

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



**INTELIGÊNCIA EMOCIONAL PERCEBIDA EM ALUNOS E PROFESSORES:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO.**

Susana Isabel Ferreira Nicolau

Nº12163

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



INTELIGÊNCIA EMOCIONAL PERCEBIDA EM ALUNOS E PROFESSORES:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO.

Susana Isabel Ferreira Nicolau

Nº12163

Dissertação orientada por Glória Ramalho

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Glória Ramalho, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673/ 2006 publicado em Diário da República 2ªsérie de 26 de Setembro, 2006.

“Children need people in order to become human beings.”

Urie Bronfenbrenner

Agradecimentos

A realização deste trabalho não seria possível sem o apoio e a compreensão de várias pessoas, às quais presto os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer especialmente à Dra. Neuza Pedro e à Prof. Dra. Glória Ramalho, pela aceitação do tema, pelas ideias, pelas esperas, pelas sugestões e pela disponibilidade inigualável.

Agradeço também a todos professores e alunos que colaboraram prontamente, participando no estudo, bem como aos agrupamentos de escolas e aos pais, que cederam as autorizações necessárias.

À Dra. Sofia Ferreira, deixo um agradecimento pela amizade e pela ajuda preciosa para finalizar a recolha de dados.

Gostaria igualmente de agradecer às colegas de curso que colaboraram sempre que precisei de uma segunda opinião.

À Dra. Tânia Pinto, agradeço a ajuda inicial no tratamento estatístico dos dados.

O meu apreço é ainda deixado aos amigos incansáveis, que estiveram sempre presentes, dando o seu apoio, incentivo e sorriso, em horas nem sempre fáceis.

Por fim, presto um profundo reconhecimento aos meus familiares, em especial aos meus pais, que constantemente compreenderam as minhas ausências, ampararam as dificuldades e facilitaram o impulso necessário.

RESUMO

Com este trabalho, pretendeu-se explorar o conceito de Inteligência Emocional no contexto educativo português, procurando-se analisar a Inteligência Emocional Percebida em 40 professores e 160 alunos, no 4º ano do 1º ciclo do ensino básico, em escolas públicas do distrito de Lisboa.

Para tal, tendo por referência o modelo de Inteligência Emocional de Salovey e Mayer, recorreu-se à aplicação da Escala Traço Meta-Humor (*TMMS -Trait Meta-Mood Scale*), no caso dos professores, e à aplicação da Escala de Traço Meta-Humor para crianças (*TMMS-C*), no caso dos alunos.

Os resultados obtidos permitiram verificar que: (1) os alunos obtiveram valores médios de Inteligência Emocional Percebida elevados, sendo que tal se observou tanto na escala global, como nas subescalas Atenção, Clareza e Reparação; (1.1) verificaram-se diferenças significativas entre géneros para os alunos apenas na subescala, tendo os sujeitos do sexo feminino obtido valores médios mais elevados; (1.2) a nível da idade, não se registaram diferenças significativas entre os valores médios de Inteligência Emocional Percebida dos alunos; (2) os professores obtiveram valores médios de Inteligência Emocional Percebida elevados; (2.1) a análise relativamente aos grupos de anos de carreira de docente revelou a existência de diferenças significativas na subescala Reparação, sendo que o grupo dos professores com 7 ou menos anos de carreira apresentou valores médios significativamente superiores aos dos professores dos restantes grupos; (3) não se verificaram correlações estatisticamente significativas entre os valores médios obtidos pelos professores na *TMMS* (global e subescalas) e os valores médios obtidos pelos seus alunos na *TMMS-C* (global e subescalas).

Verificou-se assim que tanto os professores como os alunos apresentaram valores elevados de inteligência emocional percebida, não existindo correlações entre os valores médios de uns e de outros, e discutiram-se os resultados abrangendo a importância que a inteligência emocional poderá ter no contexto relacional de ensino-aprendizagem, defendida por alguns autores.

Palavras-chave: *Inteligência Emocional, Professores, Alunos.*

ABSTRACT

This work intended to explore the concept of Emotional Intelligence in the portuguese educative context. Therefore, Perceived Emotional Intelligence was analyzed in 4th grade students (N=160) and teachers (N=40) from elementary public schools in the district of Lisbon.

Having for reference the model of Emotional Intelligence proposed by Salovey and Mayer, the tools applied in assessment were: *Trait Meta-Mood Scale (TMMS)*, used with teachers, and *Trait Meta-Mood Scale for elementary school Children (TMMS-C)*, used with students.

The obtained results had allowed to verify that: (1) students had shown high average values of Perceived Emotional Intelligence, in the global scale and in the Attention, Clarity and Repair subscales; (1.1) significant differences between gender in students were found only in Attention subscale, with girls showing higher average values; (1.2) age differences between students were not significant; (2) teachers had gotten high average values of Perceived Emotional Intelligence; (2.1) the analysis between the groups of teachers related with years of career disclosed to the existence of significant differences in Repair subscale, showing that the group of teachers with 7 or little years of career presented significantly superior average values relatively to teachers of the remaining groups; (3) there were not found significant statistical correlations between the average values obtained by teachers in the global TMMS and its subscales and the average values gotten by its students in the global TMMS-C and its subscales.

Thus, both teachers and students had presented high values of perceived emotional intelligence, not existing correlations between the average values of ones and others. The results were discussed enclosing the importance of emotional intelligence in the relational context of teaching and learning, defended by various authors.

Key-words: Emotional Intelligence, Teachers, Students

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| I – INTRODUÇÃO..... | 1 |
| | |
| II – REVISÃO DE LITERATURA | |
| 1. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL | |
| 1.1 À descoberta da Inteligência Emocional..... | 3 |
| 1.2 Modelo de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey..... | 6 |
| 1.3 A Inteligência Emocional e as suas relações com outras variáveis..... | 9 |
| 2. A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO | |
| 2.1 O aluno no 4º ano de escolaridade e a Inteligência Emocional..... | 11 |
| 2.2 O professor de 1º ciclo e a Inteligência Emocional..... | 14 |
| 2.3 Inteligência Emocional na relação pedagógica..... | 19 |
| | |
| III – QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO..... | 25 |
| | |
| IV – MÉTODO | |
| 1. Participantes..... | 28 |
| 2. Instrumentos..... | 31 |
| 3. Procedimento..... | 37 |
| | |
| V-RESULTADOS | |
| 1. Inteligência Emocional percebida pelos alunos..... | 39 |
| 1.1 Inteligência Emocional percebida pelos alunos e a variável género..... | 40 |
| 1.2 Inteligência Emocional percebida pelos alunos e a variável idade..... | 42 |
| 2. Inteligência Emocional percebida pelos professores..... | 43 |

| | |
|---|----|
| 2.1 Inteligência Emocional percebida pelos professores e a variável anos de carreira..... | 45 |
| 3. Associação entre Inteligência Emocional percebida pelos alunos e Inteligência Emocional percebida pelos professores..... | 46 |

VI – DISCUSSÃO

| | |
|---|----|
| 1. Inteligência Emocional percebida pelos alunos..... | 49 |
| 1.1 Inteligência Emocional percebida pelos alunos e a variável género..... | 50 |
| 1.2 Inteligência Emocional percebida pelos alunos e a variável idade..... | 51 |
| 2. Inteligência Emocional percebida pelos professores..... | 52 |
| 2.1 Inteligência Emocional percebida pelos professores e a variável anos de carreira..... | 53 |
| 3. Associação entre Inteligência Emocional percebida pelos alunos e Inteligência Emocional percebida pelos professores..... | 54 |
| 4. Contributo e limitações do estudo..... | 55 |
| 5. Propostas para novos estudos..... | 57 |
| 6. Considerações finais..... | 58 |

VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....60

ANEXOS

| | |
|---|----|
| Anexo A: <i>Trait Meta-Mood Scale for Elementary School Children (TMMS-C)</i> - versão original..... | 69 |
| Anexo B: Escala de Traço Meta-Humor para Crianças (<i>TMMS-C</i> , versão adaptada) e questionário de dados dos alunos..... | 71 |
| Anexo C: Escala de Traço Meta-Humor (<i>TMMS</i>) e questionário de dados dos professores..... | 75 |
| Anexo D: Outputs de análise estatística..... | 79 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1: As subescalas e os itens da TMMS..... | 33 |
| Tabela 2: A consistência interna da TMMS (global e subescalas)..... | 34 |
| Tabela 3: Correlações da TMMS (global e subescalas)..... | 34 |
| Tabela 4: As subescalas e os itens da TMMS-C..... | 35 |
| Tabela 5: Correlações entre a escala global e as subescalas da TMMS-C..... | 36 |
| Tabela 6: Medidas descritivas dos itens da TMMS-C..... | 39 |
| Tabela 7: Medidas descritivas da TMMS-C global e das suas subescalas | 40 |
| Tabela 8: Medidas descritivas da TMMS-C global e das suas subescalas, tendo em conta a variável género..... | 41 |
| Tabela 9: Resultados do teste <i>T-Student</i> para comparação de médias da TMMS-C entre géneros..... | 41 |
| Tabela 10: Medidas descritivas da TMMS-C global e das suas subescalas, tendo em conta a variável idade..... | 42 |
| Tabela 11: Resultados do teste de <i>Kruskal-Wallis</i> para comparação dos valores da TMMS-C entre os diferentes escalões etários..... | 43 |
| Tabela 12: Medidas descritivas dos itens da TMMS..... | 44 |
| Tabela 13: Medidas descritivas da TMMS global e das suas subescalas..... | 44 |
| Tabela 14: Medidas descritivas da TMMS global e das suas subescalas, tendo em conta os grupos de anos de carreira..... | 45 |

| | |
|--|----|
| Tabela 15: Resultados do teste <i>Kruskal-Wallis</i> para comparação da TMMS entre os grupos de anos de carreira | 45 |
| Tabela 16: Resultados do teste de comparação múltipla de médias das ordens para os grupos de anos de carreira na subescala Reparação..... | 46 |
| Tabela 17: Correlações entre os valores médios obtidos pelos professores na TMMS (global e subescalas) e os valores médios obtidos pelos alunos na TMMS-C (global e subescalas)..... | 47 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: distribuição percentual dos alunos por escalões etários..... | 29 |
| Figura 2: distribuição dos professores pelos grupos de anos de carreira em percentagens..... | 30 |
| Figura 3 Distribuição percentual dos professores pelo número de anos que acompanham a actual turma..... | 30 |
| Figura 4: Gráfico de dispersão dos valores médios da TMMS global obtidos pelos professores e os valores médios da TMMS-C global obtidos pelos alunos..... | 48 |

I - INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, uma perspectiva consistente tem vindo a emergir de forma gradual, indicando que os sujeitos se diferenciam nas capacidades de perceber, compreender e utilizar a informação emocional, não sendo igualmente competentes no controlo da sua vida emocional. Surgiu assim o conceito de inteligência emocional (Salovey & Mayer, 1990), que actualmente é considerado como elemento integrante de diversas teorias, por vários investigadores, podendo ser considerado um espectro de diferentes aptidões (Mayer, Salovey & Caruso, 2002) ou mesmo um conjunto de diferentes aptidões e de características da personalidade (Bar-on, 1997; Goleman, 1997).

Alguns autores contestam o conceito, considerando-o pouco fundamentado (e.g. Woodruffe, 2001). Contudo, várias pesquisas têm demonstrado a sua cientificidade e é geralmente consensual que o constructo de inteligência emocional pode proporcionar um quadro teórico que permita a identificação de capacidades específicas necessárias à compreensão e à vivência das emoções de forma mais adaptativa, considerando que estas se podem desenvolver ou explorar e assim potenciar o sucesso dos sujeitos (Dulewicz & Higgs, 2004; Goleman, 1997; Mayer, Roberts & Barsade, 2008).

Na escola, surgem evidências de que a inteligência emocional pode contribuir para que alunos e professores sejam bem sucedidos nos seus propósitos e actividades, tal como nas próprias relações que estabelecem entre si.

Existem estudos desenvolvidos com alunos adolescentes que demonstram que a inteligência emocional dos alunos se relaciona com o seu ajuste psicológico, o seu rendimento académico e, mesmo, a sua adaptação à aula (Extremera & Fernández-Berrocal 2003). Outras investigações desenvolvidas com crianças entre o 3º e o 7º ano de escolaridade, permitiram também verificar que algumas dimensões da inteligência emocional se correlacionam negativamente com índices de depressão, solidão e ansiedade social (Rockhill & Greener, *in press*). Assim, e sendo a infância um período especial de maturação rápida, revela-se de grande importância investir na promoção de competências emocionais das crianças nesta fase, quer através de programas específicos que promovam o desenvolvimento sócio-emocional, ou mesmo através da formação de professores a este nível, já que eles constituem modelos de aprendizagem significativos para as crianças (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Kusché & Greenberg, 2006).

Quanto aos professores, actualmente considera-se importante que desenvolvam a sua inteligência emocional, de forma a constituírem modelos efectivos de aprendizagem sócio-emocional para os alunos e também porque, tal como a investigação tem vindo a demonstrar, ao ter níveis de inteligência emocional adequados, o professor consegue lidar mais eficazmente com os contratemplos quotidianos e o *stress* laboral (Patti, 2006; Kusché & Greenberg, 2006; Chan, 2004; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

A inteligência emocional de professores e alunos poderá ainda contribuir para uma melhor relação entre professores e alunos e também para uma maior motivação e eficácia dos processos de ensino-aprendizagem (Patti, 2006).

Sendo a Inteligência Emocional um conceito relativamente recente, os próprios autores (Mayer, Salovey & Caruso, 2002) defendem a necessidade de prosseguir com o desenvolvimento de investigações em torno do mesmo. Na realidade portuguesa, esta necessidade atinge maior dimensão, uma vez que as investigações desenvolvidas neste âmbito se revelam escassas e, tal como Gonçalves (2006) sugere, urge progredir com os estudos, de forma a explorar a aplicação deste conceito no nosso contexto.

Assim, o presente estudo, desenvolvido em contexto escolar, visa a exploração do conceito de inteligência emocional num conjunto de sujeitos portugueses, especificamente, de professores e alunos de 4.º ano, assumindo-se como propósito perceber como se manifesta a inteligência emocional nestes participantes, bem como averiguar se existe alguma relação entre os níveis de inteligência emocional percebida por uns e outros.

Este estudo torna-se assim pertinente para compreender de que modo a inteligência emocional se manifesta na realidade portuguesa, concretamente numa amostra de professores e alunos, sendo que poderá fornecer também um importante e visível contributo para a área da educação, nomeadamente a nível da relação pedagógica.

Este estudo será iniciado com o enquadramento teórico, reflectindo sobre o conceito de inteligência emocional, incidindo nomeadamente sobre o modelo proposto por Mayer e Salovey, e dando a conhecer algumas das relações actualmente consideradas entre o conceito e outras variáveis. Será então exposta alguma teoria encontrada sobre a inteligência emocional em alunos, em professores e na relação entre estes, sendo que a este nível os estudos encontrados se revelaram reduzidos.

Partir-se-á depois para a apresentação do estudo empírico exploratório em concreto, culminando com a discussão dos resultados obtidos e as suas implicações práticas, bem como futuras direcções de pesquisas a desenvolver neste âmbito.

II- REVISÃO DE LITERATURA

1. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

1.1 À descoberta da *Inteligência Emocional*

Na história da humanidade, sempre se reflectiu sobre a preponderância da razão e da emoção nas nossas vidas, havendo uma tendência generalizada para dissociar estes dois conceitos. Na cultura ocidental, manifestou-se sobretudo um paradigma social de sobrevalorização da razão em detrimento da emoção. Essa perspectiva filosófica remonta ao pensamento estóico, que considerava a lógica superior aos sentimentos, na medida em que apenas os argumentos racionais evidenciavam consenso, sendo os sentimentos mais subjectivos. No entanto, ao longo dos séculos alguns autores não esqueceram a relevância da emoção e foram surgindo recorrentemente movimentos e escolas de pensamento que enfatizavam a importância da mesma, tais como o romantismo do século XVIII ou a rebelião emocional da década de sessenta, no século XX (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002; Mayer, Roberts, & Barsade, 2008).

A conceptualização de Inteligência Emocional, dá-nos uma nova perspectiva em relação aos conceitos de inteligência e emoção pois, em lugar de os separar, considera existir uma ligação fundamental entre ambos, que permite, por um lado, que se pense sobre as emoções e, por outro, que possa haver uma facilitação do pensamento através do conhecimento emocional.

Tendo Goleman (1997) popularizado este conceito, defendendo que a inteligência emocional pode ter uma influência “por vezes ainda mais poderosa que o QI” (p.54), foi com Salovey e Mayer que o mesmo foi definido pela primeira vez na literatura científica, em 1990. Estes autores consideraram que a inteligência emocional seria um tipo de inteligência social que estaria vinculada ao conhecimento das emoções do próprio e das emoções alheias, à capacidade de discriminar as emoções entre si e à utilização da informação emocional para gerir o pensamento e as acções. Salovey e Mayer (1990) fundamentaram-se em estudos anteriores envolvendo os conceitos de inteligência, emoções e inteligência social (referenciando autores como Thorndike & Stein, 1937; Weinstein, 1969) para chegar a esta definição do conceito.

Assim, esta não se trata de uma conceptualização inteiramente nova, mas antes de uma conceptualização que se foi construindo com base em investigações e modelos anteriores e que também hoje se vai actualizando com as novas investigações que vão surgindo na área da emoção e da cognição.

Um dos modelos que terá surgido enquanto importante precursor deste conceito, terá sido a *Teoria das Inteligências Múltiplas*, proposta por Howard Gardner. Criticando a teoria psicométrica dominante, Gardner (2001) apresentou em 1983 o seu modelo, em que considerou a inteligência não um conceito unifactorial e imutável, mas sim um conceito multifactorial, identificando um espectro de sete inteligências básicas e distintas. Nelas se integram as inteligências pessoais, nomeadamente a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal, que podem ser relacionadas com a inteligência emocional. A inteligência interpessoal diz respeito à capacidade de um sujeito entender as intenções, as motivações e os desejos dos outros (relacionando-se com a capacidade para lidar com pessoas, atendendo às suas emoções); enquanto que a inteligência intrapessoal, se caracteriza pela capacidade do sujeito se compreender a si mesmo e de ter uma representação útil dos seus próprios desejos, emoções e capacidades, que lhe permita regular eficazmente a sua conduta.

Alguns estudos a nível da neurologia têm também tido um papel essencial no desenvolvimento do conceito de inteligência emocional, possibilitando uma melhor compreensão das ligações entre a razão e a emoção, e defendendo um elo de ligação anatómico e funcional entre estas (Damásio, 1994; Ledoux, 1996).

Bechara, Tranel e Damasio (2002) estudaram alguns pacientes com lesões no córtex pré-frontal ventro-mediano e provaram que, apesar de terem um QI elevado, os indivíduos tinham dificuldades em lidar com o meio social e adaptar-se às suas exigências, devido a um défice na sua capacidade para processar sinais emocionais. Estes autores mostram-nos que as investigações nesta área têm fornecido evidências que constituem importantes contributos para o conceito geral de inteligência emocional, enquanto conjunto de aptidões emocionais que possibilitam ao sujeito uma maior eficácia em termos sociais e que, sendo uma forma de inteligência, são distintas da inteligência cognitiva.

