



AUTO-MOTIVACIÓN COMO FACTOR DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL (UNA RECERCA EN LOS CUOTIDIANOS DEL PROFESORADO)

MARIA AUGUSTA ROMÃO DA VEIGA BRANCO

Escola Superior de Saúde Instituto Politécnico de Bragança

Fecha de recepción: 15 de febrero de 2011

Fecha de admisión: 10 de marzo de 2011

RESUMEN

El estudio accede a los comportamientos y actitudes que identifican la Auto-Motivación como variable de competencia emocional (CE) del profesorado. Partiendo del constructo de la inteligencia emocional (Goleman, 1995, 1999), se ha desarrollado un Estudio cuantitativo y cualitativo.

Método: El primero, sobre las respuestas de una muestra de 464 profesores a la “Escala Veiga Blanco de CE”. E el segundo, el cualitativo,, donde emerge una “teoría fundamentada” partiendo de los dispositivos discursivos de una muestra intencional de 18 sujetos. De este análisis, encabezó una teoría basada en hechos, acerca de la Auto Motivación de los docentes en su contexto. De los resultados empíricos cuantitativos se conoce que es la habilidad con la correlación más fuerte con la CE, e la más determinante en la vida educativa. Del cualitativo, surgió, un árbol categorial que incluí: “Literatos, usan la Energía Emocional”, “Flujo en Actividad”, “Ganas de Vencer”, “Entrega”, “Iniciativa” y “Optimismo y Esperanza”.

Se concluí que la Motivación de uno mismo, emerge de los valores de base, muy particulares para enfrentar se la vida - personales y no transferibles - para interactuar en los contextos de la vida en orden relacional (auto y inter) adaptativa y de (auto) organización.

palabras clave: auto-motivación

ABSTRACT:

This study – in a quantitative and qualitative method – accede to the behaviors and attitudes that identify the Self-Motivation as a variable of Emotional Competence (EC) teachers, based on the construct of emotional intelligence (Goleman, 1995).

Method: Firstly, and starting from the results of a sample of 464 teachers to the “Scale Veiga of CE. “, was developed one second qualitative study, which emerges from a “grounded theory” based on discursive devices from a sample of 18 subjects, in a “ground theory”, about self-motivation of teachers in educative context. The quantitative empirical result shows that this skill, is the one with



the strongest correlation with the EC, and the most decisive in the educational life. From the qualitative study, was emerged a categorical tree: “Literacy, using Emotional Energy”, “Flow”, “Desire to win”, “Delivery”, “Initiative” and “Optimism and Hope”. In conclusion, the Self-Motivation, emerging from the basic values, is very important to face life - personal and not transferable - to interact in the context of life in relational (self and inter) context and adaptive (self) organization.

Key words: Self-motivation

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objecto de análise o conceito Auto-Motivação, não como um conceito teórico mas sim como uma realização pessoal e portanto como uma Competência de vida. Assume-se esta capacidade, como uma destreza integradora do conceito mais amplo de Inteligência Emocional (Salovey, P.; Mayer, J. 1990; Goleman, 1995, 1999) - e as variáveis comportamentais e atitudinais identificadas emergem desse modelo teórico - para a execução de uma metodologia que pretendeu perscrutar através das experiências dos sujeitos, a sua realização emocional, conforme eles a percebem, e nos contextos em que a vivem.

Para esclarecer a forma como foi conceptualizado o objecto de estudo, recuperou-se a ideia “*não exclusiva de conceitos*”, (Salovey; Sluter, 1999) para aceder aos aspectos semânticos, que envolvem os estatutos de cada um dos construtos, assumindo aqui que «...faz sentido desenvolver juntas, as ideias de inteligência emocional, realização emocional e competência emocional» (p.30), pelo que a partir destes pressupostos, se defendeu que a não exclusão dos três conceitos, inseria cada um deles, numa perspectiva integradora mas simultaneamente, de desenvolvimento do objecto, tal como se segue:

- **Inteligência Emocional** (I.E.) – aptidão, (com o valor de conceito teórico, abstracto) da capacidade central de raciocinar com emoção, indicando um potencial, para o qual o organismo ou a pessoa, está à priori dotado para concretizar. **Realização Emocional** – o que se aprende, e se aplica, sobre emoção ou informação relacionada com a emoção, expõe a acção em concreto. **Competência Emocional** (C.E.) – só existe, quando se atinge um **nível** desejado **de realização**, e diz respeito ao *pós-facto*. Será apreciada após já ter havido os comportamentos e/ou atitudes que identificam cada comportamento, através das memórias expressas. Assume aqui o estatuto de objecto de estudo, partindo do pressuposto que o que se vai perscrutar é o nível de realização.

