



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Perceção da Inteligência Emocional de crianças/jovens por pais e professores: Um estudo de adaptação do EQ-i de Baron para observadores externos

Ana Lúcia dos Santos Pólvora

Orientação: Prof^a Doutora Heldemerina Samutelela Pires

Co-Orientação: Prof^a Doutora Adelinda Candeias

Mestrado em Psicologia

Especialização em Psicologia da Educação

Dissertação

Évora, 2017



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Perceção da Inteligência Emocional de crianças/jovens por pais e professores: Um estudo de adaptação do EQ-i de Baron para observadores externos

Ana Lúcia dos Santos Pólvora

Orientação: Prof^a Doutora Heldemerina Samutelela Pires

Co-Orientação: Prof^a Doutora Adelinda Candeias

Mestrado em Psicologia

Especialização em Psicologia da Educação

Dissertação

Évora, 2017

Agradecimentos

Às minhas orientadoras, Prof^a Doutora Heldemerina Samutelela Pires e Prof^a Doutora Adelinda Araújo Candeias por toda a disponibilidade, paciência e dedicação que sempre demonstraram.

À minha colega Eugénia Bizai, por ter disponibilizado os questionários que tornaram este estudo possível.

À minha mãe, por me ter proporcionado sempre todas as condições, mesmo nas alturas mais difíceis, para que me pudesse dedicar aquilo que era mais importante. Sem ela, nada disto seria possível!

Ao Bruno Ribeiro, à Joana Santos, à Joana Alberto, à Rita Antunes e ao André Ramalho por serem os melhores amigos que alguém pode pedir!

Perceção da Inteligência Emocional de crianças/jovens por pais e professores: Um estudo de adaptação do EQ-i de Bar-On para observadores externos

Resumo

O estudo das competências emocionais das crianças tem sido alvo de estudos baseados, sobretudo, em autoavaliações. Há no entanto uma necessidade crescente de completar as autoavaliações das crianças com as heteroavaliações, nomeadamente dos pais e dos professores, enquanto atores privilegiados na observação da criança nos seus múltiplos contextos. Por esta razão propomos um estudo de validação da Prova de Inteligência Emocional de Bar-On versão para Professores e versão para pais. O EQ-I é uma medida de perceção da competência emocional e social da criança, baseada nas representações que pais e que professores têm acerca das competências emocionais da criança. A versão para professores refere-se à perceção destes sobre a inteligência sócio emocional dos seus alunos, sendo que a versão para pais se refere à perceção destes sobre a inteligência emocional dos seus filhos. Este questionário contém 38 itens na forma de frases curtas e utiliza uma escala de resposta de 4 pontos tipo Likert que varia desde “nunca” (1) até “sempre” (4). Neste estudo a amostra é constituída por 121 Professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclo) de ambos os sexos e 150 pais de ambos os sexos de alunos de uma Escola de Évora. Ambos os estudos de validação demonstraram uma estrutura de cinco fatores (Adaptabilidade, Interpessoal, Intrapessoal, Gestão do Stress e Humor Geral) tal como a estrutura do autor da escala (Bar-On, 2006). Os resultados demonstraram que pais e professores coincidem na forma como percebem a Adaptabilidade dos jovens e demonstraram ainda diferenças na perceção de pais e professores sobre as competências emocionais das crianças em função da idade e do género da criança. Estes resultados enfatizam a necessidade de uma mudança no foco da educação, na medida em que a promoção da IE deverá desempenhar um papel mais relevante na sala de aula, e conseqüentemente, na formação dos professores, assim como na educação parental.

Palavras – Chave: Perceção de inteligência emocional, Validade, EQ-I, Pais, Professores.

***Children's Emotional Intelligence Perception by Parents and Teachers: An
Adaptation Study of the Bar-On EQ-i Observer Forms***

Abstract

The study of Emotional Intelligence in children has been the object of many investigations based mainly on self-reports. However, there is an increasing need to complete these self-assessments of children with parents and teachers reports, as they are privileged observers of children behavior in their multiple contexts. Based on these evidences, in this study we propose a validation study of the Bar-On's Emotional Intelligence Test: Observer Forms (Parent, Teacher Forms). The use of complementary parent and teacher ratings, in addition to selfreports, allows for a more accurate estimation of the general level of emotional functioning exhibited by the child, and therefore constitutes an important tool for researchers and practitioners who work with children and youth. This questionnaire contains 38 items in the form of short sentences and uses a likert type scale with 4-point response scale ranging from "never" (1) to "always" (4). The sample consists of 121 Primary School Teachers (1st, 2nd and 3rd grade) of both sexes and 150 parents of students from a school in Évora, from both sexes. Both validation studies showed a five-factor structure (Adaptability, Interpersonal, Intrapersonal, Stress Management and General Humor) such as the author's scale structure (Bar-On, 2006).

The results suggest that parents and teachers coincide in the way they perceive the adaptability dimension of youngsters and also showed differences in the perception of parents and teachers about the emotional competences of childrens according to age and gender of the child. These results emphasize the need for a change in the focus of education, as the promotion of EI should play a more relevant role in the classroom, and therefore in teacher training, as well as in parental education.

Keywords: Emotional Intelligence perception, Validity, EQ-i, Teachers

Índice

Introdução.....	8
Capítulo 1 – Inteligência Emocional	11
1.1. Evolução do conceito de Inteligência Emocional	11
1.2. O Modelo de Bar-On	13
1.3. Avaliação da Inteligência Emocional: O EQ-i.....	16
1.3.1 O EQ-i:YV	18
1.3.2 Estudos de validação do EQ-i:YV.....	20
1.3.3 O Inventário de Quociente Emocional para Observadores Externos (EQ-i:YV O) Pais e Professores.....	22
1.4. Investigação no âmbito da Inteligência Emocional	24
1.4.1 A Inteligência Emocional e o desenvolvimento escolar	24
Capítulo 2 – A importância dos professores e dos pais no desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças.....	30
2.3 O professor como mediador do desenvolvimento dos alunos.....	30
2.4 Os pais como promotores do desenvolvimento das competências emocionais dos filhos.....	34
Capítulo 3 - Metodologia	38
3.1. Objetivos e Questões de investigação.....	38
3.2. Participantes.....	39
3.3. Instrumentos.....	41
3.3.1 Questionário de Inteligência Emocional para Observadores Externos (pais e professores).	41
Capítulo 4 - Procedimentos	42
4.1. Recolha de dados.....	42
4.2. Análise dos dados	42
Capítulo 5 - Apresentação dos resultados	44
5.1 Análise Psicométrica dos Instrumentos	44
5.1.1. Análise Fatorial e Consistência Interna do EQ-i:YV O professores	44
5.1.2. Análise Fatorial e Consistência Interna do EQ-i:YVO pais.....	47
5.2 Análise Inferencial dos Resultados.....	51
5.3 Análise das correlações entre as variáveis (Correlações de <i>Pearson</i>)	54

Capítulo 6 – Discussão Global dos Resultados.....	61
Conclusões Finais	72
Referências	82
Anexos	93
Anexo I: Questionários	94

Índice de Figuras

Figura. 1. Descrição do Modelo de Bar-On.....	15
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição dos alunos por idade.....	40
Tabela 2. Distribuição dos alunos por com quem vivem.....	40
Tabela 3. Distribuição das mães por nível de escolaridade.....	40
Tabela 4. Distribuição dos pais por nível de escolaridade.....	41
Tabela 5. Estrutura fatorial e consistência interna do EQ-i:YV para professores.....	47
Tabela 6. Estrutura fatorial e consistência interna do EQ-i:YV para pais.....	50/51
Tabela 7. Análise das diferenças entre médias em função do sexo do EQ-i:YV pais...	52
Tabela 8. Análise das diferenças entre médias em função do sexo do EQ-i:YV professores.....	52
Tabela 9. Análise das diferenças de Médias em função número de reprovações escolares do EQ-i:YV Professores.....	53
Tabela 10. Análise das diferenças de Médias em função número de reprovações escolares do EQ-i:YV Pais.....	54
Tabela 11. Correlações de Pearson (r) entre as dimensões do EQ-i:YV Pais e do EQ-i:YV Professores.....	55
Tabela 12. Correlações de Pearson (r) entre as dimensões do EQ-i:YV Pais e do EQ-i:YV Professores em função da idade.....	57
Tabela 13. Correlações de Pearson (r) entre as dimensões do EQ-i:YV Pais e do EQ-i:YV Professores (género feminino) em função da idade.....	58
Tabela 13. Correlações de Pearson (r) entre as dimensões do EQ-i:YV Pais e do EQ-i:YV Professores (género masculino) em função da idade.....	60

Introdução

Hoje em dia a Inteligência Emocional tem vindo a despertar um crescente interesse por parte dos investigadores e, conseqüentemente, ganhando uma maior relevância das suas potenciais aplicações práticas para o dia-a-dia. Tendo em conta vários estudos (Roberts, Flores-Mendoza & Nascimento, 2002; Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P., 2003; Woyciekoski, C., & Hutz, C. S. 2009), a Inteligência Emocional está ligada a uma maior capacidade de gestão e compreensão das emoções tanto do próprio do sujeito, como dos outros, contribuindo para um maior sucesso em várias áreas da vida como a área académica, profissional e pessoal. Indivíduos com uma boa capacidade de gestão de emoções parecem demonstrar um nível mais elevado de qualidade de vida, bem-estar e satisfação (Roberts, Flores-Mendoza & Nascimento, 2002)

No panorama escolar o interesse tem sido crescente pois a Inteligência Emocional tem-se demonstrado como um factor determinante no processo de aprendizagem de cada aluno e da sua adaptação escolar. Extremera e Fernández-Berrocal (2003, 2004) referem que alunos com altos níveis de Inteligência Emocional prediziam um melhor bem-estar psicológico e emocional, tendo assim menos sintomatologia ansiosa e depressiva. Referem ainda que, alunos classificados com um quadro depressivo apresentavam um rendimento académico pior que os restantes alunos. Os alunos com baixos níveis de Inteligência Emocional tendem ainda a apresentar comportamentos disruptivos assim como o consumo de substâncias aditivas (Ruiz-Aranda, Ferrández-Berrocal, Cabello & Extremera, 2006).

Os sujeitos que apresentam défices ao nível do desajuste emocional, escassas capacidades e problemas de aprendizagem, têm maior probabilidade de experienciar *stress* e dificuldades emocionais durante os anos escolares (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004). É assim importante referir a promoção de competências emocionais adaptativas nestes grupos mais vulneráveis durante a infância, sendo que a Inteligência Emocional poderá atuar como um mediador das habilidades cognitivas sobre o rendimento escolar (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004).

Com a crescente importância da Inteligência Emocional no panorama Educacional, cresce também a necessidade que a mesma faça parte da formação inicial dos professores, já que estes, juntamente com os pais, são o maior modelo na vida das crianças, agentes privilegiados e imprescindíveis no ensino das competências emocionais. Professores com uma Inteligência Emocional bem

desenvolvida são capazes de utilizar estratégias de *coping* mais adequadas e positivas em situações de *stress* no contexto escolar e estes percebem-se ainda com uma maior satisfação laboral (Martín, Márquez & Brackett, 2006).

Num panorama onde ainda não existem muitas investigações neste âmbito, esta investigação pretende trazer novos dados que reforcem a importância da inteligência emocional no contexto educativo assim como na educação parental.

Assim sendo, tendo em conta a importância do construto mencionado a cima, é de extrema importância que se desenvolvam instrumentos para a avaliação do mesmo, que possam ser utilizados nas Escolas e que se apresentem como uma mais-valia no contexto educativo.

O enquadramento teórico está dividido em dois capítulos. No primeiro é abordado o tema da Inteligência Emocional onde são apresentados os seus vários modelos teóricos dando especial ênfase ao modelo de Reuven Bar-On e à sua avaliação, utilizando o questionário EQi:YV e questionário EQ-i:YV para observadores externos (pais e professores). São ainda apresentados alguns estudos de validação deste instrumento levados a cabo em vários países e, por último, é abordada a relação entre a Inteligência Emocional e o desempenho académico dos alunos.

No segundo capítulo é apresentada a importância do professor no desenvolvimento dos alunos, a importância da aprendizagem da Inteligência Emocional nas salas de aula e ainda a importância dos pais para o desenvolvimento da Inteligência Emocional das crianças e jovens.

A segunda parte encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro estão descritos os objetivos e questões de investigação, os participantes e a descrição do questionário EQi:YV para observadores externos (pais e professores). No segundo capítulo estão descritos os procedimentos efetuados ao longo da investigação, a recolha e análise de dados obtidos. No terceiro capítulo são apresentados os resultados da análise psicométrica dos instrumentos, a análise inferencial e descritiva dos resultados e a análise das relações entre as variáveis.

Por último, no quarto capítulo é apresentada a discussão geral dos resultados, as conclusões gerais, as implicações para a prática e as limitações do estudo. Por último são apresentadas as referências utilizadas e um conjunto de anexos com os questionários utilizados.

Capítulo 1 – Inteligência Emocional

No presente capítulo é inicialmente apresentado um breve resumo histórico relativo à evolução do conceito de inteligência emocional (IE), passando posteriormente à apresentação do modelo de Inteligência Emocional de Bar-On (Modelo Misto), no sentido de compreender o contributo do mesmo para a definição e avaliação deste construto. É realizada primeiramente uma descrição detalhada da teoria base utilizada neste Modelo, concluindo-se o capítulo com a descrição do instrumento desenvolvido por Bar-On, o Questionário de Inteligência Emocional (EQ-i, Bar-On, 2000).

1.1. Evolução do conceito de Inteligência Emocional

As raízes do conceito de Inteligência Emocional remontam a 1920 (Thorndike, 1920) com a teoria da inteligência de Thorndike. Esta teoria, que foi uma das primeiras tentativas de ampliação do conceito de inteligência para além das capacidades intelectuais gerais, postula a existência de três tipos de habilidades intelectuais distintas que, embora interligadas entre si, se traduziriam em três tipos de inteligência: inteligência abstrata, inteligência concreta e inteligência social (IS) (Thorndike, 1920).

A inteligência social encontra-se na base da inteligência emocional e é descrita por Thorndike como a “capacidade de perceber os estados emocionais próprios e alheios, motivos e comportamentos, além da capacidade de agir com base nestas informações de forma eficaz” (Woyciekoski & Hutz, p.2-3).

Gardner (1998) contribui para a definição de inteligência emocional ao criar a teoria das inteligências múltiplas, a qual estabelecia sete modalidades de inteligência (Woyciekoski & Hutz, p.2): linguística e lógico-matemática, musical, cinemática e espacial e, interpessoal e intrapessoal. As inteligências pessoais descritas por Gardner apresentam o conhecimento acerca de si próprio e dos outros, tal como a teoria descrita por Thorndike. Nestas (interpessoal e intrapessoal) estão contempladas características que dão ênfase à importância do comportamento inteligente sendo que, a primeira se refere à capacidade em entender e distinguir o humor, as intenções, as motivações e os desejos dos outros sabendo satisfazer expectativas emocionais bem como trabalhar cooperativamente. A segunda diz respeito ao autoconhecimento e à capacidade para se compreender a si próprio bem como a capacidade de reconhecer

sentimentos, necessidades e desejos próprios processando-os de forma adequada e utilizando os mesmos como guia para o comportamento (Gardner & Hatch, 1989).

Em 1990 surge o termo “inteligência emocional” apresentado por Salovey e Mayer (Salovey & Mayer, 1990). Estes autores, tendo em conta a teorias apresentada anteriormente, desenvolveram o conceito de “inteligência emocional” e definiram-no como “a habilidade para monitorizar as próprias emoções e sentimentos e as dos outros, de discriminar emoções e utilizar essa informação para guiar o pensamento e a ação” (Salovey & Mayer, 1990). A Inteligência emocional era um tipo de processamento de informação emocional que incluiria a avaliação correta das próprias emoções e das dos outros, a regulação das emoções de si próprio bem como nos outros e a utilização das mesmas de um modo adaptativo (Salovey & Mayer, 1990).

Entre 1994 e 1997 deu-se o fenómeno da popularização da Inteligência Emocional aquando do lançamento do livro de Daniel Goleman (1996) “Emotional Intelligence”, sendo este responsável pela ampliação e pela mudança da definição de Inteligência Emocional, que incluía agora também aspetos da personalidade. Esta foi definida pelo autor como “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma a persistir, a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado psicológico e impedir que o desânimo subjugue a faculdade de pensar; de sentir empatia; de ter esperança” (Goleman, 1995, p.54).

No ano de 1997 Bar-On surge com a seguinte definição de Inteligência Emocional: um conjunto de competências e capacidades não cognitivas que influenciam o desempenho de cada indivíduo face às exigências e pressões do meio. Mais tarde, surge com uma nova e melhorada definição designando-a agora como “Inteligência emocional e social”, sendo esta constituída por um conjunto de competências intrapessoais e interpessoais que, em conjunto, definem o comportamento humano eficaz (Bar-On, 2006).

Desde a definição inicial de Thorndike em 1920 que surgiram inúmeras definições de inteligência emocional, gerando assim alguma confusão e controvérsia, assim como a necessidade de desenvolvimento de um corpo teórico adequado e o respetivo instrumento de medida para cada modelo. Assim, hoje em dia é possível identificar dois modelos de inteligência emocional distintos: Modelos de Aptidões: O Modelo de Salovey e Mayer (Salovey & Mayer, 1990) ; e Modelos Mistos: O Modelo de Bar-On (Bar-On, 2006).