O desenvolvimento da conceptualização de inteligência emocional tem sido acompanhado por um crescente interesse da comunidade científica, mas também da população em geral, sendo que actualmente nos deparamos com diversos modelos e perspectivas, havendo uma certa controvérsia no que diz respeito a uma definição clara do conceito, bem como à sua mensuração.

Mayer, Salovey e Caruso (2002) examinam três significados que são atribuídos à inteligência emocional: *zeitgeist* (tendência cultural), personalidade e aptidão mental.

De facto, a inteligência emocional pode ser vista como uma tendência cultural, uma vez que surge como uma perspectiva diferente sobre importantes conflitos contemporâneos que assumem especial relevância, nomeadamente nas culturas ocidentais: (1) favorece o

igualitarismo em detrimento do elitismo - ao contrário do QI, esta competência poderia ser desenvolvida por qualquer um e possibilitaria que qualquer pessoa atingisse os seus objectivos (Goleman, 1997); (2) permite estabelecer uma associação entre a emoção e a razão, que tendiam a ser vistas como orientadas em torno de finalidades conflituosas. Mayer, Salovey e Caruso (2002) apresentam-nos este domínio popular da inteligência emocional com um provável distanciamento do domínio científico.

Quanto à personalidade, existem modelos de inteligência emocional (chamados mistos) que, para além de aptidões, contemplam traços de personalidade (e.g. optimismo, capacidade para auto-motivação) como é o caso do modelo de Goleman (1997) e o modelo de Bar-On (1997). Alguns autores opõem-se a este tipo de modelos de inteligência emocional, considerando que as suas definições ultrapassam o domínio da inteligência (Mayer, Salovey & Caruso, 2002; Petrides & Furnham, 2000; Schutte *et al.*, 1998).

Mayer, Salovey e Caruso (2002), defendem um modelo de inteligência emocional composto apenas por aptidões que possibilitem a resolução de problemas e, conseqüentemente, se traduzam numa adaptação eficaz ao meio. Deste modo, a inteligência emocional é uma inteligência que processa as emoções e delas beneficia, recorrendo em simultâneo aos sistemas cognitivo e emocional.

A par desta construção de modelos teóricos relativos ao conceito de inteligência emocional, criaram-se vários instrumentos para assegurar a mensuração do mesmo. Mayer, Caruso e Salovey (2002) analisam alguns dos instrumentos actualmente existentes e verificam que estes variam não só em relação ao conteúdo, que difere consoante a teoria considerada, mas também quanto à forma, podendo a medição ser feita através de instrumentos de auto-avaliação (e.g. *EQ-i*, de Bar-On; *EQ-Map*, de Cooper), através de instrumentos informantes (e.g. *ECI-Emotional Competence Inventory*, de Boyatzis, Goleman e Hay McBer) ou através de medidas de aptidão (e.g. *MSCEIT- Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test*).

Deparamo-nos desta forma com a existência de diversos olhares sobre a inteligência emocional. Contudo, Ciarrochi, Chan e Caputi (2000) defendem que, em lugar de se contradizerem, estas diferentes perspectivas tendem preferencialmente a complementar-se.

Perante a diversidade, devido a uma maior preponderância de trabalhos encontrados no âmbito do contexto escolar enquadrados no modelo de inteligência emocional de aptidões, e devido também à existência de instrumentos adequados aos objectivos do presente trabalho dentro desse modelo, na presente investigação optou-se por explorar o mesmo, que será seguidamente aprofundado.

1.2 Modelo de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey

Salovey e Mayer (1990), centrando-se no processamento emocional da informação e no estudo das competências relacionadas com esse mesmo processamento, foram os primeiros autores a definir o conceito de inteligência emocional, como supra-referido. Consideraram este conceito uma descrição geral da competência para: (1) a avaliação e a expressão de emoções; (2) a regulação de emoções; e (3) a utilização das emoções em processos adaptativos.

A avaliação e a expressão de emoções, segundo estes autores, ocorre quando a informação emocional é percebida, podendo dar-se a dois níveis: em si mesmo e nos outros. Possuindo inteligência emocional, os sujeitos conseguem identificar com precisão e expressar adequadamente as suas próprias emoções, sendo que mais depressa respondem às mesmas e mais facilmente as transmitem aos outros. O indivíduo, após avaliar as suas emoções, pode expressá-las verbal (utilizando a linguagem) ou não verbalmente (utilizando por exemplo as expressões emocionais), sendo que a capacidade de expressar verbalmente as suas emoções de forma clara pode ser aprendida socialmente e através da introspecção. Quanto às emoções alheias, tendo inteligência emocional, o sujeito consegue avaliá-las e expressá-las, o que lhe irá facilitar o estabelecimento de relações com os outros. A avaliação e a expressão emocional nos outros pode suceder através da percepção não verbal das emoções ou através da empatia, sendo que esta última corresponde à competência de entender os sentimentos alheios e experimentá-los em si mesmo, conseguindo imaginar-se no lugar do outro.

De acordo com Salovey e Mayer (1990), a regulação das emoções também se dá ao nível das emoções do próprio e ao nível das emoções dos outros, sendo que um sujeito emocionalmente inteligente tenderá a fazê-lo tendo em vista objectivos específicos. Em relação aos seus próprios humores, os indivíduos apresentarão uma tendência para manter as emoções positivas e evitar as negativas, através da experiência de meta-humor, ou seja, a capacidade de reflectir sobre o que são os seus humores típicos ou atípicos e regulá-los de acordo com essas teorias. Por outro lado, a regulação poderá ser influenciada pela experiência de meta-humor no que diz respeito à percepção do humor quanto à sua duração e controlabilidade, sendo que um humor que seja meta-experenciado como duradouro e incontrolável será tido como muito mais agressivo para o próprio. Em relação aos humores de terceiros, os indivíduos emocionalmente inteligentes conseguem, de facto, regulá-los e alterá-los. De forma carismática, poderão fazê-lo no sentido de tornar os humores dos outros mais positivos e de motivá-los. Contudo, se, em lugar de ter em vista objectivos proveitosos para os outros, o sujeito quiser atingir objectivos prejudiciais para estes, poderá usar as suas capacidades a este nível de forma manipuladora.

Quanto à utilização das emoções, os investigadores acima referidos explicam que esta pode ser feita inteligentemente, facilitando a resolução de problemas e a tomada de decisões, e promovendo, portanto, a adaptação do sujeito. De facto, através das variações de humor, os sujeitos poderão ganhar diferentes perspectivas que lhes facilitem planear eficazmente o seu futuro, flexibilizando os seus planos. Por outro lado, as emoções podem ter um papel importante no que diz respeito a uma boa categorização da informação na memória, o que poderá facilitar a criatividade do pensamento. As emoções também podem ser essenciais para o redireccionamento da atenção de um problema para um outro mais importante, podendo auxiliar na clarificação de prioridades. Por fim, os humores podem ainda ser utilizados para promover a motivação em problemas desafiantes, ajudando a manter uma atitude positiva face aos obstáculos, tendo sempre em vista resultados positivos.

Dedicando-se especificamente ao estudo dos humores/emoções, Mayer e Salovey (1995) debruçaram-se sobre a construção (geração e transformação da emoção antes ou durante a sua percepção) e a regulação (modificação da emoção posteriormente à sua percepção).

Estes autores definiram então três níveis de regulação: (1) nível de não-consciência; (2) baixo nível de consciência; (3) elevado nível de consciência. No primeiro, o processo de construção e de regulação ocorre sempre a um nível neurológico, inconsciente, e portanto inacessível ao sujeito. A este nível, pode revelar-se inteligência emocional, por exemplo, quando a regulação não for limitada por mecanismos de bloqueio do processamento de informação (como os mecanismos de defesa) e houver possibilidade de um contacto ajustado à realidade, que permita juízos emocionais favoráveis. O segundo nível permite que a regulação tenha alguma atenção, mas apenas a nível periférico, não permitindo a recordação. Aqui, a regulação de emoções ocorre aumentando ou diminuindo a atenção relativamente à expressão emocional, sendo mediada pelas regras que o sujeito possui sobre o que é adequado ou inadequado sentir em dado momento. Por outro lado, no terceiro nível a regulação já se processa à altura da reflexão, envolvendo atenção e auto-observação, e podendo, circunstancialmente, ser recordada. A este nível, existe alguma intenção em entender e definir as emoções experienciadas, sendo que estas são reguladas através da reflexão (meta-experiência), havendo uma monitorização consciente por parte do sujeito. A meta-experiência é, portanto, a forma de regulação emocional mais demorada, mas também a mais flexível e, concisamente, engloba: a clareza (compreensão das emoções), a atenção (tempo durante o qual se atenta às emoções) e a meta-regulação do humor (que compreende a reparação).

Na sequência destas reflexões, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey e Palfai (1995) desenvolveram uma escala de *self-report*, a TMMS (*Trait-Meta Mood Scale*), especificamente para medir a regulação emocional ao nível elevado de consciência, a meta-experiência. Segundo os autores, trata-se de um instrumento que facilita perceber se os sujeitos se revelam ou não emocionalmente inteligentes, diferenciando-os, apesar de não procurar avaliar a inteligência emocional enquanto aptidão. Por outro lado, de entre dez que foram revistas por Davies, Stankov e Roberts (1998, cit. por Fernández-Berrocal & Pacheco, 2005), a TMMS foi considerada a medida de auto-relato de inteligência emocional com melhores propriedades psicométricas.

Durante as últimas duas décadas, a definição inicial de inteligência emocional de Salovey e Mayer (1990), tem vindo a ser reformulada e aperfeiçoada. O modelo integrativo que tem vindo a ser desenvolvido pela mesma equipa de autores permitiu perspectivar o conceito de inteligência emocional como um conjunto de aptidões específicas, agrupadas em quatro ramos hierárquicos, que se vão desenvolvendo desde a infância: (1) percepção emocional; (2) facilitação emocional; (3) compreensão das emoções; (4) gestão e regulação emocional (Mayer & Salovey, 1997, cit. por Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

O processamento da informação emocional inicia-se com uma percepção ajustada da mesma (Mayer, 2001). Assim, o primeiro ramo relaciona-se com as competências para identificar sentimentos com precisão, expressar emoções adequadamente e diferenciar expressões emocionais falsas de verdadeiras. A nível desenvolvimental, a capacidade de reconhecer emoções básicas é anterior à capacidade de reconhecer expressões emocionais falsas (Mayer & Salovey, 1997, cit. por Mayer, Roberts, & Barsade, 2008). Em certa medida, este ramo pode ser considerado semelhante à avaliação e expressão de emoções de que Salovey e Mayer falaram inicialmente, em 1990 (Gonçalves, 2006).

Estando a emoção percebida, esta poderá facilitar níveis básicos de processamento do sistema cognitivo (Mayer, 2001). Deste modo, o segundo ramo relaciona-se com a utilização das emoções para facilitar o pensamento e compreende aptidões como: orientar a atenção para eventos importantes através das emoções, gerar emoções que facilitem a tomada de decisão, utilizar as mudanças de humor para considerar diversos pontos de vista e mobilizar emoções diversas para diferentes formas de resolução de problemas (Mayer, Salovey & Caruso, 2002). De certa forma, este ramo parece relacionar-se com o segundo ponto definido na teoria inicial de Salovey e Mayer, ou seja, a utilização das emoções (Gonçalves, 2006).

A compreensão das emoções designa o terceiro ramo, que inclui competências para compreender emoções complexas, cadeias de emoções e a forma como as emoções se transformam, bem como a capacidade para reconhecer as causas das emoções e a

capacidade para compreender as relações entre as emoções. Atingindo esta forma de conhecimento emocional, o sujeito vai alcançando um entendimento importante dos fundamentos básicos da natureza humana e das relações interpessoais (Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

Por fim, o quarto ramo abrange a capacidade para gerir as reacções emocionais em situações intensas (positivas ou negativas). Supõe-se que esta gestão seja feita sem ter de suprimir as emoções negativas e de modo a que o pensamento não seja bloqueado na resolução de problemas (Mayer, Salovey & Caruso, 2002). Este ramo coincide em alguns pontos com a regulação emocional definida por Salovey e Mayer no seu modelo inicial (Gonçalves, 2006).

Sendo este um modelo hierárquico, Mayer, Salovey e Caruso, explicam que “somente tendo uma boa percepção emocional o indivíduo pode fazer uso das alterações de humor e entender as emoções” e que “somente com esse entendimento, o indivíduo terá a amplitude de conhecimentos necessária para administrar e lidar inteiramente com os sentimentos” (2002, p. 94).

Os autores delimitam também a sua conceptualização de inteligência emocional, ao compará-la com os conceitos de desempenho emocional e competência emocional, que muitas vezes têm sido utilizados indiferenciadamente na literatura. Segundo Mayer e Salovey (1997, cit. por Gonçalves, 2006), a inteligência emocional distingue-se na medida em que designa uma aptidão que permite pensar com as emoções, enquanto que o desempenho emocional diz respeito à aprendizagem da informação emocional e a competência emocional consiste num determinado nível de aprendizagem emocional atingido.

A partir desta perspectiva de inteligência emocional como conjunto de aptidões resultaram vários instrumentos, tais como, por exemplo, a já referida TMMS (Salovey *et al.*, 1995), o MEIS - *Multifactorial Emotional Intelligence Scale* (Mayer, Caruso & Salovey, 1999) e, mais recentemente, o MSCEIT - *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (Mayer, Salovey & Caruso, 2002, cit. por Mayer, Roberts & Barsade, 2008) e o RTS - *Reactions to Teaching Situation*, uma medida específica para professores (Perry, Ball & Stacey, 2004).

1.3 A Inteligência Emocional e as suas relações com outras variáveis

Situado o quadro teórico da inteligência emocional, interessa agora perceber as suas relações com outras variáveis, bem como as suas dimensões práticas que poderão facilitar a vida social quotidiana.

Apesar da existência de alguns estudos nesta área, permanecem pouco claras as relações entre a inteligência emocional e variáveis pessoais como a idade, a experiência e o género, pelo que urge novas pesquisas neste âmbito (Penrose, Perry & Ball, 2007). Considera-se também fundamental mais investigação para perceber a forma como as emoções e competências sociais dos sujeitos afectam a sua vida pessoal e profissional (Boyatzis, Goleman & Ree, 2002).

Para ser considerada, de facto, uma inteligência, a inteligência emocional deveria aumentar com a idade e a experiência (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Diversos trabalhos têm comprovado esta correlação (Bar-On, 1997; Day & Carroll, 2004; Kaftesios, 2004; Mayer, Salovey & Caruso, 2002a; Queirós, Fernández-Berrocal & Extremera, 2005; Rooy, Alonso e Visweran, 2005), embora muitas vezes as diferenças nos aumentos registados se manifestem de forma pouco significativa.

Existem vários estudos que apontam para a existência de diferenças entre géneros, no que diz respeito à inteligência emocional, mas existem ainda muitas contradições, pelo que alguns autores recomendam a prossecução de investigações que explorem estas relações de forma mais aprofundada (e.g. Perry *et al.*, 2004; Rooy, Alonso & Viswesvaran, 2005).

Determinadas pesquisas apontam para maiores níveis de inteligência emocional geral percebida no sexo feminino (Day & Carroll, 2004; Downey *et al.*, 2007; Rooy, Alonso & Viswesvaran, 2005; Schutte *et al.*, 1998). Perry, Ball e Stacey (2004) depararam-se com essa mesma tendência ao fazerem um estudo com professores estudantes. Utilizando a TMMS, Fitness e Curtis (2005) e Fernández-Berrocal, Alcaide e Ramos (1999) denotaram também uma tendência para a existência de diferenças quanto ao género entre subescalas, tendo as mulheres mostrado maiores níveis de atenção, enquanto os homens revelaram maiores níveis de clareza e reparação. Em Portugal, com jovens estudantes do ensino secundário, Gonçalves (2006), obteve resultados neste sentido, verificando-se a existência de diferenças significativas entre as subescalas clareza e atenção, tendo a primeira apresentado níveis mais elevados no sexo masculino e a segunda níveis mais elevados no sexo feminino.

Contrariando estas tendências, o trabalho de Petrides e Furnham (2000) indicou níveis de inteligência emocional percebida superiores no sexo masculino, que os autores interpretaram como uma possível tendência para a contenção do sexo feminino nas respostas a questionários de *self-report*. Há ainda autores que não encontraram quaisquer

diferenças entre géneros no que diz respeito à inteligência emocional, como é o caso de Charbonneau & Nicol (2002) ou Bar-On (1997).

A Inteligência Emocional tem sido associada positivamente a resultados adaptativos, tais como o sucesso académico, o bem-estar psicológico, o comportamento pró-social e a liderança (Brackett & Salovey, 2006; Romanelli, Cain, & Smith, 2006).

Por outro lado, níveis reduzidos de inteligência emocional têm sido associados negativamente a resultados problemáticos, como sejam elevados índices de depressão, ansiedade e comportamento desadaptado (Brackett & Salovey, 2006; Putnam & Silk, 2005).

Segundo Greenspan (1989), sendo a educação entendida como o meio de preparar as crianças para os desafios da vida, torna-se fulcral que na mesma se aplique o pensamento inteligente, não só aos domínios impessoais, mas também aos domínios interpessoais e emocionais.

Desta forma, a inteligência emocional assume um papel essencial no processo de aprendizagem, possibilitando aos professores e aos alunos a oportunidade para descobrirem em si próprios e usarem as ferramentas que todos os sujeitos possuem para aprender, removendo as inibições, os medos e as emoções negativas durante o processo, que poderão depois comprometer os resultados (Brearly, 2001).

2. A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

2.1 O aluno no 4º ano de escolaridade e a inteligência emocional

No 4º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico, encontram-se crianças com uma idade mínima de 9 anos, num período de intenso desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Olhando para estas crianças sob a perspectiva de Piaget (cit. por Lourenço, 2002), poder-se-á considerar que se encontrarão no estágio designado de operações concretas, sendo que neste ocorrem ações mentais interiorizadas e reversíveis que se aplicam a conteúdos concretos.

Assim, a criança já será capaz de fazer classificações, seriações e quantificações, bem como transpor a informação perceptiva que lhe é transmitida, pensando segundo categorias simbólicas, através de conceitos globais. Verifica-se também um fenómeno de

descentração, que permite à criança passar do egocentrismo cognitivo para o perspectivismo. Deste modo, a criança já consegue ter em conta e coordenar várias perspectivas, percebendo que a mesma realidade pode ser captada de modos diferentes, por diferentes pessoas. Ou seja, a criança passa a escutar os outros e a partilhar as suas ideias e experiências, estabelecendo um maior nível de contacto e interacção social (Lourenço, 2002).

Com o desenvolvimento cognitivo, as crianças desenvolvem assim a sua capacidade de raciocínio e resolução de problemas, instigando em certa medida os adultos mais próximos a utilizar padrões comunicacionais superiores e a adaptarem-se progressivamente à sua autonomização (Collins, Harris & Susman, 1995).

Neste período, a criança continua também a desenvolver a sua metacognição, que diz respeito à capacidade de reflectir sobre o seu próprio pensamento (Cole, Cole & Lightfoot, 2005), bem como a sua teoria da mente, que, desenvolvendo-se progressivamente, permite à criança compreender e avaliar os sentimentos, as crenças e as motivações que fomentam os comportamentos das pessoas, de forma cada vez mais precisa (Shaffer, 2005).

Segundo Derryberry e Rothbart (2001), nesta fase as crianças, apesar de manterem uma certa continuidade com as suas características emocionais anteriores, tendem a aperfeiçoar a sua atenção e a sua capacidade de auto-regulação.

