

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REGIÃO DE VISEU

SOFIA MARGARIDA GUEDES DE CAMPOS¹

ROSA MARIA LOPES MARTINS¹

¹ Docente da Escola Superior de Saúde e investigadora do Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI&DETS) do Instituto Politécnico de Viseu – Portugal. (e-mail: sofiaocio@iol.pt; rmartins.viseu@gmail.com)

Resumo

O trabalho que desenvolvemos, tendo sido implementado na região de Viseu, tem como principal objetivo avaliar a Inteligência Emocional de Professores de Educação Especial que trabalham com crianças e jovens portadoras de deficiência em Escolas públicas e privadas do Ensino Básico e Secundário.

Nesta perspetiva, pretende-se perceber quais as variáveis que podem influenciar a Inteligência Emocional dos docentes de Educação Especial, para que, deste modo, possamos compreender a importância do desenvolvimento deste conceito na autogestão das emoções e na construção de relações inter e intrapessoais, que levem a uma maior eficácia destes profissionais dentro da escola.

Trata-se de um estudo transversal, correlacional e descritivo.

Aplicámos uma Escala, o “EQ-map”, que nos permitiu avaliar o Quociente Emocional de um grupo de professores especializados de Educação Especial nas áreas mental-motora, visual e auditiva. Fizemos também entrevistas com o objetivo de perceber quais as perceções que os Professores de Educação Especial têm sobre a Inteligência Emocional.

Os nossos principais resultados revelam que a Inteligência Emocional dos participantes do nosso estudo se situa maioritariamente em níveis de vulnerabilidade e a necessitar de atenção. Verificámos ainda que varia negativamente com as Ocorrências de Vida e a Saúde em Geral, e, positivamente, com a Qualidade de Vida, Satisfação de Vida, Quociente de Relacionamento e Desempenho Ótimo.

Palavras-chave: inteligência emocional, professores de educação especial, escola inclusiva.

Abstract

The work we developed in Viseu has as main goal to evaluate the Emotional Intelligence of the Special Education Teachers, who work with handicapped children and teenagers in Public Basic and Secondary Schools.

This perspective aims to understand which variables can influence the Emotional Intelligence of Special Education Teachers. This way we can understand the importance of developing this concept in self-management of emotions and in the construction of inter and intra personal relationships, leading to a greater effectiveness of these professionals within the school.

This is a transversal, correlational and descriptive study.

We apply a scale, the "EQ-map", which allowed us to evaluate the Emotional Quotient of a group of teachers in Special Education specializing in mental and motor areas, visual and hearing impaired. We also did interviews with the aim of understand the perceptions that the Special Education Teachers have on Emotional Intelligence and the results are in line with those found by the questionnaire.

Our main results show that Emotional Intelligence in our sample is located mostly in vulnerability levels and need for attention, which varies inversely with Life Occurrences and General Health and positively with the Quality Life and Satisfaction, Relationship Quotient and Optimal Performance.

Keywords: emotional intelligence, teachers of special education, inclusive school.

I - Introdução

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. (...) Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita.

(Paulo Freire, in Carvalho & Peixoto 2000, p.104)

O aparecimento do conceito Inteligência Emocional vem interligar de alguma forma estes dois sistemas (cognitivo e emocional) e traduzir-se no uso *Inteligente* das emoções, isto é, fazer com que as emoções trabalhem a favor do indivíduo, usando-as como uma ajuda para optarem por um determinado comportamento de forma a potenciar os seus resultados.

Neste sentido, Mayer & Salovey, autores que, em 1993, criaram a expressão “inteligência emocional”, descrevem-na como a capacidade de perceber, avaliar e expressar corretamente as emoções, ser capaz de utilizar sentimentos quando eles podem facilitar a compreensão de si ou do outro e a capacidade de controlar as próprias emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

Sabemos que a comunicação é a base de qualquer relacionamento e é com ela que conseguimos estabelecer vínculos. Por sua vez, é o vínculo que constrói um relacionamento. Deste ponto de vista, entendemos que a importância que a capacidade de comunicar e de comunicar bem tem, sendo uma competência de valor incalculável quando pensamos em contextos de trabalho. Saber gerir um conflito, ser capaz de entender o sentimento do outro e ajudar a geri-lo, conseguir escolher a palavra “certa”, o gesto “adequado”, entender o significado de um sentimento não manifesto mas presente, ter a competência de se gerir a si e ao outro, bem como aos seus vínculos num determinado contexto, pode e faz toda a diferença num profissional de excelência. Na nossa investigação este profissional é o professor de ensino especial que trabalha com crianças e jovens portadores de deficiência, mas que também interage com todos os outros agentes da comunidade educativa, e que faz a ponte com os pais e também com o meio no qual a escola está integrada.

A Escola contemporânea deve dar resposta a todas as crianças, de modo que respeite os seus direitos e que a inclusão seja de tal forma uma realidade que não precise de ser referida. Para que isto aconteça, tem que haver alterações significativas na conceção de Escola. Os processos de ensino-aprendizagem daí decorrentes devem orientar-se pelos princípios de igualdade de oportunidades educativas e sociais, a que todos os alunos têm direito.

A Inclusão de alunos portadores de qualquer deficiência é um enorme desafio que se coloca aos professores, principalmente quando queremos uma escola para todos e se aceita que mesmo as crianças com problemas mais graves devem frequentar a escola regular e nela encontrar as respostas adequadas às suas necessidades específicas.

Neste sentido, a escola atual deve estar em construção permanente, de forma dinâmica, flexível, e identificar-se pela abertura à mudança.

Deste modo, o perfil e as competências do professor no apoio direto ao aluno com necessidades educativas especiais (N.E.E.), bem como numa perspectiva mais vasta, de elo de ligação a toda a comunidade educativa e de alguém que deve promover na

escola a inclusão, tem que possuir competências que vão além das esperadas para qualquer outro professor.

Sendo assim e segundo Porter (1994), referido por Carvalho & Peixoto (2000), tornam-se importantes a experiência e a competência técnica, mas também o perfil emocional, como fatores para escolher os docentes de educação especial. Parece-nos claro que ser professor de educação especial pressupõe não só a formação adequada, bem como competências intra e interpessoais necessárias ao atendimento de crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.).

Interrogamo-nos: Qual será o perfil ideal do professor de Educação Especial? Como conseguir perceber que tipo de competências e características permitem definir um perfil de professor “inclusivo”? Será a Inteligência Emocional um fator fulcral no exercício do professor? Quais as variáveis que mais interferem neste tipo de desempenho?

II – Evolução das conceções sociais no âmbito da educação especial

Durante longos milénios, a educação – que como processo de interação social e socialização, sempre existiu – realizou-se quase sempre fora da escola. A família, a tribo ou o clã, as igrejas, a profissão e o meio social em geral assumiram a função de educar os jovens para a vida social.

(Sousa Fernandes *et al.*, 1991)

Ao longo da existência humana, o olhar social em relação aos portadores de deficiência não foi sempre o mesmo e sofreu alterações concomitantes com a evolução das necessidades do ser humano e com as diferentes organizações da sociedade.

Segundo Jimenez (1997), a evolução conceptual da Deficiência divide-se em três épocas: a primeira, considerada a pré-história, situa-se desde as sociedades primitivas até à Idade Média; a segunda, em que surge a ideia de que os deficientes são pessoas a quem é preciso prestar assistência, e, finalmente, a terceira, que é a época atual, onde o conceito de Deficiência surge perspetivado em função de uma sociedade que ideologicamente se afirma como inclusiva.

Nesta ótica, é importante salientar que o conceito de deficiência deve ser entendido como uma construção subjetiva ao invés de uma realidade objetiva, tal como decorre do facto dos indivíduos se inserirem em contextos e sistemas ideológicos e políticos em que determinadas realidades podem ser consideradas ou não como desvios.

Daqui resulta que o que é considerado “deficiência” é uma diferença que é intuída como negativa. A segregação a que foram sujeitos os indivíduos portadores de

deficiência, nomeadamente em relação ao ensino, tem que ser compreendida numa ótica de valoração negativa, atribuída pelos contextos sociais, educativos e políticos em que se inscreve.

É no decorrer da década de 70 que surgiram nos Estados Unidos e no Reino Unido leis fundamentais e decisivas sobre a integração de crianças e jovens com deficiência, que propiciaram o aparecimento da educação especial nas escolas de ensino regular, em salas de apoio, onde os alunos seguiam *curricula* diferentes dos alunos do regular.

Uma profunda mudança na conceção de deficiência e de educação especial. O conceito de Necessidades Educativas Especiais vai ser um ponto de referência para a escolarização dos alunos deficientes, desde o despiste das características diferentes até às necessidades educativas que têm num momento determinado e que vão exigir uma resposta da escola.

O impulso, que aparece nesta altura, de valorização da escola integradora, essencialmente preconizado por autores nórdicos, e que se estendeu por quase todos os países da Europa, teve como princípio a defesa de que a escolarização dos alunos deficientes é, antes de mais, um direito.

Na atualidade, os desafios à Educação são imensos. Os valores mudam e as conceções do saber e da cultura estão rápida e permanentemente em constante transformação. A escola e os professores não podem continuar estáticos, preparados para “massas”. Hoje, a população escolar deve ser entendida como heterogénea, onde cada indivíduo é diferente do outro, isto é, num determinado sentido, todos são indivíduos com Necessidades Específicas de Educação e a conceção de alunos homogéneos é claramente posta em causa. Como referem Simões & Boavida (1999, p. 14)

a Escola é moderna, os alunos que a frequentam são pós-modernos, o que significa que mesmo que o educador não aceite vivencialmente o conjunto típico de valores da pós-modernidade não pode ignorar a mudança axiológica ocorrida em nossos dias e as influências externas a que os alunos estão sujeitos.

A Escola vive num contexto social em permanente mudança, pelo que tem que “aprender” a “crescer”, a construir-se nesse contexto, tornando dinâmicos todos os seus processos que nunca estarão acabados. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais fazem também parte desse contexto e são mais um elemento a ter em conta pela Escola na sua construção.

Porquê ter que lhe chamar inclusiva? Porquê ter que “insistir” que a Escola é para todos?

O aluno pertence por direito próprio à Escola, é alguém que faz parte da “narrativa” da Escola e tal como afirmam Simões & Boavida (1999, p. 16)

Para que a esperança pós-moderna (...) se não transforme, assim num novo anti-humanismo, é vital que os jovens se preparem para o imprevisto do futuro dentro de um espírito de responsabilização individual e colectiva de que não pode desertar a dimensão ética do “Ser com o Outro”.

III – Professores face à inclusão

O conceito de integração e, mais recentemente, o de inclusão escolar têm sofrido ao longo dos últimos anos várias modificações e, como vimos, essa modificação tem sido no sentido da desinstitucionalização das crianças, proporcionando-lhes vivências mais ricas do ponto de vista humano, na família, escola e sociedade.

Ao objetivo deste movimento de inclusão que, no seu início, estaria mais centrado na não-discriminação e não-segregação, vem juntar-se agora a grande preocupação de dotar a escola de meios capazes de oferecer uma educação individualizada que satisfaça uma maior diversidade de necessidades. Assim, a escola deve encontrar formas de educar com sucesso todas as crianças que a frequentam tendo objetivos claros de rentabilização e enriquecimento do ambiente educativo. Desta forma, o grande desafio que se coloca à escola é que ela se torne responsável e eficaz e responda às necessidades educativas de todas as crianças que a frequentam.

Frade & Rodrigues (1998, 68), num estudo que levaram a cabo, referem que, se são importantes os contextos onde acontece a inclusão, ...*não menos importantes são os agentes que intervêm nessa inclusão nomeadamente os professores (...) e as atitudes que tomam*. Os mesmos autores afirmam que todos os estudos apontam para que o sucesso da inclusão dependa das atitudes positivas dos professores, perante a criança com N.E.E. As atitudes dos professores melhoram em relação à inclusão de alunos com deficiências se lhes forem dadas melhores condições de trabalho. Estes autores referem que o modo como o professor apreende e reage a cada aluno depende de três tipos de condições que o influenciam naquela apreciação:

- *de condições normativas muito gerais e exteriores ao próprio professor (normas sociais, valores escolares, currículos e programas);*
- *de condições ligadas à sua própria história pessoal (aspirações, atitudes, características pessoais, etc.);*

- de condições que se relacionam com a sua experiência concreta de relacionamento com os seus alunos e que se prendem com as condições em que interage com estes (estabelecimento escolar, a classe, o grupo de alunos, etc.