Tendo em conta o objetivo geral deste estudo, este basear-se-á nos pressupostos teóricos do segundo modelo acima mencionado, o Modelo Misto de Bar-On (2006) que passamos a apresentar.

1.2. O Modelo de Bar-On

O trabalho de Bar-On (2006) iniciado em 1997 teve como inspiração o trabalho de vários autores como Darwin, Thorndike, Whechler e Sifneos que contribuíram com os seus modelos para o desenvolvimento e conceptualização da definição de Inteligência Emocional e Social. A maioria das definições e conceptualizações desenvolvidas ao longo dos anos incluem um ou mais dos seguintes componentes chave: (a) a capacidade para reconhecer, compreender e expressar emoções e sentimentos; (b) a capacidade para compreender como os outros se sentem e conseguir relacionar-se com isso; (c) a capacidade para gerir e controlar emoções; (d) a capacidade para gerir a mudança, adaptar-se e resolver problemas de cariz pessoal e interpessoal; e (e) a capacidade de ser positivo e manter-se motivado;

De acordo com o modelo de Bar-On (1997, 2006), a inteligência emocional é definida como um conjunto interrelacionado de competências, capacidades e facilitadores emocionais e sociais que influenciam a forma como nos entendemos e expressamos, como compreendemos os outros e nos relacionamos com eles, e como enfrentamos as exigências e as pressões do meio ambiente. Segundo Bar-On (2006), é possível afirmar que para se ser emocionalmente e socialmente inteligente, é necessário um conjunto de competências, capacidades e facilitadores a dois níveis: a nível intrapessoal e a nível interpessoal. O nível intrapessoal diz respeito à capacidade de se estar atento a si mesmo, reconhecermos as nossas próprias fraquezas bem como virtudes, e expressar os sentimentos e pensamentos de uma forma não destrutiva.

O nível interpessoal diz respeito à capacidade de se estar atento às emoções e sentimentos dos outros bem como das suas necessidades, e ainda estabelecer e manter relações mutuamente satisfatórias de uma forma cooperativa e construtiva (Bar-On, 2006).

Ser inteligente em termos emocionais e sociais significa ser capaz de gerir de uma forma eficaz mudanças pessoais, sociais e ambientais, lidando com as situações de modo realista e flexível, resolvendo problemas e tomando decisões (Bar-On, 2006).

Assim sendo, a inteligência emocional é um fator importante na determinação da nossa capacidade para ter êxito no dia-a-dia e influencia diretamente o nosso bem-estar emocional geral (Ugarriza & Pajares, 2005).

No modelo de Bar-On (1997, 2006) é possível identificar 5 grandes dimensões da Inteligência Emocional: intrapessoal (refere-se à capacidade para se estar atento, compreender-se a si mesmo e às suas emoções e expressar as suas emoções e ideias), interpessoal (diz respeito à capacidade para se manter atento, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, assim como manter e estabelecer relações mutuamente satisfatórias e responsáveis com os outros), adaptabilidade (diz respeito à capacidade para verificar as emoções através de pistas externas objetivas e para avaliar com precisão a situação imediata, implicando também a capacidade de ser flexível de forma a alterar os sentimentos e os pensamentos sempre que mudam as situações, bem como resolver problemas de natureza pessoal e interpessoal), gestão do *stress* (inclui a tolerância ao *stress* e o controlo dos impulsos) e o humor geral (capacidade de se ser otimista e ter uma atitude positiva perante a vida).

Figura 1. -Descrição do modelo de Bar-On (2006)

Intrapessoal	Consciência de si mesmo e Autoexpressão
Autoconsciência Emocional	Ser consciente e compreender as próprias emoções
Assertividade	Expressar as próprias emoções de uma forma eficaz e construtiva
Autoconsideração	Perceber-se de uma forma precisa, compreender-se aceitar-se a si mesmo
Auto realização	Esforçar-se no sentido de atingir objetivos pessoais e atualizar o seu potencial
Independência Emocional	Ser autosuficiente e não depender emocionalmente dos outros
Interpessoal	Consciência Pessoal e Realização Interpessoal
Empatia	Estar atento e compreender como os outros se sentem
Relação Interpessoal	Estabelecer relações mutuamente satisfatórias e relacionar-se bem com os outros
Responsabilidade Social	Identificar-se com o seu grupo social e cooperar com os outros
Gestão do Stress	Gestão e Regulação Emocional
Tolerância ao Stress	Gerir as emoções de forma construtiva e eficaz
Controlo dos Impulsos	Controlar as emoções de forma construtiva e eficaz
Adaptabilidade	Gestão da Mudança
Resolução de problemas	Resolver problemas de natureza pessoal e interpessoal de forma eficaz
Validação	Validar objetivamente os próprios sentimentos e pensamentos com a realidade externa
Flexibilidade	Adaptar e ajustar os próprios sentimentos e pensamentos a novas situações
Humor Geral	Automotivação
Otimismo	Ser positivo e ser capaz de se focar no lado bom da vida
Alegria	Sentir-se satisfeito consigo mesmo, com os outros e com a vida em geral

1.3. Avaliação da Inteligência Emocional: O EQ-i

O modelo teórico de Bar-On (2006) serve como base teórica do Inventário do Quociente Emocional de Bar-On, sendo este o instrumento mais amplamente utilizado para a avaliação da inteligência emocional em adultos. O desenvolvimento do modelo de Bar-On (1997, 2006) procedeu-se ao longo de 6 grandes etapas durante um período de 17 anos. Estas etapas contemplaram: 1) a identificação e agrupamento lógico das várias competências emocionais e sociais tendo como base a experiência do autor como psicólogo clínico e revisão da literatura; 2) definição clara das áreas de competências, capacidades e facilitadores que surgiram; 3) inicialmente gerar aproximadamente 1000 itens baseados na experiência profissional do autor para uma medida de validação e com base numa revisão de literatura; 4) determinar a inclusão de 15 escalas primárias e 133 itens na versão publicada do instrumento baseadas numa combinação de considerações teóricas e descobertas estatísticas por análise fatorial; 5) standardização da versão final do seu instrumento nos Estados Unidos da América em 1996; e standardização do instrumento ao qual designou de *Emotional Quocient Inventory* (EQ-I) noutras culturas.

A primeira amostra normativa do EQ-I incluiu indivíduos de todo o Canadá e de aproximadamente todos os estados nos EUA. A composição de género/idade incluiu 49% de sujeitos masculinos e 51% de sujeitos femininos dos 16 aos 100 anos de idade, com uma idade média de 34.3 anos de idade (Bar-On, 2006).

O EQ-i é uma medida de autorrelato do comportamento emocional e socialmente inteligente que fornece uma estimativa da inteligência emocional e social. O EQ-i contém 133 itens na forma de frases curtas que utiliza uma escala tipo Likert de 5 pontos (“nunca ou muito raramente é verdadeiro para mim” até “muitas vezes é verdadeiro para mim”). Este instrumento pode ser aplicado a sujeitos a partir dos 17 anos de idade e demora aproximadamente 40 minutos a ser aplicado. Este instrumento fornece uma medida geral de inteligência emocional (QE) mas também medidas das cinco principais dimensões (intrapessoal, interpessoal, adaptabilidade, gestão do stress e humor geral), permitindo traçar um perfil social e afetivo (Bar-On, 1997, 2006).

Os resultados são gerados através de um programa sendo que os resultados brutos são automaticamente transformados em resultados standardizados tendo por base uma média de 100 e desvio padrão de 15. Os resultados médios ou acima da média no EQ-i sugerem que o sujeito mostra um funcionamento emocional e social

eficaz. Quanto mais altos os resultados, mais positiva será a previsão de um funcionamento eficaz em lidar com as exigências e desafios do cotidiano. No entanto, resultados baixos sugerem uma incapacidade de um funcionamento eficaz, sugerindo ainda a possibilidade da existência de problemas ao nível emocional, social e de comportamento. O EQ-i inclui ainda indicadores de validade que medem o grau com que os sujeitos respondem ao acaso ou distorcem as suas respostas, cujo objetivo é reduzir o efeito de deseabilidade social e aumentar a segurança nos resultados obtidos (Bar-On, 2006).

O EQ-i foi traduzido em mais de 30 línguas e os dados têm sido recolhidos em vários cenários em todo o mundo. Uma análise de variância da amostra normativa da América do Norte foi conduzida de forma a examinar o efeito da idade, género e etnia nos resultados do EQ-i. Apesar dos resultados indicarem algumas diferenças significantes entre as idades dos grupos que foram comparadas, estas diferenças mostraram-se relativamente pequenas em magnitude. Sendo assim, os grupos de participantes mais velhos obtiveram resultados significativamente mais altos do que os grupos de participantes mais novos, na maioria das escalas do EQ-i. Os sujeitos com 40 anos obtiveram os resultados médios mais altos e portanto é visível um aumento da inteligência emocional e social com o aumento idade dos sujeitos. Relativamente ao género, não foram encontradas diferenças significantes entre participantes do sexo masculino e participantes do sexo feminino. Tendo em conta a amostra recolhida na América do Norte, os participantes do sexo feminino demonstraram ter capacidades interpessoais mais altas que os participantes do sexo masculino. Assim, o modelo de Bar-On sugere que as mulheres estão mais atentas às emoções, demonstram maior empatia, relacionam-se melhor interpessoalmente e são mais socialmente responsáveis que os homens. Por outro lado, os homens aparentam ter maior autoestima, demonstram maior autoconfiança, lidam melhor com o *stress*, são mais flexíveis, resolvem melhor os problemas e são mais otimistas que as mulheres. Por fim, não foram encontradas diferenças significativas relativamente à Inteligência Emocional e Social nos diferentes étnicos examinados na América do Norte. (Bar-On, 2006).

A Análise Fatorial Exploratória com rotação Varimax encontrou uma estrutura de 10 fatores sendo estes: 1) autoconsideração, 2) relação interpessoal, 3) controlo dos impulsos, 4) resolução de problemas, 5) autoconsciência emocional, 6) flexibilidade, 7) validação, 8) tolerância ao stress, 9) assertividade e 10) empatia. Os dez fatores descritos acima são os fatores chave da Inteligência Emocional e Social.

Esta análise encontrou ainda cinco fatores facilitadores do construto sendo estes: 1) otimismo, 2) autoconsideração, 3) alegria, 4) independência e 5) responsabilidade social. Assim sendo, os 10 fatores chave, juntamente com os cinco facilitadores, descrevem e preveem comportamentos emocionalmente e socialmente inteligente (Bar-On, 2006).

Após avaliada a validade de construto, é possível afirmar que o EQ-I descreve a Inteligência Emocional e Social tal como proposto (Bar-On, 2006).

Relativamente à validade preditiva do EQ-i relativamente a vários aspetos do comportamento humano, foram descritos em várias publicações 20 estudos relativamente à sua validade preditiva, conduzidos num total de 22,971 indivíduos em sete países diferentes. Estes estudos demonstraram que o quociente médio de validade preditiva é de .59, sugerindo que o Modelo de Bar-On é efetivamente capaz de prever vários aspetos do comportamento humano, sendo estes: interações sociais na escola e no local de trabalho bem como o seu impacto na saúde física, na saúde mental, auto realização e bem estar-subjetivo (Bar-On, 2006).

Segundo Bar-On (2006), o seu modelo de Inteligência Emocional e Social é suscetível de ser ensinado e aprendido, sendo assim possível o desenvolvimento e aperfeiçoamento do comportamento emocionalmente e socialmente inteligente, melhorando o desempenho bem como o bem-estar subjetivo. A Inteligência Emocional revelou-se ao longo do tempo um valioso constructo no campo da psicologia e da educação, relacionando-se com alguns aspetos do comportamento e do desempenho humano, como a saúde física e psicológica (Bar-On, 2003), o bem-estar (Bar-On, 2005), a interação social (Bar-On, 1997) e o rendimento académico (Bar-On, 2003; Parker et al., 2004a, 2004b).

1.3.1 O EQ-i:YV

Bar-On e colaboradores desenvolveram o EQ-i:YV na tentativa de colmatar a falta da existência de instrumentos que permitissem avaliar a Inteligência Emocional em crianças e adolescentes, sendo o estudo destes, recente.

O processo de desenvolvimento deste instrumento envolveu sete grandes fases e teve início nos Estados Unidos. Na primeira fase foram examinados os 133 itens do EQ-i para adultos (Bar-On, 1997) com o intuito de perceber se estes eram apropriados para serem utilizados com crianças e jovens com idades compreendidas entre os 7 e os 18 anos. Tendo em conta esta análise, 25% dos itens do inventário

foram retidos para uma versão piloto do instrumento para adolescentes, e 25% dos restantes foram modificados e apropriados às crianças mais novas. Foi escrito um novo conjunto de itens e analisados outros, produzindo um total de 96 itens (Bar-On & Parker, 2000).

Na segunda fase a versão preliminar de 96 itens foi testada numa amostra de 371 crianças e adolescentes de diferentes escolas do Canadá e dos Estados Unidos, com uma média de idades de 13,4. 48 itens do conjunto original foram retidos, após várias análises exploratórias (Bar-On & Parker, 2000).

A terceira fase envolveu um novo desenvolvimento da escala. Foi escrito um novo conjunto de 33 itens que cobriam uma secção transversal da Inteligência Emocional, principalmente na qual se baseou o modelo de Bar-On (1997) que, acrescentados ao conjunto dos 48 itens da fase anterior, deram origem a uma versão revista de 81 itens (Bar-On & Parker, 2000).

Numa quarta fase, esta versão foi aplicada a uma amostra de 800 crianças e adolescentes do Canadá e Estados Unidos, com idades compreendidas entre os 7 e os 18 anos. A Análise Fatorial Exploratória (AFE) com rotação varimax encontrou um modelo de 4 fatores para os itens da dimensão intrapessoal, interpessoal, adaptabilidade e gestão do *stress*, sendo esta a melhor estrutura. O modelo que utilizou 40 itens de um conjunto de 81, foi muito similar à dimensão de 4 componentes medidos pelo EQ-i para adultos. Uma série de análises fatoriais com os itens de humor geral reuniu 14. Outra AFE com os itens de impressão positiva confirmou um fator de 6 itens. Baseado neste conjunto de análises fatoriais, 60 itens foram retidos para o desenvolvimento do EQ-I:YV (Bar-On & Parker, 2000).

Posteriormente, numa quinta fase, esta versão dos 60 itens foi aplicada numa amostra de 280 crianças e adolescentes corroborando-se empiricamente o modelo de 4 fatores com uma Análise Fatorial Confirmatória. Tendo o mesmo ocorrido com o humor geral e o fator de impressão positiva. A versão final do EQ-i:YV é assim composta por estes 60 itens (Bar-On & Parker, 2000).

Numa sexta fase foi desenvolvido um índice de inconsistência com o objetivo de avaliar a discrepância de respostas similares. O EQ-i:YV contém vários pares de itens altamente correlacionados que têm um conteúdo similar, os quais podem ser utilizados para verificar respostas inconsistentes. As respostas altamente inconsistentes podem ser produzidas por falta de motivação ou disposição dos avaliados para participar, podendo comprometer a validade dos resultados (Bar-On & Parker, 2000).

A sétima e última fase envolveu o desenvolvimento da versão curta do EQ-i:YV, para situações em que o tempo é essencial, onde o avaliado tem capacidades de leitura ou de compreensão limitadas, onde o avaliado pode estar fatigado de uma longa série de itens ou, onde são desejadas administrações múltiplas do instrumento.

O EQ-i:YV avalia assim as habilidades emocionais e sociais em crianças e adolescentes dos 7 aos 18 anos e compreende 5 escalas multidimensionais que avaliam as características centrais da IE permitindo traçar um perfil social e afetivo (Bar-On & Parker, 2000):

- Escala intrapessoal: Inclui a medição da compreensão de si mesmo, a habilidade para ser assertivo e a habilidade para se visualizar a si mesmo de maneira positiva.

- Escala interpessoal: Inclui destrezas como a empatia e a responsabilidade social, a manutenção de relações interpessoais satisfatórias, e ser capaz de compreender e apreciar os sentimentos dos outros.

- Escala de adaptabilidade: Inclui a habilidade para resolver problemas, para ser flexível, realista e eficaz na gestão das mudanças e na resolução de problemas quotidianos.

- Escala de gestão do *stress*: Inclui a habilidade para dirigir e controlar as próprias emoções, nomeadamente a tolerância ao *stress* e o controlo dos impulsos, ser geralmente calmo e trabalhar bem sob pressão, ser raramente impulsivo e responder a acontecimentos stressantes sem se desmoroar emocionalmente.

- Escala de humor geral: Inclui a habilidade para ter uma atitude positiva perante a vida, incluindo a felicidade e o otimismo, ou seja, uma apreciação positiva sobre as coisas e os acontecimentos.

Este questionário inclui ainda uma escala de impressão positiva, que avalia a perceção excessivamente favorável de si mesmo, e um índice de inconsistência.

Assim sendo, o EQ-i:YV (Bar-On & Parker, 2000) contém 60 itens organizados numa escala tipo Likert de 4 pontos sendo estes: “muito raramente”, “raramente”, “frequentemente”, e “muito frequentemente”.

1.3.2 Estudos de validação do EQ-i:YV

A replicação deste instrumento tem sido realizado em amostras de diferentes nacionalidades, demonstrando que este possui características psicométricas adequadas (Bar-On & Parker, 2000; Parker et al., 2005)

Bar-On e Parker replicaram este instrumento na população americana tal como descrito anteriormente. (Bar-On & Parker, 2000; Parker et al., 2005);

Em 2013 Al-Said, Birdsey e Stuart-Hamilton (2013) conduziram um estudo na população omanesa com o objetivo de verificar as propriedades psicométricas e normas da prova EQ-i:YV. A amostra total deste estudo consistiu em 465 estudantes do primeiro ano do Ensino Básico, sendo que 231 era do sexo masculino e 234 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade.

O EQ-i foi traduzido de Inglês para Árabe (Al-Said, Birdsey & Stuart-Hamilton, 2013) e verificado e revisto por um grupo de especialista em Psicologia da Educação e Avaliação, sendo posteriormente revisto novamente por um especialista em ensino de Inglês. Após aplicada a prova, foi realizada uma avaliação estatística utilizando o SPSS que demonstrou que o questionário revela propriedades psicométricas aceitáveis quando comparado com estudos anteriores.

El Hassan e El Sader (2005) realizaram um estudo com o objetivo de adaptar e validar o questionário EQ-i:YV para a população libanesa. Primeiramente a escala foi traduzida de Inglês para Árabe utilizando um processo de três fases envolvendo métodos de julgamento, lógica e empírico. Foi posteriormente aplicada a uma amostra representativa da população que contou com 433 estudantes, 223 masculinos e 210 femininos, dos 10 aos 18 anos de idade escolhidos ao acaso de um universo de 12 escolas: 6 públicas, 5 privadas e um orfanato.

As propriedades psicométricas da versão árabe em termos de consistência interna, fiabilidade do teste-reteste, estrutura dos fatores e a intercorrelação entre escalas foram analisadas, bem como as diferenças no género e na idade. A fiabilidade do teste adaptado, tanto em termos internos bem como ao longo do tempo foi satisfatória. As diferenças encontradas no sexo e na idade são semelhantes às encontradas no questionário original, exceto nas diferenças relativas ao sexo, encontradas na escala interpessoal bem como na escala da adaptabilidade (El Hassan & El Sader, 2005)

Em 2012 Ferrándiz et al. (2012) realizaram um estudo com o objetivo de validar o questionário de IE EQ-i:YV para a população castelhana. Este estudo contou com uma amostra de 1655 estudantes com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos. Uma análise psicométrica detalhada forneceu evidências acerca da fiabilidade e validade acerca da estrutura de cinco fatores do questionário. Utilizando várias subamostras de participantes foi examinada a associação entre o EQ-i:YV e uma série de constructos relevantes como a inteligência geral, traços de

personalidade, autoconceito e desenvolvimento acadêmico. Foi incluída ainda outra medida de IE, o questionário TEIQue-ASF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescent Short Form). Os dados revelaram que o EQ-i:YV mantém as relações esperadas com os restantes questionário estudados. Sendo assim, é possível concluir que o EQ-i:YV pode ser uma ferramenta útil aquando da necessidade de avaliar e interpretar as competências emocionais das crianças e adolescentes espanhóis (Ferrándiz et al.,2012)

Ugarriza e Pajares (2005) realizaram um estudo de validação para a população peruana que contou com uma amostra de 3375 crianças e adolescentes dos 7 aos 18 anos. Foi determinada a estrutura fatorial da forma completa e da forma abreviada deste questionário mediante uma análise dos componentes principais com uma rotação varimax tanto para a amostra total como para as subamostras para o sexo e gestón. Desta análise surgiram quatro fatores empíricos: intrapessoal, interpessoal, adaptabilidade e gestão do *stress*. No estudo destacou-se a validade divergente do constructo de inteligência emocional com o de depressão.

Em 2011, (Candeias, Rebelo, Silva e Cartaxo, 2011) realizaram um estudo de validação para população portuguesa que envolveu 840 alunos do Ensino Básico regular com uma média de idades situada nos 12,29 anos. O instrumento apresentou boas qualidades métricas ao nível da consistência interna da escala que atinge um nível adequado de coeficiente alpha. A análise de estrutura fatorial dos itens sugere a existência de cinco fatores que coincidem com os fatores propostos pelo modelo de Bar-On.

1.3.3 O Inventário de Quociente Emocional para Observadores Externos (EQ-i:YV O) Pais e Professores

O Inventário de Quociente Emocional para Observadores Externos (pais e professores) é um instrumento que complementa o anteriormente descrito cujo objetivo é avaliar a competência emocional dos filhos e alunos respetivamente.

Apesar da natureza das emoções ser inerentemente subjetiva, a quantificação da mesma num questionário de autorresposta requer um certo nível de *insight* e análise que por vezes pode faltar a crianças e a jovens no início da adolescência. O uso das avaliações por parte dos pais e professores contribui para uma estimativa

mais aproximada da realidade do nível geral de competência emocional (Óbradovic, van Dolmen, Yates, Carlson & Egeland, 2006).

Tal como no questionário de autorrelato para alunos, o EQ-i:YV O avalia as cinco dimensões de IE propostas pelos autores: Intrapessoal, Interpessoal, Adaptabilidade, Gestão do Stress e Humor Geral. É pedido aos avaliadores que avaliem, numa escala de Likert de 1 a 4, como é que estes percebem a forma como o filho/aluno pensa, sente e age na maioria das situações.

Apesar dos estudos de validação desta prova ainda se encontrarem a decorrer, alguns estudos preliminares já foram publicados. Schwean et al. (2006) utilizaram o EQ-i:YV e o EQ-i:O para avaliar 169 alunos sobredotados e foram encontradas correlações moderadas entre o questionário de autorresposta e o questionário respondido pelos pais variando entre .29 para a dimensão adaptabilidade até .39 a dimensão Gestão do Stress. As correlações entre os questionários de autorresposta e os questionários dos professores foram baixos, variando entre .16 para a dimensão Intrapessoal, Adaptabilidade e o total de .29 para a dimensão Gestão do Stress. As correlações entre os professores e os pais foram moderadas variando de .21 para a dimensão intrapessoal até .42 para o total de IE. Keefer, Wood e Parker cit in (Wood, Parker & Keefer, 2008) observaram um grau comparável de associação entre a autoavaliação e a avaliação realizada pelos pais numa amostra maior e mais representativa (n=755) com crianças dos 6 aos 19 anos com correlações que variaram de .35 para a dimensão intrapessoal até .48 para Gestão do Stress e IE Total. Os seus resultados revelaram ainda um efeito significativo da idade em que as respostas das crianças mais novas se caracterizaram de forma mais positiva e demonstraram-se menos congruentes com os resultados entre a autoavaliações e as avaliações feitas pelos pais, quando comparados com crianças mais velhas. Ou seja, as crianças mais novas podem ainda não estar plenamente conscientes das suas experiências emocionais para que possam articulá-las de forma precisa num teste, tendo tendência para depender das expectativas sociais (Zeidner, Matthews, Roberst, & MacCann, 2003)

O grau baixo a moderado de sobreposição entre as avaliações dos alunos acerca deles mesmos e das avaliações dos professores acerca dos alunos, em comparação com os resultados das avaliações dos pais, vai ao encontro de alguma que teoria acerca da personalidade da criança (Barbaranelli, Fida, Paciello, Di Giunta, & Caprara, 2008). É provável que o conhecimento que os pais têm acerca dos seus filhos seja superior ao conhecimento que os professores têm dos mesmos. É

possível que possa também existir alguma tendência para o efeito de halo nas respostas dos professores, já que estes têm que avaliar as competências emocionais de todas as crianças da turma, enquanto os pais têm que avaliar apenas uma. Para além disso, a falta de correlações fortes que se verifica de uma forma geral sugere que as repostas dadas pelas crianças quando se auto-avaliam contêm informações únicas acerca deles mesmos que não estão acessíveis às avaliações dos observadores. Assim, um formato variado de avaliações (alunos, pais e professores) é uma estratégia útil para avaliar a Inteligência Emocional em jovens, particularmente em idades mais jovens (Wood, Parker & Keefer, 2008).

1.4. Investigação no âmbito da Inteligência Emocional

1.4.1 A Inteligência Emocional e o desenvolvimento escolar

Tendo em conta o objetivo do presente estudo, é importante referir a relação do Modelo de Bar-On e a importância da Inteligência Emocional no desempenho escolar.

Tendo como base alguns estudos (Buenrostros-Guerrero et al., 2012; Ferrándiz et al., 2012; Nasir & Massur, 2010; Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004; Parker et al., 2004^a, 2004b; Parker, Hogan, Eastabrook, Oke & Wood, 2006) que utilizaram como medida de inteligência emocional o EQ-I, é possível apontar para correlações estatisticamente significativas entre os resultados neste instrumento e o rendimento académico.

Segundo Bar-On (2006), o seu modelo é capaz de identificar e prever quais os sujeitos que terão um desempenho escolar positivo, bem como aqueles que não terão um desempenho escolar positivo, sendo possível ajustar e promover competências sociais na sala de aula nos grupos mais vulneráveis.

A literatura tem apontado a importância da competência social e da regulação emocional no sucesso e na adequação escolar (Carlton & Winsler, 1999; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995, cit por Machado et al., 2008) sendo que esta se relaciona com o sucesso social e académico (Denham, 2007; Izard, Fine, Shultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2001, cit por Machado et al., 2008), mostrando-se assim essencial para o desenvolvimento das capacidades da criança para interagir e formar relações positivas com os outros (Denham, 2007; Parke, 1994; Saarni, 1991, cit por Machado et al., 2008).

A ausência de conhecimento das emoções reduz a riqueza das interações com os pares, afetando a disposição emocional, a concentração e a motivação para a realização das tarefas escolares (Izard et al., 2001, cit por Machado et al., 2008).

Competências como comunicar necessidades, desejos e pensamentos verbalmente, seguir instruções, não ser disruptivo na sala de aula e ser sensível aos sentimentos dos outros estão aparentemente associadas a uma maior disponibilidade para a aprendizagem (Martin, Drew, Gaddis, & Moseley, 1998; Palinsin, 1986, cit por Machado et al., 2008). Crianças com uma maior capacidade para reconhecer e nomear emoções apresentarão melhores resultados escolares e melhor adaptação (Gardner, Jones, & Miner, 1994; Izard, 1971; Walden & Field, 1990, cit por Machado et al., 2008). Por outro lado, a ausência do conhecimento de emoções tem um impacto negativo sobre as interações com os pares, afetando a disposição emocional, a concentração e a motivação para a realização das tarefas escolares (Izard et al., 2001 cit por Machado et al., 2008).

Segundo Rego e Fernandes (2005, cit por Silva & Duarte, 2012) as aprendizagens de sucesso e os mais elevados desempenhos resultam da reunião sinérgica das aptidões racionais e emocionais. A combinação do Quociente Intelectual (QI) e da IE esclarece uma maior variação no desempenho do apenas o QI.

Segundo Pekrun et al. (2004, cit por MacCann et al., 2011) estudantes com a capacidade para regular as suas emoções negativas parecem ser menos afetados por estas em situações de avaliação e de aprendizagem. Tendo em conta o nível de controlo que estes possuem, os estudantes podem até ter a capacidade de gerar emoções positivas que facilitem o desempenho.

O sucesso académico vai muito para além da obtenção de notas positivas nos testes, exigindo ainda que os estudantes colaborem em grupo na realização de trabalhos e apresentações (Ahles & Bosworth, 2004, cit por MacCann et al, 2011). Assim sendo, a IE, especificamente a capacidade de gerir emoções, tem sido relacionada com melhores relações sociais, ajudando os alunos a manter as relações sociais necessárias para um trabalho de grupo de sucesso (Lopes, Salovey & Strauss, 2003, cit por MacCann et al, 2011). A capacidade de estabelecer relações revela-se ainda importante na manutenção do apoio social e bem-estar no ambiente educativo (Parker et al., 2004).

Um estudo realizado por Márquez, Martín e Brackett (2006) numa amostra de 77 alunos do Ensino Secundário encontrou relação entre IE, comportamento

prosocial/maladaptativo e sucesso escolar. Estes resultados apoiam ainda a possível utilidade da integração de aulas de IE nas escolas.

Segundo Petrides, Frederickson & Furnham (2004), os sujeitos que apresentam défices ao nível de desajuste emocional, escassas capacidades e problemas de aprendizagem, têm maior probabilidade de experienciar stress e dificuldades emocionais durante os anos escolares. É assim importante referir a promoção de competências emocionais adaptativas nestes grupos mais vulneráveis durante a infância, sendo que a IE poderá atuar como um mediador das habilidades cognitivas sobre o rendimento académico.

Existe também uma relação negativa entre os comportamentos de bullying e as competências emocionais (Bizai, 2015), sendo ainda possível afirmar que se verificam diferenças estatisticamente significativas entre situações de bullying e competências emocionais, em função de variáveis sociodemográficas e de caracterização escolar, evidenciando-se mais uma vez a importância da educação de competências emocionais na prevenção de comportamentos agressivos entre pares em contexto escolar (Bizai, 2015).

Assim as competências emocionais desempenham um papel fundamental na qualidade das interações interpessoais, no desempenho escolar e no bem-estar psicológico dos alunos em geral e dos agressores, vítimas, espectadores de condutas agressivas em geral (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003)

Num estudo realizado por Parker (2004a) e colegas, numa amostra de 667 alunos Canadianos do Ensino Secundário, verificou-se que o nível de correlação entre a IE e o desempenho académico foi de .41 indicando uma relação moderada mas, no entanto, estatisticamente significativa entre estes. Significou isto que, pelo menos 17% do desenvolvimento escolar se deve à Inteligência Emocional, para além da Inteligência Cognitiva (Bar-On, 2006).

Competências como gerir as nossas próprias emoções, conseguir validar os desejos dos outros e conseguir resolver problemas de natureza intrapessoal e interpessoal parecem estar relacionadas com o sucesso escolar. Adicionalmente, o desenvolvimento escolar parece ser facilitado com a capacidade de estabelecer objetivos pessoais bem como ser otimista e automotivador para a realização dos mesmos (Bar-On, 2006).

Um segundo estudo realizado por Parker et al. (2004b) numa amostra de 372 estudantes universitários utilizando como medida a versão do EQ-I de Bar-On para adultos, concluiu que a correlação encontrada entre IE e as classificações escolares

para o total da amostra foi mais elevada no primeiro estudo ($r=.41$, $p < .05$) do que no segundo ($r=.20$, $p < .05$). Esta diferença é explicada pela existência de maior diversidade entre os estudantes do ensino secundário do que entre os do ensino universitário em termos de competências emocionais e sociais (Parker et al., 2004a; Parker et al., 2004b). Os autores afirmam que é possível obter resultados divergentes dependendo da forma como se operacionalizam as variáveis, sendo que, quando foram comparados grupos de estudantes de níveis académicos diferentes, o sucesso académico mostrou-se significativamente associado com a maioria das dimensões determinadas pelo instrumento em ambos os estudos, explicando assim os resultados contraditórios que por vezes se encontram na investigação sobre a relação entre IE e rendimento académico (Parker et al., 2004b).

Os mesmo autores alertam ainda para o facto de que, ainda que utilizando a mesmas orientações teóricas e aplicando os mesmos instrumentos de medida, podem obter-se diferentes resultados dependendo de diversos fatores, sendo estes: (i) o tipo de amostras utilizadas (dimensão, idade, género ou etnia); (ii) os indicadores de sucesso escolar utilizados, desde as classificações escolares em apenas uma disciplina, em várias ou em todas, até outras medidas de sucesso escolar que não as classificações académicas; por último (iii), as metodologias seguidas, como a análise de toda a amostra ou de subgrupos da mesma função, por exemplo, de níveis de desempenho académico (Parker, et al., 2004a, 2004b, 2006).

Ainda num estudo levado a cabo por Parker et al., (2006) numa pequena universidade em Ontário, foi analisada a relação entre Inteligência Emocional e desistência escolar utilizando uma amostra de 1270 jovens adultos que efetuavam a transição do Ensino Secundário para o Ensino Universitário. O progresso académico dos alunos foi analisado ao longo de ano letivo e foram ainda utilizados instrumentos de avaliação da IES. No final desse ano letivo, foi possível concluir que os estudantes que no final do ano persistiam com os estudos apresentavam um nível significativamente mais alto ao nível das competências emocionais e sociais do que os alunos que desistiam dos estudos demonstrando assim que a IE se relaciona significativamente com o não abandono escolar.

Em 2012, um estudo levado a cabo por Ferrándiz et al. (2012) com intuito de validar o EQ-i:YV para a população espanhola numa amostra de 1655 estudantes encontrou correlações estatisticamente significativas entre o rendimento académico e o QE total, bem como com as dimensões intrapessoal e adaptabilidade.

Um estudo realizado numa amostra de estudantes Iranianos a frequentar o Ensino Secundário com o objetivo de investigar a relação entre IE e escalas e subescalas de saúde mental, encontrou uma correlação significativa entre Inteligência Emocional e escalas e subescalas de saúde mental. Este estudo revelou ainda que os resultados das escalas e subescalas de saúde mental são influenciados pela IE (Shabani et al., 2010).

Buenrostro-Guerrero et al. (2012) ao compararem três grupos de estudantes do 1º ano do ensino secundário de duas escolas públicas, em função do seu rendimento académico classificado como “alto”, “médio” ou “baixo” utilizando a média das classificações escolares obtidas pelos alunos, verificaram que os alunos que obtiveram uma classificação média escolar mais elevada foram aqueles que pontuaram mais alto em todos os resultados do EQ-i;YV, sendo essas diferenças estatisticamente significativas para o QE total e para as dimensões de adaptabilidade, gestão do stress e interpessoal.