Estando na escola, as crianças estão mais entregues a si próprias e precisam de se adaptar ao meio escolar, de estabelecer relações de amizade, e de desenvolver os seus sentimentos de auto-confiança e auto-eficácia (Cummings, Davies & Campbell, 2000). Por outro lado, as relações estabelecidas durante este período, ao potenciarem a comparação com os outros, vão desempenhar um papel essencial no desenvolvimento do auto-conceito e da percepção de competência social, ou seja, essas experiências emocionais vão dar uma contribuição significativa na construção da imagem do *self* (Abe & Izard, 1999).

Para que a criança tenha uma adaptação eficaz ao meio escolar, mantendo relacionamentos positivos e um bom desempenho na sala de aula, ela precisará de desenvolver as suas competências emocionais e diversificar o seu repertório de estratégias, de forma a lidar eficazmente com as situações do quotidiano (Collins, Harris & Susman, 1995). Seguindo esta perspectiva, Dodge (1986, cit. por Kelly, Longbottom, Potts & Williamson, 2004) defende que se as crianças não conseguirem identificar com precisão os

seus sentimentos e os dos outros, mesmo tendo capacidade intelectual, terão maiores probabilidades de encontrar soluções desajustadas face a um dado problema.

No 3º ano de escolaridade, as crianças já nomeiam e relacionam as diferentes emoções entre si, sendo que possuem uma taxonomia implícita das emoções, com propriedades estruturais claras, que pouco difere da dos adultos (Russell & Ridgeway, 1983). Espera-se também que as crianças a partir dos nove anos, tal como exige o funcionamento social, processem já rapidamente os estímulos emocionais que indicam as intenções, motivações e reacções dos outros, retirando essa informação da expressão facial, da prosódia vocal e da expressão do olhar (Tonks, Williams, Frampton, Yates & Slater, 2007). Entre os 10 e os 14 anos observa-se também uma melhoria do reconhecimento da expressão facial, possivelmente devido a processos maturacionais que ocorrem nesta fase (Kolb, Wilson & Taylor, 1992, cit. por Tonks *et al.*, 2007).

Estas evoluções ao nível do reconhecimento das emoções, bem como a discussão e comunicação sobre essas emoções, poderão contribuir para incrementar o nível de inteligência emocional das crianças.

O desenvolvimento da regulação das emoções é também muito importante para as crianças desta idade, sendo que possuem já emoções sociais, decorrentes da socialização e referentes a uma auto-avaliação, que podem sentir mesmo estando sós (Izard, Fine, Mostow & Trentacosta & Campbell, 2002). Assim, as crianças deverão ter já interiorizado os padrões privilegiados no seu meio social, para expressar ou lidar com as suas emoções, para que se adaptem ao mesmo (Saarni, 1997, 1999).

Este aumento do controlo emocional, que possibilita respostas sociais mais competentes, é facilitado pela maturação do córtex pré-frontal que ocorre nesta fase de desenvolvimento (Perna, 2002, cit. por Tonks *et al.*, 2007). Como explicam Kusché e Greenberg (2006), enquanto a criança se vai desenvolvendo, num meio suficientemente favorável, as interligações entre os lobos frontais e a área límbica aumentam e diferenciam-se de forma óptima, sendo que estas (em conjunto com o desenvolvimento a nível da linguagem e a nível cognitivo, resultantes da maturação noutras zonas do córtex) permitem mudanças substanciais em aspectos desenvolvimentais, como a maturação emocional e o auto-controlo.

De facto, parece que as crianças, à medida que crescem, tendem a exprimir menos raiva e tristeza e exercer maior controlo destas emoções perante os seus pares, de forma a favorecerem as relações interpessoais, tal como Zeman e Garber (1996), demonstraram numa investigação com alunos entre o 1º e o 5º ano de escolaridade. Por outro lado, as

crianças nesta idade tendem a entender a regulação de sentimentos de ira como mais difícil do que a regulação de sentimentos de tristeza (Zeman & Shipman, 1996).

Revela-se assim muito importante que as crianças desenvolvam a sua inteligência emocional durante este período, sendo que autores como Goleman (1997), Bar-on (2006) e Dulewicz e Higgs (2004) asseguram que essas competências interpessoais e intrapessoais podem ser aprendidas e ensinadas.

Na literatura, não era encontrada uma medida de *self-report* ao nível da inteligência emocional das crianças, até ao surgimento de uma versão modificada da TMMS, a TMMS-C (Rockhill & Greener; 1999). Contudo, existem algumas formas de medir a competência emocional de forma objectiva, tal como o *Emotional Knowledge Test*, que se baseia no reconhecimento de emoções nas expressões faciais (Schultz, Izard, Ackerman, & Youngstrom, 2001).

Rockhill e Greener (*in press*), através de um estudo utilizando a TMMS-C com crianças entre o 3º e o 7º ano de escolaridade, puderam verificar que a regulação emocional se encontrava negativamente correlacionada com índices de depressão e de solidão, e ainda que a clareza emocional se encontrava negativamente associada a sintomas de depressão. Encontraram também correlações negativas entre o evitamento social e a clareza e a reparação emocional, bem como uma correlação positiva entre os índices de ansiedade social e de atenção emocional. Deste modo, as autoras sugerem que promover as competências de clareza e reparação emocional das crianças com evitamento social e ajudar as crianças com ansiedade social a reduzir a atenção ao seu próprio humor poderá ser essencial para impulsionar a sua adaptação ao meio social.

As mesmas autoras (*in press*) recomendam futuras investigações que averiguem possíveis diferenças a nível do desenvolvimento e do género das crianças. Segundo Kusché e Greenberg (2006), normalmente as raparigas têm maior número de neurónios no corpo caloso, o que poderá aumentar a sua comunicação intra-hemisférica e a integração. Assim, poderá existir uma maior tendência para níveis mais elevados de inteligência emocional no género feminino, embora a interacção dos factores genéticos com os ambientais possa determinar diferenças individuais no género.

2.2 O professor de 1º ciclo e a inteligência emocional

Ensinar, no seu melhor, requer motivação, empenho, vinculação afectiva e um profundo conhecimento de si próprio e do aluno (Day & Leitch, 2001). Considera-se assim

que à boa prática de um professor estão implícitas uma aprendizagem ao longo da vida e um compromisso com o crescimento pessoal e profissional, e pode-se encarar a inteligência emocional como um dos aspectos fulcrais para um desenvolvimento pessoal bem sucedido (Kaufhold & Johnson, 2005).

O trabalho dos professores é actualmente cada vez mais exigente, sendo que têm de responder a maiores pressões, integrar múltiplas inovações reformistas e encontram-se em situações profissionais cada vez menos estáveis (Hargreaves, 2000). Em Portugal, Pedro e Peixoto (2006), num estudo com professores do 2º e 3º ciclo, puderam confirmar que os factores sócio-políticos são a principal justificação para os baixos níveis de insatisfação que os professores apresentam.

Fundamenta-se presentemente a existência de uma tendência para que os professores de género e idade semelhantes tenham experiências, atitudes e preocupações também semelhantes, sendo que a forma como se motivam e se comprometem com a sua profissão se vai alterando num padrão sensivelmente previsível, à medida que os anos passam (Beijaard, 1995, cit. por Day, Kington, Stobart e Sammons, 2006). Huberman destaca-se como um autor que investigou a fundo a profissão de docente, tendo investigado os ciclos de vida profissional de professores do secundário, na perspectiva do desenvolvimento ao longo da carreira (2000).

Seguindo a perspectiva deste autor, Gonçalves (2000) fez uma investigação com professoras de ensino primário em 1990, debruçando-se sobre as suas carreiras, através das suas histórias de vida, e os seus resultados permitiram-lhe delinear cinco etapas semelhantes às que haviam sido propostas por Huberman, gerais e indeterministas, que seguidamente se apresentam.

A primeira etapa, o “início”, refere-se aos primeiros quatro anos de experiência profissional, em que há uma variação entre o choque do real e a descoberta de um mundo novo. Aqui, a formação inicial parece desempenhar um papel muito importante, bem como as condições de trabalho e a identidade profissional, sendo que algumas professoras relataram sentimentos negativos associados à sua falta de preparação nesta fase na investigação de Gonçalves (2000).

A “estabilidade” é a designação dada à segunda etapa, que se situaria aproximadamente entre os 5 e os 7 anos de carreira, em que as professoras entrevistadas pelo autor acima citado relataram ter conseguido atingir segurança, confiança e satisfação no acto de ensinar, de um modo geral.

A terceira etapa, denominada “divergência”, corresponderia, sensivelmente, ao período compreendido entre os 8 e os 15 anos de carreira. Trata-se de uma etapa de oscilação, em que poderá haver uma divergência positiva ou negativa em relação à fase anterior, tendo havido relatos de investimento e auto-valorização ou, por outro lado, relatos de fadiga e descrença, decorrentes das dificuldades sentidas.

A “serenidade” constitui a quarta etapa encontrada por Gonçalves (2000), que se prolongaria dos 16 aos 20/25 anos de experiência. Esta etapa indica um período de cogitação e satisfação pessoal, em que o entusiasmo decresce e surge algum distanciamento afectivo. Muitas vezes, surgem nesta fase alguns traços de conservadorismo, devido à segurança e satisfação conseguidas.

Por último, é referida pelo autor a fase da renovação do interesse ou do desencanto, sendo que entre os 26 a 40 anos de carreira, algumas professoras relatam um ressurgir do entusiasmo e da novidade, enquanto outras se sentem saturadas e acabam por desinvestir no seu trabalho, tendo em vista a reforma.

Este perfil de carreira não pode ser generalizado à população actual de professores do 1º ciclo do ensino básico de Portugal, e mesmo que pudesse não seria encarado como algo linear ou determinista, devido à individualidade e particularidade de cada professor, mas poderá servir-nos como linha orientadora na análise da carreira de docente.

Nesta sua investigação, Gonçalves (2000) pôde concluir que as professoras tinham, de um modo geral, uma visão negativa das suas carreiras e que tendiam sobretudo a identificar factores externos para tal (sistema, alunos, colegas, famílias e meio socioeconómico e cultural). A formação inicial foi fortemente criticada pelas inquiridas, que a consideraram desadequada à realidade, e a formação contínua foi vista como uma necessidade, sendo importante para potenciar o seu desenvolvimento enquanto profissionais da educação.

Pereira, Carolino e Lopes (2007) fizeram uma análise da formação inicial de professores do 1º CEB em Portugal, nos últimos 30 anos do séc. XX, e puderam constatar que esta foi fortemente influenciada pelas transformações sociais, políticas e económicas que aí ocorreram, afectando de forma diferencial a identidade base dos professores. A sua dimensão profissionalizante foi reforçada após 1974, mas esse reforço esbateu-se na década de 90, emergindo uma nova profissionalidade através de um maior aprofundamento científico. Por outro lado, também se foi verificando um pretense esvaziamento da dimensão política, bem como mudanças no nível académico conferido à formação inicial de professores, o que teve efeitos a nível dos conteúdos e processos, e também a nível do estatuto, influenciando assim a prática docente.

Gonçalves (2000) dá pistas para uma nova aposta na *formação pessoal* dos professores, que lhes permita ter uma noção real das suas capacidades e dos seus limites, isto é, que lhes permita fazerem uma avaliação de si próprios de forma crítica para que possam evoluir e ultrapassar as suas dificuldades, já que os factores externos a que atribuem o insucesso são naturalmente mais difíceis de alterar. Propõe ainda uma maior aproximação dos professores aos alunos durante a sua formação inicial, de modo a adquirir competências a nível mais prático, isto é, saber-fazer e saber-ser em contexto de sala de aula.

Também Justice & Espinoza (2007), verificando que a formação inicial poderá não fornecer a formação emocional necessária ao exercício da profissão docente, sugerem que se deve investir fortemente na mesma, na medida em que, possuindo um maior leque de competências a este nível e sabendo como aplicá-las adequadamente, os professores terão mais facilidade em lidar com os desafios da profissão. Por outro lado, obtendo conhecimento emocional sobre si próprios e desenvolvendo competências emocionais para guiar e suportar a sua contínua aprendizagem emocional poderão fortalecer o seu desempenho na sala de aula e melhorar o sucesso escolar dos alunos.

Um estudo sobre a eficácia dos professores (McBer, 2000) concluiu que o progresso dos alunos é mais influenciado pelas competências do professor e pelas suas características profissionais do que por factores como o género, as qualificações ou a experiência. O autor propõe um modelo de eficácia do professor, para o qual contribuem sobretudo as suas características profissionais (e.g. padrões de comportamento relacionados com a forma de realizar o seu trabalho, abordar situações, relacionar-se, motivar-se), as suas competências de ensino (e.g. competências aprendidas a nível de envolver os alunos, gerir a sala de aula, recorrer a diversas estratégias de ensino) e o clima de sala de aula (o professor eficaz recorre a conhecimentos, competências e comportamentos para criar um meio de aprendizagem em que os alunos se sintam seguros, motivados e possam participar activamente).

Tendo os professores de lidar com esta quantidade de aspectos de forma a desenvolverem um trabalho eficaz, poderão por vezes deparar-se com situações stressantes que comprometam a sua eficácia. Identificam-se actualmente três principais grupos de factores potenciadores de stress: (1) factores do contexto organizacional e social (e.g. sobrecarga de trabalho; escassez de recursos); (2) factores ligados às relações educativas (e.g. desmotivação e comportamentos difíceis por parte dos alunos, falta de apoio por parte dos colegas docentes) e (3) factores individuais (e.g. experiência docente, auto-estima, características de personalidade) (Doménech, 1995; Valero, 1997; citados por

Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). De facto, perante estes os docentes podem manifestar pouca produtividade, estados psicológicos negativos (depressão, frustração, raiva) e sintomas físicos (dores de cabeça, sintomas psicossomáticos, úlceras), podendo chegar a desenvolver um esgotamento, no qual o cansaço emocional parece ser o componente mais crítico (Burke & Greenglass, 1996).

De facto, tal como defende Hargreaves (1998), os professores têm uma grande variação de emoções positivas e negativas enquanto interagem com os alunos, sendo que a natureza do seu trabalho requer que saibam lidar com as suas próprias emoções, bem como com as das crianças, as dos pais e as dos seus colegas de trabalho.

No entanto, apesar de se argumentar que as emoções fazem parte integrante da vida dos professores, há ainda pouca literatura sobre esse assunto, revelando-se necessário perceber qual o papel das emoções e das experiências emocionais no contexto escolar, bem como sobre a forma como os professores regulam as suas emoções, ou o modo como as emoções dos professores se relacionam com a sua motivação (Sutton & Wheatley, 2003).

Perry e Ball (2007) realizaram um estudo com professores em que verificaram que o nível de inteligência emocional constituía uma variável moderadora das reacções emocionais a situações negativas ou positivas envolvendo alunos e colegas: as reacções a situações positivas dos professores foram semelhantes, mas os professores com níveis baixos de inteligência emocional mostraram menos probabilidade de dar uma resposta emocionalmente inteligente; as reacções a situações negativas demonstraram um maior contraste, sendo que os professores com níveis de inteligência emocional mais elevado deram resposta bastante diferente do que os que tinham um nível mais baixo.

Estes autores (2007a) encontraram também, num outro estudo com professores, uma associação entre os níveis de inteligência emocional, a sua auto-eficácia percebida e a sua eficiência na profissão.

Day, Kington, Stobart e Sammons (2006) mostraram, igualmente num estudo com professores, que o empenho estava associado à eficácia no seu desempenho profissional. Tendo o ensino e a aprendizagem uma natureza obrigatoriamente emocional (Hargreaves, 1998), à boa prática docente estão assim inerentes não só o compromisso com as competências mais cognitivas e motivacionais, mas também o empenho com as competências emocionais, as quais deverão ser promovidas. Assim, revela-se de extrema importância que o professor procure desenvolver gradualmente a sua inteligência

emocional, devendo também estar a par da pesquisa científica e dos modelos propostos para o conceito de inteligência emocional, de forma a poder integrá-la no currículo e estimulá-la nos alunos (Cobb & Mayer, 2000).

Em suma, tendo-se vindo a reconhecer a importância da inteligência emocional para o sucesso adaptativo do sujeito a vários níveis, incluindo a nível profissional, revela-se também importante que os professores desenvolvam as suas competências a este nível. Dessa forma, poderão conseguir lidar mais eficazmente com os contratemplos quotidianos e com o *stress* laboral, bem como estabelecer-se como modelos efectivos de aprendizagem sócio-emocional para os alunos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Constituindo os principais líderes emocionais no contexto escolar, a sua capacidade para captar, compreender e regular as emoções das crianças constitui o melhor índice do equilíbrio emocional da turma (Fernández-Berrocal & Pacheco, 2002).

2.3 Inteligência emocional na relação pedagógica

Fernández-Berrocal & Extremera (2005) afirmam que, apesar das controvérsias académicas existentes, a inteligência emocional tem tido um importante impacto em termos de aplicação prática, sobretudo no que diz respeito à educação e à saúde. A escola assume actualmente cada vez mais a responsabilidade da educação emocional, equiparando-se com a família (Fernández-Berrocal & Pacheco, 2002).

Patti (2006) relembra que a forma como os indivíduos expressam e respondem às emoções influencia todos os contextos de trabalho, incluindo a sala de aula, onde as competências emocionais dos professores e dos alunos têm grande impacto nos processos de ensino-aprendizagem.

Também Hargreaves (2000) defende que actualmente se deve perceber como crucial a necessidade de aumentar a compreensão emocional entre professores e alunos, sendo que Combs (2001) ressalva que este processo poderá ser facilitado pela implementação de programas de aprendizagem sócio-emocional.

O primeiro autor a introduzir as emoções, os sentimentos e as atitudes na Psicologia da Aprendizagem terá sido Mower, em 1960 (cit. por White, 1999), propondo estes elementos como mediadores entre o estímulo e a resposta do modelo behaviorista, na altura o modelo dominante. Mowrer encarou o sistema nervoso autónomo (SNA) como o elemento fulcral na psicologia da aprendizagem, propondo que as emoções são aprendidas. Dividindo-se o SNA em dois sistemas, o sistema nervoso parassimpático e o sistema

nervoso simpático, este autor propôs que o primeiro sistema remete para a “esperança” e o segundo para o “medo”.

Na sala de aula, este modelo é explicado pela “teoria de ensino contemporânea” de White (1999), que assevera que as actividades da sala de aula serão associadas com a esperança tanto quanto estiverem associadas com a relação existente entre as reacções dos alunos e a personalidade do professor. Assim, o professor funciona como o estímulo incondicionado do SNA das emoções de medo ou esperança. O autor aponta que pelo menos quatro sentimentos emocionais de dimensão social-pessoal têm impacto no ensino e no que é aprendido na sala de aula: (1) sentimento do *self* social do aluno; (2) empatia e compreensão do aluno; (3) zanga/ira; e (4) auto-regulação e auto-eficácia do aluno.

White (1999) descreve o *self* social do aluno como representante do seu próprio valor, pelo que, é o seu sentimento mais importante e deve ser respeitado. Os alunos sabem quando os professores entram em contacto com o seu *self* social a partir da interacção, que simplesmente possibilita ou impossibilita ao aluno um sentimento de esperança.

A empatia, segundo este autor, é uma capacidade aprendida, que permite perceber a experiência emocional subjectiva de outra pessoa. Cada aluno tem de aprender a gerir as emoções na sua própria vida e reconhecer e saber lidar com as emoções dos outros. Se a inteligência emocional não é ensinada pelos familiares em casa, o professor e os colegas tornam-se os modelos a nível da empatia. Os professores devem assim preocupar-se em desenvolver sentimentos e atitudes empáticas, de forma a não limitar a instrução no que diz respeito ao desenvolvimento emocional, já que os alunos não aprendem sozinhos, nem apenas por factores cognitivos.

A raiva, e a violência dela decorrente, parecem ser tão comuns que os professores deveriam ser peritos em diminuí-la e a ajudar os alunos a gerir as suas frustrações e zangas. Os professores deveriam modelar e indicar modelos de gestão das frustrações, de modo a possibilitar o enriquecimento do aluno em modelos de qualidade de gestão pessoal (White, 1999).

Ainda segundo este autor, quando os alunos se conseguem regular a si próprios, eles são auto-disciplinados, sendo que escolhem os seus objectivos, processam a informação e regulam o seu próprio comportamento de modo a serem bem-sucedidos. Os professores podem fomentar a auto-regulação e a auto-eficácia, ao ensinar, individualmente, os alunos a estabelecerem objectivos razoáveis e a monitorizar o seu progresso em relação a esses objectivos.

Fernández-Berrocal e Pacheco (2002) explicam que ensinar a inteligência emocional aos alunos prende-se mais com a prática, o treino e o aperfeiçoamento e não tanto com a instrução verbal, sendo que o objectivo último é dar ao aluno mais competências emocionais

para o seu repertório. A modelagem e o *role-playing* são ferramentas básicas de aprendizagem, através das quais os professores materializam a sua influência educativa, marcam as relações sócio-afectivas e promovem o desenvolvimento emocional dos seus alunos.

De facto, o processo de ensino-aprendizagem pressupõe elevados níveis de interacção social, já que esta desempenha uma grande influência a nível de ganhos afectivos e cognitivos, constituindo-se como uma fonte primária de desenvolvimento (John-Steiner & Mahn, 2003).

Já autores como Piaget, Vygotsky e Bandura se haviam apercebido da influência primordial dos contextos e das interacções sociais enquanto promotores da aprendizagem e do desenvolvimento. Tanto Piaget como Vygotsky (citados por Lourenço, 2002) valorizam a interacção social como factor de desenvolvimento, mas têm perspectivas diferentes quanto ao motor de desenvolvimento: enquanto o primeiro considera que é o próprio indivíduo, o segundo autor defende que são os outros (com conhecimento mais avançado) que, primeiramente, potenciam o desenvolvimento cultural da criança, sendo que o desenvolvimento ocorre primeiro no plano social (interpsicológico) e, só depois, no plano pessoal (intrapicológico). Do mesmo modo, Bandura (2001) defende que, não podendo controlar directamente sistemas e práticas sociais de todas as esferas da vida social, os sujeitos necessitam do conhecimento de outros para aprender. Essa aprendizagem ocorre não apenas pela participação activa do sujeito, mas também através da aprendizagem por modelos, sendo que a presença dos outros enquanto modelos sociais é extremamente importante para a aprendizagem e sentimentos de auto-eficácia.

De facto, a modelagem é a primeira forma de aprendizagem nas crianças, sendo que estas podem recorrer a modelos reais e significativos (como pessoas da família e pares); modelos simbólicos (como os transmitidos pela televisão); ou modelos verbais de discurso, (como a palavra escrita). Assim, os alunos incorporam formas de pensar, de sentir e até comportamentos dos seus modelos (White, 1999).

Seguindo esta linha de pensamento, Gazda, Asbury, Balzer, Childers, Phelps e Walters (1999) asseveram que a modelagem é um elemento fulcral na relação de ajuda professor-aluno. O comportamento do professor pode influenciar significativamente o comportamento dos alunos, na medida em que estes podem, através da observação, da audição e da experimentação, acabar por aprender imitando os comportamentos do professor. Nesta relação, o impacto da modelagem pode ser maior que em outros contextos, devido ao nível e à intensidade das interacções pessoais entre os professores e os alunos. Assim, os professores podem influenciar os seus alunos positivamente simplesmente

através das suas competências interpessoais, pelo que devem ter uma especial preocupação em analisar os seus pontos fortes e fracos a este nível, reflectir, treinar e desenvolver-se. Com a prática, o professor tornar-se-á um modelo positivo com competências interpessoais eficazes, que valerão a pena o esforço e o investimento dispensados no treino.

De facto, a modelagem pode ter um papel fundamental até mesmo na prevenção do absentismo e do abandono escolar pois, tal como Black (2002, cit. por Patti, 2006) demonstrou, a inexistência de relações significativas e positivas entre professores e alunos é uma das principais causas dessas ocorrências.

Os professores precisam, desta forma, de ser modelos, de descrever modelos de comportamentos auto-eficazes e de desenvolver comportamentos de auto-regulação (White, 1999).

Meyer e Turner (2002), puderam confirmar a existência de modelagem na interacção professor-aluno, sendo que verificaram que as acções do professor eram indicadores dos valores, crenças e práticas de regulação emocional, motivacional e cognitiva dos alunos. As suas pesquisas permitiram perceber que as respostas afectivas dos professores são importantes não só a nível da aprendizagem cognitiva, mas também a nível interpessoal, sendo que as suas demonstrações de emoções positivas e motivação são evidentes nas características do contexto de aprendizagem e correlacionam-se com as demonstrações de afecto positivo dos alunos e da sua motivação para aprender. Deste modo, as emoções dos professores desempenharam um papel central na compreensão dos objectivos, da auto-eficácia e das estratégias mobilizadas pelos alunos.

Kusché e Greenberg (2006) falam-nos da importância da relação professor-aluno enquanto potenciadora de desenvolvimento, apresentando especificamente implicações neurofisiológicas concretas, como seguidamente se expõe.

O desenvolvimento e a integração encefálica subentendem uma estimulação fundamental por parte das figuras de vinculação iniciais da criança, às quais se seguem os professores. Assim, quanto melhor a criança se sentir em relação aos professores (e a forma como perceber que os seus professores a sentem), mais positivos serão os efeitos no desenvolvimento cortical e na aprendizagem. Por outro lado, fortes sentimentos negativos ou a percepção de sentimentos negativos por parte do professor em relação à criança irá provavelmente ter consequências significativas a vários níveis, como a motivação e a atenção. Ou seja, a qualidade dos laços emocionais (positiva, negativa ou indiferente) desenvolvida pode influenciar o desenvolvimento cerebral e a aprendizagem das crianças (Kusché & Greenberg, 2006).

Estes autores explicam que a educação pode também ter uma influência crítica no fortalecer do controlo neocortical e na auto-consciência já que, a nível neurológico, ensinar é facilitar o crescimento, a organização e a integração neuronal. Assim, os professores têm potencialmente um papel importante no fortalecimento dos percursos que permitem a integração do afecto, da linguagem e da cognição. Apesar de ser importante ensinar matérias ou conteúdos, a forma como estes são ensinados é provavelmente ainda mais relevante. De importância particular é a forma como através da qual os professores promovem a literacia emocional, a tomada de decisões interpessoais e a resolução de problemas na sala de aula.

O professor, tal como asseveram Kusché e Greenberg (2006), poderá também ajudar a criança a desenvolver uma consciência dos processos afectivos (dos outros e de si mesma), a usar etiquetas verbais para identificar experiências emocionais, encorajar a tomada de perspectiva e a identificação empática com os outros e, assim, melhorar as funções do lobo frontal de consciência interpessoal e auto-controlo.

Segundo os mesmos autores, é também de especial importância acompanhar as emoções das crianças e as suas consequências de forma coerente e paciente, integrando-as nos principais processos de sala de aula. Tal conduz a uma melhoria dos resultados pessoais e académicos, pois ensinar estratégias saudáveis de *coping* (para lidar com as dificuldades), de comunicação e de gestão emocionais ajuda as crianças a manterem a atenção e a focarem-se nos contextos interpessoais de aprendizagem.

A maioria dos educadores concorda que, quando possível, uma educação equilibrada é a preferível. Em termos neurofisiológicos, isto significa que muitas áreas diferentes do cérebro são utilizadas na aprendizagem de diversas competências, pelo que a aprendizagem sócio-emocional deverá ser incluída numa educação equilibrada das crianças. Até porque o desenvolvimento cognitivo deverá ser acompanhado por um desenvolvimento sócio-emocional, pois quando só, o primeiro torna-se limitado para uma vida bem-sucedida (Kusché e Greenberg, 2006).

Por fim, estes autores salientam que quando os professores ouvem os seus alunos e mostram respeito pelos seus sentimentos, opiniões e ideias, potenciam óptimas condições para vinculação, aprendizagem e desenvolvimento cerebral: crianças que se sentem ouvidas com respeito sentem-se valorizadas, apoiadas, apreciadas e integradas no seu grupo social. Isto, juntamente com a empatia dos professores e dos pares, motiva as crianças a valorizarem-se a si próprias e ao meio social onde se inserem. Ou seja, a literacia emocional e o respeito pelos sentimentos (seus e alheios) estão entre os alicerces básicos de uma civilização saudável.

Revela-se assim a necessidade de repensar o papel dos professores e ajudá-los a reflectir sobre a sua prática, possibilitando que desenvolvam as competências sócio emocionais numa aprendizagem contínua, de forma a que também as crianças se tornem mais inteligentes em todos os aspectos das suas vidas (Patti, 2006).

Verifica-se deste modo que o desenvolvimento da inteligência emocional é crucial, de forma individual, para a adaptação da criança, de forma bem sucedida, ao seu meio. Também para o professor, este desenvolvimento de competências para lidar com as suas próprias emoções e as das crianças é essencial para a sua eficácia pessoal e profissional e mesmo a nível da sua própria saúde.

Por outro lado, a relação pedagógica revela-se favorecida por interacções positivas entre alunos e professores, sendo que os últimos constituem modelos importantes das competências emocionais e, ao haver um desenvolvimento destas competências na sala de aula, sairão também favorecidas a motivação de alunos e professores, bem como os processos de ensino-aprendizagem a um nível mais cognitivo.

III - QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A fundamentação teórica apresentada permitiu reflectir sobre a inteligência emocional enquanto constructo teórico e, de igual forma, sobre a relevância que a mesma assume para o trabalho, o desempenho e as interações dos alunos e dos professores, bem como na relação entre ambos. Possibilitou ainda pensar sobre vários factores que poderão estar associados ao desenvolvimento da inteligência emocional, como a idade, o género ou os anos de carreira. Dessa reflexão atenta, decorreram os objectivos do presente trabalho, bem como algumas questões de investigação, que seguidamente se apresentam.

O presente estudo constitui, como é explicado por Babbie (2004), um estudo exploratório, na medida em que se procura uma melhor compreensão de um tópico de novo interesse e ainda pouco estudado, de forma a encontrar respostas a perguntas específicas. Deste modo, ao delinear os principais aspectos a analisar neste estudo exploratório, assumem-se os seguintes objectivos:

1. Analisar os níveis de Inteligência Emocional Percebida (IEP) dos alunos;
 - 1.1 Analisar diferenças registadas de níveis de IEP dos alunos relativamente ao género;
 - 1.2 Analisar diferenças registadas de níveis de IEP dos alunos relativamente à idade;
2. Analisar os níveis de IEP dos professores;
 - 2.1 Analisar diferenças registadas de níveis de IEP dos professores relativamente aos anos de carreira;
3. Analisar possíveis associações entre os níveis de IEP dos alunos e dos professores.

Subjacentes a estes objectivos, definiram-se quatro questões de investigação, que de seguida se apresentam, sendo relacionadas com alguns dados teóricos previamente expostos.

Vários estudos sobre inteligência emocional têm evidenciado a existência de diferenças associadas ao género em sujeitos em idade adulta, sendo que alguns autores encontraram uma tendência para maiores níveis de inteligência emocional geral no sexo feminino comparativamente ao sexo masculino (e.g. Day & Carroll, 2004; Rooy, Alonso & Wisvesvaran, 2005). Contudo, permanecem ainda muitas contradições a este nível e, especificamente nas crianças, não se encontraram dados concretos sobre esta relação, pelo

que será interessante explorá-las, seguindo as indicações de Rockhill e Greener (1999; *in press*).

Assim, faz sentido colocar a nossa primeira questão de investigação, que aborda a análise das diferenças entre o género masculino e feminino nos níveis de IEP obtidos através da TMMS-C, explorando esta relação nos alunos.

1.1 Será que existem diferenças entre os níveis de inteligência emocional percebida dos alunos quanto ao género?

Na revisão bibliográfica realizada pode-se constatar que alguns autores e diversas investigações nos mostram que os níveis de IEP tendem a aumentar com a idade (e.g. Mayer, Caruso, & Salovey, 2002a; Queirós, Fernández-Berrocal, & Extremera, 2005).

Contudo, tal como Rockhill e Greener (*in press*) sugerem, revela-se necessária mais pesquisa para se poder confirmar esta hipótese desenvolvimental relativamente à inteligência emocional das crianças. Deste modo, procurando verificar se os níveis de IEP dos alunos, obtidos pela TMMS-C, diferem em três diferentes escalões etários (9, 10 e ≥ 11 anos), surge a segunda questão de investigação:

1.2 Será que os níveis de inteligência emocional percebida dos alunos variam com a idade?

Focalizando depois os aspectos teóricos relacionados com os professores, atentou-se na perspectiva de Huberman (2000). Como foi referido, esta postula que os professores passam por diversas etapas ao longo do seu percurso profissional, evidenciando diferentes estados emocionais, níveis de disponibilidade e de investimento na sua profissão.

Tendo em conta que a inteligência emocional é vista por alguns autores como essencial para esse desenvolvimento profissional (e.g. Perry & Ball, 2007), considera-se pertinente explorar se os anos de carreira poderão estar associados a diferentes níveis de IEP nos professores, decorrentes da TMMS. Daqui decorre a terceira questão:

2.1 Será que os níveis de inteligência emocional percebida dos professores variam com os anos de carreira?

Por último, a argumentação teórica exposta conduziu a uma consideração sobre os vários factores que poderão estar associados ao desenvolvimento da IEP dos alunos. Viu-se que as emoções dos professores podem estar relacionadas com as emoções dos alunos (Meyer & Turner, 2002) e que a inteligência emocional pode estar associada a melhores

práticas de ensino-aprendizagem (Patti, 2006). Alguns autores sugeriram que, de facto, para além dos pais, os professores têm um papel extremamente importante, enquanto modeladores da inteligência emocional dos seus alunos, sobretudo durante 1º ciclo do ensino básico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; White, 1999).

Contudo, não foram encontrados estudos que incidam concretamente sobre a análise da associação entre o conceito de IEP de alunos e de seus professores. Acredita-se que a análise de tal associação poderá ter um elevado interesse para a área da educação, nomeadamente por fornecer dados que permitam aumentar o conhecimento sobre a importância que o professor poderá ter enquanto modelo de IEP, junto dos alunos que acompanha ao longo de vários anos de ensino.

Coloca-se então a presente questão de investigação, numa tentativa de explorar se a relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno poderá constituir um modelo, exercendo influência ao nível da IEP, recorrendo-se para tal às pontuações obtidas na TMMS e na TMMS-C, para professores e alunos, respectivamente.

3. Existirá alguma associação entre os níveis de inteligência emocional percebida dos professores e os níveis de inteligência emocional percebida dos alunos?

Para uma exploração efectiva destas questões de investigação, utilizou-se uma metodologia de trabalho específica, que será apresentada no próximo capítulo.

IV- MÉTODO

Neste capítulo, será explicitada a metodologia que se empregou na realização da presente investigação, apresentando-se os participantes, os instrumentos e o procedimento desenvolvido.

1. Participantes

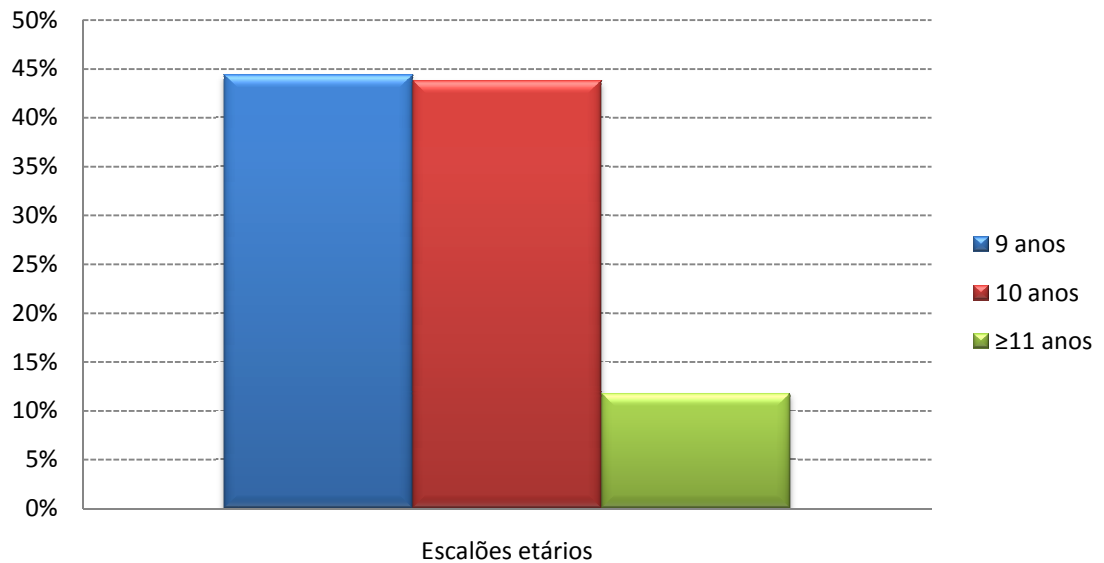
No presente estudo participaram 160 alunos e 40 professores, sendo que cada professor leccionava, efectivamente, 4 alunos dos 160 referidos. A selecção dos 4 alunos de cada professor realizou-se de forma aleatória, sem nenhum critério de conveniência subjacente, tendo sido apenas utilizado como regra de selecção a ordem de apresentação dos mesmos na listagem da turma, seleccionando-se sempre os quatro primeiros. Os professores e os alunos encontravam-se a leccionar e a frequentar, respectivamente, o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, em 34 escolas públicas do distrito de Lisboa.

A sua participação foi devida e previamente autorizada pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC, Ministério da Educação), pelos Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas e pelos Encarregados de Educação das crianças.

Dos 160 alunos participantes, 88 (55%) eram do sexo feminino e 72 (45%) eram do sexo masculino (cf. Anexo D).

No que diz respeito às idades dos alunos, estas variavam entre os 9 e os 12 anos, sendo que a média corresponde a 9,71 anos (com desvio-padrão de 0,76).

Agruparam-se os alunos, tendo em conta as suas idades, em três grupos: 9 anos, 10 anos e igual ou superior a 11 anos. Considerando esses escalões etários, constatou-se que a maioria dos alunos tem 9 (44,4%) ou 10 anos (43,8%), sendo que apenas 11,8% têm uma idade igual ou superior a 11 anos. Estes dados podem ser comparados de uma forma mais perceptível a partir do gráfico da Figura 1.