Além do referido por estes autores, consideramos muito importante que a Inteligência Emocional destes profissionais seja desenvolvida e potenciada para que a inclusão seja, não só sentida como necessária, como posta em prática por estes docentes.

Assim, as atitudes que os professores têm perante estes alunos não dependem unicamente de variáveis individuais, mas também das normas sócio institucionais e culturais que o rodeiam e são partilhadas pelos seus pares.

Frade & Rodrigues (1998, p. 76) afirmam que as atitudes dos professores, face à inclusão, estão relacionadas com as condições da escola em que trabalham. Chegaram também à conclusão que *...um dos meios mais decisivos para a aquisição de atitudes positivas face à integração está dependente da vivência de experiências positivas por parte dos professores.*

Do nosso ponto de vista, parece-nos que a aceitação da diferença passará por vivências construtivas por parte dos professores nas suas escolas, a todos os níveis de organização do espaço escolar.

IV – Funções e competências do professor de educação especial

O docente de Educação Especial constitui um dos principais recursos da escola pela forma como é entendida a Educação Especial. Jesus *et al.* (2000, p. 6) referem que:

o docente de apoio é aquele que possui formação especializada, nomeadamente no domínio da educação especial, devendo prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na identificação de necessidades educativas especiais e no planeamento e implementação dos apoios educativos adequados, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo ensino-aprendizagem, na diversificação de estratégias pedagógicas e na flexibilização curricular.

Esta definição é complementar da que é preconizada no Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, que define as funções dos docentes que prestam apoio educativo nas escolas, entretanto atualizada pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro.

Porter (1994), na sua comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais. Acesso e Qualidade”, em Salamanca, propõe um

novo papel para o docente de Educação Especial. Segundo este autor, as novas concepções de educação de crianças com N.E.E. exigem, em simultâneo, uma mudança no papel a desempenhar pelo docente de educação especial. No Canadá, estes professores foram chamados como “professores de métodos e recursos”, e Porter (1994, p. 41) afirma que este tipo de professores *actua como um consultor de apoio junto do professor da classe regular e é responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e actividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades especiais na classe regular*.

É um papel essencialmente de colaboração e de complementaridade, tal como é afirmado por Porter (1994, p. 41), pelo que estes professores não devem ser considerados como alguém que tem que resolver todos os problemas que aparecem aos seus pares do ensino regular, mas *devem ser considerados como pessoas que podem ajudar o professor a encontrar soluções operacionais para os problemas que surjam na sala de aula*.

Jesus *et al.* (2000, p. 20), na mesma linha de Porter (1994), afirma que o professor de Educação Especial deverá ser encarado (...) *como um recurso, cujo papel será, em colaboração, tentar encontrar soluções (...)*. E acrescenta que, *efectivamente a Escola Inclusiva pressupõe um reposicionamento do papel do professor de apoio, que poderá ser operacionalizado de diversas formas, de acordo com as necessidades*.

Neste sentido, o trabalho de apoio só se torna viável se se construir e se estabelecer uma crescente relação e conjugação profissional entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino regular (ou tutor, no caso espanhol), baseada na colaboração, motivação e responsabilização.

Na recente concepção verificamos claramente uma clivagem entre o que são as funções do professor de apoio e aquelas que, pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, são atribuídas aos professores de Educação Especial. Assim, estes têm agora uma intervenção que visa catalizar todos os recursos, não só da Escola, mas também da comunidade para dar resposta a estas crianças. Na nossa ótica, a mudança não se faz por Decreto. Vai exigir uma reflexão profunda sobre a formação inicial e contínua destes profissionais e sobre quais as competências mais importantes a desenvolver. Neste sentido, percebermos a Inteligência Emocional dos professores de Educação Especial como uma competência essencial para o desenvolvimento do seu trabalho poderá ser um contributo que consideramos muito importante na formação e desenvolvimento destes profissionais.

V – Inteligência emocional – evolução e conceitos

No início dos anos noventa, Peter Salovey, psicólogo de Yale, e o seu colega John Mayer da Universidade de New Hampshire, batizaram a inteligência interpessoal e

intrapessoal com o nome de *Inteligência Emocional*. No entanto, foi com o psicólogo Daniel Goleman que a Inteligência Emocional despertou mais atenção (Martin & Boeck 1997).

Silva (2001) afirma que a Inteligência Emocional (I.E.) ou Quociente Emocional (Q.E.) foi inicialmente entendida por Thorndike como Inteligência Social e definida como a habilidade de se relacionar com as outras pessoas. Posteriormente, foi melhor definida como a capacidade para lidar com emoções em quatro áreas fundamentais, entre as quais, perceber e expressar emoções, assimilar e integrar emoções no pensamento, compreender e raciocinar com emoções, regular e manipular as suas próprias emoções, bem como as de outras pessoas, em diferentes contextos. Em suma, a Inteligência Emocional engloba a habilidade para monitorar as suas próprias emoções e as emoções de outros.

A inteligência emocional compreende qualidades como a compreensão das próprias emoções, a capacidade de nos pormos no lugar dos outros e a capacidade de controlarmos as emoções de forma a melhorar a qualidade de vida. (Martin & Boeck 1997).

Goleman (1995) descreve vários tipos de Inteligência Emocional e mostra como foi provado, em várias pesquisas, que estes são mais significativos do que o Quociente de Inteligência nas áreas de saúde emocional, de êxito nos relacionamentos e no próprio desempenho profissional.