Outro dos fatores determinantes nos resultados escolares dos alunos são as atitudes destes face à escola e às disciplinas, sendo que estas influenciam ainda o *engagement* nas atividades escolares e no desejo de prosseguir estudos. As competências emocionais são determinantes para a capacidade de *coping*, relacionamento interpessoal e capacidade para ter êxito na vida (Rebelo, 2012). Neste âmbito, foi realizado um estudo (Rebelo, 2012) com o objetivo de estudar os perfis altitudinais e emocionais de alunos do ensino básico português, caracterização em função do nível escolar e do sexo aos quais se aplicou o Questionário de Atitudes Face à Escola (QAFE), Questionário de Atitudes Face à Língua Portuguesa (QAFLP), Questionário de Atitudes Face à Matemática (QAFM) e EQ-i;YV, caracterizaram-se os perfis altitudinais e emocionais de alunos do ensino básico português. Foi possível concluir que as escolhas são fortemente influenciadas pelas suas atitudes e desempenhos nas disciplinas escolares e estas são, por sua vez, profundamente influenciadas pelas experiências escolares que os alunos têm nessas disciplinas (Nardi & Steward, 2003 cit in Rebelo, 2012). Da mesma forma, mas ao nível emocional, a insatisfação ou afetos negativos experimentados em contexto escolar são o resultado da experiência escolar. Os alunos com menores níveis de envolvimento nas tarefas de aprendizagem, que as percebem como pouco relevantes ou sem interesse para o mundo fora da escola e para as suas necessidades, interesses e experiências, ou apresentam atitudes mais negativas, menos investimento e afetos mais negativos perante a escola, são ainda os que apresentam

desempenhos mais fracos. Assim sendo, é possível afirmar que o que leva os alunos a gostar da escola não são apenas os currículos, mas um ambiente promotor da autodescoberta e desenvolvimento global que estimule a continuidade na escola (Nardi & Steward, 2003 cit in Rebelo, 2012).

Um estudo realizado por Cartaxo (2012) teve o objetivo de relacionar a Inteligência Emocional com o autoconceito e bem-estar psicológico. Este estudo foi realizado em alunos do 9º, 10º e 11º ano numa escola de Évora, do qual foi possível concluir que aquilo que somos deve-se em grande parte das relações que estabelecemos desde tenra idade sendo que estas relações nos ajudam a estabelecer e compreender aquilo que somos e ambicionamos ser. É ainda salientada a importância do suporte social e do contacto com os outros sendo este essencial na construção e crescimento do self, e no estimular da capacidade para viver bem consigo e com os outros, na sociedade, e nas respetivas exigências, que esta implica. Assim sendo, a autora sugere que se altere a visão reducionista e demasiado centrada no currículo que privilegia as capacidades cognitivas, para um modelo mais abrangente e integrador das competências sócio emocionais, no sentido de promover a maturidade psicológica, desenvolvendo o contacto com o mundo afetivo e emocional (Cartaxo, 2012).

Capítulo 2 – A importância dos professores e dos pais no desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças

Neste segundo capítulo, dedicado ao papel do professor e ao papel dos pais no desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças, começamos por analisar os vários estudos que demonstram a importância da formação de professores na área das competências sociais e emocionais de modo a que possam inclui-las nas suas aulas promovendo assim estas competências nos alunos. De seguida, abordamos o tópico da importância dos pais no desenvolvimento das competências sociais e emocionais. Neste tópico analisamos os vários estilos parentais e quais os que promovem um desenvolvimento da criança mais adequado, promovendo assim um desenvolvimento das competências sociais e emocionais mais adequado.

2.3 O professor como mediador do desenvolvimento dos alunos

Tal como mencionado anteriormente neste estudo, têm sido desenvolvidas ao longo do tempo muitas investigações que demonstram a importância da Inteligência Emocional no desenvolvimento e sucesso académico dos estudantes. No entanto, para que a inteligência emocional dos alunos possa ser promovida e desenvolvida, o papel dos professores neste processo torna-se indispensável.

Aprender e ensinar nas escolas é muito mais que um mero processo de transmissão de conhecimento, mas um processo que envolve componentes sociais, emocionais e académicos (Zins, Weissberg, Wang, & Walber, 2004). Durante este processo, os professores são essenciais pois têm um impacto significativo na aprendizagem dos alunos (Chetty, Friedman, & Rockoff, 2011; Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004), na medida em que, professores eficientes promovem mais do que apenas o desenvolvimento académico, estes promovem o desenvolvimento dos alunos de uma forma global. Tendo em conta alguns estudos realizados acerca da eficácia dos professores, é possível afirmar que os professores têm um grande potencial aquando da promoção de uma diferença significativa na aprendizagem dos seus alunos (Taylor, Pearson, Clark, & Walpole, 1999).

Na vida académica dos alunos, as emoções têm também um papel fundamental sendo que estas podem facilitar ou impedir o envolvimento dos alunos na escola, bem como a sua ética de trabalho, compromisso e, finalmente, o sucesso

escolar (Elias, 1997, cit in Durlak et al 2011). O papel do professor deve passar por ajudar a promover competências sociais e emocionais necessárias aos alunos para que estes estejam aptos para os desafios de um futuro na faculdade, bem como para os desafios no desenvolvimento de uma profissão. Estes desafios incluem a colaboração com colegas, realização de uma gestão eficaz do próprio comportamento, e tomada de decisões de uma forma responsável (Yoder, 2014). Segundo Jennings e Greenberg (2009) existe um crescente reconhecimento da necessidade dos professores ao desenvolvimento emocional e social dos alunos, sendo estes essenciais, influenciando os alunos não apenas através daquilo que ensinam, mas também através da forma como se relacionam, ensinam e modelam os constructos sociais e emocionais, bem como a gestão da sala de aula.

As competências sociais e emocionais não preparam os alunos apenas para experiências de aprendizagem, mas aumentam ainda a capacidade de aprendizagem dos mesmos (Durlak et al., 2011). Assim sendo, a aprendizagem dos estudantes é enaltecida quando os professores integram as competências sociais e emocionais juntamente com a aprendizagem académica (Elias, 2004 cit in Yoder, 2014). Quando são desenvolvidas as capacidades emocionais e sociais dos alunos, estes são mais motivados a aprender e aumentam o seu compromisso para com a Escola. Por outro lado, estes têm menor probabilidade de apresentarem mau comportamento, de serem suspensos ou de reprovarem (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

Segundo o documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas portuguesas, encontra-se descrita a importância das competências na área de Relacionamento Interpessoal. Estas competências dizem respeito à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais. Segundo este documento, estas competências prevêm que o alunos seja capaz de: adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. São ainda enfatizadas as competências na área de Desenvolvimento pessoal e autonomia, estas implicam que o alunos seja capaz de: estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos; identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências; consolidar e aprofundar as competências que já

possuem, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; bem como estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos com sentido de responsabilidade e autonomia.

O desenvolvimento de alguns estudos indicou que um domínio eficaz das competências sociais e emocionais está associado a um maior bem-estar e um melhor desempenho acadêmico, enquanto que a impossibilidade de realizar estas áreas de uma forma competente pode levar a uma variedade de dificuldades a nível pessoal, social e acadêmico (Eisenberg, 2006; Guerra & Bradshaw, 2008; Masten & Coatsworth, 1998).

Tendo em conta a importância que as competências sociais e emocionais têm revelado para o desenvolvimento de um bom desempenho a nível académico, pessoal e para o bem-estar em geral, torna-se de extrema importância que as competências sociais e emocionais sejam desenvolvidas durante o período escolar e promovidas no quotidiano dos alunos pelos professores, sendo estes os principais agentes de mudança na aprendizagem dos alunos (Chetty, Friedman, & Rockoff, 2011; Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004). Assim sendo, a aprendizagem de competências sociais e emocionais é o processo de desenvolvimento de competências sociais e emocionais nos alunos, ou seja, o conhecimento, as habilidades, atitudes e comportamentos que os sujeitos precisam a fim de fazerem escolhas bem-sucedidas (Payton et al. 2000). A aprendizagem de competências sociais e emocionais promove atividades que desenvolvem as competências das crianças para reconhecer e gerir emoções, construir relações, resolver problemas interpessoais e tomar decisões eficazes e éticas (Payton et al. 2000).

Existem cinco competências sociais e emocionais essenciais para que os alunos possam ser bem-sucedidos na vida escolar, bem como nas suas futuras carreiras, são estas: **1) autoconsciência:** a capacidade para reconhecer os próprios sentimentos, interesses, forças ao mesmo tempo que mantem um nível preciso de autoeficácia. Alunos que são autoconscientes são capazes de descrever e compreender as próprias emoções (Yoder, 2014). Para além disso, alunos com estas capacidades desenvolvidas são capazes de reconhecer as suas próprias fraquezas bem como a sua própria força (Peyton, et al. 2000). As crenças dos estudantes relativas às suas fraquezas e forças influenciam as suas escolhas académicas, bem como o tempo que estes despenderão em cada tarefa (Zimmerman, 2000); **2) autogestão:** a autogestão permite aos indivíduos lidar com o stress diário e controlar as suas emoções em situações difíceis. A capacidade dos estudantes de regular as

suas emoções tem impacto na sua memória e os recursos cognitivos que estes utilizam nas tarefas acadêmicas (Gross, 2002). Uma regulação eficaz das emoções tem impactos significativos na motivação dos alunos nas aulas, bem como nas estratégias que os alunos utilizam para dominarem a matéria (Clearly & Zimmerman, 2004); **3)** consciência social: a consciência social permite uma melhor compreensão das perspectivas e valores dos outros, bem como uma melhor empatia para com os mesmos. Os estudantes com uma consciência social desenvolvida têm mais probabilidade de reconhecer e valorizar as semelhanças, bem como as diferenças dos outros. A consciência social é bastante importante em alunos na medida em que precisam de ter em conta as opiniões dos colegas durante os debates realizados em sala de aula, bem como empatizar e relacionarem-se com várias personagens durante a análise de textos (Yoder, 2014); **4)** gestão de relações: a gestão de relações permite que os alunos desenvolvam e mantenham relações saudáveis com os seus pares, incluindo a capacidade de resistir a pressões sociais negativas, resolver conflitos interpessoais, e procurar ajudar quando necessário. É importante que os alunos consigam ter uma relação saudável com os colegas e que seja promovido um bom ambiente de trabalho, para que consigam trabalhar em conjunto (Yoder, 2014); **5)** realização de decisões responsáveis: a realização de decisões responsáveis permite que os estudantes mantenham em mente vários fatores como, ética, padrões, respeito e preocupações de segurança, aquando da tomada de decisões. Esta competência inclui a capacidade dos estudantes identificarem e desenvolverem soluções apropriadas a cada problema, sejam estes de ordem social ou académica (Payton et al., 2000).

Assim sendo, segundo Durlak et al. (2011), os alunos que integram programas de aprendizagem social e emocional, demonstraram o seguinte: a) aumento do sucesso académico; b) aumento das competências sociais e emocionais; c) melhoramento da atitude perante si mesmo e para com os outros; d) melhoramento de comportamentos sociais positivos; e e) diminuição de problemas e conduta e de stress emocional.

Um estudo desenvolvido por Bierman et. Al (2010) acerca "*Fast Track Paths*" (*Promoting Alternative Thinking Atrategies*", um programa de desenvolvimento de competências sociais e emocionais que ensina auto-controlo, consciência emocional, competências relacionadas com os pares e resolução de problemas sociais, aplicado pelos professores com a ajuda dos colaboradores do projeto demonstrou-se bastante

eficaz (especialmente em rapazes) na redução de comportamentos agressivos e no aumento de comportamento pro-sociais.

Incredible Years Series estudado por Webster-Stratton e Herman (2010), um conjunto de programas baseados na teoria social cognitiva que intervém utilizando 60 sessões que promovem as competências sociais e emocionais para crianças desde o jardim de infância até ao Segundo ano demonstrou-se eficaz no desenvolvimento das competências das crianças em resolver conflitos e na resolução de problemas. Quando foram aplicadas também sessões direcionadas aos pais e aos professores os efeitos demonstraram-se mais fortes e as crianças demonstraram ainda menos comportamentos agressivos, menos problemas de conduta e melhores capacidades pro-sociais.

Assim sendo é possível concluir que algumas competências emocionais possam ser trabalhadas já que as mesmas trazem bastantes benefícios para as crianças e que um desenvolvimento apropriado das competências sociais e emocionais resulta num aumento de ambas as capacidades emocionais e comportamento adaptativo. É por isto importante que profissionais de educação introduzam o treino de competências sociais e emocionais de forma sistemática com as crianças (Alegre, 2011).

2.4 Os pais como promotores do desenvolvimento das competências emocionais dos filhos

A aprendizagem social e emocional é o processo através do qual cada criança desenvolve a sua capacidade de integrar o pensamento, a emoção e o comportamento para alcançar e concretizar tarefas sociais importantes. Assim, as crianças desenvolvem competências que lhes permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações saudáveis, estabelecer objetivos positivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL, 2003).

A família é o principal contexto no qual as crianças exercitam competências que vão adquirindo com o apoio dos adultos que têm como referência. Assim sendo, o desenvolvimento da criança é influenciado por fatores individuais da criança, fatores familiares e outros aspetos do meio (Bronfenbrenner, 1977). Pais e professores devem completar-se na tarefa de integrar a Inteligência Emocional no dia-a-dia dos jovens e melhorar o perfil emocional dos mesmos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003). As interações entre os pais e os filhos dependem de fatores como a disponibilidade

emocional dos pais, as respostas verbais e não-verbais que dirigem esta interação e das estratégias de restrição utilizadas pelos adultos (Zuzarte & Calheiro, 2010). A resposta parental dos pais à expressão emocional dos filhos tem importante interferência nas competências sociais e emocionais desenvolvidas pelos filhos (Almeida, 2006). Esta resposta tem importantes consequências ao nível do desenvolvimento social e emocional, sendo que, pais que ignorem, negligenciem ou exerçam uma disciplina extremamente rigorosa e que não valorizem a comunicação vão promover menores índices de inteligência emocional. Estes índices baixos de inteligência emocional traduzem-se numa menor eficácia nas respostas aos problemas, conduzindo a fenómenos mal-adaptativos e uma envolvimento emocional pobre (Paula, 2012).

Na relação com os filhos os pais devem passar o tempo de forma ativa, conhecer o tipo de jogos que estes praticam, que programas de televisão costumam ver, saber com que amigos costumam estar e de forma global interessar-se pela vida dos filhos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003)

Segundo Baumrind and Macoby (1966, 1967, 1971) foram identificados quatro estilos de parentalidade: autoritativo, autoritário, permissivo e negligente.

O estilo parental autoritativo caracteriza-se por um controlo firme mas feito de forma racional valorizando a autonomia e a obediência. Estes pais encorajam a troca de ideias e partilham a razão de ser nas diretivas. São exigentes mas fornecem a autonomia em níveis intermédios, promovem a estimulação da comunicação verbal e a utilização do poder é feita de forma não punitiva. São afectuosos e apoiam os filhos proporcionando um ambiente que estimula e desafia (Baumrind, 1966, 1968).

Os pais autoritários recorrem ao controlo tentando modelar o comportamento dos filhos de acordo com os seus padrões de conduta na maioria das vezes absolutos e intransigentes. Neste estilo parental é valorizado o respeito pela autoridade sendo que as suas medidas para obter obediência são punitivas não encorajando a troca de opiniões com os filhos (Baumrind 1966, 1968)

Os pais do estilo permissivo evitam exercer controlo e não encorajam a obediência a padrões externos. Quando pretendem o cumprimento de um objetivo por parte dos filhos tentam obter a cooperação da criança através do uso de explicações ou de manipulação, mas não do uso claro do poder que detêm. São pais que não se apresentam como agentes que participam na modificação de comportamento dos filhos dando assim autonomia à criança para tomar as suas próprias decisões (Baumrind, 1966, 1968).

Por fim, o estilo negligente é caracterizado pela falta de exigência de responsabilidade aos filhos não encorajando a sua independência. São pais frios, inacessíveis, centrados neles mesmos não oferecendo à criança os estímulos afectivos de que necessitam. Os filhos tendem a demonstrar-se tristes, frustrados, inseguros e desorientados (Baumrind, 1989).

Segundo alguns estudos, crianças com pais que exerçam uma educação com base no estilo autoritativo demonstraram melhores resultados no apego (Karavasilism Doyle & Markiewicz, 2003), na resiliência (Kristzas & Gobler, 2005), no sucesso escolar (Boon, 2007,) nas competências sociais e escolares (Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991) e no comportamento prosocial (Hastings, McShane, & Parker, 2007) do que crianças cujos pais exerçam uma educação autoritária, pouco envolvida e permissiva.

Vários estudos (Tella and Tella 2003; Campbell, 1995; Rich, 1987) têm mostrado também a importância do envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos, sendo que estes dois construtos parecem correlacionar-se positivamente. Rasinki e Fredrick's (1988) sugerem que os pais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da base para a aprendizagem dos seus filhos sendo que quanto mais intensamente os pais se encontrarem envolvidos na aprendizagem dos filhos, mais benéficos serão os efeitos do sucesso alcançado por estes. Quando existe uma monitorização por parte dos pais dos trabalhos de casa, quando estes os encorajam a participar em actividades extracurriculares e quanto mais ativos e envolvidos forem no planeamento do futuro dos seus filhos, maior será a probabilidade de que estes tenham sucesso escolar (Cotton e Wikelund, 2005).

