que quanto menores forem as ocorrências de vida e as pressões de vida, maior é a Inteligência Emocional, e, quanto maior for a satisfação na vida, maior é a Inteligência Emocional.

As consequências, constituem uma dimensão que 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 se consegue no dia-a-dia ter bons resultados ao nível pessoal, na relação com os outros e no trabalho. É constituída pelos seguintes domínios: *saúde em geral, qualidade de vida, quociente de relacionamento e desempenho óptimo*.

Os resultados da nossa amostra, apontam para que quando o domínio saúde em geral é afectada, isto é, quanto mais problemas de saúde existirem, menor é a Inteligência Emocional, por outro lado, quanto maior é a qualidade de vida, o quociente de relacionamento e o desempenho óptimo, também é a Inteligência Emocional dos Professores do Ensino Superior.

O desempenho óptimo é aquele que apresenta correlação mais forte com a inteligência emocional.

Estes resultados são corroborados por Castro (2009) que aplicou o mesmo questionário também a uma amostra de professores do Ensino Superior, quando afirma que existe uma associação negativa entre a Inteligência Emocional e a saúde em geral e que existe uma associação positiva entre a Inteligência Emocional e os domínios qualidade de vida, quociente de relacionamento e desempenho óptimo.

5.3.9. Identificar os domínios que maior peso preditivo têm para a inteligência emocional

Para identificar quais os domínios, que não entram na avaliação da inteligência emocional, eram preditores significativos da mesma, efectuamos o estudo de regressão linear múltipla.

Verificámos que os domínios desempenho óptimo, saúde em geral, satisfação na vida e quociente de relacionamento são preditores significativos da inteligência emocional.

O desempenho óptimo que avalia a capacidade de no dia-a-dia obter bons resultados ao nível pessoal, na relação com os outros e no trabalho é o domínio com maior preponderância para a predição da inteligência emocional. Este domínio é, simultaneamente, aquele que apresenta correlação mais forte com a inteligência emocional.

Estes resultados vão ao encontro do estudo desenvolvido por Campos (2010), no qual o resultado aponta para que a qualidade de vida e a satisfação de vida sejam os domínios com maior capacidade de predição de uma alta Inteligência Emocional. No entanto, estes resultados também revelam a fragilidade deste constructo mostrando que pode muito facilmente ser alterado com qualquer circunstância de vida.

Num segundo estudo, foram utilizados na regressão os catorze domínios que contribuem para a avaliação da inteligência emocional com o objectivo de identificar a ordem de preponderância de cada um na predição desta.

A intuição, que traduz o grau com que usamos sinais, “palpites” e respostas não cognitivas perante problemas é o domínio que ocupa o primeiro lugar na hierarquia de preponderância na predição da inteligência emocional, seguindo-se a insatisfação construtiva, o poder pessoal, a criatividade, a resiliência, o raio de confiança, a consciência emocional, as conexões interpessoais, a intencionalidade, a compaixão, a integridade, a consciência emocional dos outros, a expressão emocional e, finalmente, a perspectiva.

5.3.10. Identificar a dimensão mais preponderante na determinação da inteligência emocional

O estudo da regressão das três dimensões que constituem a inteligência emocional permite-nos verificar que as competências do quociente emocional é a dimensão mais preponderante na sua determinação, seguida dos valores e atitudes e da alfabetização emocional.

A dimensão competências do quociente emocional é entendida 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.

Conclusões

Conclusões

As considerações com que finalizaremos este trabalho visam, fundamentalmente, recapitular os assuntos mais relevantes do estudo, em termos de conhecimento da inteligência emocional dos professores, e sugerir algumas pistas para futuras investigações, dado que esta é uma área heurísticamente muito rica.

A forma de conceber o ensino superior tem sido influenciada por mudanças e por exigências sociais que se operam no exterior e que impõem, por consequência, novos desafios ao seu corpo docente.

Face aos objectivos inicialmente definidos, começámos por circunscrever o contexto onde se pretende caracterizar e analisar a inteligência emocional dos professores. Deste modo, ao longo da parte I do nosso estudo, procurámos analisar as transformações e percursos do ensino superior e situámos as questões e os desafios que se prendem com os principais actores do ensino superior – os professores.

Em relação ao percurso e evolução do ensino superior, podemos concluir que o aumento da população estudantil, o aumento do corpo docente e a diversificação das instituições impõem novas “racionalidades” mais abertas e flexíveis ajustadas às realidades emergentes. Este novo contexto faz com que os professores tenham de ajustar a sua condição profissional e repensar o seu papel. Apesar destas transformações, Scott (1995) refere que os professores do ensino superior demonstram ter alguma dificuldade em ajustar-se às novas políticas e ao fenómeno de expansão. Por isso, as respostas das instituições de ensino superior não se traduziram num aumento da sua eficácia e da sua qualidade, não tendo havido uma real adaptação dos métodos de ensino, às novas realidades e às exigências da população estudantil, cada vez mais exigente e heterogénea.

Para o desenvolvimento económico, social e cultural das sociedades espera-se que as instituições de ensino superior exerçam a função de formar uma força de trabalho cada vez mais qualificada. Por isso, a profissão académica está sujeita a grandes pressões para a introdução de alterações profundas nos modos tradicionais de a conceber e organizar, pressões essas que se estendem às concepções e práticas metodológicas presentes no processo de ensino-aprendizagem, no sentido da diferenciação deste em função da diversidade dos estudantes e dos requisitos do mercado de trabalho.

A ligação e cooperação das instituições de ensino superior com a comunidade exterior exigem, também, novas práticas e atitudes por parte do corpo docente, porque a sociedade do conhecimento cria constantes desafios que exigem novas competências, novas metodologias e diversificação de tarefas. Deste modo, verificámos que as obrigações de ensino, investigação, administração/gestão e prestação de serviços aumentaram nos últimos tempos.

O conceito tradicional de ensino superior baseia-se no modelo de organização em que o ensino e a investigação surgem como foco central do trabalho académico. Assim, os professores consideram, muitas vezes, que o tempo dedicado à gestão/administração e cooperação/prestação de serviços os impede de desenvolver aquelas tarefas nucleares.

No enquadramento teórico vimos que a progressão na carreira académica faz-se mais por critérios de desempenho ao nível da investigação, isto porque, os resultados da investigação são mais objectivos e mais fáceis de avaliar (Soliman e tal., 1984; Fairweather, 1993; Bertrand e tal., 1994; Santiago, 2001; Brás, 2003).

Os recentes avanços das ciências da mente e do comportamento, como a psicologia, neuropsicologia e psiquiatria, têm demonstrado a importância das emoções nos processos de tomada de decisão, nas relações interpessoais e no desempenho profissional dos indivíduos ou grupos.

Tal como foi referido no nosso trabalho, a inteligência é concebida como a capacidade de pensar, raciocinar e analisar, excluindo as suas vertentes sociais e emocionais, sendo como uma entidade estática passível de ser avaliada através dos testes de QI, pensando-se assim diferenciar as pessoas inteligentes das não inteligentes. A ligação entre inteligência e a emoção foi conseguida via constructo de inteligência social.

O conceito teve a sua evolução histórica até ser assumida como uma abordagem coerente e integradora por facilitar a compreensão das relações entre a emoção e a razão, facto este que proporcionou o desenvolvimento de inúmeros estudos e programas de inteligência emocional em diferentes contextos, nomeadamente no educativo.

O contexto de vida da maioria dos professores do ensino superior tem por base o trabalho excessivo, a pressão do tempo, a elevada responsabilidade e a constante necessidade de lidar com conflitos.

Depreende-se assim, que o estudo destas temáticas se reveste de grande importância por ajudar a compreender as relações entre a inteligência e a emoção nos indivíduos e que exercem uma enorme influência no seu bem-estar, no seu desempenho e, conseqüentemente, na sua realização pessoal.

Deste modo, e como já foi referido, abordámos as questões que se prendem com a profissão e carreira académicas no ensino superior e centrámos o nosso interesse na importância dos estados emocionais nas tarefas dos professores, uma vez que o foco central da nossa investigação é a inteligência emocional em professores do ensino superior.

Preocupámo-nos em estudar as principais teorias e abordagens mais relevantes sobre a natureza complexa da inteligência, conhecer a estrutura da inteligência e seu funcionamento e adquirir conhecimentos práticos sobre os instrumentos de medida. No entanto, a maior ênfase foi dada à inteligência emocional.

Reflectindo os grandes temas da investigação teórica, desenvolver uma síntese final é o desafio que neste momento se nos coloca.

Assim, alicerçados nos objectivos inicialmente definidos neste processo investigativo e considerando-os eixos orientadores desta pesquisa subtraímos as seguintes conclusões:

- A população estudada é maioritariamente feminina, a grande maioria apresenta idades compreendidas entre os 25 e os 45 anos e são predominantemente casados. Uma maioria possui, apenas, a licenciatura e a maior percentagem dos inquiridos tem cursos na área das ciências da saúde.
- A maioria dos inquiridos lecciona em dois ou mais cursos e leccionam, maioritariamente, apenas numa escola.
- Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função do género
 - Os professores do sexo masculino evidenciam melhor desempenho em relação ao poder pessoal, que reflecte a capacidade de se escolher a vida que se quer viver, e em relação ao desempenho óptimo, que traduz a capacidade de no dia-a-dia ter bons resultados ao nível pessoal, profissional e na relação com os outros.
- Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função do grupo etário
 - Na dimensão alfabetização emocional, constatamos que os professores mais novos apresentam maior dificuldade em reconhecer e perceber os sentimentos próprios e dos outros. Este resultado está claramente relacionado com as experiências de vida. Os professores mais velhos revelam menor saúde em geral, isto é, quanto maiores forem os problemas de saúde, menor é a inteligência emocional.

- Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função do estado civil
 - Os inquiridos casados ou que vivem em união de facto evidenciam menor consciência emocional dos outros, estão menos predispostos para entender e ouvir os problemas e as necessidades dos outros.

- Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função da formação académica
 - Ao nível da inteligência emocional verificamos que o desempenho dos professores tende a melhorar com o aumento da formação académica e que os doutorados evidenciam maior inteligência emocional.

- Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função da área de formação
 - Os professores com formação na área das artes ou ciências da educação evidenciam menor inteligência emocional, contrariamente às engenharias e ciências sociais que revelam melhores desempenhos.

- Identificar as características e as diferenças da inteligência emocional em função do número de cursos e escolas onde lecciona
 - Quanto maior for a quantidade de cursos onde os professores leccionam, maiores são as pressões de vida, menos capacidade têm de expressão emocional e menor é a qualidade de vida.
 - Leccionar numa só escola representa uma condição favorável para a inteligência emocional. Os professores nestas condições têm que gerir menos ocorrências de vida, organizam-se numa única instituição.

- Relacionar os domínios referentes ao ambiente actual de vida e consequências do quociente emocional com a inteligência emocional
 - Os domínios referentes ao ambiente actual e consequências do quociente emocional influenciam claramente a inteligência emocional. Todas as correlações encontradas entre os domínios referentes ao ambiente actual e consequências do quociente emocional são altamente positivas.

Os resultados indicam que a inteligência emocional é influenciada negativamente pelas ocorrências e pressões de vida e pela saúde em geral e é influenciada positivamente pela satisfação na vida, qualidade de vida, quociente de relacionamento e desempenho óptimo. Os professores que evidenciam maiores pressões de vida e maiores problemas de saúde, são os que possuem menores índices de inteligência emocional.

- Identificar os domínios que maior peso preditivo têm para a inteligência emocional
 - O desempenho óptimo, de entre os domínios que não entram na medição da inteligência emocional, é o preditor mais significativo da inteligência emocional e é, simultaneamente, aquele que apresenta correlação mais forte com a inteligência emocional.

 - A intuição é o domínio, dos considerados na medição da inteligência emocional, que ocupa o primeiro lugar na hierarquia de preponderância na predição da inteligência emocional.

- Identificar a dimensão mais preponderante na determinação da inteligência emocional

- As competências do quociente emocional, é a dimensão mais preponderante na determinação da inteligência emocional, seguida dos valores e atitudes e da alfabetização emocional.

As conclusões deste estudo, são um contributo que reforçam a pertinência e legitimidade das pesquisas na área da inteligência emocional em contexto educativo e, particularmente, em professores.

Goleman, em 1995, apresenta o quociente emocional (QE), em vez do popular quociente de inteligência (QI), e a forma como vai afectar as nossas vidas e o nosso sucesso profissional. Diz-nos o autor que a inteligência emocional, enquanto capacidade para *“monitorizar as suas próprias emoções e as dos outros, para discriminar entre os diferentes tipos de emoções e, também, a capacidade para usar as informações sobre as diferentes emoções com o objectivo de controlar e orientar o seu próprio pensamento e as suas acções”* (pp.114-115), se tem revelado de enorme interesse e valor preditivo no domínio profissional (liderança, desempenho individual e em grupo) e nas organizações em geral, justificando o investimento teórico, empírico e da medida neste domínio.

Neste sentido, a inteligência emocional não só pode como deve ser promovida através das práticas de ensino.

No contexto educativo a inteligência emocional surge como uma ferramenta bastante útil pois integra uma nova perspectiva de ensino, não exclusiva à razão mas, igualmente, atenta à emoção. Assim, esta nova abordagem constitui um duplo contributo tanto para os professores como para os alunos (Pérez, s.d.).

Extremera e Berrocal, (2004) defendem que é importante desenvolver habilidades emocionalmente inteligentes no contexto educativo essencialmente por dois motivos:

1) Porque as aulas são um modelo de aprendizagem sócio-emocional adulto de grande impacto para os alunos;

2) Porque a investigação demonstra que adequados níveis de inteligência emocional ajudam a enfrentar com sucesso as adversidades do dia-a-dia e o stress laboral que os professores têm de enfrentar no contexto educativo.

São assim notáveis duas perspectivas que destacam a importância da inteligência emocional no contexto educativo, uma do ponto de vista dos professores enquanto indivíduos e outra do ponto de vista dos professores enquanto educadores/promotores de conhecimento.

Os desafios do contexto do ensino superior transformam-no num dos mais importantes contextos de desenvolvimento dos indivíduos, sendo importante prosseguir estudos sobre as concepções pessoais de inteligência emocional.

Como verificámos ao longo deste trabalho, a inteligência emocional pode muito facilmente alterar-se com uma qualquer circunstância de vida.

Projectando este estudo para o futuro, parece-nos que ele pode suscitar outras pistas de investigação que aprofundem mais as problemáticas que os nossos resultados permitiram começar a desvendar. Tal como preconizam Abarca et al. (2002, cit in Extremera e Berrocal, 2004) os docentes não dispõem de formação adequada, nem de meios suficientes para promover estas habilidades e, muitas vezes, carecem eles próprios de competências afectivas e emocionais. Desta forma, a educação emocional em voga consiste basicamente, em discursos morais aos quais os alunos respondem de forma passiva. No entanto, as sociedades e os órgãos de educação começam a estar mais conscientes da necessidade de um currículo específico que promova conteúdos emocionais onde os alunos possam cultivar a sua inteligência emocional descobrindo a diversidade emocional; estimulando a sua percepção e compreensão dos sentimentos próprios e dos outros; observando como os sentimentos motivam diferentes comportamentos; percebendo a transição de um estado emocional a outro, estando conscientes da possibilidade de sentir emoções contraditórias e descobrindo como outras pessoas resolvem os seus conflitos ou dilemas pessoais.