A inteligência emocional, assim como a intelectual, são, em primeiro lugar, uma função do cérebro. Estabelece-se, em grande medida, nos neurotransmissores do sistema límbico central, que dominam os sentimentos e os impulsos. No entanto, apesar de terem uma grande componente genética, certas competências emocionais podem ser adquiridas através da experiência e da formação (Rego *et al.*, 2007).

Segundo Martin & Boeck (1997), uma grande inteligência não é ferramenta suficiente para o êxito. Mas através da inteligência emocional temos uma explicação científica para o facto de haver crianças sobredotadas que não alcançam o êxito na vida, bem como para o facto de haver alunos medíocres que o conseguem obter. Na realidade, existem outros valores que nascem do perfil emocional do indivíduo e que modelam as pautas do triunfo pessoal e a autossatisfação, tais como, a compreensão dos seus sentimentos e emoções, o otimismo e a capacidade de se emocionar. Estes aspetos são de facto importantes para uma inteligência analítica e um pensamento lógico.

Não obstante estas novas propostas de inteligência, Martin & Boeck (1997) identificaram algumas capacidades essenciais da inteligência emocional. A primeira diz respeito ao facto de o indivíduo reconhecer as próprias emoções, pois quem sabe como se sente e porque se sente pode dominar as suas emoções, moderá-las e controlá-las. Na verdade, saber controlar as emoções é outra capacidade básica. Não podemos escolher

as nossas emoções, não podemos simplesmente desligá-las ou evitá-las, mas está na nossa mão poder orientá-las. O facto de podermos ou não controlar as nossas emoções de forma inteligente depende em grande parte da inteligência emocional. Outra capacidade refere-se ao facto de saber utilizar o potencial existente. Um elevado Quociente Emocional, por si só, não nos torna génios, mas o saber pôr-se no lugar dos outros é uma capacidade fundamental da inteligência emocional. Assim, a empatia requer a predisposição para admitir as emoções, ouvir com atenção e ser capaz de compreender os pensamentos e sentimentos que não tenham sido expressos verbalmente.

Cooper & Sawaf (1997) apontam o facto de que inúmeros estudos sobre Inteligência Emocional constataram que as pessoas mais desenvolvidas intelectualmente nem sempre são as mais bem sucedidas, tanto pessoal como profissionalmente.

Preconizam um modelo que permite a análise da Inteligência Emocional numa dimensão exploratória e passível de aplicação prática nas organizações e que é o modelo base subjacente à nossa investigação.

Este modelo estrutura-se em quatro bases e cada uma com vários parâmetros a saber:

Alfabetização Emocional: focaliza-se na aprendizagem do conceito de inteligência emocional e *no reconhecimento, respeito e valorização da inerente sabedoria dos sentimentos* (Cooper & Sawaf, 1997, p. 23). Esta base inicial compreende quatro elementos:

Honestidade Emocional – a intuição constitui o cerne da honestidade emocional. Esta exige que o indivíduo seja honesto consigo mesmo em relação ao que sente. Constitui uma importante relevância a nível organizacional, uma vez que a repressão dos sentimentos pode desencadear frustrações e défices na criatividade e inovação;

Energia Emocional – Estudos efetuados comprovam que aumentando os níveis de energia e atenção, provemos o cérebro e os sentidos de um maior foco em relação às pessoas que nos rodeiam, bem como aos próprios sentimentos e pensamentos. De igual modo, quando o indivíduo tem elevados índices de atenção, *os insights tendem a ser mais precisos, criativos ou construtivos do que quando se encontra num estado de tensão ou cansaço. As emoções podem servir como uma fonte vital de informação sobre o carácter, relacionamentos, desenvolvimento e sucesso do indivíduo* (Cooper & Sawaf, 1997, p. 56);

Feedback Emocional – Exige que se reconheça e sinta a emoção, analisando a informação que a emoção evidencia;

Intuição Prática – O processo intuitivo refere-se à receção de informações, mas numa receção diferente da que ocorre nos pensamentos racionais ou associativos. A

intuição prática permite que sintamos um problema, tenhamos uma sensação em relação a um projeto ou processo. Desempenha, portanto, um importante papel na criatividade e no processo de tomada de decisões. A intuição, em conjunto com a análise e planeamento rigoroso, têm estimulado eficazes mudanças organizacionais.

Competência Emocional: promove o entusiasmo, a capacidade de recuperação e expande o raio de confiança, permitindo gerir de um modo mais eficaz as pressões. Compreende quatro elementos:

Presença Autêntica – por intermédio desta amplia-se a capacidade de ouvir, dialogar e estabelecer uma forte base de confiança e ampla abertura para mudança;

Raio de Confiança – é o grau das nossas expectativas em relação aos outros, no sentido de confiarmos ou não neles, mesmo não tendo qualquer razão específica;

Insatisfação construtiva – possibilita a inovação, a aprendizagem construtiva, a procura de melhores soluções, tornando o trabalho mais estimulante;

Resiliência – capacidade de adaptação a novos contextos e constantes mudanças.

Profundidade Emocional: Através desta pode-se desenvolver e expandir a Inteligência Emocional, uma vez que permite a exclusão da superficialidade, desenvolvendo um nível mais profundo nas relações intra e interpessoais. As competências necessárias para esta base são:

Potencial e Propósito únicos – O propósito caracteriza-se como *um locus interno de consciência e orientação* (Cooper & Sawaf, 1997, p. 175), o potencial está relacionado com os pontos fortes e habilidades pessoais;

Compromisso Emocional – Capacidade de equilibrar e gerir as emoções nas relações com o outro.

Integridade Aplicada – capacidade de agir com base no discernimento do que está certo ou errado, ainda que essa ação comporte custos pessoais;

Influência sem autoridade – capacidade para compreender as diversas perspectivas existentes e saber geri-las de uma forma eficiente;

Alquimia Emocional – elevando o significado do termo “alquimista” ao nível da consciência emocional e da aplicação da Inteligência Emocional, considera-se que o individuo aprendeu a utilizar os pressentimentos mais íntimos, aspirações, entusiasmo e insatisfações sentidas como catalisadores da mudança e do crescimento, bem como antídotos contra a estagnação, em si mesmo e na organização (Cooper & Sawaf, 1997). Esta transmutação ocorre influenciada por quatro capacidades:

Fluxo intuitivo – processo intrínseco de recolha de informações;

Deslocamento reflexivo no tempo – capacidade de sentir em profundidade um momento específico do tempo e perceber de maneira intuitiva as correlações e os sentimentos evocados durante esse tempo;

Sentir as oportunidades – Ser capaz de intuir o tempo certo para a mudança;
Construção do futuro – muitas vezes os indivíduos procuram permanecer na zona de conforto, provocando a sua estagnação.

VI – O professor de ensino especial e a inteligência emocional

O ensino é uma prática social, não só porque se realiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores espelham a cultura e contextos sociais a que pertencem. Para além disso, o ensino é uma profissão carregada de emoções, seja qual for a matéria que o professor ensine. No caso da nossa investigação, esta carga é acrescida por estar associada a crianças portadoras de deficiência.

A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida (Langford, 1989, cit. por Nóvoa, 1992).

Os professores possuem um certo *status*, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem. Os fatores que configuram o *status* do grupo profissional, nos diversos contextos sociais, são complexos e variados.

Existem fatores que determinam o prestígio da profissão docente em comparação com outras (Hoyle, 1985, cit. por Nóvoa, 1992). Os autores referem a origem social do grupo, que provém das classes média e baixa, o tamanho do grupo que, por ser numeroso, dificulta a melhoria dos salários, a proporção de mulheres na atividade docente. A partir destes critérios de definição de *status*, verifica-se que os professores não possuem uma posição social elevada, ainda que sejam frequentes as declarações sobre a importante missão que lhes incumbe.

A atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é permitir um contacto com a cultura, na aceção mais geral do termo. Trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. Na nossa opinião, é muito importante repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência muito forte nos aspetos técnicos da profissão, mais do que nas dimensões pessoais e culturais. (Ortega, 1985, cit. por Nóvoa, 1992).

A profissão docente é uma semi-profissão, porque depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo em geral e as condições do posto de trabalho em particular. A própria profissão foi ganhando forma à medida que ia nascendo a organização burocrática dos sistemas escolares e, por isso, é lógico que a sua própria essência reflita as condições do meio em que se molda. O papel dos professores depende do sistema educativo e as suas margens de autonomia têm muito a ver com as relações específicas que se foram estabelecendo entre a burocracia que governa, a educação e os professores (Mattingly, 1987, cit. por Nóvoa, 1992).

Ao longo da evolução das representações sociais de deficiência, também o professor de Ensino Especial foi sendo “moldado” pelas várias concepções históricas. Se, inicialmente, a perspectiva é assistencial, não havia necessidade de alguém com formação específica, bastavam pessoas que alimentassem e cuidassem dos deficientes; hoje a perspectiva é completamente diferente.

Quando se começa a pensar que o indivíduo com deficiência deve ser integrado no sistema educativo, começam aí as exigências do desenvolvimento de algumas competências específicas nos professores que estão com essas crianças e jovens. Num primeiro momento, são tidas em conta competências técnicas que permitiriam desenvolver nestas crianças áreas que seriam úteis na escola regular.

Com as concepções ecológicas e modelos sistémicos que situam o indivíduo inserido num contexto social que com ele interage, também a concepção social de deficiência evoluiu, fazendo com que fossem repensadas as competências necessárias aos professores de Educação Especial, sendo hoje indispensável um bom desenvolvimento emocional para que isso se reflita na sua prática.

Não nos podemos ainda esquecer que o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos.

A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais (Bates, 1988, cit. por Nóvoa, 1992).

A autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bastante definidas. A liberdade do professor exerce-se sobretudo através da capacidade para se movimentar dentro de um quadro que só pode mudar parcialmente (Arfwedson, 1979, cit. por Nóvoa, 1992).

Segundo Nóvoa (1992, p. 74) *o professor é responsável pela modulação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa. A essência da sua profissão reside na relação entre o que se pode difundir (conhecimentos, destrezas profissionais, etc.) e os diferentes contextos práticos. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.*

Nesta perspectiva, por todas as razões apresentadas atrás, o professor de Ensino Especial deve utilizar não só a sua competência científica, mas também e por maioria de razões a sua Inteligência Emocional.

O professor ocupa um papel privilegiado, sendo uma referência próxima para os alunos (principalmente para os mais jovens) e que os alunos tendem muitas vezes a imitar. Através dele, os alunos podem ampliar o seu repertório de comportamentos,

numa ou noutra direção, de acordo com os comportamentos adotados nas diversas situações (Martin & Boeck, 1997). O professor pode servir de modelo em diversos momentos, demonstrando comportamentos eficazes, como é exemplificado por Martin & Boeck (1997), nomeadamente:

Na resolução de conflitos: os alunos podem adotar estratégias eficazes de resolução de conflitos semelhantes às que observam no professor.

Aprender a ouvir: os professores que adotarem uma estratégia de escuta ativa, de forma a não realizar avaliações e comentários prematuros, procurando decifrar as mensagens emocionais por detrás das mensagens verbais dos alunos. Deste modo irão promover nos alunos o conhecimento das suas emoções e a dos outros, facilitando a obtenção das respostas pretendidas.

Empatia e respeito: a atitude adotada pelo professor com os alunos condicionará os comportamentos subsequentes dos alunos, isto é, se o professor demonstrar capacidade de se colocar no lugar dos alunos, não se colocando num papel demasiado autoritário, facilitará a comunicação entre ambos.

Os mesmos autores referem também que, para uma gestão construtiva das situações problemáticas, os professores necessitam de demonstrar um grande número de qualidades emocionais, tais como: Respeito pelos alunos, não utilizando agressividade para controlar situações; Capacidade para controlar a sua própria indignação; Um sentimento de amor-próprio estável para que as provocações dos alunos não sejam entendidas como um ataque pessoal; Capacidade de se colocar no lugar dos alunos, procurando compreender os motivos dos seus comportamentos; Conhecimento de que o tom de voz utilizado com os alunos atua no desenvolvimento emocional dos mesmos;

Na nossa opinião, o professor emocionalmente inteligente consegue gerir-se e gerir as pressões que o rodeiam, sendo capaz de transmitir isso aos seus alunos.

VII – Investigação empírica

Como pretendemos descrever características de uma determinada população (professores de ensino especial) ou fenómeno (inteligência emocional), e estabelecer relação entre variáveis (tipo de especialização, formação académica, tipo de escola e os diversos fatores presentes no questionário passíveis de a influenciar) podemos assim classificar este estudo como transversal, descritivo e correlacional.

Com este objetivo adotámos o método quantitativo por se basear numa perspetiva teórica positivista e constituir um processo dedutivo pelo qual os dados fornecem conhecimentos objetivos no que respeita às variáveis em estudo. Por outro lado ao utilizarmos entrevistas e procedendo à sua análise é também um estudo qualitativo o que nos permite a triangulação de dados.

Objetivos

Conhecer as características sociodemográficas e situacionais dos participantes;
Identificar/Caracterizar a Inteligência Emocional dos professores de Ensino Especial da Região de Viseu;

Perceber quais as variáveis que influenciam a Inteligência Emocional, bem como as que têm maior peso preditivo na população em estudo;

Perceber quais as representações que os Professores de Ensino Especial têm em relação à Inteligência Emocional e a influência desta na sua prática profissional.

Instrumento de colheita de dados

No nosso caso, optámos por uma Escala já elaborada e, conseqüentemente, já testada por outros investigadores, e construímos um pequeno questionário para uma caracterização sociodemográfica da amostra.

Esta Escala foi editada pela “Essi Systems, Inc.” e os seus autores são Robert Cooper e Ayman Sawfs (1997). Foi calculado por nós, o valor da consistência interna através do alfa de Cronbach, procedimento considerado como a melhor estimativa da fidelidade de um teste (Nunnally, 1978; Anastasi, 1990; Cronbach, 1951, in Netemeyer, Bearden, & Sharma, 2003)

Este valor foi calculado para cada subescala das cinco dimensões sendo o valor mais baixo de .66 e o mais alto de .89, o que vai do minimamente aceitável ao muito bom.

No questionário, o grupo que tem em vista a caracterização sociodemográfica é constituído por 9 questões. Procura obter elementos de natureza pessoal para a caracterização do inquirido como idade, sexo, estado civil, especialização, formação académica, tipo de escola em que está colocado e tempo de trabalho no Ensino Especial.

O grupo relativo ao quociente emocional é composto por 21 subgrupos de questões que se dividem em cinco grandes áreas: AMBIENTE ATUAL, com três grupos de questões, Ocorrências de Vida, Pressões de Vida, Satisfação na Vida; ALFABETIZAÇÃO, com três grupos de questões, Consciência Emocional, Expressão Emocional e Consciência Emocional dos Outros; COMPETÊNCIAS, com cinco grupos de questões, Intencionalidade, Criatividade, Resiliência, Conexões Interpessoais e Insatisfação Construtiva; VALORES E ATITUDES, com seis grupos de questões, Perspetiva, Compaixão, Intuição, Raio de Confiança, Poder Pessoal, Integridade; CONSEQUÊNCIAS, com quatro grupos de questões, Saúde Geral, Qualidade de Vida, Quociente de Relacionamento e Desempenho Ótimo.

Elaborámos um guião para uma entrevista semiestruturada composta por cinco blocos: Inteligência Emocional; Estratégias; Relações Interpessoais; Problemas e fatores

que afetam o trabalho do Professor de Educação Especial; Propostas de melhoria e alterações.

Amostra

A amostra é constituída por 135 indivíduos, correspondendo a 130 professores do género feminino e 5 professores do género masculino.

Para a entrevista semiestruturada escolhemos nove professoras do Ensino Especial com elevada experiência neste tipo de serviço, o que nos permitiu um aprofundamento maior da temática em estudo.

Pudemos verificar que o grupo de idades mais representado é o dos 25-35 anos, com 53.03% (n=70) e o grupo menos representado é o dos 46-55 anos, com 12.88% (n=17). Não existe qualquer elemento com idade superior a 55 anos. A maioria dos professores do Ensino Especial são casados/união de facto, 65,19% (n=88), seguindo-se os solteiros com 30,37% (n=41) e o estado civil com menor frequência é a viuvez com 0,74% (n=1)

Principais resultados

A amostra estudada é maioritariamente feminina, tem uma média de idades que se situa no intervalo dos 25-35 anos, e o grupo menos representado é o dos 46-55 anos, sendo na sua maioria casados. O nível académico é a Licenciatura no 1º Ciclo e Especialização na área Mental-Motora. A maioria trabalha no Ensino Especial há 5 anos, embora a maioria dos professores da amostra tenham trabalhado no ensino regular durante 11 anos.

Em relação aos fatores situacionais, verifica-se que a maior percentagem dos inquiridos trabalha em escolas em meio urbano.

Verificámos que, ao nível da Intencionalidade, aqueles que refletem a habilidade de agir deliberadamente são os professores com idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos, os quais obtiveram pontuações superiores.

Os professores do género masculino apresentam uma maior vulnerabilidade na dimensão Ambiente Atual e também são os homens que apresentam maior dificuldade em expressar os seus sentimentos.

Os sujeitos casados possuem uma Consciência Emocional dos Outros mais elevada, o que significa que estão mais abertos para entender os problemas e as necessidades dos outros.

Os professores que trabalham em escolas urbanas apresentam uma maior capacidade para se expressar emocionalmente do que aqueles que trabalham em escolas rurais.

A dimensão Ambiente Atual, que integra as ocorrências de vida, as pressões e a satisfação de vida, exerce influência sobre a Inteligência Emocional dos professores, sendo que quanto mais gratificantes forem estas, maior é a Inteligência Emocional.

Em relação à dimensão Inteligência Emocional (Total), os resultados apontam para que a maioria dos inquiridos se encontre em níveis de Vulnerabilidade e a necessitar de Atenção.

A Inteligência Emocional não é influenciada pelo género e por isso todas as dimensões estudadas, Ambiente Atual, Alfabetização, Competências, Valores/Crenças e Consequências não apresentam valores significativos que diferenciem homens e mulheres.

Os professores com idades compreendidas entre os 25-35 anos são aqueles que apresentam maior competência em criar e sustentar uma rede de pessoas com as quais podem contar e expressar emoções. O contrário verifica-se no grupo do 46-55 anos.

O grupo dos professores casados apresenta uma maior Consciência Emocional que os outros, o que significa que têm uma maior habilidade para ouvir, sentir, intuir o que é que os outros sentem. Similarmente é também este grupo que apresenta valores mais elevados na variável Compaixão, que se traduz por uma maior capacidade para serem empáticos, apreciando e aceitando os outros.

Os professores com mais tempo de serviço, entre os 6 e os 16 anos, apresentam, relativamente ao grupo dos 0-5 anos, maior Consciência Emocional, o que traduz uma maior capacidade para reconhecer os sentimentos próprios, a organização desses mesmos sentimentos e percecionam melhor a origem dos mesmos.

No que diz respeito à área de especialização, o grupo de professores especializados na área Auditiva revela uma maior habilidade para manter a calma, exibindo expressões emocionais mais adequadas quando se confrontam com acontecimentos desagradáveis ou conflituosos.

O género feminino é mais suscetível do que o masculino em relação às “Ocorrências de Vida”. Sentem mais os acontecimentos que causam angústia do que os homens.

Em relação às Pressões de Vida, tanto no trabalho como em casa, os inquiridos do sexo feminino são mais vulneráveis.

No que diz respeito à Consciência Emocional dos outros são os elementos masculinos os que apresentaram maiores dificuldades.

O grupo do sexo feminino tem maior competência para tomar decisões e agir deliberadamente, e é capaz de encontrar múltiplas respostas e soluções alternativas para os problemas e apresenta uma maior habilidade para criar e sustentar uma rede de relações interpessoais.

Em relação ao grau de consistência intelectual, emocional e espiritual, são os elementos do sexo feminino que apresentam valores mais elevados.

Na Saúde em Geral, na forma como os problemas de saúde são sentidos, são os homens que melhor lidam com estas situações.

São os professores com menos tempo de serviço que sentem de forma mais forte acontecimentos ao nível pessoal. Apresentam maior vulnerabilidade em áreas de vida percecionadas como uma fonte de sofrimento.

A Inteligência Emocional da amostra apresenta uma associação positiva muito elevada com os fatores Qualidade de Vida, Desempenho Ótimo, Satisfação de Vida e Quociente de Relacionamento. Por outro lado, revela uma associação negativa com a Saúde em geral, Pressões de Vida e Ocorrências de Vida.

A qualidade de vida é a variável com maior valor preditivo na Inteligência Emocional dos professores. Neste mesmo sentido aponta também a investigação de Marques (2010), realizada com Professores do Ensino Superior e onde foi utilizada a mesma Escala, cujos resultados também manifestam que as ocorrências de vida e a saúde em geral têm uma influência negativa na Inteligência Emocional, e a Qualidade de Vida, Satisfação na Vida, quociente de relacionamento e desempenho ótimo são indicadores de uma maior Inteligência Emocional.

As perceções dos professores sobre a Inteligência Emocional revelam uma grande proximidade ao conceito apresentado e mostram ainda que eles perceberam as condições de vida, o Ambiente Atual (que é vivenciado nas escolas), as Ocorrências de Vida e as políticas de educação como fatores influentes na Inteligência Emocional. Consideram-na ainda uma competência importante em gerar valor na aplicação diária dos seus desempenhos. Ainda referem e enfatizam as grandes exigências que lhes são colocadas no seu dia a dia de trabalho, não só no trabalho com as crianças portadoras de deficiência, mas também na gestão das relações com os colegas e com os pais das crianças. Destacam ainda que, a nível afetivo e emocional, a atividade que exercem é muito exigente, levando algumas vezes a grande tensão e *stress* emocional.

VIII – Discussão dos resultados/conclusões

Os resultados apontam para alguns fatores que influenciam claramente a Inteligência Emocional dos profissionais em estudo.

As pressões de vida, conceptualizadas como tudo aquilo que pressiona no trabalho e em casa, a dificuldade de expressão das emoções, a dificuldade em tomar decisões, tanto ao nível pessoal como profissional, a incapacidade de conseguir estratégias para enfrentar as dificuldades, o não conseguir criar e manter redes de suporte interpessoal, o não ser capaz de gerir com calma os acontecimentos desagradáveis e os conflitos, a incapacidade de “enfatizar” com o outro, de acreditar

neles e em si próprio, bem como a qualidade de vida e o desempenho que gostariam de atingir e não conseguem, impedem claramente este grupo de profissionais de conseguirem uma consciência emocional de si e dos outros que lhes permita um bom desempenho junto de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

A nível mais específico, os resultados apontam para uma correlação com valores significativos de alteração da Inteligência Emocional, influenciada por variáveis de saúde, de qualidade de vida, de relacionamento, de desempenho, de pressões de vida e de satisfação.

É interessante verificar que uma parte das variáveis não depende só do próprio, mas abrange condições sociopolíticas, por um lado, e, por outro, imponderáveis como a saúde.

De qualquer maneira, estes resultados mostram que muita coisa pode ser feita para desenvolver a Inteligência Emocional deste grupo de profissionais. A um nível mais restrito, podemos perceber que na formação, quer na inicial, quer na mais avançada, têm faltado nos *curricula* um investimento claro nos aspetos de desenvolvimento pessoal, que possa levar a uma maior consciência de si próprio e a um incremento de competências de relação consigo e com os outros, o que possivelmente aumentaria a Inteligência Emocional destes profissionais.

A um nível mais global, seria importante que os Governos tomassem em consideração a importância do desenvolvimento de políticas sociais que aumentassem a qualidade de vida e a possibilidade de melhores desempenhos destes profissionais, que os tornassem mais seguros e confiantes nas suas atuações e, por esta via, pudessem tornar a Escola mais Inclusiva.