Foram também identificadas duas dimensões básicas que integram os estilos parentais: a responsividade e a exigência. Responsividade diz respeito a um conjunto de práticas educativas cujos principais componentes são o afecto, a compreensão, o apoio emocional e o desenvolvimento da autonomia. (Baumrind, 1995; Maccoby & Martin, 1983). A exigência inclui práticas educativas parentais relacionadas com o controlo do comportamento dos filhos e o estabelecimento de regras.

Como os estilos parentais e as suas práticas têm um papel tão relevante na predição de resultados de desenvolvimento, faz sentido que estes também tenham um papel importante na predição da inteligência emocional e social das crianças. Existem três constructos emocionais que têm sido bastante estudados relativamente às práticas parentais: o conhecimento emocional das crianças, a compreensão emocional das crianças e a regulação emocional das crianças (Alegre, 2011).

Acerca da responsividade foram conduzidos vários estudos: segundo Bennett, Bendersky e Lewis (2005) num estudo de reconhecimento de expressões faciais demonstrou que o carinho parental está correlacionado positivamente com o conhecimento emocional das crianças. Foi também demonstrado que carinho parental se relaciona de forma positiva com a compreensão emocional das crianças (Steele, Steele, Croft, & Fonagy, 1999).

Relativamente à regulação de emoções, um grande grupo de estudos que investigaram a expressão parental e reação à expressão de emoções por parte das crianças descobriram relações consistentes entre *parental warmth* e regulação de emoções (Eisenberg, Cumberland, & Spinard, 1998; Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000; Eisenberg et al., 1991; Eisenberg et al., 1999).

Por fim, num estudo realizado por Alegre e Perez (2009) foi encontrada uma correlação positiva entre *parental warmth* relatado por jovens no início da adolescência e a inteligência emocional desses jovens.

Relativamente à Exigência Parental, foi desenvolvido um estudo com 203 alunos do secundário na Malásia onde foi encontrada uma correlação positiva entre monitorização parental e inteligência emocional. Os estudantes com um nível de inteligência emocional superior demonstraram uma menos internalização e externalização de problemas (Liau, Liau, Teoh & Liau, 2003).

Por outro lado, uma disciplina punitiva encontra-se associada a níveis mais baixos de inteligência emocional por parte das crianças (Pears & Moses, 2003) e encontra-se ainda associada a níveis mais baixos de regulação emocional.

Capítulo 3 - Metodologia

O capítulo seguinte inside sobre dois estudos: primeiramente inside sobre o estudo de validação do EQi:YV Pais e do EQi:YV Professores sendo que de seguida é apresentado o estudo de correlação entre as duas escalas.

3.1. Objetivos e Questões de investigação

As competências emocionais apesar de um construto complexo tem-se demonstrado cada vez mais relevante nos mais variados aspetos do nosso dia-a-dia sendo estas fundamentais no desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis e adequadas, as competências emocionais são também bastant importantes num desempenho escolar de sucesso.

Assim sendo, o presente estudo tem como objetivos gerais proceder à validação de do Questionário de Inteligência de Bar-On, versão para professores e versão para Pais.

Constituem-se também objetivos desta investigação o estudo de caracterização das percepções de pais e professores acerca das competências socio-emocionais de alunos do 2º e 3º ciclo. Este estudo de caracterização far-se-á em função das variáveis sexo e retenção escolar.

Para o efeito, foram estabelecidas as seguintes questões de investigação:

1. Existe relação entre as dimensões Adaptabilidade, Interpessoal, Intrapessoal, Humor Geral e Gestão do stress das competências socio-emocionais das crianças, percebidas pelos professores e percebidas pelos pais?
2. Qual a percepção das competências socio-emocionais de alunos do 2º e 3º ciclo pelos professores?
 - 2.1.1. Será que existem diferenças na percepção dos professores acerca das competências socioemocionais (adaptabilidade, interpessoal, intrapessoal, humor geral e gestão do stress) dos alunos em função do sexo destes?
 - 2.1.2. Será que existem diferenças na percepção dos professores acerca das competências socioemocionais (adaptabilidade, interpessoal, intrapessoal, humor geral e gestão do *stress*) dos alunos em função da variável “retenção escolar”?

3. Qual a percepção das competências socio-emocionais de alunos do 2º e 3º ciclo pelos pais?
 - 3.1.1. Será que existem diferenças na percepção dos pais acerca das competências socioemocionais (adaptabilidade, interpessoal, intrapessoal, humor geral e gestão do stress) dos alunos em função do sexo destes?
 - 3.1.2. Será que existem diferenças na percepção dos pais acerca das competências socioemocionais (adaptabilidade, interpessoal, intrapessoal, humor geral e gestão do stress) dos filhos em função da variável “retenção escolar”?

3.2. Participantes

Este estudo conta com duas amostras: professores e pais. As amostras utilizadas neste estudo foram recolhidas no âmbito de um estudo mais vasto (Bicho, 2015). Desta amostra fizeram parte 121 professores de ambos os sexos de uma escola pública do distrito de Évora e 150 pais.

Relativamente aos dados recolhidos acerca dos pais, foi possível aferir que apenas 1 (0,3%) dos educandos vive com o pai, sendo que 39 (13,1%) vivem apenas com a mãe e 107 (36%) vivem com o pai e com a mãe. Relativamente ao nível de escolaridade da mãe, constatou-se que 0,3% não possui qualquer nível de escolaridade, 3,4% possui o 4º ano ou equivalente, 4,4% possui o 6º ano de escolaridade ou equivalente, 9,4% possuem o 9º ano ou equivalente, 16,5% frequentaram o Secundário, 1,3% possui um Bacharelato, 9,1% possui uma Licenciatura, 4% possuem mestrado e apenas 0,3% possuem um Doutoramento. Relativamente ao nível de escolaridade do pai, 0,7% não possui qualquer tipo de escolaridade, 5,1% possui o 4º ano ou equivalente, 5,7% possui o 6º ano ou equivalente, 8,4% possui o 9º ano ou equivalente, 13,1% concluiu o Secundário, 2% possuem um bacharelato, 7,4% uma licenciatura, 2% um mestrado e 0,7% um Doutoramento.

Tabela 1. Distribuição dos alunos por idade

Idade	Frequência	Porcentagem
10	44	14,8
11	92	31,0
12	84	28,3
13	54	18,2
14	19	6,4
15	4	1,3
Total	297	100,0

Tabela 2. Distribuição dos alunos por com quem vivem

Com quem vive o aluno	Frequência	Porcentagem
Pai	1	,3
Mãe	39	13,1
Pai e mãe	107	36,0
Total	147	49,5

Tabela 3. Distribuição das mães por nível de escolaridade

Nível de escolaridade da mãe	Frequência	Porcentagem
Sem escolaridade	1	,3
4º ano (ou equivalente)	10	3,4
6º ano (ou equivalente)	13	4,4
9º ano (ou equivalente)	28	9,4
Secundário (10º a 12º ano)	49	16,5
Bacharelato (anos de ensino superior)	4	1,3
Licenciatura (4-5 anos de ensino superior)	27	9,1
Mestrado	12	4,0
Doutoramento	1	,3
Total de mães	145	48,8
Total	297	100,0

Tabela 4. Distribuição dos pais por nível de escolaridade

Nível de escolaridade do pai		
Sem escolaridade	2	,7
4º ano (ou equivalente)	15	5,1
6º ano (ou equivalente)	17	5,7
4	25	8,4
Secundário (10º a 12º ano)	39	13,1
Bacharelato (anos de ensino superior)	6	2,0
Licenciatura (4-5 anos de ensino superior)	22	7,4
Mestrado	6	2,0
Doutoramento	2	,7
Total de pais	134	45,1
Total	297	100,0

3.3. Instrumentos

3.3.1 Questionário de Inteligência Emocional para Observadores Externos (pais e professores).

O Questionário de Quociente Emocional para Observadores Externos (pais e professores) é um instrumento que complementa o EQ-i:YV, cujo objetivo é avaliar a competência emocional dos filhos e alunos respetivamente.

Tal como no questionário de autorrelato para alunos, o EQ-i:YV O avalia as cinco dimensões de IE propostas pelos autores: Intrapessoal, Interpessoal, Adaptabilidade, Gestão do Stress e Humor Geral. É pedido aos avaliadores que avaliem, numa escala de Likert de 1 a 4, como é que estes percebem a forma como o filho/aluno pensa, sente e age na maioria das situações.

Capítulo 4 - Procedimentos

A recolha dos dados para este estudo foi realizada no âmbito de um estudo mais amplo (Bizai, 2015).

4.1. Recolha de dados

4.2. Análise dos dados

As análises estatísticas foram realizadas com auxílio do software de análise estatística IBM SPSS Statistics (versão 24).

Numa primeira fase procedeu-se à construção da base de dados onde foram corrigidos eventuais erros através da verificação das frequências de resposta, da análise de medidas de tendência central (média e moda) e das medidas de dispersão (desvio-padrão) (Marôco, 2007). Os resultados brutos foram padronizados utilizando as notas Z.

De seguida procedeu-se à análise psicométrica das escalas utilizadas onde foram realizadas análises estatísticas de validade de construto e de fiabilidade ou de consistência interna (alpha de Chronbach) garantindo assim a qualidade dos dados obtidos (Marôco, 2006).

A fiabilidade de uma medida refere a capacidade de esta ser consistente, ou seja, existe quando os dados fornecidos pelo instrumento de avaliação variam pouco quando aplicados a alvos estruturalmente iguais indicando o grau em que as escalas utilizadas estão livres de erros aleatórios; já a validade, refere-se ao facto de que o instrumento está a medir o construto pretendido (Marôco, 2006).

A validade de construto foi avaliada através do método de Análise Fatorial Exploratória, seguido de uma Rotação Varimax permitindo perceber quais e quantos são os fatores avaliados pelos instrumentos, bem como fazer corresponder os itens a cada factor, tendo em consideração a carga factorial de cada item nos fatores e covariância entre o fator e o item (Pestana e Gageiro, 2008). Os critérios utilizados para excluir um item foram: a) saturação inferior a 0.40, b) a saturação superior a 0.40 em dois fatores, e c) a falta de coerência com a interpretação teórica.

A validade da análise factorial de componentes principais foi verificada através do teste de esfericidade de Bartlett e do teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (Marôco, 2007). Por sua vez, a fiabilidade foi assegurada pela análise da consistência interna, medida através do alpha de Cronbach (Marôco, 2007).

Relativamente à interpretação dos resultados das escalas, pontuações mais altas no Questionário EQ-i:YV O revelam um maior grau de percepção da competência emocional analisada.

As relações entre as variáveis foram calculadas através de Coeficiente de Correlação de Pearson – r . Este teste consiste em averiguar se duas (ou mais) variáveis intervalares estão associadas, assim como a direção em que estão associadas (positiva ou negativa).

O coeficiente de correlação compreende um ponto numa escala entre -1 e 1, quanto mais perto de um destes limites, mais forte será a relação entre as duas variáveis. No entanto um valor igual a zero revela ausência de correlação e independência das variáveis em causa (Almeida & Freire 2008). Resultados de r inferiores a .20 (ou -.20) são considerados muito baixos, indicando uma relação muito fraca entre as variáveis; resultados de r entre .20 e .39 (ou entre -.20 e -.39) são baixos, revelando relações fracas entre as variáveis; valores de r entre .40 e .69 (ou entre -.40 e -.69) são considerados médios, revelando uma relação moderada entre as variáveis; valores de r entre .70 e .89 (ou entre -.70 e -.89) são considerados altos, revelando associações fortes; e valores de r entre .90 e 1.00 (ou entre -.90 e -1.00) são considerados muito altos, revelando associações muito fortes entre as variáveis em estudo.

Capítulo 5 - Apresentação dos resultados

5.1 Análise Psicométrica dos Instrumentos

Com o objetivo de responder às questões de investigação e assegurar as qualidades psicométricas dos instrumentos utilizados foram realizadas análises estatísticas da validade do construto e de fiabilidade ou de consistência interna.

5.1.1. Análise Fatorial e Consistência Interna do EQ-i:YV O professores

Tendo como base estudos anteriormente realizados (Bar-On, 2006; Bar-On & Parker, 2004; Candeias & Rebelo, 2010; Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011; Ferrandiz et al 2012; Tanganho, 2015) a análise factorial foi forçada a cinco fatores. Foram ainda retirados os itens que cumpriam os critérios referidos anteriormente.

O teste de Bartlett ($\chi^2 = 2352,301$; $df = 378$; $p < ,000$) e o teste de Kayser-Mayer-Olkin ($KMO = ,857$) indicaram-nos que as variáveis estão relacionadas e que a matriz de correlações apresenta um índice bom (Marôco, 2007).

Relativamente ao primeiro fator, este denomina-se de **Adaptabilidade** onde se agrupam os itens que definem a capacidade do sujeito de lidar com os problemas do quotidiano (Bar-On, 2006). Deste factor fazem parte itens como o item 13: “Pensa que a maioria das coisas que faz, são bem feitas”; o item 11 “Tem facilidade em entender perguntas difíceis; e o item 27 “Tem facilidade em resolver problemas”. Este fator explica 37,279% da variância.

O segundo factor é denomina-se de **Humor Geral** e é compost por itens que se referem à opinião que as pessoas têm sobre si mesmas e à capacidade de manter uma aparência positiva (Bar-On, 2006) sendo que este explica 11,226% da variância. Contém itens como o item 30 “Sente-se bem consigo mesmo;” e o item 34 “É feliz com o tipo de pessoa que é”.

O terceiro factor é denominado de **Intrapessoal** e fazem parte um conjunto de itens referentes à capacidades, competências e habilidade que pertencem à própria pessoa (Bar-On,2006), incluindo itens como o item 3 “Comunica com facilidade o modo como se sente” e o item 16 “Descreve os seus sentimentos com facilidade”. Este fator explica 9,197% da variância.

O quarto fator é composto por um conjunto de itens que se referem à capacidade de controlo que temos para fazer frente a situações stressantes de forma

tranquila, sem explosões de ira (Bar-On, 2006). Este factor denomina-se **de Gestão do Stress** e deste fazem parte itens como o item 5 “Respeita os outros” e o item 19 “Gosta de ser prestável”. Este fator explica 7,224% da variância.

Por último, o factor denominado de **Interpessoal** é composto por um conjunto de itens que se referem por exemplo à habilidade de relacionar-se com os outros, à capacidade para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros (Candeias & Pires, 2014). É composto por itens como o item 31 “É capaz de dizer quando um(a) dos(as) seus/suas melhores amigos está triste” e o item 35 “Percebe quando os outros estão aborrecidos, mesmo quando isso não é dito”.

Este conjunto de itens agrega-se num fator que designamos competência Interpessoal (Bar-On, 2006). Este fator explica 4,392% da variância.

Tabela 5. Estrutura Fatorial e Consistência Interna do EQ-i:YV para professores

Itens	Fatores				
	1	2	3	4	5
3.17 Quando quer, consegue responder de diferentes maneiras a uma pergunta difícil	,905	,144	,187	,107	,057
3.21 Utiliza facilmente diferentes formas para resolver um problema	,886	,205	,132	,115	,105
3.11 Tem facilidade em entender perguntas difíceis	,875	,163	,141	,115	,101
3.23 Quando responde a perguntas difíceis, tenta pensar em várias soluções	,874	,129	,206	,149	,141
3.15 Tem facilidade em dar boas respostas a perguntas difíceis	,833	,238	,244	,130	,069
3.27 Tem facilidade em resolver problemas	,755	,302	,222	,272	,040
3.13 Pensa que a maioria das coisas que faz, são bem feitas	,506	,425	,344	-,077	-,015
3.34 É feliz com o tipo de pessoa que é	,247	,759	,154	,209	-,013
3.30 Sente-se bem consigo mesmo	,319	,729	-,139	,054	-,024
3.36 Sabe como sentir-se bem	,150	,706	,269	,117	,172
3.4 É feliz	,289	,669	,169	,134	-,017
3.14 Gosta do seu corpo	,129	,669	-,073	-,101	-,002
3.38 Gosta da sua aparência	,222	,651	,130	-,040	,215
3.2 Diverte-se com brincadeiras	-,071	,605	,229	-,077	-,240
3.32 É otimista	,167	,567	,374	,304	-,079
3.26 Diverte-se com as coisas que faz	-,126	,542	,384	,265	-,136
3.22 Tem facilidade em dizer o que sente	,245	,134	,852	,090	,156
3.16 Descreve os seus sentimentos com facilidade	,313	,028	,797	,216	,126
3.7 Tem facilidade em falar dos seus sentimentos	,285	,242	,784	,144	,068
3.3 Comunica com facilidade o modo como se sente	,262	,326	,746	,097	,033
3.1. Preocupa-se com o que acontece às outras pessoas	,194	,027	,129	,851	,195
3.19 Gosta de ser prestável	,155	,112	,217	,784	-,066
3.25 Sente-se mal quando vê outras pessoas sofrer	,044	,067	,197	,736	,233
3.5 Respeita os outros	,455	,043	-,164	,650	,269
3.35 Percebe quando os outros estão aborrecidos, mesmo quando isso não é dito	,163	,126	,162	,277	,786
3.8 Tem conflitos com outros meninos(as)	,205	-,146	-,051	,017	,773
3.31 É capaz de dizer quando um(a) dos(as) seus/suas melhores amigos(as) está triste	-,094	,017	,393	,281	,611
Nº de itens	7	9	4	4	4
Valores Próprios	10,4	3,1	2,5	2,0	1,2
Porcentagem de variância explicada	37,279	11,226	9,197	7,224	4,392
Alpha de Chronbach	.952	.864	.923	.835	.617

5.1.2. Análise Fatorial e Consistência Interna do EQ-i:YVO pais

Para a realização da análise factorial do EQi:YV para pais esta foi forçada a cinco fatores, tendo em conta literatura consultada em estudo anteriores (Bar-On, 2006; Bar-On & Parker, 2004; Candeias e Rebelo, 2010; Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011; Ferrandiz et al 2012), excluindo os itens que englobam a escala de Impressão Positiva. Na análise factorial foram invertidos os itens 6, 8, 10, 12, 18, 28, 29, 33, e 37. Após repetida a análise factorial, foi retirado o item 8 por ser negativo e o item 37. Os cinco fatores extraídos são explicativos de 54,041% da variância total da escala. Relativamente ao teste de Barlett ($\chi^2 = 2128,619$; $df = 630$; $p < 000$) e o teste de Keyser-Mayer Olkin ($KMO = ,792$) estes indicaram-nos que as variáveis estão relacionadas e que a matriz de correlações apresenta um índice bom (Marôco, 2007).