Face aos resultados, sugerimos que fosse considerada a pertinência da integração das componentes afectivas e emocionais nos conteúdos programáticos formativos de todas as áreas, mas sobretudo as de carácter educativo.

O tempo institucional de que dispúnhamos no âmbito desta investigação não permitiu, por exemplo, a implementação de uma investigação longitudinal, acompanhando os professores por mais tempo no seu percurso académico.

Provavelmente, esta estratégia permitiria analisar e conhecer melhor, e com mais profundidade, os dilemas com que os professores do ensino superior se confrontam no seu percurso académico.

Quanto ao processo seguido nesta investigação, parece-nos que poderia ter sido incluída uma entrevista para recolher informação quanto ao domínio que os professores têm do construto de inteligência emocional, e como o relacionam com a prática educativa. Isto seria útil para compreender as representações dos professores acerca do construto trabalhado.

Bibliografia

Bibliografia

Abreu, M. A. (1996). Pais, professores e psicólogos: Contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas. Coimbra: Coimbra Editora.

Alfred, R. e Weissman, J. (1987). Higher Education and the Public Trust: Improving Satisfaction in Colleges and Universities. In Izabel Soliman & Hani Soliman, *Academic Workload and Quality. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(2), pp. 135-152.

Almeida, L. J (1983). *Teorias da inteligência*. Porto: Jornal de Psicologia.

Alpert, D. (1985). *Performance and paralysis: the organizational context of the American research university*. Higher Education, 56, pp. 241-281.

Altbach, P. (2000). The Deterioration of the Academic Estate: International Patterns of Academic Work. In Philip G. Altbach (Ed.), *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Chestnut Hill: Boston College Center for International Higher Education, pp. 11-33.

Altbach, P. e Lewis L. (1996). The academic profession in international perspective. In Philip G. Altbach (Ed.), *The international academic profession: Portraits of fourteen countries*. Princeton, N. J. : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, pp. 3-48.

Álvarez, L. & Joler, E. (1997). *Qué hacemos con los alumnos diferentes? Cómo elaborar adaptaciones curriculares*. Madrid: SM.

Amaral, A., Correia, F., Magalhães, A., Rosa, M., Santiago, R. e Teixeira, P. (2002). *O Ensino Superior pela Mão da Economia*. Matosinhos: Fundação das Universidades Portuguesas, CIPES.

Arroteia, J. (2002). *O Ensino Superior Politécnico em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Association of American Colleges (1985). Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community. In Izabel Soliman & Hani Soliman, *Academic Workload and Quality*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 22(2), pp. 135-152.

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

Bar-On, R., (2000). Emotional and Social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On & Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, (pp.363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R., (2002). Inteligência social e emocional: Visões do emotional quotient inventory (R. C. Costa, Trad.). Em R. Bar-On & J. D. A. Parker (Orgs.), *Manual de inteligência emocional: Teoria, desenvolvimento, avaliação e aplicação em casa, na escola e no local de trabalho* (pp. 266-283). Porto Alegre: Artmed (original publicado em 2000).

Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thomé, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; and application of the emotional quotient inventory (EQ-i). *Personality and individual differences*, 28, 1107-1118.

Barnet, R. (1992). Linking teaching and research: a critical inquiry. In Izabel Soliman & Hani Soliman, *Academic Workload and Quality*. Assessment & Evaluation Higher Education, 22(2), pp. 135-152.

Barol, B. (1984). *In threat to college teaching*. *Academe*, 70(5), pp. 10-17.

Beira, E. (1998). Universidade, Indústria e Sociedade: Desafios. In Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press.

Beltrán, J. (1993). *Processos, estratégias y técnicas*. Madrid : Sínteses.

Berleur, J. (1994). Des rôles et missions de l'université. In Marc Romainville, *Teaching and Research at University: A Difficult Pairing*. Higher Education Management, OECD, 8(2), pp. 135-143.

Bertrand, D., Faucher, R., Jacob, R. et al. (1994). *Le travail professoral remésuré*. Québec : Presse de L'Université du Quebec.

Boyatzis, R., Goleman, D., & Meyer, K. (1999). Clustering Competence in emotional intelligence: Insights from the emotional intelligence inventory (eci). In R. Bar-On & Y. Parker (Eds). *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Boyatzis, R., Goleman, D., Rhee, K. (2000). Clustering Competence in emotional intelligence: Insights from the emotional intelligence inventory (eci). In R. Bar-On & G.D.A. Parker (Eds). *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-367). San Francisco: Jossey-Bass.

Bowen, H. & Schuster, J. (1986). American Professors: A National Resource Imperiled. In Izabel Soliman & Hani Soliman, *Academic Workload and Quality*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 22(2), pp. 135-152.

Boyer, E. (1990). Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professorate. In Izabel Soliman & Hani Soliman, *Academic Workload and Quality*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 22(2), pp. 135-152.

Braga, C. e Grilo, E. (1981). Ensino Superior. In Jorge Carvalho Arroteia, *O Ensino Superior Politécnico em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 54-58.

Braga, C. e Grilo, E. (1981). Ensino Superior. In Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST, Press, pp. 32-79.

Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). *Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). *Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence*. *Journal of Personality and Social Psychology Bulletin*, 91, 4, 780-795.

Brackett, M. A., Warner, R. M., & Bosco, J. S. (2005). *Emotional intelligence and relationship quality among couples*. *Personal relationships*, 12, 197-212.

Branco, A.V. (2004). *Competência emocional*. Coimbra: Quarteto.

Branco, A. (2004). *Para além do QI: Uma perspectiva Mais Ampla de Inteligência*. Coimbra: Quarteto.

Branco, M. A. (2005). *Competência Emocional em Professores. Um estudo em Discursos do Contexto Educativo*. Dissertação de Doutoramento apresentada à FPCE / Universidade do Porto.

Brás, J. (2003). *Percepções dos Professores do Ensino Superior Politécnico sobre as suas tarefas e actividades académicas*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa (dissertação de mestrado não publicada).

Brown, R. F., & Schutte, N. S. (2006). *Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students*. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(6), 585-593.

Bueno, G. et al. (2006). *Inteligência Emocional em estudantes universitários*.

Disponível em :

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010237722006000300007&saigt=sciarttext&lng=en>

Burt, C. R. (1940). *The factors of Mind*. London: University of London Press.

Cachioni, M. (2003). Crenças sobre desenvolvimento pessoal. Em M. Cachioni (Org.) *Quem educa os idosos? Um estudo sobre professores de Universidades da Terceira Idade* (pp. 177-200). Campinas, SP: Átomo e Alínea.

Campos, S. (2010). *Inteligência Emocional dos professores de Ensino Especial da Região de Viseu*. Granada: Universidade de Granada (tese de doutoramento em fase de defesa).

Candeias, A. (2003). *A(s) inteligência(s) que os testes de QI não avalia: inteligência social e inteligência emocional*. Évora: Núcleo de Estudantes de Psicologia da Universidade de Évora.

Caraça, J. (1993). *Do saber ao fazer: Porquê Organizar a Ciência*. Lisboa: Gradiva.

Caraça, J., Conceição, P. e Heitor, M. (1996). Uma Perspectiva sobre a Missão das Universidades, *Análise Social*. In Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, pp. 32-79.

Carneiro, R. (2001). 2020: 20 Anos para Vencer 20 Décadas de Atraso Educativo – Síntese do Estudo. In *O Futuro da Educação em Portugal Tendências e Oportunidades, um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, M. E..

Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castejón, J. L., et al. (2008). *Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes âmbitos científicos*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, nº 15, vol. 6 (2), pp. 339-362.

Charle, C. e Verger, J. (1994). Histoire des Universités. In Marc Romainville, *Teaching and Research at University: A Difficult Pairing*. Higher Education Management, OECD, 8(2), pp.135-143.

CHEPS (Centre for Higher Education Policy Studies) (n.d.) The CHEPS Quality Assessment Data Package: General Introduction. In Christopher Husbands & Patricia Fosh, *Students' Evaluation of Teaching in Higher Education: experiences from four European Countries and some implications of the practice*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 18(2), pp.94-114.

Cherness, C. (2000). Emotional Intelligence: What is and why it matters. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans.

Clark, S. e Corcoran, M. (1986). *Perspectives on the professional socialization of woman faculty*. Higher Education, 57(1), pp. 20-43.

Comissão das Comunidades Europeias (1991). Memorando sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia. In Pedro Conceição, Diamantino Durão,

Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas Ideias para a Universidade*, Lisboa: IST Press, pp. 32-79.

Comissão das Comunidades Europeias (1993). Que Futuro para o Ensino Superior na Comunidade Europeia? – Reacções ao Memorando. In Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, pp. 32-79.

Comissão Europeia (1994). Crescimento, Competitividade, Emprego – Os Desafios e as Pistas para entrar no Século XXI – Livro Branco. In Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, pp. 32-79.

Conceição, P. e Heitor, M. (1998). *Reflexões sobre o Papel da Universidade nas Economias Baseadas no Conhecimento*. Revista “Colóquio Educação e Sociedade”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (2), pp. 70-98.

Conceição, P., Durão, D., Heitor, M. e Santos, F. (1998). *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press.

Conselho Nacional de Educação (1997). *Política Educativa, Construção da Europa e Identidade Nacional*, p. 144.

Correia, F., Amaral, A. e Magalhães, A. (2000). *Diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior: O caso Português*. Matosinhos: Fundação das Universidades Portuguesas, Cipes.

Crespo, V. (1993). *Uma Universidade para os anos 2000 – O Ensino Superior numa Perspectiva de Futuro*. Lisboa: Editorial Inquérito.

Crespo, V. (2003). *Ganhar Bolonha, Ganhar o Futuro. O Ensino Superior no Espaço Europeu*. Lisboa: Gradiva.

Cooper, R. K. & Sawaf, A. (1997). *Executive eq: Emotional intelligence in business*. London: Orion Business Books.

Colom, R. (1997). *Capacidades humanas*. Madrid: Pirâmide.

Davis, M., Stankov, L. & Roberts, R. D. (1998). *Emotional intelligence in search of an elusive construct*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (4), 989-1015.

Diamond, R. (1993). Changing priorities and the faculty reward system. In Izabel Soliman & Hani Soliman, *Academic workload and Quality. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(2), pp. 135-152.

Eicher, J. - C. (1989). La Crise Financière dans les Systèmes d'Enseignement. In Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, pp. 32-79.

Eicher, J. - C. e Chevalier, T. (1993). Rethinking the Fiance of Post – Compulsory Education. In Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, pp. 32-79.

Enders, J. (1997). *The Academic Profession in Europe: A view from the status Perspective*. Edinburg: CERT, Department of Economics, University, Riccarton.

Extremera, N., & Berrocal, P. F. (s.d.). *La inteligencia emocional en la vida cotidiana*: 111-116.

Extremera, N., & Berrocal, P. F. (2003a). *La inteligencia emocional en el contexto educativo. Hallazgos científicos de sus efectos en la aula*. *Revista de Educación*, 332: 97-116.

Extremera, N., Fernández - Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33, 1-10.

Extremera, N., & Berrocal, P.F. (2003b). *Educación de la inteligencia emocional*. Centros del Profesorado de Gran Canaria, nº 6.

Extremera, N., Fernández - Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). *Spanish Version of the Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliability, Age, and Gender Differences*. Psicothema, 18, 42-48.

Extremera, N., & Berrocal, P.F. (2004a). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33: 1-10.

Fairweather, J. & Rhoads, R. (1995). Teaching and the faculty role: Enhancing commitment to instruction in American colleges and universities. In Izabel Soliman & Hani Soliman, *Academic Workload and Quality*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 22(2), pp. 135-152.

Fairweather, J. (1993). Faculty reward structure: Towards institutional and professional homogenization. In Izabel Soliman & Hani Soliman, *Academic Workload and Quality*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 22(2), pp. 135-152.

Farnham, D. (1999). *Managing Academic Staff in Changing University Systems: International Trends and Comparisons*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Fave – Bonnet, M. (1994). Le métier d'enseignant – chercheur : des missions contradictoires ? In Marc Romainville, *Teaching and Research at University: A Difficult Pairing*. Higher Education Management OECD, 8(2), pp. 135-143.

Feldman, R. S. (1995). *Psicología con aplicaciones para iberoamérica*. México: McGraw-Hill.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N., (2003). *En qué prins an las mujeres para tener un peor ajuste emocional) Encuentros en Psicología Social*, 1, 255-259.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). *Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale*. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Fox, M. (1992). Research, teaching and publication productivity. Mutuality versus competition in academia. In Izabel Soliman & Hani Soliman, *Academic Workload and Quality*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(2), pp. 135-152.

Frackmann, E. (1992). The German experience. In Christopher Husbands & Patricia Fosh, *Student's Evaluation of Teaching in Higher Education: experiences of the practice*. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 18(2), pp. 94-114.

Franco, M. G. (2007). Inteligência Emocional – Modelos, instrumentos de avaliação e limites. In A. A. Candeias e L. J. Almeida (Eds. Coord.), *Inteligência Humana – Investigação e Aplicações (volume 1)* (pp. 73-96). Coimbra. Quarteto.

Franco, M. G. (1999). Formação possível para uma profissão impossível: O professor e a sua formação psicológica. In A. M. Bretão & M. S. Ferreira & M. R. Santos (Eds.), *Pensar a escola sobre os olhares de psicologia*, pp. 161-172. Porto: Edições Afrontamento.

Figuroa, M. L. (2005). *Moral Ecológica e Inteligência Emocional: Bases para um Modelo Psicoeducativo del carácter*. *Revista Educere* (pp. 67-76).

Filliozat, J. (1997). *A inteligência do Coração: Rudimentos de gramática emocional*. Lisboa: Pergaminho.

Freedman, J. M. Rideout, M. C., Jensen, A. L., & Freedman, P. E. (1998). *Handle with care: Emotional intelligence activity book*. Sam Mateo: Six seconds.

Gago, J. (1994). *Prospectiva do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: DEPGEF.

Gallardo, M. A. (2006). *Evaluación de las competencias profesionales para la inserción laboral de los maestros de Educación Física*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), 469-492. In http://www.investigacion-sicopedagogia.org/revista/articulos/10/espanol/Art_10_148.pdf.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences : The theory in Practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A Teoria na Prática*. Porto Alegre.

Goleman, D. (2009). *Inteligencia ecológica*. Barcelona: Editorial Kairós.

González-Pienda, J.A.; Cabanach, R. G. Pérez, J. C. Arias A.V. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid. Ediciones Pirámide.

García-Montalvo, J., Peiró, J. M. (2001). *Capital Humano: El mercado laboral de los jóvenes. Formación, transición y empleo*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas/Bancaja.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós.

Gardner, L. (2005). *Emotional intelligence and occupational stress*. Dissertação de doutoramento – Centre of Neurophysiology – Swinburn University of Technology.

Garvin, M. (1980). The Economics of University Behavior. In Izabel Soliman & Hani Soliman, *Academic Workload and Quality. Assessment & Evaluation in Higher Education*. 22(2), pp. 135-152.