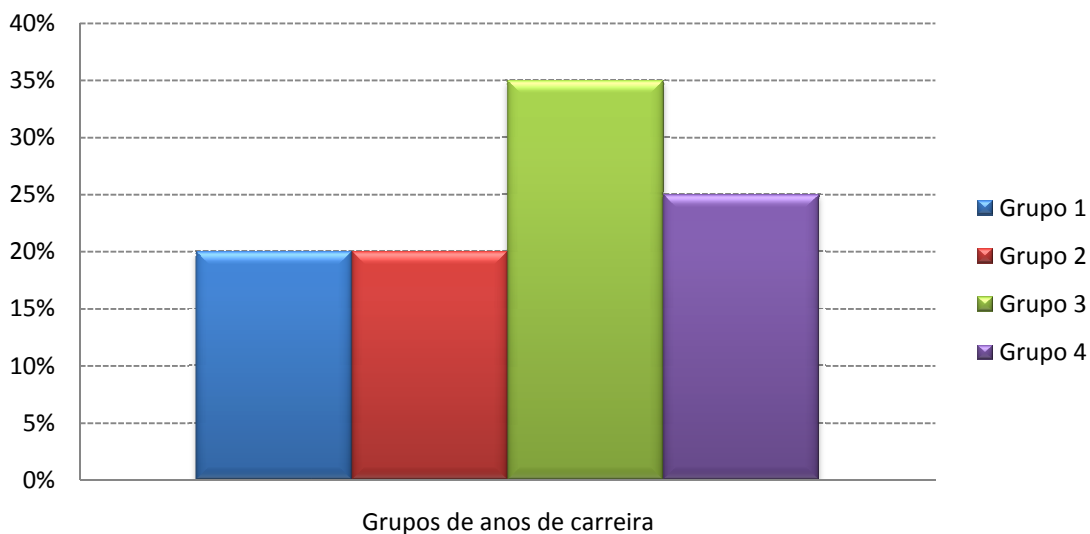
Figura 1: Distribuição percentual dos alunos por escalões etários

Quanto aos professores, verificou-se que o número de indivíduos do sexo masculino se apresentou extremamente reduzido, sendo que, entre os 40 professores, apenas 2 eram homens, o que se traduz num valor de 5 pontos percentuais (cf. Anexo D). As idades dos professores situavam-se entre os 27 e os 53 anos, com uma média de 40,2 anos (com um desvio-padrão de 7,75). De igual modo, constatou-se que o grupo de professores participantes apresentava uma média de 16,6 anos de carreira (com desvio-padrão de 8,43), situada entre o valor máximo registado de 32 e o valor mínimo de 2 anos de carreira.

Com base nas cinco etapas propostas pela perspectiva teórica do ciclo de vida docente de Huberman (2000) (fase 1: 1-4 anos; fase 2: 5-7 anos; fase 3: 8-15 anos; fase 4: 16-25 anos; fase 5: 26-40 anos), os professores foram agrupados nas etapas de anos de carreira apresentadas, tendo no entanto sido reunidas as duas primeiras etapas definidas pelo autor, com vista a equilibrar o número de professores existente em cada um dos grupos. Desta forma, o grupo 1 corresponde à primeira e segunda etapas, o grupo 2 à terceira etapa, o grupo 3 à quarta etapa e o grupo 4 à quinta etapa.

Tendo por base esses grupos, obteve-se a distribuição evidenciada pelo gráfico da Figura 2, em que se pode observar que a maioria dos professores exercia a sua profissão há mais de 15 anos.

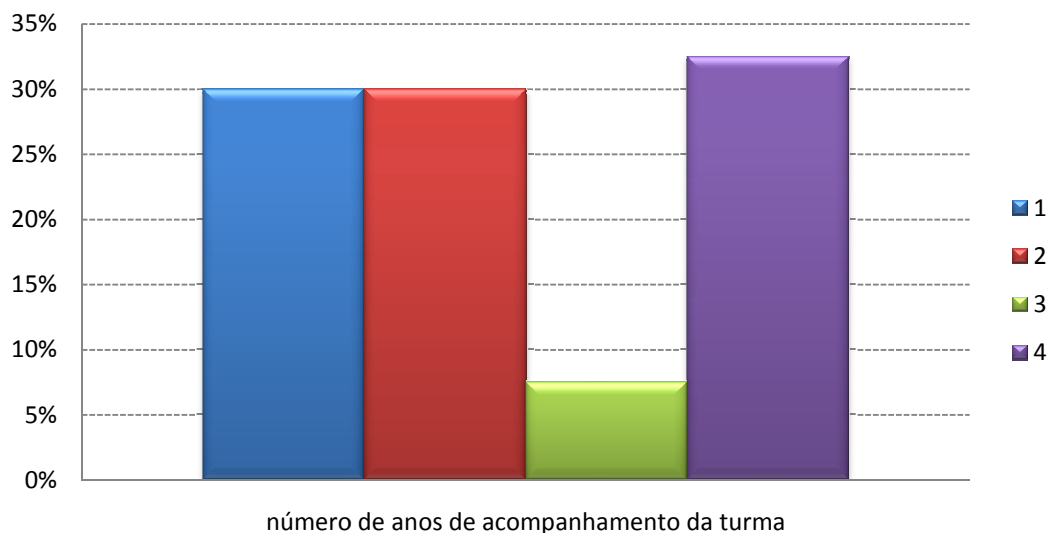
Figura 2: Distribuição dos professores pelos grupos de anos de carreira em percentagens



Considerando que todos os professores participantes leccionavam os alunos, igualmente participantes, verificou-se que a grande maioria dos docentes acompanhavam já os alunos em causa, em anos lectivos anteriores. Desta forma, verificou-se que 70% dos professores acompanhava os respectivos alunos num período igual ou superior a 2 anos lectivos. Nesta organização, e tendo em atenção que o processo de recolha de dados decorreu perto do 3º período do ano lectivo 2007/2008, considerou-se que a totalidade dos anos de acompanhamento seria calculada pelo número total de anos em que foi o professor que assumiu o ensino da actual turma, isto é, se acompanhou a turma em 2 anos lectivos anteriores, traduziu-se essa informação em 3 anos lectivos.

Através do gráfico da Figura 3, pode analisar-se a distribuição percentual dos

Figura 3: Distribuição percentual dos professores pelo número de anos que acompanham a actual turma



professores de acordo com os anos em que os mesmos leccionaram a sua actual turma, sendo que se percebe que a maior parte deles (32,5%) o são há 4 anos, ainda que as percentagens se revelem igualmente elevadas nos valores 1 e 2 anos de acompanhamento.

2. Instrumentos

Nesta investigação foram utilizados dois questionários de *self-report* (“auto-relato”) para calcular os níveis de Inteligência Emocional Percebida dos participantes. Assim, para os professores foi utilizada a TMMS (*Trait Meta-Mood Scale* ou Escala de Traço Meta-Humor) e para os alunos a TMMS-C, uma adaptação da TMMS desenvolvida para crianças.

Para obter dados adicionais sobre os alunos e os professores integrou-se ainda aos instrumentos um pequeno questionário de dados pessoais (cf. Anexos B e C), no qual eram solicitadas informações relativas ao género, à idade, ao número de anos de carreira e à situação de acompanhamento face à actual turma (sendo estes dois últimos pontos aplicados exclusivamente aos professores).

Trait Meta-Mood Scale (TMMS)

A TMMS apresenta-se como uma escala desenvolvida em 1995 por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey e Palfai. Esta foi traduzida e adaptada para português por Gonçalves (2006), tendo sido essa a versão utilizada neste estudo.

O instrumento pretende avaliar a Inteligência Emocional Percebida, ou seja, a capacidade de o sujeito, através de processos metacognitivos, se aperceber dos seus estados de humor, tomando igualmente consciência do nível de clareza com que os discrimina e da forma como os consegue ou não regular. A esse processo que permite aos indivíduos reflectirem de forma constante sobre os seus sentimentos, realizando a sua monitorização, avaliação e regulação, Salovey *et al.* (1995) dão o nome de meta-experiência de humor, decorrendo daí o nome da escala.

Apresentando-se como uma medida de *self-report*, esta escala tem a vantagem de ser facilmente aplicada, investigando processos conscientes ligados ao pensamento emocional e processos internos, sendo estes últimos mais difíceis de aceder através de testes de aptidões (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Em contrapartida, este tipo de teste não mede as aptidões reais dos indivíduos, mas sim a sua percepção sobre as mesmas, sendo que a precisão da escala varia com a precisão e acuidade do auto-conceito do sujeito (Mayer, Caruso & Salovey, 2002).

Assim, Salovey *et al.* (1995) defendem a TMMS como uma medida razoável de diferenciação dos indivíduos, mostrando consistência interna, validade convergente e

divergente, e facilitando perceber se os sujeitos se revelam ou não emocionalmente inteligentes, apesar de não ter a pretensão de avaliar a inteligência emocional enquanto aptidão.

A versão original é composta por 48 itens, ainda que os autores (Salovey *et al.*, 1995) aconselhem a utilização da versão reduzida, com 30 itens, facto que é também apoiado por Gonçalves (2006), cuja investigação demonstrou que a versão reduzida evidencia uma maior consistência interna. Desta forma, na presente investigação optou-se por considerar apenas os itens constitutivos da versão reduzida, como recomendado pelos autores.

O instrumento possui uma escala de resposta de 5 pontos (tipo Likert), variando entre a opção de resposta “discordo totalmente”, à qual é atribuída a cotação 1, valor mínimo atribuído, e a opção de resposta “concordo totalmente”, cotada com 5, o maior valor atribuído. No intervalo encontravam-se ainda as opções de resposta “discordo”, cotada como valor 2, “não discordo nem concordo”, associada a uma posição intermédia e cotada com o valor 3 e a opção “concordo” cotada com o valor 4.

Os itens do instrumento podem ser agrupados em três subescalas:

1. Atenção: associada ao nível de atenção que os sujeitos prestam aos seus sentimentos, apercebendo-se dos mesmos e reflectindo sobre estes;
2. Clareza: ligada à capacidade dos sujeitos de compreender e discriminar os diferentes sentimentos entre si;
3. Reparação: relacionada com a competência dos sujeitos para manter sentimentos agradáveis e reparar estados emocionais desagradáveis, através de estratégias activas.

Na Tabela 1 pode observar-se de que forma os itens se distribuem por estas subescalas da TMMS, bem como quais deles estão invertidos, isto é, formulados de forma negativa, pelo que se revela necessário alterar a ordem de cotação da escala de resposta. São ainda apresentados alguns itens a título de exemplo, podendo-se conferir a escala na sua totalidade no Anexo C.

Na cotação da escala, distinguem-se quatro tipos de pontuações, correspondentes a quatro somatórios distintos: o somatório de todos os itens da escala (TMMS global) e três somatórios parciais, associados ao somatório dos itens constitutivos de cada subescala (Atenção, Clareza e Reparação). Assim, a escala fornece-nos não só um índice geral de inteligência emocional percebida, como também índices parciais referentes a diferentes dimensões da mesma.

Tabela 1: As subescalas e os itens da TMMS

| Subescalas da TMMS | Total de itens | N.º dos Itens Regulares | N.º dos Itens invertidos |
|--------------------|----------------|--|--|
| Atenção | 13 | 15, 18, 22, 35, 41 | 4, 7, 8, 29, 31, 38, 44, 46 |
| | | e.g. "35- Dou muita atenção a como me sinto." | e.g. "8- Normalmente não me preocupo muito com o que estou a sentir." |
| Clareza | 11 | 12, 26, 33, 42, 45, 48 | 9, 19, 24, 28, 37 |
| | | e.g. "12- Raramente estou confuso(a) em relação ao que sinto." | e.g. "9- Às vezes não consigo identificar os meus sentimentos." |
| Reparação | 6 | 2, 16, 23, 43 | 17, 32 |
| | | e.g. "2- Tento ter bons pensamentos por muito mal que me sinta." | e.g. "17- Quando estou aborrecido(a) apercebo-me de que as 'coisas boas da vida' são ilusões." |

A análise factorial de Salovey *et al.* (1995) confirmou a existência destes 3 factores (Atenção, Clareza e Reparação) e a pesquisa de Gonçalves (2006) revelou a existência de 5 factores, sendo que os 3 primeiros correspondiam a estas subescalas, explicando 32,5% da variância total. Por outro lado, recentemente, Palmer, Gignac, Bates e Stough (2006) procederam a uma nova análise factorial exploratória à TMMS, em que, apesar de sugerirem algumas mudanças a nível dos itens, confirmaram a existência de um modelo de 3 factores, com um factor geral de primeira ordem, correspondendo, efectivamente, à escala global e às subescalas já apresentadas.

Antes de aplicar a TMMS realizou-se um estudo piloto com uma amostra assumidamente reduzida (5 professores a leccionar no 4º ano), no sentido de validar a sua aplicabilidade.

Na presente investigação, a consistência interna da escala e das subescalas, revelou-se igualmente favorável, apresentando valores significativos de razoável a elevada consistência interna, aproximando-se assim dos valores obtidos por Gonçalves (2006) e por Salovey *et al.* (1995), como se pode constatar na Tabela 2.

Tabela 2: A consistência interna da TMMS (global e subescalas)

| | Presente estudo | Gonçalves (2006) | Salovey <i>et al.</i> (1995) |
|------------------------|-----------------|------------------|------------------------------|
| TMMS global (30 itens) | .84 | .78 | - |
| Atenção | .77 | .77 | .86 |
| Clareza | .73 | .78 | .88 |
| Reparação | .75 | .68 | .82 |

Realizou-se igualmente análise aos coeficientes de correlação entre a TMMS global e as subescalas, tendo sido encontrados elevadas e significativas correlações entre as mesmas, havendo mais uma vez proximidade com os resultados de Gonçalves (2006), embora algumas diferenças em relação a Salovey *et al.* (1995), tal como se pode observar na Tabela 3.

Tabela 3: Correlações da TMMS (global e subescalas)

| | Presente estudo | Gonçalves (2006) | Salovey <i>et al.</i> (1995) |
|-------------------------|-----------------|------------------|------------------------------|
| Atenção x Clareza | .31* | .671* | -.13 |
| Clareza x Reparação | .52** | .047 | .39** |
| Reparação x Atenção | .34* | .165* | -.12 |
| Atenção x TMMS global | .79** | .690* | - |
| Clareza x TMMS global | .77** | .671* | - |
| Reparação x TMMS global | .74** | .618* | - |

* p > 0,05

**p > 0,01

Trait Meta-Mood Scale for Children (TMMS-C)

Em 1999, Rockhill e Greener criaram uma versão modificada da TMMS para crianças, a TMMS-C. Para tal, recorreram a uma escala mais simplificada, tanto no que respeita à linguagem utilizada nos itens, como no que se associa à escala de opções de resposta (cf. Anexo A).

Apresentando, igualmente, o instrumento uma escala de resposta de 5 pontos (tipo Likert), as opções de resposta variavam entre a opção “nunca é verdade”, à qual é atribuída a cotação 1 (valor mínimo), “quase nunca é verdade”, cotada com o valor 2, “às vezes é verdade”, cotada com o valor 3, “muitas vezes é verdade”, cotada com o valor 4 e “é sempre verdade”, cotada com o valor 5, o maior valor de cotação atribuído.

O instrumento é constituído por 16 itens, 14 formulados de forma positiva e 2 formulados de modo negativo (e consequentemente, cotados de forma invertida), que se distribuem pelos domínios Atenção, Clareza e Reparação, tal como na TMMS, conforme está exposto na Tabela 4.

Tabela 4: As subescalas e os itens da TMMS-C

| Subescalas da TMMS-C | N.º de itens | Itens Regulares | Itens invertidos |
|----------------------|--------------|---|--|
| Atenção | 7 | 1, 7, 10, 12, 14, 16 | 4 |
| | | e.g. "10 - Eu presto muita atenção à maneira como me sinto." | "Normalmente não serve de nada pensar sobre os sentimentos." |
| Clareza | 5 | 2, 5, 8, 11 | 15 |
| | | e.g. "8 - Normalmente sei qual é o sentimento que estou a ter." | "Normalmente estou confuso quanto ao que sinto." |
| Reparação | 4 | 3, 6, 9, 13 | - |
| | | e.g. "9 - Se vejo que estou a ficar zangado, tento acalmar-me." | |

As autoras do instrumento defendem a TMMS-C como um instrumento de medida adequado para as crianças do 3º ao 7º ano de escolaridade, ou seja, com idades compreendidas entre os 7/8 e os 14 anos, possibilitando-lhes relatar a sua atenção emocional, a sua clareza emocional e a sua capacidade de reparação. Tal como na TMMS, a Atenção emocional associa-se ao nível de atenção que os sujeitos prestam aos seus sentimentos; a Clareza liga-se à capacidade das crianças em compreender e discriminar os diferentes sentimentos experienciados, relacionando-se a Reparação com a competência em manter estados emocionais agradáveis e reparar sentimentos desagradáveis.

Na cotação da escala, e à semelhança do efectuado na TMMS, distinguem-se também na TMMS-C quatro tipos de pontuações distintas, associadas ao somatório de todos os itens da escala (TMMS-C global) e aos três somatórios itens constitutivos de cada subescala (Atenção, Clareza e Reparação).

Tendo em atenção os indicadores de qualidade métrica da escala, Rockhill e Greener (1999) constataram que o instrumento revelava valores de consistência interna razoáveis, no que diz respeito às subescalas Atenção, Clareza e Reparação ($\alpha=.73$, $\alpha=.58$ e $\alpha=.76$, respectivamente).

Não se encontrando disponível uma versão da escala na Língua Portuguesa, procedeu-se no sentido de solicitar autorização das autoras para tradução e utilização do instrumento em causa. Obtida a autorização, a escala foi traduzida através do método da retroversão. Para tal, teve-se o apoio de um especialista, tendo sido obtido o consenso do mesmo relativamente aos processos de tradução e retradução realizados.

Efectuou-se um estudo piloto, inicialmente com uma amostra de apenas 4 alunos, tendo sido solicitado aos mesmos que assinalassem alguns itens que lhes traziam mais dúvidas. Então, foi discutido o seu significado, bem como formas mais acessíveis para expressar o mesmo, com os alunos, mas também junto de um professor de 4º ano. Tendo por base essas sugestões, procedeu-se à simplificação dos itens considerados menos claros.

Posteriormente, fez-se uma nova aplicação da escala, na versão já rectificada (cf. Anexo B), a 15 alunos, que demonstraram facilidade na compreensão dos itens. Assim, considerou-se a escala adequada a crianças a frequentar o 4º ano, ou seja, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. No final, este estudo piloto evidenciava, para a amostra de 15 alunos, um coeficiente α de Cronbach de .73, fornecendo segurança para aplicar a escala no presente estudo. De facto, o valor obtido para a consistência interna da TMMS-C com a amostra de alunos do presente estudo revelou-se elevado ($\alpha=.79$).

Foram igualmente encontradas no presente estudo correlações entre a TMMS-C e as suas subescalas, sendo as associações entre as subescalas próximas das encontradas por Rockhill e Greener (1999), conforme se apresenta na Tabela 5.

Tabela 5: Correlações entre a escala global e as subescalas da TMMS-C

| | Presente estudo | Rockhill e Greener (1999) |
|-------------------------|-----------------|---------------------------|
| Atenção x Clareza | .39** | .37** |
| Clareza x Reparação | .32** | .37** |
| Reparação x Atenção | .68* | .39** |
| Atenção x TMMS global | .91** | - |
| Clareza x TMMS global | .62** | - |
| Reparação x TMMS global | .86** | - |

**p > 0,01

3. Procedimento

Com o objectivo de iniciar a presente investigação, foram primeiramente solicitadas e obtidas as necessárias autorizações, não apenas dos autores que construíram, validaram e traduziram os dois instrumentos que se pretendia utilizar, mas igualmente as autorizações das entidades responsáveis pela gestão escolar dos estabelecimentos escolares onde se pretendia efectuar a recolha de dados (DGIDC-ME e pelos Conselhos Executivos dos Agrupamentos) e, ainda, as autorizações por parte dos professores e dos encarregados de educação dos alunos participantes. Após recolhidas as devidas autorizações, realizaram-se as duas fases centrais da investigação.

A primeira consistiu num estudo piloto envolvendo, inicialmente, quatro alunos na participação no processo de análise e discussão do conteúdo dos itens, contribuindo para elucidar o nível de compreensão dos itens da TMMS-C, e posteriormente 15 alunos e 5 professores (3 alunos por professor), aos quais foram aplicadas as versões finais dos instrumentos. Estes procedimentos procuraram obter indicadores fiáveis do nível de aplicabilidade das duas escalas (TMMS e TMMS-C) para a população em causa. Tendo sido obtidos aceitáveis indicadores de qualidade métrica dos instrumentos, prosseguiu-se para a fase de recolha de dados.

Assim, nesta fase de estudo, a segunda fase central da investigação, procedeu-se à aplicação das escalas a um grupo de 200 participantes, 40 professores e 160 alunos (4 alunos por cada professor).

A aplicação da TMMS-C foi feita em grupos de 3 ou 4 alunos, numa sala que estivesse disponível na escola, separando-se os alunos por diferentes mesas. Após a sua apresentação e uma pequena conversa sobre o que são os sentimentos, a investigadora forneceu a seguinte instrução às crianças: “Neste pequeno questionário, vão ter várias frases sobre os vossos sentimentos e a vossa forma de lidar com eles. Como todos somos diferentes, não há respostas certas nem erradas e vocês têm de ser muito sinceros. Como podem ver têm várias frases e para cada uma têm esta escala (“nunca é verdade”, “quase nunca é verdade”, “às vezes é verdade”, “muitas vezes é verdade”, e “é sempre verdade”). O que têm de fazer é ler a frase e assinalar o sítio que fizer mais sentido para vocês. Por exemplo, na primeira frase “Penso muitas vezes nos meus sentimentos”, se esta frase para mim nunca fosse verdade onde iria colocar uma cruz? E se fosse sempre? E se fosse só às vezes?”. Após ter garantido que todas as crianças tinham percebido o que lhes era pedido, estas procediam ao preenchimento da escala, tendo presente que não tinham limite de tempo e que havia disponibilidade para a qualquer momento esclarecerem as suas dúvidas.

Relativamente à TMMS, a sua aplicação aos professores foi iniciada apresentando aos mesmos a seguinte instrução escrita: “Por favor, leia e decida se está ou não de acordo

com cada uma das seguintes afirmações. Com uma cruz (x), classifique estas afirmações utilizando a escala indicada. As respostas são confidenciais. Responda com sinceridade.” Alguns professores preencheram a escala no momento, enquanto outros preencheram e devolveram posteriormente.

Assegurou-se ainda que nenhum dos participantes se esquecia de preencher o questionário relativo aos dados pessoais.

Todos os dados assim obtidos foram então inseridos e tratados no *software SPSS 15.0*, fornecendo os resultados que se apresentam no próximo capítulo.

V- RESULTADOS

Neste capítulo, serão analisados os resultados obtidos, tendo por base a procura de resposta aos objectivos e às questões de investigação previamente definidas.

1. *Inteligência Emocional Percebida pelos alunos*

Da aplicação da TMMS-C aos 160 alunos, resultaram os valores médios apresentados na Tabela 6 e na Tabela 7, sendo a primeira referente aos valores médios de cada um dos itens, e a segunda aos valores médios obtidos para a escala global e para cada subescala.

Uma vez que a TMMS-C possui uma escala de resposta tipo Likert, de 5 pontos, sendo o valor mínimo 1 (“nunca é verdade”) e o valor máximo 5 (“é sempre verdade”), considera-se que o item possui uma média elevada quando o seu valor é superior a 3.5, isto é, superior ao valor intermédio 3 (“às vezes é verdade”). Do mesmo modo, quando o valor médio do item é igual ou inferior a 3.5, considera-se que o item possui uma média moderada ou reduzida.

Assim, através da Tabela 6 pode-se constatar que em geral os itens revelaram uma média elevada. O item que atingiu um valor médio mais reduzido foi o item 15, da subescala Clareza (“Os meus sentimentos ajudam-me a decidir como agir”), seguido pelo item 9, da subescala Reparação (“Se vejo que estou a ficar zangado, tento acalmar-me”).

Tabela 6: Medidas descritivas dos itens da TMMS-C

| Itens | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|---------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Média | 3,43 | 3,73 | 3,64 | 3,38 | 3,79 | 3,83 | 3,68 | 3,84 | 3,33 | 3,43 | 3,81 | 3,50 | 3,73 | 3,73 | 3,09 | 3,86 |
| Desvio-padrão | 1,15 | ,92 | 1,24 | 1,32 | ,99 | 1,1 | 1,03 | ,92 | 1,09 | 1,09 | ,95 | 1,16 | 1,12 | 1,12 | 1,07 | 1,05 |

Por outro lado, o item que atingiu um valor médio mais elevado foi o item 16, da subescala Atenção (“Sei quase sempre como me sinto”). De salientar também, são os altos valores médios dos itens 6 (“Por muito mal que me sinta, tento pensar em coisas boas”), 8 (“Normalmente sei qual é o sentimento que estou a ter”) e 11 (“Os meus sentimentos

ajudam-me a decidir como agir”), sendo o primeiro pertencente à subescala Reparação e os dois últimos à subescala Clareza.

Os valores médios apresentados revelam pouca variação, evidenciando desvios-padrão entre .92 e 1.32.

Foram também calculados os valores médios para cada subescala e para a escala global, visíveis na Tabela 7, sendo que se pode verificar que em todas elas os valores médios dos itens foram elevados e revelaram um desvio-padrão sempre menor que 0,9.

Tabela 7: Medidas descritivas da TMMS-C global e das suas subescalas

| | Média | Desvio-padrão |
|---------------|-------|---------------|
| Atenção | 3,57 | ,66 |
| Clareza | 3,65 | ,52 |
| Reparação | 3,63 | ,89 |
| TMMS-C global | 3,61 | ,53 |

O valor médio mais elevado apresentou-se na dimensão Clareza, que revela também o desvio-padrão mais reduzido, ou seja, foi nesta dimensão que a dispersão de resultados foi menor.

Desta forma, pode-se afirmar que, de modo geral, as crianças da presente investigação se percebem como emocionalmente inteligentes, evidenciando níveis elevados de atenção emocional, competência para compreender e discriminar os seus sentimentos, bem como capacidade para reparar activamente os seus humores desagradáveis e manter os agradáveis.

1.1 Inteligência Emocional Percebida pelos alunos e a variável género

A análise da Tabela 8 permite verificar que os níveis médios da TMMS-C global e das suas subescalas exibem diferenças entre raparigas e rapazes. Observa-se que as raparigas apresentam valores médios mais elevados do que os rapazes em todas as dimensões consideradas (escala global e subescalas).

Tabela 8: Medidas descritivas da TMMS-C global e das suas subescalas, tendo em conta a variável género

| | Género | Média | Desvio-padrão |
|---------------|-----------|-------|---------------|
| Atenção | Feminino | 3,68 | ,67 |
| | Masculino | 3,44 | ,64 |
| Clareza | Feminino | 3,68 | ,56 |
| | Masculino | 3,62 | ,47 |
| Reparação | Feminino | 3,67 | ,90 |
| | Masculino | 3,58 | ,87 |
| TMMS-C global | Feminino | 3,68 | ,54 |
| | Masculino | 3,53 | ,52 |

Com o objectivo de analisar a significância estatística das diferenças encontradas nestes valores médios, procedeu-se previamente, no sentido de verificar se estes dados em causa cumpriam os requisitos de aplicação de testes estatísticos paramétricos, especificamente, a independência dos grupos, a normalidade da distribuição das variáveis e, de igual modo, a homogeneidade das variâncias. Realizaram-se desta forma, os testes de *Kolmogorov-Smirnov* e de *Levene*, que (apresentando $p > ,01$ e $p > ,1$, respectivamente) confirmaram os pressupostos, conforme disposto no Anexo D.

Assim, garantidos os pressupostos de aplicação, optou-se pela utilização do teste *T-Student* para comparação de médias de duas amostras aleatórias independentes, cujos resultados se apresentam na Tabela 9.

Tabela 9: Resultados do teste *T-Student* para comparação de médias da TMMS-C entre géneros

| | <i>T</i> | <i>g.l.</i> | <i>p</i> |
|---------------|----------|-------------|----------|
| Atenção | 2,228 | 158 | ,027* |
| Clareza | ,726 | 158 | ,469 |
| Reparação | ,665 | 158 | ,507 |
| TMMS-C global | 1,710 | 158 | ,089 |

* $p < 0,05$

O teste permitiu comprovar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino (para $\alpha=.05$) no que respeita ao índice global de inteligência emocional percebida, bem como nas subescalas clareza e reparação. Em contraposição, as diferenças encontradas entre géneros para a subescala atenção revelam-se estatisticamente significativas, para um mesmo nível de significância.

Assim, as raparigas apresentam um nível de Atenção emocional significativamente superior ao dos rapazes, sendo somente a este nível que a variável género evidencia diferenças estatisticamente significativas de IEP.

1.2 Inteligência Emocional Percebida pelos alunos e a variável idade

Os alunos foram agrupados em 3 escalões etários (9 anos, 10 anos e igual ou superior a 11 anos) e procurou-se analisar a existência de diferenças entre os mesmos, relativamente aos níveis médios de inteligência emocional percebida (global e subescalas). Analisando os valores médios apresentados na Tabela 10 verificam-se algumas diferenças

Tabela 10: Medidas descritivas da TMMS-C global e das suas subescalas, tendo em conta a variável idade

| | Escalão etário | Média | Desvio-padrão |
|---------------|----------------|-------|---------------|
| Atenção | 9 anos | 3,61 | ,68 |
| | 10 anos | 3,59 | ,66 |
| | ≥ 11 anos | 3,38 | ,62 |
| | Total | 3,57 | ,66 |
| Clareza | 9 anos | 3,65 | ,51 |
| | 10 anos | 3,67 | ,55 |
| | ≥ 11 anos | 3,63 | ,50 |
| | Total | 3,65 | ,52 |
| Reparação | 9 anos | 3,67 | ,94 |
| | 10 anos | 3,60 | ,86 |
| | ≥ 11 anos | 3,59 | ,83 |
| | Total | 3,63 | ,89 |
| TMMS-C global | 9 anos | 3,63 | ,54 |
| | 10 anos | 3,62 | ,52 |
| | ≥ 11 anos | 3,51 | ,55 |
| | Total | 3,61 | ,53 |

entre os escalões, sendo de destacar que as crianças com 11 anos ou mais parecem tender a evidenciar níveis mais baixos de IEP, quer na escala global, quer nas diversas subescalas.

Para verificar se as diferenças encontradas entre os escalões etários eram estatisticamente significativas, e uma vez que não se verificaram as condições de aplicação do teste paramétrico (nomeadamente a distribuição normal - cf. Anexo D) recorreu-se a ao teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis*.

Conforme se pode verificar na Tabela 11, os valores de probabilidade de significância calculada assintoticamente evidenciam que as diferenças encontradas entre escalões etários para os valores de IEP, quer na TMMS-C global, quer nas suas subescalas, não são estatisticamente significativos ($\alpha=.05$). Assim, a variável idade não mostra associadas quaisquer diferenças significativas para a IEP dos alunos.

Tabela 11: Resultados do teste de *Kruskal-Wallis* para comparação dos valores da TMMS-C entre os diferentes escalões etários

| | <i>Chi-Square</i> | <i>g.l.</i> | <i>p</i> |
|---------------|-------------------|-------------|----------|
| Atenção | 2,107 | 2 | ,349 |
| Clareza | ,210 | 2 | ,901 |
| Reparação | ,539 | 2 | ,764 |
| TMMS-C global | ,570 | 2 | ,752 |

2. Inteligência Emocional Percebida pelos Professores

Através dos dados recolhidos junto dos 40 professores pela aplicação da TMMS, obtiveram-se os valores médios apresentados na Tabela 12 e na Tabela 13, a primeira relativa aos valores médios de cada um dos itens, e a segunda aos valores médios obtidos para cada escala e subescala.

Assim, numa análise à Tabela 12, salienta-se o facto de os valores médios mais altos terem pertencido aos itens invertidos 7 (“Não penso que valha a pena prestar atenção aos sentimentos ou humores”) e 19 (“Nunca consigo identificar como me sinto”), das subescalas Atenção e Clareza, respectivamente. Quanto aos valores médios mais baixos, pode-se

verificar que estes se registaram no item 12 (“Raramente estou confuso(a) em relação ao que sinto”), pertencente ao domínio Clareza, e 22 (“A melhor forma de lidar com os meus sentimentos é vivenciando-os ao máximo”), do domínio Atenção. De notar que, de uma forma geral, a maior parte dos itens revelou valores médios elevados (isto é, superiores a 3,5).

Tabela 12: Medidas descritivas dos itens da TMMS

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Itens | 2 | 4 | 7 | 8 | 9 | 12 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 22 | 23 | 24 | 26 |
| Média | 3,93 | 3,35 | 4,03 | 3,95 | 3,30 | 2,90 | 3,95 | 3,65 | 3,48 | 3,63 | 4,10 | 2,95 | 3,58 | 3,45 | 3,80 |
| Desvio-padrão | ,73 | 1,08 | ,83 | ,90 | 1,16 | 1,11 | ,90 | 1,12 | 1,06 | ,84 | ,78 | 1,15 | ,78 | ,88 | ,94 |
| Itens | 28 | 29 | 31 | 32 | 33 | 35 | 37 | 38 | 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 48 |
| Média | 3,80 | 3,55 | 3,85 | 3,65 | 3,80 | 3,60 | 3,75 | 3,83 | 3,20 | 3,45 | 3,90 | 3,68 | 3,88 | 3,95 | 3,63 |
| Desvio-padrão | ,85 | ,99 | ,77 | 1,21 | ,82 | ,90 | ,93 | ,81 | ,65 | ,82 | ,74 | 1,21 | ,61 | 1,15 | ,74 |

Na Tabela 13, apresentam-se os valores médios para cada subescala e para a escala global, em que se observa que para todas elas os valores médios dos itens foram elevados. É de salientar que o valor médio mais alto foi obtido para o domínio da Reparação.

Tabela 13: Medidas descritivas da TMMS global e das suas subescalas

| | Média | Desvio-padrão |
|-------------|-------|---------------|
| Atenção | 3,64 | ,49 |
| Clareza | 3,62 | ,46 |
| Reparação | 3,69 | ,64 |
| TMMS global | 3,64 | ,39 |

Assim, tal como se constatou junto dos alunos, de modo geral, os professores participantes neste estudo percebem-se como emocionalmente inteligentes, revelando níveis elevados de atenção emocional, competência para compreender com clareza as suas emoções e especial capacidade de reparação face aos seus humores negativos.

2.1 Inteligência Emocional Percebida pelos Professores e a variável anos de carreira

Os anos de carreira dos professores, permitiram a formação de 4 grupos: grupo 1 (1-4 e 5-7 anos); grupo 2 (8-15 anos); grupo 3 (16-25 anos) e grupo 4 (26-40 anos). Na Tabela 14 pode verificar-se a existência de algumas diferenças entre os valores médios de IEP, nas subescalas e na escala global da TMMS, nos quatro grupos distinguidos. Assim, observa-se que os valores médios mais altos para a escala global e para as subescalas Atenção e Reparação pertencem ao grupo 1, enquanto que o valor médio mais alto para a subescala Clareza é o do grupo 3. Relativamente aos valores médios mais baixos, verifica-se que para a Atenção e a Reparação estes se encontram no grupo 4, para a Clareza se encontra no grupo 1 e para a TMMS global no grupo 2.

Tabela 14: Medidas descritivas da TMMS global e das suas subescalas, tendo em conta os grupos de anos de carreira

| Grupos | Atenção | | Clareza | | Reparação | | TMMS global | |
|--------|---------|------|---------|------|-----------|------|-------------|------|
| | Média | d.p. | Média | d.p. | Média | d.p. | Média | d.p. |
| 1 | 3,74 | ,60 | 3,49 | ,44 | 4,42 | ,26 | 3,72 | ,41 |
| 2 | 3,65 | ,57 | 3,52 | ,56 | 3,50 | ,79 | 3,54 | ,47 |
| 3 | 3,68 | ,47 | 3,71 | ,51 | 3,76 | ,63 | 3,71 | ,42 |
| 4 | 3,49 | ,37 | 3,66 | ,32 | 3,38 | ,56 | 3,55 | ,29 |

Para verificar a significância estatística das diferenças encontradas, procedeu-se à análise dos pressupostos para a utilização do teste paramétrico: amostras independentes, normalidade da distribuição (através do teste de *Kolmogorov-Smirnov*) e variâncias homogéneas (recorrendo ao teste de *Levene*).

Não se verificando o pressuposto de distribuição normal (cf. Anexo D), recorreu-se à utilização do teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis*, cujos resultados se encontram expostos na Tabela 15.

Tabela 15: Resultados do teste *Kruskal-Wallis* para comparação da TMMS entre os grupos de anos de carreira

| | <i>Chi-Square</i> | <i>g.l.</i> | <i>p</i> |
|-------------|-------------------|-------------|----------|
| Atenção | 1,657 | 3 | ,646 |
| Clareza | 1,499 | 3 | ,683 |
| Reparação | 12,003 | 3 | ,007* |
| TMMS global | 1,818 | 3 | ,611 |

* $p < 0,01$

Observando estes dados, verifica-se que apenas se registam diferenças significativas quanto aos valores de IEP entre os grupos de anos de carreira relativamente à subescala Reparação ($\alpha=0,01$).

Para clarificar entre que grupos se verificavam tais diferenças significativas, procedeu-se à aplicação do teste de comparação múltipla de médias das ordens como descrito em Maroco (2007). Neste, tal como se pode conferir na Tabela 16, constatou-se que as diferenças para valores médios encontradas no domínio da Reparação foram estatisticamente significativas entre os grupos 1 e 2, entre os grupos 1 e 3, e entre os grupos 1 e 4.

Tabela 16: Resultados do teste de comparação múltipla de médias das ordens para os grupos de anos de carreira na subescala Reparação

| | Grupos de anos de carreira em comparação | <i>p</i> |
|-----------|--|----------|
| Reparação | 1x2 | ,005** |
| | 1x3 | ,009** |
| | 1x4 | ,001** |
| | 2x3 | ,521 |
| | 2x4 | ,567 |
| | 3x4 | ,184 |

** $p < 0,01$

Verifica-se deste modo que o grupo 1, que corresponde ao grupo de professores com menor tempo de carreira, obteve resultados significativamente superiores aos dos restantes grupos no domínio da Reparação (para $\alpha=0,01$). Ou seja, os professores com 8 ou mais anos de carreira revelaram resultados significativamente inferiores aos dos professores com 7 ou menos anos de carreira na subescala Reparação.

3. Associação entre Inteligência Emocional Percebida pelos Alunos e Inteligência Emocional Percebida pelos Professores

Com o intuito de responder à última questão de investigação apresentada, constituíram-se novas variáveis, correspondentes à média dos valores médios obtidos na

escala global e nas subescalas da TMMS-C pelos quatro alunos a que cada professor efectivamente leccionava.

Para analisar a existência de possíveis associações entre os níveis de IEP dos alunos e os níveis de IEP dos professores, nas escalas globais e nas subescalas, procedeu-se ao cálculo do *Coefficiente de Correlação de Pearson*, cujos resultados se apresentam na Tabela 17.

Tabela 17: Correlações entre os valores médios obtidos pelos professores na TMMS (global e subescalas) e os valores médios obtidos pelos alunos na TMMS-C (global e subescalas)

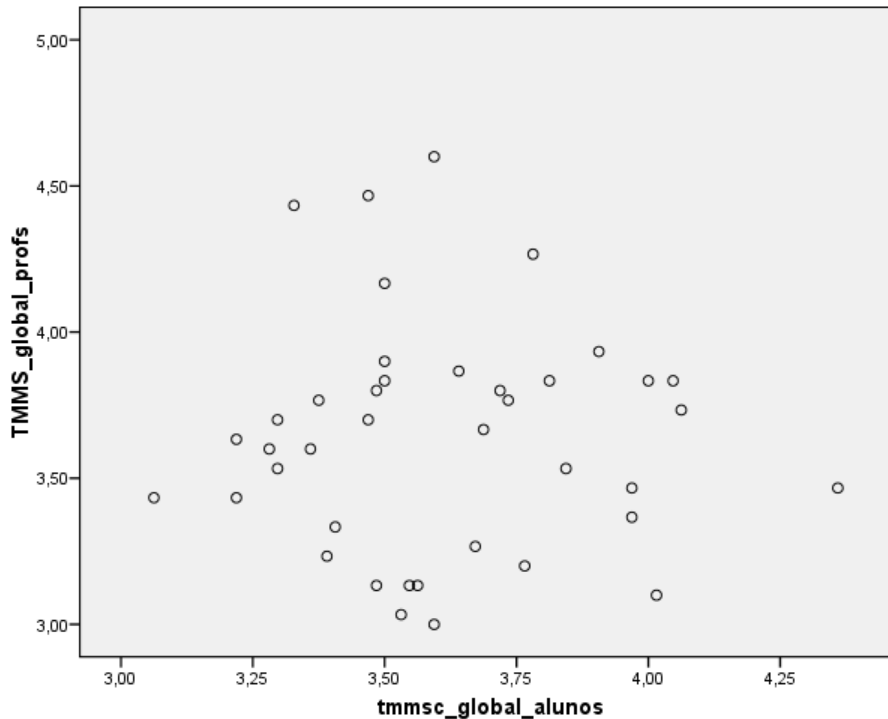
| | | TMMS-C global alunos | Atenção alunos | Clareza alunos | Reparação Alunos |
|-------------------------------|----------------------------------|----------------------------|-------------------|-------------------|---------------------|
| TMMS global professores | <i>Correlação de Pearson</i> | -.024 | .051 | .048 | -.159 |
| | <i>p</i> | .881 | .757 | .769 | .327 |
| Atenção professores | <i>Correlação de Pearson</i> | .008 | .080 | .001 | -.087 |
| | <i>p</i> | .960 | .624 | .997 | .593 |
| Clareza professores | <i>Correlação de Pearson</i> | -.149 | -.159 | .127 | -.232 |
| | <i>p</i> | .360 | .328 | .435 | .150 |
| Reparação professores | <i>Correlação de Pearson</i> | .145 | .252 | .021 | -.004 |
| | <i>p</i> | .371 | .116 | .896 | .979 |

Começando pelos valores médios da TMMS e da TMMS-C globais, pode notar-se que os níveis globais de IEP dos professores e dos alunos não se encontram significativamente correlacionados ($p=.88$; $\alpha=.05$). Na Figura 4, pode observar-se graficamente a forma como estas duas variáveis se distribuem e, de facto, verifica-se que a nuvem de pontos se encontra demasiado dispersa, não se manifestando uma correlação evidente.

Quanto às restantes correlações analisadas, incluindo também as subescalas, verifica-se que nenhuma correlação atingiu valores estatisticamente significativos. Ainda assim, será de referir que a correlação positiva mais elevada se registou entre os níveis de Reparação percebida pelos professores e os níveis de Atenção percebida pelos alunos,

sendo que, por outro lado, a correlação negativa mais elevada se apresentou entre os níveis de Clareza dos professores e os níveis de Reparação dos alunos.

Figura 4: Gráfico de dispersão dos valores médios da TMMS global obtidos pelos professores e os valores médios da TMMS-C global obtidos pelos alunos



Desta forma, observou-se que os valores médios obtidos pelos professores na TMMS global e nas suas subescalas não evidenciaram quaisquer correlações significativas com os valores médios obtidos pelos alunos na TMMS global e nas subescalas. Ou seja, os níveis de inteligência emocional percebida pelos professores não tiveram qualquer associação estatística com os níveis de inteligência emocional percebida pelos alunos.

VI- DISCUSSÃO

Neste último capítulo irá ser feita uma revisão dos resultados em função das questões de investigação que serviram de ponto de partida para a presente investigação, discutindo-se os mesmos em linha com o enquadramento teórico previamente apresentado. Para finalizar, serão também discutidas as limitações e as contribuições deste estudo, bem como sugestões para estudos posteriores.

1. Inteligência Emocional Percebida pelos alunos

Conforme os resultados apresentados evidenciaram, os 160 alunos participantes nesta investigação, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, apresentaram valores médios elevados (superiores a 3.5) em todas as subescalas da TMMS-C, bem como na escala global. Do mesmo modo, também na maioria dos próprios itens constituintes da escala os valores médios foram considerados elevados, segundo o mesmo critério.

De modo geral, estamos assim perante alunos que se percebem, a nível da meta-experiência, como emocionalmente inteligentes. Seguindo a linha de reflexão de Mayer & Salovey (1995), poderá pensar-se que estas crianças indicam que, depois de perceberem as emoções conseguem regulá-las, num nível de elevada consciência, podendo recordá-las e reflectir sobre as mesmas. Para tal, recorrerão a níveis elevados de atenção às suas próprias emoções, a uma compreensão e distinção clara das mesmas, bem como à sua capacidade de regulação ou reparação (Mayer & Salovey, 1995).

Estes níveis elevados de inteligência emocional percebida poderão estar relacionados com a capacidade de meta-cognição que as crianças se encontram a desenvolver nesta fase (Cole, Cole & Lightfoot, 2005), sendo também reconhecido que neste período elas tendem a aperfeiçoar competências emocionais como a atenção e capacidade de auto-regulação (Derryberry & Rothbart, 2001), desenvolvimento que lhes irá facilitar uma boa adaptação ao meio social, um bom desempenho na sala de aula e um estabelecimento e manutenção de relações positivas (Collins, Harris & Susman, 1995; Saarni, 1997). A nível da clareza emocional, também vários autores confirmam que nesta fase se espera que as crianças reconheçam, distingam, relacionem e compreendam com alguma precisão as emoções, vivenciadas por si próprias e pelos outros, de forma a responderem adequadamente às solicitações do seu contexto social (Dodge, 1986, cit. por Kelly, Longbottom, Potts & Williamson, 2004; Russell & Ridgeway, 1983; Tonks *et al.*, 2007).

Este desenvolvimento de competências emocionais é também apoiado a nível neurofisiológico, dado que se reconhece que nesta idade há uma importante maturação do córtex pré-frontal, sendo que as interligações entre a área límbica e os lobos frontais vão sofrendo um aumento e uma diferenciação progressivas (Perna, 2002, cit. por Tonks *et al.*, 2007; Kusché & Greenberg, 2006).

Será de referir um resultado observado a nível da análise dissociada de cada um dos itens, em que se verificou que o item 6 (“Por muito mal que me sinta tento pensar em coisas boas”) atingiu um dos valores médios mais elevados (3.83), enquanto que o item 9 (“Se vejo que estou a ficar zangado, tento acalmar-me”) atingiu um dos valores médios mais reduzidos, apesar de pertencerem ambos à escala da Reparação. Este resultado parece ir ao encontro da investigação de Zeman e Shipman (1996), que evidenciou uma tendência para as crianças perceberem a regulação de sentimentos de ira como mais difícil de conseguir do que a regulação de sentimentos de tristeza.

Deve ter-se em conta que os elevados resultados de inteligência emocional percebida foram obtidos por uma escala de *self-report*, que diferencia os sujeitos relativamente às suas auto-percepções de inteligência emocional e não relativamente a níveis reais de aptidões emocionais, tal como explicitam Salovey, Mayer, Goldman, Turvey e Palfai (1995), autores da escala original, sendo que os resultados podem ser afectados pela acuidade do auto-conceito do sujeito (Mayer, Caruso & Salovey, 2002). Assim, apesar de nesta fase as crianças tenderem a evidenciar um perspectivismo cognitivo (Piaget, cit. por Lourenço 2002) e de desenvolverem o seu auto-conceito e a sua percepção de competência social na comparação com os pares (Abe & Izard, 1999; Cummings, Davies & Campbell, 2000), deverá considerar-se a hipótese de o auto-conceito dos alunos ter tido uma interferência nos resultados obtidos, através da utilização de mecanismos de protecção do mesmo, bem como a hipótese de o efeito de desejabilidade social ter ocorrido.

1.1 Inteligência Emocional Percebida pelos alunos e a variável género

Na resposta a esta questão de investigação, os dados permitiram verificar que apesar de as raparigas revelarem valores mais elevados que os rapazes em todas as subescalas e na escala global, estas diferenças só revelaram significância estatística para a subescala Atenção ($p=.027$; $\alpha=.05$). Ou seja, os resultados indicam que as raparigas dedicam maiores níveis de atenção aos seus sentimentos, comparativamente aos rapazes.

Estes resultados podem ou não ser favoráveis à adaptação das raparigas ao seu contexto social, uma vez que Rockhill e Greener (*in press*), num estudo com a TMMS-C em crianças, relatam uma tendência para a existência de uma correlação positiva entre esta dimensão de inteligência emocional -a Atenção- e a Ansiedade Social.

Apesar de não terem sido encontradas investigações relativas a diferenças de género nas crianças quanto à inteligência emocional Kusché e Greenberg (2006) poderão fornecer apoio aos dados obtidos a nível da neurofisiologia, na medida em que postulam que normalmente as raparigas tendem a possuir maior número de neurónios no corpo caloso, o que poderá aumentar a sua comunicação intra-hemisférica e a integração.

Em estudos relativamente recentes, desenvolvidos com população adulta, e apesar de existirem ainda muitas contradições, certas investigações permitiram obter resultados neste sentido, relatando maiores níveis de inteligência emocional geral percebida no sexo feminino do que no masculino (Day & Carroll, 2004; Downey *et al.*, 2007; Perry, Ball & Stacey, 2004; Rooy, Alonso & Viswesvaran, 2005; Schutte *et al.*, 1998).

Existem ainda outras investigações em que se verifica, analogamente aos resultados deste trabalho, que os sujeitos do sexo feminino tendem a revelar maiores índices de Atenção do que os sujeitos do sexo masculino (Fernández-Berrocal, Alcaide & Ramos, 1999; Fitness & Curtis, 2005; Gonçalves, 2006).

1.2 Inteligência Emocional Percebida pelos alunos e a variável idade

Procurou-se, de igual modo, verificar no presente estudo se a inteligência emocional percebida pelas crianças se diferenciava segundo a sua idade (9 anos, 10 anos e 11 ou mais anos). Analisados os resultados, não foram encontradas diferenças estatísticas, quer a nível da TMMS-C global ($p=.752$; $\alpha=.05$), quer a nível das subescalas Atenção ($p=.349$), Clareza ($p=.901$) e Reparação ($p=.764$).

Assim, os resultados obtidos não evidenciaram diferenças significativas entre os escalões etários constituídos, sendo que, tal como sucedeu no estudo previamente desenvolvido por Gonçalves (2006), com uma amostra de jovens portugueses, tal poderá dever-se ao facto de os diferentes escalões corresponderem a idades muito próximas e, portanto, não haver uma clara diferenciação entre estes, no que respeita ao nível de desenvolvimento (físico, psicológico e, com maior relevo neste âmbito, sócio-emocional).

Estes dados diferem, deste modo, de vários estudos que têm evidenciado um aumento da inteligência emocional com a idade (Bar-On, 1997; Day & Carroll, 2004; Kaftesios, 2004; Mayer, Salovey & Caruso, 2002a; Queirós, Fernández-Berrocal & Extremera, 2005; Rooy, Alonso e Visweran, 2005), requisito essencial para que a inteligência emocional seja, de facto, considerada uma inteligência (Mayer, Caruso & Salovey, 1999).

Por outro lado, observou-se nos resultados uma tendência (não significativa) para as crianças mais velhas, isto é, com idade igual ou superior a 11 anos, apresentarem valores mais reduzidos que as restantes na escala global e nas subescalas. Esta tendência, note-se, refere-se a um escalão composto apenas por 11.8% da amostra, mas, ainda assim, poderá estar relacionada com um maior nível de maturação destas crianças que poderá levá-las, por se perspectivarem melhor na comparação com os pares, a evidenciarem já níveis mais rigorosos na análise de si mesmos, enquanto indivíduos socialmente integrados, podendo assim revelar um auto-conceito ligeiramente mais reduzido.

2. *Inteligência Emocional Percebida pelos professores*

Os 40 professores participantes neste estudo evidenciaram elevados níveis de inteligência emocional percebida, sendo que obtiveram, valores médios elevados (superiores a 3.5) na maioria dos itens constitutivos da TMMS, bem como valores médios elevados quer na globalidade da escala (3.64), quer nas subescalas Atenção (3.64), Clareza (3.62) e Reparação (3.69).

Pode assim afirmar-se que estes professores se auto-percepcionam como emocionalmente inteligentes, relatando prestar atenção às suas emoções, compreendê-las e defini-las com clareza e regulá-las conscientemente, de forma a realizar uma monitorização adaptativa ao seu contexto social, actuações típicas de sujeitos emocionalmente inteligentes, a nível da meta-experiência, segundo Mayer & Salovey (1995).

Estas competências, bem como um compromisso com o desenvolvimento das mesmas, permitirá que os professores mostrem uma tendência para responder adequadamente às cada vez maiores maiores exigências e pressões com que se deparam na sua profissão actualmente, podendo assim lidar de forma mais eficaz com o *stress* laboral, responder ajustadamente aos estados emocionais das crianças, dos pais e dos seus

colegas de trabalho, lidar melhor com as suas próprias emoções, perceber-se como sendo profissionais eficazes e descrever um modelo eficaz de inteligência emocional para os seus alunos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Penrose, Perry & Ball, 2007; Perry & Ball, 2007; Sutton & Wheatley, 2003).

2.1 Inteligência Emocional Percebida pelos professores e a variável anos de carreira

Para verificar se a inteligência emocional percebida pelos professores se diferenciava de acordo com os anos de carreira, formaram-se 4 grupos: grupo 1 (1-4 e 5-7 anos); grupo 2 (8-15 anos); grupo 3 (16-25 anos) e grupo 4 (26-40 anos). Como se verificou nos resultados, manifestaram-se algumas diferenças entre os valores médios de IEP, nas subescalas e na escala global da TMMS, nos quatro grupos distinguidos, no entanto, estas diferenças só se revelaram estatisticamente significativas (para $\alpha=.01$) na subescala Reparação, em que o grupo 1 obteve resultados superiores ao grupo 2 ($p=.05$), ao grupo 3 ($p=.009$) e ao grupo 4 ($p=.001$).

Deste modo, os professores com tempo de carreira igual ou inferior a 7 anos evidenciaram perceber-se como mais competentes a nível da reparação emocional que os professores com 8 ou mais anos de carreira, ou seja, relataram uma maior tendência para recorrer a estratégias activas com vista a manter sentimentos agradáveis e a reparar estados emocionais desagradáveis.

As etapas encontradas por Gonçalves (2000), num estudo com professoras de 1º ciclo, baseando-se nos ciclos de vida profissional de professores de Huberman, apesar de não serem lineares ou deterministas, permitem lançar um olhar compreensivo sobre estes resultados. Tendo em conta que o primeiro grupo de professores inclui a primeira etapa, o “início”, e a segunda etapa, a “estabilidade”, pode pensar-se que estes professores poderão ter tido uma boa preparação na sua formação inicial, que lhes tenha facilitado a adaptação ao meio laboral, sentindo-se actualmente com uma identidade profissional estável que lhes forneça confiança e prazer no acto de ensinar. Esta fase apresenta-se, igualmente, associada a sentimentos de entusiasmo pela ingressão na carreira, levando os professores a sentir vontade de actuar profissionalmente de forma inovadora, de desenvolver projectos e de se envolver em iniciativas, o que poderá igualmente contribuir para analisar favoravelmente o seu trabalho com os alunos e procurar manter emoções agradáveis nos contactos interpessoais que desenvolvem com os mesmos. Por outro lado, o grupo 2 poderá ter apresentado uma tendência no intuito de divergir para uma fase de fadiga e descrença,

suportada por alguma perda do idealismo frequentemente encontrado nos primeiros anos de carreira; o grupo 3 poderá, de modo geral, ter sofrido um acentuar do decréscimo do entusiasmo, entrando em movimentos de distanciamento afectivo relativamente à profissão e aos alunos; e o grupo 4 poderá ter uma propensão ainda maior para sentimentos de saturação e desinvestimento. Assim, estes grupos, apesar de revelarem maior experiência profissional, podem apresentar maiores dificuldades em desenvolver as suas competências de reparação emocional, o que justificará que tenham menores sentimentos de auto-eficácia.

O facto de os professores mais velhos não terem maiores competências de reparação emocional comparativamente aos mais novos não significa, no entanto, que as não tenham desenvolvido e maturado ao longo do tempo, não se devendo esquecer que este não é um estudo longitudinal, não se podendo assim negar assim o facto de a inteligência emocional se desenvolver com a experiência e a idade, tal como defendido por diversos autores (Bar-On, 1997; Day & Carroll, 2004; Kafetsios, 2004; Mayer, Salovey & Caruso, 2002a; Queirós, Fernández-Berrocal & Extremera, 2005; Rooy, Alonso e Visweran, 2005). Por outro lado, o próprio contexto social tem sofrido modificações, que poderão ter inibido um maior desenvolvimento emocional dos professores com maior experiência, já que actualmente as emoções são mais valorizadas na educação do que há alguns anos atrás.

3. Associação entre Inteligência Emocional Percebida pelos alunos e Inteligência Emocional Percebida pelos professores

A análise de correlações efectuada entre os valores médios obtidos pelos professores na TMMS e entre os valores médios dos seus alunos obtidos na TMMS-C, mostrou não existirem quaisquer correlações significativas quer entre as escalas globais, quer entre as subescalas.

Assim, não se verificaram neste estudo evidências concretas de que os níveis de inteligência emocional percebida pelos professores se encontrem efectivamente associados aos níveis de inteligência emocional percebida pelos seus alunos, apesar de ser consensual entre diversos autores o facto de o professor desempenhar um papel essencial a este nível, constituindo-se como um modelo significativo de aprendizagem emocional para as crianças (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Patti, 2006; White, 1999). Poderá considerar-se que essa relação de modelagem poderá tornar-se menos significativa quando não há o estabelecimento de uma relação empática entre o professor e o aluno e/ou quando a

relação pedagógica assume menor duração temporal, uma vez que no presente estudo há casos de professores que acompanharam os alunos durante apenas um ano.

Por outro lado, as crianças têm outros modelos de aprendizagem emocional significativos, como por exemplo a família, nomeadamente os pais (Fernández-Berrocal & Pacheco, 2002), que, como Mayer e Salovey (1997) explicam, têm um papel primordial, ajudando na identificação e classificação das emoções, bem como no ensino do respeito pelos sentimentos.

As crianças podem aprender e desenvolver a sua inteligência emocional de diversas formas, em diversos contextos, sendo que caso as lições dadas pela família sejam desajustadas, elas podem encontrar a educação emocional que necessitam noutros meios, como seja o contexto escolar, não só através de um professor modelo, como também no próprio currículo escolar, onde as competências emocionais estão potencialmente presentes, podendo ser desenvolvidas em áreas como a Literatura e as Expressões, nomeadamente a Música ou o Teatro (Mayer & Salovey, 1997).

4. Contributo e limitações do estudo

O presente estudo permitiu alargar o conhecimento existente sobre o conceito de Inteligência Emocional, nomeadamente no contexto educacional português, ao ser explorado em escolas públicas, com alunos e professores no 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico Nacional.

Ao analisar os níveis de Inteligência Emocional Percebida (IEP) dos alunos, através da TMMS-C, pôde constatar-se que estes se revelaram elevados, na escala global e nas subescalas, indicando um desenvolvimento emocional e uma adaptação ao meio social ajustados.

Quanto ao género, constatou-se que as diferenças significativas registadas nos alunos existiam apenas na subescala da Atenção, resultados que seguem a tendência de alguns estudos realizados com adultos.

Analisaram-se também as diferenças nos níveis de IEP relativas à idade dos alunos, que não se revelaram significativas, provavelmente por não haver diferenças pronunciadas entre os escalões etários.

De seguida, analisaram-se os níveis de IEP dos professores, através da TMMS, que se manifestaram elevados, a nível da escala global e das subescalas, preconizando uma

tendência para sentimentos de auto-eficácia elevados nos professores, bem como uma tendência para que estes professores possuam estratégias eficazes para lidar com as pressões da profissão de docente.

Relativamente aos anos de carreira, verificou-se que o grupo de professores que possuía apenas até 7 anos de experiência profissional possuía diferenças significativas de IEP, na subescala Reparação, em que tinha níveis mais elevados que os outros professores, pertencentes aos restantes grupos formados, possivelmente devido a um contexto social que lhes terá favorecido uma melhor educação emocional.

Analisando possíveis associações entre os níveis de IEP dos alunos e dos professores, verificou-se que estas eram inexistentes, não permitindo fundamentar a perspectiva de alguns autores sobre a preponderância primordial que os professores exercem enquanto modelos de inteligência emocional para os seus alunos.

Há que considerar que a realização deste estudo implicou algumas limitações de ordem metodológica, que condicionaram certamente os resultados encontrados.

Relativamente à amostra, será importante referir que a sua dimensão se revelou reduzida, sobretudo no caso dos professores (N=40), bem como, senão sobretudo, o *ratio* professor-aluno, na medida em que se resumiu a informação da turma a quatro elementos da mesma, seleccionados de forma aleatória, perdendo-se uma grande quantidade de informação.

Também o número de crianças por turma, que não foi tido em conta, poderá condicionar os resultados, na medida em que, tendo menos alunos, o professor possivelmente encontrar-se-á com maior disponibilidade para estabelecer relacionamentos mais próximos com estes.

Ao optar-se por incluir exclusivamente professores e alunos de 4º ano, por se pensar em analisar uma relação pedagógica significativa (que teria de ser do 1º ciclo), mas em que os alunos conseguissem compreender a escala aplicada (frequentando, portanto, o 4º ano), perdeu-se a oportunidade de adquirir dados numa faixa etária mais alargada, limitando-se as comparações ao nível da idade.

A opção por utilizar a TMMS e a TMMS-C, foi a escolha viável dentro dos objectivos pretendidos, permitindo a análise de associações entre os níveis de IEP de professores e de alunos, no modelo de aptidões, de Mayer e Salovey. Contudo, como foi sendo referido ao longo do trabalho, o facto de serem escalas de *self-report* poderá permitir a obtenção de resultados mais subjectivos, relacionados com a acuidade do auto-conceito do sujeito, bem como com factores de desejabilidade social. De facto, actualmente há autores a defender que a TMMS parece estar mais relacionada com o modelo de inteligência emocional traço

(ligado à personalidade) do que com o modelo de aptidões (Warwick & Nettelback, 2004), sendo que para avaliar as aptidões será mais adequado utilizar o MSCEIT, tal como os próprios autores sugerem (Mayer, Caruso & Salovey, 2002).

Por outro lado, a TMMS-C é ainda muito recente e não foi sujeita a processos de adaptação à população portuguesa, o que, apesar de se ter realizado um pequeno estudo piloto, poderá ter comprometido a validade da escala neste contexto.

5. Propostas para novos estudos

A realização desta investigação deixa muitas ideias e portas abertas para a prossecução de estudos na área da inteligência emocional, sobretudo no contexto escolar, considerado um ponto de partida fundamental para o desenvolvimento emocional.

Assim, seria interessante utilizar a TMMS-C com uma amostra de alunos maior, com uma amplitude etária mais alargada para prosseguir com as investigações relativamente às diferenças entre géneros e idades, bem como para validar esta escala no contexto português.

Por outro lado, reside ainda a dúvida sobre o postulado de que a inteligência emocional se poderá relacionar com os resultados académicos, pelo que também se poderia analisar essa associação.

Em alternativa, ou mesmo simultaneamente, poderiam fazer-se essas mesmas investigações com o MSCEIT-YV (*Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test – Youth Version*), que poderá ser aplicada a partir dos 10 anos de idade, mas que no momento desta investigação, ainda não se encontrava disponível.

Quanto aos professores, seria bastante importante, com um maior número de participantes, prosseguir com as investigações sobre a sua inteligência emocional, tão importante para um desempenhar adequadamente as suas funções, como para o seu próprio bem-estar.

Para além da alternativa do MSCEIT, que também não estava disponível a tempo útil para esta investigação, poderia também ser interessante adaptar a RTS (*Reactions to Teaching Situations*, Perry, Ball & Stacey, 2004) aos professores portugueses, já que esta é uma medida de inteligência emocional, enquadrada no modelo de Mayer & Salovey, específica para professores e contexto escolar, e pertinente, na medida em que os seus autores consideram que a inteligência emocional poderá não se manifestar de igual forma em diferentes contextos. Seria também interessante aplicar estas três medidas (TMMS, MSCEIT e RTS) em conjunto, para averiguar as possíveis relações entre as mesmas.

A escolha aleatória dos alunos, ainda que pretendesse respeitar critérios de validade externa do estudo poderá ter viciado aos resultados à partida, sendo que poderia ser interessante estudar a relação da inteligência emocional entre alunos e professores de outras formas, seleccionando, por exemplo, os alunos identificados pelo professor como sendo muito apegados, vistos pelos pares como “os preferidos do professor”.

Considera-se ainda importante explorar este conceito em diferentes relações para além da relação professor-aluno, como por exemplo, a relação mãe-filho, associando os níveis de inteligência emocional dos mesmos para perceber a sua importância.

6. Considerações finais

Este estudo permite fazer uma reflexão acerca das implicações importantes que a inteligência emocional pode ter a nível do contexto escolar, sobretudo a nível da adaptação dos alunos, da eficácia dos professores e da relação pedagógica, já que as competências emocionais dos professores e dos alunos têm grande impacto nos processos de ensino-aprendizagem instituídos em sala de aula (Patti, 2006).

Assim, numa sociedade que aos poucos tem vindo a reconhecer a importância das emoções, e sendo a educação entendida como o meio de preparar as crianças para os desafios da vida, torna-se fulcral que se repense a mesma, dando mais importância à aplicação da inteligência aos domínios interpessoais e emocionais (Greenspan, 1989).

Desta forma, será importante instituir oportunidades para a promoção da inteligência emocional quer nos professores, quer nos alunos.

Na formação inicial e contínua dos professores, será essencial integrar esta componente de inteligência emocional já que, segundo Mayer e Salovey (1997), algumas competências da mesma podem ser treinadas e desenvolvidas. Por outro lado, os professores deverão desenvolver a consciência de que funcionam como modelos, procurando conhecer-se a si mesmos cada vez melhor, para que se possam ajudar a si próprios e aos seus alunos.

Existem também alguns programas de inteligência emocional a funcionar em algumas escolas que podem ser importantes, ao ajudar a promover algumas das competências emocionais nos alunos, mas nunca a sua totalidade (Lopes & Salovey, 2004).

Segundo Bodyd, Barnett, Bodrova, Leong e Gomby (2005), esta aprendizagem emocional, tão importante como a cognitiva, deve começar desde tenra idade, devendo-se estabelecer programas de qualidade a este nível na educação pré-escolar, bem como prestar o devido apoio técnico aos educadores, de modo a que fomentem o desenvolvimento emocional e social de forma eficaz.

Há assim um acordo quanto ao que fazer, seguindo as orientações de pesquisas científicas, aguardando-se apenas que a sociedade, nomeadamente na pessoa dos seus educadores, se mobilize para por em prática a promoção dessa inteligência reconhecida como importante para o desenvolvimento e a adaptação ajustada de todos os sujeitos – a inteligência emocional.

VII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abe, J. A. & Izard, C. E. (1999) A longitudinal study of emotion expression and personality development. *Journal of personality and social psychology*, 77, 3, 566-577.
- Babbie, E. (2004). *The Practice of Social Research* (10th ed.). Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52, 1-26.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: Multi Health Systems. Consultado em 23 de Julho de 2008 através de www.mhs.com
- Bechara, A., Tranel, D., & Damasio, A. (2002). Baixa capacidade de julgamento apesar de um alto intelecto: evidências neurológicas da inteligência emocional. In R. Bar-On, & J. Parker (Eds.), *Manual de inteligência emocional – teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho* (p. 148-164). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2002). Agrupando as competências de inteligência emocional: visões do Emotional Competence Inventory. In R. Bar-On, & J. Parker (Eds.), *Manual de inteligência emocional – teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho* (p.237-251). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Boyd, J., Barnett, W. S., Bodrova, E., Leong, D., & Gomby, D. (2005). *Promoting children's social and emotional development through preschool*. New Brunswick, NJ: NIEER. Consultado em 19 de Julho de 2007 através de <http://nieer.org/resources/policyreports/report7.pdf>
- Brackett, M., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), *Psicothema*, 18, 34-41.

- Brearly, M. (2001). *Emotional intelligence in the classroom*. Wales: Crown House Publishing Limited.
- Burke, R.J., Greenglass, E. (1996). Work stress, social support, psychological burnout and emotional and physical well-being among teachers. *Psychology, health and & medicine, 1* (2), 193-205.
- Chan, D. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences, 36*, 1781–1795
- Charbonneau, D., & Nicol, A. (2002). Emotional intelligence and leadership in adolescents. *Personality and individual differences, 33*, 1101-1113
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences, 28*, 539-561
- Cobb, C. & Mayer, J.D. (2000). Emotional Intelligence: What the research says. *Educational Leadership, 58* (3), 14-18. Consultado em 19 de Julho de 2007 através da EBSCOHost Academic Search Elite database.
- Cole, M, Cole, S., & Lightfoot, C. (2005). *The development of children* (5th ed.). New York: Worth Publishers.
- Collins, W. A., Harris, M. L. & Susman, A. (1995) Parenting during middlechildhood. In M. H. Bornstein (Ed.) *Handbook of parenting* (pp. 65-90). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Combs, B. (2001). The learner-centered psychological principles. A framework for balancing academic and social and emotional learning. *The CEIC Review, 10*(6). Consultado em 14 de Novembro de 2007 através de <http://www.temple.edu/lss/pdf/ceicreviews/CEICVol10No6.pdf>
- Damásio, A. (1994). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Europa-América.

- Day, A., & Carroll, S. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and individual differences*, 36, 1443–58
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 403–415.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Derryberry, D. & Rothbart, M. K (2001) Early temperament and emotional development. In A. F. Kalverboer & A. Grawsbergen (Eds.) *Handbook of brain and behaviour in human development*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Downey, L., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K. and Stough, C. (2007). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60(1), 10 -17. Consultado em Agosto de 2008 através de <http://dx.doi.org/10.1080/00049530701449505>
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (2004). Can emotional intelligence be developed. *Human Resource Management*, 15 (1), 95–111
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el tmms. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 101-122
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.

- Fernández-Berrocal, P., & Pacheco, N. (2005). La inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3). Consultado a 15 de Fevereiro de 2008, através de www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net
- Fernández-Berrocal, P., & Pacheco, N. M. (2002). La inteligência emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6. Consultado em 16 de Setembro de 2007 através de http://www.ual.es/~dalonso/I_E_Berrocal.pdf
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in high-school students. *Psychological and Pedagogical Problems of the Modern Education*, 1-2, 119-123.
- Fitness, J., & Curtis, M. (2005). Emotional Intelligence and the Trait Meta-Mood Scale: relationships with empathy, attributional complexity, self-control, and responses to interpersonal conflict. *E-journal of applied psychology: social section*, 1(1), 50-62
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias multiplas en el siglo XXI*. Barcelona: PAIDÓS.
- Gazda, G., Asbury, F., Balzer, F., Childers, W., Phelps, R., & Walters, R. (1999). *Human relations development- a manual for educators* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gonçalves, J. (2000). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (p. 141-169). Porto: Porto Editora
- Gonçalves, M. (2006). *A inteligência emocional em jovens estudantes do 12º ano de escolaridade: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Greenspan, S. I. (1989). Emotional intelligence. In K. Field, B. J. Cohler, & G. Wool (Eds.), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives* (pp. 209-243). Madison, CT: International Universities Press.

- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practices of teaching. *Teaching and teacher education*, 125 (4), 615-626
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (p. 31-62). Porto: Porto Editora
- Izard, C.E., Fine, S., .Mostow, A., Trentacosta, C. & Campbell, J. (2002). Emotion processes in normal and abnormal development and preventive intervention. *Development and Psychopathology*, 14, 761-787.
- John-Steiner, V., & Mahn, H.(2003). Sociocultural contexts for teaching and learning. In A. Reynolds, M. William, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, (p. 125-151). New York: John Wiley and Sons
- Justice, M., & Espinoza, S. (2007). Emotional intelligence and beginning teacher candidates. *Education*, 127 (4), 456-461.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and individual differences*, 37, 129-145.
- Kaufhold, J. A., & Johnson, L. R. (2005). The analysis of the emotional intelligence skills and potential problem areas of elementary educators. *Education*, 125 (4), 615-626
- Kelly, B., Longbottom, J., Potts, F., & Williamson, J. (2004). Applying emotional intelligence: exploring the promoting alternative thinking strategies curriculum, *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 221-240
- Kusché, C., & Greenberg, M. (2006). Brain development and social-emotional learning – an introduction for educators. In M. Elias, & H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: social-emotional learning in the classroom* (pp.15-34). California: Corwin press.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: teoria, dados e implicações* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS* (3ª Ed). Lisboa: Ed. Silabo.
- Mayer, J. (2001). Emotion, intelligence and emotional intelligence. In J. Forgas (Compil.), *Handbook of affect and social cognition* (pp. 410-431). Mahmah: Lawrence Erlbaum.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction an regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 197-208
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2002). Seleccionando uma medida para a inteligência emocional: em defesa das escalas de aptidão. In R. Bar-On, & J. Parker (Eds.), *Manual de inteligência emocional – teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho* (p.237-251). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298
- Mayer, J., Roberts, R., & Barsade, S. (2008). Human habilities: emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–36. Consultado em 1 de Julho de 2007 através de <http://psych.annualreviews.org>
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). Inteligência emocional como zeitgeist, como personalidade e como aptidão mental. In R. Bar-On, & J. Parker (Eds.), *Manual de inteligência emocional – teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho* (p.81-98). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2002a). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems. Consultado em 13 de Novembro de 2007 através de www.mhs.com
- McBer, H. (2000). *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness*. Report to the Department for Education and Employment. Consultado em 26 de Setembro de 2008 através de <http://fc.marjon.ac.uk/info/000134C0-80000001/000134C2-80000001/000134DE-80000001/00055A9C-004C4D2F.-1/RR216.doc>

- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Reconceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18, 377-390.
- Patti, J. (2006). Addressing social-emotional education in teacher education. In M. Elias, & H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: social-emotional learning in the classroom* (pp.15-34). California: Corwin press.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, XXIV(2), 247-262
- Penrose, A., Perry, C., & Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self-efficacy: the contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17(1), 107-126
- Pereira, F., Carolino, A., & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 191-219
- Perry, C., & Ball, I. (2007). Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Soc Psychol Educ*, 10, 443–454
- Perry, C., Ball, I., & Stacey, E. (2004). Emotional intelligence and teaching situations: Development of a new measure. *Issues in Educational Research*, 14 (1), 29–43
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29, 313–320.
- Putnam, K., & Silk, K. (2005). Emotion dysregulation and the development of borderline personality disorder. *Development and Psychopathology*, 17(4), 899-925
- Queirós, M. M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. Carral, J. M. C. e Queirós, P. S. (2005). Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 9 (1), 199-216.

- Rockhill, C., & Greener, S. (in press). *Children's Self-Report of Emotional Competence: Trait Meta-Mood Scale for Children (TMMS-C)*.
- Rockhill, C., & Greener, S. (1999, April). *Development of the Trait Meta-Mood Scale for elementary school children*. Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (Albuquerque, NM). Consultado a 10 de Fevereiro de 2007, através de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/94/5c.pdf
- Romanelli, F., Cain, J., & Smith, K. (2005). Emotional intelligence as a predictor of academic and/or professional success. *American Journal of Pharmacy Education*, 70, 1-10.
- Rooy, A., Alonso, A., & Visweran, C. (2005). Group difference in emotional intelligence scores: theoretical and practical implications. *Personality and individual differences*, 38 (3), 689-700
- Russell, J., & Ridgeway, D. (1983). Dimensions Underlying Children's Emotion Concepts. *Developmental Psychology*, 19 (6), 795-804
- Saarni, C. (1997). Coping with aversive feelings. *Motivation and Emotion*, 21 (1), 45-63
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health*, (pp.125-154). Washington D.C.: American Psychological Assessment.
- Schultz, D., Izard, C., Ackerman, B., Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and psychopathology*, 13(1), 53-67

- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25, 167-177.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Sutton, R.E., & Wheatley, K.F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.
- Tonks, J., Williams, H., Frampton, I., Yates, P.J. & Slater, A. (2007). Assessing emotional recognition in 9 to 15 year olds: preliminary analysis of abilities in reading emotion from faces, voices and eyes. *Brain Injury* 21, 623-629
- White, W. (1998) What every teacher should know about the functions of emotions in children and adolescents. *Education*, 119(1), 120-125
- Woodruffe, C. (2001). Promotional Intelligence. *People Management*, 7 (1), 26-30.
- Zeman, J. & Garber, J. (1996) Display rules for anger, sadness, and pain: it depends on who is watching, *Child development*, 67, 957-973.
- Zeman, J. & Shipman, K. (1996) Children's expression of negative affect; Reason and methods, *Developmental Psychology*, 32, 842-849.