No primeiro factor denominado de **Adaptabilidade** agrupam-se os itens que definem a capacidade do sujeito lidar com os problemas do quotidiano (Bar-On, 2006). Deste fator fazem parte itens como o item 9 “Sente-se seguro(a) de si mesmo;”, o item 13 “Pensa que a maioria das coisas que faz são bem feitas;” e o item 11 “Tem facilidade em entender perguntas difíceis”. Este factor explica 25,433% da variância.

Relativamente ao segundo factor, este é constituído por um conjunto de itens referentes à habilidade de relacionar-se com os outros, à capacidade para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros (Candeias & Pires, 2014). Este conjunto de itens é denominado de **Interpessoal** (Bar-On, 2006). Este fator explica 10,319% da variância, incluindo itens como o item 1 “Preocupa-se com o que acontece às outras pessoas;”, o item 4 “É feliz;” e o item 19 “Gosta de ser prestável”.

O terceiro fator denominado de **Intrapessoal** reúne um conjunto de itens que se referem às capacidades, competências e habilidade pertencentes ao próprio sujeito (Bar-On, 2006), incluindo itens como o item 16 “Descreve os seus sentimentos com facilidade;”, o item 22 “Tem facilidade em dizer o que sente;” e o item 3 “Comunica com facilidade o modo como se sente”. Este fator explica 7,349% da variância.

O quarto fator denominado de **Gestão do Stress** explica 7,044% da variância e é constituído por um grupo de itens referentes à capacidade de controlo do sujeito para fazer frente a situações stressantes de forma tranquila, sem explosões de ira (Bar-On, 2006). Alguns dos itens que constituem este fator são: o item 18 “Irrita-se com facilidade;” e o item 33 “Quando se aborrece age sem pensar”.

Por fim o quinto fator é constituído por um conjunto de itens referentes à opinião que o sujeito tem sobre si mesmo e à sua capacidade de manter uma

aparência positiva (Bar-On, 2006). É constituído por itens como o item 14 “Gosta do seu corpo” e o item 34 “É feliz com o tipo de pessoa que é”. Este fator denomina-se de **Humor Geral** e explica 5,158 % da variância.

Na tabela seguinte é apresentada a estrutura factorial obtida, bem como os pesos fatorais de cada item, o número de itens por fator, os valores próprios, a percentagem de variância explicada e o Alpha de Cronbach.

Tabela 6. Estrutura Fatorial e Consistência Interna do EQ-i:YVO pais

Itens	Fatores				
	1	2	3	4	5
4.15 Tem facilidade em dar boas respostas a perguntas difíceis	,802	-,115	,080	,080	,026
4.17 Quando quer, consegue responder de diferentes maneiras a uma pergunta difícil	,799	,032	,114	,067	-,103
4.23 Quando responde a perguntas difíceis, tenta pensar em várias soluções	,788	,176	-,006	,025	,139
4.27 Tem facilidade em resolver problemas	,732	,136	,118	,216	,095
4.9 Sente-se seguro(a) de si mesmo	,684	,080	,269	-,071	,301
4.21 Utiliza facilmente diferentes formas para resolver um problema	,670	,285	,091	,147	,066
4.32 É otimista	,560	,231	,134	,081	,250
4.13 Pensa que a maioria das coisas que faz, são bem feitas	,493	,201	-,100	-,199	,168
4.11 Tem facilidade em entender perguntas difíceis	,443	,070	,048	-,140	-,040
4.31 É capaz de dizer quando um(a) dos(as) seus/suas melhores amigos(as) está triste	,047	,745	,122	,049	-,010
4.1. Preocupa-se com o que acontece às outras pessoas	,199	,708	,053	,098	-,086
4.24 É sorridente	,053	,609	,243	,117	,166
4.25 Sente-se mal quando vê outras pessoas sofrer	-,019	,603	,038	-,014	,337
4.5 Respeita os outros	,358	,542	-,034	,230	,167
4.19 Gosta de ser prestável	,067	,504	,054	,269	,187
4.26 Diverte-se com as coisas que faz	,100	,498	,117	,026	,330
4.35 Percebe quando os outros estão aborrecidos, mesmo quando isso não é dito	,054	,474	,033	,042	,419
4.4 É feliz	,219	,453	,111	,122	,245
4.20 Espera que tudo o que faz saia bem	,361	,422	-,030	,097	,223
4.2 Diverte-se com brincadeiras	,218	,350	,247	,224	,144
4.22 Tem facilidade em dizer o que sente	,382	,278	,763	-,061	-,020
4.3 Comunica com facilidade o modo como se sente	,030	,260	,741	-,013	,194
4.7 Tem facilidade em falar dos seus sentimentos	,313	,225	,714	-,162	,006
4.12 Tem dificuldade em falar sobre os seus sentimentos mais profundos	-,070	-,125	,686	,327	,158
4.28 Tem dificuldades em falar com outras pessoas sobre os seus sentimentos mais profundos	-,083	-,035	,676	,216	,138
4.16 Descreve os seus sentimentos com facilidade	,444	,301	,655	-,129	-,146
4.33 Quando se aborrece age sem pensar	,184	,197	,135	,788	-,016
4.18 Irrita-se com facilidade	,030	,126	,084	,781	,092
4.29 Aborrece-se facilmente	,059	,174	,280	,774	,079
4.10 Reage excessivamente, consoante o seu humor	-,106	,133	-,035	,765	,184
4.6 Aborrece-se facilmente com algumas coisas	-,018	,041	-,152	,651	,010
4.38 Gosta da sua aparência	,049	,110	,074	,134	,869
4.14 Gosta do seu corpo	-,036	,044	,035	-,031	,815
4.30 Sente-se bem consigo mesmo	,335	,307	,207	-,021	,612
4.34 É feliz com o tipo de pessoa que é	,228	,209	,014	,252	,590
4.36 Sabe como sentir-se bem	,144	,293	,084	,150	,529
Nº de itens	9	11	6	5	5
Valores próprios	9,1	3,7	2,6	2,5	1,8

Porcentagem de variância explicada	25,433	10.319	7,349	7,044	5,158
<i>Alpha de Chronbach</i>	.855	.820	.846	.837	.836

5.2 Análise Inferencial dos Resultados

Com o objetivo de responder às questões de investigação, foram analisadas as diferenças entre grupos no que diz respeito ao EQ-i:YV Pais e EQ-i:YV Professores.

a) Diferença de médias em relação ao Sexo (*t-student*)

Conforme apresentado na tabela 7, não existem diferenças estatisticamente significativas em relação à forma como os pais percebem as competências emocionais dos filhos em função do sexo.

Tabela 7. Análise das diferenças entre Médias em função do sexo do EQ-i:YV O Pais

Dimensão	Sexo		t(108)	p
	Masculino	Feminino		
	(n=61) Média (DP)	(n=49) Média (DP)		
Adaptabilidade	,07 (.99)	-,09 (1,0)	,870	,386
Interpessoal	-,02 (1,0)	,27 (1,0)	-,260	,796
Intrapessoal	-,00 (.95)	,00 (1,0)	-,009	,993
Gestão do Stress	,03 (1,0)	-,03 (.92)	,369	,713
Humor Geral	,00 (.96)	-,00 (1,0)	,003	,998

Tabela 8. Análise das diferenças entre Médias em função do sexo do EQ-i:YV O Professores

Dimensão	Sexo		t (105)	p
	Masculino	Feminino		
	(n=51) Média (DP)	(n=56) Média (DP)		
Adaptabilidade	-0,9 (.96)	,08 (1,0)	-,943	,349
Humor Geral	-,05 (.82)	,05 (1,1)	-,567	,572
Intrapessoal	,17 (.78)	-,15 (1,1)	1,701	,092
Gestão do Stress	,05 (.95)	-,94 (1,0)	,531	,596
Interpessoal	-,03 (1,0)	,03 (.93)	-,371	,712

Conforme apresentado na tabela 8, não existem diferenças estatisticamente significativas em relação à forma como os professores percebem as competências emocionais dos alunos em função do sexo

b) Diferença de médias em função do número de reprovações escolares EQ-i:YV O Professores

Conforme apresentado na tabela 9, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em relação à forma como os professores percebem as competências emocionais dos alunos em função das reprovações escolares.

Tabela 9. Análise das diferenças de Médias em função número de reprovações escolares do EQ-i:YV O Professores

Dimensão	Reprovações Escolares		t(105)	p
	Não	Sim		
	(n=92) Média (DP)	(n=15) Média (DP)		
Adaptabilidade	0,00 (1,01)	-0,05 (,94)	,245	,807
Humor Geral	0,02 (1,05)	-,15 (,60)	,663	,509
Intrapessoal	-,01 (1,03)	,06 (,81)	-,257	,797
Gestão do stress	,03 (,98)	-,24 (1,06)	1,011	,314
Interpessoal	,05 (,99)	-,32 (,97)	1,380	,171

c) Diferença de médias em relação ao número de reprovações escolares EQ-i:YV O Pais

Conforme apresentado na tabela 10, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em relação à forma como os pais percebem as competências emocionais dos jovens em função das reprovações escolares.

Tabela 10. Análise das diferenças de Médias em função do número de reprovações escolares do EQ-i:YV O País

Dimensão	Reprovações Escolares		t (108)	p
	Não	Sim		
	(n=92) Média (DP)	(n=15) Média (DP)		
Adaptabilidade	,06 (.93)	-,30 (1,26)	1,440	,153
Interpessoal	,09 (.95)	-,46 (1,11)	2,210	,029
Intrapessoal	,00 (.97)	-,00 (1,17)	,028	,978
Gestão do stress	,04 (1,02)	-,21 (.88)	1,02	,310
Humor Geral	-,03 (.99)	,18 (1,04)	-,849	,419

5.3 Análise das correlações entre as variáveis (Correlações de Pearson)

Tabela 11. Análise das correlações entre o EQ-i:YV O Pais e o EQ-i:YV O Professores

	Profe									
	Pais Adap	Pais Inter	Pais Intra	Pais G. Stress	Pais H. Geral	Prof Adap	Prof H. Geral	Prof Intra	Prof G. Stress	Prof Inter
Pais Adap	1									
Pais Inter	,000	1								
Pais Intra	,000	,000	1							
Pais G. Stress	,000	,000	,000	1						
Pais H. Geral	,000	,000	,000	,000	1					
Prof Adap	,408*	-,129	,054	-,281	-,109	1				
Prof H. Geral	-,213	,264	,490**	,174	,201	,000	1			
Prof Intra	,057	-,037	-,130	,022	-,343*	,000	,000	1		
Prof G. Stress	-,111	-,024	-,127	,205	,048	,000	,000	,000	1	
Prof Inter	,241	-,186	,127	,217	,064	,000	,000	,000	,000	1

**A correlação é significativa ao nível 0.01 (2 extremidades).

*A correlação é significativa ao nível 0.05 (2 extremidades).

Para averiguar a existência de correlações entre o EQ-i:YV O Pais e o EQ-i:YV O Professores foram efetuadas correlações de Pearson. Na análise de correlações importa ter em conta o sentido da correlação (a direção indicada pelo sinal) e o seu valor, sendo que se considera correlações fracas quando o valor absoluto é inferior a 0.25, moderadas quando o valor se encontra entre entre 0.25 e 0.5, fortes entre 0.5 e 0.75 e muito fortes quando o valor absolute é igual ou superior a 0.75 (Marôco, 2014).

Na tabela 11 é possível verificar as correlações existentes entre as dimensões do EQ-i:YV O Pais , as dimensões do EQ-i:YV O Professores, bem como a relação existente entre as dimensões do EQ-i:YV O Pais com as dimensões do EQ-i:YV O Professores

Relativamente às correlações entre as dimensões do EQ-i:YV O Pais com as dimensões do EQ-i:YV O Professores observa-se que a dimensão Adaptabilidade do EQ-i:YV O Professores apresenta uma correlação positiva moderada com a Adaptabilidade do EQ-i:YV O Pais ($r=.408$, $p< .05$).

A dimensão Humor Geral do EQ-i:YV O Professores correlaciona-se de forma positiva e moderada com a dimensão Intrapessoal do EQ-i:YV O Pais ($r=.490$, $p< .01$).

Verificou-se ainda que a dimensão Intrapessoal do EQ-i:YV O Professores se correlaciona de forma negativa e moderada com a dimensão Humor geral do EQ-i:YV O Pais ($r=-.343$, $p< .05$)

Tabela. 12 *Análise das correlações entre o EQ-i:YV O Pais e o EQ-i:YV O Professores em função da idade*

	Pais Adap.	Pais Inter.	Pais Intra.	Pais G. Stress	Pais H. Geral	Prof Adap.	Prof H. Geral	Prof Intra	Prof G. Stress	Prof Inter	Idade
Pais	1										
Adap											
Pais Inter	,000	1									
Pais Intra	,000	,000	1								
Pais G. Stress	,000	,000	,000	1							
Pais H. Geral	,000	,000	,000	,000	1						
Prof Adap.	,408*	-,129	,054	-,281	-,109	1					
Prof H. Geral	-,213	,264	,490**	,174	,201	,000	1				
Prof Intra	,057	-,037	-,130	,022	-,343*	,000	,000	1			
Prof G. Stress	-,111	-,024	-,127	,205	,048	,000	,000	,000	1		
Prof Inter	,241	-,186	,127	,217	,064	,000	,000	,000	,000	1	
Idade	-,228*	-,087	-,042	-,216*	,159	-,084	-,138	,008	-,021	-,124	1

**A correlação é significativa ao nível 0.01 (2 extremidades).

*A correlação é significativa ao nível 0.05 (2 extremidades).

Na tabela 12 é possível verificar as correlações entre o EQ-i:YV O Pais e o EQ-i:YV O Professores em função da idade.

O factor idade correlaciona-se de forma moderada negativa com a dimensão Adaptabilidade do EQ-i:YV O Pais ($r = -.228, p < .05$).

O factor idade correlaciona-se de forma de forma negativa e fraca com a dimensão Gestão do Stress do EQ-i:YV O Pais ($r = -.216, p < .05$).

Tabela. 13 Análise das correlações (sexo masculino) entre o EQ-i:YV O Pais e o EQ-i:YV O Professores em função da idade

	Pais Adap.	Pais Inter	Pais Intra	Pais G. Stress	Pais H. Geral	Prof Adap	Prof H. Geral	Prof Intra	Prof G. Stress	Prof Inter	Idade
Pais Adap	1										
Pais Inter	-,301*	1									
Pais Intra	,096	,062	1								
Pais G. Stress	,110	,106	,163	1							
Pais H. Geral	,035	-,085	-,055	-,112	1						
Prof Adap	,364	-,322	,117	,031	-,308	1					
Prof H. Geral	-,181	,332	,262	,322	,314	-,215	1				
Prof Intra	,103	,320	-,288	-,341	-,082	,137	-,079	1			
Prof G. Stress	-,317	-,434*	-,140	,136	-,209	,131	-,100	,182	1		
Prof Inter	,382	,012	,167	,314	,371	-,056	,223	-,024	-,074	1	
Idade	-,223	-,037	-,333**	-,262*	,118	-,145	-,081	-,035	-,142	-,321*	1

**A correlação é significativa ao nível 0.01 (2 extremidades).

*A correlação é significativa ao nível 0.05 (2 extremidades).

Quando correlacionamos as duas escalas tendo apenas em conta os alunos do sexo masculino foi possível observar uma correlação negativa moderada entre a dimensão Interpessoal do EQ-i:YV O Pais com a dimensão Adaptabilidade do EQ-i:YV O Pais ($r=-.301$, $p<.05$).

Verificou-se também uma correlação negativa moderada entre a dimensão Gestão do Stress do EQ-i:YV O Professores e a dimensão interpessoal do EQ-i:YV O Pais ($r=-.434$, $p<.05$).

A dimensão Gestão do Stress do EQ-i:YV O Pais correlaciona-se de forma negativa e moderada com o fator idade ($r=-.262$, $p<.05$).

A dimensão Intrapessoal do EQ-i:YV O Pais correlaciona-se de forma negativa e moderada com o fator idade ($r=-.333$, $p< .01$).

Por ultimo, observou-se uma correlação negativa, moderada entre a dimensão interpessoal do EQ-i:YV O Professores e o fator idade ($r=-.321$, $p< .01$).

