

MIRNA POLIANA QUEIROZ HOLDER

Inteligência Emocional: um estudo com professores da educação básica na rede pública e na rede privada de ensino, na cidade de Porto Seguro, a partir do uso da Escala Veiga Branco.

Orientador: Óscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa
2017

MIRNA POLIANA QUEIROZ HOLDER

Inteligência Emocional: um estudo com professores da educação básica na rede pública e na rede privada de ensino, na cidade de Porto Seguro, a partir do uso da Escala Veiga Branco.

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação conferido pela universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias ,com o Despacho Reitoral nº 151/2017 com a seguinte composição de Júri:

Presidente-Professora Doutora Rosa Serradas Duarte - ULHT

Arguente- Professora Doutora Ana Carita – ULHT

Orientador: Professor Doutor Oscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa
2017

Para minha mãe Ana, que me ensinou a arte de conviver. Para meu esposo Holder que me apoia nesse sonho de acreditar que um mundo melhor é possível. Para minha filha Clara e para todas as crianças que eu desejo que tenham professores com inteligência emocional.

Aos meus mestres, da pré escola, da universidade, das ruas, da vida, na convivência diária que tanto me ensinam.

Aos meus pacientes que também são meus grandes mestres, mesmo sem o saber.

RESUMO

A Inteligência emocional é a interação entre o estado cognitivo e as emoções de modo a capacitar o sujeito a se adaptar de forma adequada perante o meio.

A partir do modelo de ramificação de Mayer que divide as competências e habilidades de Inteligência Emocional em quatro domínios: a) percepção e expressão de emoções, b) assimilação de emoções, c) compreensão e análise das emoções e d) gestão de emoções, tem-se a construção das cinco competências básicas da inteligência emocional: a) autoconsciência, b) gestão das emoções, c) automotivação, d) empatia e e) gestão de emoções em grupos que compõem a Inteligência emocional. Estas competências foram avaliadas por este trabalho visando investigar o desenvolvimento da inteligência emocional entre os professores da educação básica na rede pública e na rede privada de ensino da cidade de Porto Seguro, na Bahia, Brasil.

A amostra, composta 120 professores da educação básica distribuídos na rede pública e na rede privada de ensino, respondeu à Escala Veiga Branco para competência emocional em professores. A escala é composta por 15 itens e foi desenhada com o objetivo de conhecer as atitudes que identificam as cinco competências emocionais dos professores, a partir do constructo teórico da inteligência emocional de Goleman (1995) distribuído em 85 fatores totais da escala.

Os resultados apontam para um nível mediano de inteligência emocional entre os professores, não existindo diferenças significativas entre professores da rede pública ou da rede privada, bem como para a não existência de diferenças significativas entre professores que atuam na educação infantil, no ensino fundamental e ensino médio. Tais resultados apontam para um desenvolvimento mais elevado em alguns fatores que compõem cada competência, evidenciando uma clara necessidade de um trabalho de intervenção visando uma formação para o maior desenvolvimento da inteligência emocional na profissão docente.

Palavras-Chave: Inteligência Emocional. Educação Básica. Competência Emocional.

ABSTRACT

Emotional Intelligence is an interaction between the cognitive function and the emotions adapting the person at the environment:

Mayer's model divide EI in four possibilities a) perception and expression of emotions, b) assimilation of emotions, c) understanding and analysis of emotions, D) managing emotions, for the other side in theses theory has five competences a) self-awareness, b) emotions management, c) self motivation, d) empathy and e) manage emotions in groups. The goal of this research was evaluation the EI with teachers from Porto Seguro – Ba. These teachers work in public and private elementary school in this city.

For this study, applied 120 questionnaires with teachers from elementary school in Porto Seguro. The questionnaires propose the Veiga Branco Scale for investigate the emotional competences in teachers. The scale is composed by 15 factors and was created with the goal to identify the five emotional competences of the teachers, using the Goleman's (1995) theory for understand the emotional intelligence. Goleman's theory propose understand 85 factors in the scale.

It results shows that no have differences between teachers from private schools or public schools. They shows no have to important differences between the teachers from child education, elementary and middle schools. These results show for us that have a higher development in some factors that compose each competence, but the demonstrate to a important need for the researcher propose a formation for theses teachers. This formation can help the teachers to develop the Emotional intelligence in yours networks.

Keywords: Emotional intelligence. Elementary school. Emotional Competence

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C.	–	Antes de Cristo
BA	–	Bahia
C.E	-	Competências Emocionais
EB	–	Educação Básica
EVB	–	Escala Veiga Branco
EUA	–	Estados Unidos da América
I.E	–	Inteligência Emocional
QE	–	Quociente Emocional
QI	–	Quociente de Inteligência
QS	–	Inteligência Espiritual

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 PARTE TEÓRICA	14
1.1 BREVE EXCURSÃO SOBRE A IDEIA GLOBAL DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	14
1.2 DA NATUREZA E CONCEITUALIZAÇÃO DE INTELIGÊNCIA.....	16
1.3 DEFINIÇÃO E ORIGEM.....	18
1.4 CARACTERÍSTICAS DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	20
1.5 MODELOS TEÓRICOS DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	23
1.6 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E A PROFISSÃO DOCENTE	29
2 PARTE EMPÍRICA.....	32
2.1 PROBLEMÁTICA	32
2.2 QUESTÃO DE PARTIDA	34
2.3 OBJETIVOS	34
2.3.1 OBJETIVO GERAL	34
2.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	34
2.4 METODOLOGIA.....	34
2.4.1 TIPO DE PESQUISA.....	34
2.4.2 SUJEITOS.....	35
2.4.3 INSTRUMENTOS.....	35
2.4.4 PROCEDIMENTOS	36
2.5 APRESENTAÇÃO / ANÁLISE DE DADOS	37
2.6 DISCUSSÃO	64
CONCLUSÃO.....	66
REFERÊNCIAS	68
ANEXOS.....	I

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos professores por nível de ensino	42
Gráfico 2: Distribuição dos professores por faixa etária	42
Gráfico 3: Distribuição dos professores por faixa de tempo de serviço	43
Gráfico 4: Comparações dos escores de competência por pares de amostras	44
Gráfico 5: Comparação das medianas de competência emocional entre os professores dos diferentes níveis de ensino	47
Gráfico 6: Comparação das medianas de competência emocional entre os professores das diferentes redes de ensino.....	48
Gráfico 7: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional AUTOCONSCIÊNCIA entre faixas-etárias	40
Gráfico 8: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional GESTÃO DE EMOÇÕES entre faixas-etárias.....	50
Gráfico 9: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional AUTOMOTIVAÇÃO entre faixas-etárias	51
Gráfico 10: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional EMPATIA entre faixas-etárias	52
Gráfico 11: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPO entre faixas-etárias	52
Gráfico 12: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional AUTOCONSCIÊNCIA entre Faixa de Tempo de Serviço	55
Gráfico 13: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional GESTÃO DE EMOÇÕES entre Faixa de Tempo de Serviço	56
Gráfico 14: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional AUTOMOTIVAÇÃO entre Faixa de Tempo de Serviço	57
Gráfico 15: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional EMPATIA entre Faixa de Tempo de Serviço	58
Gráfico 16: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS entre Faixa de Tempo de Serviço	59

Gráfico 17: Gratificação com a profissão	60
Gráfico 18: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional AUTOCONSCIÊNCIA por gratificação	63
Gráfico 19: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional GESTÃO DE EMOÇÕES por gratificação.....	64
Gráfico 20: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional AUTOMOTIVAÇÃO por gratificação.	65
Gráfico 21: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional EMPATIA por gratificação.	66
Gráfico 22: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPO por gratificação	67

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Estatísticas de tendência central e teste de normalidade dos fatores e competências emocionais	40
Tabela 2: Distribuição dos professores por nível de ensino.....	41
Tabela 3: Distribuição dos professores por faixa etária	42
Tabela 4: Distribuição dos professores por faixa de tempo de serviço	43
Tabela 5: Comparações dos escores de competência por pares de amostras	44
Tabela 6: Medianas nos fatores e competências por Nível de Ensino	45
Tabela 7: Medianas nos fatores e capacidades por Faixa Etária	48
Tabela 8: Medianas nos fatores e competências por Faixa de Tempo de Serviço ...	53
Tabela 9: Gratificação com a profissão.....	60
Tabela 10: Comparação das medianas nos fatores e capacidades por Gratificação.	61
Tabela 11: Correlações de Spearman entre as cinco competências emocionais dos professores da educação básica	68

INTRODUÇÃO

Enquanto educadora, aluna, psicóloga e, antes de tudo, ser humano, sempre me interessou o universo das emoções. A forma como cada pessoa expressa seus sentimentos, seus anseios, como se relaciona com o mundo e com seus semelhantes é ao mesmo tempo único e ilimitado.

A sociedade é constituída por pessoas e estas são constituídas por emoções. A problemática da sociedade moderna, em várias esferas, tem como base a negligência significativa ou o não saber lidar, bem como o não priorizar os aspectos emocionais. O propósito maior desta pesquisa é, portanto, contribuir através da melhor compreensão do que vem a ser a inteligência emocional, qual a sua importância para a vida (particular e profissional) das pessoas. Através das emoções o ser humano pode avaliar o ambiente no qual se encontra inserido e a partir dessa avaliação agir buscando comportamentos mais adaptativos. É a partir das emoções que a vida humana é regulada. Elas fazem parte da existência de todas as pessoas, em todos os ciclos do desenvolvimento humano, e influenciam inúmeros comportamentos, o que eleva a importância da compreensão dos aspectos emocionais na vida em sociedade.

Junco (2005) estabelece que o desenvolvimento da inteligência emocional implica manter o equilíbrio, conhecer e aceitar os sentimentos, gerenciar bem as situações difíceis, sem gerar um dano para si mesmo ou para outrem. Isto permite pensar que o ambiente escolar positivo é um bom panorama para cultivar e desenvolver ferramentas para gerir melhor as emoções integrando os componentes racionais/ cognitivos com os componentes afetivos do ser humano. O aluno passa na escola a maior parte da sua infância e adolescência, fase em que ocorre o maior desenvolvimento emocional da criança, de tal forma que o entorno escolar se configura como um espaço privilegiado e o professor ocupa um papel de agente ativo no desenvolvimento afetivo, comportamental, emocional e sentimental.

Por estas razões, necessário se faz preparar o professor para aplicar a inteligência emocional no ambiente escolar. Antunes (1997) sinaliza que as tendências educativas mais atuais sugerem que os professores e todos os profissionais vinculados ao processo educativo devem desenvolver as capacidades

que compõem a inteligência emocional, tais quais a tomada de decisões oportuna e acertada, a comunicação assertiva e efetiva, a solução de conflitos de maneira criativa e exitosa, a cooperação e o trabalho em equipe dentro e fora de sala.

Segundo Vasquez (2007) os professores, bem como todos os membros de uma organização educativa devem ser eficazes, devem ser pessoas de alto compromisso, terem identidade e lealdade com o propósito da educação para assim, apropriar-se dos processos, das ideias e das trocas que surgem na escola.

A prática docente para qualquer professor implica atividades como: a estimulação afetiva e a expressão regulada dos sentimentos positivos e das emoções negativas. Para Valle (2006), a criação de um ambiente de trabalho que desenvolva as capacidades sócio emocionais e a solução de conflitos pode promover o desenvolvimento de estratégias emocionais mais assertivas.

Mayer e Salovey referem que:

“[...] a Inteligência Emocional é a capacidade para perceber, avaliar e expressar as emoções com exatidão, a capacidade para aceder e/ou gerar sentimentos que facilitem o pensamento; a capacidade para compreender emoções e o conhecimento emocional e a capacidade para regular as emoções promovendo um crescimento emocional e intelectual” (MAYER; SALOVEY, 1997, p.76).

Segundo Marín e Sánchez (2006) algumas das capacidades básicas que proporcionam a inteligência emocional estão relacionadas com o reconhecimento das próprias emoções e saber manejá-las, a automotivação, a empatia e aprender a bem conduzir as relações interpessoais. As capacidades que compõem a inteligência emocional são as que diferenciam as pessoas mais capazes das menos capazes e permitem colocar em jogo o saber estar e o querer fazer.

Segundo Fernández (2002) a importância de desenvolver a inteligência emocional nos professores é um fator protetor do stress docente. O professor torna-se um modelo e promotor da inteligência emocional dos alunos e estes por sua vez, contará com os recursos necessários para manejar as emoções.

O processo de aprendizagem é mediado por indivíduos inseridos dentro dessa sociedade moderna que vem negligenciando aspectos emocionais. É relevante observar e intervir junto à profissão de professores para favorecer o desenvolvimento de competências emocionais essenciais para a aprendizagem.

Gallego, Alonso e Honey (2002) mencionam as capacidades e dimensões básicas da inteligência emocional e suas implicações educativas, entre elas se encontram:

“a) Autoconsciência, a introspecção e o reconhecimento dos pontos fracos e fortes, a confiança em si mesmo. É importante que os docentes tenham consciência dos seus processos emocionais já que é um modelo que influi no processo de aprendizagem dos alunos; b) Autocontrole, a observação e percepção das emoções influi posteriormente no processo de confronto. As estratégias utilizadas pelos professores para as situações de carga emocional podem ser suportadas, minimizadas, aconselhada ou evitadas. O autocontrole pode ser ensinado ou aprendido e deve converter-se em um objetivo pedagógico; c) Automotivação, motivação própria. Os docentes devem lutar perante a adversidade, ser persistente no esforço e lutar para atingir as suas metas; d) Empatia é a base de todas as interações sociais. A capacidade de assumir o ponto de vista do outro e a sensibilidade frente aos sentimentos dos demais. e) Habilidades sociais, capacidade de atuar entre os alunos, professores e membros da sociedade escolar de maneira positiva, eficiente e produtiva” (GALLEGO, ALONSO e HONEY, 2002, p.55).

Os resultados decorrentes das leituras para este estudo reafirmam que é urgente capacitar professores emocionalmente para que se fortaleçam e se preparem para enfrentar novos desafios de um contexto laboral estressante, tais como: a falta de disciplina dos alunos, o excessivo número de estudantes, a falta de motivação para aprender, a apatia dos estudantes para realizar as atividades escolares, o baixo rendimento acadêmico, a carga horária de trabalho excessiva. Todos esses fatores afetam o rendimento laboral do professor e por tudo até aqui exposto, esta pesquisa se propõe a investigar como se configura o nível da inteligência emocional de professores da educação básica na rede pública e privada.

Na primeira parte do trabalho, serão enquadrados teoricamente os principais conceitos envolvidos neste estudo, nomeadamente as teorias da inteligência emocional e a importância da inteligência emocional na educação. Tal abordagem teórica servirá posteriormente de base para a discussão dos resultados obtidos.

Na segunda parte serão descritos os objetivos e o método para a realização deste trabalho. Posteriormente, os principais resultados serão apresentados e discutidos. Apresentando por fim, as conclusões do estudo e sugestões de possíveis investigações, assim como as implicações que este estudo poderá apresentar ao nível da intervenção junto dos professores e das instituições escolares.

PARTE TEÓRICA

Teoria é o conjunto de princípios fundamentais de uma arte ou de uma ciência. Do grego *theoria* que no contexto histórico significava observar ou examinar. Com sua evolução o termo passou a designar o conjunto de ideias, base de um determinado tema, que procura transmitir uma noção geral de alguns aspectos da realidade.

1.1 BREVE EXCURSÃO SOBRE A IDEIA GLOBAL DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

O interesse sobre a inteligência não é um fenômeno exclusivo da atualidade. Desde a antiguidade, estudiosos pesquisavam a inteligência com o propósito de tentar conceituá-la. Já na Grécia antiga Marco Túlio Cícero (106 a.C – 43 a.C), filósofo, orador, escritor, advogado e político Romano, utilizou o termo partindo da diferença feita por Platão e Aristóteles no que diz respeito aos aspectos cognitivos da natureza humana relacionados com pensamento, solução de problemas, raciocínio e aspectos do comportamento humano associados a emoção, sentimentos e vontade (CALDWELL, 2006).

Sócrates (469 a.C – 399 a.C), filósofo do período clássico da Grécia antiga, defendia que o indivíduo possui um conhecimento inato e as diferenças individuais na inteligência são herdadas. Platão defendia a ideia de áreas do cérebro associada a vários tipos de soluções de problemas. Aristóteles falou sobre a importância das emoções (COTRIM, 2000).

Chegando à Idade Média, Tomás de Aquino (1225 – 1274) filósofo, teólogo e expoente da escolástica, defendia a ideia de que a Inteligência era inata (ALARCÓN; FAITANIN, 2008). Santo Agostinho (354 – 430) bispo, escritor, teólogo e filósofo, defendia a ideia de que a inteligência era adquirida pela experiência (GILSON, 2006).

Charles Darwin (1996) ofereceu sua contribuição com o Tratado: As Expressões e as Emoções, nos Homens e nos Animais. Era o sistema emocional que mantinha ativo os comportamentos essenciais à sobrevivência.

No século XVII René Descartes (1596 – 1650) filósofo, físico e matemático francês, defendia a ideia de que a mente é a fonte do conhecimento (DAMÁSIO, 1996). Já no século XIX Franz Joseph Gall (1758 – 1828) médico e anatomista alemão, desenvolveu pesquisas com o objetivo de estudar através da análise anatômica e fisiológica, o vínculo entre porções do cérebro e capacidades humanas específicas (CALDAS, 2000).

Thorndike (1874 – 1949) psicólogo americano já em 1920 apresentava o conceito de inteligência social como um conceito multidimensional entre aspectos cognitivos, comportamentais e emocionais, diferenciando-o das capacidades acadêmicas – para o êxito na vida prática. Na década de 80, Bar-On utilizou o termo quociente emocional (QE) para se referir aos aspectos de aptidões emocionais. Já na década de 90, Salovey e Mayer apresentaram um artigo científico conceituando a inteligência emocional.

Mais recentemente Howard Gardner (1995) apresentou a teoria das inteligências múltiplas (intrapessoais e interpessoais) que identifica o indivíduo como um ser capaz de desenvolver múltiplas inteligências de forma igualitária.

Mayer e Salovey (2002) desenvolveram pesquisas que os possibilitaram aferir o QE à semelhança da inteligência analítica (equilibrar a importância das emoções com a razão). O pressuposto basilar de tais pesquisas foi que o ser humano é ao mesmo tempo um ser racional e emocional.

Daniel Goleman (1995) com o best-seller: Inteligência Emocional, introduz o conceito de inteligência emocional a uma escala global através da popularização do conceito.

A estreita relação entre a inteligência prática de Sternberg, as inteligências inter e intrapessoal de Gardner, e a inteligência emocional de Mayer e Salovey com aspectos sociais da vida quotidiana assemelham-nas ao antigo conceito de inteligência social. Na década de 20, (THORNDIKE, 1913) teria conceituado a inteligência social como "a sabedoria em contextos sociais".

Todo esse percurso histórico em torno do conceito de inteligência cumpre a função de levantar a complexidade do assunto e assim proporcionar a entrada no tema específico deste trabalho que é a Inteligência Emocional.

1.2 DA NATUREZA E CONCEITUALIZAÇÃO DE INTELIGÊNCIA

Falar de natureza e conceitualização da inteligência é de suma importância, pois somente dessa maneira conheceremos a inteligência de forma mais detalhada.

É verdade o fato de que a inteligência envolve indivíduos e que estes apresentam em uma determinada sociedade graus diversos de desenvolvimento, com apresentação de habilidades específicas e gerais. Assim, acreditamos que seja natural a existência de vários estudos e tentativas para definir a inteligência e sua natureza.

Devido a multiplicidade de conceitos de inteligência, podemos descartar algumas definições que acabariam dificultando a compreensão de inteligência, como por exemplo a classificação da inteligência como um mero substantivo, ou mesmo a forma de definição que liga a inteligência a traços de personalidade e capacidade, que acabam descrevendo formas de comportamento.

Na primeira colocação, a inteligência é vista como uma “coisa” inserida em cada organismos humano, deixando de lado aspectos importantes, como a abstração do pensamento e a capacidade de fazer relações com o mundo.

Na segunda definição, há a tendência de classificar algumas potencialidades como mais valiosas que outras e com relação aos traços de personalidade usualmente parecem mais arbitrário, pois se considerarmos um traço típico de personalidade, existe uma grande variação entre pessoas, não existindo razões para que se avalie uma escala ou dimensão.

Várias pesquisas foram realizadas, com o intuito de descobrir novos caminhos para a conceitualização da inteligência, utilizando-se da estatística para fundamentar a questão. Porém, isto não é suficiente para definir inteligência, o que pode ser sustentado pela afirmação de Butcher, que dispõe o seguinte:

[...] para que o conceito seja realmente valioso, devem ter mais do que confirmação exclusivamente estatística, e ser mais do que uma abstração cega a partir de um conjunto de realizações correlacionadas. Deve-se demonstrar que sua unidade é funcional e psicológica, não apenas matemática e lógica. Para mostrar que a inteligência é um traço unitário satisfatório nesse sentido, devemos ser capazes de indicar sua função integradora no indivíduo, bem como sua emergência como um fator estatístico, determinando a média em grande número de pessoas (BUTCHER, 1972, p.22-23.)

Através dessa citação, podemos caracterizar a inteligência como uma grande habilidade que permite ao indivíduo não apenas solucionar problemas matemáticos e lógicos, como também possibilita uma integração mais intensa com o mundo, com a vida, no sentido de adaptar-se a cada situação que surge.

Este entendimento encontra fundamentação teórica ainda nas palavras de Butcher o qual registra que:

[...] Se nos distanciarmos muito, se virmos o homem como um organismo entre um milhão, se interpretarmos a psicologia como uma ciência biológica, quase não existe dúvida de que possamos interpretar a inteligência como adaptação, e veremos qualquer outra descrição como relativamente específica e superficial (BUTCHER, 1972 p.26).

Assim, se a caracterização de inteligência está ligada com a adaptação do indivíduo ao meio, não há como negar a influência dos fatores hereditários e ambientais sobre o ser inteligente.

Dessa forma, alguns estudiosos da inteligência, como Catell (1965), determinam a existência de duas formas de inteligência: uma adquirida geneticamente e outra resultante da experiência e aprendizagem do indivíduo, bem como dos fatores ambientais.

Assim sendo, aconteceram vários estudos no sentido de classificar a inteligência de maneira ampla, envolvendo aspectos intelectuais e emocionais, já que o ser humano deve ser considerado em sua globalidade e não de forma compartimentada.

Acredita-se que neste âmbito de globalidade que a inteligência emocional deve ser discutida, pois ela representa a consideração de diversas potencialidades

humanas, que passam a abranger não apenas a inteligência formal, mas também os limites comportamentais do indivíduo.

1.3 DEFINIÇÃO E ORIGEM

É creditado a Wayne Leon Payne (1985) a nomenclatura do termo *Emotional Intelligence*, em sua tese de doutorado intitulada “*A Study of emotion-developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire (theory, structure of reality, problem solving, contraction/expansion, tuning in/comingout/letting go)*” realizada em Cincinnati – EUA, na *The Union for Experimenting Colleges and Universities*. Um estudo da inteligência emocional em desenvolvimento emocional; auto- integração; relativa ao medo, dor e desejo (teoria, estrutura da realidade, Solução de problemas, a contração / expansão) realizada em Cincinnati - EUA, na A União para a experimentação de Colégios e Universidades (tradução minha).

Na primeira linha do resumo, o autor declara: “este documento introduz o conceito de Inteligência Emocional, uma faculdade da consciência até agora ignorada” (PAYNE, 1985, p.83). Cobêro, Primi e Muniz explicam que:

[...] em sua tese Payne discute a Inteligência Emocional do ponto de vista filosófico, o que deu a seu modelo pouca receptividade. De qualquer modo, o constructo *Emotional Intelligence* (inteligência emocional) estava lá (COBÊRO; PRIMI; MUNIZ, 2006, p.338).

Cinco anos mais tarde, John D. Mayer, M. T. DiPaolo e Peter Salovey (1990) publicam o artigo “*Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence*”(Percebendo conteúdo afetivo em estímulos visuais ambíguos : um componente da inteligência emocional), no *Journal of Personality Assessment*. Dado o caráter da pesquisa – cujo objetivo foi pesquisar a habilidade de percepção de conteúdos afetivos – e sua publicação em periódico científico internacional de Psicologia com grande repercussão, os autores e seus postulados conquistaram credibilidade. Assim, o termo *Emotional Intelligence* foi chancelado.

A definição dada por Mayer et al. (2002) abrange tanto aspectos cognitivos (percepção e compreensão de emoções) como aspectos sociais (gerenciamento de emoções).

A inteligência emocional consiste na capacidade de o indivíduo perceber, nomear, administrar e compreender a emoção em si e nos outros para utilizá-la de forma a favorecer sua adaptação no meio em que vive (PRIMI, 2003).

Segundo Salovey e Mayer (2002) a definição de Inteligência emocional seria:

[...] a capacidade de perceber emoções; a capacidade de acessar e gerar emoções de tal forma a ajudar os processos de pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de regular as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2002, p.17).

Nesse sentido, para Mayer (1999), a inteligência emocional associa-se à capacidade de reconhecer os significados das emoções e dos relacionamentos, raciocinar sobre eles e utilizar essa informação para orientar as ações de adaptação ao meio.

As primeiras definições sobre inteligência emocional, como capacidade cognitiva, abrangiam a percepção e o controle das emoções em si e nos outros, mas omitia o pensamento sobre sentimento. Após revisões, o conceito dessa inteligência definiu-se como:

[...] a capacidade de perceber emoções, a capacidade de acessar e gerar emoções de tal forma a ajudar os processos de pensamento, a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional, e a capacidade de regular as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2002, p.37).

Pode-se dizer que a Inteligência Emocional é a interação entre o estado cognitivo e as emoções de modo a capacitar o sujeito a se adaptar de forma adequada perante o meio. Goleman diz que a Inteligência Emocional é:

[...] a capacidade que o indivíduo tem de identificar os seus próprios sentimentos e o dos outros, se motivar e gerir as próprias emoções e nos relacionamentos que vai efetuando ao longo da vida (GOLEMAN, 1995, p.67).

Por outro lado, Mayer, Salovey e Caruso (2000) referem que a Inteligência Emocional é a capacidade que o indivíduo tem de perceber e exprimir as suas emoções, assemelhar emoções aos pensamentos, compreender e raciocinar com as emoções e saber regulá-las, quer seja em si próprio, quer seja na relação com os outros.

1.4 CARACTERÍSTICAS DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

A inteligência, de modo geral, é considerada a capacidade de o indivíduo se adaptar ao meio. Os fatores cognitivos exemplificam melhor essa questão, por exemplo, o fator inteligência cristalizada que se refere ao conhecimento das informações culturais do meio em que o indivíduo está inserido. Quando essa capacidade é bem desenvolvida, ela favorece a adaptação ao meio, já que indicará a existência de um maior conhecimento. Isso também ocorre com a inteligência fluida, que está associada à resolução de problemas em situações complexas. Uma alta capacidade neste fator tende a facilitar o manejo das situações novas, nas quais as informações estão desorganizadas, nebulosas e complexas, facilitando, portanto, a adaptação (PRIMI, 2003).

As emoções são respostas organizadas que cruzam os vários subsistemas: psicológicos, fisiológicos, cognitivos, motivacionais e experienciais. As respostas emocionais são geradas a partir de um evento qualquer, seja externo ou interno, que possui significados positivos ou negativos para o indivíduo e as emoções distinguidas de conceitos relacionados ao humor pela brevidade e intensidade com que elas ocorrem (MAYER, SALOVEY 1990).

Antigamente, as emoções eram consideradas fatores desorganizantes da atividade cognitiva; no entanto, recentemente, os estudos da neurociência vieram a constatar que as emoções agem de forma adaptativa, interferindo na cognição, tanto nos processos quanto nos conteúdos dos pensamentos. A emoção desempenha um papel primordial nas funções cognitivas e comportamentais do nosso dia-a-dia, incluindo a memória e a tomada de decisão, bem como em transtornos cognitivos, neurológicos e psiquiátricos; entretanto, apesar dessas evidências demonstradas em

estudos científicos, a sua influência no pensamento científico tem sido ignorada (FORGAS, 1991 apud PRIMI, 2003).

Hoje é crescente a ideia de que a inteligência e a emoção consistem em funções adaptativas do organismo e estão associadas aos comportamentos do cérebro, que auxiliam o organismo a se adequar ao meio (PRIMI, 2003).

Para Mayer (1990), cada indivíduo apresenta uma capacidade maior ou menor em lidar com informações emocionais nessa adaptação, e isso é o que está na base da inteligência emocional, pois, sucintamente, a inteligência emocional refere-se à capacidade de processamento de informações emocionais de modo a utilizá-las favoravelmente no processo de adaptação.

O construto de inteligência emocional organiza conceitualmente os achados da literatura referentes às diferenças individuais ligadas ao processamento da informação afetiva nas ações adaptativas, pois vários problemas intelectuais possuem conteúdo afetivo que deve ser processado, e esse processo é distinto do processamento de informações puramente cognitivas, sem conteúdos afetivos (MAYER; SALOVEY, 1993, p.33).

As capacidades da inteligência emocional (percepção/avaliação/expressão da emoção, emoção facilitadora do pensamento, compreensão e análise das emoções e controle reflexivo das emoções) são hierárquicas, tendo como base a percepção, a avaliação e a expressão de emoções. As áreas da percepção, compreensão e controle envolvem raciocínio sobre as emoções. Já a área da emoção como facilitadora do pensamento utiliza unicamente as emoções para auxiliar o raciocínio. Vários dados também demonstram a área, compreensão das emoções como mais cognitiva, envolvendo maior raciocínio abstrato, possuindo uma correlação mais estreita com testes tradicionais de inteligência (MAYER; SALOVEY; CARUSO; SITARENIOS, 2000).

A percepção, avaliação e expressão da emoção referem-se à acuracidade de identificação de emoções e conteúdo emocional em si próprio, em outras pessoas e em figuras ou objetos, bem como à capacidade de expressar sentimentos de forma adequada e clara. Também está associada à acuracidade em identificar a expressão falsa ou manipulada dos sentimentos (MAYER; SALOVEY, 1999). Indivíduos com essa capacidade mais desenvolvida podem ter vantagens adaptativas nas suas relações com o mundo, especialmente quando os problemas

requerem a atenção às informações emocionais, pois têm maior precisão na identificação de suas emoções e dos outros, como também podem se expressar mais apropriadamente aos outros (MAYER; SALOVEY, 1990).

A emoção como facilitadora do pensamento diz respeito à atuação da emoção nos processos cognitivos superiores ligados ao raciocínio, auxiliando na resolução de problemas, como um sistema de alerta sobre os eventos importantes na pessoa e no ambiente. Essa faceta diz respeito também à capacidade de acessar, gerar e examinar as emoções de tal forma a ajudar os processos de pensamento e consequentemente ajudar o indivíduo a tomar decisões. A atuação das emoções no pensamento faz com que as pessoas considerem perspectivas múltiplas e compreendam que os tipos de emoções facilitam diversos trabalhos e formas de raciocínio (MAYER; SALOVEY, 1999).

A compreensão e análise das emoções referem-se à compreensão e ao uso do conhecimento emocional, que é crescente ao longo da vida pelo maior entendimento dos significados emocionais. Refere-se à compreensão de emoções complexas e contraditórias, da transição de sentimentos e a sua relação com as situações interpessoais. Portanto, tal conhecimento é muito importante para a adaptação (MAYER; SALOVEY, 1999).

O controle reflexivo das emoções para promover o crescimento emocional e intelectual refere-se à capacidade de controle e regulação das reações emocionais. Isso pressupõe a tolerância às experiências emocionais mais intensas e o conhecimento e emprego efetivo de estratégias de alterações desses sentimentos (MAYER; SALOVEY, 1999). No lado positivo, indivíduos com tais capacidades podem realçar suas próprias emoções e a dos outros, motivando pessoas para algo benéfico; já no lado negativo, podem canalizar suas ações para comportamentos. Com o tempo, o ser humano aprende a refletir sobre as emoções positivas e negativas, fazendo delas uma ferramenta para o raciocínio caso sejam úteis. Também começam a entender as reações emocionais, avaliando-as, controlando-as e compreendendo-as (MAYER; SALOVEY, 1990).

1.5 MODELOS TEÓRICOS DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

A Inteligência Emocional embora se trate de construto relativamente recente, desperta um grande interesse na comunidade científica, o que tem levado ao desenvolvimento de muita investigação. No entanto, devido às diferentes definições e instrumentos de medida, as investigações produzidas nem sempre tem contribuído para a clarificação deste conceito.

Em termos teóricos poderão distinguir-se dois tipos de modelos de Inteligência Emocional: os modelos de capacidade mental e os modelos mistos (FERNÁNDEZ-BERROCAL; RUIZ, 2008). Modelos focalizados nas competências mentais (*"Skillmodels"*), ajudam o sujeito a usar a informação proveniente das emoções no sentido de desenvolver e aprimorar os processos cognitivos, centrando-se na aptidão para o processamento da informação afetiva (FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2008).

Deste tipo de modelos é exemplo o modelo elaborado por (MAYER; SALOVEY 1997), *branchabilitymodel* – que divide as competências e habilidades de Inteligência Emocional em quatro domínios: percepção e expressão de emoções, assimilação de emoções, compreensão e análise das emoções e gestão de emoções (cf. Quadro 1).

Quadro 1 – Diagrama conceptual da Inteligência Emocional.

Gestão das Emoções			
Capacidades de permanecer aberto aos sentimentos, quer sejam agradáveis ou desagradáveis.	Capacidade de comprometer-se refletidamente ou desligar-se de uma emoção dependendo da sua utilidade ou instrutividade.	Capacidade de monitorizar refletidamente as emoções em relação a si próprio e aos outros tais como reconhecer quão claras, típicas, influentes e razoáveis elas são.	Capacidade de gerir emoções em si próprio e nos outros moderando as emoções negativas e aumentando as positivas, sem reprimir nem exagerar as informações transmitidas.

Compreensão e análise das emoções			
Capacidade de nomear e reconhecer as relações entre as palavras e as próprias emoções, tal como relação entre gostar e amar.	Capacidade de interpretar o significado que as emoções transmitem no que diz respeito a uma relação, tal como a tristeza que acompanha muitas vezes uma perda.	Capacidade de compreender sentimentos complexos: sentimentos simultâneos de amor e ódio, ou a mistura deles.	Capacidade de reconhecer prováveis transições entre emoções, como a transição da zanga para a satisfação.
Assimilação das emoções			
As emoções determinam a ordem do pensamento dirigindo a atenção para a informação importante.	As emoções estão suficientemente vivas e disponíveis de maneira que podem ser geradas como ajudas para julgamento e memória no que concerne às emoções.	O estado emocional provoca alterações na perspectiva individual desde o otimismo ao pessimismo, encorajando considerações de múltiplos pontos de vista.	Os estados emocionais encorajam abordagens específicas dos problemas, tais como quando a felicidade facilita o pensamento indutivo e a criatividade.
Percepção, avaliação e expressão de emoções			
Capacidade para identificar emoções nos seus estados físicos, sentimentos e pensamentos.	Capacidade para identificar emoções nas outras pessoas nos desenhos, nas obras de arte, entre outros, através da linguagem, aparência e comportamento.	Capacidade para expressar as emoções com precisão e para expressar as necessidades relativas a esses sentimentos.	Capacidade para discriminar entre expressões dos sentimentos precisas e imprecisas ou honestas versus desonestas.

Fonte: Adaptado de (MAYER; SALOVEY, 1997, p.73).

O primeiro domínio – Percepção, avaliação e expressão de emoções – reporta-se ao mais básico dos processos psicológicos que compõem a Inteligência Emocional e diz respeito à capacidade do indivíduo identificar com precisão as emoções e o conteúdo das mesmas, primeiro em si, posteriormente nos outros e, por fim, em diferentes formas de expressão de emoções. Corresponde também à

capacidade do indivíduo para expressar o que sente e as necessidades que estão subjacentes e à capacidade para avaliar a expressão das pessoas.

Já o domínio da assimilação das emoções corresponde ao uso da emoção no sentido de facilitar o pensamento e a ação, abrangendo a assimilação de experiências emocionais básicas na vida mental, partindo do princípio de que se pode usar a emoção para melhorar os processos cognitivos.

O domínio da compreensão e o pensamento acerca das emoções abrange a percepção da autenticidade subjacente a emoções específicas e a compreensão de problemas emocionais, isto é, corresponde ao processamento das emoções (agir sobre as emoções). Este domínio baseia-se no pressuposto de que as emoções se desenvolvem segundo padrões previsíveis que estão relacionados com o desenvolvimento em situações sociais complexas. A aquisição de competências inerentes a este domínio constituiu um passo fundamental para a resolução adequada de problemas sociais.

O último domínio – gestão de emoções – diz respeito à regulação da emoção em si próprio e nos outros e traduz-se no nível mais elevado na hierarquia das competências da Inteligência Emocional. Este domínio pressupõe que existe a possibilidade de colocar em prática o conhecimento emocional no sentido de resolver problemas de forma mais adequada e satisfatória, o que implica uma compreensão da progressão das emoções em si, nos outros e na relação.

Para Mayer (2004), a ordem de apresentação dos domínios indica o nível em que a competência se encontra integrada nos sistemas psicológicos individuais da sua personalidade, em termos desenvolvimentais e de complexidade de aquisição de competência.

A partir dos domínios apresentados por Mayer (2004), tem-se a construção das cinco competências básicas que compõem o constructo da Inteligência emocional. Para o autor, as cinco competências estão divididas entre dois grupos: a) Competências pessoais (Autoconsciência, Gestão das Emoções, Automotivação) e b) Competências Sociais (Empatia e gestão de Emoções em grupo). As primeiras três: Auto Consciência, Gestão de Emoções e Auto Motivação, são competências pessoais, determinam a forma como nos gerimos. As duas últimas: Empatia e

Gestão de Emoções em Grupos estão no domínio das competências sociais e determinam a forma como lidamos com as relações (Goleman, 1995).

Autoconsciência para Goleman (1995) significa conhecer as próprias emoções: significa o reconhecimento de um sentimento/emoção, sendo tanto maior o nível do Q.E. quanto mais próxima for a autoconsciência, do experimentar da emoção.

Identificar as alterações neurofisiológicas exatas, definir as emoções, fazer uma apreciação e dar-lhes nome, é, segundo o autor, o primado do Q.E. e fundamenta a maioria das outras capacidades emocionais.

Segundo Branco (2005), para abordar esta capacidade, é necessário situar o processo da emoção no corpo e no cérebro, e o sentir do sentimento acerca dessa emoção que está a ser exibida.

Goleman (1995) desenvolve o conceito de Autoconsciência, mas continua a assumir que *significa conhecer os nossos estados internos, preferências, recursos e intuições* (p.34) e agora apresenta-a, inserindo a Autoconsciência emocional, a Auto-avaliação precisa e a Autoconfiança. A primeira significa ser capaz de reconhecer as próprias emoções e os seus efeitos; a segunda de conhecer as próprias forças e limitações e a terceira significa ter confiança nas capacidades e no valor próprio.

Goleman enuncia oito pontos que podem impedir esta destreza emocional: a ambição cega; a definição de objetivos irrealistas; a entrega compulsiva ao trabalho; a pressão sobre os outros e a cegueira acerca dos custos emocionais que lhes provoca; a sede de poder; a necessidade insaciável de reconhecimento e a preocupação com as aparências e uma necessidade de manter uma imagem de perfeição.

Gestão de Emoções Goleman(1995), significa gerir os próprios estados internos, impulsos e recursos, é a capacidade que, segundo este autor, emerge do autoconhecimento, ou seja, da Auto Consciência. Quem não reconhece como as reações emocionais, se transformam em experiências emocionais conscientes, ou seja, como o corpo reage, e o que sente conscientemente no momento dessas reações, dificilmente consegue identificar as alterações no seu corpo, e como consequência não se pode gerir, o que traduz a impossibilidade de se controlar.

A esta capacidade, Goleman (1995) insere cinco destrezas: o Autodomínio que significa ser capaz de gerir emoções e impulsos negativos; Inspirar Confiança que traduz a conservação de padrões de honestidade e integridade; Ser Consciente que significa assumir com segurança e responsabilidade o desempenho pessoal; a Adaptabilidade que traduz a flexibilidade em lidar com mudanças e desafios, e a Inovação, que significa estar aberto a novas ideias e abordagens.

Automotivação significa ser capaz de utilizar a energia das emoções em função de objetivos próprios, e acreditar (ter a esperança) que serão levados a cabo, utilizando essa energia para fabricar a atenção, melhorar o nível de concentração e poder entrar em estado de fluxo. É este autocontrole emocional que permite ser mais produtivo e capaz, que ajuda a entender o fenómeno da auto-organização: cada um de nós transforma-se, e realiza-se em potência, sendo capaz de se modificar através de cada nova crise emocional e das provações a que esta nos obriga. Este investimento emocional é particularmente importante na vida relacional dos professores.

Goleman (1995) vem desenvolver o conceito e especifica que a motivação pessoal insere destrezas específicas como: a vontade de vencer, que traduz o trabalho pessoal de se aperfeiçoar, ou de atingir um padrão de excelência, orientando-se para os resultados, aceitando riscos calculados, a partir de informação nova, para melhorar o desempenho; a entrega ou empenho, que é ser capaz de um verdadeiro envolvimento ativo, em objetivos mais vastos que os de natureza estritamente pessoal, e optar trabalhar num sentido de finalidade, numa missão mais vasta, usando valores fundamentais do grupo com quem interage; a iniciativa e o otimismo são habilidades de antecipação e persistência, e são visíveis em pessoas que aproveitam as oportunidades, que se transcendem a si mesmas, relativamente aos objetivos.

Empatia é considerada por Goleman (1995) como sendo a “*consciência dos sentimentos, necessidades e preocupações dos outros*” (p.35), que emerge da percepção das suas próprias emoções.

Goleman (1995) considera que esta capacidade de perceber o estado de espírito dos outros, se fundamenta na Autoconsciência e no Autodomínio ou Gestão

de Emoções, e considera-a “*a aptidão fundamental de todas as competências sociais importantes na vida laboral*” (p.145). O autor defende que a Empatia inclui: saber compreender os outros, ou seja, ter a percepção dos sentimentos e perspectivas e interessar-se ativamente pelas suas preocupações; desenvolver os outros: apercebendo-se das suas necessidades e promovendo as suas aptidões; a orientação para o serviço; potenciar a diversidade, que diz respeito ao cultivo de oportunidades com a diversidade de pessoas que nos cercam; e a consciência política, ou seja ser capaz de “ler” as correntes sociais e políticas do contexto relacional laboral. Este conjunto de destrezas, que se relacionam com o poder de percepção do sujeito, para ler expressões não verbais, constituem um vasto terreno de interações de conhecimento, no plano relacional, que nos contextos educativos, assumem uma expressão relevante.

Empatia passa também por um fenómeno de sintonia. Em qualquer relação, a base do reconhecimento do outro, emerge da sintonia emocional, (Stern, 1987, in Goleman, 1995: 121) ou seja, não só da capacidade de sentir empatia, mas também de responder adequadamente. As respostas ditas adequadas, ou sintônicas necessitam de leituras da “verdade”, ou seja, da concordância entre o conteúdo e a forma de expressão. Esta prática deve ser incentivada ao longo dos processos formativos, porque a dessintonia, é predadora das capacidades de leitura social, dos relacionamentos e consequentemente do altruísmo. A dessintonia reduz a empatia.

Gestão de Emoções em Grupo traduz a aptidão para gerir as emoções plurais no grupo de pares ou na turma. Significa criar e cultivar relações, reconhecer os conflitos e de solucioná-los, de encontrar o tom adequado e de perceber o estado de espírito dos interlocutores, talento que é essencial em áreas de trabalho interativas, como é o caso da profissão docente.

Para Goleman (1995), significa conseguir induzir respostas favoráveis nos outros. O autor especifica, que esta capacidade envolve agora um conjunto muito mais abrangente e emocionalmente dinâmico, com destrezas necessárias ao nível das estratégias de gestão e da sintonia relacional, para ter acesso à motivação e persuasão, mas com grande envolvimento ativo do sujeito, pelo que se exige como plataforma base a autoconsciência. Nota-se claramente, que estas novas destrezas, absorvem e são sustentadas pelas precedentes, numa interação dinâmica, mais elaborada e sofisticada, para assegurar os jogos da comunicação (verbal e não

verbal), que cada vez parecem ser mais difíceis, tendo em conta os objetivos dos atores das relações, o que também se aplica à relação pedagógica.

1.6 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E A PROFISSÃO DOCENTE

Atualmente, cada vez mais autores consideram a pertinência da integração dos componentes afetivos e emocionais nos conteúdos programáticos formativos de todas as áreas, mas, sobretudo, as de carácter educativo tais como os autores Mayer (1990), (2002), Steiner e Perry (2000) e Goleman (1995).

Para Mayer e Salovey (1997) uma componente central da inteligência emocional refere-se à capacidade de regular os próprios estados emocionais e o dos outros, para uma descrição completa do repertório de estratégias e manter as emoções desejáveis de forma a reduzir ou modificar as emoções indesejadas em si próprio e nos outros.

Na atividade 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. Tendo sido a inteligência emocional definida como a capacidade de adaptar, perceber e compreender, regular e manter as emoções para o sujeito e para os outros (SALOVEY; MAYER, 1990).

Goleman (1995) diz que as emoções têm grandes capacidades de fazer com que o ser humano senta-se mais ou menos motivado por uma temática, ou a perceber o seu nível de desempenho através das expressões emocionais que emitem entre si. As implicações, ao nível dos professores, de acordo com Goleman são as seguintes:

[...] Autoconsciência: 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 (GOLEMAN, 1995,p. 83).

Um professor é autoconsciente, 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.

[...] Autorregularão: 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 objetivos; recuperar bem de depressão emocional.

Motivação: consiste na capacidade que o indivíduo tem em usar as suas preferências mais profundas para avançar e guiar-se para os seus objetivos, para ajudá-lo a tomar a iniciativa e ser altamente eficiente e para preservar-se face a contrariedades e frustrações (GOLEMAN, 1995,p.85).

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 refere Branco (2005).

[...] Empatia: é a percepção do que as pessoas sentem. É ser capaz de adotar a sua perspectiva e cultivar laços e sintonia com uma grande diversidade de pessoas.

Aptidões sociais: dizem 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 equipe (GOLEMAN, 1995, p.88).

Um professor emocionalmente empático tem a percepção de que é capaz de registar, de perceber os sentimentos dos outros e sintonizar-se com o que os outros estão sentindo, independentemente das palavras expressas, o que corrobora a perspectiva de autores como Walters e Strivers (1977 apud 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 direções.

Um professor com boas aptidões sociais mantém relações estáveis ao longo do tempo, 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 apud BRANCO, 2000) como maior respeito pela individualidade, maior tolerância perante o conflito e uma perspectiva social mais ampla.

O constructo da inteligência emocional é visto, como um conjunto de habilidades (MAYER; SALOVEY, 1997). A construção da inteligência emocional permite identificar as competências específicas necessárias para compreender e experimentar emoções mais adaptáveis.

A inteligência emocional nas suas competências específicas engloba a capacidade de organização em perceber as emoções, facilitar o pensamento, a compreensão das emoções, e gestão das emoções. Assim, pode-se conjecturar que as competências emocionais possam tornar os professores menos vulnerável ao estresse na sua profissão.

Segundo Sutton (2004), os professores acreditam que a capacidade de regular as suas emoções ajuda-os a serem mais eficazes e a alcançar os seus objetivos académicos, a construção da qualidade das relações sociais, e manutenção da sala de aula, além de sentirem-se melhores consigo.

1 PARTE EMPIRICA

A pesquisa empírica ou de campo é a busca de dados relevantes e convenientes obtidos através da experiência. É o recolhimento de dados a partir de fontes diretas (pessoas) que conhecem, vivenciaram ou tem conhecimento sobre o tema, fato ou situação e que, podem causar diferenciação na abordagem e entendimento dos mesmos, conduzindo a uma mudança, acréscimo ou alteração profunda, relevante que não distorça, agrida ou altere o conteúdo principal mas sim que o enriqueça e transforme em conhecimento de fácil compreensão e também sentindo-se atraído pelo tal.

2.1 PROBLEMÁTICA

A capacidade do professor, em criar relações que facilitem o crescimento do outro, como uma pessoa independente, é o barômetro para construir o seu próprio desenvolvimento. Para Mauco (1968), o valor educativo do professor é relativo ao seu grau de maturidade afetiva, conforme ele domina ou não os seus próprios afetos e reage ao comportamento inconsciente do aluno de tal forma, que ajude a resolver as dificuldades que este encontra. Constata-se uma relação direta entre evolução da dimensão pessoal e interpessoal do professor e do nível de relação afetiva que consegue estabelecer com os alunos. Além de pertinente, é essencial que estes profissionais do humano, detenham as capacidades psico-sociais de saber relacionar-se consigo mesmos, e com os outros (alunos), no sentido do domínio de si e dos sistemas que os cercam.

Como declara WALLON:

[...] a necessidade é cada vez mais enfatizar a componente pessoal numa relação pedagógica [...] Só um indivíduo emocionalmente equilibrado, poderá assegurar uma relação pedagógica verdadeiramente eficaz (WALLON, 2007, p..62).

Para Goleman (1995), embora a importância da competência técnica do professor, no que respeita à comunicação da informação, parece haver toda uma linha de forças – as emoções e a forma como são geridas por ele, relevantemente significativas, que poderão reforçar o comportamento do aluno de modo positivo.

Scott (1980, apud QUEIRÓS, 1997) acredita que através da pessoa do professor, por fenómenos de modelação, como bem explicou Bandura (1969, apud VAZ SERRA, 1986) o comportamento do aluno é influenciado. Também Limas (1993) defende que parece essencial o desenvolvimento consciente do poder de influência do professor, através da relação educativa, no sentido de aperfeiçoar os resultados de aprendizagem académica e pessoal dos alunos, a partir da capacidade de usar e controlar as suas emoções no sentido do equilíbrio emocional.

Ainda para complementar a problemática aqui colocada, considera-se Formosinho (1987, apud LIMAS, 1993) que defende que as competências básicas interpessoais devem ser aprendidas, já que o desenvolvimento psico-socio-moral é uma finalidade central da educação.

Com base nestas concepções, pode partir-se do pressuposto de que a relação educativa seria a protagonista submersa da qualidade do novo paradigma de auto formação, e as características da personalidade de quem a lidera, seriam as variáveis de que essa relação depende. Assim sendo, a importância de conhecer, definir e identificar essas variáveis, ou seja, as características de personalidade do professor. Tais convicções vêm ao encontro do pensamento de Goleman (1995), que defende que o professor deveria apresentar as características, que em seu parecer identificam a inteligência emocional. Apenas usando palavras diferentes, os vários estudiosos dedicados a esta problemática, concordam com o fato de acreditarem que os professores deveriam apresentar essas capacidades e características intra e interpessoais em harmonia psico afetiva e emocional, ou seja, deveriam ser emocionalmente competentes.

2.2 QUESTÃO DE PARTIDA

Como se configura a Inteligência Emocional de professores da educação básica na rede pública e da rede privada de ensino, na cidade de Porto Seguro, a partir do uso da Escala Veiga Branco?

2.3 OBJETIVOS

2.3.1 OBJETIVO GERAL

Investigar como se configura a Inteligência Emocional de professores da educação básica na rede pública e da rede privada de ensino, na cidade de Porto Seguro, a partir do uso da Escala Veiga Branco.

2.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar a configuração Inteligência Emocional de professores da educação básica;

Verificar quais competências da inteligência emocional são mais presentes em cada etapa da educação básica;

Verificar se existem diferenças na inteligência emocional dos professores que atuam na rede pública com os professores que atuam na rede privada de ensino.

2.4 METODOLOGIA

A metodologia constitui o caminho do pensamento. Este capítulo delinea a trajetória metodológica utilizada na pesquisa.

2.4.1 TIPO DE PESQUISA

Em conformidade com a problemática abordada, a pesquisa foi do tipo quantitativa. Segundo Fonseca:

[...] A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenómeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (FONSECA, 1996, p.20).

2.4.2 SUJEITOS

A população objeto deste estudo foi constituída por 120 professores da educação básica distribuídos na rede pública de ensino e na rede privada de ensino na cidade de Porto Seguro, sendo 43 da educação infantil, dentre estes 23 atuantes na rede pública e 20 atuantes na rede privada, 41 do ensino fundamental, dentre estes 18 atuantes na rede pública e 23 atuantes na rede privada e 36 do ensino médio, dentre estes 16 atuantes na rede pública e 20 atuantes na rede privada. A escolha pela educação básica decorre da importância desse seguimento para a formação do indivíduo em suas três faixas geracionais infância, adolescência e juventude.

Em relação à escolha do segmento público e do segmento privado, tal opção se deu em decorrência de não ter encontrado outros estudos que abordassem os dois segmentos, bem como em decorrência da tentativa de avaliar se existem diferenças no perfil do professor seja em um segmento ou em outro e também na tentativa de alcançar uma pesquisa que retrate a realidade de forma mais fidedigna.

2.4.3 INSTRUMENTOS

Para cumprir os objetivos da pesquisa foi utilizada como procedimento de coleta de dados a Escala Veiga Branco (Anexo A). Essa escala engloba 5 sub-escalas, sendo elas: (1) autoconsciência, (2) gestão de emoções, (3) automotivação, (4) empatia, (5) gestão de relacionamentos em grupos.

[...] A EVB foi constituída originalmente com 85 itens para avaliar a inteligência emocional de professores, segundo um modelo teórico de Goleman. Para a produção do instrumento de recolhimento de dados, e para assegurar a validade do conteúdo, foi necessário passar do nível conceitual ao nível da operacionalização destes conceitos, transformando-os em afirmações ou expressões, que

mantendo o significado que o autor (Goleman, 1995) lhes atribuiu em cada um dos cinco domínios, no sentido de medir o que pretendem medir; e também constituíssem uma forma de traduzir aos respondentes esse mesmo significado, e que constituíssem simultaneamente, um instrumento de trabalho para poder testar esses conceitos agora operacionalizados (VEIGA-BRANCO, 2000, p.8).

Para construir esse conjunto de afirmações, foram utilizadas as descrições e conceitos usados pelo Goleman, que foram eles próprios já ante produto do produto final que é a conceitualização da inteligência emocional. Após proceder a esta operacionalização, o instrumento pôde ser testado numa amostra de professores, para verificar se essas competências ou domínios eram percebidos tal como Goleman (1995) as conceitualizou. Os resultados desta aplicação revelaram as configurações de cada uma das capacidades nesta amostra, o que no global, revelou o perfil, a configuração da inteligência emocional.

Para Veiga-Branco (2000) cada capacidade da I.E., mede fenômenos diferentes porque pertencem a níveis diferentes, embora se possam manifestar por vezes em atitudes ou comportamentos semelhantes, e no conjunto integrem a inteligência emocional. Por exemplo, a 1ª competência enunciada por Goleman (1995), a Autoconsciência, é um construto integrador, perscruta as emoções desde os níveis viscerais, até ao nível transcendental. No instrumento de recolhimento de dados, para medir esta capacidade, os respondentes serão colocados em situações hipotéticas, nas quais lhe será pedido, para tentarem aperceber-se do experienciar da emoção, desde os aspectos somatofisiológicos até à percepção de si próprio, do ponto de vista do autoconceito. A 3ª competência, Automotivação (GOLEMAN, 1995), envolve não só o domínio integrador de perscrutação do corpo acerca da experiência da emoção, reveladora, portanto, do fenómeno e dos processos cognitivos, entendidos como inteligentes, organizadores e adaptativos.

2.4.4 PROCEDIMENTOS

A coleta de dados é o ato de pesquisar, juntar documentos e provas, procurar informações sobre um determinado tema ou conjunto de temas correlacionados e agrupá-las de forma a facilitar uma posterior análise.

A coleta de dados ajuda a analisar ponto a ponto os fatos ou fenômenos que

estão ocorrendo em uma organização, sendo o ponto de partida para a elaboração e execução de um trabalho.

Após autorização das instituições de ensino para a aplicação da EVB, os professores foram contactados, no próprio local de trabalho, foram informados da pesquisa e aqueles que concordaram em participar, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e na sequência receberam a EVB para responderem.

Após obter a resposta de toda a amostra da pesquisa, deu-se a coleta dos formulários, já prontos, em cada escola. Na sequência, os dados foram tratados, analisados e foi realizada em cada instituição, que assim consentiu, oficinas de devolutiva dos resultados para os professores e diretores escolares.

2.5 APRESENTAÇÃO / ANÁLISE DE DADOS

O estudo dos dados foi realizado através do SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) que é um *software* de análise estatística que fornece os principais recursos necessários para executar um processo de análise do início ao fim. A apresentação dos resultados dar-se-á através de tratamentos estatísticos apresentados em tabelas e gráficos.

A normalidade das distribuições das variáveis deste estudo foi verificada através do teste de Shapiro-Wilk. Os resultados permitiram decidir por análises não paramétricas, pois as distribuições das variáveis foram consideradas distantes dos parâmetros de normalidade. Na tabela 1, abaixo, são apresentadas as estatísticas de tendência central e os resultados do teste de normalidade.

Tabela 1: Estatísticas de tendência central e teste de normalidade dos fatores e competências emocionais.

Fatores e Competências Emocionais	Parâmetros		Shapiro-Wilk		
	Média	DP	Estatística	gl	Sig.
F1 – Percepção Positiva de Si	4,3	0,67	,966	120	,004
F2 – Alterações Relacionais e Racionais	3,2	1,26	,950	120	,000
F3 – Reações de Instabilidade, Absorção	4,4	0,95	,966	120	,004
F4 - Auto Percepção Consciente	5,0	1,30	,959	120	,001

1ª COMPETÊNCIA: <u>AUTOCONSCIÊNCIA</u>	4,1	0,66	,950	120	,000
F5 - Intrusão, Isolamento, Explosão	2,9	0,99	,934	120	,000
F6 – Racionalizar a Raiva	4,2	1,05	,974	120	,020
F7 – Afastamento Passivo	4,5	1,30	,975	120	,025
F8 – Transformação de Energia Emocional em Física	3,5	1,86	,932	120	,000
2ª COMPETÊNCIA: <u>GESTÃO DE EMOÇÕES</u>	3,7	0,71	,976	120	,029
F9 Literatos, manipulados pela energia emocional negativa	2,5	1,18	,875	120	,000
F10 – Literatos, usam a Energia Emocional	5,0	1,19	,970	120	,009
F11 – Estado de Fluxo em atividade	4,1	1,40	,976	120	,028
F12 - Dependentes, ruminativos	2,9	1,28	,952	120	,000
3ª COMPETÊNCIA: <u>AUTOMOTIVAÇÃO</u>	3,6	0,76	,984	120	,153
F13 – Valorização da Expressão	4,8	1,23	,953	120	,000
F14 - Sintonia relacional	4,6	1,16	,980	120	,073
F15 – Ser Literato em Conflito	4,4	1,19	,974	120	,018
4ª COMPETÊNCIA: <u>EMPATIA</u>	4,6	0,98	,978	120	,047
F16 - Percepção emocional	4,7	1,26	,975	120	,023
F17 - Sincronismo	3,8	1,21	,974	120	,022
F18 - Controle emocional e relacional	5,0	1,04	,968	120	,006
5ª COMPETÊNCIA: <u>GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS</u>	4,5	1,00	,978	120	,043

OBS: Quando Sig. $\leq 0,05$ a variável não apresenta distribuição normal.

Em virtude das distribuições não serem normais para as variáveis estudadas a mediana foi a estatística utilizada para representar os grupos. Foram utilizadas técnicas estatísticas não paramétricas para inferir sobre os comportamentos dos diferentes grupos estudados, de modo que, quando a comparação foi entre dois grupos optou-se pelo Teste U de Mann-Whitney que ordena os dois grupos numa única amostra global e compara o número de vezes que cada resposta de um professor de um grupo é maior do que cada resposta de um professor do outro grupo. Para o caso de comparações entre mais de dois grupos, optou-se pelo Teste Kruskal-Wallis que é uma extensão do teste Mann-Whitney e semelhante à uma análise de variância (ANOVA).

Toda a apresentação dos resultados desta pesquisa leva em consideração as variáveis de (faixa etária, sexo, tempo de serviço, rede pública ou rede privada de ensino em que atua o professor, nível de ensino– educação infantil, ensino

fundamental ou ensino médio- em que trabalha o professor e pela percepção de gratificação de cada docente). Assim sendo, os resultados serão apresentados através de gráficos e tabelas apresentados e analisados a partir de cada variável item a item.

2.5.1 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

A amostra foi composta de 120 profissionais da educação, sendo 78,3% homens e 21,7% mulheres, com idades variando de 19 a 63 anos (Mediana = 40). A maioria dos professores (85%) possuem Licenciatura, (12,5%) tem Bacharelado, (1,7%) chegaram ao Mestrado e apenas 1 (0,8%) relatou ter feito especialização.

Tabela 2: Distribuição dos professores por nível de ensino

Nível de Ensino	f	%
Educação Infantil	43	35,8
Ensino Fundamental	41	34,2
Ensino Médio	36	30
Total	120	100,0

Gráfico 1: Distribuição dos professores por nível de ensino

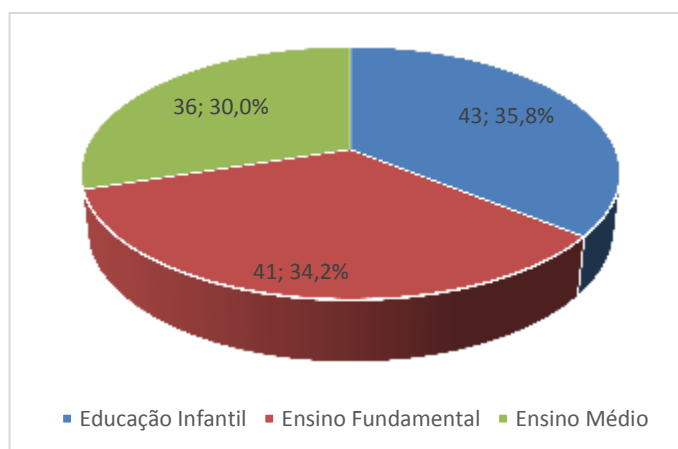
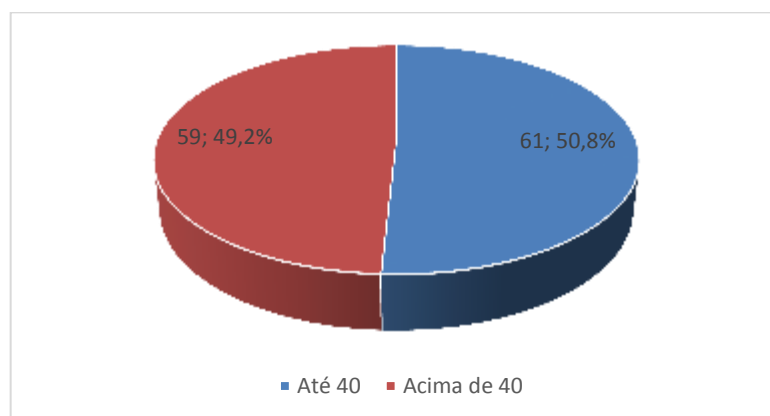


Tabela 3: Distribuição dos professores por faixa etária:

Faixa etária	f	%
Até 40	61	50,8
Acima de 40	59	49,2
Total	120	100,0

Gráfico 2: Distribuição dos professores por faixa etária

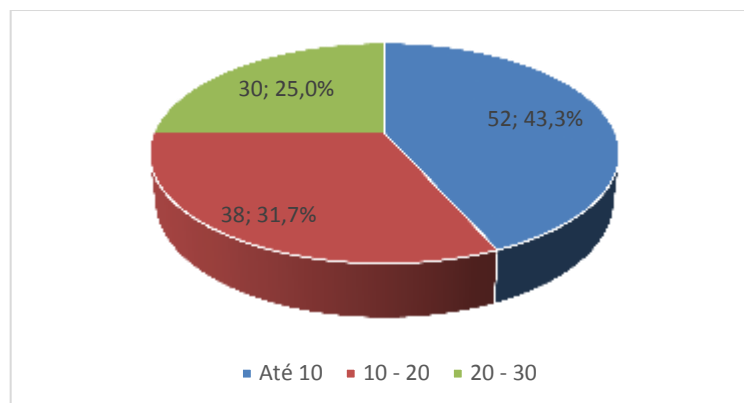


No que diz respeito a faixa etária, nota-se que (50,8%) possuem até 40 anos e os demais participantes, (49,2%) estão na faixa etária acima dos 40 anos. Trata-se de uma amostra sem muitos extremos.

Tabela 4: Distribuição dos professores por faixa de tempo de serviço

Faixa de tempo de serviço	f	%
Até 10	52	43,3
10 - 20	38	31,7
20 - 30	30	25,0
Total	120	100,0

Gráfico 3: Distribuição dos professores por faixa de tempo de serviço



No que diz respeito ao tempo de serviço, o maior percentual dos sujeitos pesquisados (43.3%) possuem até 10 anos de experiência profissional. Existindo nessa margem professores com baixa experiência (entre 1 e 2 anos no ofício). Os professores com mais experiência, aqueles que possuem entre 20 e 30 anos de serviço, representam (25%) da amostra. Aos profissionais que possuem entre 10 e 20 anos de serviço, representam (31.7%) da amostra.

2.5.2 COMPARAÇÕES POR POSTOS DE MÉDIAS

Ao serem comparadas as médias por postos, utilizou-se o teste de Friedman para amostras relacionadas. O resultado foi significativo indicando que os professores apresentaram níveis maiores em algumas competências emocionais do que em outras.

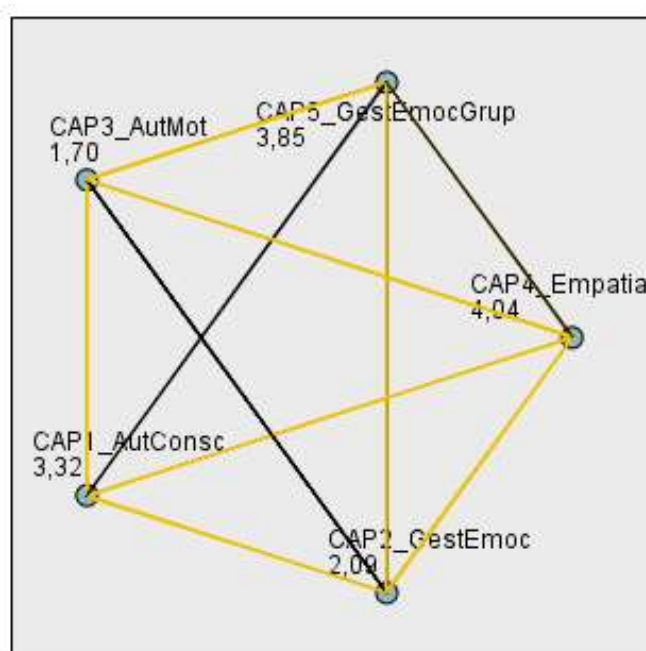
Tabela 5: Comparações dos escores de competência por pares de amostras

	Postos de média	Média	Erro Desvio
COMP.4:Empatia	4,04	4,6	0,98
COMP.5:Gestão Emoções Grupo	3,85	4,5	1,00
COMP.1:Autoconsciência	3,32	4,1	0,66
COMP.2:Gestão das Emoções	2,09	3,7	0,71
COMP.3:Automotivação	1,70	3,6	0,76

Teste de Friedman₍₄₎ = 212,899; $p \leq 0,001$.

Para melhor compreender estes resultados, utilizou-se as comparações por pares para mapear onde estão as diferenças. O gráfico abaixo sinaliza para essas diferenças.

Gráfico 4: Comparações dos escores de competência por pares de amostras.



De acordo com o gráfico acima, pode-se observar que a competência 4 foi significativamente maior do que as competências 1, 2 e 3. A “empatia” foi a emoção melhor administrada pelos professores. Ela só não diferencia significativamente de “gestão de emoções em grupo”, pois estas duas variáveis estão dentro da mesma variância. “Gestão de emoções” e “automotivação” foram as dimensões que apresentaram significativamente menores escores, portanto, as que os professores tem mais dificuldades de expressar, ou expressam mais negativamente.

Para verificar mais detalhadamente a diferença do nível de inteligência emocional dos professores da educação básica que participaram desta pesquisa, utilizou-se uma comparação hierárquica das médias dos fatores e das competências avaliadas através do Teste H de Kruskal-Wallis.

Tabela 6: Medianas nos fatores e competências por Nível de Ensino

	Nível de Ensino		
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
F1 – Percepção Positiva de Si	4,3	4,4	4,4
F2 – Alterações Relacionais e Racionais	3,2	3,0	3,0
F3 – Reações de Instabilidade, Absorção	4,3	4,3	4,6
F4 - Auto Percepção Consciente	4,7	4,7	5,3
1ª Competência AUTOCONSCIÊNCIA	4,2	4,0	4,3
F5 - Intrusão, Isolamento, Explosão	3,0	2,9	2,6
F6 – Racionalizar a Raiva	4,3	4,2	4,1
F7 – Afastamento Passivo	5,0	4,7	4,3
F8 – Transformação de Energia Emocional em Física	3,0	3,5	3,5
2ª Competência GESTÃO DE EMOÇÕES	3,7	3,7	3,6
F9 – Iliteratos, manipulados pela energia emocional negativa	2,6	2,1	1,8
F10 – Literatos, usam a Energia Emocional	4,7	5,1	4,9
F11 – Estado de Fluxo em atividade	3,7	4,7	4,2
F12 - Dependentes, ruminativos	3,0	2,5	2,5
3ª Competência AUTOMOTIVAÇÃO	3,5	3,7	3,5
F13 – Valorização da Expressão	4,4	5,0	4,7
F14 - Sintonia relacional	4,5	5,0	4,5
F15 – Ser Literato em Conflito	4,3	5,0	4,3
4ª Competência EMPATIA	4,8	4,8	4,7
F16 - Percepção emocional	4,2	5,2	4,7

F17 - Sincronismo	3,5	4,0	3,8
F18 – Controle emocional e relacional	4,6	5,2	5,0
5ª Competência GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS	4,1	4,9	4,6

OBS: Foram mantidas os escores medianos, para facilitar a interpretação dos resultados de acordo com a magnitude dos números da escala de resposta. Assim, medianas próximas de 1 representam respostas “Nunca”, 2 “Raramente”, 3 “Pouco frequente”, 4 “Normalmente”, 5 “Frequente”, 6 “Muito frequente” e 7 “Sempre”.

Professores de Educação Infantil obtiveram maiores medianas no Fator 9 (Iliteratos, manipulados pela energia emocional negativa) que está dentro da Competência AUTOMOTIVAÇÃO – Teste de Kruskal Wallis [$\chi^2(2) = 6,926$; $p \leq 0,031$].

Professores de Ensino Fundamental obtiveram maiores medianas no Fator 10 (Literatos, usam a Energia Emocional) que está dentro da Competência AUTOMOTIVAÇÃO – Teste de Kruskal Wallis [$\chi^2(2) = 6,685$; $p \leq 0,035$].

Professores de Ensino Fundamental obtiveram maiores medianas no Fator 11 (Estado de Fluxo em atividade) que está dentro da Competência AUTOMOTIVAÇÃO – Teste de Kruskal Wallis [$\chi^2(2) = 9,661$; $p \leq 0,008$].

Professores de Ensino Fundamental obtiveram maiores medianas no Fator 15 (Ser Literato em Conflito) que está dentro da Competência EMPATIA – Teste de Kruskal Wallis [$\chi^2(2) = 6,392$; $p \leq 0,041$].

Professores de Ensino Fundamental obtiveram maiores medianas no Fator 16 (Percepção emocional) que está dentro da Competência GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS – Teste de Kruskal Wallis [$\chi^2(2) = 14,800$; $p \leq 0,001$].

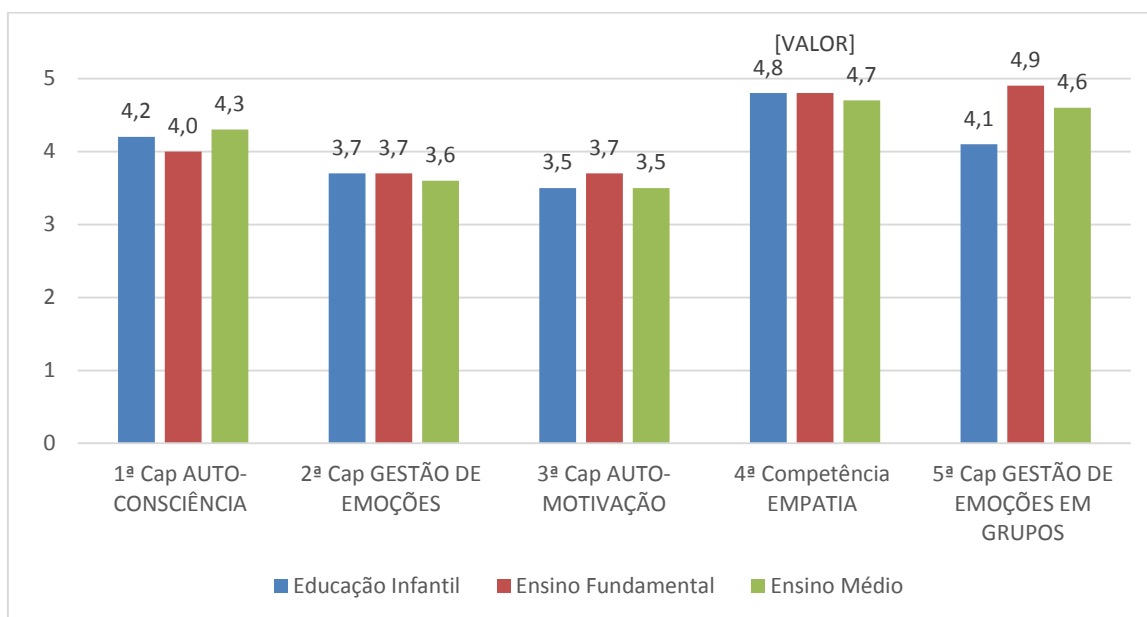
Professores de Ensino Fundamental obtiveram maiores medianas no Fator 18 (Controle emocional e relacional) que está dentro da Competência GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS – Teste de Kruskal Wallis [$\chi^2(2) = 10,630$; $p \leq 0,005$].

Professores de Ensino Fundamental obtiveram maiores medianas na Capacidade 5 (GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS) – Teste de Kruskal Wallis [$\chi^2(2) = 15,334$; $p \leq 0,001$].

Não houve diferença do nível de inteligência emocional nas competências por instituição (pública ou privada) e por sexo (masculino ou feminino). Quando foram comparados os fatores por sexo, apenas o fator 11 (Estado de Fluxo em atividade) que compõe a Competência AUTOMOTIVAÇÃO, proporcionou uma

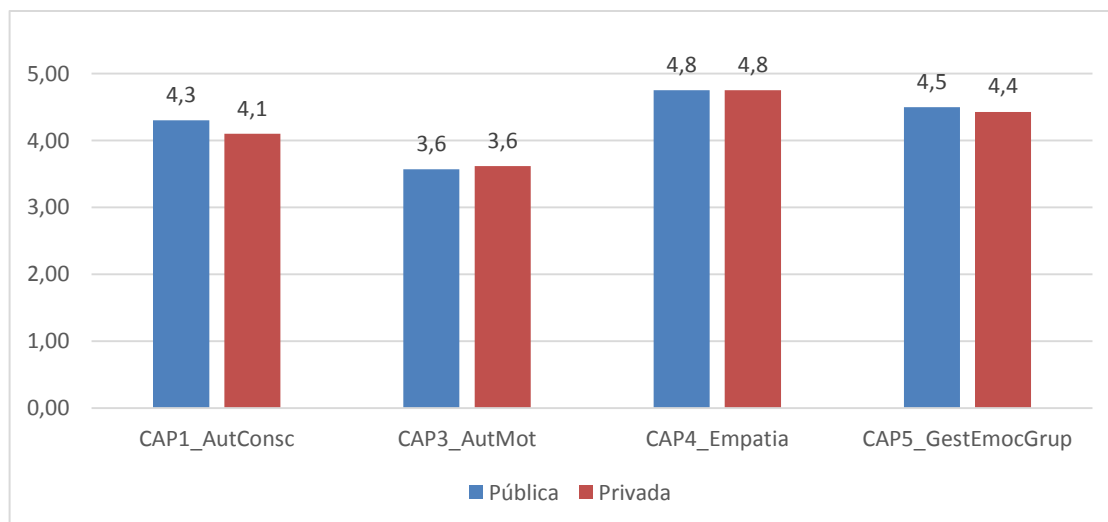
diferença significativa entre homens e mulheres, ficando os homens com uma média menor do que as mulheres (Mann-Whitney U = 848,500; $p \leq 0,01$).

Gráfico 5: Comparação das medianas de competência emocional entre os professores dos diferentes níveis de ensino.



Como pôde-se perceber através do gráfico, existe diferença significativa apenas entre as medianas da competência 5 (GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS) em favor dos professores de ensino fundamental, como dito anteriormente.

Gráfico 6: Comparação das medianas de competência emocional entre os professores das diferentes redes de ensino.



No que diz respeito às medianas comparadas entre os professores da rede pública com os da rede privada de ensino, não houve diferenças significativas, como ditas anteriormente.

Quanto à idade, a comparação foi feita por faixa etária. Os resultados indicaram o seguinte:

Tabela 7: medianas nos fatores e capacidades por Faixa Etária

	Faixa Etária	
	19-30	30-40
F1 – Percepção Positiva de Si	4,4	4,1
F2 – Alterações Relacionais e Racionais	3,0	3,0
F3 – Reações de Instabilidade, Absorção	4,4	4,4
F4 - Auto Percepção Consciente	4,7	5,3
1ª Competência AUTOCONSCIÊNCIA	4,2	4,1
F5 - Intrusão, Isolamento, Explosão	2,6	3,0
F6 – Racionalizar a Raiva	4,2	4,2
F7 – Afastamento Passivo	5,0	4,3
F8 – Transformação de Energia Emocional em Física	3,5	3,0
2ª Competência GESTÃO DE EMOÇÕES	3,8	3,6
F9 – Iliteratos, manipulados pela energia emocional negativa	2,4	1,9
F10 – Literatos, usam a Energia Emocional	4,9	4,9

F11 – Estado de Fluxo em atividade	3,7	4,3
F12 - Dependentes, ruminativos	2,5	3,0
3ª Competência AUTOMOTIVAÇÃO	3,6	3,6
F13 – Valorização da Expressão	4,8	4,6
F14 - Sintonia relacional	4,5	4,8
F15 – Ser Literato em Conflito	4,3	5,0
4ª Competência EMPATIA	4,8	4,8
F16 - Percepção emocional	4,6	5,0
F17 - Sincronismo	3,5	4,0
F18 – Controle emocional e relacional	4,8	5,2
5ª Competência GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS	4,4	4,9

Professores mais jovens obtiveram maior mediana no Fator 7 (Afastamento Passivo) que compõe a Competência GESTÃO DE EMOÇÕES – Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 1.309,500$; $p \leq 0,010$].

Professores mais jovens obtiveram maior mediana no Fator 9 (Iliteratos, manipulados pela energia emocional negativa) que compõe a Competência AUTOMOTIVAÇÃO – Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 1.322,000$; $p \leq 0,012$].

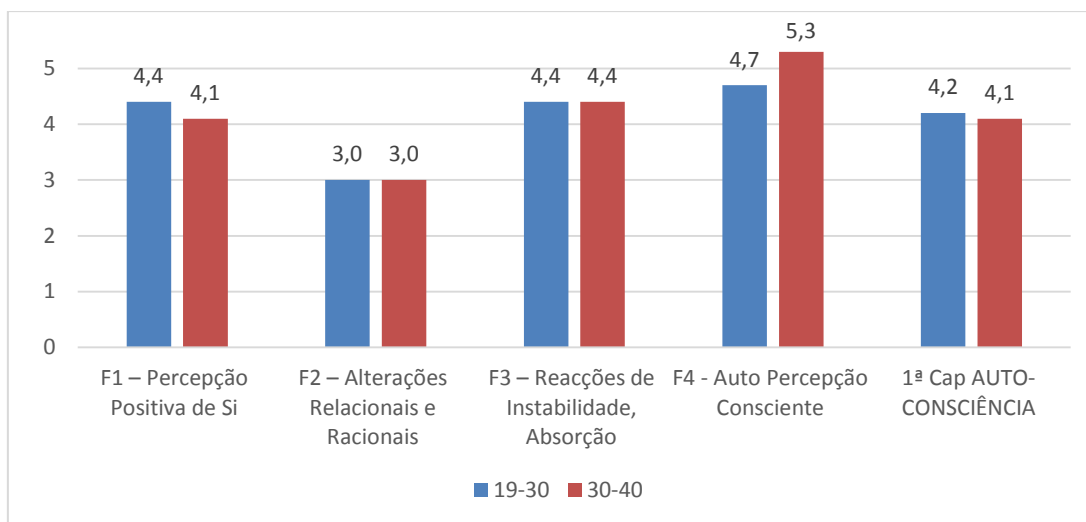
Professores mais velhos obtiveram maior mediana no Fator 11 (Estado de Fluxo em atividade) que compõe a Competência AUTOMOTIVAÇÃO – Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 2.251,000$; $p \leq 0,017$].

Professores mais velhos obtiveram maior mediana no Fator 16 (Percepção emocional) que compõe a Competência GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS – Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 2.222,000$; $p \leq 0,026$].

Professores mais velhos obtiveram maior mediana no Fator 17(Sincronismo) que compõe a Competência GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS – Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 2.303,000$; $p \leq 0,008$].

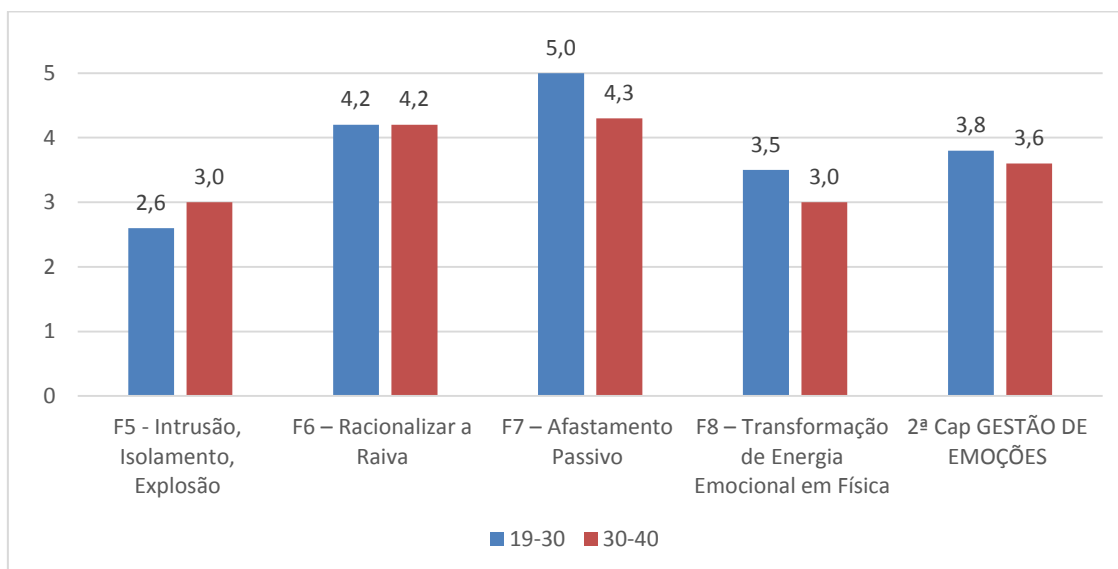
Professores mais velhos obtiveram maior mediana na Competência 5 (GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS) – Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 2.295,000$; $p \leq 0,009$].

Gráficos 7: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional
AUTOCONSCIÊNCIA entre faixas-etárias:



Não foram encontradas diferenças significativas entre os fatores e a competência AUTOCONSCIÊNCIA que justificasse diferenciar professores pela faixa etária. Contudo, observa-se que as “alterações relacionais e racionais” (F2) obtiveram as menores medianas para ambas as faixas.

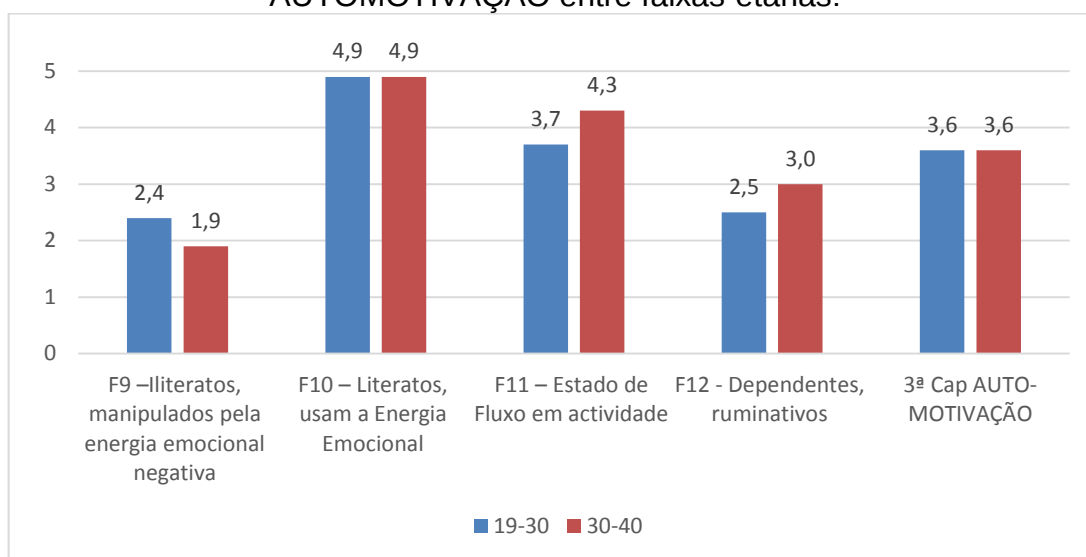
Gráficos 8: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional
GESTÃO DE EMOÇÕES entre faixas-etárias:



Afastamento passivo (F7) foi a única dimensão que diferenciou significativamente os professores mais jovens em relação aos mais velhos. Observe-se que “intrusão, isolamento e explosão” (F5) e Transformação de energia emocional obtiveram menores medianas para ambas as faixas.

Gráficos 9: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional

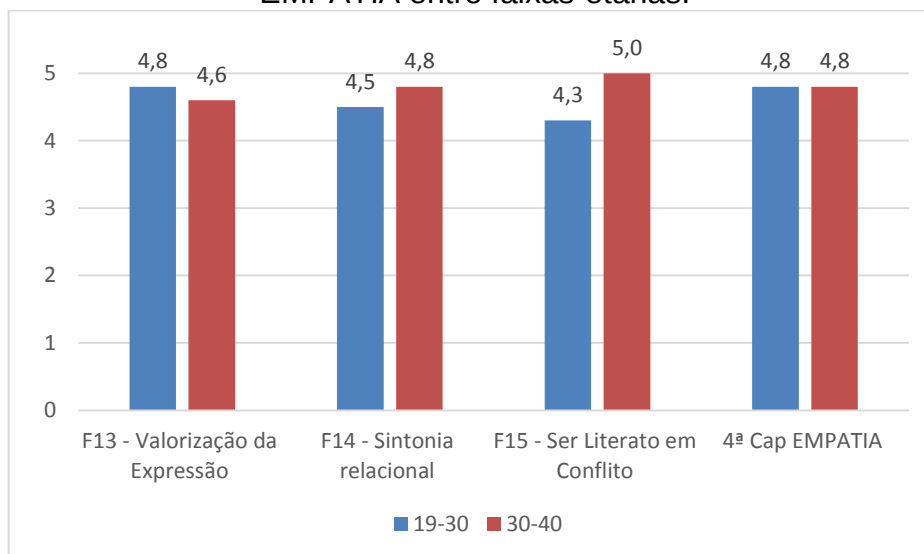
AUTOMOTIVAÇÃO entre faixas-etárias:



No que diz respeito à competência de automotivação, o (F9) “iletrados, manipulados pela energia emocional negativa” foi o fator que apresentou a menor pontuação, sendo que os professores mais velhos apresentaram uma pontuação ainda menor (1.9) para esse item. O (F10) “literatos, usam a energia emocional” foi a mesma pontuação para ambas as faixas etárias.

Gráficos 10: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional

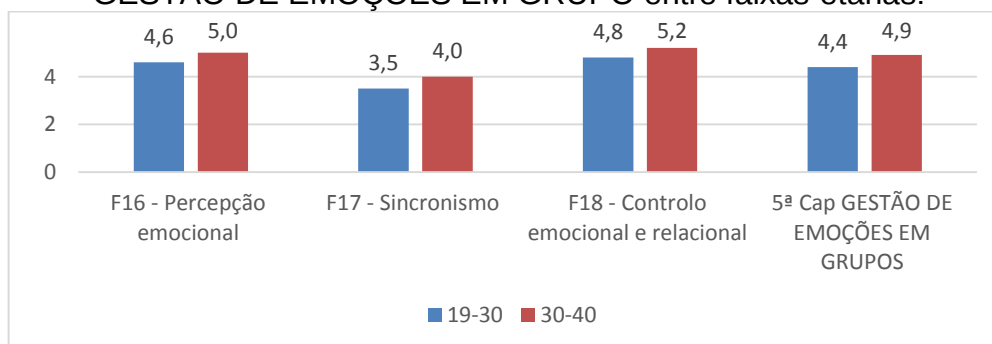
EMPATIA entre faixas-etárias:



A diferença mais significativa percebida na competência emocional Empatia foi no (F15) “ser literato em conflito” no qual os professores mais velhos apresentaram uma pontuação maior. Observações ainda que os professores mais velhos apresentam uma pontuação maior (4.8) para o fator (F13) “valorização da expressão”. Os demais fatores não apresentaram diferenças significativas.

Gráficos 11: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional

GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPO entre faixas-etárias:



Sobre a competência emocional gestão de emoções em grupo, observa-se que os professores mais velhos apresentam uma maior pontuação em todos os fatores que compõem a competência. Nota-se ainda, que em ambas as faixas etárias, o fator (F17) ‘sincronismo’ é o fator de menor pontuação. O que indica uma questão a ser trabalhada entre os docentes.

Tabela 8: Medianas nos fatores e competências por Faixa de Tempo de Serviço

	Faixa de tempo	
	Até 15	15 ou mais
F1 – Percepção Positiva de Si	4,4	4,3
F2 – Alterações Relacionais e Racionais	3,0	2,8
F3 – Reações de Instabilidade, Absorção	4,3	4,4
F4 - Auto Percepção Consciente	4,7	5,3
1ª Competência AUTOCONSCIÊNCIA	4,2	4,1
F5 - Intrusão, Isolamento, Explosão	2,6	3,0
F6 – Racionalizar a Raiva	4,0	4,3
F7 – Afastamento Passivo	4,7	4,3
F8 -Transformação de Energia Emocional em Física	3,0	3,5
2ª Competência GESTÃO DE EMOÇÕES	3,7	3,7
F9 –Iliteratos, manipulados pela energia emocional negativa	2,2	1,9
F10 – Literatos, usam a Energia Emocional	4,7	5,0
F11 – Estado de Fluxo em atividade	3,7	4,7
F12 - Dependentes, ruminativos	2,5	3,0
3ª Competência AUTO-MOTIVAÇÃO	3,6	3,6
F13 – Valorização da Expressão	4,8	4,6
F14 - Sintonia relacional	4,5	5,0
F15 – Ser Literato em Conflito	4,3	5,0
4ª Competência EMPATIA	4,8	4,8
F16 - Percepção emocional	4,2	5,2
F17 - Sincronismo	3,3	4,3
F18 – Controle emocional e relacional	4,8	5,2
5ª Competência GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS	4,3	4,9

Professores menos experientes obtiveram maior mediana no F 9 (Iliteratos, manipulados pela energia emocional negativa) que compõe a Competência AUTO-MOTIVAÇÃO – Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 1.361,500$; $p \leq 0,034$].

Professores mais experientes obtiveram maior mediana no F 11(Estado de Fluxo em atividade) que compõe a Competência AUTO-MOTIVAÇÃO – Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 2.265,000$; $p \leq 0,007$]

Professores mais experientes obtiveram maior mediana no F 15(Ser Literato em Conflito) que compõe a Competência EMPATIA – Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 2.294,000$; $p \leq 0,004$]

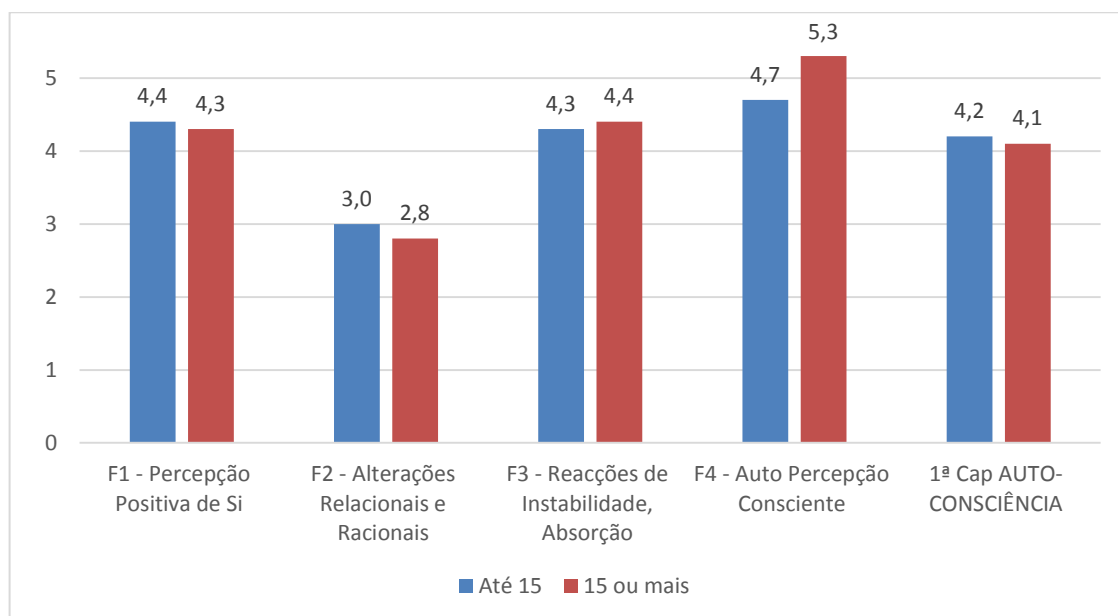
Professores menos experientes obtiveram maior mediana no F 16(Percepção emocional) que compõe a Competência GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS – Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 2.416,500$; $p \leq 0,001$].

Professores menos experientes obtiveram maior mediana no F 17 (Sincronismo) que compõe a Competência GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS – Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 2.377,000$; $p \leq 0,001$].

Professores menos experientes obtiveram maior mediana no F 18 (Controle emocional e relacional) que compõe a Competência GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS – Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 2.227,500$; $p \leq 0,013$].

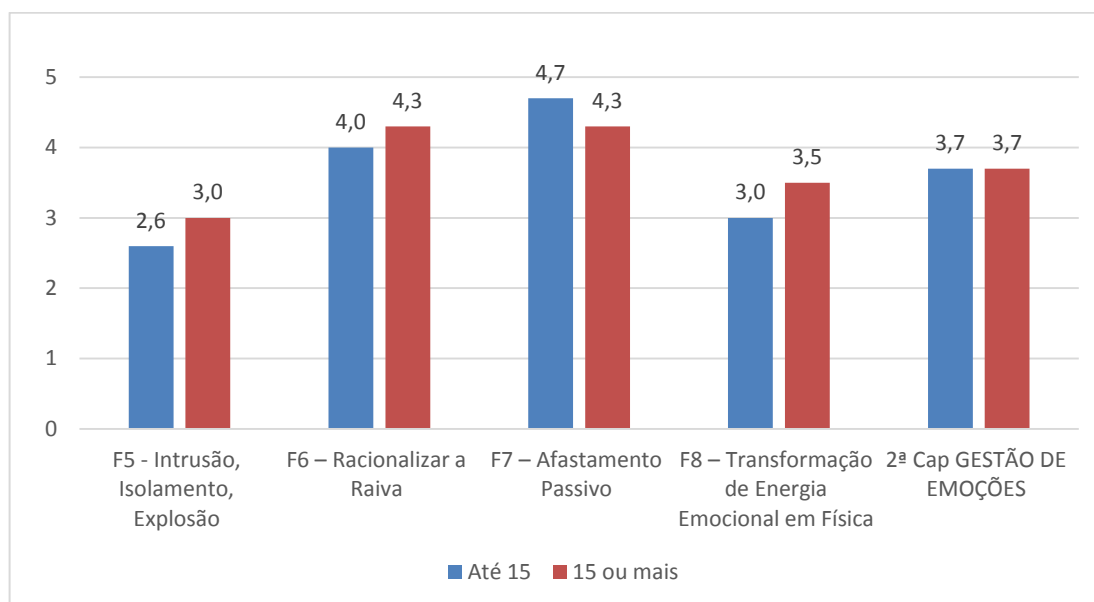
Professores menos experientes obtiveram maior mediana na Competência 5(GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS)– Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 2.488,000$; $p \leq 0,001$].

Gráficos 12: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional AUTOCONSCIÊNCIA entre Faixa de Tempo de Serviço:



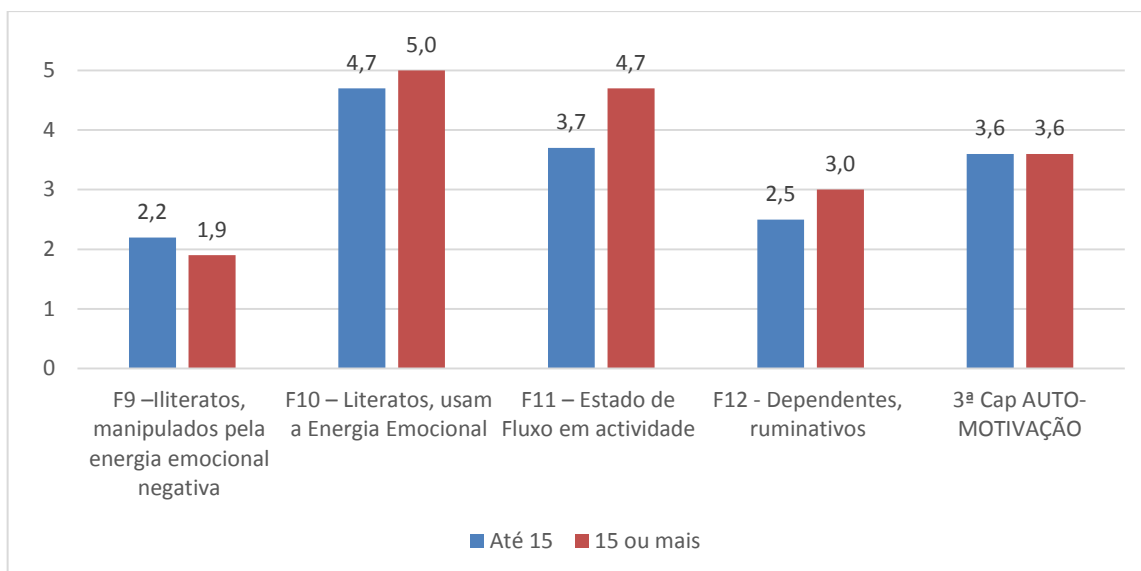
No que diz respeito à competência emocional autoconsciência comparada com a faixa de tempo de serviço, nota-se que os professores com maior tempo de serviço, possuem uma maior mediana no fator (F4) ‘auto percepção consciente’. O fator (F2) ‘alterações relacionais e racionais’ é a menor mediana para todos os professores. Tendo aí um ponto a ser trabalhado entre os docentes.

Gráficos 13: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional GESTÃO DE EMOÇÕES entre Faixa de Tempo de Serviço:



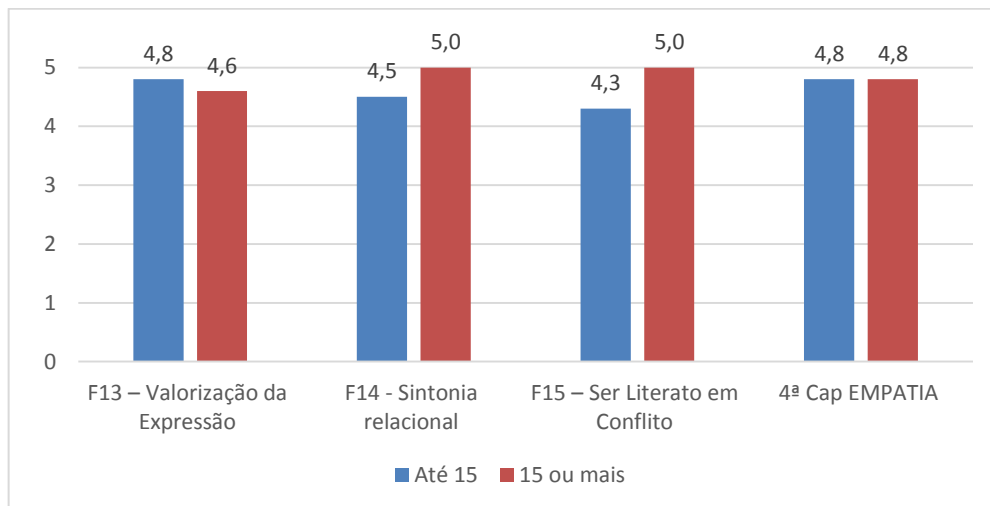
Observa-se na competência emocional gestão de emoções que os professores menos experientes apresentam a maior mediana para o fator (F7) “afastamento passivo”, os professores mais experientes apresentam maior mediana para o fator (F6) ‘racionalizar a raiva’, já o fator de menor mediana para ambos os grupos foi o F(5) ‘intrusão, isolamento, explosão’.

Gráficos 14: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional
AUTOMOTIVAÇÃO entre Faixa de Tempo de Serviço:



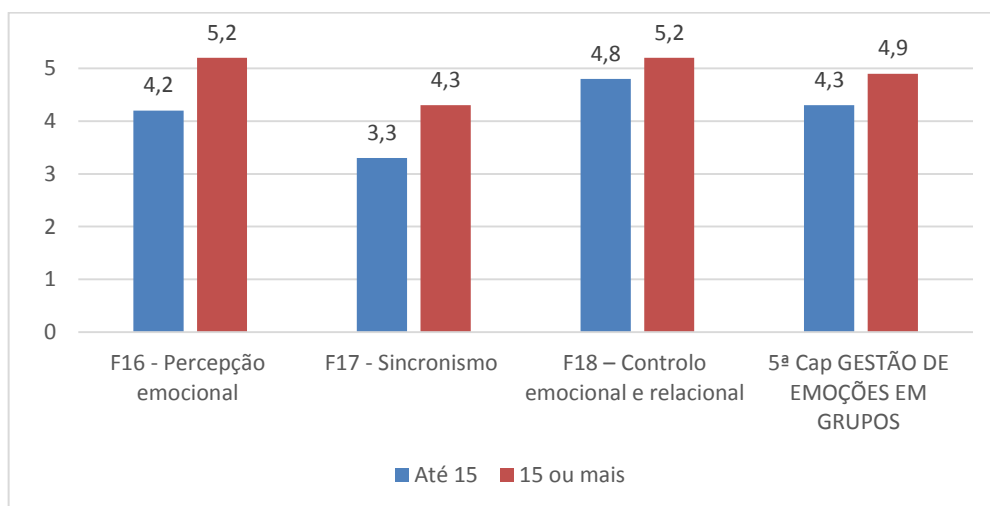
Observa-se na competência automotivação que o fator (F9) “Iliteratos, manipulados pela energia emocional negativa” apresentou a menor mediana, tendo os professores mais experientes a pontuação menor (1.9). No fator (F10) “Literatos, usam a energia emocional” os professores com maior tempo de serviço obtiveram a maior mediana. Não houve diferença significativa nesta competência em relação ao tempo de serviço dos professores, tanto os professores mais experientes, como aqueles professores com menor tempo de serviço obtiveram a mesma mediana (3.6) para a competência automotivação.

Gráficos 15: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional
EMPATIA entre Faixa de Tempo de Serviço:



No que diz respeito à competência emocional empatia, observa-se que o fator (F15) ‘ser literato em conflito’ apresentou uma mediana maior (5.0) para os professores com mais experiência, assim como o fator (F14) ‘sintonia relacional’. Os professores com menor experiência apresentaram uma mediana maior (4.8) para o fator (F13) ‘valorização da expressão’. Não houve diferença significativa nesta competência em relação ao tempo de serviço dos professores, tanto os professores mais experientes, como aqueles professores com menor tempo de serviço obtiveram a mesma mediana (4.8) para a competência empatia.

Gráficos 16: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional
GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS entre Faixa de Tempo de Serviço:



Observa-se que a menor mediana, no fator (F17) “sincronismo”, foi apresentada pelos professores com menor tempo de serviço. Os professores com maior tempo de serviço apresentaram uma maior mediana para a competência emocional gestão de emoções em grupo.

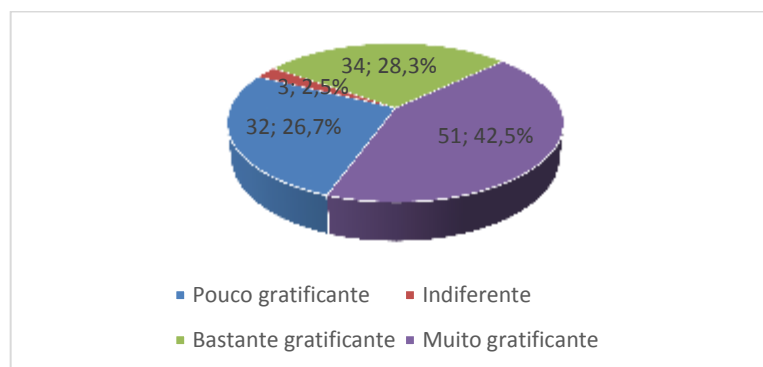
2.5.3 COMPARAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS ATITUDINAIS

As variáveis de auto-avaliação sobre realização (90,8% se sentem realizados), relação interpessoal com os alunos (100% responderam ser tal relação bastante e muito importante), estabilidade emocional, experiência como professor (91,7% responderam bastante e muito importante) não formaram grupos distintos que pudessem ser utilizados para fazer comparações porque a maioria dos professores responderam na mesma direção. Contudo, a pergunta sobre o quanto é gratificante ser professor permitiu uma comparação, conforme se pode observar abaixo:

Tabela 9: Gratificação com a profissão

Ser professor é:	f	%
Pouco gratificante	32	26,7
Indiferente	3	2,5
Bastante gratificante	34	28,3
Muito gratificante	51	42,5
Total	120	100,0

Gráfico 17: Gratificação com a profissão



Ao comparar os fatores e Competências de inteligência emocional entre os dois grupos (pouco e muito gratificante), observou-se o seguinte:

Tabela 10: Comparação das medianas nos fatores e capacidades por Gratificação

	Gratificação	
	Pouco gratificante	Muito gratificante
F1 – Percepção Positiva de Si	4,1	4,4
F2 – Alterações Relacionais e Racionais	3,4	2,6
F3 – Reações de Instabilidade, Absorção	4,3	4,4
F4 - Auto Percepção Consciente	4,2	5,7
1ª Competência AUTOCONSCIÊNCIA	4,1	4,0
F5 - Intrusão, Isolamento, Explosão	2,7	2,6
F6 – Racionalizar a Raiva	3,8	4,5
F7 – Afastamento Passivo	4,7	4,3
F8 – Transformação de Energia Emocional em Física	3,0	3,5
2ª Competência GESTÃO DE EMOÇÕES	3,4	3,7
F9 – Iliteratos, manipulados pela energia emocional negativa	2,2	2,1
F10 – Literatos, usam a Energia Emocional	4,8	5,3
F11 – Estado de Fluxo em atividade	4,3	4,0
F12 - Dependentes, ruminativos	3,5	2,5
3ª Competência AUTOMOTIVAÇÃO	3,6	3,4
F13 – Valorização da Expressão	4,2	5,0
F14 - Sintonia relacional	3,8	5,0
F15 – Ser Literato em Conflito	4,7	4,7
4ª Competência EMPATIA	4,3	4,8
F16 - Percepção emocional	4,0	5,0
F17 - Sincronismo	3,3	4,0
F18 – Controle emocional e relacional	4,8	5,4
5ª Competência GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS	4,1	4,9

Professores pouco gratos obtiveram maior mediana no F 2 (Alterações Relacionais e Racionais) que compõe a competência AUTOCONSCIÊNCIA – Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 446,000$; $p \leq 0,001$].

Professores muito gratos obtiveram maior mediana no F 4 (Auto Percepção Consciente) que compõe a competência AUTOCONSCIÊNCIA – Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 472,000$; $p \leq 0,001$].

Professores muito gratos tiveram maior mediana no F 6(Racionalizar a Raiva) que compõe a Competência GESTÃO DE EMOÇÕES – Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 481,500$; $p \leq 0,002$].

Professores pouco gratos obtiveram maior mediana no F 12(Dependentes, ruminativos) que compõe a Competência AUTOMOTIVAÇÃO – Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 592,500$; $p \leq 0,035$].

Professores pouco gratos obtiveram maior mediana no F 14(Sintonia relacional) que compõe a Competência EMPATIA – Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 413,000$; $p \leq 0,001$].

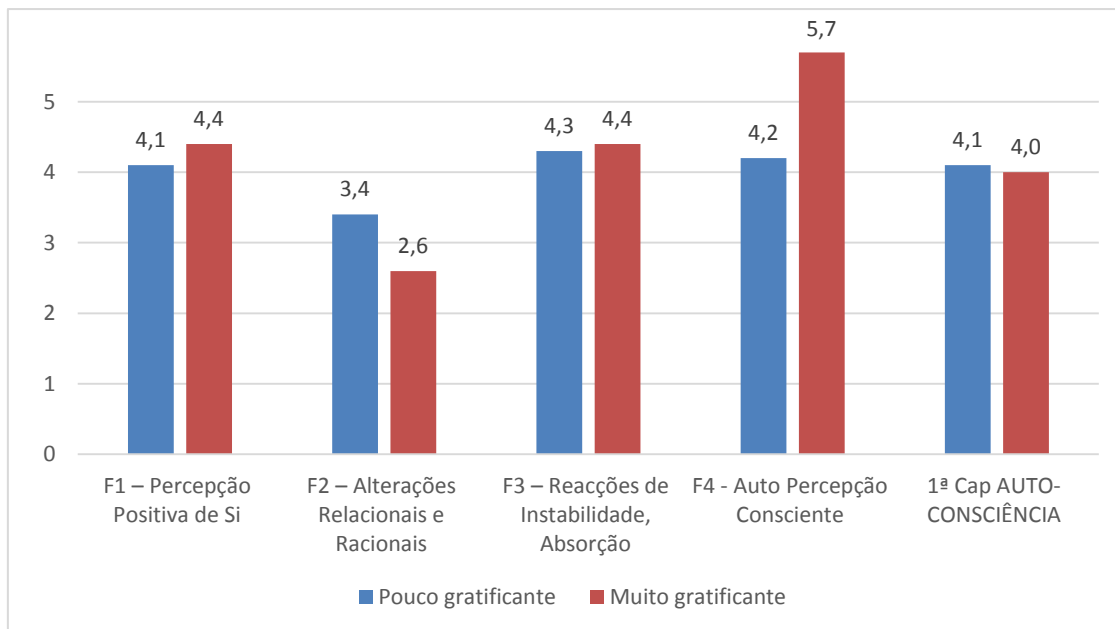
Professores pouco gratos obtiveram maior mediana na Competência 4 (EMPATIA) – Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 559,000$; $p \leq 0,016$].

Professores pouco gratos obtiveram maior mediana no F 16(Percepção emocional) que compõe a Competência GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS – Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 513,000$; $p \leq 0,004$].

Professores pouco gratos obtiveram maior mediana no F 18(Controle emocional e relacional) que compõe a Competência GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS – Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 591,500$; $p \leq 0,035$].

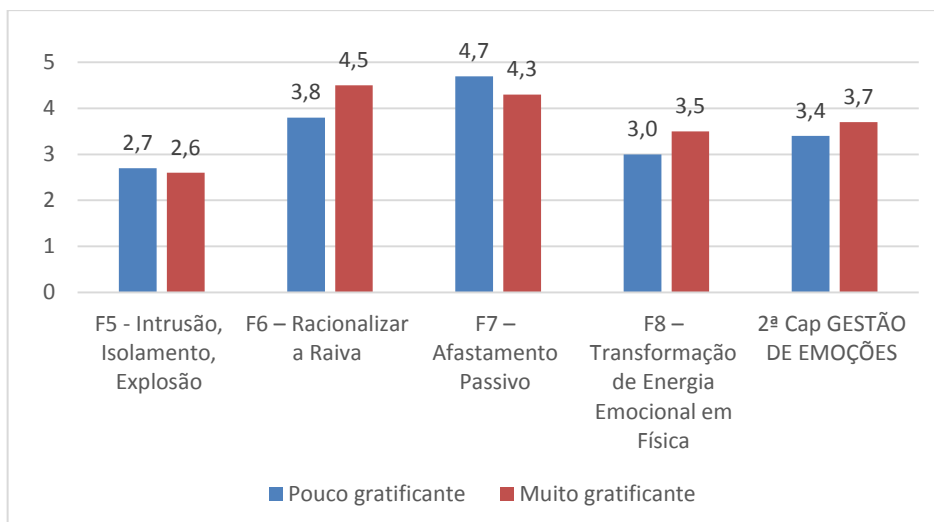
Professores menos experientes obtiveram maior mediana na Competência 5 (GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS)– Teste de Mann-Whitney [$U^2_{(2)} = 539,500$; $p \leq 0,010$].

Gráfico 18: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional AUTOCONSCIÊNCIA por gratificação.



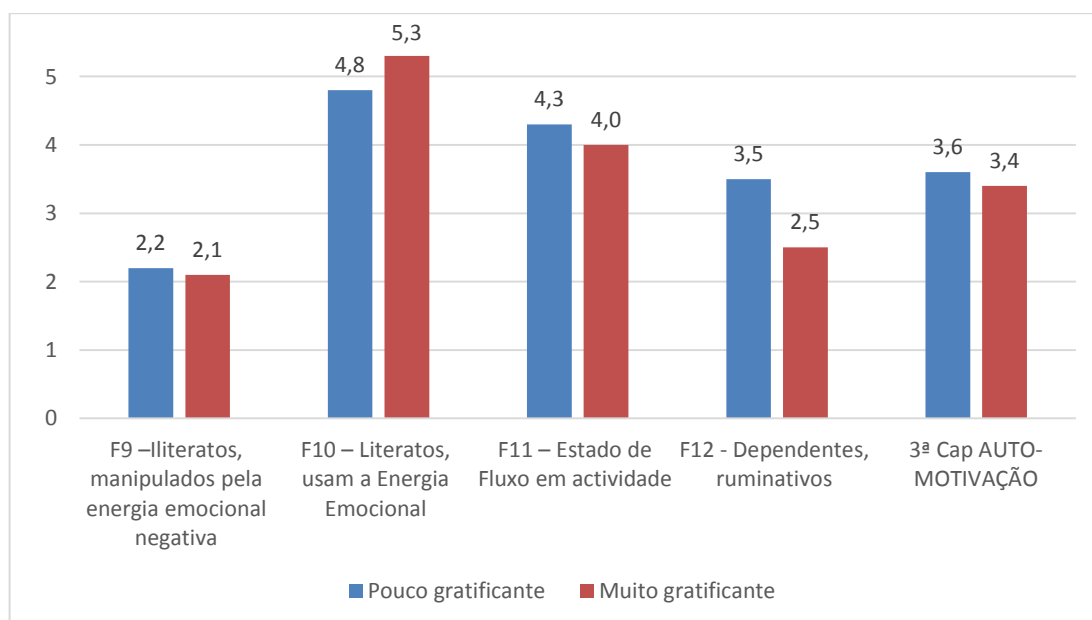
Professores pouco gratos obtiveram maior mediana no fator (F2) “alterações relacionais e racionais”. Já os professores muito gratos obtiveram maior mediana no fator (F4) “auto percepção consciente”. Não houve diferença significativa nesta competência em relação às variáveis atitudinais de gratificação. Tanto os professores pouco gratos, quanto os professores muito gratos obtiveram uma mediana muito próxima para a competência autoconsciência.

Gráfico 19: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional GESTÃO DE EMOÇÕES por gratificação.



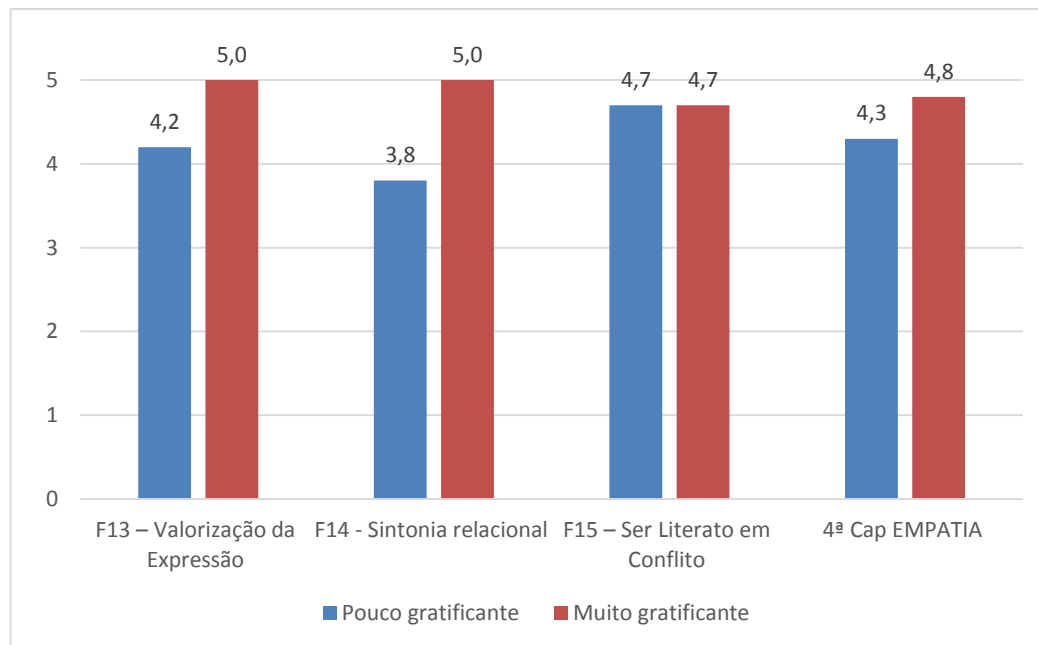
Professores muito gratos tiveram maior mediana no fator (F6) “racionalizar a raiva”, já os professores pouco gratos obtiveram maior mediana no fator (F7) ‘afastamento passivo. O fator de menor mediana para ambos os professores foi o (F5) ‘intrusão, isolamento e explosão”. Os professores mais gratos obtiveram uma maior mediana na competência emocional gestão de emoções.

Gráfico 20: Comparação das mediana nos fatores da competência emocional AUTOMOTIVAÇÃO por gratificação.



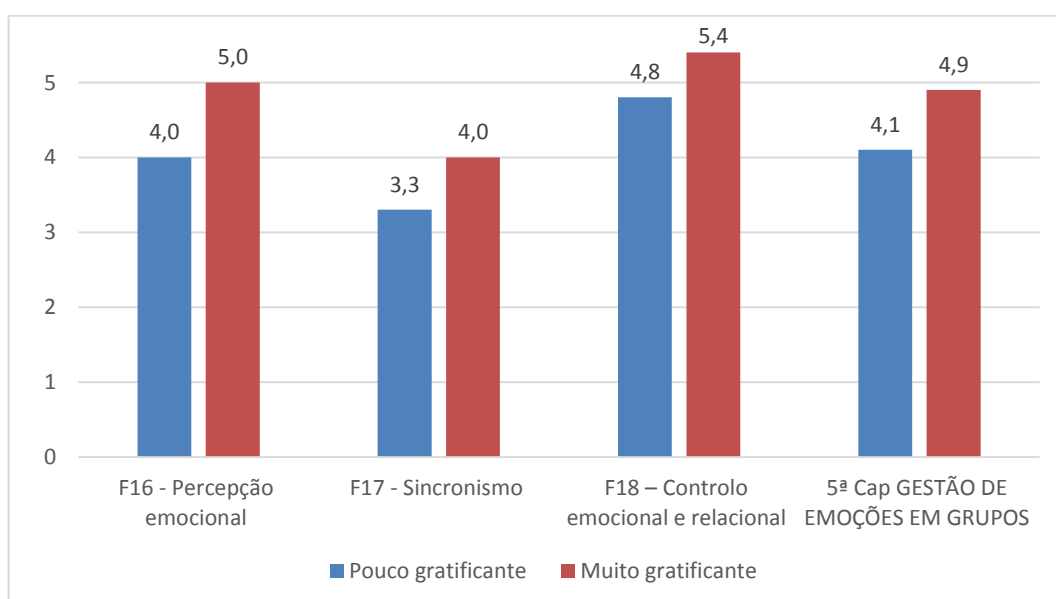
Professores pouco gratos obtiveram maior mediana no fator (F12) “dependentes, ruminativos”, já os professores mais gratos obtiveram maior mediana no fator (F10) “literatos, usam a energia emocional”. Os professores menos gratos apresentaram uma mediana um pouco maior do que os professores mais gratos para a competência emocional automotivação.

Gráfico 21: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional EMPATIA por gratificação.



Professores muito gratos obtiveram maior mediana no fator (F14) “sintonia relacional”) e no fator (F13) “valorização da expressão”. Professores muito gratos obtiveram maior mediana na competência emocional empatia.

Gráfico 22: Comparação das medianas nos fatores da competência emocional GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPO por gratificação:



Professores pouco gratos obtiveram maior mediana no fator (F18) “controle emocional e relacional”. O fator (F17) ‘sincronismo” foi o fator de menor mediana para ambos os professores. Os professores muito gratos obtiveram maior mediana na competência emocional gestão de emoções em grupo.

Como têm sido revelado por todos os autores citados, as variáveis de personalidade do professor, ao nível comportamental e atitudinal, são as que de forma implícita ou explícita constroem a sua competência emocional, e as que revelam objetivamente o seu perfil de competência pessoal, social e emocional, não só como professor mas como pessoa.

2.5.4 CORRELAÇÕES ENTRE AS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS

O estudo aborda as correlações entre as várias variáveis em estudo. Mostra como o modelo de C.E ocorreu nessa amostra de professores. Ou seja, o que há de comum entre as respostas dos professores e as várias competências. Uma correlação representa uma parcela da ocorrência em comum entre os comportamentos avaliados.

Tabela 11: Correlações de Spearman entre as cinco competências emocionais dos professores da educação básica.

	1-AUTOCONSCIÊNCIA	2-GESTÃO DE EMOÇÕES	3-AUTOMOTIVAÇÃO	4-EMPATIA	5-GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPO
1-AUTOCONSCIÊNCIA	1,00				
2-GESTÃO DE EMOÇÕES	0,40**	1,00			
3-AUTOMOTIVAÇÃO	0,47**	0,63**	1,00		
4-EMPATIA	0,16	0,48**	0,38**	1,00	
5-GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPO	0,04	0,44**	0,32**	0,65**	1,00

** A correlação de Spearman é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Considerando as correlações entre as várias competências, dois pares de variáveis que apresentaram correlações moderadas entre si e que ajudam a explicar como agem os professores participantes da pesquisa. A “Gestão de emoções em grupo” obteve correlação moderada com “Empatia” ao passo que a “Automotivação” correlacionou moderadamente com “Gestão de emoções”. As demais correlações foram fracas.

Observe-se que a combinação dos pares, com correlação moderada, indicaram a gestão de emoções em grupo estando mais associada à empatia, enquanto a gestão das próprias emoções claramente associada à automotivação. Ou seja, aqueles professores que acreditam exercer mais frequentemente a empatia também se avaliaram como mais preocupados com a gestão das emoções do grupo. Enquanto aqueles que estavam mais automotivados relataram também estar mais frequentemente interessados na gestão das próprias emoções.

2.6 DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados deu-se inicialmente pela descrição da amostra (nível de ensino, faixa etária, tempo de serviço), seguindo-se pela análise de medianas (por nível de ensino, por rede de ensino, por faixa etária nos fatores de competência emocional, pelo tempo de serviço) e por fim, pela comparação entre as variáveis atitudinais.

A Competência Emocional dos professores da educação básica caracteriza-se mais fortemente com a “Empatia” e “Gestão das emoções em grupo”, onde os professores obtiveram maiores medianas (conforme Gráfico 4). Essas competências foram as mais positivamente avaliadas pela amostra. Em seguida, aparece a competência de AutoConsciência, ainda avaliada dentro da frequência normal de comportamentos ou maior. Para os professores, as seguintes competências foram avaliadas como pouco frequentes: Gestão de Emoções, seguida de Automotivação. Estes resultados indicam que as competências mais utilizadas pelos professores para dar vazão às suas emoções estão mais voltadas para os outros (alunos). Embora as cinco competências sejam apresentadas no modelo preditivo da C.E. de Goleman, estes resultados direcionam quais delas foram mais importantes para a amostra estudada.

As expectativas, que acompanharam em alguns momentos este estudo, ao pensar que as variáveis como: *idade, sexo, formação, gostar de ser professor e importância atribuída às relações de âmbito pedagógico* fossem significativamente influentes, para a configuração do conceito de Competência Emocional, não foram confirmadas estatisticamente. De fato, essas variáveis influenciam algumas das competências, ao nível dos comportamentos e atitudes que as constituem, mas não se revelaram influentes na configuração deste conceito.

Dentro da sua pouca significativa diferença, para a C.E das professoras, são preditivas, a Automotivação, a Gestão de Relações em Grupos, a Autoconsciência e a Gestão de Emoções, excluindo a Empatia. Os professores também corroboram esta influência da sua competência, (já comum às mulheres e corroborando o construto), mas exclui-se para eles a Gestão de Relacionamentos em Grupos como

preditiva da sua C. E.

A combinação dos pares, com correlação moderada, indicaram a gestão de emoções em grupo estando mais associada à empatia, enquanto a gestão das próprias emoções claramente associada à automotivação. Ou seja, aqueles professores que acreditam exercer mais frequentemente a empatia também se avaliaram como mais preocupados com a gestão das emoções do grupo. Enquanto aqueles que estavam mais automotivados relataram também estar mais frequentemente interessados na gestão das próprias emoções

Desde Rogers (1977), passando por Formosinho (2008) até Mauco (1968), entre muitos outros, há uma forte convicção de que as destrezas ou competências, essenciais nos professores, deveriam ser básica e profundamente de natureza psico-afetiva, emocional. Como é que na realidade funcional destes professores, essas convicções têm sido tratadas? Qual é a importância que (o plano curricular, a instituição e a avaliação) lhes atribui? E ele, cada professor como “pessoa”, que importância lhe atribui? Esta amostra evidencia de alguma forma, que considera estas destrezas importantes... mas não parece saber pô-las em prática com a mesma frequência que o modelo teórico e estes teóricos sugerem para o professor.

Goleman (1995) comprovou já a possibilidade de desenvolver tais competências, através da formação específica. Este autor diz mesmo que todos podem aprendê-las, se lhe forem ensinadas. Fará então sentido considerar pertinente uma formação para professores, ou pelo menos considerar essa hipótese.

CONCLUSÃO

Sobre os objetivos propostos por este trabalho, podemos dizer que no que diz respeito a identificação da configuração da Inteligência Emocional de professores da educação básica tem-se a competência 5 (Gestão de emoções em Grupo) no público dos professores do ensino fundamental a média mais significativa, pode-se levantar a hipótese que talvez pelo fato de tais professores lidarem com alunos em idade intermediária, a mediação de conflitos em grupo seja mais frequente o que pode favorecer o desenvolvimento desta habilidade nos docentes.

No que diz respeito a verificar quais competências da inteligência emocional são mais presentes em cada etapa da educação básica, pode-se perceber que mesmo que uma determinada competência seja comum às três etapas da educação básica, dentro de cada competência, professores de cada segmento possuem determinados fatores, que compõe tal competência, mais desenvolvidos.

No que diz respeito a verificação da existência de diferenças entre os professores da rede pública com os professores da rede privada, ficou evidente que não existem diferenças nesse sentido. Em geral, o perfil de inteligência emocional mostrou-se o mesmo seja para o segmento particular, seja para o segmento publico.

Ao término da pesquisa uma questão norteadora de novos estudos surgiu para mim, que seria o fato de se haver a possibilidade de sondar junto aos alunos dos professores que responderam à pesquisa, como tais alunos veem esses professores no que diz respeito a inteligência emocional. Pois veja, esta pesquisa esta pautada na percepção que o professor possui de si mesmo e pode ser que essa visão esteja enviesada. Seria interessante que novas pesquisas nesse mesmo campo pudessem ser realizadas com os alunos e após a coleta de dados com os alunos houvesse um cruzamento de dados com o intuito de avaliar se: a forma como o professor se vê no que diz respeito a inteligência emocional é a forma como ele de fato é visto pelos alunos que ele leciona. Mas esta é apenas uma sugestão de novas possibilidades de pesquisas sequenciais para aqueles que se interessam pelo tema aqui abordado.

Considera-se que o presente estudo, poderá contribuir para uma reflexão

urgente e análise essencial, relativamente a toda a organização do Sistema Educativo, seja no nível da identificação das variáveis preditivas ou confundidoras da Competência Emocional e profissional seja no nível do tipo de formação para todos os profissionais que intervêm diretamente no contexto didático-formativo, nomeadamente dos professores. Para que assim possamos sair de um modelo instrutivo-educacional pautado e restrito ao aspecto cognitivo e possamos adentrar uma nova era de implantação de um modelo instrutivo-educacional pautado no ser integral, favorecendo o desenvolvimento da inteligência emocional, tão necessária para o ser e para o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. A inteligência Emocional na construção do novo eu. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

BRANCO, A. Da “leitura literária escolar” à “leitura escolar de/da literatura”: poder e participação. 2005.

BUTCHER, H. J. **A inteligência humana**: natureza e avaliação. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BANDURA, A. Principles of behavior modification. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.

CALDAS, Alexandre Castro. **A herança de Franz Joseph Gall: O cérebro ao serviço do comportamento humano**. 2000.

CALDWELL, T. **Um pilar de ferro**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

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

COBÊRO; PRIMI; MUNIZ. Inteligência emocional e desempenho no trabalho: um estudo com MSCEIT, BPR-5 e 16PF. Paidéia, 2006, 16(35) 337-348 p.338.

COTRIM, G. **Fundamento da Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2000.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes**: Emoção, Razão e Cérebro Humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DARWIN, C. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FERNÁNDEZ-BERROCAL; RUIZ, **La Inteligencia emocional en la Educación**. Universidade de Malagá, Espanha. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. Número 15, Volume 6(2), 2008, pp: 421-436.

FERNÁNDEZ, L. M. Dinámicas institucionales en situaciones críticas: el impacto sobre las prácticas educativas con niños sometidos a maltrato y extrema marginalización social. **Revista del Instituto de Ciencias de la Educación FFyL (UBA)**, v. 10, n. 20, p. 18-28, 2002.

FONSECA, V. (1996). Aprender a Aprender. A educabilidade cognitiva. Lisboa.Ed. Notícias.

FORGAS,P. **Emotion and Social Judgments**. University of New South Wales, Austrália, 1991.

FORMOSINHO, J. **Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica**. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, pp.5-16, Jan/Jun 2008.

GALLEGO, D , ALONSO, C. M.; J.; HONEY, P. Los estilos de aprendizaje procedimientos de diagnóstico y mejora. Madrid: Mensajero, 2002.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas; A teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

JESUS, S. **Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese**. 2002.

MAYER, J.D., Salovey,P., & Caruso, D.R. (2001). **Emotional Intelligence as a standard intelligence**. *Emotion*, 1, 232-242.

MAYER, J.D., Salovey,P., & Caruso, D.R. (2002). **Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual**. Toronto, Canada: MHS Publisher.

MAYER, J.D., Salovey,P., & Caruso, D.R. (2000). **Models of emotional intelligence**. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge, England: Cambridge University Press.

MAYER, J.D., DiPaolo, M.T., & Salovey, P. (1990). **Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence**. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.

MAYER, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (1999). **Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence**, 27, 267-298.

MAYER, J.D., & Cobb, C.D. (1993). **Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?** *Educational Psychology Review*,12, 163-183.

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 Book.

MAYER, J. D., DIPAOLO, M.; SALOVEY, P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. **Journal of Personality Assessment**, n. 54, p. 772-781, 2004.

MAYER; et al. Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. **Personality and Individual Differences**, v. 36, p. 1387–1402, 2002.

MARÍN-MARTÍNEZ, Sánchez-Meca. **Assessing heterogeneity in meta-analysis: Q statistic or I² index?** *Psychological Methods*, Vol 11(2), Jun 2006, 193-206.

MAUCO, G. Psicanálise e escola. In: _____. *Psicanálise e Educação*. Lisboa: Mores Editora Ltda., 1968, p.114-169.

PAYNE, W. L. **A study of emotion**: developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain and desire. 1985. p.83 Tese (Doctor of Philosophy) - Union Graduate School, [S. l.] 1985.

PRIMI, R. Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. **Avaliação Psicológica**, v. 2, n. 1, p. 67-77, 2003.

QUEIRÓS, C. (1997) “Emoções e Comportamento Desviante – Um estudo na Perspectiva da personalidade como sistema auto-organizador”. Dissertação de Candidatura ao Grau de Doutor; Centro de Ciências do Comportamento Desviante; FPCE-UP.

ROBERTS, R. D.; CIARROCHI, J.; CHAN, A.Y.C; CAPUTI, P.; Measuring Emotional Intelligence. In: CIARROCHI, J. (Ed.); FORGAS, J. (Ed.); MAYER J. D. (Ed.). **Emotional Intelligence in Everyday Life**: a Scientific Inquiry. Philadelphia: Psychology, 2001. p. 25-45.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para Aprender**. 2ª Ed. Minas Gerais: Interlivros, 1972.

ROGERS, Carl R.; STEVENS, Barry. **De Pessoa para Pessoa**: O problema de Ser Humano. São Paulo: Pioneira, 1977.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se Pessoa**. 6ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

STEINER, C. & Perry, P. Educação Emocional: literacia emocional ou arte de ler emoções. Cascais: Pergaminho, 2000.

SUTTON, Carole D. **Social research: The basics**. Sage, 2004.

THORNDIKE, L. The psychology of learning. Teachers College, Columbia University, 1913.

VALLE, Cecília. Coleção Ciências: Vida e Ambiente - 6º ao 9º ano. Curitiba: Positivo, 2006.

VAZ-SERRA, A. O " Inventário Clínico de Auto-Conceito". 1986.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA-BRANCO, A. **Competência emocional do professor: dos construtos teóricos à realidade percebida**. 2000. Tese de Doutorado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

VEIGA-BRANCO, A. - Escala Veiga Branco das capacidades da inteligência emocional (EVBCIE): partes I e III .In Mendonça, Susana Sobral . Competências Profissionais dos Enfermeiros: a Excelência do Cuidar. Penafiel: Editorial Novembro. p. 162-164. ISBN 978-989-8136-34-3 (2009).

WALLON, H. Afetividade e aprendizagem – Contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

WALTERS, Shirley A.; STIVERS, Eugene. The Relation of Student Teachers' Classroom Behavior and Eriksonian Ego Identity. **Journal of Teacher Education**, v. 28, n. 6, p. 47-50, 1977.

WITHERELL ; e Al. Revisiting a Progressive Pedagogy: The Developmental-Interaction Approach, State University Of New York Press,2000.

Anexos

ANEXO A - QUESTIONÁRIO

Procedimento para o QUESTIONÁRIO:

As respostas a este questionário refletem a frequência temporal em que cada situação ocorre, variando num *continuum* entre «Nunca» e «Sempre». Na escala de Likert de 7 pontos os valores podem assumir:

1 Nunca	2 Raramente	3 Pouco frequente	4 Normalmente	5 Frequente	6 Muito frequente	7 Sempre
------------	----------------	-------------------------	------------------	----------------	-------------------------	-------------

Todas as afirmações têm de ser respondidas. A sinalização das respostas deve ser realizada desenhando um círculo em redor do valor da escala que traduza o número de vezes que a situação ocorre, conforme o exemplo:

I - 1. Perante uma situação/relação negativa, na minha vida, sinto que, ao ficar envolvido(a) por sentimentos desagradáveis:	
a) Logo no momento, tomo consciência do meu estado de espírito, à medida que esses sentimentos me invadem.	1 (2) 3 4 5 6 7
b) Caio num estado de espírito negativo, e rumino, rumino, pensando no(s) pormenor(es) que me fizeram sentir mal.	1 2 3 4 5 6 (7)
c) Sinto que me deixo absorver por essas emoções, sinto-me incapaz de lhes escapar, e acabo por condicionar o meu comportamento.	(1) 2 3 4 5 6 7
d) Sinto que tenho a noção exata do tipo de sentimentos que me invadem; por ex.: se é raiva, medo, ódio, desprezo... consigo definí-los.	1 2 3 (4) 5 6 7

A cada situação existe a possibilidade de associar outro tipo de resposta na alínea "Outra"

PARTE I - Caracterização do participante no estudo

1.1. Idade: _____ (anos completos) 1.2. Género: Masculino () Feminino ()

2. Habilitações Académico Profissionais:

2.1 Bacharelato () Licenciatura () Área: _____

2.2 Mestrado () Área: _____ 2.3 Doutorado () Área: _____

3.1. Há quantos anos é docente? _____ anos

3.2. Nível de Ensino: () Educação Infantil () Ens. Fundamental () Ens. Médio

3.3. Instituição: () Pública () Privada

3.4. Sente-se realizado como Professor? Sim () Não ()

PARTE II - Escala Veiga Branco das capacidades da Inteligência Emocional

Leia atentamente as questões e as afirmações. Assinale a frequência temporal que corresponde ao seu caso pessoal:

I	
1. Perante uma situação/relação negativa, na minha vida, sinto que, ao ficar envolvido(a) por sentimentos desagradáveis:	
a) Logo no momento tomo consciência do meu estado de espírito, à medida que esses sentimentos me invadem.	1 2 3 4 5 6 7
b) Caio num estado de espírito negativo, e rumino, rumino, pensando no(s) pormenor(es) que me fizeram sentir mal.	1 2 3 4 5 6 7
c) Sinto que me deixo absorver por essas emoções, sinto-me incapaz de lhes escapar, e acabam por condicionar o meu comportamento.	1 2 3 4 5 6 7
d) Sinto que tenho a noção exata do tipo de sentimentos que me invadem; por ex.: se é raiva, medo, ódio, desprezo... consigo defini-los.	1 2 3 4 5 6 7
e) Independentemente dos sentimentos que me invadam, sinto que sou, relativamente ao meu comportamento, seguro dos meus próprios limites.	1 2 3 4 5 6 7
f) Sinto que uma vez invadido por sentimentos negativos, não consigo controlá-los.	1 2 3 4 5 6 7
g) Tenho consciência clara do que sinto, mas faço tudo ao meu alcance para afastar e mudar os meus sentimentos negativos.	1 2 3 4 5 6 7
h) Consigo identificar o que o meu corpo está a sentir, e consigo verbalizá-lo, por ex.: suor, rubor, dificuldade em respirar, etc.	1 2 3 4 5 6 7
i) Outra:	1 2 3 4 5 6 7
2. Em situações/relações negativas, reconheço que, ao ser envolvido por sentimentos desagradáveis:	
a) Altera-se a minha capacidade de atenção.	1 2 3 4 5 6 7
b) Diminui o meu nível de raciocínio.	1 2 3 4 5 6 7
c) Altera-se o meu comportamento ao nível relacional/fico em mutismo; eufórico(a), etc	1 2 3 4 5 6 7
d) Fico mentalmente retido(a) nesses sentimentos durante muito tempo.	1 2 3 4 5 6 7
e) Outra:	1 2 3 4 5 6 7
3. Reconheço que tenho tendência a atuar, como uma pessoa:	
a) Instável, com várias mudanças de humor.	1 2 3 4 5 6 7
b) Observadora consciente do que se passa à minha volta.	1 2 3 4 5 6 7
c) Racional, no que respeita aos meus sentimentos.	1 2 3 4 5 6 7
d) Positivista, encaro a vida pela positiva.	1 2 3 4 5 6 7
e) Ruminativa, sempre a "matutar".	1 2 3 4 5 6 7
f) Flexível, adapto-me facilmente a novas ideias.	1 2 3 4 5 6 7
g) Azarada, não tenho sorte na vida.	1 2 3 4 5 6 7
h) Autónoma independente dos medos e outras opiniões.	1 2 3 4 5 6 7
i) Outra:	1 2 3 4 5 6 7

II	
1. Imagine uma situação da sua vida (relacional, pessoal ou profissional) em que foi invadido por uma onda de fúria ou raiva . Ao tentar ficar mais sereno(a), toma normalmente uma atitude. Das afirmações que se seguem, assinale na escala de frequência (1-7) a(s) que lhe dizem respeito:	
a) Procurei "arrefecer", num ambiente onde não havia nenhuma provocação à minha fúria.	1 2 3 4 5 6 7
b) Travei o ciclo de pensamentos hostis, procurando uma distração.	1 2 3 4 5 6 7
c) Fiquei sozinho "a arrefecer" simplesmente.	1 2 3 4 5 6 7
d) Fiz exercício físico ativo (aeróbico).	1 2 3 4 5 6 7
e) Raciocinei, tentei perceber e identificar o que me conduziu à ira.	1 2 3 4 5 6 7
f) Olhei para a situação/fato, por outro prisma, reavaliei a causa da ira.	1 2 3 4 5 6 7
g) Outra:	1 2 3 4 5 6 7
2. Quando, no quotidiano, sou invadido(a) por emoções e sentimentos negativos (fúria, cólera) normalmente:	
a) Tenho tendência a usar objetos, pessoas ou situações como alvo da minha fúria, apesar de depois, me sentir pouco bem comigo mesmo(a)	1 2 3 4 5 6 7
b) Vivo em estado de preocupação crónica com o facto que originou a minha fúria e penso nas palavras/pessoas/attitudes que o causaram.	1 2 3 4 5 6 7
c) Fico alerta, tento logo identificar essa emoção negativa, até a escrevo num papel, examino-a, reavalio a situação, antes de me deixar invadir pela fúria.	1 2 3 4 5 6 7
d) Consigo "ver" esses sentimentos, sem me julgar, e tento partir para um raciocínio positivo.	1 2 3 4 5 6 7
e) Outra:	1 2 3 4 5 6 7
3. Quando o meu estado de espírito é negativo e foi originado pela ansiedade , sinto:	
a) Pensamentos intrusivos, persistentes, que me perseguem dia e noite.	1 2 3 4 5 6 7
b) Preocupação, mas faço de tudo para desviar a atenção para outro assunto qualquer.	1 2 3 4 5 6 7
c) Percepção de perigos na minha vida, e o facto de pensar neles, é uma maneira de aprender a lidar com eles.	1 2 3 4 5 6 7
d) Angústia, mas tento "apanhar" os episódios de preocupação, tão perto do início quanto possível.	1 2 3 4 5 6 7
e) Que o meu corpo está a reagir, e dificilmente consigo sair da linha de pensamento que me preocupa.	1 2 3 4 5 6 7
f) Outra:	1 2 3 4 5 6 7
4. Quando me sinto em Depressão, verifico que:	
a) Inconscientemente, acabo por usar para me distrair pensamentos/situações ainda mais deprimentes.	1 2 3 4 5 6 7
b) Sinto alívio se praticar desporto intenso.	1 2 3 4 5 6 7
c) Acabo por isolar-me, não tenho paciência para nada.	1 2 3 4 5 6 7
d) Outra:	1 2 3 4 5 6 7
III	
1. Reconheço-me como uma pessoa :	

a) Com capacidade para controlar os seus impulsos e agir após pensar.	1 2 3 4 5 6 7
b) Que não se importa de esperar para agir, mesmo em situações de desafio.	1 2 3 4 5 6 7
c) Que quando estou de mau humor, só me assolam recordações negativas.	1 2 3 4 5 6 7
d) Pessimista (faça o que fizer, vai correr mal).	1 2 3 4 5 6 7
e) Derrotista (não tenho sorte na vida).	1 2 3 4 5 6 7
f) Capaz de deixar-se dominar pela ansiedade e pela frustração.	1 2 3 4 5 6 7
g) Capaz de sair de qualquer sarilho.	1 2 3 4 5 6 7
h) Capaz de ter energia e habilidade para enfrentar os problemas.	1 2 3 4 5 6 7
i) Suficientemente flexível para mudar os meus objectivos (pessoais e profissionais), se estes se revelarem impossíveis.	1 2 3 4 5 6 7
j) Outra:	1 2 3 4 5 6 7
2. Imagine uma atividade profissional (preparar uma sessão letiva, lecionar, ensinar aluno/família, etc.). Durante a atividade, normalmente sinto que:	
a) Fico absolutamente absorto no que estou a fazer, indiferente ao que me rodeia.	1 2 3 4 5 6 7
b) Perco a noção do tempo, do espaço e dos que me rodeiam.	1 2 3 4 5 6 7
c) Vou fazendo o que devo, com o estado de espírito preocupado com outras coisas.	1 2 3 4 5 6 7
d) Sou assaltado por pensamentos (será que as pessoas vão gostar? Será que vou ser criticado? Será que o chefe aprova?)	1 2 3 4 5 6 7
e) Experimento sensações de prazer (gozo pessoal).	1 2 3 4 5 6 7
f) Vou fazendo, e ruminando outros pensamentos que me ocorrem.	1 2 3 4 5 6 7
g) Quanto mais criativo é o trabalho, mais me absorve.	1 2 3 4 5 6 7
h) Outra	1 2 3 4 5 6 7
3. Quando vivo numa situação de rejeição pessoal (a nível íntimo, social, profissional), sinto que:	
a) Penso no facto e rumino a humilhação.	1 2 3 4 5 6 7
b) Penso no facto e tento encontrar uma atitude contemporizadora.	1 2 3 4 5 6 7
c) Invade-me a auto-piedade.	1 2 3 4 5 6 7
d) Invade-me o desprezo, o rancor.	1 2 3 4 5 6 7
e) Correu mal em consequência de um defeito pessoal, eu sou assim.	1 2 3 4 5 6 7
f) Outra:	1 2 3 4 5 6 7
IV	
1. Nas relações (pessoais, familiares, sociais) com os outros, ao longo da sua vida , fica-me a sensação de que sou capaz de:	
a) "Registrar" perceber os sentimentos dos outros.	1 2 3 4 5 6 7
b) Sintonizar-me com o que os outros estão a sentir, sem ligar às suas palavras.	1 2 3 4 5 6 7
c) "Ler" os canais não verbais (tom de voz, gestos com as mãos, expressão facial, direcção do olhar, atitude comportamental, posição, etc.).	1 2 3 4 5 6 7
d) Sintonizar-me com o que os outros estão a sentir, se usarem palavras esclarecedoras.	1 2 3 4 5 6 7
e) Outra	1 2 3 4 5 6 7
2. Reconheço que nas minhas relações, tenho tendência a valorizar mais:	

a) A expressão verbal do outro (a forma como pronuncia as palavras, as palavras que escolhe).	1 2 3 4 5 6 7
b) A consonância entre as palavras e a atitude corporal da pessoa.	1 2 3 4 5 6 7
c) O tom de voz.	1 2 3 4 5 6 7
d) A direção do olhar (frontal; baixo; a olhar para cima; a buscar outras direções).	1 2 3 4 5 6 7
e) Os gestos (mãos, corpo).	1 2 3 4 5 6 7
e) Outra	1 2 3 4 5 6 7
3. No quotidiano, e numa situação de conflito dou-me conta de que:	
a) Uso de calma (mas conscientemente) para ouvir.	1 2 3 4 5 6 7
b) Tendo a ficar receptivo à instabilidade do outro e desencadeio uma atitude instável.	1 2 3 4 5 6 7
c) Tendo a ficar receptivo à instabilidade do outro e desencadeio uma atitude serena, atenta.	1 2 3 4 5 6 7
e) Outra	1 2 3 4 5 6 7
V	
1. No que respeita ao meu relacionamento com as outras pessoas (relações pessoais, sociais, profissionais), considero como procedimentos que normalmente me identificam:	
a) Consigo perceber como é que as pessoas se estão a sentir.	1 2 3 4 5 6 7
b) Ajusto-me emocionalmente com os sentimentos que detecto (leio) num grupo, sem ser pela necessidade de gostarem de mim.	1 2 3 4 5 6 7
c) Consigo dar expressão verbal aos sentimentos coletivos.	1 2 3 4 5 6 7
d) Reconheço os sentimentos dos outros e consigo agir de maneira a influenciar esses sentimentos.	1 2 3 4 5 6 7
e) As minhas relações pessoais são estáveis e mantenho-as ao longo do tempo.	1 2 3 4 5 6 7
f) Tenho habilidade em controlar a expressão das minhas próprias emoções.	1 2 3 4 5 6 7
h) Tenho domínio sobre os meus próprios sentimentos.	1 2 3 4 5 6 7
i) Outra	1 2 3 4 5 6 7
2. Relativamente à comunicação com grupos (pessoas e/ou colegas de equipa), reconheço que me acontece:	
a) Captar os sentimentos deles e parece que começo a absorvê-los.	1 2 3 4 5 6 7
b) Ter sensibilidade inata para reconhecer o que os outros estão a sentir.	1 2 3 4 5 6 7
c) Entrar em "sincronismo de estado de espírito".	1 2 3 4 5 6 7
d) Dar comigo a fazer os mesmos gestos ou gestos concordantes com a outra pessoa.	1 2 3 4 5 6 7
e) Preferir-me colocar frente a frente.	1 2 3 4 5 6 7
f) Sentir-me fisicamente sincronizado com os que me rodeiam.	1 2 3 4 5 6 7
g) Outra:	1 2 3 4 5 6 7

Agradeço a sua colaboração.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou estudante do curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do(a) professor(a) Oscar Sousa, cujo objetivo é Investigar como se configura o nível da Inteligência Emocional de professores da educação básica na rede pública e na rede privada de ensino, na cidade de Porto Seguro, a partir do uso da Escala Veiga Branco.

Sua participação envolve o preenchimento de um instrumento (de múltipla escolha) de pesquisa chamado de Escala Veiga Branca.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) fone (73) 98859-6509.

Atenciosamente,

Mirna Poliana Queiroz Holder

Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Local e da

Nome e assinatura do participante