A pertinência de seleccionar a 3ª capacidade da Competência Emocional: **Auto-Motivação** (Goleman, 1995), emergiu da constatação:

a. - ao nível teórico, porque envolve não só o domínio integrador de perscrutação do corpo acerca da experiência da emoção, reveladora, portanto, do fenómeno e dos processos cognitivos, entendidos como inteligentes, organizadores e adaptativos. Estes são essenciais aos processos de mudança do estado emocional mental, através também da mudança dos estados emocionais induzidos no corpo e no rosto, «*como se*» de uma nova emoção se tratasse.

b. - ao nível empírico, porque se percebeu em estudos anteriores (Veiga-Branco, 2004a) que se tornou significativamente reveladora de diferenças entre género, ao nível das capacidades relacionais na vida pessoal, e promotora da Competência Emocional (Veiga-Branco, 2004b) em geral, e nos fenómenos contextuais pertinentes em Educação.

Para fundamentar a Auto-Motivação, parte-se da motivação, como uma construção de activação, através de uma avaliação subjectiva de qualidade, o que fundamenta as finalidades de homeostasia da emoção (Damásio, 2010), como fenómeno biológico de sobrevivência.

Embora não sendo exactamente o mesmo, já que a motivação parte de uma necessidade não saciada, e a emoção de um estímulo competente, ambas estão envolvidas nos processos de pre-



servação do organismo (como um todo funcional que se auto-organiza), porque estas energias desencadeiam uma activação que impulsiona o animal para a acção.

Neste sentido, a motivação relaciona-se ao sentido espinosiano de *conatus*, que Damásio interpreta como função de auto preservação. Mas tanto o que Goleman defende para o conceito de Auto Motivação, como a motivação (Damásio) que subjaz às emoções, ambas têm a mesma função: «*manter a coerência das estruturas e funções de um organismo vivo que está construído de forma a lutar, contra toda e qualquer ameaça*» (2003: 53), só que a concepção da activação auto-motivadora, é a níveis diferentes do sujeito.

A Auto-Motivação é assim assumida, como o primado da emocionalidade racional, ou da inserção razão-emoção por excelência. Esta associação de auto-preservação para a qualidade da sobrevivência e da adaptação à vida tem vários exemplos: desde os optimistas, passando pelos que vivem o fluxo (Csikszentmihalyi, 2004) até aos resilientes (Cyrulnik, 2003).

Além destes, também se considera «*o optimismo e a esperança como preditivos do êxito académico*» (Goleman (1995: 87-90) e que o mesmo pode ser aplicado aos contextos de educação. No entanto, Goleman (1995, 1999) defende ainda, que a tenacidade com que as pessoas treinam e insistem nas respectivas áreas em que são excelentes, «*depende, acima de tudo, de traços emocionais, como o entusiasmo e a persistência face aos contratempos, uma vantagem emocional extraordinária, tanto mais evidente quanto mais treinada e mais precocemente potencializada*» (Goleman, 1995: 101). É no sentido, de poderem ser treinadas e potencializadas, para serem aplicadas na vida prática, que se torna imprescindível, conhecer se os professores apresentam sinais comportamentais e atitudinais que revelem a sua persistência face aos contratempos, ou seja, como vivem a sua Auto-Motivação. Por todos estes motivos, e por serem importantes para a qualidade de interacção da relação educativa, será estudada a Auto-Motivação em Professores.

MÉTODO

Este estudo apresenta um design eclético de triangulação de dados (Alves, 2002), a partir de uma análise inicial de carácter quantitativo, e de outra, sequencial, de carácter qualitativo, para aceder ao Objectivo: Conhecer o perfil em Auto-Motivação nos contextos de vida dos professores, como uma capacidade emergente para a sua Competência Emocional.

No estudo quantitativo, com estatuto iniciático, através de uma análise estatística de Componentes Principais, obteve-se uma visão global das variáveis (itens) de natureza comportamental e atitudinal da Auto-Motivação. O racional metodológico do percurso qualitativo, é uma **teoria fundamentada**, «*para desenvolver teoria, que está enraizada em dados sistematicamente recolhidos e analisados.*» (Strauss & Corbin, 1994: 273), para responder às seguintes questões:

- Quais são os conteúdos dos dispositivos discursivos, relativamente à capacidade da Auto-Motivação, como conceito integrador da Competência Emocional?
- Como é que a Auto Motivação – enquanto estratégia pessoal de gestão e reforço emocional – é identificada pelos professores, e como é que se apresenta nos discursos?
- Que efeitos de contexto ou de natureza pessoal são associados nos discursos?

Universo e Amostra: No estudo quantitativo, a amostra de 464 professores, foi formada por 24,4% do universo (N=1896) de professores de todas as escolas do Ensino Básico e Secundário do Distrito de Bragança.

A partir dos resultados obtidos no estudo de natureza quantitativa, em que foi aplicada a “Escala Veiga das Capacidades de Competência Emocional”, pôde ser encontrada a amostra da pesquisa qualitativa. Esta, foi uma amostra intencional de 18 sujeitos, seleccionada de acordo com critérios internos ao estudo: os participantes escolhidos assumiram o estatuto de “*peritos experienciais*” (Morse, 1994, in Bogdan; Biklen, 1994), no fenómeno emocional, através do conhecimento viven-



cial, particular e aprofundado. Foram seleccionados dois grupos divergentes: a partir das mais “Baixas Frequências” e mais “Altas Frequências nos Factores” que inserem as atitudes e comportamentos da capacidade de Auto Motivação. Esta fase de amostragem intencional, teve como intenção a selecção de professores que permitissem aceder à heterogeneidade da experiência emocional (Bogdan; Biklen, 1994) questão essencial a ser investigada. A amostra final foi constituída, ultrapassa um pouco os dez ou doze sugeridos pela *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967) – aqui considerado necessário para contemplar a diversidade de experiências sócio-emocionais, e suas relações no contexto pessoal e profissional. O grupo amostral insere dez homens e oito mulheres, com idades entre os 29 e os 53 anos, havendo 9 sujeitos com formação em Ciências Sociais, e outros nove nas Ciências Exactas, entre 5 e 10 anos de actividade profissional.

INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS:

Este percurso qualitativo, numa perspectiva de investigação centrada no modo como os seres humanos interpretam e atribuem sentido às experiências na sua realidade subjectiva, foi aplicado o modelo de “**Entrevista em Profundidade**”, como método de abordagem indutiva, para «*a descoberta deliberada de novos conceitos a partir dos dados*» (Reissman, 1994:1), através das formas discursivas, que tornam possível o acesso a vivências contextuais que respondem e desocultem os fenómenos em estudo.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para aceder à “capacidade contextual emocional” da Auto-Motivação, houve dois momentos de resultados: os que se obtiveram das respostas ao questionário, e os emergentes dos dispositivos discursivos dos professores. Assim, apresentam-se dois momentos de análise:

Num primeiro momento obtiveram-se factores da Auto-Motivação da C.E. através da análise de componentes principais;

Num segundo momento, foram obtidas categorias emergentes das entrevistas, em que foram identificados e caracterizados os contextos do campo educativo, nos seus quotidianos e nas suas interacções, através dos discursos dos grupos categoriais.

Assim, a Auto-Motivação como “capacidade contextual emocional” foi sustentada por dois processos de análise: pelos Factores encontrados no estudo quantitativo e pelas “categorias típicas” (Bogdan; Biklen, 1994) que inserem o construto empírico.

RESULTADOS

COMO SE EXPRESSA A AUTO-MOTIVAÇÃO?

Partindo da análise narrativa aos dispositivos discursivos dos professores, emergiram seis categorias descritivas: “Literatos, usam a Energia Emocional” e “Estado de Fluxo em Actividade”, que corroboram o estudo quantitativo. Além destas, emergem as quatro categorias presentes em construto teórico que Goleman (1999) defendeu em contextos laborais: “Vontade de Vencer”, “Entrega”, “Iniciativa” e o “Optimismo e a Esperança”.

Os professores não constroem imagens de motivação pessoal, através da manipulação de energia emocional negativa, nem dos seus momentos de “*ruminação*”, como alguns professores dizem. Pensar «para baixo», com pensamentos ainda mais deprimentes, como Goleman (1995) apresenta, ou sentir pena de si próprio, não é entendido como forma de Auto Motivação. Esta é a razão porque



os “Iliteratos, manipulados pela energia emocional negativa” e “Dependentes, ruminativos”, encontrados na Análise Factorial, e o factor “Intrusão, Isolamento, Explosão”, que emergem do estudo correlacional, não se inserem na construção discursiva da Auto Motivação em professores. Ao contrário, e como se verá, as formas de Auto Motivação, partem de emoções e de sentimentos de tonalidade positiva e de experiências positivas.

As seis categorias discursivas encontradas, apresentam-se como:

LITERATOS, USAM A ENERGIA EMOCIONAL

O grupo categorial que dá esta imagem, assume que se reconhece com capacidade para controlar os seus impulsos («*continuo a intervir sempre que é possível, mas de modo... mais maduro...*» LíliaF) e agir após pensar («*às vezes de facto não consigo... depois de muito lutar contra as coisas, de facto consigo... e sinto uma satisfação grande porque consegui...*» LíliaF) mas não em proveito próprio («*consegui não para mim... consegui para o aluno...*» LíliaF) e sim das necessidades dos alunos. Assumem-se capazes de ter a energia e habilidade para enfrentar os problemas («*tenho essa capacidade de pegar nos aspectos positivos*» Martim Q) para seguirem adiante («*e não me deixar abater por situações...*» Martim Q), emergindo um sentido de auto-organização para lutar contra as adversidades, usando os recursos de que aprenderam a dispor («*...tinha a guitarra que me ajudava, não é?*» Tó S) para no global, ultrapassarem os momentos difíceis, e minimizando os danos.

Reconhecem-se capazes de sair de qualquer sarilho, e elaboram uma reflexão acerca de si mesmos, partindo das experiências vividas («*se não fui ao charco com uma situação dessas, não é? em termos concretos, dificilmente... deitarei a toalha ao chão*» (Martim Q) que lhes confere um sentimento de construção de auto-conceito, de atribuição disposicional positiva («*já me convenci que sobrevivo a tudo, não é?... Até já penso se não serei imortal!*» LíliaF) que reforça o sujeito, mesmo em situações precárias e constrangedoras.

Em situação de **rejeição**, pensam no facto e encontram uma atitude temporizadora, construída de forma racional («*Não me criou nem ansiedade não me perturbou, e se alguém pensou em me destabilizar, não me destabilizou!*» LíliaF) apesar de sentimentos de pesar, submersos («*claro que ninguém aceita impávida e serenamente...*» LíliaF) mas sim porque buscam formas interiores de alterar a valoração emocional atribuída aos factos («*mesmo havendo conflitos... que há, mas acho que se deve passar por cima... e se devem limar as arestas para as coisas andarem mais ou menos bem...*» Sara G) para melhorar o clima relacional e social na escola.

Este grupo categorial, fundamenta-se através de 16 unidades de texto, apresentando formas de usar as suas emoções para orientarem as suas motivações.

ESTADO DE FLUXO EM ACTIVIDADE

Este grupo categorial, alude às experiências e ao que sente quando as vivencia, ao nível do prazer pessoal que sente, independentemente de qualquer opinião externa. Fica aqui expresso que há actividades na vida dos professores que e os remetem a *estados de corpo* (Damásio, 1995, 2000) positivos. Quais são estas actividades?

As actividades, em que sentem que perdem a noção da vida exterior («*mil e uma coisa fora, claro, mas... entro ali no portão e tou cá dentro!*» Gil S) mesmo quando têm problemas («*sou deste tipo... posso ter montes de problemas! Quando passo o portão da escola, esqueci inteiramente os problemas todos, completamente!*» LíliaF) havendo até a sensação da perda da noção do tempo e do espaço e do que os rodeia («*chego à sala e esqueço tudo*» Nuno M). Mas estas situações, são vividas só ao nível da aula, dentro da sala de aula.



Este estado de fluxo é sentido até com o significado de pertença e de identidade pessoal e profissional, numa percepção de harmonia entre o sujeito e o contexto, como se ali, mas só ali, na sala de aula, tudo fizesse sentido («*olhe, eu... entro numa sala acho que é ali que eu devo estar! Estou inteira. Estou e sou eu*» Mara R) o que remete ao estado de harmonia já verificada atrás, quando usavam a energia emocional, para se auto-motivarem.

Este grupo de professores que fundamenta o estado de fluxo, revela que pode ser vivido, e exemplificam-no: vivem-no centrados num sentido simbólico do professor que se entrega e se abstrai, através da relação. Não se referem aos aspectos didáticos, ou às estratégias. A alusão é em essência ao aluno, e neste, é maioritariamente abordada a relação, e é nesta relação que os professores parecem sentir-se em harmonia.

VONTADE DE VENCER

Esta categoria teórica, insere o que Goleman (1999: 121) indica, como a necessidade de se aperfeiçoar ou de atingir um padrão de excelência, emergindo a necessidade de aperfeiçoamento e de trabalho, mas centrado em si, nos seus valores («*se assumi uma responsabilidade faço até ao fim... mas é o meu profissionalismo!*» HugoP) na realização profissional («*realização! sobretudo... realização profissional!*» LíliaF) muito mais ligado às expectativas pessoais e subjectivas, relacionadas com a noção de valor e sucesso, sempre percebidos com o seu universo pessoal.

Os professores vivem este processo, mas não de forma tão racional, como é defendida pelo autor. No universo educativo, esta percepção é mais emocional-relacional, e é nesse contexto que identificam a sua vertente motivacional, ligada ao tipo de atribuição valorativa que fazem da carreira («*é o que me motiva, é a carreira de professor que eu acho que é muito dignificante, eu gosto*» Nuno M) mas não há nesta assunção, um sentimento de relação com a vida prática profissional, até porque consideram que «*... é a carreira mais enxovalhada que há! É assim que os nossos governantes a tratam, uma vergonha... mas pronto, motiva-me... a minha vida de professor...*» Nuno M), mas envolvendo capital energético na consecução dos seus objectivos, como uma expectativa de natureza pessoal.

Estão omissos “a busca de informação para reduzir a incerteza e descobrir formas de fazer melhor”, como o autor defende. Esta é uma noção de busca e de concorrência empresarial, em cujo estatuto competencial, faz sentido aprender a melhorar o desempenho. Mas à escola e ao ensino público não lhe é aqui reconhecido esse estatuto.

ENTREGA

Aplicando os conceitos de “Adoptar Objectivos de um Grupo ou de uma Organização” à Educação, e portanto às escolas, este grupo categorial clarifica que está envolvido («*com a escola quer dizer há uma relação muito próxima...!*» Saul T) e como esse sentido de entrega tem características de sacrifício («*apesar de muito desgaste... muito sacrifício pessoal, muito trabalho...*» LíliaF) e de esforço activo ou solidariedade («*...alunos com dificuldades... com aulas extra... tenho estes alunos que têm dificuldades, mas hei-de os conseguir integrar... e hão-de aprender tal e qual os outros...*» HugoP) mas com o significado de gratificação pessoal («*é de facto para mim extraordinariamente gratificante*» LíliaF) de sentimento positivo, de reforço do sentido de auto-estima («*...e consegui!*» HugoP) e de auto-realização.

Uma característica desta categoria que ilustra este facto, é a “entrega” que vivem, mas em contexto de solidariedade social («*eu gostava de... e ter a certeza que ela iria chegar ao fim do curso, que lhe dei um rumo, que aquele rumo fosse seguido...*» LuanaC) a partir do sentimento de bono-



mia e de ajuda, mais num contexto mais de relação humana e de apoio afectivo do que em contextos de actividades didáctico-pedagógicas propriamente ditas.

As 16 unidades de texto, explicam, como os professores centralizam o seu sentido de entrega na relação professor-aluno, perdendo por “desistência”, o sentido de unicidade e de tecido profissional colectivo, que tanto lamentam. Ao perderem a noção de acção do conjunto, retêm as experiências, mas não há consciência colectiva e macro contextual sobre as mesmas, pelo que não se organizam racionalmente. Também por isto desistiram de idealizar acções para reverter a situação. Vivem um círculo vicioso de acção-frustração-acção, em que o sentido de identidade é reduzido ao executar a tarefa.

INICIATIVA

Como provas de capacidade de antecipação e persistência (Goleman, 1999), estes professores estão prontos a aproveitar as Oportunidades que surgem, quando usam o seu potencial pessoal na elaboração do material: (*«faz parte do meu reportório... por exemplo, todas as fichas que eu fiz... para os meus alunos ... tudo da minha autoria, são originais... meus»* IvoR) e quando procuram soluções adaptativas e que sejam eficazes, a todos os níveis (*«em Timor, de Outubro a Janeiro... eu fazia os meus textos... o meu material... isso eram as condições que eu tinha para trabalhar...»* Rita L) mesmo em condições exíguas, mas com uma forte motivação pessoal, o que desencadeia energia motivadora do sentimento de auto-realização (*«e trabalhava-se... a sério!»* Rita L), e de convicção pessoal de competência.

Como é defendido por Goleman, estes professor constroem a sua motivação para continuar, pisando o risco, dando volta às regras quando se torna necessário realizar trabalho (*«é gratificante ver quando se conseguem introduzir mudanças, a nível do sistema, e que passado uns tempos elas são aceites...»* Saul T), e esta iniciativa envolveu alunos difíceis, que precisaram ser estimulados por acções extra-curriculares.

As 16 unidades de texto vêm revelar, que de algum modo procuram a sua realização pessoal ao nível relacional, também ao nível didáctico-pedagógico. Mas o que a prosódia e a expressão facial e gestual revelam, além de um implícito sentido de Auto Consciência positiva, é o sentido de auto-realização e de auto-conceito positivo, razão porque tentam manter as suas iniciativas, apesar das dificuldades sentidas.

OPTIMISMO E A ESPERANÇA

Este grupo consegue a antecipação e a persistência (Goleman, 1999: 130), ao considerarem (*«sou optimista... mas não sou uma pessoa que fico à espera de as coisas têm que acontecer porque acontecem!... Não é assim...! Sou optimista mas temos de trabalhar para tal...!»* HugoP) baseada no trabalho, por oposição à perspectiva de destino e de que tudo está pré-determinado (*«o destino é assim e tá traçado, blá, blá... não! isso para mim não...»* HugoP) postura que é determinante para desenvolver um condicionamento interior que oriente o sujeito, no sentido de atribuição auto-télica, com uma noção positiva de intervenção na sua vida.

A esperança e o optimismo, revelam um tipo de Percepção Positiva de Si, que é construído em contextos relacionais, essencialmente com os alunos (*«todo este mundo de contacto com os alunos. É motivador...»* Rita L) e é este ponto, o que em essência parece manter a esperança dos professores.

Fundamentada em 10 unidades de texto, o Optimismo e a Esperança, alheiam-se das dificuldades criadas pelos Conselhos directivos ou dos pais ou Encarregados de educação, que não são, do



ponto de vista do professor, circunstâncias controláveis. São percebidos como elementos perturbadores, num universo desprotector, para o qual não conseguem encontrar soluções alternativas, e onde o seu optimismo e esperança não fazem sentido.

Em suma, este estudo apresenta um conjunto de estratégias de eficácia auto-motivacional: As categorias de uso da energia Emocional, o Estado de Fluxo, a Vontade de Vencer, a capacidade de Entrega e o Optimismo e a Esperança, são assumidamente formas de Auto Motivação mais eficazes, do que os discursos onde se produz um tipo de atitude, de pura e simplesmente ficar a sentir-se manipulado pelas emoções negativas, em absorção, sem perspectivas nem objectivos definidos, sem ser capaz de se entregar aos outros nem aos projectos, sem iniciativa, a cultivar o pessimismo e a desesperança.

CONCLUSÕES

Na análise correlacional, e numa nova perspectiva, relativamente ao construto verificou-se que a amostra, relaciona a sua C.E., com atitudes de Auto Motivação, Além de terem “alertado” para o facto, de que um bom nível de Auto Motivação se pode conseguir evitando a Intrusão, o Isolamento e Explosão, mas as expressões da amostra quantitativa, são agora explicadas pela visão contextual, nos seus discursos.

Contrariamente ao defendido em Goleman (1995, 1999) é a capacidade que estabelece a relação mais forte, com a Competência Emocional. Este efeito também verificado em estudo anterior (Veiga Branco, 2004b), e parece indicar, que para os contextos de vida educativa, a Auto Motivação parece ser a mais importante habilidade para a consecução, ou seja a realização na vida prática, da C.E. dos professores. Tendo em conta os dados no percurso quantitativo, os professores perceberam que não conseguem realizar “sempre” nem “muito frequentemente” os comportamentos e as atitudes que inserem a Auto Motivação, mas mesmo assim, pareceram percebê-los como determinantes na sua Competência Emocional, factos que são explicitados agora, apesar do residual emocional negativo com que têm que viver.

Apesar da não protecção institucional ou legal - ao conseguir gerir as suas energias emocionais - não só obtêm sentimentos positivos de auto-realização, e como consequência, também obtêm os efeitos de um tipo de “Percepção Positiva de Si”, muito concreta, real, emergente de atitudes de resolução situacional. Mas mais do que isto, é relevante que os professores podem construir em memória, tal como defende Ekman (2004), esses sinais expressivos de emoções positivas, e expressam-nos na prosódia e na expressão, voltando a construir, essas emoções de tonalidade positiva, que naqueles momentos sentiram como sentimentos acerca dessas emoções.

Este efeito foi visível nesta amostra intencional, ao nível das categorias de Iniciativa, e do Optimismo e Esperança.

Mas no global, ficou claro que os professores usam formas pessoais donde emerge um sentimento de bem-estar, de motivação pessoal, como efeito auto-organizador, construído pelos sujeitos sobre si mesmos que os ajuda a avançar e manter a sua harmonia pessoal e contextual.

Mas essas formas estratégicas, são construídas no contexto de interacção (ou por eles procurado) pelo que se defende que esta competência, é um processo único e intransmissível de acção dinâmica e emocional sujeito-contexto, no sentido adaptativo e de bem-estar. Os professores que constroem este discurso de Auto-Motivação - que de alguma forma mantêm um relativo controlo das suas experiências emocionais - apresentam expressões consistentes que ilustram formas construtoras do controlo situacional e da sua auto-estima. Esta pode ser uma das razões porque já a amostra do percurso quantitativo considerou a Auto Motivação como a capacidade de maior correlação com a Competência Emocional.



BIBLIOGRAFIA

- Alves, F.C. (2002). "A Triangulação enquanto Técnica de Validação Qualitativa". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1,2,3. 77-87.
- Bisquerra A, R.(2000). *Educación Emocional e Bien-estar*. Barcelona: Praxis.
- Bogdan, R.C.; Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Ed.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Fluir. Una Psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Cyrułnik, B.(2003). *Resiliência. Inaudita Capacidade de Construção Humana*. Lisboa.Piaget.
- Damáσιο, A. (1996). *O Erro de Descartes*. Men Martins: Europa-América.
- Damáσιο, A. (2000). *O Sentimento de Si. O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Men Martins: Europa-América.
- Damáσιο, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa. As Emoções Sociais e a Neurobiologia do Sentir*. Men Martins: Europa-América.
- Damáσιο, A. (2010). *O Livro da Consciência. A Construção do Cérebro Consciente*. Lisboa. Temas e debates. CL . Men Martins: Europa-América.
- Ekman, P. (2004). *Qué Dice ese Gesto?*. Barcelona. Integral.
- Glaser, B; Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (1999). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Saarni, C. (1999). "Competência Emocional e autocontrolo na infância". In Salovey, P ; Sluter. D. J. (Org.). *Inteligência Emocional da Criança*. RJ: Campus. Pp. 54-96.
- Salovey, P.; Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination. Cognition and Parsonality*, 9. (Pp. 185-211)
- Schutte, N.S. et al. (2002). "Characteristic Emotional Intelligence and Emotional Well-being". *Cognition and Emotion*, 16 (6), 769-785.
- Strauss, A; Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage
- Veiga-Branco , A. (2004a). *Auto-Motivação*. Coimbra: Quarteto. ISBN: 989-558-033-9
- Veiga-Branco, A. (2004b). *Competência Emocional em Professores*. Coimbra: Quarteto.