Gellert, C. (1993). Structures and Funcional Differentiation: Remarks on Changing Paradigms of Tertiary Education in Europe. In Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, pp. 32-79.

Gervais, M. (1990). La valorisation institutionnelle de la fonction enseignement. In Marc Romainville, *Teaching and Research at University : A Difficult Pairing*. Higher Education Management, OECD, 8(2), pp. 135-143.

Gil, A. (1989). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 2ª ed.. São Paulo: Editores Atlas S.A.

González-Pienda et al. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Gottman, J. & Declaire, J. (1999). *A inteligência emocional na educação* (A.R.d. Sousa, Trans.). Lisboa: Pergaminho.

Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Grilo, E. (1995). Ensino Forma e suas Condições. In Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, pp. 18-22.

Guilford; J. P. (1967). *The nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Guimarães, R. e Cabral, J. (1997). *Estatística*. Lisboa: McGraw-Hill.

Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). *An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics*. *Adolescence*, 40, 503-512.

Hearn, J. (1992). The teaching role in contemporary American higher education: Popular imagery and organizational reality. In Izabel Soliman & Hani Soliman, *Academic Workload and Quality. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(2), pp. 135-152.

Hendlund, Y., Sternberg, R. Y. (2000). Too many intelligences? Integrating social, emotional and practical intelligence. In R. Bar-On J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence* (pp. 136-168). San Francisco: Gorsey-Bass.

Heré, C. (2007). *Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. Em Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa*. Caminado hacia Europa. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Hernández, F. (1999). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. In L. Buendía; M. P. Colás, e F. Hernández, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.

Hill, F. (1995). *Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer*. *Quality Assurance in Education*, 3, pp. 10-21.

Hill, M. e Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Honan, J. e Teferra, D. (2000). The American Academia Profession: Key policy Challenges. In Philip G. Altbach (Ed.), *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Chestnut Hill: Boston College Centre for International Higher Education, pp. 234-259.

Hornback, B. (1993). Too busy to teach. In Izabel Soliman & Hani Soliman, *Academic Workload and Quality*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 22(2), pp. 135-152.

Houtmeyers, K. A. (2002). *Attachment relationships and emotional intelligence in preschoolers*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. 62(10), 4818B.

Husbands, C. e Fosh, P. (1993). *Students' Evaluation of Teaching in Higher Education: experiences from four European Countries and some implications of the practice*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 18(2), pp. 94-114.

Jesus, J. N. (2002). *Influências do Professor sobre os alunos*. Porto: Edições ASA.

Johnston, S. (1991). *Myth conceptions of academic work*. Canadian Journal of Higher Education, 21(2), pp. 108-116.

Kasmier, L. (1982). *Estatística aplicada à economia e administração*. São Paulo: McGraw-Hill.

Kless, S. (1989). L'Économie de L'Éducation : Une Opinion Plus que Légèrement Désenchantée de là ou Nous en Sommes. In Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, pp. 32-79.

Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (1995). *Metodologia científica: Ciência e conhecimento científico: Métodos científicos: teoria, hipóteses e variáveis*. 2ª ed. S. Paulo: Atlas.

Lazerson, M. (2000). *Teaching and learning in higher education, 1980-2000*. Change, 32(3), pp. 13-19.

- Lennards, J. (1987). The Academic Profession in Canada, enquête sur la profession d'universitaire au Canada. In Romain Rousseau et al., *Perceptions du Professeur D'Université en Éducation : Étude Interculturelle*. Canadian and International Education, 22(2), pp. 17-50.
- Levine, A. (1993). Student expectations of college. In Paul Sander, Keith Stevenson, Malcolm King & David Coates, *University Students Expectations of Teaching*. Studies in Higher Education, 25(3), pp. 309-322.
- Lorenzo Delgado, M., Ortega Carrilho, G. A., Sola Martínez, T., Chacón Sledina, A. (coord.) (2004). *La Organización y Dirección de Redes Educativas*. Espanha: Grupo Editorial Universitário.
- Lucas, R. (1988). On the Mechanisms of Economic Development. In Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, pp. 32-79.
- Marsh, H. (1987). *Students evaluations of university teaching : research findings, methodological issues, and directions for future research*. International Journal of Educational research, 11(3), pp. 253-388.
- Martinson, D. (2000). Student evaluations of teaching and their short-term validity. In Peter Coaldrake, *Responding to Changing Student Expectations*. Higher Education Management, OECD, 13(2), pp. 74-90.
- Marujo, H. A. , Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (2000). *Educar para o optimismo: Guia para professores e pais* (3ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Massy, W. & Wilger, A. (1995). *Improving productivity: What faculty thinks about it*. Change, 27(4), pp. 10-20.

Mayer, J. D. (2001). A field guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J. Forgas & J. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp.3-24). Philadelphia: Psychology Press.

Mayer, J. D., DiPaolo, M. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of personality assessment*, 54 (3 & 4), 772-781

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence: *Intelligence*, 17, 433-442.

Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). *Emotional intelligence and the identification of emotion*. *Intelligence*, 22, 89-113.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J., & Salovey, P., Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality and as mental ability. In R. G. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass.

Mayer, J., & Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet. Toronto, Canada: MHS Publishers.

McElwee, G. & Redman, T. (1993). *Upward appraisal in practice*. *Education and Training*, 35, pp. 27-31.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000a). Competing models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligences* (2^a ed., pp.396-421). New York: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000b). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as mental ability. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp.92-117). San Francisco: Jossey-Bass.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2001). *Technical manual for the msceit v. 2.0*. Toronto: MHS Publishers.

Meek, V. (2003). Governance and management of Australian higher education: enemies within and without. In Rui Santiago and Teresa Carvalho, *Effects of Managerialism on the Perceptions of Higher Education in Portugal*. Higher Education Policy. CIPES and University of Aveiro, pp. 1-17 (artigo aceite para publicação).

Middaugh, W. (1996). Closing in on faculty productivity measures. In Izabel Soliman & Hani Soliman, *Academic Workload and Quality. Assessement & Evaluation in Higher Education*, 22(2), pp. 135-152.

Ministério da Administração Interna (1983). *A região centro em mapas e números*. Coimbra: Comissão de Coordenação da Região Centro.

Moliner, P. (1996). *Images et Représentations Sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Moore, K. e Gardner, P. (1992). Faculty in a Time of Change: Job Satisfaction and Career Mobility. In Izabel Soliman & Hani Soliman, *Academic Workload and Quality*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 22(2), pp. 135-152.

Moscatti, R. (2000). Italian University Professors in transition. In Philip G. Altbach (Ed.), *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Chestnut Hill: Boston College Centre for International Higher Education, pp. 144-174.

Moura, F. e Caraça, J. (1993). A Aposta no Saber: a Ciência e o Desenvolvimento, Análise Social. In Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas Ideias para a Universidade*, Lisboa: IST Press, p. 17.

Müller-Lissiner, A. (2001). *A Inteligência Emocional na Criança. Como estimulá-la no seu filho*. Cascais: Coleção Biblioteca Pergaminho.

Murteira, B. (1990). *Probabilidades e estatística*. Lisboa: McGraw-Hill.

National Institute of Education (1984). Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education. In Izabel Soliman & Hani Soliman, *Academic Workload and Quality*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 22(2), pp. 135-152.

NCUP (National Conference of University Professors) (1990). Quality-Control of teaching standards. In Christopher Husbands & Patricia Fosh, *Students' Evaluation of Teaching in Higher Education: experiences from four European countries and some implications of the practice*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 18(2), pp. 94-114.

Neumann, R. (1992). *Perceptions of teaching – research nexus: A framework for analysis*. Higher Education, 23(2), pp. 159-171.

Neumann, R. (1994). *The teaching – research nexus: applying a framework to university students' learning experiences*. European Journal of Higher Education, 29, pp. 323-338.

OCDE (1984). Industry and University – New Forms of Co-operation and Communication. In Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, pp. 32-79.

OCDE (1987). Universities Under Scrutiny. In Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, pp. 32-79.

OCDE (1993). Small and Medium-sized Enterprises: Technology and Competitiveness. In Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, pp. 32-79.

Papadopoulos, G. J. (1994). Education 1960-1990 – The OECD Perspective. In Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, pp. 32-79.

Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Lisboa: Areal Editores.

Parsons T., Platt G. (1973). The American University. In Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, pp. 32-79.

Pereira, A. (1999). *Guia prático de utilização do SPSS, Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pérez, N. (s.d.). *Programas para el desarrollo y la mejora de la inteligencia emocional*. <http://ua.es/dpto/dspee/estudios/otros/COMUNICAC%D3N%203.doc> disponible em Outubro de 2006.

Perkin, H. (1969). Key Profession. In David Farnham (Ed.), *Managing Academic Staff in Changing University Systems: International Trends and Comparisons*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press, pp. 2-31.

Perkins, D. N. (1991). *Smart School*. New York: Free Press.

Plourde, M. (1993). La double fonction “enseignant-chercheur” du professeur d’université. In Marc Romainville, *Teaching and Research at University: A Difficult Pairing*. Higher Education Management, OECD, 8(2), pp. 135-143.

Philips, L. H., Maclean, D. J. & Allen, R. (2002). Age and the understanding of emotions: Neuropsychological and sociocognitive perspectives. *Journal of Gerontology. Serie B – Psychological Sciences and Social Sciences*, 57, 526-530.

Polit D. e Hungler B. (1994). *Investigación Científica en Ciencias de la salud*. México: Interamericana.

Powel, J. (1981). The Academic Life: University Teachers Talk About Their Work. In Izabel Soliman & Hani Soliman, *Academic Workload and Quality*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(2), pp. 135-157.

Prakash, V. (1984). *Validity and reliability of confirmation of expectations paradigm*. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 12, pp. 63-76.

Prins, J. (1991). Monitoring the quality of education. In Christopher Husbands & Patricia Fosh, *Students’ Evaluation of Teaching in Higher Education: experiences from four European countries and some implications of the practice*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(2), pp. 94-114.

Ramsden, P. e Moses, J. (1992). *Associations between research and teaching in Australian higher education*. Higher Education, 23(3), pp. 273-295.

Rau, E. (1993). Inertia and Resistance to Change of the Humboldtian University. In Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, pp. 32-79.

Rego, A., & Cunha, M. (2004). *A essência da liderança: mudança, resultados e integridade* (2ª ed.). Lisboa: editora RH.

Reis, E. (2000). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

Reis, E. et al. (1997). *Estatística aplicada*. Lisboa: Edições Sílabo.

Roazzi, A. Dias, M. G.; Athias, R. e tal. (2007). Inteligência, processos Mentais e Contexto Cultural. In Adelina A. Almeida, *Inteligência Humana – Investigação e Aplicações*, Coimbra: Quarteto, pp.19-49.

Romainville, M. (1996). *Teaching and Research at University: A Difficult Pairing*. Higher Education Management, OECD, 8(2), pp. 135-143.

Rosete, D. (2007). *Dois emotional intelligence play on importante role in leadership effectiveness?* – Dissertação de doutoramento – Organisational Psychology – University of Wollongong.

Rosenberg, N. e Nelson, R. (1996). The Roles of Universities in the Advance of Industrial Technology. In Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, pp. 32-79.

Rousseau, R. et al. (1993). *Perceptions du Professeur D'Université en Éducation : Étude Interculturelle*. Canadian and International Education, 22(2), pp. 17-50.

Russel, S., Fairweather, J., Cox, R., Williamson, C., Boismier, J. e Javitz, H. (1990). Faculty in Higher Education Institutions. In Izabel Soliman & Hani Soliman, *Academic Workload and Quality*. Journal of Assessment & Evaluation in Higher Education, 22(2), pp. 135-152.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Jurvey, C. & Palfai, J. P. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: exploring Emotional Intelligence using Trait Meta-Mood Scale*. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health*. Washington: APA.

Salovey, P., Strouct, L. R., Woolery, A. & Epel, E. S. (2002). *Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale*. Psychology and Health, 17- 611-627.

Sánchez, M. T., Montañes, J., Latorre, J. M. & Fernández-Berrocal, P. (2006). Análisis de las relaciones entre la Inteligencia Emocional Percibida y la Salud Mental en la Pareja. *Ansiedad y Estrés*, 12, 343-353.

Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañes, J., & Latorre, J. L. (2008). Inteligencia Emocional Autoinformada en la Familia y Género. Paper given at 5th International Psychology and Education Congress held in Ovideo in April 2008.

Sander P. e Stevenson, K. (1998). Working with student feedback. In Paul Sanders, Keith Steverson, Malcolm King & David Coates, *University Students' Expectations of Teaching*. Studies in Higher education, 25(3), pp. 309-322.

Sander, P. e Stevenson, K. (1999). *Do numbers speak louder than words?* New Academic, 8, pp. 19-21.

Sander, P., Stevenson, K., King, M. e Coates, D. (2000). *University Students' Expectations of Teaching*. Studies in Higher Education, 25(3), pp. 309-322.

Santiago, R. (2001). Aprendizagem organizacional no ensino superior. In José Tavares e Rui A. Santiago, *Ensino Superior (In) Sucesso Académico*. Porto: Porto Editora, pp. 177-206.

Santiago, R. (2001). *Condicionantes da intervenção pedagógica dos professores no ensino superior: “managerialismo” e relação entre as tarefas académicas*. Conferência apresentada no IV^o Congresso de Didácticas e Tecnologias Educativas. Évora: Universidade de Évora.

Santiago, R. (1997). *A Escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santiago, R. e Carvalho, T. (2004). *Effects of Managerialism on the Perceptions of Higher Education in Portugal*. Higher Education Policy (artigo em fase de publicação). CIPES and University of Aveiro.

Santiago, R., Rosa, M. e Amaral, A. (2000). *Higher Education Open to New Publics*. Matosinhos: Fundação das Universidades Portuguesas, Cipes.

Santos, B. (1995). *Pela Mão de Alice – O Social e o Político na Pós-Modernidade*. 4^a ed.. Lisboa: Edições Afrontamento.

Schutte, N. S., Malvuff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998): Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. 25, 167-177.

Scott, P. (1995). *The meanings of mass higher education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.

Segal, J. (1998). *Su inteligencia emocional: Aprenda a incrementarla y a usarla*. Barcelona: Grijolbo.

Shank, M., Walker, M. e Hayes, T. (1996). *Cross cultural differences in student expectations*. *Marketing for Higher Education*, 7, pp. 17-32.

Shore, B., Pinker, S. e Bates, M. (1990). *Research as a model for university teaching*. *Higher Education*, 19, pp. 21-36.

Siegel, S. (1977). *Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento*. São Paulo: McGraw-Hill.

Silva, M. (1994). *Estatística aplicada à psicologia e ciências sociais*. Lisboa: McGraw-Hill.

Silver, H. (1992). Student Feedback: issues and experience. In Chrisoper Husbands & Patricia Fosh, *Students' Evaluation of teaching in Higher Education: experiences from four European countries and some implications of the practice*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(2), pp. 94-114.

Simões, C. M., & Simões, H. R. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*, pp. 37-57. Porto: Porto Editora.

Spearman, C. (1923). *The Nature of «Intelligence and the principles of cognition»*. London: McMillan.

Slaughter, S. e Leslie, G., (1999). *Academic Capitalism*. Johns Hopkins University Press.

Soares, L. (1986). ESE: algumas questões polémicas ou a polémica sobre algumas questões. In Jorge Carvalho Arroiteia, *O Ensino Superior Politécnico em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 54-58.

Soliman, M., Clark, R. & Sungaila, H. (1984). Staff Perception of teaching effectiveness. In Izabel Soliman & Hani Soliman, *Academic Workload and Quality. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(2), pp. 135-157.

Soliman, S. e Soliman, H. (1997). *Academic Workload and Quality. Assessment & Evaluation in higher Education*, 22(2), pp. 135-152.

Solow, M. (1957). Technical Change and the Aggregate Production Function. In Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press, pp. 32-79.

Spiegel, M. (1977). *Probabilidade e estatística*. São Paulo: McGraw-Hill.

Sporn, B. (1999). Current Issues and Future Priorities for European Higher Education Systems. In Philip G. Altbach & Patti M. Peterson (Ed.), *Higher Education in the 21st Century: Global Challenge and National Response*.

Steele, C. (1992). Race and the schooling of black Americans. In Paul Sander, Keith Stevenson, Malcolm King & David Coates, *University Students' Expectations of Teaching*. Studies in Higher Education, 25(3), pp. 309-322.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarch theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1986). *Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual skills*. San Diego: Harcourt.

Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking.

Sternberg, R. J. (1990). *Intellectual styles: classroom interaction*. Washington National Education Association of the United States Research for better schools.

Stevenson, K. e Sander, P. (1998). How do Open University students, expect to be taught at tutorials? In Paul Sander, Keith Stevenson, Malcolm King & David Coates, *University Students Expectations of Teaching*. Studies in Higher Education, 25(3), pp. 309-322.

Stevenson, K., Sanders, P. e Naylor, P. (1996). Student perceptions of the tutor's role in distance learning. In Paul Sanders, Keith Stevenson, Malcolm King & David Coates, *University Students' Expectations of Teaching*. Studies in Higher education, 25(3), pp. 309-322.

Stevenson, K., Sanders, P. e Naylor P. (1997). ELPO – a model that uses student feedback to develop effective open tutorial. In Paul Sanders, Keith Stevenson, Malcolm King & David Coates, *University Students' Expectations of Teaching*. Studies in Higher education, 25(3), pp. 309-322.

Stoer, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.

Swenson, C. (1998). *Customers and markets: the cuss words of academe*. Change, 30(5), pp. 36-40.

Taylor, G. J. (2001). Low emotional intelligence and mental illness. In J. Ciarrochi, J. Forgas & J. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp.67-81). Philadelphia: Psychology Press.

Tavares, L. (1991). *Desenvolvimento dos Sistemas Educativos: Modelos e Perspectivas*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

Tavares, L. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*, pp. 59-73. Porto: Porto Editora.

Terman, L. M. (1921). *Intelligence and its measurement*. Journal of Educational Psychology, 12, 127-133.

Thetela, P. (1997). *Evaluated entities and parameters of value in academic research articles*. English for Specific Purposes, 16(2), 101-118.

Thurstone, L. L. (1938). *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press.

Trow, M. (1984). The analysis of status. In Izabel Soliman & Hani Soliman, *Academic Workload and Quality*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 22(2), pp. 135-152.

Trow, M. (1997). *More trouble than it's worth*. The Times Higher Education Supplement, p. 26.

Veblen, T. (1993). In Peter Coaldrake, *Responding to Changing Student Expectations*. Higher Education Management, OECD, 13(2), pp. 74-90.

Vernon, P. E. (1982). *Inteligencia, herencia y ambiente*. México: El Manual Moderno.

Vernon, P. E. (1950). *The structure of human abilities*. London: Methuen.

Walker, M. Shank, M. e Hayes, T. (1994). Diversity in the classroom: gender differences in student expectations. In Paul Sander, Keith Stevenson, Malcolm King & David Coates, *University Students' Expectations of Teaching*. Studies in Higher Education, 25(3), pp. 309-322.

Weert, E. De (2000). Pressures and Prospects Facing the Academic Profession in the Netherlands. In Philip G. Altbach (Ed.), *The Changing Academic Workplace:*

Comparative Perspectives. Chestnut Hill: Boston College Center for International Higher Education, pp. 116-143.

Weinberger, L. A. (2003). An examination of the relationship between Emotional Intelligence, leadership style and perceived leadership effectiveness. St. Paul, MN: Swanson & Associates, Human Resource Development Centre.

Welsch, M. and Troisfontaines, R. (1976). Rapport au ministre de l' éducation nationale sur les problèmes universitaires. In Marc Romainville, *Teaching and Research at University: A Difficult Pairing*. Higher Education Management, OECD, 8(2), pp. 135-143.

Williams, P. (1992). The CVCP Academic Audit: some questions and answers for participants in the audit visit. In Christopher Husbands & Patricia Fosh, *Students' Evaluation of Teaching in Higher Education: experiences from four European countries and some implications of the practice*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 18(2), pp. 94-114.

Wineburg, S. (1987). *The self-fulfilment of the self-fulfilling prophecy*. Educational Researcher, 16, pp. 28-36.

Wisdom, J. (1991). Student consultation at kingston Polytechnic. In Christopher Husbands & Patricia Fosh, *Students' Evaluation of Teaching in Higher Education: experiences from four European countries and some implications of the practice*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 18(2), pp. 94-114.

World Health Organization, (2008). Gender and woman's mental health. In <http://www.who.int/en/>.

Yela, M. (1987). Estudios sobre inteligencia y lenguaje. Madrid: Pirámide.

Young, L. D. (2006). *Parental influences on individual differences in emotional undersanding*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 66(9), 5128B.

Zeithaml, V., Berry, L. E Parasuraman, A. (1990). Delivering Quality Service: balancing customer perceptions and expectations. In Paul Sander, Keith Stevenson, Malcolm King & David Coates, *University Students' Expectations of teaching*. Studies in Higher Education, 25(3), pp. 309-322.

Zuleta, E., (2002). Una Docencia Enjuiciada: La Docencia Superior (Bases Andragógicas). Mérida. Universidad de los Andes.

Links

- [www.bologna](http://www.bologna-bergen2005.no) – Bergen 2005. no
- http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html
- [www.cne](http://www.cne-evaluation.fr/WCNE_pdf/LDTCNE) – evaluation.fr/WCNE_pdf/LDTCNE
- http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/
- <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Rede/Ensino+Superior/Esta+belecimentos/Rede+Publica/>
- <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Rede/Ensino+Superior/Esta+belecimentos/Rede+Privada/>
- <http://www.rebides.oces.mctes.pt/rebides08/>

Legislação

- Lei n.º 5/73, de 25 de Julho – Reforma do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro – Criação do Gabinete Coordenador das Actividades do Ensino Superior de Curta Duração.
- Lei n.º 61/78, de 24 de Julho – Ratifica com emendas o Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro.
- Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro – Ensino Superior Politécnico.
- Lei n.º 19/80, de 16 de Julho – Ratifica o estatuto da Carreira Docente Universitária.
- Lei n.º 185/81, de 1 de Julho – Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico.
- Lei n.º 48/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro – Autonomia das Universidades.
- Lei n.º 54/90, de 5 de Setembro - Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico.
- Parecer nº 1/93 – Documento de Orientação sobre o Ensino Superior em Portugal.
- Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro – Fixação das Regras Gerais do Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade.

- Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro - Alteração da Lei n.º 46/86.

- Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto – Alteração da Lei n.º. 46/86.



Universidad de Granada

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Doutoramento em Ciências da Educação



Inteligência Emocional

Instrumento de recolha de dados

Antes de começar a responder às questões, que integram este questionário, queremos informá-lo que:

- Com a presente investigação pretende-se caracterizar e analisar a Inteligência Emocional dos Professores do Ensino Superior;
- 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 não serão utilizadas para outro fim que não o da presente investigação;
- Esta recolha de dados é anónima e confidencial.

Caracterização

1. Sexo: Masculino Feminino

2. Idade:

25-35 Anos

36-45 Anos

46-55 Anos

56-65 Anos

3. Estado civil:

Casado

Solteiro

Viúvo

Divorciado

Outro: Especifique _____

4. Formação Académica:

Licenciatura em: _____

Pós-graduação em: _____

Mestrado em: _____

Doutoramento em: _____

Outro: _____

6. Cursos onde lecciona: _____

7. Escola onde lecciona: _____

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 sincero. Lembre-se de que os resultados são absolutamente 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 relacionada abaixo 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, adopção, 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 e pessoais relacionadas abaixo foi uma fonte de sofrimento para si.

PRESSÕES NO TRABALHO:

	Grande	Moderad	Pouca	Nenhuma/ Não ocorreu
	3	2	1	0
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

PRESSÕES PESSOAIS:

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			
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
Doença ou lesão corporal grave	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: SATISFAÇÕES NA VIDA

SATISFAÇÕES PESSOAIS:

Por favor, indique até que ponto, os itens relacionados abaixo descrevem o que sente ou pensa actualmente a respeito de si mesmo.

	Muito bem	Moderadamente	Um pouco	De modo algum
	3	2	1	0
As pessoas que me rodeiam têm pouco tempo para mim sempre que eu preciso	3	2	1	0
Os que me são mais próximos parecem 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

SATISFAÇÕES PROFISSIONAIS:

Por favor, indique até que ponto, os itens abaixo descrevem o que sente ou pensa actualmente a respeito de si mesmo

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 se façam	3	2	1	0

ESCALA 2

+ + + =

SECÇÃO II – ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL

ESCALA 3: CONSCIÊNCIA EMOCIONAL

Por favor, indique até que ponto, os itens relacionados abaixo descrevem o que 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>	
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	
Qual estou triste sei qual é/são o(s) motivos	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	
Aceito os meus sentimentos	3	2	1	0	
ESCALA 3					
+ + + =					

ESCALA 4: EXPRESSÃO EMOCIONAL

Por favor, indique até que ponto, os itens relacionados abaixo descrevem o que 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>	
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. Os meus amigos íntimos dizem que eu manifesto a minha apreciação por eles	0	1	2	3	
Guardo os meus sentimentos para mim mesmo	3	2	1	0	
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	3	2	1	0	
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	3	2	1	0	
ESCALA 4					
+ + + =					

ESCALA 5: CONSCIÊNCIA EMOCIONAL DOS OUTROS

Por favor, indique até que ponto, os itens relacionados abaixo descrevem o que 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>	
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 abaixo relacionado 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 abaixo relacionado descreve bem o 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 abaixo relacionado descreve bem o 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 abaixo relacionado 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 abaixo relacionado descreve bem o seu comportamento ou intenção.

	ISTO DESCREVE-ME:			
	Muito bem	Moderadamente	Um pouco	De modo algum
Não expesso 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 uma crítica, focalizo o comportamento e não a pessoa	3	2	1	0
Evito confrontos	0	1	2	3

ESCALA 10

+	+	+	=	
---	---	---	---	--

SECÇÃO IV – VALORES E ATITUDES ESCALA 11: PERSPECTIVA

Pense sobre... o mês passado. Por favor indique até que ponto cada item abaixo relacionado 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
Acredito que as coisas geralmente caminham para o melhor ...	3	2	1	0
Tenho sofrido contínuas frustrações na minha vida devido à má sorte	0	1	2	3
Gosto de ser como sou	3	2	1	0
Encaro os desafios como oportunidades para aprender	3	2	1	0
Sob pressão tenho confiança em que encontrarei uma solução	3	2	1	0

ESCALA 11

+	+	+	=	
---	---	---	---	--

ESCALA 12: COMPAIXÃO

Pense sobre... o mês passado. Por favor indique até que ponto cada item abaixo relacionado descreve bem o seu comportamento ou intenção.

	ISTO DESCREVE-ME:			
	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 interações 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

+	+	+	=	
---	---	---	---	--

ESCALA 13: INTUIÇÃO

Pense sobre... o mês passado. Por favor indique até que ponto cada item abaixo relacionado descreve bem o seu comportamento ou intenção.

	ISTO DESCREVE-ME:			
	Muito bem	Moderadamente	Um pouco	De modo algum
As 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 abaixo relacionado descreve bem o seu comportamento ou intenção.

	ISTO DESCREVE-ME:			
	Muito bem	Moderadamente	Um pouco	De modo algum
Às vezes 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 abaixo relacionado descreve bem o seu comportamento ou intenção.

	ISTO DESCREVE-ME:			
	Muito bem	Moderadamente	Um pouco	De modo algum
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 feliz	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 abaixo relacionado descreve bem o seu comportamento ou intenção.

	ISTO DESCREVE-ME:			
	Muito bem	Moderadamente	Um pouco	De modo algum
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

ESCALA 16

+	+	+	=	
---	---	---	---	--

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.

	Nunca	Uma vez ou duas por mês	Toda a semana	Quase todo o dia
SINTOMAS FÍSICOS				
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

SINTOMAS COMPORTAMENTAIS

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

SINTOMAS EMOCIONAIS

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 actualmente se 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 actualmente se 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 descrevem o modo como actualmente se sente ou pensa a respeito de si mesmo.

	ISTO DESCREVE-ME:			
	<i>Muito bem</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 dificuldades em cumprir compromissos ou completar tarefas	0	2	1	0
O meu desempenho no trabalho é o melhor que consigo obter	3	2	1	0
ESCALA 20				
+ + + =				

Obrigada pela sua colaboração!
 Completou o questionário do EQMap.

Anexo II – Grelha de pontuação do EQMap

	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
	OCORRÊNCIAS DE VIDA	PRESSÕES DE VIDA	SATISFAÇÃO NA VIDA	CONSCIÊNCIA EMOCIONAL	EXPRESSION EMOCIONAL	CONSCIÊNCIA EMOCIONAL DO OUTRO	INTENCIONALIDADE	CRIATIVIDADE	RESILIÊNCIA	CONEXÕES INTERPESSOAIS	INSATISFAÇÃO CONSTRUTIVA	PERSPECTIVA	COMPAIXÃO	INTUIÇÃO	RAIO DE CONFIANÇA	PODER PESSOAL	INTEGRIDADE	SAÚDE GERAL	QUALIDADE DE VIDA	QUOCIENTE DE RELACIONAMENTO	DESEMPENHO ÓPTIMO
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Ótimo	0	0	63	24	27	36	39	30	42	30	30	24	36	33	36	33	27	0	33	21	21
	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
Proficiente	2	8	28	23	23	22	34	25	35	29	26	21	30	28	31	32	23	8	27	19	20
	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
Vulnerável	3	9	27	22	22	21	33	24	34	28	25	20	29	27	30	31	22	9	26	18	19
	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
Atenção	9	16	21	18	18	19	29	20	30	25	21	17	27	23	26	27	20	16	23	16	18
	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
Dimensões	8	17	20	17	17	18	28	19	29	24	20	16	26	22	25	26	19	17	22	15	17
	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
Ambiente Actual	15	27	12	14	14	15	23	14	25	19	16	12	22	18	20	22	16	30	17	13	15
	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
Alfabetização	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
Competências	54	96	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	93	0	0	0
	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
Valores e Crenças																					
Consequências																					

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