Considerando algumas das condições decorrentes da análise realizada e das conclusões apresentadas, arrogamo-nos deixar algumas sugestões que – esperamos – possam constituir contributos valiosos na promoção da profissionalidade e bem-estar dos Professores de Ensino Especial e, desta forma, possam também levar a uma maior eficácia na sua intervenção.

Deste modo, parece-nos imperativo o desenvolvimento de um quadro de ações que privilegie:

Supervisão/Apoio

No início da carreira profissional, os professores deveriam ter supervisão e apoio para conseguirem gerir melhor os acontecimentos que são sentidos como fonte de sofrimento e conseguirem otimizar as suas competências emocionais nas relações profissionais que estabelecem.

Sistemas de apoio à saúde física e psíquica

Sendo uma profissão de que resulta um enorme desgaste, em que todos os fatores ligados à saúde, às pressões de vida e às ocorrências de vida interferem com a

competência e eficácia profissional, seria muito importante que estes profissionais tivessem acesso a um Gabinete de Saúde, sediado nas escolas, e a uma equipa multidisciplinar com formação específica para a prevenção, intervenção e ajuda a estes profissionais ao longo do tempo de desempenho da sua profissão.

Políticas Educativas/Educação Especial

Existe a necessidade de clarificar as políticas ligadas à Educação Especial, a partir de uma formulação rigorosa e objetiva dos problemas que a deficiência e a sua inclusão levantam às Escolas de Ensino Regular, e, muito especialmente, aos profissionais que diretamente nela intervêm.

Instituir medidas clarificadoras das funções destes profissionais dentro das Escolas, para que exerçam de facto o apoio às crianças que dele necessitam.

Definir regras em termos de horários de trabalho, enquadramento em equipas multidisciplinares e reconhecimento de autonomia científica, de forma a promover a Satisfação e bem-estar Profissional.

Formação

A formação constitui, sem dúvida alguma, um dos elementos básicos do desenvolvimento profissional dos Professores e constitui um importante instrumento para a qualidade do ensino. Consideramos que logo na formação inicial destes profissionais deverá estar previsto, no seu plano de estudos, o desenvolvimento de Competências Emocionais, tão úteis para o futuro professor; mas o plano de estudos também deverá contemplar a aprendizagem de metodologias que depois lhes permitam desenvolver essas mesmas competências nos alunos.

Sabemos que estas habilidades são básicas para a vida e contribuem para um maior equilíbrio pessoal, o que terá como consequência uma maior eficácia a nível profissional.

Investigação

Apoiar e incentivar pesquisas voltadas para as Competências Emocionais e para a Qualidade de Vida dos Professores de Ensino Especial é uma medida de pertinência demonstrada.

Relacionar investigações no âmbito da Inteligência Emocional com outras realizadas nos mais diversos campos (psicologia, sociologia, antropologia, saúde, etc.) será um contributo eficaz para a Qualidade da Educação tão defendida nas políticas sociais.

Divulgar os resultados das pesquisas junto do Ministério da Educação e de todos os “atores” intervenientes nas várias áreas da Educação, partilhando conhecimentos e criando redes de novos “saberes”, potencia o desenvolvimento e a transformação das Organizações e Instituições, tornando-as mais eficazes, humanas e, também elas, Emocionalmente mais Inteligentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Branco, A. (2004). *Para além do Q.I.* Coimbra: Edições Quarteto.
- Carvalho, O. A. & Peixoto, L. M. (2000). *A Escola Inclusiva – da utopia à realidade*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Coll, C.; Palácios, J. & Marchesi, A. (Orgs.) (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem escolar*. Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cooper, R. & Sawaf, A. (1997). *Inteligência Emocional na Empresa*. Rio de Janeiro: Editora Campos.
- Correia, Luís M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República, I Série, n.º 4*, de 7-1-2008. Ministério da Educação. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
- Despacho Conjunto n.º 105/97 – ME/SEEI/SEAE, de 1 de Julho. *Diário da República, II Série, n.º 149*, de 1-7-1997 – Prestação de serviços de apoio educativo.
- Fernandes, H. S. (2002). *Educação especial – Integração das crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Frade, M. G. & Rodrigues, D. (1998). *As Atitudes dos Professores Face à Integração – Sua Relação com a Adequação das Escolas. Saber educar, n.º 3*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. (12ª Edição). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (1998). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D.; Boyatzis, R. & Mckee, A. (2002). *Os Novos Líderes – A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo
- Jesus, S. N. & Martins, M. H. (2000).(Org.). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Porto: ASA Editores.
- Jiménez, R. B. (1997). *Educação Especial e Reforma Educativa*, In: R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Manjón, D. G. & Vidal, J. G. (1997). *Educación Especial – Temario de oposiciones*. Vol II. Madrid: Editorial EOS.
- Marques, I. (2010). *Inteligência Emocional em Professores do Ensino Superior*. Tese de Doutoramento não publicada.
- Martin, D. & Boeck, K. (1997). *O Que é a Inteligência Emocional*. Lisboa: Pergaminho.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books.
- Netemeyer, R. G.; Bearden, W. O.; Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. Thousand Oaks: SAGE.
- Nóvoa, A. (1992). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- O. M. S. (2004). *CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Acedido em 9-11-2007. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf>.
- Palomino, A. S. & González, J. A. T. (Coord.) (1997). *Educación Especial I – una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Porter, G. (1994). *Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade Através da Inclusão*. In: UNESCO. *Prospects, Vol. XXV, n.º 2*. Pp. 209-309.
- Rego, A.; Cunha, M. P.; Cunha, R. & Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. (6ª edição). Lisboa: Editora RH.
- Silva, J. (2001). *Inteligência Social e Emocional*. Acedido em 9-11-2007. Disponível em: <<http://www.pcarp.usp.br/acs/i/anterior/720/mat15.htm>>.

- Simões, M. D. F. & Boavida, J. (1999). "Náufragos" ou "astronautas"? Pós-Modernidade e Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXXIII. Nº 1.
- Sousa Fernandes, A.; Formosinho, J. & Pires, E. L. (1991). *A construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*. Lisboa: Edição do IIE.

Recebido: 16 de fevereiro de 2012.

Aceite: 22 de julho de 2012.