Tabela. 14 *Análise das correlações (sexo feminino) entre o EQ-i:YV O Pais e o EQ-i:YV O Professores em função da idade*

	Pais Adap	Pais Inter	Pais Intra	Pais G. Stress	Pais H. Geral	Prof Adap	Prof H. Geral	Prof Intra	Prof G. Stress	Prof Inter	Idade
Pais Adap	1										
Pais Inter	,369**	1									
Pais Intra	-,105	-,069	1								
Pais G. Stress	-,162	-,149	-,211	1							
Pais H. Geral	-,039	,096	,057	,147	1						
Prof Adap	,497*	,009	-,035	-,563*	,002	1					
Prof H. Geral	-,197	,202	,678**	,141	,092	,125	1				
Prof Intra	,002	-,233	,004	,241	-,464	-,056	,049	1			
Prof G. Stress	,002	,220	-,116	,257	,189	-,094	,065	-,117	1		
Prof Inter	,111	-,389	,096	,093	-,194	,049	-,174	,028	,075	1	
Idade	-,257	-,160	,351*	-,145	,218	-,042	-,178	,041	,076	,064	1

**A correlação é significativa ao nível 0.01 (2 extremidades).

*A correlação é significativa ao nível 0.05 (2 extremidades).

Quando correlacionamos as duas escalas tendo apenas em conta os alunos do género feminino, foi possível verificar uma correlação moderada e positiva entre a dimensão interpessoal do EQ-i:YV O Pais com a dimensão adaptabilidade do EQ-i:YV O Pais ($r=.369$, $p<.05$).

A dimensão adaptabilidade do EQ-i:YV O Pais correlaciona-se de forma positiva e moderada com a dimensão adaptabilidade do EQ-i:YV O Professores ($r=.497$, $p<.05$).

A dimensão adaptabilidade do EQ-i:YV O Professores correlaciona-se de forma forte e negativa com a dimensão Gestão do Stress do EQ-i:YV O Pais ($r=-.563$, $p<.05$).

A dimensão Humor Geral do EQ-i:YV O Professores correlaciona-se de forma forte e positiva com a dimensão Intrapessoal do EQ-i:YV O Pais ($r=.678$, $p<.01$).

Por fim, a dimensão Intrapessoal do EQ-i:YV O Pais correlaciona-se de forma moderada e positiva com a dimensão idade ($r=.351$, $p<.01$).

Capítulo 6 – Discussão Global dos Resultados

A discussão abaixo apresentada compreende uma síntese global dos resultados previamente expostos.

Com a análise psicométrica dos resultados foi possível confirmar e aferir a qualidade dos instrumentos estudados nesta investigação possibilitando assim realizar conclusões válidas sobre os resultados obtidos.

Relativamente ao **EQi:YV O Pais** verificou-se uma estrutura factorial conforme a estrutura apresentada pelo autor do instrumento original. Estes resultados foram também encontrados em estudos com amostras nacionais (Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011), bem como em estudos com amostras internacionais (Ugarriza & Pajares, 2005; Ferrándiz et al., 2012). As cinco dimensões denominam-se de: Interpessoal, Humor Geral, Adaptabilidade, Gestão do Stress e Intrapessoal.

Através da análise inferencial foi possível verificar que não existem diferenças significativas relativamente à forma como os pais percecionam as competências emocionais dos filhos em função do sexo, ao contrário dos resultados encontrados em outros estudos relativos às percepções das crianças/jovens acerca das suas competências (Bizai, 2015; Bar-On, 2006; Ferrándiz et al., 2012; Ugarriza & Pajares, 2005) onde são encontradas diferenças entre o sexo masculino e feminino, especialmente ao nível da dimensão Interpessoal

No entanto foi possível observar algumas diferenças sendo que, relativamente ao sexo masculino, os pais percecionam os rapazes como mais capazes para lidar com os problemas do quotidiano nomeadamente na resolução de problemas, flexíveis e realistas (dimensão Adaptabilidade), mais competência para controlar a impulsividade e a tolerância ao *stress* (dimensão Gestão do Stress) e percecionam ainda estes como mais optimistas e positivos perante as diversas situações da vida (dimensão Humor Geral). Por outro lado, os pais tendem a percecionam os rapazes como menos capazes para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, para manter a estabelecer relações satisfatórias e ser membros construtivos e cooperativos de um grupo (dimensão Interpessoal) e, ainda, menos capazes no autoconhecimento, no autocontrolo, na habilidade para expressar os próprios

sentimentos e pensamentos com convicção e para se respeitar e aceitar a si mesmos (dimensão Intrapessoal).

Os resultados mais altos na percepção parental acerca adaptabilidade por parte dos rapazes vai ao encontro de alguns estudos de auto-percepção de IE dos jovens (Chavez & Del Águila, 2005; Ferrándiz et al., 2012;) onde foi possível verificar que os rapazes se percebem com uma maior capacidade para identificar, definir, gerar e implementar soluções para os problemas quotidianos e ajustar as emoções, os pensamentos e os comportamentos quando as situações e condições se alteram. Também num estudo (Lee & Olszewski, 2006) acerca da IE em alunos sobredotados, os rapazes autopercecionaram-se de forma superior na dimensão adaptabilidade relativamente às raparigas. Deste modo somos levados a considerar que a autopercepção do jovem pode influir nas percepções dos pais para avaliarem os filhos de forma mais favorável nesta dimensão.

Foram ainda encontrados resultados semelhantes no que toca às percepções dos pais em estudos (Vidal, 2011; Sainz, 2008) acerca das competências emocionais em adolescentes sobredotados, onde os pais perceberam os filhos como mais capazes na dimensão adaptabilidade.

Relativamente ao sexo feminino foi possível observar que os pais percebem as raparigas como mais capazes para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, para estabelecer e manter relações satisfatórias e ser membros construtivos e cooperativos de um grupo (dimensão Intrapessoal). Percebem também as mesmas também com mais capacidade de autoconhecimento, autocontrolo, habilidade para expressar os próprios sentimentos e pensamentos com convicção, para se respeitar e aceitar a si mesmos (dimensão Intrapessoal). No entanto, estas são percebidas pelos pais com menor capacidade de ser flexível e realista e com capacidade de produzir mudanças e soluções para lidar com os problemas do quotidiano. Também percebem as raparigas com menos capacidade para controlar a impulsividade e a tolerância ao *stress* (dimensão Gestão do Stress) e ainda as percebem como menos optimistas e positivas perante as diversas situações da vida (dimensão Humor Geral). Resultados semelhantes foram também encontrados por Vidal (2011) no seu estudo acerca das competências emocionais em adolescentes sobredotados onde os pais perceberam as raparigas como mais competentes nas dimensões intrapessoal e interpessoal, do que os rapazes. Diferenças de género foram também encontradas na dimensão interpessoal num estudo (Shewean et al., 2006) acerca da inteligência emocional em

crianças sobredotadas, onde os pais perceberam as raparigas como sendo mais competentes nesta dimensão do que os rapazes.

Estes dados vão também de encontro ao que tem sido apontado noutros estudos de autoperceção (Bar-On, 2002, 2006; Chávez & Del Águila, 2005; Ferrándiz et al., 2012; Ugarriza & Pajares, 2005) onde as raparigas se reconhecem como mais capazes para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, para manter e estabelecer relações satisfatórias e ser membros construtivos e cooperativos de um grupo o que nos leva a considerar que a perceção destas acerca da sua capacidade interpessoal possa influenciar os pais a percebê-las de forma mais favorável.

Foi ainda analisada a perceção dos pais relativamente às competências emocionais dos filhos em função da existência de reprovações escolares e também aqui não foram encontradas diferenças significativas. No entanto, perante os resultados obtidos foi possível gerar algumas inferências já que se verificou que tendencialmente os alunos identificados como tendo retenções escolares são percebidos pelos pais como sendo menos flexíveis e realistas, menos capazes de produzir mudanças e soluções para lidar com os problemas do quotidiano (dimensão adaptabilidade), com menos capacidades para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, para estabelecer e manter relações satisfatórias e ser membros construtivos e cooperativos de um grupo (dimensão interpessoal), com menos capacidade de autoconhecimento, autocontrolo, habilidade para expressar os próprios sentimentos e pensamentos com convicção, para se respeitar e aceitar a si mesmos (dimensão Intrapessoal) e ainda com menos capacidade para controlar a impulsividade e a tolerância ao *stress* (dimensão Gestão do Stress). De uma forma geral é possível observar que os filhos que já tiveram retenções escolares são percebidos pelos pais de uma forma mais desfavorável no que diz respeito às competências sociais e pessoais. Vários estudos (Ferrándiz et al., 2012; Nasir & Massur, 2010; Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004; Parker et al., 2004^a, 2004^b; Parker, Hogan, Eastabrook, Oke & Wood, 2006; Bar-On, 2006) têm apontado para uma relação entre as competências emocionais e sociais e o sucesso escolar, sendo que as crianças que apresentam défices ao nível de desajuste emocional, escassas capacidades e problemas de aprendizagem, têm maior probabilidade de experienciar stress e dificuldades emocionais durante os anos escolares (Petrides, Frederickson & Furnham 2004). Estes dados são tão mais alarmantes se os conjugarmos com as percepções parentais, aqui identificadas, ou seja os pais

percebem os filhos que já tiveram retenções escolares de forma mais desfavorável relativamente às competências emocionais.

Tal como encontrado no EQi:YV O Pais, o **EQi:YV O Professores** revelou uma estrutura factorial conforme a estrutura apresentada pelo autor do instrumento original, resultados estes que foram também encontrados em estudos internacionais (Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011), bem como em estudos com amostras internacionais (Ugarriza & Pajares, 2005; Ferrándiz et al.,2012). As cinco dimensões encontradas denominam-se de Interpessoal, Humor Geral, Adaptabilidade, Gestão do Stress e Intrapessoal.

Através da análise inferencial foi possível verificar que não existem diferenças significativas relativamente à forma como os professores percecionam as competências emocionais dos alunos em função do sexo. Ao contrário dos resultados encontrados em outros estudos de autoperceção (Bizai, 2015; Bar-On, 2006; Ferrándiz et al., 2012; Ugarriza & Pajares, 2005) onde são encontradas diferenças entre o sexo masculino e feminino, especialmente ao nível da dimensão Interpessoal.

No entanto foi possível observar que, relativamente ao sexo masculino, os professores percecionam os rapazes com maior capacidade de autoconhecimento, de autocontrolo, habilidade para expressar os seus sentimentos e pensamentos com convicção e para se respeitar e aceitar a si mesmos (dimensão intrapessoal) enquanto acham comparativamente menor a capacidade para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, para estabelecer e manter relações satisfatórias e ser membros construtivos e cooperativos de um grupo (dimensão interpessoal). Percecionam ainda que estes têm mais competências para controlar a impulsividade e a tolerância ao *stress* (dimensão Gestão do Stress). Os rapazes são ainda percecionados como menos flexíveis e realistas, capazes de produzirem mudanças e soluções para lidar com os problemas do quotidiano (dimensão Adaptabilidade) e ainda como menos otimistas e positivos perante as diversas situações da vida (dimensão Humor Geral).

Ao contrário dos pais, os professores tendem a percecionar os rapazes de forma mais favorável na sua capacidade de autoconhecimento e gestão das emoções.

Resultados semelhantes foram encontrados por Vidal (2011), no seu estudo acerca das competências emocionais em adolescentes sobredotados, onde os professores perceberam os rapazes como mais capazes na dimensão Gestão do Stress. No mesmo estudo (Vidal, 2011), quando considerados os alunos sem sobredotação, os professores perceberam ainda os rapazes como mais competentes

na dimensão intrapessoal. Ainda segundo Bar-On (2006) os rapazes tendem a perceberem-se mais competentes nesta dimensão (Intrapessoal) do que as raparigas, o que nos leva a sugerir que isso possa influenciar a percepção dos professores ao nível desta dimensão.

Relativamente ao sexo feminino os professores percebem as raparigas com boas capacidades para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, para estabelecer e manter relações satisfatórias e ser membros construtivos e cooperativos de um grupo (dimensão Interpessoal), enquanto acham comparativamente menor a capacidade destas de autoconhecimento, de autocontrolo, habilidade para expressar os próprios sentimentos e pensamentos com convicção e para se respeitar e aceitar a si mesmas (dimensão Intrapessoal). Os professores percebem ainda as raparigas como flexíveis e realistas, capazes de produzir mudanças e soluções para lidar com os problemas do quotidiano (dimensão Adaptabilidade), mais otimistas e positivas perante as diversas situações da vida (dimensão Humor geral), no entanto, percebem as mesmas com baixa competência para controlar a impulsividade e a tolerância ao *stress* (dimensão Gestão do *Stress*). Ao contrário dos resultados encontrados por Sáinz (2008), num estudo que investigou a percepção dos alunos, pais e professores acerca de alunos com sobredotação e capacidades médias, onde os professores consideraram as raparigas com mais competência para controlar a impulsividade e a tolerância ao *stress*.

Tal como encontrado no EQ-i:YV O Pais, os professores também tendem a perceber as raparigas com boas capacidades para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, para estabelecer e manter relações satisfatórias e ser membros construtivos e cooperativos de um grupo. Estes resultados vão ao encontro de alguns estudos de auto percepção (Bar-On, 2002, 2006; Chávez & Del Águila, 2005; Ferrandiz et al., 2012; Ugarriza & Pajares, 2005) que demonstram que as raparigas se auto percebem como mais capazes nesta dimensão (interpessoal), o que nos leva a sugerir que possa assim haver influência na forma como os professores as percebem.

Foi ainda analisada a percepção dos professores relativamente às competências emocionais dos alunos em função da existência de reações escolares e também aqui não foram encontradas diferenças significativas. No entanto, perante os resultados obtidos é possível gerar algumas inferências já que os alunos identificados como tendo retenções escolares são percebidos pelos professores como menos flexíveis e realistas, capazes de produzir mudanças e soluções para

lidar com os problemas do cotidiano (dimensão Adaptabilidade), menos otimistas e positivas perante as diversas situações da vida (dimensão Humor geral), com menos competência para controlar a impulsividade e a tolerância ao *stress* (dimensão Gestão do *Stress*) ainda como capacidades para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, para estabelecer e manter relações satisfatórias e ser membros construtivos e cooperativos de um grupo (dimensão Interpessoal). Tal como observado nos pais, também os professores parecem perceber os alunos que já tiveram retenções escolares de forma mais desfavorável relativamente às competências sociais e pessoais. Estes resultados vão ao encontro de estudos (Ferrándiz et al., 2012; Nasir & Massur, 2010; Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004; Parker et al., 2004^a, 2004^b; Parker, Hogan, Eastabrook, Oke & Wood, 2006; Bar-On, 2006) que têm apontado para uma relação entre as competências emocionais e sociais e o sucesso escolar, sendo que as crianças que apresentam défices ao nível de desajuste emocional, escassas capacidades e problemas de aprendizagem, têm maior probabilidade de experienciar stress e dificuldades emocionais durante os anos escolares (Petrides, Frederickson & Furnham 2004).

Relação entre percepções dos pais e dos professores acerca da IE dos jovens

Relativamente às correlações, foram encontradas correlações positivas entre as dimensões adaptabilidade do EQ-i:YV O Pais e adaptabilidade do EQ-i:YV Professores. Quando analisado apenas o género feminino, a correlação positiva da dimensão adaptabilidade do EQ-i:YV O Pais e EQ-i:YVO Professores voltou a verificar-se. Isto sugere-nos que pais e professores coincidem na forma como percebem a capacidade dos jovens de serem flexíveis e realistas, capazes de produzirem mudanças e soluções para lidar com os problemas do quotidiano. No entanto, o mesmo não se verificou quando foram analisadas as correlações apenas para género masculino. Um estudo realizado acerca da Inteligência Emocional em crianças sobredotadas, quando correlacionadas a autoperceção das competências emocionais dos jovens, a percepção que os professores têm das competências emocionais dos jovens e a percepção que os professores têm das competências emocionais dos jovens, foi possível observar uma correlação significativa na dimensão adaptabilidade nos três grupos de sujeitos, sugerindo que esta dimensão é percebida de forma semelhante pelos três grupos (Schwean, 2006).

Verificamos também que a dimensão Humor Geral do EQ-i:YV O Professores se correlaciona de forma moderada e positiva com a dimensão Intrapessoal do EQ-i:YV O Pais, sugerindo que os jovens que os professores consideram mais otimistas e positivos perante as diversas situações da vida os professores consideram com mais capacidade de autocontrolo, de autoconhecimento, com mais capacidade para expressar os próprios sentimentos e pensamentos com convicção e para se respeitar e aceitar a si mesmos.

A dimensão Intrapessoal do EQ-i:YV O Professores correlaciona-se de forma moderada e negativa com a dimensão Humor geral do EQ-i:YV O Professores, sugerindo que os jovens que os professores percebem com capacidade de autocontrolo, de autoconhecimento, com mais capacidade para expressar os próprios sentimentos e pensamentos com convicção e para se respeitar e aceitar a si mesmos, os professores percebem como menos otimistas e positivos perante as diversas situações da vida. Quando correlacionados com o factor idade, verificou-se que esta se correlaciona de forma negativa e fraca com as dimensões Adaptabilidade e Gestão do Stress do EQ-i:YV O Pais, sugerindo que, à medida que a idade dos jovens aumenta, a sua capacidade para serem flexíveis e realistas, capazes de produzirem mudanças e soluções para lidar com os problemas do quotidiano diminui, bem como a sua capacidade para controlar a sua impulsividade e tolerância ao *stress*. Quando considerado apenas o género masculino, observamos que o factor idade se correlaciona de forma moderada e negativa com a dimensão Gestão do Stress do EQ-i:YV O Pais, com a dimensão Intrapessoal do EQ-i:YV O Pais e com a dimensão Interpessoal do EQ-i:YV Professores, ou seja, segundo a percepção dos pais, à medida que a idade dos rapazes aumenta, a sua capacidade para controlar a sua impulsividade e tolerância ao *stress* e a capacidade de autocontrolo, de autoconhecimento, com mais capacidade para expressar os próprios sentimentos e pensamentos com convicção e para se respeitar e aceitar a si mesmos também diminuem. Segundo a percepção dos professores, à medida que a idade dos rapazes aumenta diminuem as suas capacidades de compreender e apreciar os sentimentos dos outros, estabelecer e manter relações satisfatórias e ser membros construtivos e cooperativos de um grupo. Ainda que Bar-On (2000) relate um incremento com a idade da IE, quando são consideradas crianças e jovens é referido um decréscimo na autopercepção de competências emocionais e sociais, sendo que os resultados mais baixos se encontram no período da adolescência (Ferrándiz et al., 2012; Tanganho, 2015; Ugarriza & Pajares, 2005).

A adolescência é caracterizada como uma fase confusa onde os jovens atravessam mudanças físicas e psicológicas significativas. Nesta fase os adolescentes passam por momentos de instabilidade, inseguranças e incertezas (Strech, 2011) o que leva muitas vezes a que exista conflito entre estes e os seus pais, levando a que a perceção das competências emocionais e sociais destes pelos pais possa diminuir.

Resultados opostos foram encontrados para o género feminino, em que o factor idade se correlaciona de forma moderada e positiva com a dimensão intrapessoal do EQ-i:YV O Pais. Ou seja, estes percebem as raparigas com mais capacidade de autocontrolo, de autoconhecimento, para expressar os próprios sentimentos e pensamentos com convicção e para se respeitar e aceitar a si mesmo à medida que idade aumenta, enquanto acham os rapazes menos competentes nesta dimensão. Isto sugere-nos que talvez os estereótipos sociais relativamente ao género possam ter influencia nesta diferença de perceções por parte dos pais, já que é na família que muitos dos comportamentos estereotipados acerca do que seriam “atitudes de homem” e “atitudes de mulher” são perpetuados através das gerações (Botton, Cúnico, Barcinski & Strey, 2015).

Foram ainda encontradas diferenças de género relativamente ao EQ-i:YV Pais, já que, quando analisadas as correlações apenas do género masculino, a dimensão Interpessoal se correlacionou de forma moderada e negativa com a dimensão adaptabilidade. Ou seja, segundo a perceção dos pais, quando existe a perceção de boas capacidades para compreender e apreciar os sentimentos dos outros, estabelecer e manter relações satisfatórias e ser membros construtivos e cooperativos de um grupo baixa a capacidade para serem flexíveis e realistas, capazes de produzirem mudanças e soluções para lidar com os problemas do quotidiano. Este resultado pode ser explicado pelo facto da maioria (59,3%) dos jovens avaliados pelos pais se encontrarem na faixa etária dos 11 e 12 anos, ou seja, no início da adolescência, onde existe um maior investimento nas relações de pares (Strech, 2011) e um maior afastamento dos pais. É também esperado nesta fase que exista um desenvolvimento de emoções complexas no próprio e nos outros, tais como o orgulho, a vergonha ou o constrangimento (Saarni, 2011). Assim, é possível que exista uma boa perceção de competências interpessoais dos jovens por parte dos pais enquanto a perceção destes acerca da adaptabilidade tende a diminuir.

Por outro lado, quando analisadas as correlações apenas do sexo feminino relativamente ao EQ-i:YV O Pais foi possível verificar que a dimensão Interpessoal se correlacionou de forma moderada e positiva com a dimensão adaptabilidade. Ou seja,

segundo a percepção dos pais, quando existe a percepção de boas capacidades para compreender e apreciar os sentimentos dos outros, estabelecer e manter relações satisfatórias e ser membros construtivos e cooperativos de um grupo existe também a percepção de boas capacidade para serem flexíveis e realistas, capazes de produzirem mudanças e soluções para lidar com os problemas do quotidiano. Isto sugere-nos que a boa percepção que as raparigas têm das suas competências interpessoais (Bar-On, 2002, 2006; Chávez & Del Águila, 2005; Férrandiz et al., 2012; Ugarriza & Pajares, 2005) pode influenciar a avaliação que os pais fazem da mesma. Mais uma vez, também os estereótipos sociais de género podem ter aqui um papel relevante.

Ainda relativamente às correlações analisadas apenas no género masculino, verificou-se que a dimensão Gestão do Stress do EQ-i:YV O Professores se correlaciona de forma moderada e negativa com a dimensão Interpessoal do EQ-i:YV O Pais, ou seja, os jovens que os professores percebem como mais capazes para controlar a impulsividade e a tolerância ao *stress*, os pais consideram com menos capacidades para compreender e apreciar os sentimentos dos outros, estabelecer e manter relações satisfatórias e ser membros construtivos e cooperativos de um grupo.

Por último, relativamente às correlações analisadas apenas no género feminino, a dimensão adaptabilidade do EQ-i:YV O Professores correlaciona-se de forma forte e negativa com a dimensão Gestão do Stress do EQ-i:YV O Pais. Ou seja, as raparigas que os professores consideram ser flexíveis e realistas, capazes de produzirem mudanças e soluções para lidar com os problemas do quotidiano, os pais percebem como capazes para controlar a impulsividade e a tolerância ao *stress*. É possível que o facto da maioria das raparigas (59,3%) se encontrar no início da adolescência, uma fase confusa, onde surgem alguns conflitos com os pais, possa influenciar a visão mais desfavorável que estes têm das suas capacidades para lidar com o *stress*.

Por último, a dimensão Humor Geral do EQ-i:YV O Professores correlaciona-se de forma forte e positiva com a dimensão Intrapessoal do EQ-i:YV O Pais, ou seja, as alunas que os professores consideram mais otimistas e positivas perante as diversas situações da vida, os pais percebem com mais capacidade de autocontrolo, de autoconhecimento, com mais capacidade para expressar os próprios sentimentos e pensamentos com convicção e para se respeitar e aceitar a si mesmas.

De uma forma geral, apesar de não existirem resultados significativos, foi possível identificar algumas tendências de resultados que vão ao encontro de alguns estudos já existentes. Os pais e os professores parecem percecionam as raparigas de

forma mais favorável relativamente à sua capacidade para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, para manter e estabelecer relações satisfatórias e ser membros construtivos e cooperativos de um grupo (Vidal, 2011; Shewean et al. 2006). As raparigas também tendem a autoavaliarem-se de forma mais positiva nas suas competências interpessoais (Bar-On, 2002, 2006; Chávez & Del Águilla, 2009; Ferrándiz et al., 2012; Ugarriza & Pajares, 2009). Os pais e os professores percebem também os rapazes com mais competência para controlar a impulsividade e a tolerância ao *stress* do que as raparigas. Esta dimensão (Gestão do *Stress*) tem sido considerada como o maior preditor do sucesso escolar (Bar-On, 2001, 2006).

Existe ainda uma tendência para perceber as competências emocionais dos alunos e dos filhos como mais fracas à medida que a idade destas aumenta, o que vai ao encontro dos resultados encontrados nos estudos de auto percepção das competências emocionais (Ferrándiz et al., 2012; Tanganho, 2015; Ugarriza & Pajares, 2005).

Por último, tanto os pais, como os professores tendem a perceber os jovens como menos inteligentes emocionalmente quando existem retenções escolares, o que nos sugere que, tal como observado em alguns estudos (Ferrándiz et al., 2012; Nasir & Massur, 2010; Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004; Parker et al., 2004^a, 2004^b; Parker, Hogan, Eastabrook, Oke & Wood, 2006; Bar-On, 2006), a IE está relacionada com o sucesso escolar. Assim é possível que os professores e os pais percebam os jovens que já tiveram retenções escolares de forma mais desfavorável relativamente às suas competências emocionais, o que nos leva a refletir acerca das consequências que estas percepções mais desfavoráveis possam ter, principalmente na sala de aula. Segundo Martín, Marquez e Brackett (2005) os docentes não se percebem com uma alta capacidade emocional. Sendo o professor o elemento chave na organização da aula, é nele que recai a maior responsabilidade para a criação de um clima positivo na sala de aula (Gómez, 2007), ou seja, um clima onde os professores apoiam emocionalmente os alunos, vigiam o comportamento dos mesmos estabelecendo normas e regras coerentes e respondem de forma ativa às suas necessidades, oferecendo um feedback contínuo e favorecendo o desenvolvimento das competências de aprendizagem e de compreensão (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004). Um clima positivo promove um maior interesse na aprendizagem e aumenta as competências emocionais dos alunos (Lopez-Gonzalez & Oriol, 2016). Estes aprendem melhor quando as relações na sala de aula são amigáveis, quando existe respeito e é oferecido apoio emocional, sendo que o clima da sala de aula influencia

ainda o sentido de compromisso dos alunos e a sua aprendizagem, o que se reflete também nos seus resultados escolares (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004; Lopez-Gonzalez & Oriol, 2016). Estudos na área da psicologia positiva demonstraram a necessidade de criar climas de segurança e emoções positivas na aula para facilitar o desenvolvimento e bem-estar dos alunos (Seligman, 2005). Um clima escolar adequado demonstrou efeitos positivos no ajuste psicológico dos alunos (Kupermic, Leadbeater & Blatt, 2001; Roser & Eccles, 1998), associando-se a um desenvolvimento saudável, uma boa aprendizagem e ainda uma diminuição das condutas desadaptativas (Kupermic, Leadbeater & Blatt, 1997; Westling, 2002).

Assim, somos levados a considerar que uma visão mais desfavorável das competências emocionais dos alunos com retenções, por parte dos professores, e uma fraca autoperceção dos mesmos acerca das suas capacidades de IE pode influenciar de forma negativa o clima na sala de aula e por consequência, as aprendizagens dos alunos e ainda o bem-estar psicológico dos professores.

Estes resultados dão ênfase à necessidade de uma mudança no foco da educação, especialmente na formação dos professores. Quando estes conseguirem criar um espaço acolhedor e aberto, que apoie as emoções dos alunos, estes sentir-se-ão, mais conectados e conseguirão uma conduta mais adequada, estarão mais aptos para serem bem-sucedidos na escola e como melhores cidadãos futuramente (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson & Salovey, 2011).

O desenvolvimento da IE deverá sempre ter em conta os alunos, os professores e os pais, de forma a que os seus benefícios possam ser sentidos de uma forma mais completa.

Conclusões Finais

O principal objetivo deste estudo foi proceder à validação do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On para Observadores Externos (pais e professores). A pertinência desta temática foi realçada a partir da revisão da literatura apresentada no enquadramento teórico, sendo que as suas principais conclusões serão apresentadas de seguida.

O conceito de IE surgiu como uma tentativa de ampliação do conceito do que é a definição tradicional de inteligência passando assim a incluir aspetos relacionados com a emoção e os sentimentos (Woyciekoski & Hutz, 2009) apesar de ainda não existir um consenso relativo à sua definição. Na literatura surgem duas formas globais de entender a IE: como um conjunto de aptidões cognitivas implicadas no processamento da informação emocional ou como uma combinação de aspectos da personalidade, cognitivos, sociais e emocionais (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Nesta investigação assumimos a definição de Bar-On (2000, 2006), que descreve a IE como um conjunto interrelacionado de competências, habilidades e facilitadores emocionais que determinam a forma como nos compreendemos e nos expressamos, a forma como compreendemos os outros e nos relacionamos com eles e ainda a forma como enfrentamos as exigências do dia-a-dia.

O impacto positivo da Inteligência Emocional no bem-estar geral dos indivíduos pode ser evidenciado em vários estudos (Bar-On 2012; Férrandiz et al. 2012; Goleman, 1999), nomeadamente no desempenho pessoal, na saúde física e psicológica e no desempenho académico e profissional. No contexto escolar revela-se de extrema importância que estas competências possam ser desenvolvidas, já que estas podem ter implicações positivas ao nível da promoção do rendimento académico e da responsabilidade social. O desenvolvimento da IE influencia ainda na diminuição de comportamentos de riscos e desadaptativos por parte dos alunos (Extremera & Berrocal, 2003; Ugarriza & Pajares, 2005).

Assim cada vez mais a avaliação da Inteligência Emocional supõe uma valiosa informação para o docente no que respeita ao conhecimento do desenvolvimento emocional dos alunos. (Berrocal & Extremera, 2003). Uma medição adequada da Inteligência Emocional permite obter dados muito úteis acerca do funcionamento e dos recursos emocionais dos alunos assim como informação do grau de satisfação vital e bem-estar nos âmbitos individual, social e familiar (Berrocal & Extremera, 2003). Tendo em conta que os professores desempenham um papel privilegiado na educação emocional dos seus alunos, a capacidade destes para captar, compreender e regular

as emoções dos seus alunos, é o melhor índice de equilíbrio emocional da sua turma (Berrocal & Extremera, 2003 cit. in Fernández et al., 2011).

A importância do contributo da Inteligência Emocional no processo educativo tem sido muito investigado quer a nível nacional quer a nível internacional, demonstrando o papel que a Inteligência Emocional desempenha no processo de desenvolvimento escolar, destacando a importância da competência social e da regulação emocional na prontidão e adequação escolar (Carlton & Winsler, 1999; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995, cit por Machado et al., 2008). Tendo como base alguns estudos que utilizaram como medida de inteligência emocional o EQ-I, é possível apontar para correlações estatisticamente significativas entre os resultados neste instrumento e o rendimento académico (Buenrostros-Guerrero et al., 2012; Ferrándiz et al., 2012; Nasir & Massur, 2010; Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004; Parker et al., 2004^a, 2004^b; Parker, Hogan, Eastabrook, Oke & Wood, 2006). Segundo Bisquera e Pérez (2007) o domínio das competências emocionais é potenciador de uma melhor adaptação ao contexto, aumentando as probabilidades de êxito dos sujeitos quando confrontados com situações difíceis, especialmente em crianças e adolescentes.

Assim sendo é de extrema importância que a sala de aula seja um lugar privilegiado para o ensino de competências sociais, dando oportunidade aos alunos de desenvolverem estas competências com vista à prevenção de comportamentos desadequados e insucesso escolar (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Martins, 2009).

Outro dos agentes de extrema importância no desenvolvimento da IE das crianças e jovens são os pais já que família é o principal contexto no qual as crianças exercitam competências que vão adquirindo com o apoio dos adultos que têm como referência. O desenvolvimento da criança é influenciado por fatores individuais da criança, fatores familiares e outros aspetos do meio (Bronfenbrenner, 1977). Após uma revisão acerca dos vários estilos parentais identificados (autoritário, autoritativo, negligente e permissivo) (Baumrind and Macoby, 1966, 1967, 1971) foi possível concluir que crianças com pais que exerçam uma educação com base no estilo autoritativo demonstraram melhores resultados em medidas de ajuste (Steinberg, Lamborn, Darling & Mounts, 1994), no apego (Karavasilism Doyle & Markiewicz, 2003), resiliência (Kristzas & Gobler, 2005), sucesso escolar (Boon, 2007,) competências sociais e escolares (Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991) e no comportamento prosocial (Hastings, McShane, & Parker, 2007) do que crianças

cujos pais exerçam uma educação autoritária, pouco envolvida e permissiva, ou seja, o estilo autoritativo é aquele que mais adequadamente contribui para o desenvolvimento da IE.

Num primeiro momento do estudo empírico, procedeu-se à análise psicométrica dos instrumentos utilizados, apresentando as estruturas fatoriais e índices de consistência interna adequadas permitindo afeirir e confirmar a qualidade dos mesmos para avaliar os constructos em estudo. Tendo em conta que estes instrumentos se encontram em fase de adaptação e validação para a população portuguesa, estas evidências empíricas são uma mais-valia para o desenvolvimento dos mesmos.

Quanto às diferenças no EQ-i:YV O Pais e no EQ-i:YV O Professores em relação às variáveis sociodemográficas e de caracterização escolar estudadas, embora as diferenças não tenham sido estatisticamente significativas, conclui-se que relativamente às diferenças de género, os pais percebem os rapazes como mais flexíveis e realistas, capazes de produzirem mudanças e soluções para lidar com os problemas do quotidiano; com mais competência para controlar a impulsividade e a tolerância ao *stress*; e otimistas e positivos perante as diversas situações da vida. Por outro lado, perceberam as raparigas com mais capacidade de autoconhecimento, de autocontrolo, habilidade para expressar os seus sentimentos e pensamentos com convicção e para se respeitar e aceitar a si mesmos; e ainda com maior capacidade para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, para estabelecer e manter relações satisfatórias e ser membros construtivos e cooperativos de um grupo. Este resultado pode estar relacionado com a boa perceção das suas competências interpessoais (Bar-On, 2002, 2006; Chávez & Del Águila, 2005; Ferrándiz et al., 2012; Ugarriza & Pajares, 2005) enquanto os rapazes tendem a ter uma perceção mais favorável das suas capacidades de adaptabilidade (Chavez & Del Águila, 2005; Ferrándiz et al., 2012;).

Já os professores percebem os rapazes com um maior autoconhecimento, de autocontrolo, habilidade para expressar os próprios sentimentos e pensamentos com convicção e para se respeitar e aceitar a si mesmos e com maior competência para controlar a impulsividade e a tolerância ao *stress*. No que toca às raparigas, os professores percebem-nas como mais otimistas e positivas perante as diversas situações da vida; como mais flexíveis e realistas, capazes de produzirem mudanças e soluções para lidar com os problemas do quotidiano; e ainda com maior capacidade para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, para estabelecer e

manter relações satisfatórias e ser membros construtivos e cooperativos de um grupo. