



AS CAPACIDADES DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

UM ESTUDO NOS CONCELHOS DE OLIVEIRA DE AZEMÉIS, SÃO JOÃO DA
MADEIRA E VALE DE CAMBRA

MARCO AURÉLIO DE LIMA FERNANDES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO
FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO
NO ÂMBITO DA RECOMENDAÇÃO CRUP

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR CARLOS FRANCISCO

Vila Real, 17 de julho de 2015

O júri

Presidente	Professora Doutora Sandra Celina Fernandes Fonseca Professora Auxiliar no departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás os Montes e Alto Douro Professora Doutora Carla Maria Carvalho Aguiar Teixeira Professora Auxiliar no departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás os Montes e Alto Douro Professor Doutor Paulo Alexandre Vicente dos Santos João Professor Auxiliar no departamento de Ciências do Desporto, Exercício e Saúde da Universidade de Trás os Montes e Alto Douro
------------	--

Dissertação apresentada à UTAD, no DEP – ECHS, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, cumprindo o estipulado na alínea b) do artigo 6º do regulamento dos Cursos de 2ºs Ciclos de Estudo em Ensino da UTAD, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Francisco.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Carlos Francisco, pelo privilégio que me deu ao aceitar a orientação desta dissertação, e pela sua partilha de saber, a sua disponibilidade e os seus aconselhamentos no desenrolar do estudo.

Ao Mestre Luiz Cláudio De Almeida Queiroga, co-orientador desta investigação, pelo seu contributo científico, encorajamento, entusiasmo, disponibilidade e amizade que sempre me dedicou.

À minha esposa e à minha filha, pela compreensão, apoio e motivação que sempre me transmitiram, bem como o tempo que deixei de lhes dedicar com a elaboração desta dissertação.

Aos meus pais e sogros, pelos ensinamentos e valores com que me educaram.

À Professora Doutora Augusta Veiga Branco, mentora da escala que utilizei nesta investigação, pela disponibilidade e simpatia que me dedicou.

Aos colegas Professores de Educação Física, que voluntariamente participaram e contribuíram para a concretização desta investigação.

Aos diretores dos agrupamentos das escolas dos concelhos de Oliveira de Azeméis, São João da Madeira e Vale de Cambra, pela colaboração demonstrada.

A todos, que direta ou indiretamente apoiaram a concretização deste projeto.

A todos, os meus mais sinceros e profundos agradecimentos.

Resumo

A atualidade do tema da inteligência emocional remete-nos para a sua importância nas organizações e o contributo que pode dar na eficácia dos relacionamentos humanos. Para as escolas, será da maior importância estar munida de professores conscientes e habilitados a realizar uma gestão correcta das próprias emoções e com capacidade de se adaptarem às novas situações.

Neste âmbito, esta investigação tem como objetivo identificar a perceção das capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física dos concelhos de Oliveira de Azeméis, São João da Madeira e Vale de Cambra. Concebemos o nosso estudo baseado na investigação quantitativa, em que utilizamos um plano não experimental, descritivo e inquérito por questionário. Após o levantamento do número total de professores que lecionam nas escolas destes concelhos, foi aplicado um questionário denominado “Escala Veiga de Competência Emocional”, adaptado e validado para a população portuguesa por Branco em 1999, a partir do qual foi constituída a nossa amostra de 75 professores de Educação Física. Para analisarmos os resultados, utilizámos técnicas de estatística descritiva, médias, frequências e desvios padrão, técnica de estatística correlacional e inferencial, testes paramétricos *T-Test* e *Anova Onewayunifatorial*, e testes não paramétricos, *Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis*.

Os resultados evidenciam que existem diferenças estatisticamente significativas entre a variável independente sexo e a perceção que os professores de Educação Física têm das capacidades da inteligência emocional *autoconsciência* e *gestão de emoções*. Os resultados revelam que existem diferenças estatisticamente significativas entre as habilitações literárias e a perceção que os professores de Educação Física têm da capacidade da inteligência emocional *gestão de relacionamentos em grupos*. No que concerne às correlações, constata-se que todas as capacidades da inteligência emocional se relacionam entre si, positiva e significativamente, e que, entre estas e a inteligência emocional global, existe uma relação de intensidade alta, com significância e de sentido positivo.

Palavras-Chave: Inteligência Emocional; Competência Emocional; Professores de Educação Física

Abstract

“The ability of emotional intelligence in physical education teachers”

The emotional intelligence theme today brings us to its importance in organizations and the contribution it can make in the effectiveness of human relationships. For schools, will be of the utmost importance to provide himself with teachers capable of performing a proper management of own emotions and the ability to adapt to new situations.

The goal of this investigation is to identify the perception of the ability for emotional intelligence of physical education teachers from Oliveira de Azeméis, São João da Madeira e Vale de Cambra. This study was designed under the quantitative investigation, were we use a non- experimental plan descriptive per survey. After the setting up of the total number of teachers that work in those locations, it was applied a questioner named as Veiga Scale of Emotional Intelligence, adapted and validated for Portuguese population by Branco in 1999, by the sample of 75 physical education teachers. For the result analyses, we used techniques of descriptive statistics methods, means, frequencies and standard deviation, the correlational statistic technique, parametric tests T-Test and Anova one-way, and non parametric tests Mann-Whitney and Kruskal-Wallis.

The results indicate that there are significant statistic differences between the independent variable of the teacher's gender and the ability for emotional intelligence *self- perception and management of emotions* and between the independent variable of the level of education of the physical education teachers and the *ability for emotional intelligence the management of groups*. Regarding this co relations, we noted that all the abilities for emotional intelligence have a positive and significant relation among itself and that between these and the global emotional intelligence, there is a high intensive relation, with significant and positive sense.

Key words: Emotional intelligence; Emotional ability; Physical education teachers.

ÍNDICE GERAL

Resumo.....	i
Abstrat.....	ii
Lista de anexos.....	v
Lista de quadros.....	vi
1- Introdução.....	1
2- Fundamentação e pertinência do estudo.....	2
3- Problema do estudo.....	3
4- Objetivos e estrutura do trabalho.....	4
 PRIMEIRA PARTE - Revisão da Literatura.....	 6
 CAPÍTULO I – Profissão Docente.....	 7
1- Caraterização da profissão docente.....	8
2- Ciclo profissional do professor.....	11
3- O ensino da Educação Física em Portugal.....	13
4- Modelos de formação de professores em Educação Física.....	16
 CAPÍTULO II – A Inteligência Emocional.....	 20
1- Inteligência.....	21
2- Emoção.....	24
3- Inteligência emocional.....	28
4- Modelos teóricos de conteúdo da inteligência emocional.....	30
4.1- Modelo de inteligência emocional de Mayer, Caruso e Salovey.....	30
4.2- Modelo de inteligência emocional e social de Bar-On.....	31
4.3- Modelo de inteligência emocional de Goleman.....	33
5- A inteligência emocional e a profissão docente.....	38
6- Capacidades do professor emocionalmente competente.....	40
 SEGUNDA PARTE - Investigação Empírica.....	 44
 CAPÍTULO I - Metodologia da Investigação.....	 45

1-	Plano de investigação.....	46
2-	Formulação de hipóteses.....	47
3-	Variáveis em estudo.....	48
4-	População e amostra do estudo.....	48
5-	Instrumento de recolha de dados.....	55
	5.1- Seleção e caracterização do questionário.....	55
	5.2- Validação e fiabilidade interna da Escala Veiga da Competência Emocional (EVCE).....	59
6-	Procedimentos.....	60
	6.1- Processo para aplicação do questionário.....	60
	6.2- Contato com os diretores dos agrupamentos dos concelhos de Oliveira de Azeméis, São João da Madeira e Vale de Cambra.....	60
	6.3- Autorização da Direção Geral da Educação (DGE).....	61
	6.4- Aplicadores.....	61
	6.5- Aplicação do questionário.....	62
	6.6- Análise dos dados.....	62
	 CAPÍTULO II- Apresentação dos resultados.....	 63
1-	Teste de normalidade.....	64
2-	Teste das hipóteses.....	66
	 CAPÍTULO III – Análise e Discussão dos Resultados.....	 73
1-	Análise e discussão dos resultados.....	74
	 CAPÍTULO IV – Conclusões, Limitações e Recomendações.....	 86
1-	Conclusões.....	87
2-	Limitações do estudo.....	89
3-	Recomendações.....	89
	Bibliografia.....	91
	Anexos.....	98

LISTA DE ANEXOS

- Anexo I Autorização da DGE para aplicação do questionário
- Anexo II Pedido de autorização aos diretores dos agrupamentos de escolas para aplicação do questionário
- Anexo III Pedido de autorização para utilização da escala EVCE e resposta da Dr^a Augusta Veiga Branco
- Anexo IV Questionário
- Anexo V Termo de aceitação
- Anexo VI Quadros de verificação da normalidade das variáveis

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Inteligências múltiplas de Gardner (1994).....	23
Quadro 2-	Modelo simplificado de inteligência emocional de Mayer, Salovey e Caruso (1997, adaptado de Soeiro, 2003).....	31
Quadro 3-	Modelo de inteligência emocional e social de Bar-On (1997, adaptado de Soeiro, 2003).....	32
Quadro 4-	Modelo teórico de Goleman das capacidades da inteligência emocional (2010).....	37
Quadro 5-	Caraterização da população e amostra do estudo.....	50
Quadro 6-	Idade dos professores de Educação Física do estudo.....	50
Quadro 7-	Sexo dos professores de Educação Física do estudo.....	51
Quadro 8-	Habilitações literárias dos professores de Educação Física do estudo.....	51
Quadro 9-	Situação profissional dos professores de Educação Física do estudo.....	52
Quadro 10-	Grupo disciplinar dos professores de Educação Física do estudo...	52
Quadro 11-	Nível/eis de ensino que habitualmente lecionam os professores de Educação Física do estudo.....	53
Quadro 12-	Tempo de serviço no agrupamento de escolas onde atualmente se encontram a lecionar os professores de Educação Física do estudo	54
Quadro 13-	Ciclo de vida profissional dos professores de Educação Física do estudo.....	54
Quadro 14-	Valores de α e número de itens na escala EVCE, de cada uma das capacidades da inteligência emocional.....	59
Quadro 15-	Análise das capacidades da inteligência emocional <i>autoconsciência, automotivação e gestão de relacionamentos em grupos</i> dos professores de Educação Física do estudo em função da variável independente sexo.....	67
Quadro 16-	Análise das capacidades da inteligência emocional <i>gestão de emoções e empatia</i> dos professores de Educação Física do estudo em função da variável independente sexo.....	68
Quadro 17-	Análise das capacidades da inteligência emocional <i>autoconsciência, gestão de emoções, automotivação e empatia</i> dos professores de Educação Física do estudo em função da variável independente habilitações literárias.....	69
Quadro 18-	Análise da capacidade da inteligência emocional <i>gestão de relacionamentos em grupos</i> dos professores de Educação Física do estudo em função da variável independente habilitações literárias.....	70
Quadro 19-	Análise da relação entre cada uma das capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física do estudo.....	71

Quadro 20-	Análise da relação entre as capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física do estudo e a inteligência emocional global.....	72
------------	---	----

1 - Introdução

O sucesso na vida pessoal, profissional e organizacional é demasiado complexo para depender apenas do fator emocional. No entanto, sabe-se hoje que alguém emocionalmente competente tem maior potencialidade para ultrapassar problemas e gerir a sua vida de uma forma mais segura e produtiva.

O mundo das emoções é hoje reconhecido como uma dimensão estruturante da vida pessoal e profissional dos sujeitos, uma vez que influencia inúmeras áreas da existência e da atividade humana. Independentemente da atividade profissional, constata-se que atualmente “os melhores” sobressaem pela integridade, autoconfiança e autodomínio que evidenciam nos seus comportamentos e atitudes, e que se distinguem pela capacidade de comunicar, de influenciar, de se colocar no lugar do outro e de adaptação à mudança.

Num mundo em crise social global, os professores exercem a sua profissão em sociedades cada vez mais abertas e cheias de desequilíbrios, de natureza variada e em escolas que, no meio de sucessivas reformas, tardam em encontrar um rumo que vá ao encontro das necessidades dos diferentes intervenientes no processo educativo, designadamente professores, alunos e pais.

Segundo Lehtinen (2008) o desenvolvimento de competências pessoais, tais como o autoconhecimento, a melhoria da autoestima, um sentimento de controlo e de autoeficácia, as relações interpessoais e competências comunicacionais, a resolução de problemas e estilos de *coping* tem demonstrado promover a saúde mental e ajudar as pessoas a exercer mais controlo sobre a sua vida e sobre o ambiente em que vivem.

De acordo com Queiroga (2012), a aquisição de competências deve assumir a articulação entre as dimensões experimental e conceitual dos saberes necessários à ação. No entanto, deve-se considerar que um professor “possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente, uma vez que podem conhecer-se as técnicas ou regras, e não saber aplicá-las nos contextos onde os indivíduos estão inseridos, ou não saber ajustá-las nos momentos mais pertinentes e oportunos” (Perrenoud, 1999, citado por Queiroga, 2012, p. 14).

Sendo assim, assume pertinência o fato de que para trabalhar estas competências é necessário compreender o comportamento humano, no seu agir e no seu sentir. Nesta perspetiva, Goleman (2010) evidencia o conceito de inteligência emocional como a

capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações, de controlar os impulsos e adiar a recompensa, de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga a faculdade de pensar e de sentir empatia e de ter esperança.

Por sua vez, Branco (2005, p 70) acrescenta que existem dois fatores não ultrapassáveis: primeiro, os cidadãos do futuro dependem das escolas do presente, e no presente as escolas dependem dos professores que têm, e por conseguinte, têm de ser detentores de competências para operacionalizar de forma eficaz, o que lhe é atribuído, a educação.

Capacitar os professores, na sua dimensão emocional, é pertinente, sendo também uma necessidade sentida pelos professores, tal como corrobora Estrela (2010), referindo que os professores sabem que há necessidade de autorregular as suas emoções, de forma a evitarem o descontrolo emocional que pode ter reflexos negativos na sua ação pedagógica.

2 – Fundamentação e pertinência do estudo

As mudanças ocorridas nos últimos anos nas sociedades provocaram alterações significativas no contexto escolar, obrigando os professores a refletirem as suas atuações, enquanto docentes. Será pouco provável que ao longo do seu percurso de educador e formador, o professor não tenha já sentido ou pensado que o seu papel não se esgota no conjunto de conhecimentos a lecionar e a apresentar.

As interações constantes que os docentes têm de realizar no seu quotidiano profissional, designadamente com todos aqueles que estão inerentes à comunidade educativa onde se inserem, implicam que estes profissionais estejam expostos a um conjunto considerável de solicitações e exigências, não só de âmbito pedagógico, mas também de cariz organizacional, relacional, comportamental e atitudinal, exigindo destes, respostas e competências adequadas a cada situação. Investigadores como Estrela *et al* (2012, p. 153) afirmam que “na escola atual, são exigidas aos professores novas competências emocionais.” Outro motivo pelo qual se considera importante atender à dimensão emocional do ensino explica-se pela circunstância em que a

docência implica interações pessoais intensas, que obrigam os professores a uma regulação emocional para poderem exercer a responsabilidade que têm no desenvolvimento dos seus alunos (Nias, 1996, *citado* por Estrela et. al, 2012).

Num compromisso de tentar de conciliar as exigências impostas pelo âmbito da área disciplinar a que estamos profissionalmente ligados, as motivações pessoais e profissionais, aliados ao caráter do trabalho, objetivos a alcançar e, com base na revisão da literatura, seleccionámos este tema que, no nosso entender, se reveste de toda a pertinência na atual realidade educativa portuguesa, particularmente na área curricular da Educação Física.

3 – Problema do estudo

Segundo alguns autores, a definição do problema corresponde ao principal aspeto num processo de investigação. Fortin (2000) enuncia que esta é, inclusivamente, a fase mais importante deste processo. Nesta medida, o nosso trabalho iniciou-se no sentido de percebermos um pouco mais sobre a temática da inteligência emocional e do seu registo concetual. Para o efeito, procedemos à pesquisa bibliográfica do tema e dos autores que o investigam, tendo sido identificados alguns estudos que serviram de apoio no desenrolar da nossa investigação. As pesquisas efetuadas permitiram perceber a pertinência deste assunto, e a sua aplicação e utilidade em contexto laboral, pelo que, de seguida, procedeu-se à delimitação do nosso quadro de atuação, relativamente ao enquadramento investigativo a desenvolver e à definição do nosso problema.

Perante o mencionado, concebemos o nosso problema a partir do levantamento da perceção das capacidades da inteligência emocional, em que a população alvo da investigação são os professores de Educação Física do 2º/3º ciclos e secundário dos concelhos de Oliveira de Azeméis, São João da Madeira e Vale de Cambra.

Considerando ser este estudo de natureza quantitativa, e de acordo com Coutinho (2011), iremos equacionar o nosso problema, em jeito de pergunta:

Qual é a perceção das capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física do 2º/3º ciclos e secundário do concelho de Oliveira de Azeméis, São João da Madeira e Vale de Cambra?

4 – Objetivos e estrutura do trabalho

Esta investigação tem como objetivo identificar a perceção das capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física dos concelhos de Oliveira de Azeméis, São João da Madeira e Vale de Cambra.

Tendo como plano de estudo o problema mencionado, os objetivos do trabalho são: caraterizar o perfil de cada uma das capacidades da inteligência emocional dos docentes de Educação Física em estudo, a partir da sua perceção, revelando no final uma configuração global da sua inteligência emocional; verificar se as variáveis sociodemográficas afetam as capacidades da inteligência emocional dos docentes de Educação Física.

A primeira parte deste estudo refere-se à revisão da literatura e a segunda parte à investigação empírica. A revisão da literatura está organizada em dois capítulos: no capítulo I abordaremos a temática “Profissão Docente”, onde nos debruçaremos sobre a caraterização da profissão docente, o ciclo profissional do professor, o ensino da Educação Física em Portugal e os modelos de formação de professores em Educação Física. No capítulo II, preocupámo-nos em efetuar uma revisão da literatura que nos desse um enquadramento sobre a temática da inteligência emocional. Nesse sentido, começamos por explicitar, separadamente, os conceitos de inteligência e de emoção, fazendo de seguida alusão às principais caraterísticas da inteligência emocional, abordando três dos seus modelos teóricos de conteúdo. Antes de concluirmos este capítulo, fazemos a interligação entre a inteligência emocional e a profissão docente e, por fim, enunciamos as capacidades do professor emocionalmente competente.

Na segunda parte, relativa ao trabalho empírico desenvolvido, o capítulo I é destinado à metodologia da investigação desencadeada, referenciando os objetivos, as hipóteses, as variáveis, o plano de investigação, a população e a amostra, o instrumento de recolha de dados, os procedimentos e a análise dos dados. O capítulo II engloba a

apresentação dos resultados, através da aplicação do questionário “Escala Veiga de Competência Emocional”. No capítulo III, efetuámos a análise e discussão dos dados. No último capítulo, o IV, apresentaremos as conclusões, as limitações do estudo e as recomendações. Por fim, surgem as referências bibliográficas e anexos.

PRIMEIRA PARTE
REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I

PROFISSÃO DOCENTE

1- Caraterização da profissão docente

O professor, não sendo, como diz Teixeira (1995, p.5), “o centro do sistema educativo” pois, esse lugar cabe ao aluno, é uma peça fundamental para tornar a educação melhor e, através dela, o País. Mas se consideramos o professor como uma peça fundamental do sistema de ensino, como um criador educativo, temos que o considerar, também, como uma pessoa com as suas angústias, necessidades, incertezas, alegrias, sensibilidades pois, o que hoje lhe é exigido implica, cada vez mais, resistência, saber e criatividade.

Segundo Cunha (2008, p.17-18, *cita* Popkewitz, 1992), a palavra professor alude a “...um grupo altamente competente, especializado, dedicado e bem formado, que preconiza uma categoria, concedendo uma posição social e privilégios a determinados grupos”.

Para o desenvolvimento da sua profissão, o professor deverá estar munido de um conjunto de competências essenciais ao seu desempenho profissional. Assim, no âmbito das competências académicas, englobam-se as relativas aos saberes e saberes fazer, que serão objeto de transmissão aos seus alunos. As competências pedagógicas reportam-se às metodologias e técnicas que são aplicadas pelo docente no processo de ensino aprendizagem.

Tal como menciona Nóvoa (1995a), o professor poderá ser entendido como o instrutor de um processo em desenvolvimento, como o agente do agir e da ação. “Na verdade, o professor é alguém que, com a sua prática de ensino conduz a uma aprendizagem, assente num conjunto de conhecimentos, técnicas e experiências” (Nóvoa, 1995b, p.16).

Contudo, a imagem que a sociedade tem do professor nem sempre é favorável. Cavaco (1989, *citado* por Cunha, 2008) refere que, de acordo com o senso comum, esta profissão está associada a um técnico médio, não especializado, que beneficia de longos períodos de férias, de um reduzido horário de trabalho e que se ocupa com tarefas rotineiras de transmissão de conhecimentos.

Por seu lado, Formosinho (2009) menciona que o professor é um indivíduo que procura manter-se em formação contínua e permanente, que desenvolve uma função inicial de nível superior, promovendo a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrem.

Recentemente foram feitas alterações no acesso à profissão docente. Atualmente, a habilitação profissional para a docência é obtida adquirindo o grau académico de mestre. O Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio, define o regime jurídico de acesso à profissão docente, bem como o perfil geral de desempenho profissional do professor dos ensinos básico e secundário.

O Estatuto da Carreira Docente¹ (ECD) dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário consagra um conjunto importante de atribuições e princípios, através dos quais se tem vindo a consolidar, legitimar e qualificar a profissão docente, atribuindo-lhe o reconhecimento social de que é merecedora. O Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro, bem como o Decreto Regulamentar n.º 27/2009, de 6 de outubro, fazem o enquadramento legal no que diz respeito à prova nacional de avaliação de conhecimentos e competências, que se propõe verificar e avaliar a capacidade dos novos candidatos a professores para o desempenho neste âmbito profissional. Ainda sobre esta matéria, o Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro e o Decreto Regulamentar n.º 7/2013, de 23 de outubro, impuseram algumas alterações ao quadro normativo vigente, em particular no que diz respeito aos destinatários da prova, e aos procedimentos para a realização da mesma. A prova deverá ser realizada por todos que pretendam candidatar-se ao exercício de funções docentes, e que, não tendo ainda ingressado na carreira, nem tendo completado cinco anos de serviço, sejam detentores de uma qualificação profissional para o ensino.

Analisando as alterações que o sistema educativo português tem sofrido ao longo dos últimos anos, verificamos que os professores estão continuamente a adaptar-se às novas realidades impostas. Como exemplos destas transformações podemos enumerar a democratização do ensino e o combate ao analfabetismo, medidas que abriram as portas da escola a toda a população; mais recentemente, o aumento da escolaridade obrigatória e do número de alunos por turma, a constituição dos mega agrupamentos (muitas vezes alargando geograficamente o âmbito de atuação do professor dentro do mesmo agrupamento) e as alterações curriculares (eliminação de algumas disciplinas e surgimento de outras). Ser professor em Portugal, particularmente para aqueles que se

(1) Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de janeiro (em substituição do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, depois de alterado pelos Decretos-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro; 35/2003, de 17 de fevereiro; 121/2005, de 26 de julho; 229/2005, de 29 de dezembro; 224/2006, de 13 de novembro; 15/2007, de 19 de janeiro; 35/2007, de 15 de fevereiro e 270/2009, de 30 de setembro).

encontram na fase inicial da profissão, constitui uma atividade sujeita a uma grande instabilidade e incerteza, especificamente ao nível familiar e económico, desencadeando por inerência um enorme desgaste físico e psicológico.

As funções e os papéis dos professores diversificaram-se, sendo-lhes exigidas novas competências na socialização e na promoção do desenvolvimento dos alunos (Cunha, 2008). A profissão “tem vindo a incorporar diversas valências, como por exemplo: responsabilidade pela avaliação contínua, apoio tutorial a alunos com dificuldades de aprendizagem, individualização do ensino, obrigatoriedade de frequência de ações de formação contínua, participação na construção de projetos na escola...” (Cunha, 2008, p.9). O mesmo autor acrescenta que a escola atual e os seus professores, devem estar preparados para dar resposta aos problemas sociais emergentes, designadamente a inclusão, onde podemos referenciar as crianças e jovens com necessidades educativas especiais e também as provenientes de outras etnias, a educação ambiental, a educação sexual, a formação cívica, a prevenção da toxicodependência e o abandono escolar.

Consequentemente, é possível constatar a abrangência e a complexidade das funções e atribuições que os professores têm de desempenhar, decorrendo desse modo uma sobrecarga de trabalho e um desgaste generalizado nesta classe profissional.

Formosinho (2009) enuncia que perante estas exigências, o professor sente-se impulsionado a procurar formação contínua, no sentido de incrementar as suas competências profissionais, e que estas ações “têm de incidir nos contextos em que a prática se configura” (p.77), podendo ser realizada no âmbito de uma área disciplinar em específico ou noutras áreas de interesse.

Na mesma linha de pensamento, Estrela (2010) reforça que, no sentido de assegurar um desempenho eficaz, todo o profissional deverá atualizar-se permanentemente ao nível dos seus conhecimentos e técnicas, conseguindo-o através da formação contínua. A autora justifica que esta necessidade assegurará não só o correto exercício de uma profissão, mas também a preservação da dignidade docente e do bem dos alunos.

A obrigatoriedade de formação contínua dos docentes está legislada no Decreto-Lei n.º75/2010, de 23 de junho (ECD), referente aos deveres profissionais desta classe.

Cunha (2008, p.44) menciona que “...a formação inicial e, particularmente a formação contínua, poderão ser, para além de um suporte de reflexão e da práxis sobre a

atividade do professorado, um tónico de recuperação de efetivos desgastes profissionais”. Nesta perspetiva, será importante que os docentes consigam diagnosticar as suas efetivas necessidades formativas, de modo a responder às fragilidades sentidas no quotidiano e para fazer face às múltiplas exigências do ensino.

Sob a perspetiva de uma educação permanente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) preconiza que a formação contínua funcionará como um complemento e atualização da formação inicial. Reconhece-se dessa forma, o importante papel dos conhecimentos que podem ser adquiridos ao longo do tempo, quer pela prática letiva, quer pelos momentos de formação contínua, sugerindo que a formação inicial poderá não corresponder às realidades que se vivenciam no terreno e na prática profissional diária.

Diversos autores alertam para este fato. Esteve (1995, p.109) refere que “o professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação”. Também Estrela (2010, p.24) destaca que “a descoberta de uma realidade bem diferente da idealizada provoca sentimentos de perda de autoconfiança, desânimo e desejo de abandono”.

Queiroga (2012, p. 23) resume desta forma: “...para poder dar resposta às necessidades e exigências que vai sentido durante o seu percurso profissional, é fundamental que o docente atualize métodos, técnicas e conteúdos, bem como efetue uma permanente introspeção e reflexão”.

2- Ciclo profissional do professor

O percurso profissional do docente sofre, ao longo do tempo, transformações que decorrem das reflexões próprias de uma profissão que requer uma constante análise, mas também das interferências e experiências do quotidiano. Neste sentido, Huberman (1995) vê o desenvolvimento de uma profissão como um processo de influências combinadas e não de influências únicas ou dominantes.

Desta forma, ao falarmos do percurso profissional dos professores, poderemos falar de fases ou etapas que, de acordo com Huberman (1995), caracterizarão as

dificuldades e sentimentos dos professores ao longo da carreira profissional. No entanto, a distinção destas fases não implica que todos os professores tenham que passar por elas no mesmo momento de desenvolvimento profissional.

No que diz respeito à fase de “entrada” na profissão docente, que corresponde aos primeiros 2-3 anos de ensino, ocorrem 3 momentos ou períodos: choque com a realidade – período de “sobrevivência”, entusiasmo e exploração das novas situações – período de “descoberta” e o último período, designado de “indiferença”, pela falta de alternativas profissionais. Ainda nesta fase, ocorrem as primeiras tomadas de decisão, por vezes inseguras, no que concerne à relação pedagógica com os alunos, encarregados de educação, colegas, utilização de recursos e materiais pedagógicos, gestão de tempos e de espaços.

A fase de “estabilização” acontece entre os 4 e os 6 anos de experiência profissional. Nesta altura há uma melhor gestão escolar, maior segurança, liberdade, confiança e maturidade. Os professores entusiasmam-se com os seus métodos, com a sua postura na aula, com os alunos e restantes intervenientes educativos. A autoconfiança aumenta, a gestão da turma é feita de uma forma mais natural e, por outro lado, os insucessos dos alunos são vistos de modo menos preocupante.

Na fase da “diversificação” verifica-se uma melhoria do bem-estar no que se refere ao desenvolvimento da relação pedagógica, desaparecendo as dúvidas e incertezas das etapas anteriores. Nesta fase do seu percurso profissional (7-25 anos de ensino), os professores são, de acordo com Cavaco (1995, p.92), “os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas”. Encontram-se numa etapa em que se sentem muito mais à vontade para experimentar novos métodos de ensino, bem como diversificar o material que utilizam, também a organização do espaço de aula, as formas de avaliação e a abordagem aos programas podem variar.

Aproximadamente entre os 35 e os 50 anos de idade, ou entre o 15º e o 20º ano de serviço situa-se o “pôr-se em questão”, que expressa o pensar sobre o sentido da vida. Para alguns trata-se da rotina das aulas, o que leva à reflexão, às dúvidas e ao desencanto profissional, em consequência dos “fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a «crise»” (Cavaco, 1995, p.43). Os professores nesta etapa pensam mais detalhadamente no que fizeram ao longo do percurso profissional, o que os leva a colocar em questão a

continuidade do mesmo percurso, ou se, pelo contrário, deverão arriscar e tentar outro modo de viver, ainda que isso evidencie incertezas.

A fase da “serenidade e distanciamento” a nível afetivo traduz-se num período de acalmia e grande autorreflexão, situando-se entre o 25º e o 35º ano de docência. O nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam. Cavaco (1995, p.57) considera que nesta fase o professor nada mais tem a mostrar, aos outros ou a si próprio e reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até ao momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros.

Inicia-se nesta fase a preparação para a reforma, podendo apresentar-se de duas formas distintas: com uma “relativa serenidade”, transmitindo aos colegas toda uma experiência acumulada ou ocupando cargos diretivos, ou com “certa tensão, amargura e preocupação” com o caminho que vai trilhar na vida de reformado (Cavaco, 1995, p.57). Em oposição, neste período pode ocorrer o “conservadorismo” associado a lamentações, que “corresponde a uma tendência que se verifica com a idade, no sentido de uma maior rigidez e dogmatismo, uma maior resistência às inovações, uma nostalgia do passado, uma mudança de ótica geral face ao futuro” (Estrela, 1991, p.124).

A última fase é de “desinvestimento”, podendo ser serena ou amarga. Surge no final da carreira, acontecendo entre os 35 e os 40 anos de serviço, e se fôr vivida de forma amarga, traduz-se por frustração e atitudes hipercríticas em relação aos alunos, colegas e sistema de ensino. Por outro lado, se for vivida de forma serena, a postura geral é positiva, sendo que, na opinião de Cavaco (1995, p.46) “(...) as pessoas libertam-se progressivamente, sem o lamentar, do investimento do trabalho, para dedicar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica”.

3- O ensino da Educação Física em Portugal

Procuraremos agora evidenciar o desenvolvimento histórico da disciplina de Educação Física em Portugal. Nos séculos XVII e XVIII, já havia no sistema educativo

preocupações com o desenvolvimento do corpo, principalmente nas escolas destinadas aos filhos das famílias socialmente privilegiadas (Ferreira, 2004).

A composição das matérias escolares no século XIX incluía uma dimensão de socialização, outra de conhecimentos ligados às ciências e à matemática, e uma terceira que englobava a educação física, as artes e a religião (Carvalho, 2005). Nessa altura, a educação física combinava manobras de tipo militar, acrobacias, ginástica sueca, jogos e desportos. Conforme refere Nóvoa (2005), ao longo do século XIX, propaga-se muita literatura que evoca à atenção para as questões do corpo e da atividade física. Carvalho (2005) acrescenta que em 1900, na sequência de um congresso internacional de educação física, constituiu-se uma comissão técnica internacional permanente de educação física, que reunia membros de dezasseis países, com o objetivo de criar um ensino superior para formação dos então denominados educadores físicos.

A implementação da República, proclamada a 5 de outubro de 1910, marcou de forma permanente, a educação e o ensino em Portugal, tendo sido publicada legislação que previa a prática da educação física nos diferentes níveis de ensino e a criação de escolas para formar professores nesta área. Nesta altura, os alunos não eram avaliados nesta área disciplinar, o seu esforço visava apenas a obtenção de reconhecimento atlético. Na perspetiva de Ferreira (2004, pp. 220-221), a disciplina de educação física aparecia desvalorizada, por apelar sobretudo “à capacidade física dos alunos, não contribuindo para aumentar o conhecimento apropriado à elite da sociedade”. Em 1915, o Estado criou uma comissão com o objetivo de produzir um regulamento oficial de educação física, tendo sido publicado em 1920. Somente em 1930 é que foi criada a Escola Superior de Educação Física, em Lisboa. A criação do Instituto Nacional de Educação Física (INEF) em 1940, foi um marco importante na formação de professores nesta área disciplinar (Cunha, 2007). Nas décadas seguintes, o desporto em Portugal continuou a ser fomentado com a elaboração de planos curriculares e com preocupações na formação de professores. De acordo com Ferreira (2004), a partir de 1971 a tutela da educação física passou para a Direção Geral de Educação Física, Desportos e Saúde Escolar.

Com o 25 de abril de 1974, o Estado Novo gerou alterações no sistema educativo. Em substituição do INEF e das Escolas de Instrutores de Educação Física, foram criados os Institutos Superiores de Educação Física (ISEF’S) em Lisboa e no Porto. Na década de oitenta, os ISEF’S passaram a ser designados por Faculdade de

Motricidade Humana (FMH), no caso de Lisboa, e Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF), em relação ao Porto. Cunha (2007) refere que, numa primeira fase, foram estas Universidades que deram origem ao desenrolar da formação de docentes nesta área disciplinar, após 1974. Numa segunda fase, verificou-se o aparecimento das Universidades de Trás os Montes e Alto Douro e da Madeira, que vieram contribuir para o prestígio, o estatuto e a qualidade na formação dos candidatos a professores de educação física. A terceira fase acontece com a entrada em funcionamento das ESE'S, com o curso de professores do ensino básico – variante de educação física, e o aparecimento da Universidade de Coimbra. Surge ainda uma quarta fase, caracterizada pelo despontar para o funcionamento das instituições de formação privadas e corporativas. Atualmente vivencia-se a fase caracterizada pelo processo de Bolonha. Nos anos noventa, surgiram diversas instituições de formação em educação física, quer no setor privado, quer no público, o que segundo Ferreira e Moreira (2010, p.67) “...acabou por evidenciar o reconhecimento da importância da área, mas por outro lado, deu origem a situações adversas, tais como a divisão e a desorientação em termos conceituais e metodológicos e a formação de profissionais com diferentes concepções, modelos, competências e representações”.

A publicação de legislação, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo², vem entre outros aspetos, dar enfoque ao desenvolvimento físico e motor (art. 7º) e, à prática de atividades de complemento curricular que visem o enriquecimento cultural, cívico e a educação física e desportiva (art. 48º). A publicação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, para além de expressar a necessidade de programas no domínio científico e pedagógico, visou a definição de planos curriculares dos ensinos básico e secundário, organizando as várias componentes curriculares nas suas dimensões humanística, artística, científica, tecnológica, física e desportiva, tendo em vista a formação integral dos alunos. Por seu lado, o regime jurídico da educação física e do desporto escolar posteriormente alterado pelos Decretos-Lei n.º 133/93 e 141/93, ambos de 29 de abril, e Decreto-Lei n.º 165/96, de 5 de setembro, situou a educação física no quadro das atividades curriculares. Assim, o Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, refere no artigo 2º do capítulo I – secção I “a obrigatoriedade da disciplina nos ensinos básico e secundário”. Neste sentido, este decreto assume que o

² Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, atual Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto

acesso à educação, ao bem-estar físico e à saúde, através da prática desportiva orientada, é um direito de todos e, em especial, dos jovens em idade escolar. O artigo 4º do mesmo decreto, estabelece o número de horas letivas semanais (três horas) e aponta para a necessidade de definir um processo de avaliação dos alunos.

Assim, a avaliação dos alunos na disciplina de educação física surge como uma necessidade de conferir maior credibilidade e rigor à disciplina, igualando-a nestes termos às restantes áreas disciplinares. Como menciona Cunha (2007, p.11), a disciplina de educação física é hoje uma “disciplina escolar e social robusta”.

É neste enquadramento que se tem situado o ensino da educação física em Portugal, verificando-se que o lugar do desporto na educação tem sido relativamente modesto.

Nos últimos anos, o estado tem implementado políticas de combate ao sedentarismo, à obesidade e à promoção do bem-estar físico e psíquico, perspetivando a ideia da famosa citação do poeta romano Juvenal “*Mens sana in corpore sano*” e imputando reconhecimento e valorização social à disciplina de educação física, fazendo dos seus professores o meio para atingir esse fim. Podemos citar como exemplos a promoção do desporto escolar, nos 2º/3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, bem como a implementação das atividades extra curriculares, de âmbito físico motor e desportivo, no 1º ciclo do ensino básico.

Em suma, ao olharmos para a formação de professores de educação física em Portugal, verificamos que a construção da identidade destes profissionais tem vindo a ser um processo evolutivo ao longo dos anos. Em resultado de uma grande heterogeneidade ao nível da formação inicial, é possível constatar, no palco desta área profissional, uma diversidade de atuação e um leque de competências nem sempre similar. Apesar de se pautarem por uma procura na dignificação da profissão, estes docentes sofrem influências, pessoais, sociais, políticas e culturais que determinam “a forma de estar na profissão e perante a profissão” (Ferreira & Moreira, 2010, p.69).

4- Modelos de formação de professores em Educação Física

Na expectativa de compreender como se processa a formação de professores, destacaremos algumas abordagens feitas por alguns autores sobre esta temática.

Francisco (2006) menciona que o processo de formação de professores pode ser dividido em duas fases: a formação inicial e a formação contínua. A formação inicial integra as componentes de formação teórica e de formação prática. A formação contínua serve para atualizar e complementar a formação inicial (Francisco, 2006).

Garcia (1999) destaca que a formação de professores é uma área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que visa, em última instância, melhorar a qualidade da educação prestada aos alunos.

Embora Garcia (1999) mencione que nenhuma das orientações ou paradigmas explica e compreende na sua totalidade a complexidade da formação de professores, existem na literatura algumas considerações relativamente a esta questão. Zeickner (1983, *citado por Garcia, 1999, p.30*) descreve o modelo de formação de professores como sendo “uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da formação, que fornecem características específicas à formação de professores”. Nesta medida, Zeickner (1983, *citado por Garcia, 1999; Pacheco & Flores, 1999*) considera a existência de quatro paradigmas de formação de professores: o *Tradicional*, o *Behaviorista*, o *Personalista* e o *Orientado para a Investigação*. A este respeito ainda, poder-se-á considerar a perspetiva concetual de Feimam-Nenser (1990, *citado por Garcia, 1999; Pacheco & Flores, 1999*), que concebe a formação de professores à luz dos seguintes modelos concetuais: *Tecnológica, Académica, Crítica-Social, Prática e a Personalista*.

Relativamente aos modelos de formação de professores de educação física, Bain (1990, 1992, *citado por Carreiro da Costa, 1996; Cunha, 2008*) perspetiva a existência de três modelos concetuais: *O Paradigma Behaviorista, a Teoria da Socialização Ocupacional e a Teórica Crítica*.

O primeiro modelo, o *Paradigma Behaviorista* estabelece algum paralelismo com o defendido por Feimam-Nenser, pois tem igualmente uma perspetiva positivista do ensino e baseia-se no modelo de investigação processo-produto. Sob esta perspetiva, a formação do professor é encaminhada para o treino de competências, considerando que o bom professor será aquele que é reconhecido como um técnico competente. Os modelos de formação de professores com esta matriz, incluem no seu modelo concetual a aquisição e o aperfeiçoamento de competências de ensino orientadas para a eficácia pedagógica, incidindo sobre as habilidades de ensino.

O modelo da *Teoria da Socialização Ocupacional* defende que o processo formativo ocorre durante toda a vida docente, influenciado por fatores que vão implicar a aquisição de novas competências, que consequentemente afetarão o desenvolvimento da atividade profissional do professor.

Por último, a *Orientação Teórica Crítica*, que enfatiza as dimensões políticas, éticas, económica e moral do ensino, no sentido de construir uma sociedade mais justa e democrática (Carreiro da Costa, 1996). Este modelo está assente nos mesmos ideais da Crítica-Social, de Feimer-Nenser, estando associado à orientação prática, no sentido de que as suas teorias críticas assentam na componente reflexiva. O professor é entendido como um profissional crítico da realidade envolvente, como um agente de mudança. Sob este prisma, o modelo curricular de formação deve ser construído de molde a prever a inclusão das vertentes sociais que lhe estão inerentes, designadamente as políticas, económicas, éticas e morais.

Pelo exposto, consideramos ser relevante que o processo de formação de professores de educação física decorra no sentido de formar profissionais com um conhecimento científico e pedagógico profundo, capazes de conceber, concretizar e avaliar processos de ensino-aprendizagem de atividades físicas culturalmente significativas, que atuem de uma forma crítica e reflexiva, respeitando princípios éticos e morais, e que apresentem a disposição e capacidade para continuamente desenvolverem e melhorarem a eficácia do seu trabalho.

Nessa medida, os currículos dos cursos de formação de professores de educação física deverão ser estruturados e concebidos assegurando as suas necessidades formativas a vários níveis:

a) conhecimento científico e pedagógico profundo, formando especialistas no ensino da educação física. Para se ser um especialista nesta área profissional é necessário possuir um sólido conhecimento das diferentes atividades físicas. Nesta perspetiva, os conteúdos que integram todas as áreas dos programas escolares de educação física têm de constituir matéria de aprendizagem obrigatória em todos os cursos de formação inicial.

b) conhecimento pedagógico geral, referindo-se ao conjunto de princípios e estratégias de gestão e organização da turma que todos os professores devem partilhar e que transcende a especificidade da matéria, o nível e o contexto de ensino. Em específico, o conhecimento dos objetivos que devem presidir e as estratégias a utilizar

no ensino de conteúdos num determinado nível de ensino, o conhecimento de como os alunos assimilam esse conteúdo, bem como as suas dificuldades mais comuns.

c) conhecimento dos alunos e suas características, incluindo os fatores cognitivos, físicos, emocionais e sociais que moldam e concorrem para as diferenças individuais.

d) conhecimento da estruturação organizativa do contexto educativo, designadamente ao nível micro (grupo-turma), ao nível meso (a escola como organização) e ao nível macro (sistemas social e cultural).

e) conhecimento dos fins, objetivos e valores educativos, incluindo os seus fundamentos históricos e filosóficos.

f) conhecimento curricular, incluindo a conceção e adaptação de planos de ação educativa, nomeadamente unidades de ensino e programas operacionais.

CAPÍTULO II

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

1- Inteligência

Como forma de entendermos a concepção de inteligência emocional importa entender a evolução do conceito de inteligência.

De referir que este conceito tem sofrido, ao longo dos tempos, várias transformações, evoluindo em paralelo com o número de estudos e investigações desenvolvidos nesta temática.

De acordo com Constantino (2010), a inteligência é entendida como uma habilidade que nos possibilita a compreensão das situações, raciocinar, ter opinião e conseguir fazer as nossas escolhas. Sprea (2009) refere que, para Piéron (1969), a inteligência é entendida sob quatro prismas diferentes: a) a sensibilidade; b) as faculdades; c) a inteligência e d) a vontade correspondida. Observa-se em Piéron (1969) a preocupação em tentar englobar os vários aspetos da vida mental. Outros investigadores estabelecem um paralelo entre a inteligência e o nível de desenvolvimento mental dos sujeitos, sendo considerada, nestas situações, como inteligência “global” (Sprea, 2009). Nesta perspetiva, a inteligência “geral” poderá ser entendida como um fator global que integra todas as operações mentais, vulgarmente conhecida como o fator “g” de Spearman (1923). Segundo Spearman (1923, *citado* por Sprea, 2009), o “g” mensurava uma força com aspetos neurológicos associada à competência para realizar operações cerebrais.

Thurstone (1931), em oposição a Spearman (1923), não defendeu a presença de um só fator geral, e desenvolveu o seu conceito de inteligência, designada de inteligência pluralista, onde identificou nove fatores autónomos: espacial, percetivo, numérico, compreensão verbal, fluência, memória, indução, raciocínio aritmético e dedução (Almeida, 1988). Também Guilford (1967), mencionado em Almeida (1988), contrariou o fator geral de inteligência e criou um modelo tridimensional, baseado num grande número de aptidões intelectuais consequentes da combinação de três aspetos: o conteúdo onde se processam as operações (auditivo, visual, simbólico, semântico e comportamental), o produto resultante da utilização de cada operação mental a um conteúdo específico (relações, sistemas, transformações, implicações, unidades e classes) e a operação mental no processamento da informação recebida (cognição, memória, produção divergente, produção convergente e avaliação).

Almeida (1988) refere ainda que a inteligência deverá ser entendida como uma faculdade em conhecer, perceber, discernir e resolver os problemas que possam surgir em qualquer que seja o ambiente cultural, colocando assim de parte o antigo paradigma que mencionava a inteligência como algo geral e único.

Sob estas novas perspectivas acerca do que é a inteligência, surge no final do século XX, o conceito de inteligências múltiplas, desenvolvido por Gardner (1994), vindo a revolucionar a forma de estudar a inteligência (Constantino, 2010). Gardner (1994, *citado* por Sprea, 2009) define a inteligência como sendo “a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais”. Percebemos assim a perspectiva de Gardner sobre a inteligência (1994, *citado* por Sprea, 2009), baseada numa visão pluralista e entendida como um conjunto de competências mentais, que explicaria desta forma as variadas capacidades intelectuais humanas, abandonando a ideia de que existiria apenas uma capacidade mental subjacente. Para Gardner (1994, *citado* por Sprea, 2009), os sujeitos eram detentores de várias capacidades mentais, que o autor designou por “inteligências humanas”, que seriam autónomas umas das outras, podendo contudo ser combinadas entre si, de múltiplas formas adaptativas nas mais variadas culturas.

Constantino (2010) menciona que até aos dias atuais, ainda não foi possível definir quais as competências mentais individuais, nem determinar um número de inteligências que seja aceite por toda a comunidade científica.

Antunes (2002) menciona os estudos em que Gardner (1994) se baseou, que envolveram indivíduos de diferentes tipologias mentais (indivíduos fora de série e indivíduos com algum dano cerebral) e de diferentes culturas, para perceber a influência que a cultura exerce na construção intelectual do indivíduo, tendo verificado que a inteligência não é apenas resultado dos fatores hereditários ou de elementos neurobiológicos isolados. Hoje em dia, pelos avanços evolutivos verificados nas neurociências, percebe-se que o cérebro humano está dividido em várias áreas, em que cada uma delas representa o local onde é desenvolvida determinada capacidade do indivíduo e onde se realiza o processamento da informação (Antunes, 2002).

Para Gardner (1994, *citado* por Sprea, 2009), o cérebro humano está dividido em oito áreas, as quais integram as várias inteligências: linguístico-verbal, lógico-matemática, musical, cinestésica-corporal, espacial, naturalista, intrapessoal e interpessoal. Estas inteligências formam o conceito de inteligências múltiplas formulado

por Gardner em 1982, que trouxeram ao investigador grande reconhecimento científico mundial nesta área temática (Antunes, 2002).

Considerando a relevância que constituiu o aparecimento desta nova perspectiva conceitual de inteligência, será importante, ainda que sucintamente, explicitar, através do quadro 1, as inteligências múltiplas preconizadas por Gardner (1994, *citado por Sprea, 2009*).

Quadro 1 – Inteligências múltiplas de Gardner (1994, *citado por Sprea, 2009*).

Tipo de inteligência	Descrição
Linguística-verbal	Elevada capacidade em aprender idiomas, dominar palavras, escrever e falar com precisão. Presente em políticos, advogados, escritores, poetas, jornalistas...
Lógico-matemática	Capacidade de utilizar fórmulas e criar raciocínios lógicos, interpretando símbolos, ajudando a resolver cálculos e problemas. Engloba o raciocínio indutivo e dedutivo, e é útil na forma como organizamos e sistematizamos as coisas, criando ordem. Bastante desenvolvida em matemáticos e cientistas, por exemplo.
Musical	Associada à capacidade de identificar tons, ritmos, melodias, padrões sonoros, reconhecer e utilizar instrumentos musicais, compreender os sons ambientais e a voz humana. Está, por exemplo, em cantores e compositores.
Cinestésica-corporal	É a capacidade de utilizar o próprio corpo para produzir algo ou até expressar as suas emoções. Presente em atletas, dançarinos e atores, por exemplo.
Espacial	É a habilidade de compreender figuras e construções apenas com o olhar, sem precisar de fórmulas. Ajuda na interpretação de imagens, no reconhecimento de rostos e objetos e de encontrar os melhores trajetos. É relevante para arquitetos, engenheiros e profissões ligadas à arte e às ciências.
Naturalista	Consiste na sensibilidade em analisar a natureza ao seu redor, perceber os seus aspetos fundamentais e a forma de a preservar, classificar plantas e animais. Esta inteligência está muito desenvolvida em biólogos, geólogos e ecologistas.
Intrapessoal	Relacionada à capacidade em compreender e conhecer-se a si mesmo. Conhecer o “eu” ajuda a perceber o que pode fazer, como irá reagir a determinados estímulos e como pode enfrentar ou evitar determinadas situações. Presente em psicoterapeutas e escritores, por exemplo.
Interpessoal	É a capacidade para conseguir relacionar-se com os outros. Implica avaliar e compreender o que o outro está a sentir, as suas motivações, intenções, estado de humor e convicções. Religiosos, terapeutas e professores têm essa inteligência bastante elevada.

Em suma, verificamos que, perante a evolução do conceito de inteligência e a aceitação das inteligências múltiplas, é pertinente reconhecer o papel de destaque das emoções na conceitualização da inteligência, isto é, a ligação entre o racional e o emocional, sendo nessa medida importante compreender o que se entende por emoção.

2- Emoção

De acordo com a literatura, foi William James, filósofo e psicólogo americano, quem, em 1884, através do artigo “O que é a emoção”, iniciou o estudo científico das emoções (Le Doux, 1998, *citado* por Santos, 2008). Nesse artigo, James perspetivou a emoção como uma série de acontecimentos, despoletados através de um estímulo excitador e que culminavam num sentimento. Este sentimento, a que chamou experiência emocional consciente, iniciava-se com um determinado estímulo e concluía-se na resposta correspondente (Santos, 2008). James acrescenta que desde a nascença estaria pré definido um mecanismo inflexível que provocaria uma determinada reação no corpo do sujeito, em função dos estímulos oriundos do meio ambiente (Damásio, 2011).

Algumas críticas foram feitas à conceção de James. Arnold e Zajonc (1960, 1980, *citados* por Damásio, 2011) apontaram que a teoria preconizada por James só funcionaria bem para as primeiras emoções que sentimos na vida, revelando-se incapaz no que respeita às emoções secundárias. A maior lacuna da teoria de James prende-se com o facto de ele ter atribuído pouca ou nenhuma importância ao processo de avaliação mental da condição que inicia a emoção (Arnold, 1960; Zajonc, 1980, *citados* por Damásio, 2011). Para Arnold (1960), quando um sujeito está implicado numa experiência emocional, o seu cérebro irá desencadear uma avaliação da situação, que conduzirá à interpretação da mesma, advindo daí a percepção de agrado ou desagrado (Le Doux, 1998, *citado* por Santos, 2008). Por outras palavras, segundo Arnold (1960), a emoção emergia de uma tendência para ação, que resultaria de uma avaliação cognitiva inconsciente da situação (Le Doux, 1998, *citado* por Santos, 2008). Uma perspetiva diferente defendeu Zajonc (1980), afirmando que a emoção é independente da cognição, ou seja, alegando que uma experiência emocional pode surgir sem que tenha existido uma exposição consciente de estímulos (Le Doux, 1998, *citado* por Santos, 2008).

Damásio (2011) refere que as experiências que vivemos ao longo da vida, determinam a aquisição de novos estímulos, que se juntam aos que dispomos de forma inata, e que são os catalisadores das emoções.

Entendemos ser oportuno neste momento clarificar o conceito de emoção e de sentimento, pois como Pinto (2001) menciona, alguma da investigação científica

desenvolvida nesta temática das emoções, referem estes conceitos como se do mesmo construto se tratasse.

Para Pinto (2001, p. 243) a emoção é “...uma experiência subjetiva que envolve a pessoa toda, a mente e o corpo. É uma reação complexa desencadeada por um estímulo ou pensamento e envolve reações orgânicas e sensações pessoais. É uma resposta que envolve diferentes componentes, nomeadamente uma reação observável, uma excitação fisiológica, uma interpretação cognitiva e uma experiência subjetiva”. Goleman (2010, p.310) entende a emoção como “...um sentimento e aos raciocínios aí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação. Há centenas de emoções, incluindo respetivas combinações, variações, mutações e tonalidades”. Já Damásio (2011) refere as emoções como sendo uma forma do nosso corpo (física e psiquicamente) reagir aos estímulos de um modo adaptativo.

Relativamente à definição concetual de sentimento, Damásio (2011) defende que o sentimento é o momento em que interiorizamos conscientemente alguma alteração no corpo. Para Pinto (2001, p.246) o sentimento é “...um sentir consciente, uma impressão, uma experiência, às vezes com uma dimensão mais sensorial como dor ou bem-estar, outras vezes com uma dimensão mais afetiva como tristeza, melancolia, agrado. O sentimento é um estado similar à emoção, menos intenso e mais prolongado”. Damásio (2011) estabelece como principal diferença entre o sentimento e a emoção que o sentimento é virado para o interior e a emoção para o exterior, ou seja, sentir emoções é ter sentimentos e os sentimentos são originados pelas emoções.

Pelo exposto, e após a análise de algumas visões diferenciadas acerca do campo concetual das emoções e dos sentimentos, verifica-se a necessidade de convergência entre os investigadores que se dedicam a esta área científica, no sentido de clarificar o conceito de emoção. Nessa medida, apresentaremos de seguida os pressupostos defendidos pelos autores que se destacam no estudo deste tema.

Numa base neurobiológica, Damásio (2011) entende a emoção como uma resposta reguladora do corpo, uma reação química e neurológica complexa e que tem o principal objetivo de assegurar a sobrevivência do sujeito. Damásio (2011, p.148) acrescenta em relação às emoções que “...sentir os estados emocionais, o que equivale a afirmar que se tem consciência das emoções, oferece-nos flexibilidade de resposta com base na história específica das nossas interações com o meio ambiente. Embora sejam

precisos mecanismos inatos para pôr a bola do conhecimento em marcha, os sentimentos oferecem-nos algo extra”.

Damásio (2011), através das suas investigações, conferiu um grande desenvolvimento conceitual no campo das emoções, associando estas ao nível do conhecimento neurológico do cérebro. Desencadeou a noção acerca das estruturas cerebrais envolvidas neste processo e que conduziram ao entendimento sobre a coexistência e correlação entre emoção e a razão.

Para alguns autores existem variantes das emoções que são facilmente identificáveis, designadamente a variante expressiva. Vasconcelos (2009), fazendo alusão a autores como Ekman e Davidson (1994) e Freitas-Magalhães (2007), menciona que a face será o canal de expressão não-verbal das emoções mais importante, uma vez que assume particular destaque na expressão das emoções e das atitudes que exteriorizamos no relacionamento com os outros. O precursor do estudo da expressão facial da emoção foi Charles Darwin, em 1872. Na sua investigação enuncia que “os movimentos envolvidos nas expressões revelam os pensamentos e as intenções dos outros de forma mais genuína do que as palavras, que podem ser falsificadas” (Darwin, 1978, p. 359, *citado por Vasconcelos, 2009, p.7*).

Também Ekman (1994, *citado por Vasconcelos, 2009*) se debruçou a estudar a emoção facial, destacando as alterações fisiológicas faciais provocadas por uma determinada emoção. Pinto (2001), à semelhança de Ekman (1994, *citado por Vasconcelos, 2009*), defende que a expressão facial é uma característica reveladora da experiência emocional. Vasconcelos (2009) concretiza reforçando que as experiências emocionais são detetáveis pelas expressões faciais, causando impacto nas pessoas a que são dirigidas ou nos observadores.

Não sendo consensual, alguma literatura científica refere a possibilidade de classificar as emoções em primárias/básicas e secundárias/sociais. Ekman (1994, *citado por Vasconcelos, 2009*) considera a existência de seis emoções básicas: raiva, alegria, tristeza, surpresa, repugnância ou nojo e o medo, reforçando que estas não são influenciáveis nem pelo meio cultural envolvente, nem pela língua que é falada ou pelos comportamentos aprendidos. Para Damásio (2011, p.183), as emoções primárias são “...inatas, pré-organizadas, jamesianas e dependem da rede de circuitos do sistema límbico, sendo a amígdala e o cíngulo personagens principais”. O mesmo autor refere que as emoções secundárias aparecem assim que começamos a ter sentimentos e a

formar “...ligações sistemáticas entre categorias de objetos e situações...” (*idem*, p. 184). Sendo mais complexas, as emoções secundárias formam-se em estruturas como o córtex pré-frontal e o córtex somatossensorial (Damásio, 2011). Como exemplos deste tipo de emoções, que resultam das relações sociais, temos a gratidão, orgulho, inveja, admiração, desprezo, embaraço, simpatia, vergonha e culpa (Damásio, 2011). Ao contrário das emoções primárias, estas não são inatas e resultam das representações absorvidas pela experiência de vida do sujeito, constituindo assim a sua individualidade.

Entendemos ser importante mencionar uma outra função das emoções. Atuando ao nível biológico, as emoções condicionam os mecanismos de regulação do estado interno do corpo humano, por um lado, e as reações básicas dos indivíduos perante os estímulos exteriores, por outro (Damásio, 2011). Santos (2008) reforça dizendo que através da regulação interna do organismo, as emoções podem conduzir à sobrevivência e bem-estar do sujeito. Como exemplo desta situação, podemos mencionar a necessidade de assegurar a sobrevivência através da manutenção da temperatura corporal, que sendo um aspeto fisiológico, é também condicionada pelas emoções (Santos, 2008).

Oatley e Jenkins (2002) referem outras teorias explicativas dos mecanismos que suscitam a emoção. Sob o ponto de vista dos cognitivistas, defendida por vários filósofos, as emoções provocam alterações fisiológicas, que conduzem os sujeitos a questionar-se e tentar identificar a razão para que tais alterações tenham ocorrido. A teoria fisiológica, impulsionada por William James (1890), preconiza que quando uma pessoa é afetada por um estímulo, esse estímulo irá desencadear alterações fisiológicas e que será através do reconhecimento dessas alterações que se irá despoletar a emoção. Relativamente à perspetiva culturalista, os seus defensores entendem a emoção como resultado da influência exercida pelo meio cultural onde os sujeitos se inserem, ou seja, sujeitos culturalmente diferentes, sentem e expressam as emoções de modo diferenciado (Oatley & Jenkins, 2002).

Em suma, conseguimos perceber a importância das emoções no quotidiano da vida humana, e o imenso contributo das inúmeras investigações desenvolvidas neste âmbito para o enriquecimento pessoal, social e profissional dos sujeitos.

Com os desenvolvimentos patenteados ao nível concetual acerca da inteligência e da emoção, verificamos hoje em dia que os conceitos estão cada vez mais relacionados, emergindo desta associação o conceito de inteligência emocional.

3- Inteligência emocional

A delimitação conceitual da inteligência emocional é um construto recente, que perspectiva evidenciar que os sujeitos são conduzidos pelas capacidades emocionais e pelos aspetos cognitivos. Bar-On (1997), Salovey, Mayer e Caruso (2000) e Goleman (2010) são alguns dos investigadores mais conceituados nesta temática, sendo hoje internacionalmente reconhecidos pelo contributo e impulso que deram à inteligência emocional através das suas investigações.

O conceito de inteligência emocional provocou o surgimento de um grande número de referências literárias, vindo demonstrar a importância da informação transmitida pelas emoções e a influência destas sobre a forma como pensamos, agimos e decidimos (Rocha, 2005).

A literatura refere-nos que, por volta de 1920, Thorndike defendeu um conceito aproximado ao da inteligência emocional, a inteligência social, em que esta definiria a competência que os sujeitos possuem para compreender, controlar e agir sensatamente nas relações humanas (Soeiro, 2003). Thorndike (1936, *citado* por Soeiro, 2003) delimitou a inteligência em três dimensões: a) capacidade de gerir e compreender as ideias e os símbolos – dimensão abstrata; b) capacidade para perceber e lidar com os objetos e mecanismos – dimensão mecânica; c) capacidade para compreender e gerir os relacionamentos interpessoais. De acordo com Constantino (2010), um pouco mais tarde, no início dos anos 80, Gardner enuncia o conceito de inteligências múltiplas, propondo assim um corte com as concepções vigentes até então, em que a inteligência seria algo de inato, único e geral, passando a adotar uma visão pluralista da inteligência. Segundo Rocha (2005), foi no ano de 1988 que o psicólogo israelita Bar-On apresentou a sua teoria acerca da inteligência emocional, descrevendo-a como sendo um alargado número de qualidades pessoais, sociais e emocionais, que influenciam os sujeitos na maneira como estes reagem aos estímulos exteriores desencadeados pelo meio envolvente e obtêm sucesso. De acordo com os dados que ia recolhendo doutras investigações sobre este tema, Bar-On (1997, *citado* por Rocha, 2005) foi progressivamente reformulando a sua conceitualização sobre a inteligência emocional. Segundo Bar-On e Parker (2002), os sujeitos emocionalmente inteligentes são por natureza otimistas, realistas, adaptáveis e lidam eficazmente com o stress no decorrer dum processo de resolução de problemas. O mesmo autor refere que esta tipologia de

sujeitos são capazes de reconhecer e expressar as suas emoções, estão disponíveis para aprofundar as suas aptidões e denotam uma boa autoestima (Bar-On, 1997).

Mayer e Salovey, em 1990, conceberam uma visão mais alargada da inteligência, perspectivando-a de forma a obtermos êxito na vida (Soeiro, 2003). Com esta linha de pensamento emergiu a oportunidade de medir a inteligência emocional através de um método designado por QE, à semelhança do QI usado para avaliação da inteligência analítica (Soeiro, 2003). Mayer e Salovey (1997) definem a inteligência emocional como a capacidade de raciocinar, resolver problemas e de reconhecer o significado das emoções e das suas relações (Mayer *et al*, 2000). O que estes autores trazem de novo ao conceito da inteligência emocional é a capacidade de perceber as emoções relativas aos sentimentos, entender a informação resultante dessas emoções, compreender e gerir adequadamente as emoções (Mayer *et al*, 2000).

John Mayer e Peter Salovey (1997) tiveram o mérito de desenvolver a base concetual da inteligência emocional no seu todo, contudo foi Daniel Goleman quem mais popularizou a inteligência emocional, em 1995, através da publicação do seu livro “Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ” (Constantino, 2010). De acordo com Goleman (2010), só existe uma inteligência, uma vez que considera que o cérebro humano funciona globalmente, em termos cognitivos e emocionais. Goleman (2010) menciona ainda que a inteligência emocional tem mais responsabilidade no êxito que os sujeitos obtêm ao longo da vida do que a inteligência cognitiva. Goleman (2010) reforça a ideia anterior afirmando que a inteligência emocional desencadeia ganhos em termos da performance de cada pessoa e, por consequência, de toda a equipa.

Também o português Damásio (2011), investigador na área das neurociências, deu o seu contributo para a credibilidade científica que atualmente é reconhecida à inteligência emocional. Com o seu livro “O erro de Descartes”, baseado numa das investigações que desenvolveu, revelou a importância das emoções no processo de tomada de decisões e no comportamento social (Sobral, 2006).

Em suma, podemos resumir dizendo que a concetualização da inteligência emocional permitiu um melhor entendimento desse particular aspeto da inteligência dos sujeitos, que é o seu lado emocional. Com base nesta coexistência entre o racional e o emocional, aceitamos que estas capacidades não se opõem, mas são efetivamente distintas (Goleman, 2010).

4- Modelos teóricos de conteúdo da inteligência emocional

4.1 – Modelo de inteligência emocional de Mayer, Salovey e Caruso

Mayer, Salovey e Caruso (2000) perspetivaram a sua teoria tendo como guias de referência as ideias principais que emergiram quer do conceito de inteligência, em que se pressupunha ser a inteligência a capacidade de desenvolver o pensamento abstrato, quer do conceito de emoção, onde se estabeleceu que existiriam emoções básicas universais e que estas são manifestações importantes nos relacionamentos (Mayer et. al., 2001).

De acordo com Mayer, Salovey e Caruso (2000) a inteligência emocional pode dividir-se em duas grandes áreas relacionais, a área intrapessoal e a área interpessoal, que juntas englobam cinco domínios (Mayer et. al., 2001). A área intrapessoal envolve: a) o autoconhecimento ou a capacidade de monitorizar as emoções e sentimentos que o próprio sujeito está a sentir; b) a gestão de emoções, que implica identificar o que se está a sentir e gerir os sentimentos adequadamente; c) e a motivação, que implica uma correta e segura orientação das emoções do sujeito. A área interpessoal engloba: d) o relacionamento com os outros; e) e a empatia ou a forma como somos sensíveis aos sentimentos e preocupações dos outros (Mayer et. al., 2001).

O modelo inicial destes investigadores foi sofrendo, ao longo dos anos, algumas reformulações. Em 1997, Mayer e Salovey entenderam dar maior ênfase aos aspetos cognitivos da inteligência emocional, e passaram a concetualizá-la em termos do potencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional (Mayer et. al., 2000). O novo modelo passa a hierarquizar a inteligência emocional em quatro níveis ou ramos (Mayer et. al., 2000): a) a perceção, avaliação e expressão da emoção; b) o recurso às emoções como facilitadoras do pensamento; c) a compreensão e análise de emoções; d) o controlo das emoções. Em 1999, Mayer, Salovey e Caruso realizaram nova reconfiguração ao modelo de inteligência emocional existente, passando este a estar compartimentado em duas dimensões: a dimensão das experiências emocionais, que envolve a capacidade para compreender, tratar e agir perante os estímulos de cariz emocional, podendo não os ter percebido, e a dimensão da racionalização das emoções, que engloba a capacidade para compreender e gerir emoções. Como podemos analisar através do quadro 2, cada dimensão está dividida em duas áreas, diferenciadas entre si pelo nível de complexidade

psicológico envolvido (processos psicológicos básicos ou processos mais complexos) (Soeiro, 2003).

Quadro 2 – Modelo simplificado de inteligência emocional de Mayer, Salovey e Caruso (1997, adaptado de Soeiro, 2003).

Áreas	Dimensão			
	Experiências emocionais		Racionalização das emoções	
	Percepção das emoções	Utilização das emoções	Compreensão das emoções	Gestão das emoções

Com este modelo de interpretação, Soeiro (2003) refere que a inteligência emocional veio acrescentar algo de novo acerca da inteligência social, designadamente a cognição sobre as emoções nos relacionamentos sociais e acerca das emoções internas, estas fundamentais para o crescimento pessoal. Soeiro (2003) destaca ainda que a inteligência emocional poderá ser encarada como um aspeto que pode ser aprendido e desenvolvido e não como algo inato ou imutável.

Com base na sua teoria sobre a inteligência emocional, Mayer, Salovey e Caruso (2000) desenvolveram um teste para a avaliar. O MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) é um teste de aptidões emocionais, que visa avaliar a capacidade de resolver problemas emocionais, apresentando no final o resultado do desempenho global do sujeito e, assim, o seu nível de inteligência emocional. Este teste é baseado nas quatro áreas de avaliação de inteligência emocional consideradas pelos seus autores: percepção e identificação das emoções, utilização das emoções para auxiliar no pensamento, na resolução de problemas e na criatividade, compreensão das emoções e gestão das próprias emoções no sentido do crescimento pessoal. Este teste é muito usado em contextos educativos, clínicos e de investigação. Pode ser aplicado individualmente ou em grupo, a sujeitos com idade superior a 17 anos (Mayer *et al*, 2001).

4.2 – Modelo de inteligência emocional e social de Bar-On

Foi Bar-On quem, em 1997, desenvolveu o conceito de quociente emocional, que se revelou como a primeira medida de inteligência emocional (Rocha, 2005).

O modelo de inteligência emocional preconizado por Bar-On (1997, *citado por* Soeiro, 2003) dá particular destaque às seguintes capacidades emocionais e sociais: compreensão e expressão das próprias emoções, percepção e relacionamento com os outros, capacidade de estar focado e atento, firmeza e competência em lidar com emoções fortes, capacidade de adaptação e competência na resolução de problemas pessoais e sociais.

Bar-On (2002, *citado por* Soeiro, 2003) perspetivou o seu modelo de inteligência emocional com base em quinze fatores ou habilidades emocionais e cinco dimensões principais. Neste modelo de inteligência não cognitiva, as dimensões seriam as competências interpessoal e intrapessoal, a capacidade de adaptação, as estratégias de gestão do stress e a capacidade de humor. A competência interpessoal reporta-se à capacidade para estar consciente, perceber e lidar com os sentimentos dos outros e estabelecer relacionamentos satisfatórios e responsáveis com os outros. A competência intrapessoal será a capacidade que o sujeito manifesta para compreender e expressar as próprias emoções, sentimentos e pensamentos. A adaptabilidade alude à flexibilidade que as pessoas manifestam em alterar os seus sentimentos e pensamentos com a mudança de contextos, no sentido da resolução dos problemas. As estratégias de gestão de stress são a capacidade para lidar com situações stressantes e com o controlo de emoções fortes. Os fatores de humor referem-se à capacidade do sujeito ter autoestima e estimar os outros, ser positivo e otimista (Soeiro, 2003). O quadro 3 explicita o modelo teórico de inteligência emocional de Bar-On (1997, *citado por* Soeiro, 2003).

Quadro 3 – Modelo de inteligência emocional e social de Bar-On (1997, adaptado de Soeiro, 2003).

Dimensões	Fatores ou habilidades emocionais
Capacidade intrapessoal	Autoconsciência emocional
	Assertividade
	Auto-atualização
	Independência
	Autoconhecimento
Capacidade interpessoal	Relacionamento interpessoal
	Responsabilidade social
	Empatia
Adaptabilidade	Flexibilidade
	Resolução de problemas
	Testes reais (validação dos sentimentos confrontado-os com a realidade exterior)
Gestão de stress	Tolerância ao stress
	Controlo de impulsos
Gestão do humor ou automotivação	Felicidade ou satisfação geral
	Otimismo

Para Bar-On (1997, *citado* por Soeiro, 2003) ser emocional e socialmente inteligente é ser capaz de se expressar e compreender de um modo efetivo, compreender e conseguir relacionar-se com os outros de forma positiva e ser bem-sucedido ao lidar com as exigências diárias, os desafios e as pressões.

Bar-On (1997, *citado* por Soeiro, 2003) criou também o seu instrumento de medida da inteligência emocional, designando-o como EQ-I (Emotional Quotient Inventory), o qual estava organizado pelas cinco dimensões principais e pelas quinze habilidades emocionais.

As cinco dimensões de competências emocionais e sociais preconizadas no modelo de Bar-On foram confirmadas, em 2007, pela análise psicométrica que o autor realizou ao seu construto.

4.3 – Modelo de inteligência emocional de Goleman

Foi com base nos trabalhos desenvolvidos por Mayer e Salovey (1990) que Goleman iniciou as suas investigações na temática da inteligência emocional. O modelo de inteligência emocional de Goleman, construído em 1995, está dividido em cinco capacidades, aglutinadas de acordo com a tipologia de competências envolvidas: as capacidades autoconsciência, gestão de emoções e automotivação, que englobam as competências pessoais (ou intrapessoais), determinantes na forma como o sujeito se gere a si próprio, e as capacidades empatia e gestão de relacionamentos em grupos, que perfazem as competências sociais (interpessoais), implicadas na forma como lidamos com as relações (Goleman, 2010).

A autoconsciência é a forma como reconhecemos as nossas próprias emoções, enquanto estas estão a acontecer. Para Goleman (2010), a autoconsciência é a pedra basilar da inteligência emocional, uma vez que serve de suporte às restantes capacidades emocionais. Traduz o conhecimento de si mesmo, resultando da auto-análise de si, da sua vida, de como nos comportamos e de como nos desejamos comportar (Goleman, 2010). Goleman (2010) destaca a importância da tomada de consciência das emoções negativas na nossa vida, tais como a ansiedade, a agressividade e a melancolia, como a forma mais adequada de nos adaptarmos à situação com que nos deparamos. Interpretar

e reconhecer o que sentimos através de uma auto-avaliação real das nossas próprias capacidades é algo que nos dá autoconfiança e nos conduz no momento de tomar uma decisão (Goleman, 2010). Quem não entende os seus sentimentos, está inconscientemente entregue a estes. As pessoas que os conhecem e interpretam, guiam a sua vida de uma forma mais estável e produtiva. De acordo com este investigador, as pessoas que têm uma certeza maior a respeito dos seus sentimentos governam melhor as suas vidas, tendo uma noção mais segura daquilo que realmente sentem a respeito das decisões que são obrigadas a tomar (Goleman, 2010).

Relativamente à capacidade gestão de emoções, esta caracteriza-se pelo processo de gerir as suas próprias emoções e impulsos, adaptando-se à mudança. Revela que o autoconhecimento tem como finalidade proporcionar o auto-encontro, perseguindo a melhoria de si como pessoa através do autodomínio, do controlo dos impulsos e das emoções de maneira salutar e pensar antes de agir, com o objetivo de alcançar a felicidade (Goleman, 2012). Emoções básicas como o medo, tristeza ou raiva são consideradas como mecanismos necessários à sobrevivência humana, que provocam angústia em sujeitos que se mostrem incapazes em lidar com elas ou, por outro lado, sucesso e segurança para enfrentar o dia-a-dia naqueles que possuem esta destreza (Goleman, 2010).

No que concerne à automotivação, Goleman (2010) enuncia-a como a maneira como utilizamos as nossas energias, numa perspetiva construtiva e projetiva. Para Goleman (2012), uma pessoa ou um profissional motivado é alguém que coloca persistência e razão nos seus objetivos, e que é orientado por motivações mais fortes do que a remuneração ou a projeção social da sua profissão. Goleman (2010) lembra que para tomarmos iniciativas e sermos altamente eficientes, face a contrariedades e frustrações, é necessário usarmos as nossas preferências mais profundas, que nos permitem avançar em direção aos nossos objetivos. Esta capacidade é percebida como a forma de nos mantermos otimistas em relação aos problemas ou situações desagradáveis. Segundo Goleman (2010), as pessoas que possuem esta aptidão tendem a ser mais produtivas e eficazes em tudo o que fazem.

Em relação à empatia, esta é considerada de extrema importância no quadro das capacidades interpessoais, uma vez que reporta à compreensão dos sentimentos e emoções dos outros. Implica estar sensível e atento aos sinais emocionais transmitidos pelos outros, procurando compreender melhor o que estarão a sentir (Goleman, 2010).

Engloba a expressão verbal e não-verbal e a forma como percebemos e interpretamos as emoções dos outros, tendo a noção do que as pessoas sentem, ser capazes de adotar a sua perspetiva e cultivar laços e sintonia com as outras pessoas (Goleman, 2010). As capacidades da inteligência emocional estão ligadas umas às outras e aplicam-se tanto ao indivíduo como ao grupo. De acordo com Goleman, Boyatzis e McKee (2002), o fato de, num grupo, os indivíduos mostrarem empatia uns com os outros, leva o grupo a promover e a adotar normas positivas para gerir as relações do grupo com o exterior. Para Goleman, Boyatzis e McKee (2002), ao nível da consciência social, a empatia é a base sobre a qual a equipa constrói relações com o resto da organização. Goleman (2010) acrescenta que no trabalho em equipa, esta capacidade assume todo o seu significado e importância na promoção e desenvolvimento de um clima organizacional favorável às boas práticas. O autor considera esta capacidade como qualidade fundamental para os profissionais da área da prestação de cuidados, do ensino, das vendas e da gestão (Goleman, 2010).

Por fim, a capacidade de gestão de relacionamentos em grupos, que consiste na habilidade em reconhecer os sentimentos de outra pessoa e de agir de modo a influenciar esses mesmos sentimentos (Goleman, 2010). Esta habilidade permite estabelecer bons relacionamentos sociais. No mundo moderno, é fundamental o desenvolvimento de um eficaz relacionamento num grupo ou equipa. Capacidades de comunicação, liderança e de trabalho em grupo são a chave para o êxito no ambiente laboral, onde a competitividade é um fato (Goleman, 2012). Gerir os relacionamentos em grupos, é uma aptidão social que consiste em saber fazer bem a leitura das situações de um grupo (social, familiar, profissional), por forma a ter a capacidade para gerir as relações no seio de um grupo – formal ou informal. É relacionar com harmonia as suas competências para persuadir, liderar, negociar, trabalhar em equipa e resolver conflitos de forma eficiente (Goleman, 2010).

Ser assertivo é fundamental no estabelecimento de relações eficientes (pedagógicas, terapêuticas, pessoais e profissionais), no sentido de lidarmos bem com as reações emocionais dos outros e quando nos deparamos com situações emocionais desgastantes.

Para Goleman (2010), as cinco capacidades apresentadas estão na base da popularidade, da liderança e da eficácia interpessoal. Goleman (2010) refere que estas capacidades são inatas, mas que podem ser aprendidas, trabalhadas e desenvolvidas, no

sentido de se conseguir alcançar altos níveis de desempenho. O quadro 4 apresenta as relações entre as cinco grandes capacidades da inteligência emocional e as vinte e cinco dimensões/habilidades emocionais – divididas em duas áreas: a competência intrapessoal, que determina a forma como nos gerimos a nós próprios e a competência interpessoal ou social, que se refere à forma como lidamos com as relações (Goleman, 2010, 2012).

Quadro 4 – Modelo teórico de Goleman das capacidades da inteligência emocional (2010).

Competências	Capacidades	Dimensões/habilidades emocionais
Intrapessoais (determinam a forma como nos gerimos a nós próprios)	Autoconsciência (conhecer os nossos estados internos, preferências, recursos e intuições)	Autoconsciência emocional: reconhecer as próprias emoções e os seus efeitos
		Auto-avaliação precisa: conhecer as próprias forças e limitações
		Autoconfiança: confiança nas capacidades e no valor próprio
		Autodomínio: gerir emoções e impulsos negativos
	Gestão de emoções (gerir os próprios estados internos, impulsos e recursos)	Inspirar confiança: conservar padrões de honestidade e integridade
		Ser consciencioso: assumir responsabilidade pelo desempenho pessoal
		Adaptabilidade: flexibilidade em lidar com mudança
		Inovação: sentir-se à vontade e aberto a novas ideias, abordagens e informação
	Automotivação (tendências emocionais que orientam/facilitam o cumprimento de objetivos)	Vontade de triunfar: lutar por se aperfeiçoar ou atingir um padrão de excelência
		Empenho: alinhar com os objetivos do grupo ou organização
		Iniciativa: estar preparado para aproveitar oportunidades
		Otimismo: persistência na prossecução dos objetivos apesar dos obstáculos e reveses
	Empatia (consciência dos sentimentos, necessidades e preocupações dos outros)	Compreender os outros: ter a perceção dos sentimentos e das perspetivas dos outros e manifestar um interesse ativo nas suas preocupações
		Desenvolver os outros: ter a perceção das necessidades de desenvolvimento dos outros e fortalecer as suas capacidades
		Orientação para o serviço: antecipar, reconhecer e ir ao encontro das necessidades dos clientes
		Potenciar a diversidade: cultivar oportunidades com diferentes tipos de pessoas
Interpessoais/ Sociais (determinam a forma como lidamos com as relações)	Gestão de relacionamentos em grupos (capacidade de induzir respostas favoráveis nos outros)	Consciência política: ler as correntes emocionais e as relações de poder de um grupo
		Influência: exercer táticas eficazes de persuasão
		Comunicação: ouvir com abertura e enviar mensagens convincentes
		Gestão de conflitos: negociar e resolver desacordos
		Liderança: inspirar e guiar grupos e pessoas
		Catalisador da mudança: iniciar e gerir a mudança
		Criar laços: alimentar relações instrumentais
		Colaboração e cooperação: trabalhar com outros para objetivos comuns
		Capacidades de equipa: criar sinergias de grupo na prossecução de objetivos coletivos

Pelo exposto, constatamos a existência de três modelos diferenciados de inteligência emocional, embora com algumas semelhanças teóricas entre si. Genericamente, todos têm a pretensão de avaliar, compreender ou medir os fatores que englobam o reconhecimento e a modulação das próprias emoções e as dos outros (Soeiro, 2003).

5- A inteligência emocional e a profissão docente

A inteligência emocional reveste-se de particular importância no relacionamento que estabelece com o desempenho profissional dos indivíduos. Neste âmbito, Rego e Fernandes (2005), baseados em numerosas investigações (e.g.: Cherniss, 2000; Day & Leitch, 2001; Damásio, 1994; Dulewicz & Higgs, 2000; Farnham, 1996; Fried, 1995; Goleman, 1995; Goleman *et al*, 2001, 2002; Salovey & Mayer, 1990; Rego & Fernandes, 2004a,b,c,d; Steiner, 1997; Wong & Law, 2002), destaca algumas evidências: a) a inteligência emocional está estreitamente relacionada com as boas práticas profissionais; b) a saúde emocional é imprescindível para bons desempenhos profissionais; c) a saúde emocional e cognitiva é prejudicada pela história de vida pessoal, contexto social (pessoal e profissional) bem como por fatores externos; d) as aprendizagens de sucesso e um desempenho elevado emergem da união sinérgica das capacidades racionais e emocionais; e) a combinação da inteligência emocional com o QI explica uma maior participação no desempenho do que apenas o QI; f) para que a inteligência emocional tenha efeitos positivos sobre o desempenho das pessoas é essencial que estas disponham de um limiar mínimo de QI; g) o QI e a inteligência emocional mostram ser dissociáveis para a obtenção de elevados desempenhos.

Atualmente, no exercício da profissão docente também verificamos o seu papel de destaque.

Durante muito tempo considerou-se que para ser professor bastaria ter vocação para exercer a profissão. O próprio sistema educativo aceitava ser suficiente possuir uma licenciatura numa determinada área temática para poder exercer a docência. Para Riesco (2001) ser professor implica ter vocação e dominar os conteúdos programáticos, mas também estar preparado para prever, planificar, organizar e avaliar o seu

desempenho, além de promover nos seus alunos capacidades e atitudes associadas às emoções, à cidadania e à participação ativa na vida social.

Outros autores atribuem particular destaque à formação de professores. Neste aspeto, Sousa (2000) realça que o processo de formação de docentes deverá ser pensado e organizado tendo como objeto central a pessoa humana, já que esse período é importante no aspeto do crescimento e do desenvolvimento global da pessoa (Sousa, 2000). Os futuros professores, quando em formação, deverão, conscientemente, alterar os seus comportamentos e atitudes, no sentido de procurar alcançar uma maior realização pessoal (Sousa, 2000). A organização do processo formativo de professores, deve proporcionar aos futuros docentes o confronto com a realidade diária vivida nas escolas, provocando assim uma reordenação dos esquemas de pensamento e do mundo psicológico dos futuros professores, interligando este processo com as suas expetativas e objetivos (Sousa, 2000).

Para a Comissão Internacional de Educação para o séc. XXI, o setor da educação deverá desenvolver-se sob a perspetiva de quatro grandes pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors *et al*, 2006, citados por Rêgo & Rocha, 2009). Nesta mesma linha de pensamento, Fernández-Berrocal e Pacheco (2009), consideram que uma das missões da escola do séc. XXI é a de educar emocionalmente as próximas gerações, tanto ou mais que as famílias. Estes autores atribuem aos professores e educadores o papel de líderes emocionais dos seus alunos, sendo que para esse efeito devem os docentes promover o equilíbrio emocional dentro dos seus grupos, através da sua capacidade em reconhecer, compreender e gerir as emoções desses mesmos alunos.

Também De Davalillo (s. d.), refere-se à inteligência emocional do professor como sendo uma importante variável para que a sala de aula se transforme num cenário emocionalmente saudável, onde se gerem corretamente as emoções e todos se podem expressar sem receios. Para isso, os professores devem assumir o compromisso de desenvolver a sua própria inteligência emocional, tornando-os capazes de expressar os seus sentimentos de forma adequada em relação aos seus alunos, de planificar em função de objetivos e resolução de problemas, de implementar estratégias de automotivação, de gerir de forma adequada as suas emoções e controlar os estados de humor negativos, de ser empáticos e bons ouvintes e de desenvolver a assertividade através da gestão adequada dos conflitos em sala de aula.

Martin e Boeck (1997) enumeram algumas qualidades emocionais que os professores devem possuir, para conseguirem lidar eficaz e construtivamente com os problemas decorrentes do exercício da sua profissão: respeitar os seus alunos; segurança e autoestima em níveis que permitam não confundir as provocações dos seus alunos com ataques pessoais; empatia; capacidade de regular a própria indignação; moderação no uso do seu poder na relação com os seus alunos. Martin e Boeck (1997) reforçam que, perante professores emocionalmente inteligentes, os alunos aprendem melhor, desenvolvem um amor-próprio saudável e têm mais prazer em frequentar a escola.

Fernández-Berrocal e Pacheco (2009) atribuem ao professor a figura de “educador emocional”, que perspetiva no professor a força do exemplo e do modelo que este deverá ser aos olhos dos seus alunos, em especial dos mais pequenos. Para isso, consideram necessário que os docentes possuam uma inteligência emocional desenvolvida (Fernández-Berrocal & Pacheco, 2009).

Em suma, os professores, sendo agentes de mudança, devem estar conscientes do seu papel ativo e decisivo na promoção de um crescimento e desenvolvimento afetivo saudável dos seus alunos, servindo-lhes como importante referência no que diz respeito a atitudes, comportamentos, emoções e sentimentos. Para esse efeito, devem usar com consciência e habilidade as suas competências emocionais no seu desempenho diário.

6- Capacidades do professor emocionalmente competente

Branco (2004, p. 79) menciona que “...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”.

Sob a perspetiva preconizada por Branco (2004), acerca das capacidades do professor emocionalmente inteligente, a qual teve como modelo concetual o desenvolvido por Goleman (2010), elencaremos o conjunto de características que podem definir o perfil emocional desse professor.

A autoconsciência alude à capacidade do sujeito conseguir perceber as emoções que está a sentir. Para Branco (2004, p. 79), “...o professor é autoconsciente, quando, normalmente, a nível subjetivo-experiencial e comportamental, responde de uma forma harmoniosa, sobretudo em situações cujas emoções são mais difíceis de gerir, como a tríade da hostilidade”. Nessa medida, será emocionalmente competente o professor que, ao sentir-se invadido por sentimentos negativos, toma de imediato consciência desse estado, conseguindo mesmo definir o tipo de sentimentos que está a vivenciar (medo, raiva, ódio...) e a experienciar no seu corpo (suor, rubor, respiração descontrolada...), mas que ainda assim expressa calma e harmonia comportamental. Ainda que possa sentir dificuldade em libertar-se destes sentimentos, este professor mantém-se otimista e observador do que o rodeia, adotando uma postura comportamental positiva, enquanto luta mentalmente para fugir aos pensamentos desagradáveis (Branco, 2004). O professor emocionalmente iliterado é aquele que, perante situações negativas, tem dificuldades em identificar os sentimentos que o consomem, deixando-se invadir com frequência por estados de espírito negativos, e evidenciando dificuldade em os ultrapassar, podendo inclusive condicionar o seu comportamento individual ou com os outros (Branco, 2004).

No que concerne à segunda capacidade, a gestão de emoções, Branco (2004, p. 80) refere-a como sendo “...a capacidade de gerir as emoções que se reconheceram, não a nível comportamental, observável, mas sim dentro de si próprio”. O professor emocionalmente inteligente tem a noção do que consegue controlar, encontrando formas de fugir cognitivamente e afetivamente aos problemas, procurando o equilíbrio em ambientes afastados do foco problemático. Perante situações provocatórias, tenta focalizar-se em distrações, no sentido de relaxar e distanciar-se dos sentimentos negativos, para poder raciocinar e controlar-se, potenciando dessa forma o relacionamento com os outros (Branco, 2004). O professor emocionalmente literado gere as emoções, procura alterar os estados de espírito negativos e, se não o consegue, procura ajuda. Este fator é importante na medida em que estes professores, com este tipo de atitudes, demonstram sentir-se mais comprometidos com os êxitos ou insucessos educativos dos seus alunos, e consequentemente, implementando e diversificando as estratégias e as atividades no seu quotidiano laboral (Branco, 2004). Por outro lado, professores com tendência para se vitimizarem, mais propensos a sentimentos negativos e ao desânimo podem induzir nos seus alunos maior dificuldade na obtenção de resultados satisfatórios.

Em relação à terceira capacidade, Branco (2004, p. 81) define a automotivação como “...controle produtivo das emoções, ou seja, é agarrar essa energia e aplicá-la em proveito próprio ou para finalidade orientada”. Para a autora, o professor emocionalmente competente vê-se como alguém capaz de controlar os seus impulsos, que pensa antes de agir, é consciente de que pode afastar-se dos problemas e que tem energia e destreza para lidar com as situações problemáticas. Manifesta comprometimento com a sua atividade profissional, ficando com frequência absorvido no que faz, podendo perder a noção de espaço e do tempo e vivenciando sensações de prazer (Branco, 2004). Perante situações negativas, consegue afastar-se para refletir e tentar perceber o que despoletou a situação, e, ao alcançar as respostas que procura, projeta-as para o futuro, de forma a estar melhor apetrechado para o enfrentar (Branco, 2004). O professor emocionalmente iliterado age por impulso, evidencia atitudes pessimistas e derrotistas e, por norma, revela-se inseguro, ansioso e frustrado. Branco (2004, p.82) destaca ainda o seguinte: “Partindo do pressuposto que o baixo nível de auto desenvolvimento e de maturidade afetiva é obstáculo à hetero-formação e ao sucesso educativo, há que repensar os comportamentos dos professores, no sentido de implementar uma comunicação não-verbal representativa da gestão do domínio afetivo capaz de levar o formando a aprender não o que o professor diz, mas sim o que ele é”.

A empatia é a quarta capacidade da inteligência emocional e, de acordo com Branco (2004), alude à competência do professor em perceber emoções. Segundo a autora, o professor literado tem a perceção de entender os sentimentos dos outros e consegue interiorizá-los. Revela facilidade em ler os sinais expressos pelos outros (expressões faciais, atitudes comportamentais), valoriza a maneira como falam, o tom de voz e o tipo de palavras que usam, os gestos das mãos e do corpo e, fundamentalmente, como olham (se os olhos se desviam, se olham frontalmente...) (Branco, 2004). Perante conflitos, recorre à calma para ouvir e ficar a conhecer o ponto de vista do outro, mostrando serenidade e atenção. Este aspeto é, segundo Branco (2004), altamente favorável no contexto educativo, potenciando o processo de ensino aprendizagem. Noutro sentido, o professor iliterado tende a ficar absorvido pela instabilidade do outro, revelando-se incapaz de resolver o problema e abrir os canais promotores da empatia (Branco, 2004).

A gestão de relacionamentos em grupos é a quinta e última das capacidades da inteligência emocional. Nos professores emocionalmente competentes, Branco (2004, p.

83) diz ser “...a competência em gerir relacionamentos em grupos, seja grupo de colegas, turmas, colóquios ou grupos de trabalhos específicos”. Esta habilidade, no que diz respeito ao relacionamento com os outros, mostram que o professor tem a capacidade de perceber e expressar verbalmente os sentimentos do grupo, conseguindo controlar as suas próprias emoções, mostrando adaptabilidade perante as emoções que emergem do coletivo. Este tipo de professor consegue manter relações duradouras e estáveis, é assertivo e calmo, comunica olhando nos olhos e mantém-se em sintonia com os que o rodeiam. Com este perfil, o professor consegue respeitar a individualidade, dele e dos outros e demonstra maior tolerância perante situações problemáticas (Branco, 2004). Por outro lado, os professores emocionalmente iliterados mostram dificuldades em ligar-se fisicamente com os que o rodeiam, em sincronizar-se com o meio envolvente, em reconhecer o que os outros sentem, fazendo interpretações incorretas desses sentimentos. Mostram tendência em focar-se no seu ponto de vista e empolgam-se quando falam sobre si. Estas características dificultam e comprometem a relação educativa (Branco, 2004).

Com base no modelo conceitual de Goleman (2010) para a inteligência emocional, e na investigação que Branco (2004) desenvolveu junto de professores no âmbito desta temática, procurou-se descrever o perfil do professor emocionalmente competente, expressando as atitudes e comportamentos que o podem caracterizar, relativamente ao modo como este profissional percebe e gere as suas emoções e de que forma as reflete no seu contexto de trabalho.

SEGUNDA PARTE
INVESTIGAÇÃO EMPIRICA

CAPÍTULO I

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1- Plano de investigação

O plano de investigação refere-se à descrição da estrutura utilizada, tendo por base as questões centrais da investigação, quer vise descrever variáveis ou grupos de sujeitos, quer pretenda explorar ou examinar relações entre as variáveis ou mesmo verificar hipóteses de causalidade (Fortin, 2000).

Neste trabalho, a opção recaiu sobre a realização de um estudo assente no plano de investigação não experimental, apesar de não possibilitar a manipulação da variável independente. Coutinho (2011, p. 231) refere que os planos não experimentais são aqueles “que o investigador recorre quando procura descrever condições existentes num dado contexto, ou então, quando procura averiguar a forma como se relacionam as variáveis do estudo sem pretensão de causalidade”. Por outro lado, o estudo assume um carácter descritivo, correlacional e inquérito por questionário. Segundo Fortin (2000), os estudos descritivos são estudos exploratórios que decorrem do fato do investigador não ter necessariamente um conjunto de assunções bem desenvolvidas para formular hipóteses, fornecendo uma descrição dos dados sob a forma de palavras, de números ou de enunciados descritivos de relações entre variáveis. A autora acrescenta que este tipo de estudos «consistem em descrever um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de maneira a estabelecer as características desta população ou de uma amostra desta» (Fortin, 2000). Os estudos correlacionais têm como principal objetivo estudar, estabelecer e quantificar as relações entre as variáveis presentes. Tem como vantagens o fato de permitir analisar as relações entre uma multiplicidade de variáveis em simultâneo, no mesmo estudo, e fornecer informação sobre o grau de relação entre essas variáveis (Lakatos & Marconi, 2003).

No que se refere ao método de pesquisa, a abordagem a utilizar para obter informação e descrever um fenómeno pode ser de natureza qualitativa ou quantitativa. Assim, utilizaremos o paradigma de investigação quantitativo, que, de acordo com Polit e Hungler (1995) consiste na manipulação de dados numéricos, através de procedimentos estatísticos, com o propósito de descrever fenómenos ou avaliar a magnitude e a confiabilidade das relações entre eles.

2- Formulação das hipóteses

Quivy e Campenhoudt (1998) referem que organizar uma investigação em torno de hipóteses constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor. Acrescentam que são as hipóteses a nortear o caminho da procura, funcionando como a linha de conduta da investigação e fornecendo o critério para a recolha dos dados que irão confrontar as hipóteses e a realidade.

A hipótese, segundo Tuckman (2000), apresenta-se como uma resposta possível para o problema e deve assumir características específicas: a) apresentar uma relação entre duas variáveis; b) apresentar-se como uma frase declarativa, de modo claro e sem ambiguidade; c) operacionalizável, testável e reformulável. As hipóteses são testáveis por métodos empíricos e, segundo Fortin (2000), são definidas perspetivando a relação entre duas ou mais variáveis.

Tendo em conta à natureza quantitativa do nosso estudo, prevalecerá o recurso ao método dedutivo para tentar explicar o problema. Neste enquadramento, para a definição das hipóteses, poderá o investigador proceder à análise de trabalhos já realizados sobre a temática, por um lado, e aprofundar o seu conhecimento do assunto através de pesquisa bibliográfica, por outro. A sua própria experiência de vida será também uma mais-valia nesta etapa da investigação, na medida em que fornece pistas orientativas sobre a realidade.

Perante o exposto, definimos as seguintes hipóteses para a nossa investigação:

Hipótese 1 - As capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física variam de acordo com o sexo.

Hipótese 2 - As capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física variam de acordo com as habilitações literárias.

Hipótese 3 - Há uma relação entre cada uma das capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física.

Hipótese 4 - Há uma relação entre as capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física e a inteligência emocional global.

3- Variáveis em estudo

Em estudos correlacionais, as variáveis estão relacionadas essencialmente com as dimensões dos comportamentos avaliados ou com os traços a avaliar (Almeida & Freire, 2000).

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a variável independente pode ser definida como a que exerce influência sobre outra variável, determinando ou afetando o resultado observado na segunda, com precisão e regularidade. É geralmente manipulada pelo investigador, na tentativa de conseguir estabelecer a sua relação e influência sobre o resultado de um fator observado.

A variável dependente pode ser definida como aquela que poderá ser influenciada ou determinada pela variável independente. É o elemento que surge, que se altera ou que desaparece quando o investigador introduz, modifica ou remove a variável independente.

Neste estudo temos como variáveis independentes as que constituem a caracterização da amostra, e as variáveis dependentes, que englobam as cinco capacidades da inteligência emocional, designadamente a *autoconsciência*, a *gestão de emoções*, a *automotivação*, a *empatia* e a *gestão de relacionamentos em grupos*, estando englobadas na Escala Veiga de Competência Emocional (EVCE).

Prosseguiremos o estudo no sentido de conhecer o perfil dos professores de Educação Física estudados, relativamente à percepção que têm em relação a cada uma das capacidades da inteligência emocional.

4- População e amostra do estudo

Para Fortin (2000) população é o conjunto de todos os sujeitos ou outros elementos de um grupo bem definido, tendo em comum uma ou várias características semelhantes e sobre o qual assenta a investigação. Desta forma, para a população deste estudo definimos os 90 professores de Educação Física dos 2º e 3º ciclo e ensino secundário, que exercem as suas funções nas escolas públicas, localizadas nos concelhos de Oliveira de Azeméis, São João da Madeira e Vale de Cambra.

Definida a população para a nossa investigação, prosseguimos com a verificação da disponibilidade e do interesse dos professores dessa população em participarem no estudo, e que dessa forma, constituíssem a nossa amostra.

A amostra é um subgrupo da população e segundo Coutinho (2011, p.85), “é o conjunto de sujeitos de quem se recolherá os dados e deve ter as mesmas características da população de onde foi extraída”.

Seguidamente, após análise na literatura acerca dos vários métodos de amostragem existentes, e considerando também o fator temporal para o desenvolvimento do estudo, escolhemos o método de amostragem por conveniência. Este método, como refere Hill e Hill (2009) tem a limitação de não ser o mais adequado para permitir generalizar os resultados obtidos para a população em estudo, contudo revela-se o mais rápido e fácil.

Sendo assim, a amostra final do nosso estudo ficou constituída por 75 professores de Educação Física dos agrupamentos de escolas dos concelhos de Oliveira de Azeméis, São João da Madeira e Vale de Cambra, distribuídos da seguinte forma: 9 professores no agrupamento Ferreira de Castro, que correspondem à totalidade (100%) dos professores de Educação Física desse agrupamento; 5 professores de Educação Física no agrupamento Soares de Basto (33,3%); 7 professores de Educação Física no agrupamento de Loureiro (100%); 8 professores de Educação Física no agrupamento Dr. Ferreira da Silva (100%); 8 professores de Educação Física no agrupamento de Fajões (100%); 5 professores de Educação Física no agrupamento Dr. Serafim Leite (83,3%); 12 professores de Educação Física no agrupamento João da Silva Correia (100%); 8 professores de Educação Física no agrupamento Oliveira Júnior (72,7%); e por último, 13 professores de Educação Física no agrupamento do Búzio (100%). Estes dados encontram-se explicitados no quadro 5.

Quadro 5 - Caracterização da população e amostra do estudo.

Agrupamento de escolas	Número total de professores de Educação Física	Número total de professores de Educação Física que participam no estudo	Percentagem de professores que integram a amostra, por agrupamento
Ferreira de Castro – OAZ	9	9	100%
Soares de Basto – OAZ	15	5	33,3%
Loureiro – OAZ	7	7	100%
Dr. Ferreira da Silva – OAZ	8	8	100%
Fajões – OAZ	8	8	100%
Dr. Serafim Leite – SJM	6	5	83,3%
João da Silva Correia – SJM	12	12	100%
Oliveira Júnior – SJM	11	8	72,7%
Búzio – VC	13	13	100%
Total	N= 90	N= 75	83,3%

Para ser caracterizada a amostra foram utilizadas as variáveis idade, sexo, habilitações literárias, situação profissional, grupo disciplinar a que pertence, nível(eis) de ensino que habitualmente leciona, tempo de serviço no agrupamento de escolas onde atualmente leciona e tempo de serviço total. Estas variáveis, consideradas independentes, foram submetidas ao procedimento estatístico da análise das frequências, quer por variável considerada, quer por cruzamento de variáveis, cuja interação fosse considerada pertinente no sentido de melhor conhecer a amostra.

Relativamente à variável idade, pela análise do quadro 6 verifica-se que o grupo etário onde se agrupam mais docentes de Educação Física é o dos 35-42 anos, com 36 docentes do total (**48%**), logo seguido do grupo etário dos 43-50 anos, com 26 professores (34,7%), donde se constata que mais de 80% da amostra têm entre os 35 e 50 anos.

Quadro 6 - Idade dos professores de Educação Física do estudo.

Idade	Frequências	Percentagem
25 a 34 anos	2	2,7 %
35 a 42 anos	36	48 %
43 a 50 anos	26	34,7%
51 a 58 anos	10	13,3%
> 58 anos	1	1,3%
Total	75	100,0 %

Já em relação à variável sexo, os dados indicam que 33 são professores de Educação Física do sexo feminino (44%) e 42 do sexo masculino (56%), conforme se consegue visualizar através do quadro 7.

Quadro 7- Sexo dos professores de Educação Física do estudo.

Sexo	Frequências	Percentagem
Masculino	42	56 %
Feminino	33	44 %
Total	75	100,0 %

Na caracterização dos professores de Educação Física da nossa amostra foram consideradas as habilitações literárias dos mesmos. Para o efeito, os inquiridos tinham três possibilidades de resposta: licenciatura, mestrado ou doutoramento. Pela análise do quadro 8, constatamos que 50 dos professores da nossa amostra são licenciados, o que corresponde à percentagem de **66,7 %**, enquanto os restantes 25 professores detêm o grau de mestre, correspondendo a 33,3%. De assinalar que nenhum possui o grau de doutor.

Quadro 8- Habilitações literárias dos professores de Educação Física do estudo.

Habilitações literárias	Frequências	Percentagem
Licenciatura	50	66,7%
Mestrado	25	33,3%
Total	75	100,0 %

No que se refere à situação profissional, os dados explanados no quadro 9 indicam que 3 professores de Educação Física são contratados (4%), enquanto 12 pertencem aos quadros de zona pedagógica (16%) e 60 são do quadro de agrupamento de escola (**80%**).

Quadro 9- Situação profissional dos professores de Educação Física do estudo.

Situação profissional	Frequências	Percentagem
Contratado	3	4%
QZP	12	16%
QE/QA	60	80%
Total	75	100,0 %

Em relação à variável grupo disciplinar a que pertence, verificamos que 59 dos professores de Educação Física (**78,7%**) pertencem ao grupo disciplinar 620 e os restantes 16 professores (21,3%) ao grupo disciplinar 260.

Quadro 10- Grupo disciplinar dos professores de Educação Física do estudo.

Grupo disciplinar	Frequências	Percentagem
260	16	21,3%
620	59	78,7%
Total	75	100,0 %

Quanto à variável nível(eis) de ensino que habitualmente leciona, após a recolha dos questionários, constatamos que existiram professores que assinalaram mais do que uma resposta. Nessa medida, e porque entendemos ser pertinente poder considerar as respostas múltiplas assinaladas nesta variável, optamos por realizar uma categorização da variável, no sentido de abranger a totalidade das respostas. Definimos então 3 grupos de resposta, designadamente: 1 - ensino básico (2º e 3º ciclo); 2 – ensino secundário; 3 – ensino básico (2º e 3º ciclo) e ensino secundário.

Assim, após esse procedimento, verificamos que, relativamente à variável nível(eis) de ensino onde leciona, mais de metade (**53,3%**) dos professores de Educação Física responderam que lecionam habitualmente nos ensinos básico e secundário, enquanto 29 afirmaram só lecionar no ensino básico (38,7%) e os restantes 6 só no ensino secundário (8%).

Quadro 11- Nível(eis) de ensino que habitualmente lecionam os professores de Educação Física do estudo.

Nível/eis de ensino que habitualmente lecciona	Frequências	Percentagem
Ensino básico (2º e 3º ciclo)	29	38,7%
Ensino secundário	6	8%
Ensino básico (2º e 3º ciclo) e ensino secundário	40	53,3%
Total	75	100,0 %

A segunda categorização foi efetuada na variável tempo de serviço no agrupamento de escolas onde atualmente leciona, que sendo uma pergunta de resposta aberta, originou um variado e alargado conjunto de respostas. Assim, após verificarmos a resposta de maior (máximo) e a de menor (mínimo) valor, optamos por realizar 5 grupos de intervalos de tempo, uniformemente distribuídos pelo espaço temporal de referência, a saber: a) - 1 a 7 anos; b) - 8 a 14 anos; c) - 15 a 21 anos; d) - 22 a 28 anos; e) - > 28 anos.

Perante esta categorização, verificamos que a nossa amostra apresenta alguma variabilidade nas respostas assinaladas. Com mais pormenor, constatamos que 39 dos professores de Educação Física responderam que desempenham funções no atual agrupamento de escolas entre 1 a 7 anos (52%); já 15 dos professores responderam entre os 15-21 anos (20%), 13 entre os 8-15 anos (17,3%). Com menor expressão nos resultados, registam-se 6 professores que responderam entre os 22-28 anos (8%) e, por último, foram 2 os professores que indicaram trabalhar há mais de 28 anos no mesmo agrupamento de escolas (2,7%).

Quadro 12- Tempo de serviço no agrupamento de escolas onde atualmente se encontram a lecionar os professores de Educação Física do estudo.

Tempo de serviço no agrupamento de escolas onde atualmente leciona	Frequências	Percentagem
1 a 7 anos	39	52%
8 a 14 anos	13	17,3%
15 a 21 anos	15	20%
22 a 28 anos	6	8%
> 28 anos	2	2,7%
Total	75	100,0 %

A variável tempo de serviço total foi categorizada tendo como referência o ciclo de vida profissional defendido por Huberman (1995). Nesta perspetiva, os resultados evidenciam que os professores de Educação Física possuem uma assinalável experiência profissional, senão vejamos: 1 professor (1,3%) na 2ª fase - *estabilização* (4 a 6 anos de docência), 64 professores de Educação Física (**85,3%**) encontram-se na 3ª fase - *diversificação* (7 a 25 anos de docência), 9 professores (12%) na 4ª fase – *serenidade/estabilidade* (26 a 35 anos de docência) e 1 professor (1,3%) na 5ª fase - *desinvestimento* (>35 anos de docência). Pela análise dos dados constata-se que todos os docentes possuem uma experiência profissional igual ou superior aos 4 anos, uma vez que nenhum docente se encontra na 1ª fase - *entrada na carreira* (1-3 anos).

Quadro 13- Ciclo de vida profissional dos professores de Educação Física do estudo.

Ciclo de vida profissional	Frequências	Percentagem
2ª fase	1	1,3%%
3ª fase	64	85,3%%
4ª fase	9	12%
5ª fase	1	1,3%
Total	75	100,0 %

5- Instrumento de recolha de dados

Na fase consequente do nosso estudo houve a necessidade de selecionar o instrumento para proceder à recolha dos dados. Neste momento da investigação sobressai a importância deste procedimento, na medida em que uma boa escolha da técnica mais adequada assegura uma boa qualidade à investigação. Perante a variabilidade das técnicas existentes para a recolha dos dados, optamos por seguir um plano de investigação por inquérito, que para Fortin (2000, p. 168), tem como “objetivo recolher dados que permita examinar atitudes, opiniões, crenças ou comportamentos da população”. Por conseguinte, a recolha dos dados poderá ser efetuada recorrendo à técnica da entrevista ou pela aplicação de um questionário. A comunidade científica não é consensual a este respeito, reconhecendo vantagens e limitações a qualquer uma das técnicas mencionadas.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), na seleção da técnica a usar devemos atender aos seguintes critérios: os objetivos da investigação; as hipóteses; as características da amostra envolvida; o modelo de análise; os recursos de que dispomos; as capacidades e o treino do investigador.

Após estas reflexões, a escolha recaiu na aplicação de um questionário, em parte porque esta técnica é facilitadora da recolha e análise dos dados, além de não necessitar da presença do investigador no momento do seu preenchimento. Coutinho (2011) acrescenta que esta técnica é mais abrangente e permite avaliar uma grande variedade de construtos.

Outra vantagem do questionário reporta-se à maior facilidade em organizar e controlar os dados recolhidos, de tal forma, que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa (Fortin, 2000). Como maior limitação, reconhece-se nesta técnica a possibilidade da existência de superficialidade nas respostas dos inquiridos, impossibilitando nessa medida uma melhor compreensão da realidade existente (Quivy & Campenhoudt, 1998).

5.1 Seleção e caracterização do questionário

González (2005) refere a existência de variadíssimos instrumentos para medir a inteligência emocional, dispersos por vários países. Mesmo assim, apenas alguns deles

apresentam características psicométricas fiáveis e válidas. Os investigadores sobre inteligência emocional devem saber distinguir pelo menos três tipos de medidas (González, 2005):

- a) Testes de desempenho máximo ou testes de capacidades, que medem as capacidades da inteligência emocional;
- b) Questionários de autoinformação ou testes de desempenho, que medem as características específicas da inteligência emocional;
- c) Avaliação de 360 graus ou outros questionários informativos, que medem as tendências das características da inteligência emocional ou a competência emocional, quando os itens utilizam indicadores comportamentais.

Estes três tipos de medidas utilizam três critérios diferentes de medição: a) Objetiva; b) Subjetiva; e c) Intrasubjetiva, respetivamente.

A nossa opção recaiu pelo instrumento criado e validado para a população portuguesa, em 1999, por Branco, e justifica-se essencialmente porque esta investigadora publicou já vários trabalhos nesta área. Além disso, a escala que construiu resulta da sua dissertação de Mestrado, onde teve como objetivo a caracterização e identificação dos comportamentos e atitudes em situações emocionais, numa amostra de 250 professores do ensino superior público e privado do distrito de Bragança. Na sua tese de Doutoramento, a autora utilizou a mesma escala, numa amostra de 464 professores do ensino básico ao secundário do distrito de Bragança. Outro dos fatores que contribuíram para a escolha deste instrumento foi a sua acessibilidade e as validações anteriores, que de certa forma tranquilizaram-nos relativamente à segurança de utilização.

Ao nível da operacionalização dos conceitos, foi usada cada uma das capacidades, como unidades concetuais, transformando-as em afirmações e expressões, mantendo o significado que Goleman (2010) lhes atribuiu em cada um dos cinco domínios, no sentido de construir um instrumento de questões fechadas para poder testar a competência emocional do professor (Branco, 2004).

Do ponto de vista prático, foram construídas cinco subescalas e não uma só escala. Branco (2004, p. 86) justifica o facto da seguinte forma: “Do ponto de vista dos conceitos e dos instrumentos que os possam mensurar, considera-se que não é possível tratar num todo as cinco capacidades, não só porque o próprio autor elaborou e apresentou o conceito de Inteligência Emocional fragmentado já em cinco domínios

diferentes, mas também e sobretudo, porque no seu todo elas avaliam cinco dimensões diferentes do sistema psíquico do sujeito”

Adotando o modelo de Goleman (2010, 2012), cada uma das capacidades da inteligência emocional mede fenómenos diferentes, porque pertencem a níveis diferentes, embora se possam manifestar, por vezes, em atitudes ou comportamentos semelhantes, indicando no seu conjunto uma configuração da inteligência emocional da amostra à qual o instrumento for aplicado.

Branco (2004) fundamentou-se nos seguintes pressupostos: a inteligência emocional é um construto fragmentado e operacionalizado em cinco capacidades, respeitando o modelo de Goleman (2010); cada capacidade é um construto, que foi operacionalizado através da identificação dos comportamentos, sentimentos e de atitudes que a caracterizam. Estas formam um conjunto de cinco sub-escalas; para identificar esses comportamentos, sentimentos e atitudes, foram usadas as descrições e expressões de Goleman (2010), mantendo o significado que o autor lhe atribuiu; espera-se que o conteúdo das afirmações/itens traduza, de alguma forma, aquilo que os sujeitos sentem. Se os respondentes, ao assinalarem as respostas, entenderem que os conteúdos fazem sentido do seu ponto de vista das emoções que experienciam, então significa que estão a corroborar o sentido e o significado dos pressupostos teóricos que serviram para construir o instrumento; os comportamentos, sentimentos e atitudes são decodificados em afirmações, às quais corresponde uma escala tipo Likert - de frequência temporal - para os respondentes assinalarem com que frequência vivenciam os fenómenos emocionais ou as situações hipotéticas descritas; é solicitado ao inquirido que se coloque mentalmente numa dada situação hipotética, para assinalar (na sua perceção) o nível de frequência com que essas atitudes ou comportamentos lhe ocorrem; o procedimento, atrás descrito, é repetido em cada uma das cinco sub-escalas, obtendo no conjunto uma escala de recolha de dados que agrupa cinco escalas diferentes.

Com o objetivo de caraterizar a população em estudo, testar as questões de investigação formuladas e de verificar as relações entre algumas variáveis escolhidas, dividimos o questionário em duas partes (Anexo IV).

A primeira parte com questões essenciais para a caraterização da amostra, que incidem sobre as caraterísticas pessoais e profissionais dos inquiridos.

Na segunda parte do questionário, pretende-se conhecer a perceção pessoal de cada professor relativamente ao seu nível de destrezas em cada uma das capacidades da

inteligência emocional, através da “Escala de Veiga Branco das Capacidades da Inteligência Emocional” (EVBCIE). Esta designação foi adotada entre 1997 e 2009, sendo que a partir de 2010, e por razões conceituais e fonéticas, passou a ser identificada como “Escala Veiga de Competência Emocional” (EVCE). Esta escala é constituída por um total de 85 afirmações/expressões/itens, organizadas em cinco grupos distintos – que correspondem às cinco capacidades da inteligência emocional, da seguinte forma: a *autoconsciência*, constituída por 20 itens (do 1º ao 20º), a *gestão de emoções*, composta por 19 itens (do 21º ao 39º), a *automotivação*, que engloba 20 itens (do 40º ao 59º), a *empatia*, com 12 itens (do 60º ao 71º) e a *gestão de relacionamentos em grupos*, constituída pelos restantes 14 itens (do 72º ao 85º). Nestas afirmações/expressões/itens aparecem situações hipotéticas, com o objetivo de induzir o sujeito respondente a identificar-se com elas. A cada uma das capacidades corresponde um ou mais conjuntos de expressões, e a cada uma destas expressões corresponde uma escala de frequência temporal, que tem como objetivo identificar a frequência com que as atitudes ou comportamentos expressos são vivenciados pelos respondentes.

De registar também que Branco (2004) construiu a sua escala recorrendo a itens invertidos, que foram distribuídos ao longo do questionário pelas diferentes capacidades, designadamente: 2º, 3º, 6º, 9º, 10º, 11º, 12º, 13º, 17º e 19º itens na sub-escala *autoconsciência*; 27º, 28º, 31º, 35º, 36º e 39º itens na sub-escala *gestão de emoções*; 42º, 43º, 44º, 45º, 51º, 52º, 54º, 55º, 57º, 58º e 59º itens na sub-escala *automotivação*; 70º item na sub-escala *empatia*.

Cada uma das expressões é respondida através de uma escala de Likert, que corresponde à frequência temporal em que cada situação ocorre, variando num *continuum* entre *Nunca* e *Sempre*. Assim, os valores podem assumir: 1 – Nunca, 2 – Raramente, 3 – Pouco frequente, 4 – Por norma, 5 – Frequente, 6 – Muito frequente e 7 – Sempre. Para toda a escala, quanto maior é o valor atribuído, maior é a concordância com a afirmação e a capacidade da inteligência emocional analisada. A forma encontrada para recolha de dados, com perguntas fechadas seguidas de escalas tipo Likert (1-7), tem a vantagem de ser mais fácil de responder e de poder ser submetida a tratamentos estatísticos mais rigorosos. Chisnall (1973, p. 174) acrescenta que “...as escalas de Likert são mais populares que as escalas de Thurstone porque além de serem confiáveis, são mais simples de construir e permitem obter informações sobre o nível

dos sentimentos dos respondentes, o que lhes dá mais liberdade, que não precisam se restringir ao simples concordo/ discordo, usado pela escala de Thurstone.”

5.2 Validação e fiabilidade interna da Escala Veiga de Competência Emocional (EVCE)

A EVCE foi construída e validada para a população portuguesa por Branco em 1999. A autora utilizou a concetualização (descrições e conceitos) da inteligência emocional de Goleman (2010) para construir o conjunto de afirmações e itens da sua escala.

Branco (2004) testou o seu instrumento numa amostra de professores, para verificar se essas capacidades ou domínios assumiam as configurações tal como Goleman (2010) as concetualiza. Os resultados indicaram valores de *Alpha de Cronbach* (α) situados entre 0,68 e 0,85 nas 5 sub-escalas (Branco, 2004). Pestana e Gageiro (2008) classificam a consistência interna de uma escala, medida através dos valores de α , da seguinte forma: entre 0,6 e 0,7 – fraca; 0,7 e 0,8 – razoável; 0,8 e 0,9 – boa; > 0,9 – muito boa. Pela análise do quadro 14 verificamos os valores de α e o número de itens presentes em cada uma das cinco sub-escalas da EVCE.

Quadro 14 – Valores de α e número de itens na escala EVCE, de cada uma das capacidades da inteligência emocional.

Capacidades	Valor de α	N.º de itens presentes na escala EVCE
Autoconsciência	0,81	20
Gestão de Emoções	0,68	19
Automotivação	0,85	20
Empatia	0,82	12
Gestão de Relacionamentos em Grupos	0,84	14

6- Procedimentos

6.1 Processo para aplicação do questionário

Antecipadamente à aplicação dos questionários, houve a necessidade de ponderarmos alguns aspetos. Em primeiro lugar, considerando o trabalho que os professores desenvolvem ao longo do ano letivo (preparação de aulas, preparação e correção de testes, vários tipos de avaliação – formativa e/ou sumativa, reuniões de departamento, grupo ou conselhos de turma, vigilância de exames), surgiu a questão sobre qual seria o melhor momento no ano letivo para a sua aplicação.

Com base nos motivos atrás mencionados, e porque consideramos que existiria, da parte dos professores da nossa população, uma maior disponibilidade/recetividade para colaborar, optamos por deixar terminar o 3º período do ano letivo de 2013/2014 e que se realizassem as reuniões de avaliação finais, para logo após procedermos à aplicação do questionário.

Previamente à aplicação do questionário, solicitamos autorização à Dr^a Augusta Veiga Branco para usarmos a sua escala (EVCE) no nosso estudo. (Anexo III).

Dando resposta ao exigido pela lei n.º 67/98, que menciona ser necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados, todos os professores participantes preencheram e assinaram um termo de aceitação para a participação voluntária neste estudo. (Anexo V).

6.2 Contato com os diretores dos agrupamentos dos concelhos de Oliveira de Azeméis, São João da Madeira e Vale de Cambra

Para que a realização deste estudo fosse possível, estabelecemos contato prévio com todos os diretores dos agrupamentos das escolas envolvidas. O contato iniciou-se com a marcação de uma reunião, onde apresentamos os objetivos deste estudo e informamos acerca da população que selecionamos para o mesmo. Nesse momento, solicitamos também que nos fosse autorizado o contato com o coordenador de departamento ou do grupo disciplinar de Educação Física. Este procedimento

formalizou-se, no final da reunião, com a entrega de uma carta explicativa do projeto, dirigida ao diretor (a), solicitando-se autorização para aplicação do inquérito e onde se informava sobre o modo, o momento e as condições de aplicação do instrumento de recolha de dados (Anexo II).

6.3 Autorização da Direção Geral da Educação (DGE)

Para a concretização deste estudo foi solicitada a autorização à DGE, através da plataforma do sistema de monitorização de inquéritos em meio escolar (MIME). O pedido foi formalizado no dia 22 de Maio de 2014. Após o período de análise, a aprovação foi comunicada, via *email*, no dia 5 de Junho de 2014 (Anexo I).

6.4 Aplicadores

Em cada um dos agrupamentos de escolas da nossa população, procuramos identificar um professor que pudesse funcionar como aplicador. Assim, procuramos junto dos coordenadores de departamento ou do grupo disciplinar de Educação Física o apoio necessário ao desenvolvimento do processo.

Encontrado o professor aplicador, estabelecemos contato com ele(a), apresentando-lhe o estudo e os nossos objetivos. Em simultâneo, procuramos sensibilizá-lo(a), no sentido de fazer com que este(a) procurasse mobilizar ao máximo a participação dos professores de Educação Física.

Posteriormente, agendou-se o momento para a aplicação do questionário, momento esse onde tentamos que fosse possível estarem presentes todos os professores pertencentes à população do nosso estudo, do respetivo agrupamento e, dessa forma, proceder-se à aplicação simultânea dos questionários, tornando assim o processo mais eficaz e eficiente para as partes envolvidas.

A data escolhida foi a última reunião de departamento ou de grupo disciplinar do ano letivo.

6.5 Aplicação do questionário

A entrega dos questionários aos aplicadores decorreu pouco tempo antes da sua aplicação (2-3 dias), de acordo com a disponibilidade demonstrada por estes. Nessa altura, alertamos para algumas questões relativas ao preenchimento do questionário, designadamente sobre o modo de preenchimento e alertando que todos os itens deveriam ser respondidos. Os questionários foram entregues num envelope.

Após a aplicação dos questionários, contatamos com o professor aplicador, no sentido de acertar com este a recolha. Devolvidos os questionários no envelope inicialmente entregue, procedemos à verificação e contagem dos questionários preenchidos. De seguida, selamos e identificamos cada envelope com o nome do respetivo agrupamento de escolas.

O preenchimento dos questionários iniciou-se a 19 de junho de 2014 e terminou a 18 de julho de 2014.

6.6 Análise dos dados

Os dados recolhidos foram tratados estatisticamente, com recurso ao programa estatístico SPSS – versão 20, com base no qual foram realizadas as análises estatísticas que considerámos pertinentes para a pesquisa.

Procurando dar resposta aos objetivos e hipóteses definidos na investigação, realizamos a análise descritiva e a análise inferencial das variáveis em estudo.

Através da análise descritiva, encontraram-se as médias, as frequências e os desvios padrão.

No que se refere à análise inferencial, procedeu-se à aplicação dos testes paramétricos *T-Test* e *Anova Onewayunifatorial* e dos não paramétricos *Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis*.

Em termos de estatística correlacional, procedeu-se ao cálculo dos coeficientes de correlação *rho de Spearman*, que medem a intensidade da relação entre as variáveis ordinais.

CAPÍTULO II

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Dando sequência ao nosso estudo, iremos neste capítulo aplicar o teste de normalidade, no sentido de determinar a tipologia de testes que aplicaremos na nossa amostra, e de seguida, apresentar os resultados obtidos com o teste das hipóteses.

1 - Teste de normalidade

Com o intuito de determinar o tipo de testes a aplicar à nossa amostra, começámos por testar a sua normalidade.

O teste de normalidade justifica-se pela necessidade de verificar se uma dada amostra tem, ou não, uma distribuição normal. De acordo com Pestana e Gageiro (2008) a distribuição normal é uma distribuição teórica necessária em muitos procedimentos estatísticos. Este pressuposto é importante na medida em que permite decidir o tipo de testes a aplicar: paramétricos ou não paramétricos.

Para seleccionarmos entre a utilização de testes paramétricos ou não paramétricos, nos testes de hipóteses, iremos submeter os nossos dados ao teste de normalidade. Para isso usaremos o teste *Kolmogorov-Smirnov* (KS) com a correção de *Lilliefors* ou o teste *Shapiro-Wilk* (SW). O teste de *Kolmogorov-Smirnov* de aderência à normalidade, serve para analisar o ajustamento ou aderência à normalidade da distribuição de uma variável de nível ordinal ou superior, através da comparação das frequências relativas acumuladas observadas, com as frequências relativas acumuladas esperadas (Pestana & Gageiro, 2008). É o teste mais adequado quando se têm amostras superiores a 50 inquiridos.

O teste não paramétrico de *Shapiro-Wilk* aplica-se, segundo Laureano (2011), quando se tem uma variável quantitativa (contínua ou tratada como tal) e se pretende verificar se a sua distribuição é normal. Este teste de aderência à normalidade é o mais robusto quando se tem amostras iguais ou inferiores a 50.

Conforme observamos nos quadros relativos aos testes de normalidade efetuados (Anexo VI), os valores do teste de normalidade para as nossas hipóteses, face às 5 capacidades da inteligência emocional revelam os seguintes dados:

Hipótese 1 - As capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física variam de acordo com o sexo.

Quanto à relação entre as capacidades da inteligência emocional (variáveis dependentes) e o sexo (variável independente), observam-se diferenças significativas na distribuição em três das capacidades: *autoconsciência* ($p=0,01$), *automotivação* ($p=0,04$) e *gestão de relacionamentos em grupos* ($p=0,03$), em que todas as variáveis revelam $p<0,05$. Desta forma ocorre uma violação da normalidade, o que nos leva a aplicar o teste não paramétrico de *Mann-Whitney* nas capacidades acima referidas. O teste não paramétrico de *Mann-Whitney* aplica-se quando se pretende testar a igualdade de duas distribuições populacionais, ou seja permite comparar as médias das ordenações de duas amostras aleatórias independentes. Este teste é utilizado como alternativa ao *T-test* (Laureano, 2011).

No que diz respeito à *gestão de emoções* ($p=0,21$) e à *empatia* ($p=0,07$) não ocorre a violação da normalidade e, nessa medida será aplicada a técnica paramétrica para duas amostras independentes, o *T-test*. De acordo com Laureano (2011), este teste utiliza-se quando se tem uma variável quantitativa (dependente) e se pretende comparar a sua média em dois grupos populacionais independentes definidos por uma variável qualitativa (independente).

Hipótese 2 - As capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física variam em função das habilitações literárias.

No que diz respeito às capacidades da inteligência emocional face às habilitações literárias, verifica-se que ocorre a violação da normalidade ($p<0,05$) na capacidade *gestão de relacionamentos em grupos* ($p=0,01$), razão pela qual aplicar-se-á o teste não paramétrico de *Mann-Whitney*, de modo que seja possível comparar as médias das ordenações das duas amostras aleatórias independentes. As restantes quatro capacidades, *autoconsciência* ($p=0,43$), *gestão de emoções* ($p=0,27$), *automotivação* ($p=0,22$) e *empatia* ($p=0,12$), cumprem com os pressupostos da normalidade ($p>0,05$),

pelo que aplicar-se-á o teste paramétrico *t-test*, uma vez que se tratam de duas amostras independentes.

Hipótese 3 - Há uma relação entre cada uma das capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física.

No seguimento da verificação da normalidade, encontrou-se nesta hipótese um $p < 0,05$. Deste modo, a violação da normalidade determina a utilização de testes não paramétricos, pelo que o teste a aplicar será o *rho* de *Spearman*, que irá medir a intensidade da relação entre cada uma das variáveis correspondentes às cinco capacidades da inteligência emocional. Este teste aplica-se em alternativa ao teste paramétrico *r* de *Pearson*.

Hipótese 4 - Há uma relação entre as capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física e a inteligência emocional global.

Ao averiguarmos a existência da normalidade nesta hipótese, verificou-se a ocorrência de $p < 0,05$, o que, em detrimento do teste paramétrico *r* de *Pearson*, implica a aplicação do teste não paramétrico *rho* de *Spearman*, que vai medir a intensidade correlacional entre as variáveis correspondentes às cinco capacidades da inteligência emocional e a inteligência emocional global.

2 - Teste das hipóteses

Hipótese 1 – As capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física variam de acordo com o sexo.

Como se verifica da análise do quadro 15, os resultados indicam que existem diferenças estatisticamente significativas entre a variável independente sexo e a

capacidade *autoconsciência* [$Z(75)=-2,2287$; $p=0,02$]. Desta forma, podemos inferir que a variável independente sexo afeta a *autoconsciência* dos docentes de Educação Física.

No sentido oposto, e no que respeita à *automotivação* [$Z(75)=-1,442$; $p=0,14$] e à *gestão de relacionamentos em grupos* [$Z(75)=-0,470$; $p=0,63$], os resultados não são estatisticamente significativos, evidenciando que estas capacidades não são afetadas pela variável independente sexo. Pela análise das médias, constatamos que os professores de Educação Física do sexo feminino, percebem-se com maior *autoconsciência* ($\bar{X} = 44,48$) relativamente aos docentes do sexo masculino ($\bar{X} = 32,90$).

No que se refere às capacidades *automotivação* e *gestão de relacionamentos em grupos*, verifica-se uma tendência no sexo feminino em perceber-se com mais *automotivação* ($\bar{X} = 42,09$) e habilidade na *gestão de relacionamentos em grupos* ($\bar{X} = 39,33$), comparativamente aos professores do sexo masculino, estes com médias de ($\bar{X} = 34,79$) e ($\bar{X} = 36,95$), respetivamente.

Quadro 15 – Análise das capacidades da inteligência emocional *autoconsciência*, *automotivação* e *gestão de relacionamentos em grupos* dos professores de Educação Física em função da variável independente sexo.

Capacidades	Sexo	N	Média	Soma de ranks	Z	p
Autoconsciência	Feminino	33	44,48	1468,00	-2,287	0,02*
	Masculino	42	32,90	1382,00		
	Total	75				
Automotivação	Feminino	33	42,09	1389,00	-1,442	0,14
	Masculino	42	34,79	1461,00		
	Total	75				
Gestão de relacionamentos em grupos	Feminino	33	39,33	1298,00	-0,470	0,63
	Masculino	42	36,95	1552,00		
	Total	75				

* $p < 0,05$

Analisemos agora as restantes duas capacidades, a *gestão de emoções* e a *empatia*. Assim, pela análise do quadro 16, verificamos diferenças estatisticamente significativas entre a variável independente sexo e a *gestão de emoções* [$t(75)= 2,078$; $p=0,04$]. Desta forma, podemos inferir que a variável independente sexo afeta a *gestão de emoções* dos docentes de Educação Física, sendo os professores de Educação Física

do sexo feminino aqueles que se percebem a um nível superior relativamente a esta capacidade.

Por outro lado, relativamente à capacidade *empatia*, constatamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores de Educação Física do sexo feminino e masculino [$t_{(75)} = 0,766$; $p = 0,44$].

Numa análise mais cuidada, verificamos que os professores de Educação Física do sexo feminino são os que se percebem com maior *gestão de emoções* ($\bar{X} = 74,36$) em relação aos professores do sexo masculino ($\bar{X} = 68,97$).

No que concerne à *empatia*, os docentes de Educação Física do sexo feminino ($\bar{X} = 56,12$) aparentam possuir maior capacidade empática, em relação aos seus colegas do sexo masculino ($\bar{X} = 54,80$).

Quadro 16 – Análise das capacidades da inteligência emocional *gestão de emoções e empatia* dos professores de Educação Física em função da variável sexo.

Capacidades	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Gestão de emoções	Feminino	33	74,36	10,676	2,078	0,04*
	Masculino	42	68,97	11,5		
Empatia	Feminino	33	56,12	7,548	0,766	0,44
	Masculino	42	54,80	7,215		
Total		75				

* $p < 0,05$

Hipótese 2 – As capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física variam em função das habilitações literárias.

Analisando os resultados do quadro 17 verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das quatro capacidades em análise: *autoconsciência* [$t_{(75)} = 0,115$; $p = 0,90$], *gestão de emoções* [$t_{(75)} = 0,249$; $p = 0,80$], *automotivação* [$t_{(75)} = -0,455$; $p = 0,65$] e *empatia* [$t_{(75)} = -0,609$; $p = 0,54$]. Analisando com mais pormenor, verifica-se que em todas as capacidades, as médias apresentadas pelos professores de Educação Física com o grau de licenciatura e mestrado registam valores muito aproximados. Todavia, os dados indicam que os professores de Educação

Física licenciados, nas capacidades *autoconsciência* ($\bar{X} = 83,64$) e *gestão de emoções* ($\bar{X} = 71,58$), apresentam médias ligeiramente superiores aos mestres, ($\bar{X} = 83,36$) e ($\bar{X} = 70,88$), parecendo-nos por isso que terão uma maior propensão em lidar com elas. Por outro lado, nas capacidades *automotivação* ($\bar{X} = 76,76$) e *empatia* ($\bar{X} = 56,12$), os dados dos professores de Educação Física com o grau de mestrado registam valores um pouco superiores aos apresentados pelos professores de Educação Física licenciados ($\bar{X} = 75,62$) e ($\bar{X} = 55,02$).

Quadro 17 – Análise das capacidades da inteligência emocional *autoconsciência*, *gestão de emoções*, *automotivação* e *empatia* dos professores de Educação Física em função da variável habilitações literárias.

Capacidades	Habilitações	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Autoconsciência	Licenciatura	50	83,64	8,964	0,115	0,90
	Mestrado	25	83,36	11,679		
Gestão de emoções	Licenciatura	50	71,58	9,544	0,249	0,80
	Mestrado	25	70,88	14,626		
Automotivação	Licenciatura	50	75,62	9,209	-0,455	0,65
	Mestrado	25	76,76	12,021		
Empatia	Licenciatura	50	55,02	7,765	-0,609	0,54
	Mestrado	25	56,12	6,502		
Total		75				

No que concerne à capacidade *gestão de relacionamentos em grupos*, e através da análise do quadro 18, observamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores de Educação Física com a habilitação de licenciatura e os que têm mestrado [$Z(75) = -2,053$; $p=0,04$]. Assinale-se ainda, que são os docentes de Educação Física que detêm a habilitação de mestrado a apresentar uma média ($\bar{X} = 45,30$) superior aos licenciados ($\bar{X} = 34,35$).

Quadro 18 – Análise da capacidade da inteligência emocional *gestão de relacionamentos em grupos* dos professores de Educação Física em função da variável habilitações literárias.

Capacidade	Hab. Literárias	N	Média	Soma de ranks	Z	p
Gestão de relacionamentos em grupos	Licenciatura	50	34,35	1717,50		
	Mestrado	25	45,30	1132,50	-2,053	0,04*
	Total	75				

* $p < 0,05$

Hipótese 3 – Há uma relação entre cada uma das capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física.

O quadro 19 apresenta a matriz de correlação entre cada uma das cinco capacidades da inteligência emocional, designadamente a *autoconsciência*, *gestão de emoções*, *automotivação*, *empatia* e *gestão de relacionamentos em grupos*.

Apuramos que todas as capacidades se associam entre si, com significância ($p < 0,05$) em todos os resultados e com associações sempre positivas. Contudo, ao nível dos valores de correlação de *Spearman*³ (ρ), os resultados são heterogéneos.

Assim, a capacidade *autoconsciência* relaciona-se de uma forma moderada com todas as outras capacidades: *gestão de emoções* ($\rho = 0,557$; $p = 0,00$), *automotivação* ($\rho = 0,603$; $p = 0,00$), *empatia* ($\rho = 0,484$; $p = 0,00$) e *gestão de relacionamentos em grupos* ($\rho = 0,412$; $p = 0,00$).

A *automotivação* também se associa moderadamente com a *empatia* ($\rho = 0,544$; $p = 0,00$) e com a *gestão de relacionamentos em grupos* ($\rho = 0,519$; $p = 0,00$), mas é na relação desta capacidade com a *gestão de emoções* que se verifica uma associação alta ($\rho = 0,703$; $p = 0,00$).

Continuando a análise, poderemos dizer que a *gestão de emoções* é a capacidade que apresenta valores de ρ mais heterogéneos. Assim, em sentido oposto ao já referido para esta capacidade (uma associação alta com a *automotivação* e uma

³ Segundo Pestana e Gageiro (2008, p. 181), “...por convenção em ciências exatas sugere-se que: se $R^2 < 0,2$ associação linear muito baixa; entre 0,2 e 0,39 baixa; entre 0,4 e 0,69 moderada; entre 0,7 e 0,89 alta e entre 0,9 e 1 correlação muito alta.”

moderada com a *autoconsciência*), registre-se um nível de relação baixo, quer com a *empatia* ($\rho=0,390$; $p=0,00$), quer com a *gestão de relacionamentos em grupos* ($\rho=0,347$; $p=0,00$).

Resta assinalar, que a *empatia* se relaciona moderadamente com a *gestão de relacionamentos em grupos* ($\rho=0,670$; $p=0,00$).

Quadro 19 – Análise da relação entre cada uma das capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física.

Capacidades		Autoconsciência	Gestão de emoções	Automotivação	Empatia
Autoconsciência	<i>Rho</i>	1,000			
	<i>p</i>	.			
	N	75			
Gestão de emoções	<i>Rho</i>	0,557**	1,000		
	<i>p</i>	0,00	.		
	N	75	75		
Automotivação	<i>Rho</i>	0,603**	0,703**	1,000	
	<i>p</i>	0,00	0,00	.	
	N	75	75	75	
Empatia	<i>rho</i>	0,484**	0,390**	0,544**	1,000
	<i>p</i>	0,00	0,00	0,00	.
	N	75	75	75	75
Gestão de relacionamentos em grupos	<i>rho</i>	0,412**	0,347**	0,519**	0,670**
	<i>p</i>	0,00	0,00	0,00	0,00
	N	75	75	75	75

** . Correlação significativa ao nível de 0.01

Hipótese 4 – Há uma relação entre as capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física e a inteligência emocional global.

Analisando os dados apresentados no quadro 20 verificamos que todas as capacidades da inteligência emocional se associam de uma forma alta, positiva e estatisticamente significativa com a inteligência emocional global. Aprofundando esta análise, e ordenando os valores de correlação observados, surge-nos em primeiro lugar a *automotivação* ($\rho=0,863$; $p=0,00$) com o valor mais elevado, seguida pela *gestão de emoções* ($\rho=0,783$; $p=0,00$), *autoconsciência* ($\rho=0,782$; $p=0,00$), *empatia*

($\rho=0,744$; $p=0,00$) e, finalmente, em quinto lugar, a *gestão de relacionamentos em grupos* ($\rho=0,705$; $p=0,00$).

Quadro 20 – Análise da relação entre as capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física e a inteligência emocional global.

Capacidades		Autoconsciência	Gestão de emoções	Automotivação	Empatia	Gestão de relacionamentos em grupos
Autoconsciência	ρ	1,000				
	p	.				
	N	75				
Gestão de emoções	ρ	0,557**	1,000			
	p	0,00	.			
	N	75	75			
Automotivação	ρ	0,603**	0,703**	1,000		
	p	0,00	0,00	.		
	N	75	75	75		
Empatia	ρ	0,484**	0,390**	0,544**	1,000	
	p	0,00	0,00	0,00	.	
	N	75	75	75	75	
Gestão de relacionamentos em grupos	ρ	0,412**	0,347**	0,519**	0,670**	1,000
	p	0,00	0,00	0,00	0,00	.
	N	75	75	75	75	75
Inteligência emocional Global	ρ	0,782**	0,783**	0,863**	0,744**	0,705**
	p	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	N	75	75	75	75	75

**. Correlação significativa ao nível de 0.01

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1 – Análise e discussão dos resultados

Após a apresentação dos resultados, passamos à análise e discussão crítica dos dados recolhidos. Serão tidos em conta todo o reportório teórico explanado e também os estudos relevantes sobre esta temática, e que tiveram como objeto central de estudo a inteligência emocional.

Relativamente à primeira hipótese por nós formulada, de que as capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física variam de acordo com o sexo e perante os resultados que obtivemos, podemos deduzir que a variável sexo influencia significativamente duas das capacidades da inteligência emocional, a *autoconsciência* e a *gestão de emoções*.

Aprofundando um pouco a nossa análise, verificamos ainda que são as mulheres que apresentam valores médios superiores aos dos homens, não só nestas duas capacidades onde os resultados foram estatisticamente significativos, mas também nas restantes capacidades, *automotivação*, *empatia* e *gestão de relacionamentos em grupos*, onde os resultados não refletiram significância.

Estes resultados foram corroborados pelos obtidos por Mayer *et al* (1999) e Morand (1999), onde os autores comprovaram que as mulheres são melhores que os homens na perceção das emoções. Também Fernandez-Berrocal, Ramos e Extremera (2001) mencionam na sua investigação resultados mais elevados nas mulheres, relativamente à perceção de emoções e à compreensão e gestão emocional.

Os dados que obtivemos poderão ser explicados à luz da relação de força entre homens e mulheres na sociedade. Sob esta perspetiva, Amâncio e Oliveira (2002, p.50) mencionam a existência do grupo dominante (homens) e do grupo dominado (mulheres), em que, as mulheres, obedecendo a esta representação social, “...leva-as a ser, ou antes, a perceberem-se como sendo sensíveis, emocionalmente dependentes e carinhosas”. Nesta linha de pensamento, verifica-se que pelo fato de as mulheres terem menos poder na sociedade, necessitam por isso de desenvolver outro tipo de competências, designadamente associadas à análise e compreensão das emoções.

Um outro entendimento sobre os nossos dados poderá surgir se os confrontarmos com a matriz educativa que é adquirida pelas mulheres ao longo da vida. O fato de

biologicamente estar atribuído à mulher o papel de poder gerar filhos e de os amamentar pode ajudar a justificar esta visão, na medida em que, devido a esta condição, as mulheres necessitam ter uma predisposição emocional desenvolvida, pois devem estar atentas e sensíveis às expressões e emoções que os seus filhos manifestam. Estas exigências emocionais implicam capacitação para avaliar, interpretar e gerir eficazmente emoções. Parsons e Bales (1955, *citados por* Amâncio & Oliveira, 2002), referindo-se aos papéis atribuídos no seio da família, associam o homem à instrumentalidade e a mulher à expressividade. Para Parsons e Bales (1955, *citados por* Amâncio & Oliveira, 2002), a instrumentalidade (homens) caracteriza-se pela autodeterminação, orientação para objetivos, independência, assertividade e capacidade de decisão. Por outro lado, a expressividade (mulheres) é definida a partir características orientadas para o domínio interpessoal e emocional (afabilidade, sensibilidade para os outros, capacidade em responder emocionalmente e necessidade de afiliação). Ainda neste âmbito, Nogueira (1997) menciona que as mulheres apresentam uma imagem de emocionalidade mais rica e variada que os homens. Este aspeto, se por um lado assegura à mulher a diferenciação nos seus traços de personalidade, por outro condiciona o seu comportamento diário (Nogueira, 1997).

Contudo, analisando outros estudos, verificamos que nem sempre os resultados foram similares aos acima mencionados. No seu estudo sobre bem-estar psicológico e Inteligência Emocional entre homens e mulheres na meia-idade e na velhice, Queroz e Neri (2005) também encontraram algumas diferenças significativas, no que diz respeito a algumas das capacidades da inteligência emocional. Sucintamente, os seus resultados mostraram que os homens são mais automotivados do que as mulheres e há uma leve tendência dos homens também serem mais autoconscientes. Nesta mesma linha de resultados, podemos incluir os referidos por Bar-On e Parker (2002). No seu trabalho, os investigadores citam um estudo desenvolvido em 1997, com uma amostra de 4000 participantes, em que as mulheres apresentaram aptidões interpessoais (onde se podem incluir as capacidades da inteligência emocional *empatia* e *gestão de relacionamentos em grupos*) mais fortes do que os homens, enquanto estes revelaram uma mais alta capacidade intrapessoal (onde se incluem as restantes três capacidades da inteligência emocional, *autoconsciência*, *gestão de emoções* e *automotivação*), maior capacidade para gerir com o stress e superior capacidade de adaptação.

Branco (2004), na sua investigação sobre este tema, desenvolvida com uma amostra de 250 professores do ensino superior, na análise que efetuou para avaliar a diferença entre os dois sexos, revelou que esta variável é influenciada unicamente pela capacidade *automotivação*. Também aqui os homens apresentaram valores mais elevados que as mulheres, podendo sugerir, segundo Branco (2004, p.98) “...uma capacidade maior por parte dos homens em manterem o otimismo e a esperança em situações frustrantes em relação às mulheres.”

A mesma investigadora, mais tarde, em 2005, na sua tese de doutoramento, com uma amostra de 464 professores, encontrou resultados um pouco diferentes, ainda no que diz respeito à variável independente sexo. Nas professoras, foi evidenciada influência significativa na *autoconsciência* e nos professores do sexo masculino na *gestão de emoções*.

Num outro estudo, cuja amostra foi composta por 60 indivíduos, detentores de altas qualificações académicas, no mínimo ao nível da licenciatura, e cuja atividade profissional está ligada a setores diversificados como a educação, saúde, ciências sociais, entre outras, desenvolvido no âmbito da inteligência emocional e a perceção da performance, Amaral (2012), após testar todas as capacidades da inteligência emocional com a variável sexo, concluiu que as médias que resultaram foram aproximadas, nas cinco capacidades, e que as diferenças apresentadas entre os sexos são muito baixas, contudo foram os homens que revelaram os valores mais elevados, com exceção da capacidade *empatia*.

Neste sentido, quanto a esta variável, constatamos a existência de resultados algo discrepantes na literatura consultada, tanto no que se refere aos resultados significativos encontrados com as capacidades da inteligência emocional, mas também o sentido dessa mesma significância, nuns estudos apontando valores mais fortes no sexo masculino, enquanto noutros o sentido foi inverso. Em certa medida, esta análise corrobora com o que diz Goleman (2012, p. 328): “...que se em média as mulheres podem ser melhores que os homens em algumas competências emocionais, alguns homens serão melhores que a maioria das mulheres, apesar de haver uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos.”

Podemos então dizer que, no que diz respeito à hipótese 1, confirma-se a influência da variável independente sexo relativamente às capacidades da inteligência emocional *autoconsciência* e *gestão de emoções* dos professores de Educação Física.

No que concerne à variável independente habilitações literárias, constatamos não existirem diferenças estatisticamente significativas entre os docentes de Educação Física, no que diz respeito a quatro das capacidades da IE, *autoconsciência*, *gestão de emoções*, *automotivação* e *empatia*. Verificamos ainda que, relativamente a estas capacidades, os valores médios apresentados são muito aproximados entre licenciados e mestres. Com mais pormenor, observa-se os licenciados, nas capacidades *autoconsciência* e *gestão de emoções*, apresentam médias um pouco mais altas que os mestres, sugerindo assim que estarão mais capacitados para as usar. Em sentido oposto, nas capacidades *automotivação* e *empatia*, os dados dos mestres registam valores ligeiramente mais elevados do que os apresentados pelos licenciados, podendo inferir-se que um maior nível de qualificação académica induz professores de Educação Física mais automotivados e empáticos.

A capacidade *gestão de relacionamentos em grupos* foi a única que registou resultados estatisticamente significativos e que, desta forma, foi influenciada pelas habilitações literárias dos docentes de Educação Física, assinalando-se também que os professores de Educação Física com o grau de mestre apresentaram valores médios superiores aos licenciados. Este dado permite constatar que os professores de Educação Física com maior nível de qualificação académica sentem-se mais capacitados para avaliar, interpretar, influenciar e mediar os sentimentos e comportamentos em grupos.

Estes resultados corroboram, em parte, os encontrados noutras investigações. Também Amaral (2012), no âmbito do seu estudo da inteligência emocional e a perceção da performance, encontrou resultados significativos no cruzamento da variável habilitações literárias com as capacidades da inteligência emocional. Contudo, os seus resultados evidenciaram significância unicamente com a *automotivação*. Este autor refere ainda que, em relação à *autoconsciência* “...apesar de o valor de p ser superior a 0,05, por apresentar uma diferença muito pequena ($p=0,058$), consideramos as diferenças verificadas dignas de referência, podendo afirmar-se que parecem existir diferenças na *autoconsciência*, entre os indivíduos com diferentes níveis de habilitações académicas”.

Na mesma linha de resultados, Branco (2004, p.99) refere que “...e a formação pedagógica dos professores podem influenciar significativa e positivamente a *autoconsciência*” e que, relativamente à *gestão de emoções* (2004, p.101) “... o nível de formação parece ser curiosamente significativo: os professores (só) licenciados obtêm resultados significativamente melhores que os doutorados, e ambos, melhores que os mestres”.

Rego e Cunha (2004) acrescentam que, apesar de se considerar existir uma componente genética na inteligência emocional, também é possível adquirir certas competências emocionais através da experiência e formação.

Também neste sentido, Freire, Bahia, Estrela e Amaral (2011) destacam a importância da formação contínua em contexto laboral, estimulando a criação de espaços colaborativos de pesquisa e de reflexão sobre emoções e sentimentos de forma contextualizada.

Dos estudos mencionados emerge a evidência que os indivíduos com superior habilitação académica apresentam-se mais capacitados emocionalmente, no que se refere ao seu desempenho profissional.

Sob esta perspetiva, deveremos destacar o reconhecimento da importância que reveste a aquisição de aptidões académicas, formativas e experienciais, de forma a apetrechar emocional e profissionalmente os indivíduos. Neste âmbito questiona-se a pertinência relativa à formação de professores, seja ela a formação inicial ou a formação profissional contínua. Sousa (2000) menciona que o processo de formação inicial de professores deve ser estruturado e orientado tendo como objeto central a pessoa humana, no sentido de, nesse período, potenciar o crescimento e o desenvolvimento integral do futuro professor. Para Sousa (2000), os futuros docentes, durante o seu processo de formação, devem, conscientemente, alterar os seus comportamentos e atitudes, procurando alcançar dessa forma uma maior realização pessoal. Relativamente ao papel da formação contínua na classe docente, Queiroga (2012, p. 44) menciona que “as constantes mudanças na sociedade e consequente adaptação e evolução do sistema educativo, com fortes impactos nos contextos escolares, lançam novos desafios à profissão docente. A escola de massas, com uma pluralidade cultural, onde afluem alunos de diferentes etnias, religiões e de diferentes aspirações académicas, criando uma organização escolar contrastante, leva a que, os professores assumam outras funções e

papéis”. Neste enquadramento, será importante assumir que a formação contínua, na classe docente, é um aspeto de extrema relevância para o enriquecimento profissional e pessoal do professor, pelo que deverá ocorrer ao longo do todo o seu percurso profissional. Branco (2004, p. 110), ao destacar a importância das competências de natureza psicoafetiva e emocional nos professores, reforça o papel da formação profissional nesta área dizendo que “Goleman comprovou já a possibilidade de desenvolver tais competências, através da formação específica. Este autor diz mesmo que todos podem aprendê-las, se lhes forem ensinadas. Fará então sentido, considerar pertinente essa formação para professores, ou pelo menos considerar essa hipótese.

Com base em tudo quanto foi referido, constata-se que a capacidade *gestão de relacionamentos em grupos* dos docentes de Educação Física é afetada pela variável independente habilitações literárias.

Seguidamente, veremos que resultados emergiram em termos de correlações entre as capacidades de inteligência emocional da nossa amostra, e estes comparativamente a outros estudos efetuados nesta temática.

Ao analisarmos as correlações resultantes entre as cinco capacidades da inteligência emocional, referentes à terceira hipótese, podemos dizer que os resultados obtidos no nosso estudo sugerem que todas as capacidades se relacionam significativa e positivamente entre si, variando contudo o grau de intensidade das relações, que oscila entre valores baixos (duas relações), moderados (sete relações) e uma relação com valores altos.

De seguida, discutiremos os dados do nosso estudo, confrontando-os com os obtidos pelos estudos desenvolvidos por Branco (2004), junto da sua amostra de professores do ensino superior. Faremos também alusão a alguns aspetos importantes preconizados por Goleman (2010) sobre esta temática. Por questões de organização, optamos por realizar esta análise individualmente com cada uma das capacidades da inteligência emocional.

Autoconsciência

Os nossos dados indicam que a capacidade *autoconsciência* relaciona-se moderadamente com todas as outras capacidades, sendo que aquela com quem melhor

se relaciona é a *automotivação*. Em certa medida, estes resultados são corroborados por Goleman (2010), que refere ser esta a capacidade que constitui a base da inteligência emocional. Acrescenta ainda que quanto melhor percepção as pessoas tenham acerca dos seus sentimentos, enquanto lhes estão a acontecer, mais seguras serão relativamente às atitudes e decisões a tomar.

Branco (2004) verificou igualmente que a *autoconsciência* se relaciona significativa e positivamente com todas as outras capacidades, contudo as relações são baixas, com exceção da relação com a *automotivação*, em que a intensidade da relação apresentou níveis altos.

Sendo assim, deduzimos que os professores de Educação Física que melhor conseguem avaliar e entender os seus sentimentos, são aqueles que têm mais predisposição para se sentirem motivados.

Gestão de emoções

No que concerne à *gestão de emoções*, verificamos que os nossos resultados evidenciam que esta capacidade será a mais heterogénea entre todas, no que se refere às correlações resultantes. Assim, constatamos que apresenta níveis de intensidade correlacional baixos com a *empatia* e com a *gestão de relacionamentos em grupos*. Em sentido oposto, surge-nos uma correlação alta com a capacidade *automotivação*, sendo que esta correlação foi a mais alta que verificamos entre todas as capacidades. Com a *autoconsciência* a correlação é moderada.

Confrontando estes resultados com os de Branco (2004), deparamo-nos que a investigadora também encontrou alguns resultados semelhantes. A *gestão de emoções* correlaciona-se positiva e significativamente com todas as outras capacidades da inteligência emocional, embora a intensidade destas relações seja baixa, o que corrobora o construto de Goleman (2010), realçando ainda que não existe uma relação consistente entre esta e a *empatia*.

Efetuando uma mais cuidada análise sobre estes estudos e dados resultantes sobre a correlação da *gestão de emoções* com as restantes capacidades e relativamente à intensidade relacional, podemos resumir o seguinte: a) que as relações são, por norma, inconstantes e heterogéneas; b) dificuldade em observar um padrão de relacionamento

consistente, com exceção dos valores correlacionais mais baixos, pois estes ocorrem sempre com a *empatia* e com a *gestão de relacionamentos em grupos*.

Neste sentido, podemos deduzir que os professores de Educação Física são tanto melhores na compreensão, controlo e gestão da suas emoções, quanto mais motivados se encontrarem.

Automotivação

No nosso estudo, observamos que a *automotivação* apresenta correlações de nível moderado com a *autoconsciência*, *empatia* e *gestão de relacionamentos em grupo*. A única correlação alta que resultou neste nosso estudo verificou-se entre a *automotivação* e a *gestão de emoções*. Globalmente, a *automotivação* foi a capacidade que apresentou mais fortes correlações intercapacidades.

Os nossos dados não correspondem com aqueles que Branco (2004) obteve. Embora esta capacidade se correlacione positiva e significativamente com todas as outras capacidades, o nível de correlação é alto com a *autoconsciência* e baixo com as restantes capacidades.

De uma maneira geral, é-nos possível verificar que a *automotivação* se relaciona de uma forma moderada ou alta com a *autoconsciência* e com a *gestão de emoções* e, em sentido oposto, estabelece correlações menos consistentes com a *empatia*.

Pelo exposto, parece-nos importante realçar o envolvimento e destaque que as capacidades intrapessoais da inteligência emocional (*autoconsciência*, *gestão de emoções* e *automotivação*) assumem no relacionamento que estabelecem entre si, sugerindo que os professores de Educação Física motivados, estarão mais predispostos para reconhecer e entender os seus sentimentos, bem como regular e gerir as próprias emoções.

Empatia

Analisando os dados obtidos entre as correlações desta capacidade com as restantes, observa-se o seguinte: um baixo a moderado nível de relacionamento entre a *empatia* e a *gestão de emoções*, uma vez que os valores registados encontram-se na

fronteira entre estes dois níveis de intensidade; com as capacidades da *autoconsciência* e da *automotivação* a intensidade correlacional é moderada.

Estes dados confirmam o que defende Goleman (2010), que nos refere que a *empatia* emerge da *autoconsciência*. Da mesma forma, também se apresenta como moderada a relação entre a *empatia* e a *gestão de relacionamentos em grupos*, contudo dever-se-á destacar que o valor de correlação apresentado entre estas duas capacidades, configura-se muito próximo do nível seguinte de intensidade correlacional, o nível alto.

Ao consultarmos a investigação de Branco (2004), constatamos de novo resultados diferenciados, comparativamente aos do nosso estudo. Assim, apesar desta capacidade se relacionar positiva e significativamente com as restantes capacidades, a intensidade relacional é com todas elas baixa, destacando-se ainda que, com a *gestão de emoções* e com a *autoconsciência*, os dados sugerem não haver consistência nas suas correlações.

Podemos então inferir que os professores de Educação Física sentem-se mais capazes para gerir e regular os aspetos relacionais e comportamentais no seu quotidiano profissional, quanto melhor conseguirem entender as emoções dos outros.

Gestão de relacionamentos em grupos

Tal como já referimos atrás, a capacidade *gestão de relacionamentos em grupos* apresentou a segunda correlação mais intensa da nossa investigação, pois o valor de relação com a *empatia* encontra-se no nível moderado, contudo está bastante próximo do nível alto. Relativamente à sua relação com a *autoconsciência* e com a *automotivação*, os dados que registamos sugerem um nível moderado. Por sua vez, com a *gestão de emoções* verificamos uma baixa correlação, acrescentando que esta foi a relação de menor valor relacional verificada entre todas as capacidades.

Goleman (2010) defende que, para se conseguir usar a capacidade *gestão de relacionamentos em grupos*, devemos dominar as capacidades anteriores. Considerando este pressuposto à luz dos nossos resultados e ao nível de intensidade intercorrelacional das capacidades, julgamos que a nossa amostra vem confirmar o que Goleman (2010) postula, excetuando a relação de baixo significado que ocorre com a *gestão de emoções*.

Estes resultados divergem dos obtidos por Branco (2004, p. 107), se atendermos ao que a investigadora refere: “...esta capacidade apresenta com as outras, correlações positivas e significativas, mas fracas.”

Perante o apresentado podemos inferir que os professores de Educação Física que melhor sabem fazer a gestão das situações de um grupo, como sejam “negociar”, persuadir, trabalhar em equipa e resolver conflitos, são aqueles que também evidenciam ser mais empáticos.

Tendo em consideração todos os dados mencionados acerca das correlações entre as capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física, aceitamos a terceira hipótese, uma vez que constatamos a existência de relações positivas, estatisticamente significativas e, globalmente, moderadas entre si.

Seguimos agora para a discussão dos dados que resultaram das correlações entre as capacidades da inteligência emocional e a inteligência emocional global.

Recordamos que, pela perceção da nossa amostra, todas as capacidades da inteligência emocional se associam de uma forma alta ($\rho > 0,70$), positiva e estatisticamente significativa com a inteligência emocional global. De acordo com Branco (2004, p.96), estes dados “...comprovam a relação de influências entre os comportamentos preconizados por Goleman e as capacidades.”

Os resultados da nossa investigação permitiram ordenar as capacidades da seguinte forma:

1º - *automotivação* ($\rho=0,863$)

2º - *gestão de emoções* ($\rho=0,783$)

3º - *autoconsciência* ($\rho=0,782$)

4º - *empatia* ($\rho=0,744$)

5º - *gestão de relacionamentos em grupos* ($\rho=0,705$)

Estes dados parecem sugerir que a *automotivação* é a capacidade que mais influi na variabilidade da inteligência emocional global dos docentes de Educação Física. Dito de outra forma, e porque a correlação é positiva, poder-se-á então aferir que os professores de Educação Física serão mais emocionalmente inteligentes, quanto maior fôr a sua *automotivação*.

Em sentido oposto, admitimos que será a *gestão de relacionamentos em grupos* a que menos influenciará a inteligência emocional dos professores de Educação Física.

Verificamos então, que a perspectiva teórica defendida por Goleman (2010, 2012), de que a inteligência emocional resulta do nível de *autoconsciência* (posiciona-se no 1º lugar na sua ordenação), e em que a *automotivação* ocupa a terceira posição, não é percebida da mesma forma pelos professores de Educação Física do nosso estudo.

Branco (2004) também encontrou correlações positivas altas e significativas entre a inteligência emocional global e as cinco capacidades. Contudo, a sua ordenação foi a seguinte: 1º *automotivação*; 2º *autoconsciência*; 3º *gestão de relacionamentos em grupos*; 4º *gestão de emoções*; 5º *empatia*.

Na sequência do que acabamos de expôr, surgem-nos algumas evidências, que nos parecem importantes destacar:

a) a capacidade *automotivação* surge sempre em primeiro lugar (excetuando no estudo de Goleman), relacionando-se a um nível alto com a inteligência emocional global, podendo assim inferir-se acerca da importância desta capacidade para influenciar a inteligência emocional;

b) observando a ordenação das correlações mais fortes que se estabeleceram, designadamente nas três primeiras posições, constatamos que estas englobam as capacidades intrapessoais da inteligência emocional (*autoconsciência*, *gestão de emoções* e *automotivação*), com exceção do estudo de Branco (2004), em que a capacidade *gestão de emoções* está em 4º lugar, por troca com a *gestão de relacionamentos em grupos*, que surge em 3º. Este dado poderá ser importante, na medida em que leva-nos a crer que os inquiridos participantes nos estudos, percebem-se mais dotados ao nível das capacidades intrapessoais da inteligência emocional, ou seja julgam-se mais capazes para lidar com os próprios sentimentos e interpretar e gerir as suas próprias emoções;

c) as correlações de menor valor surgem, quase na generalidade, entre as capacidades interpessoais da inteligência emocional (*empatia* e *gestão de relacionamentos em grupos*). Estas capacidades surgem em 4º ou 5º lugar na relação que estabelecem com a inteligência emocional global, com exceção do resultado já mencionado no estudo de Branco (2004). Também esta evidência poderá traduzir que os profissionais em estudo percebem-se com algumas dificuldades no seu quotidiano

laboral, naquilo que se refere à interpretação de sentimentos, comportamentos ou emoções dos outros e no estabelecimento das relações que, necessariamente, têm de acontecer com todos os intervenientes inerentes à sua profissão.

Poderemos então afirmar que os professores de Educação Física que se percebem mais dotados das capacidades intrapessoais da inteligência emocional, serão os mais emocionalmente inteligentes, particularmente aqueles que se sentem mais motivados.

Considerando os dados apresentados acerca das correlações entre as capacidades da inteligência emocional e a inteligência emocional global dos professores de Educação Física, aceitamos a hipótese 4, uma vez que se verifica a existência de relações altas, positivas e estatisticamente significativas entre si.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

1 – Conclusões

Esta investigação teve como principal pretensão traçar o perfil de inteligência emocional dos professores de Educação Física dos concelhos de Oliveira de Azeméis, São João da Madeira e Vale de Cambra, partindo da sua perceção individual.

A parte empírica do nosso trabalho, apesar de fazer uma alusão a outros modelos concetuais da inteligência emocional, está enquadrada pelo modelo teórico de Goleman (2010). Nessa medida, o método de investigação que usamos teve por base os comportamentos e as atitudes preconizadas por este autor, e que foram transformados em instrumento de medida por Branco (2004). As cinco capacidades da inteligência emocional – *autoconsciência*, *gestão de emoções*, *automotivação*, *empatia* e *gestão de relacionamentos em grupos*, constituem as cinco sub-escalas que compõem esse instrumento.

Perante os resultados que emergiram do nosso estudo, verificamos que alguns destes resultados vão ao encontro dos obtidos noutros estudos, embora o contrário também se tenha verificado.

Aferimos que as capacidades da inteligência emocional são influenciadas pelo sexo dos professores de Educação Física, nomeadamente no que diz respeito às capacidades *autoconsciência* e *gestão de emoções*. Nas restantes capacidades, *automotivação*, *empatia* e *gestão de relacionamentos em grupos*, não se confirmou a influência desta variável independente. Em todos os resultados que emanaram do cruzamento desta variável com as cinco capacidades da inteligência emocional, o sexo feminino registou médias superiores ao sexo masculino.

No que se refere à variável habilitações literárias, concluímos que existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à capacidade *gestão de relacionamentos em grupos*, verificando-se que os professores com o grau académico de mestre são mais capazes para lidar com esta capacidade, comparativamente aos seus colegas licenciados. Nas restantes quatro capacidades, em que os resultados não foram significantes, constata-se que as médias resultantes também não foram concludentes, pois quer os licenciados (*autoconsciência* e *gestão de emoções*) quer os mestres (*automotivação* e *gestão de relacionamentos em grupos*) apresentaram médias superiores, uns em relação aos outros.

Relativamente às correlações que estudamos, concluímos que todas as capacidades se associam entre si, positiva e significativamente, mas não de forma linear. A *gestão de emoções* e a *automotivação* registam a relação mais forte intercapacidades, concluindo-se que os professores de Educação Física serão tanto mais eficazes a gerir as suas emoções quanto maior for a sua automotivação. Em sentido inverso, e evidenciando que a *gestão de emoções* será a capacidade da inteligência emocional mais volátil nos professores de Educação Física da nossa amostra, registamos as relações pouco consistentes que ocorrem entre ela com a *empatia* e com a *gestão de relacionamentos em grupos*.

Por último, concluímos que as capacidades que integram a inteligência emocional correlacionam-se sempre a um nível alto e de forma positiva e significativa com a inteligência emocional global, mas não exatamente como o preconizado no construto de Goleman (2010). Os nossos resultados mostram que será a *automotivação* a capacidade que mais influencia na variabilidade da inteligência emocional global dos docentes de Educação Física, ou, por outras palavras, estes professores serão mais emocionalmente inteligentes quanto maior for a sua automotivação. Aferimos também que as capacidades intrapessoais da inteligência emocional (*automotivação*, *gestão de emoções* e *autoconsciência*) são as que mais influenciam a inteligência emocional global. Opostamente, considera-se a *gestão de relacionamentos em grupos* a que menos afeta a inteligência emocional global dos professores de Educação Física.

Detetamos algumas variáveis que influenciaram as capacidades da inteligência emocional dos professores de Educação Física da nossa amostra. Assim, acreditamos que os resultados deste estudo são úteis para o conhecimento da inteligência emocional dos docentes de Educação Física em Portugal, bem como poderão ser utilizados para a definição de estratégias de formação e gestão destes docentes à escala nacional.

Realçamos o fato deste ser o perfil emocional apresentado nos professores de Educação Física estudados, como tal não pretendemos afirmar que ele seja generalizável ao universo dos docentes desta disciplina.

2 -Limitações do estudo

Pelo fato de circunscrevermos o nosso estudo aos agrupamentos de escolas dos concelhos de Oliveira de Azeméis, São João da Madeira e Vale de Cambra, não nos foi possível generalizar os resultados.

Ao nível teórico, a escassez de bibliografia e estudos desta temática na área da Educação Física, limitou em termos da revisão da literatura e de comparação de resultados com outros estudos realizados.

No que se refere às limitações no desenvolvimento da parte empírica, mencionamos o fato de recorrermos à figura do professor aplicador para realizar a tarefa de aplicação dos questionários. Esta situação justificou-se pela necessidade de agilizar o processo de aplicação dos questionários no curto espaço temporal definido. Aceitamos que este procedimento possa ter gerado alguma indiferença e relutância da parte de alguns professores em colaborar no estudo.

3 -Recomendações

A inteligência emocional é um fator fundamental para a harmonia do ser humano, enquanto pessoa, educador e profissional. Como tal, revela-se de extrema pertinência o alargamento de estudos nesta área, a uma escala maior (geográfica e numericamente), quer em professores de Educação Física, quer em toda a classe docente.

Consideramos importante aceitar uma nova atitude de fazer confluir no sistema educativo e formativo, as noções de literacia emocional. Aceitando esta possibilidade formativa, o objeto de atenção seria o desenvolvimento relacional e emocional do professor, não somente enquanto tal, mas sobretudo enquanto pessoa.

Muitos dos problemas que hoje em dia se percebem na sociedade contemporânea exigem que haja mudança na maneira como respondemos emocionalmente.

Acreditamos que a resposta a estes problemas poderá passar, naquilo que diz respeito aos professores e ao seu contexto de ação, pelo investimento na sua formação contínua. A aquisição de novas competências inter e intrapessoais, permitiriam um diferente entendimento dos comportamentos, das situações, dos relacionamentos e dos

conflitos e agilizariam as atuações ou respostas, no sentido de melhorar o ambiente relacional que está implícito em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando investigações futuras semelhantes, num universo como o dos professores de Educação Física, e eventualmente alargado a outros grupos de docência, deverá ser associada uma amostra mais alargada, quer no número de participantes, quer nas variáveis sociodemográficas, levando deste modo à possibilidade de surgir outros resultados, mais sólidos e caracterizadores daquilo que realmente acontece a nível relacional e organizacional.

Deste modo, temos consciência que a partir dos resultados obtidos com este estudo, não é possível estabelecer convicções absolutas, no entanto, acreditamos que esta investigação tenha contribuído para uma melhor compreensão das temáticas abordadas e sobretudo da possível influência da inteligência emocional no desempenho dos professores de Educação Física.

Admitimos que a inteligência emocional não é, nem será, a única explicação para um desempenho de referência, mas terá a sua importância no contexto organizacional, particularmente em realidades como o ensino, onde os professores atuam em contextos de trabalho diversificados e complexos.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- Almeida, L. (1988). *Teorias da Inteligência* (2ª ed.). Porto: Edição Jornal de Psicologia.
- Almeida, S. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Amâncio, L., & Oliveira, J.M. (2002). Liberdades Condicionais: o conceito de papel sexual revisitado. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 40.
- Amaral, F. (2012). *Inteligência emocional e percepção da performance*. Dissertação apresentada no Instituto Universitário de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Gestão. Lisboa. Acedido em 12, janeiro, 2015, em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/4619>
- Antunes, C. (2002). *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. (8ª ed.). São Paulo: Papirus.
- Bar-On, R., & Parker, A. (2002). *Manual de inteligência emocional: Teoria e Aplicação em Casa, na Escola e no Trabalho*. 1ª ed.. Porto Alegre: ArtMed.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Branco, V. (1999). *Competência emocional do professor: Dos construtos teóricos à realidade percebida*. Vila Real: [s.n.]. Dissertação de candidatura ao grau de Mestre em Promoção/Educação para a Saúde apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Branco, V. (2004). *Competência Emocional: Um estudo com professores*. Coimbra: Quarteto.
- Branco, V. (2005). *Competência Emocional em Professores: Um Estudo em Discursos do Campo Educativo*. Porto: [s.n.]. Tese de candidatura ao grau de Doutor em Psicologia e de Ciências da Educação apresentada à Universidade do Porto.
- Carreiro da Costa, Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J., & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física – concepções, investigação, prática*. Faculdade de Motricidade Humana. Ciências do Desporto. Lisboa: Edições FMH.
- Carvalho, L. (2005). Explorando as transferências educacionais nas primeiras décadas do século XX. *Análise Social*, XL (176), 499-518. Acedido em 1, dezembro, 2014, em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aso/n176/n176a02.pdf>
- Cavaco, M. (1995). O ofício do professor: O tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Chisnall, P (1973). *Marketing Research: Analysis and Measurement*. New York: McGraw-Hill.
- Constantino, C. (2010). *A inteligência emocional no ambiente organizacional*. Trabalho de conclusão de curso de Psicologia. Universidade do Extremo Sul Catarinense.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

- Cunha, A. (2007). *A Educação Física em Portugal – Os desafios na formação de professores*. Porto: Editora Estratégias Criativas.
- Cunha, A. (2008). *Pós-Modernidade, Sociabilização e Profissão dos Professores (De Educação Física). Para uma “nova” Reconceptualização*. Viseu: Vislis.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor - Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Damásio, A. (2011). *O Erro de Descartes, Emoção, Razão e Cérebro Humano (ed. aum.)*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- De Davalillo, L. (s. d.). *Dirigir y Educar com Inteligencia Emocional*. Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión. Acedido em 5, fevereiro, 2015, em http://www.profes.net/rep_documentos/Noticias/IntelEmoc.pdf.
- Esteve, J. (1995). Mudanças Sociais e Função Docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (2ª edição, pp. 93-124) Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1991). Deontologia e formação moral dos professores. In *Ciências da educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. (pp.581-591) Lisboa: SPCE.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente: dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M., Freire, I., Bahia, S. & Amaral, A. (2012). A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46-2, 151-171.
- Fernández-Berrocal, P., & Pacheco, E. (2009). La Inteligencia Emocional como una Habilidad Esencial en la Escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. Acedido em 12, outubro, 2014, em <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N. & Extremera, N. (2001). Inteligencia Emocional, Supresion Cronica de Pensamientos y Ajuste Psicologico. *Boletim de Psicologia*, 70, marzo 2001, p. 79-95.
- Ferreira, A. (2004). O ensino da Educação Física em Portugal durante o Estado Novo. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, 22, nº Especial, 197-224, jul./dez. Acedido em 12, novembro, 2014, em: <http://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10355/9629>
- Ferreira, A., & Moreira, J. (2010). A auto-estima profissional dos professores de educação física em Portugal. *Revista Exedra*, 4, 65-80. Acedido em 13, dezembro, 2014, em: http://www.exedrajournal.com/docs/N4/06A-antonio_gomes_ferreira_pp_65-80.pdf
- Formosinho, J. (2009). Ser Professor na escola de massas. In Formosinho, J. (coord.) *Formação de Professores*. (pp. 37- 69). Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (2000). *O Processo de Investigação. Da Conceção à realização*. Loures: Edições Técnicas e Científicas.
- Francisco, C. (2006). *Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores: Um Problema para a Saúde*. Tese de candidatura ao grau de Doutor em Ciências da Educação apresentada à Universidade de Aveiro.

- Freire, I., Bahia, S., Estrela, T., & Amaral, A. (2011). Trabalho docente, emoções, contextos e formação. *II Simposium nacional sobre formação e desenvolvimento organizacional*. Lisboa. Acedido em 22, dezembro, 2014, em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8665/1/Trabalho_docente_Freire_Bahia_Estrela_Amaral.pdf
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente. A teoria das inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2012). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D., Boytzis, R. & Mckee, A. (2002). *Os Novos Líderes: A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. (pp. 31-61). Porto: Porto editora.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Laureano, R. (2011). *Teste de hipóteses com o SPSS – O meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Martin, D. & Boeck, K. (1997). *QE – O que é a Inteligência Emocional*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Mayer J., Salovey, P. & Caruso, D. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence, Handbook of Intelligence*. Cambridge: U.K.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2001). *The Mayer – Salovey – Caruso emotional intelligence test*. Toronto: Multi Health Systems.
- Mayer, J., Salovey, P. (1997) – *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books.
- Morand, D. (1999). Family size and intelligence revisited: the role of emotional intelligence. *Psychological Reports*, 84, 643-649.
- Neri, L. & Queroz, C. (2005). Bem-estar Psicológico e Inteligência Emocional entre Homens e Mulheres na Meia-Idade e na Velhice. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 2005, 18(2), 292-299. Acedido em 21, novembro, 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27481.pdf>
- Nogueira, C. (1997). *Um Novo Olhar sobre as Relações Sociais de Género. Perspetiva feminista crítica na Psicologia Social*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1995a). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (2ª edição, pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (1995b). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (2ª edição, pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação* (2ª edição). Porto: Asa Editores.
- Oatley, K. & Jenkins, J.M. (2002). *Compreender as emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pacheco, J., & Flores, A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pérez González, C., Petrides, V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze and R. D. Roberts (Eds.). *Emotional Intelligence: An International Handbook* (pp.181-201). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Pestana, M^a, & Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, C. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Polit, F. & Hungler, P. (1995). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. 3.^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Queiroga, L. (2012). *Competência profissional em educação física – autopercepção dos professores dos ensinos básico e secundário do concelho de Viseu*. Dissertação de candidatura ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Quivy, R., & Campenhoud, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. & Cunha, M. (2004). *A essência da liderança: mudança x resultados x integridade: teoria, prática, aplicações e exercícios de autoavaliação*. Lisboa: Ed. RH.
- Rego, A. & Fernandes, C. (2005). Inteligencia Emocional: Desarrollo y Validación de un Instrumento de Medida. *Revista Interamericana de Psicología/Interamericana*, 39 (1), 23-38.
- Rêgo, B., & Rocha, F. (2009). Avaliando a Educação Emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17 (62), 135-152.
- Riesco, S. (2001). Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional. *Psicologia Educativa*, 7 (1), 5-27.
- Rocha, M., Melo, M. & Santos, R. (2005). Inteligência Emocional, Liderança Transformacional e Eficácia da Liderança. In VI *Simpósio de Comportamento Organizacional*, Universidade de Évora.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Santos, G. (2008). *Percepção de Auto-eficácia dos enfermeiros na utilização dos novos sistemas de informação em enfermagem: contributo da formação contínua*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa da Faculdade de Motricidade Humana.
- Silva, J. (2013). *Desempenho e Inteligência Emocional em Contexto Policial - construção e Validação da Escala de Conceção de Desempenho Profissional para*

- Polícias*. Dissertação de candidatura ao grau de Mestre em Psicologia da Educação apresentada à Universidade dos Açores.
- Sobral, I., Rodrigues, A., & Rodrigues, P. (2006). *A Inteligência Emocional e a Liderança – Modelos de IE versus Competências e Estilos de Liderança*. Porto: ISCET.
- Soeiro, C., & Almeida, I. (2003). *As Diferenças de Género na Conduta Moral e Inteligência Emocional: Identificação e Uniformização de Critérios de Seleção na Polícia*. Lisboa: ISPJCC.
- Sousa, M. (2000). *O professor como pessoa. A dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Asa Editora.
- Sprea, J. (2009). *Inteligência emocional: o diferencial nas organizações educacionais competitivas*. Dissertação de candidatura ao grau de Mestre em Gestão de Empresas apresentada na ICSTE - Lisboa.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola. Perspetivas Organizacionais*. Amadora: McGraw-Hill.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como Conceber e realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, G. (2009). *O Sorriso do cliente em terapia: Um estudo exploratório sobre a resposta não verbal do cliente à pergunta-milagre usada na terapia breve orientada para as soluções*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Legislação Consultada:

- Decreto Regulamentar n.º 27/2009, de 6 de outubro (Prova de ingresso na docência) Ministério da Educação (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.
- Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro. Diário da República 1ª série n.º 14.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro e do Decreto Regulamentar n.º 7/2013, de 23 de outubro (Prova de avaliação de conhecimentos e capacidades),
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro (Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto - Diário da República, 1ª Série, n.º 198. Ministério da Educação. Lisboa (Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário).
- Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro - Diário da República, Série I - A, n.º 47. Ministério da Educação. Lisboa (Regime Jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar, posteriormente alterado pelos Decretos-lei n.º 133/93 e 141/93, ambos de 29 de abril, e Decreto-Lei n.º 165/96, de 5 de setembro).

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto (Perfil geral de desempenho profissional do professor dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho (Versão mais atualizada do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário Ministério da Educação. Decreto - lei nº 344/89).

Lei n.º 67/98 (Lei de proteção de dados pessoais).

Lei nº 49/2005, de 30 de agosto – Diário da República nº 166, Série A. Assembleia da República. Lisboa (Lei de Bases do Sistema Educativo, anterior Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, com alterações introduzidas pela Lei nº 115/1997, de 19 de setembro).

ANEXOS

ANEXOS I
AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO GERAL DA
EDUCAÇÃO

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0444000001, com a designação *As Capacidades da Inteligência Emocional em Professores de Educação Física - um estudo nos concelhos de Oliveira de Azeméis, São João da Madeira e Vale de Cambra*, registado em 22-05-2014, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Marco Aurélio de Lima Fernandes
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vitor Pedroso
Diretor de Serviços de Projetos Educativos
DGE

Observações:

- a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a sua realização (concelhos de Oliveira de Azeméis, São João da Madeira e Vale de Cambra). Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções das Escolas/Agrupamentos que autorizem a realização do estudo.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, (não identificar/tornar identificável) sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.
- c) Informa-se ainda que, de acordo com a natureza jurídica da Direção-Geral da Educação, publicada pelo Decreto-Lei n.º 14/2012 de 20 de janeiro, conjugada

com o enquadramento legal específico dos pedidos de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudo de investigação em meio escolar (Despacho N.º15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140 de 23 de julho), a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos/questionários ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados.

ANEXOS II

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS DIRETORES DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Exmo(a). Sr(a).
Diretor(a) do Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de autorização para a aplicação de questionários aos professores de Educação física dos 2º/3º ciclos e secundário.

Eu, Marco Aurélio de Lima Fernandes, nascido a 13 de junho de 1973, portador do cartão de cidadão nº 10115683, professor de Educação Física contratado, tendo iniciado o 2º ano do “Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário” na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, encontro-me de momento a realizar um trabalho de investigação sobre as Capacidades da Inteligência Emocional dos Professores de Educação Física dos 2º/3º ciclos e secundário dos concelhos de Oliveira de Azeméis, São João da Madeira e Vale de Cambra, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Francisco, docente na Escola Superior de Educação da Guarda. Como tal, vimos por este meio solicitar a Vª Ex.ª permissão para a aplicação de um questionário a todos os docentes de Educação Física do 2º/3º ciclo e secundário, que se encontrem a lecionar no presente ano letivo no vosso agrupamento. As respostas dadas serão anónimas e os dados recolhidos serão objeto de tratamento estatístico a integrar o referido estudo. O questionário já foi submetido a análise e autorizado, por parte do conselho consultivo da Direção Geral da Educação, de acordo com os pontos 1 e 3 do Despacho nº 15847/2007 de 23 de julho. Face ao exposto, espero a v/ melhor atenção para o nosso pedido.

Agradecendo a atenção dispensada
Subcrevo-me atenciosamente enviando
Os melhores cumprimentos

Marco Aurélio de Lima Fernandes

ANEXOS III

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA ESCALA EVCE E RESPOSTA DA DR^a AUGUSTA VEIGA BRANCO

Utilização da Escala das Capacidades da Inteligência Emocional

Caixa de entrada x



Pessoas (2)



Marco Fernandes <marco13fernandes@gmail.com>

28/04/14 ☆



para aubra ▾

Boa tarde Drª Maria Augusta Veiga Branco,

O meu nome é Marco Aurélio de Lima Fernandes, tenho 40 anos e sou Professor de Educação Física.

Neste momento encontro-me a desenvolver uma dissertação de mestrado, na Universidade de Trás os Montes e Alto Douro (UTAD), sob o tema "Inteligência Emocional em Professores de Educação Física".

Este trabalho de investigação será orientado pelo Professor Doutor Carlos Francisco, docente na Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda e tem como finalidade identificar as competências emocionais dos Professores de Educação Física.

Pelo exposto e tendo tomado conhecimento do seu trabalho de construção e validação da "Escala Veiga Branco das Capacidades da Inteligência Emocional", utilizada em Professores, venho solicitar que Vossa Ex.ª me autorize a utilização deste instrumento.

Acrescento que, no caso de obter a sua autorização, comprometo-me a mencionar na tese a autora do mesmo.

Se achar conveniente poderei formalizar este meu pedido duma outra forma, via carta dirigida a Vossa Ex.ª.

Sem outro assunto de momento, subscrevo-me atentamente.

xxx

aubra

Adic. a circs.



[Mostrar detalhes](#)



Augusta Branco <aubra@jpb.pt>

05/05/14 ☆



para mim ▾

Boa tarde Dr. Marco Fernandes e bem vindo à Educação Emocional!

Aqui está a EVCE! Bem haja por ir usá-la. Gostaria de falar consigo para alguns pormenores, no que diz respeito ao tratamento dos dados obtidos com a EVCE:

- ponto de coorte
 - itens invertidos
 - AFCE – exploratória
 - e eventual necessidade de alterar qualquer item ou titulação de contexto
- Para qualquer necessidade, estou disponível sempre, ok?

Quando vier por cá diga. Os meus cumprimentos ao senhor seu Orientador!

Maria Augusta Romão da Veiga Branco

Professora Coordenadora

Ciências da Educação, Ph.D

Promoção/ Educação p a Saúde, Master

Directora do Curso de Dietética

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento

Presidente da Direcção da **PAIDEIA**: Plataforma Aberta - Associação Internacional para o Desenvolvimento da Educação Emocional

Investigação - IE/ Competência Emocional

- CIE - FPCE/UP

Pessoas (2)

aubra

Adic. a circs.



[Mostrar detalhes](#)

ANEXOS IV
QUESTIONÁRIO



Caro Colega,

No âmbito da minha dissertação de mestrado sobre o tema “Inteligência Emocional nos Professores de Educação Física”, na Universidade de Trás os Montes e Alto Douro de Vila Real, decidimos desenvolver um estudo sobre as **Capacidades da Inteligência Emocional**. A finalidade deste trabalho pretende obter informações sobre as competências emocionais dos Professores de Educação Física.

Para conseguir tal finalidade, é imprescindível a sua colaboração no preenchimento do inquérito que se segue, constituído por duas partes: a **primeira** consta de uma breve caracterização do inquirido e a **segunda** inclui a “**Escala de Veiga Branco das Capacidades da Inteligência Emocional**”.

Para a validade e utilidade das respostas, o preenchimento do questionário deverá ser o mais próximo possível do “que é/sente” e não do “que deveria ser/sentir”, pelo que deve responder a todas as questões.

O questionário é individual, anónimo e confidencial, e os dados gerais solicitados apenas serão utilizados para fins estatísticos.

Agradeço reconhecidamente a sua colaboração.

Oportunamente, e se for do seu interesse, estarei disponível para divulgar os resultados.

Marco Fernandes

Grupo I - Dados pessoais e Profissionais

1.1 Idade:

25 a 34 anos ☐ 35 a 42 anos ☐ 43 a 50 anos ☐ 51 a 58 anos ☐ > 58 anos ☐

1.2 Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

1.3 Habilitações Literárias:

Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

1.4 Situação Profissional:

Contratado ☐ Quadro de zona pedagógica ☐ Quadro de escola/agrupamento ☐

1.5 Grupo disciplinar a que pertence:

110 ☐ 260 ☐ 620 ☐

1.6 Nivel/eis de ensino que habitualmente leciona:

1º ciclo ☐ 2º ciclo ☐ 3º ciclo ☐ Secundário ☐

1.7 Tempo de serviço no Agrupamento de Escolas onde atualmente leciona: _____ anos

1.8 Tempo de serviço total a 31 de Agosto de 2013:

1 a 3 anos ☐ 4 a 6 anos ☐ 7 a 25 anos ☐ 26 a 35 anos ☐ > 35anos ☐

Procedimento para o preenchimento:

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	2	3	4	5	6	7
Nunca	Raramente	Pouco frequente	Por norma	Frequente	Muito frequente	Sempre

Assinale as suas respostas, **desenhando apenas um círculo em redor do valor da escala** que traduza o número de vezes que cada situação ocorre. Leia atentamente as frases e responda sempre com a máxima sinceridade. O que se pretende é obter resultados relativos às componentes emocionais reais, e não às desejáveis.

Grupo II – Escala de Veiga Branco das Capacidades da Inteligência Emocional

I – Auto Consciência	
1. Perante uma situação/relação negativa na minha vida, sinto que ao ficar envolvido(a) por sentimentos desagradáveis (tristeza, culpa, vergonha, angústia, raiva...):	
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 exacta do tipo de sentimentos que me invadem; por ex.: se é raiva, medo, ódio, desprezo... frustração... 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, pressão no peito... etc.	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. Fico distraído, menos atento...	1 2 3 4 5 6 7
b) Diminui o meu nível de raciocínio. Não me consigo concentrar facilmente...	1 2 3 4 5 6 7
c) Altera-se o meu comportamento ao nível relacional/ fico em mutismo; eufórico(a), amuo, etc.	1 2 3 4 5 6 7
d) Fico mentalmente retido(a) nesses sentimentos durante muito tempo. Esse sentimento volta sempre...	1 2 3 4 5 6 7
3. Reconheço que tenho tendência a actuar, 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) Positiva, encaro a vida pela positiva.	1 2 3 4 5 6 7

e) <i>Ruminativa</i> , sempre a “ <i>matutar</i> ”.	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

II – Gestão de Emoções	
1. Imagine uma situação da sua vida (pessoal ou profissional) em que foi invadido por uma onda de fúria ou raiva . Ao tentar ficar mais sereno(a), tomou normalmente uma atitude:	
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. Arranjei algo que gosto de fazer...	1 2 3 4 5 6 7
c) Fiquei sozinho “a arrefecer” simplesmente. Fiquei quieto a tranquilizar-me...	1 2 3 4 5 6 7
d) Fiz exercício físico activo (aeróbio). Gastei a energia em actividade...	1 2 3 4 5 6 7
e) Raciocinei, tentei perceber e identificar o que me conduziu à ira. Pensei melhor naquilo...	1 2 3 4 5 6 7
f) Olhei para a situação/facto, por outro prisma, reavaliei a causa da minha raiva. Pensei nos porquês...	1 2 3 4 5 6 7
2. Quando, no quotidiano, sou invadido(a) por emoções e sentimentos negativos (fúria, cólera, irritação) normalmente:	
a) Tenho tendência a usar objectos, 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 fico a pensar 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
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 “ <i>apanhar</i> ” 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
4. Quando me sinto deprimido(a) , 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 exercício físico ou desporto.	1 2 3 4 5 6 7
c) Sinto alívio se comer ou beber.	1 2 3 4 5 6 7
c) Acabo por isolar-me, não tenho paciência para nada.	1 2 3 4 5 6 7
III – Auto Motivação	

1. Reconheço-me como uma pessoa:	
a) Com capacidade para controlar os meus 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

1 Nunca	2 Raramente	3 Pouco frequente	4 Por norma	5 Frequente	6 Muito frequente	7 Sempre
f) Capaz de deixar-me 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/ “arranjar” 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

2. Imagine a sua atividade profissional. Durante a atividade, normalmente sinto que:	
a) Fico absolutamente envolvido/a no que estou a fazer, independentemente do 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) Embora esteja preocupado/a com outras coisas/situações vou fazendo o que devo.	1 2 3 4 5 6 7
d) Sou “invasido/a” 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 (realização pessoal).	1 2 3 4 5 6 7
f) Quanto mais importante for a tarefa que estou a desempenhar mais prazer tenho.	1 2 3 4 5 6 7

3. Quando vivo uma situação de rejeição pessoal (a nível íntimo, social, etc), sinto que:	
a) Penso no facto e rumino a humilhação. Aquilo fica dentro de mim...	1 2 3 4 5 6 7
b) Penso no facto e tento encontrar uma atitude temporizadora. Enfim, passo à frente...	1 2 3 4 5 6 7
c) Invaso-me a auto-piedade. Acabo por me sentir “down”, como alguém sem grande interesse...	1 2 3 4 5 6 7
d) Invaso-me o desprezo, o rancor. Corto com quem me rejeita... sinto rancor por essa(s) pessoa(s)...	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

IV – Empatia

1. Nas relações (pessoais, familiares, sociais) com os outros, ao longo da minha vida, fica-me a sensação de que sou capaz de:	
a) “Registar”/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

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 direcção do olhar (frontal; baixo; a olhar para cima; a buscar outras direcções).	1 2 3 4 5 6 7
e) Os gestos (mãos, corpo).	1 2 3 4 5 6 7
3. No quotidiano, e numa situação de conflito (desentendimento ou discussão pessoal...) dou-me conta que:	
a) Uso de calma (mas conscientemente) para ouvir. Percebo que me sinto bem a ouvir as pessoas...	1 2 3 4 5 6 7
b) Tendo a ficar receptivo à instabilidade do outro e desencadeio uma atitude instável. Fico irritado...	1 2 3 4 5 6 7
c) Fico receptivo à instabilidade do outro e desencadeio uma atitude serena, atenta. Mantenho-me tranquilo	1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
Nunca	Raramente	Pouco frequente	Por norma	Frequente	Muito frequente	Sempre
V - Gestão de Emoções em Grupos						
1. No que respeita ao meu relacionamento com as outras pessoas (relações pessoais, sociais, profissionais), os 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 colectivos.						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 para controlar a expressão das minhas próprias emoções.						1 2 3 4 5 6 7
g) Nas minhas relações com os outros, digo claramente o que penso, independentemente da opinião que manifestam.						1 2 3 4 5 6 7
h) Tenho domínio sobre os meus próprios sentimentos.						1 2 3 4 5 6 7
2. Relativamente à comunicação com grupos (pessoas e/ou colegas), 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 colocar-me 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

Muito agradecido pela sua colaboração.

ANEXOS V

TERMO DE ACEITAÇÃO

Assunto: Termo de aceitação

Eu, _____, professor do QA/QZP, Contratado (riscar o que não interessa), a exercer função no agrupamento de escolas _____, do grupo de recrutamento _____ declaro que aceito por minha vontade, participar na investigação de mestrado, subordinada ao tema “Capacidades da Inteligência Emocional em Professores de Educação Física – um estudo nos concelhos de Oliveira de Azeméis, São João da Madeira e Vale de Cambra”, e concordo que os dados obtidos através do questionário sejam analisados pelos investigadores.

O Professor

ANEXOS VI

QUADROS DE VERIFICAÇÃO DA NORMALIDADE DAS VARIÁVEIS

Sexo vs Capacidades da inteligência emocional

Descriptives				
Sexo			Statistic	Std. Error
Autoconsciência	Feminino	Mean	86,8485	1,90400
		95% Confidence Interval for Lower Bound	82,9702	
		Mean Upper Bound	90,7268	
		5% Trimmed Mean	86,7980	
		Median	86,0000	
		Variance	119,633	
		Std. Deviation	10,93767	
		Minimum	67,00	
		Maximum	108,00	
		Range	41,00	
		Interquartile Range	16,50	
		Skewness	,070	,409
		Kurtosis	-,763	,798
	Masculino	Mean	80,9524	1,26186
		95% Confidence Interval for Lower Bound	78,4040	
		Mean Upper Bound	83,5007	
		5% Trimmed Mean	81,4286	
		Median	82,5000	
		Variance	66,876	
		Std. Deviation	8,17776	
		Minimum	58,00	
		Maximum	92,00	
		Range	34,00	
		Interquartile Range	14,00	
		Skewness	-,766	,365
		Kurtosis	,040	,717
Gestão de emoções	Feminino	Mean	74,3636	1,85855
		95% Confidence Interval for Lower Bound	70,5779	
		Mean Upper Bound	78,1494	
		5% Trimmed Mean	74,1465	
		Median	73,0000	
		Variance	113,989	
		Std. Deviation	10,67655	
		Minimum	54,00	
		Maximum	101,00	
		Range	47,00	
		Interquartile Range	16,00	
		Skewness	,257	,409
		Kurtosis	-,063	,798
	Masculino	Mean	68,9762	1,77461

Automotivaçã o	Feminino	95% Confidence Interval for	Lower Bound	65,3923	
		Mean	Upper Bound	72,5601	
		5% Trimmed Mean		68,6058	
		Median		69,0000	
		Variance		132,268	
		Std. Deviation		11,50077	
		Minimum		49,00	
		Maximum		95,00	
		Range		46,00	
		Interquartile Range		17,25	
		Skewness		,467	,365
		Kurtosis		-,281	,717
		Mean		78,2424	1,79437
		95% Confidence Interval for	Lower Bound	74,5874	
		Mean	Upper Bound	81,8974	
		5% Trimmed Mean		77,6582	
	Masculino	Median		75,0000	
		Variance		106,252	
		Std. Deviation		10,30786	
		Minimum		63,00	
		Maximum		104,00	
		Range		41,00	
		Interquartile Range		15,50	
		Skewness		,794	,409
		Kurtosis		,021	,798
		Mean		74,2381	1,51447
		95% Confidence Interval for	Lower Bound	71,1796	
		Mean	Upper Bound	77,2966	
		5% Trimmed Mean		74,0000	
		Median		73,5000	
		Variance		96,332	
		Std. Deviation		9,81490	
		Minimum		58,00	
		Maximum		97,00	
		Range		39,00	
		Interquartile Range		16,00	
		Skewness		,248	,365
		Kurtosis		-,681	,717
Empatia	Feminino	Mean		56,1212	1,31408
		95% Confidence Interval for	Lower Bound	53,4445	
		Mean	Upper Bound	58,7979	
		5% Trimmed Mean		55,9579	
		Median		55,0000	

Gestão de relacionamentos em grupos	Masculino	Variance		56,985	
		Std. Deviation		7,54883	
		Minimum		41,00	
		Maximum		73,00	
		Range		32,00	
		Interquartile Range		10,00	
		Skewness		,435	,409
		Kurtosis		-,086	,798
		Mean		54,8095	1,11334
		95% Confidence Interval for	Lower Bound	52,5611	
		Mean	Upper Bound	57,0580	
		5% Trimmed Mean		54,6799	
		Median		54,0000	
		Variance		52,060	
		Std. Deviation		7,21529	
	Feminino	Minimum		43,00	
		Maximum		70,00	
		Range		27,00	
		Interquartile Range		12,50	
		Skewness		,266	,365
		Kurtosis		-1,067	,717
		Mean		64,0606	1,61722
		95% Confidence Interval for	Lower Bound	60,7664	
		Mean	Upper Bound	67,3548	
		5% Trimmed Mean		63,4108	
		Median		63,0000	
		Variance		86,309	
		Std. Deviation		9,29025	
	Masculino	Minimum		50,00	
		Maximum		91,00	
		Range		41,00	
		Interquartile Range		12,00	
		Skewness		1,076	,409
		Kurtosis		1,252	,798
		Mean		62,9762	1,51320
		95% Confidence Interval for	Lower Bound	59,9202	
		Mean	Upper Bound	66,0322	
		5% Trimmed Mean		62,8122	
		Median		61,0000	
		Variance		96,170	
		Std. Deviation		9,80664	
		Minimum		47,00	
		Maximum		83,00	

Range	36,00	
Interquartile Range	15,75	
Skewness	,341	,365
Kurtosis	-,792	,717

Tests of Normality							
Capacidades da inteligência emocional	Sexo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Autoconsciência	Feminino	,097	33	,200*	,976	33	,665
	Masculino	,142	42	,033	,929	42	,012
Gestão de emoções	Feminino	,096	33	,200*	,984	33	,905
	Masculino	,092	42	,200*	,964	42	,210
Automotivação	Feminino	,179	33	,009	,932	33	,041
	Masculino	,079	42	,200*	,975	42	,473
Empatia	Feminino	,101	33	,200*	,973	33	,563
	Masculino	,128	42	,083	,952	42	,076
Gestão de relacionamentos em grupos	Feminino	,139	33	,106	,929	33	,032
	Masculino	,118	42	,155	,957	42	,120

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Habilitações literárias vs Capacidades da inteligência emocional

Descriptives			
Habilitações		Statistic	Std. Error
Autoconsciência	Licenciatura	Mean	83,6400
		95% Confidence Interval for Lower Bound	1,26773
		Mean Upper Bound	86,1876
		5% Trimmed Mean	83,4000
		Median	85,0000
		Variance	80,358
		Std. Deviation	8,96424
		Minimum	64,00
		Maximum	106,00
		Range	42,00
		Interquartile Range	13,00
		Skewness	,179
		Kurtosis	,337
	Mestrado	Mean	83,3600
		95% Confidence Interval for Lower Bound	2,33587
		Mean Upper Bound	88,1810
		5% Trimmed Mean	83,3556
		Median	85,0000
		Variance	136,407
		Std. Deviation	11,67933
		Minimum	58,00
		Maximum	108,00
		Range	50,00
		Interquartile Range	14,50
		Skewness	-,054
		Kurtosis	,464
Gestão de emoções	Licenciatura	Mean	71,5800
		95% Confidence Interval for Lower Bound	1,34986
		Mean Upper Bound	74,2926
		5% Trimmed Mean	71,3333
		Median	72,0000
		Variance	91,106
		Std. Deviation	9,54493
		Minimum	55,00
		Maximum	95,00
		Range	40,00
		Interquartile Range	14,25
		Skewness	,237
		Kurtosis	,337
	Mestrado	Mean	70,8800
			2,92536

		95% Confidence Interval for	Lower Bound	64,8424	
		Mean	Upper Bound	76,9176	
		5% Trimmed Mean		70,4778	
		Median		69,0000	
		Variance		213,943	
		Std. Deviation		14,62680	
		Minimum		49,00	
		Maximum		101,00	
		Range		52,00	
		Interquartile Range		27,00	
		Skewness		,381	,464
		Kurtosis		-,936	,902
Automotivaçã o	Licenciatura	Mean		75,6200	1,30240
		95% Confidence Interval for	Lower Bound	73,0027	
		Mean	Upper Bound	78,2373	
		5% Trimmed Mean		75,5111	
		Median		73,5000	
		Variance		84,812	
		Std. Deviation		9,20933	
		Minimum		59,00	
		Maximum		101,00	
		Range		42,00	
		Interquartile Range		14,25	
		Skewness		,281	,337
		Kurtosis		-,201	,662
		Mean		76,7600	2,40436
		95% Confidence Interval for	Lower Bound	71,7977	
		Mean	Upper Bound	81,7223	
		5% Trimmed Mean		76,3111	
		Median		74,0000	
		Variance		144,523	
		Std. Deviation		12,02179	
		Minimum		58,00	
		Maximum		104,00	
		Range		46,00	
		Interquartile Range		17,00	
		Skewness		,624	,464
		Kurtosis		-,402	,902
Empatia	Licenciatura	Mean		55,0200	1,09823
		95% Confidence Interval for	Lower Bound	52,8130	
		Mean	Upper Bound	57,2270	
		5% Trimmed Mean		54,7778	
		Median		54,5000	

Gestão de relacionamentos em grupos		Variance	60,306	
		Std. Deviation	7,76568	
		Minimum	41,00	
		Maximum	73,00	
		Range	32,00	
		Interquartile Range	13,00	
		Skewness	,458	,337
		Kurtosis	-,546	,662
	Mestrado	Mean	56,1200	1,30041
		95% Confidence Interval for Lower Bound	53,4361	
		Mean Upper Bound	58,8039	
		5% Trimmed Mean	56,1000	
		Median	55,0000	
		Variance	42,277	
		Std. Deviation	6,50205	
		Minimum	44,00	
		Maximum	69,00	
		Range	25,00	
		Interquartile Range	9,50	
		Skewness	,129	,464
		Kurtosis	-,652	,902
	Licenciatura	Mean	62,1400	1,34741
		95% Confidence Interval for Lower Bound	59,4323	
		Mean Upper Bound	64,8477	
		5% Trimmed Mean	61,8000	
		Median	60,5000	
		Variance	90,776	
		Std. Deviation	9,52764	
		Minimum	47,00	
		Maximum	85,00	
		Range	38,00	
		Interquartile Range	13,25	
		Skewness	,637	,337
		Kurtosis	-,517	,662
	Mestrado	Mean	66,0800	1,83478
		95% Confidence Interval for Lower Bound	62,2932	
		Mean Upper Bound	69,8668	
		5% Trimmed Mean	65,7556	
		Median	64,0000	
		Variance	84,160	
		Std. Deviation	9,17388	
		Minimum	47,00	
		Maximum	91,00	

Range	44,00	
Interquartile Range	10,00	
Skewness	,777	,464
Kurtosis	1,572	,902

Tests of Normality							
Capacidades da inteligência emocional	Habilitações	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Autoconsciência	Licenciatura	,082	50	,200*	,977	50	,438
	Mestrado	,100	25	,200*	,987	25	,981
Gestão de emoções	Licenciatura	,101	50	,200*	,978	50	,483
	Mestrado	,131	25	,200*	,952	25	,276
Automotivação	Licenciatura	,112	50	,159	,970	50	,231
	Mestrado	,113	25	,200*	,947	25	,220
Empatia	Licenciatura	,111	50	,166	,964	50	,126
	Mestrado	,137	25	,200*	,969	25	,609
Gestão de relacionamentos em grupos	Licenciatura	,128	50	,039	,938	50	,011
	Mestrado	,143	25	,197	,947	25	,219

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Capacidades da inteligência emocional e inteligência emocional global

Descriptives			
		Statistic	Std. Error
Autoconsciência	Mean	83,5467	1,13998
	95% Confidence Interval for Lower Bound	81,2752	
	Mean Upper Bound	85,8181	
	5% Trimmed Mean	83,4444	
	Median	85,0000	
	Variance	97,467	
	Std. Deviation	9,87256	
	Minimum	58,00	
	Maximum	108,00	
	Range	50,00	
	Interquartile Range	14,00	
	Skewness	,050	,277
	Kurtosis	,046	,548
	Mean	71,3467	1,31567
	95% Confidence Interval for Lower Bound	68,7251	
	Mean Upper Bound	73,9682	
Gestão de emoções	5% Trimmed Mean	71,0630	
	Median	72,0000	
	Variance	129,824	
	Std. Deviation	11,39404	
	Minimum	49,00	
	Maximum	101,00	
	Range	52,00	
	Interquartile Range	17,00	
	Skewness	,300	,277
	Kurtosis	-,359	,548
Automotivação	Mean	76,0000	1,17374
	95% Confidence Interval for Lower Bound	73,6613	
	Mean Upper Bound	78,3387	
	5% Trimmed Mean	75,6407	
	Median	74,0000	
	Variance	103,324	
	Std. Deviation	10,16486	
	Minimum	58,00	
	Maximum	104,00	
	Range	46,00	
	Interquartile Range	15,00	
	Skewness	,495	,277
	Kurtosis	-,131	,548
Empatia	Mean	55,3867	,84787

	95% Confidence Interval for	Lower Bound	53,6973	
	Mean	Upper Bound	57,0761	
	5% Trimmed Mean		55,1963	
	Median		55,0000	
	Variance		53,916	
	Std. Deviation		7,34275	
	Minimum		41,00	
	Maximum		73,00	
	Range		32,00	
	Interquartile Range		11,00	
	Skewness		,346	,277
	Kurtosis		-,591	,548
Gestão de relacionament os em grupos	Mean		63,4533	1,10091
	95% Confidence Interval for	Lower Bound	61,2597	
	Mean	Upper Bound	65,6469	
	5% Trimmed Mean		63,0926	
	Median		62,0000	
	Variance		90,900	
	Std. Deviation		9,53414	
	Minimum		47,00	
	Maximum		91,00	
	Range		44,00	
	Interquartile Range		12,00	
	Skewness		,607	,277
	Kurtosis		-,022	,548
Inteligência emocional global	Mean		349,7333	4,44021
	95% Confidence Interval for	Lower Bound	340,8860	
	Mean	Upper Bound	358,5806	
	5% Trimmed Mean		349,0889	
	Median		338,0000	
	Variance		1478,658	
	Std. Deviation		38,45332	
	Minimum		265,00	
	Maximum		445,00	
	Range		180,00	
	Interquartile Range		49,00	
	Skewness		,345	,277
	Kurtosis		-,439	,548

Tests of Normality						
Capacidades da inteligência emocional	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Autoconsciência	,079	75	,200*	,989	75	,784
Gestão de emoções	,082	75	,200*	,982	75	,378
Automotivação	,109	75	,027	,973	75	,114
Empatia	,118	75	,012	,975	75	,139
Gestão de relacionamentos em grupos	,119	75	,010	,965	75	,037
Inteligência emocional global	,127	75	,005	,975	75	,139

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction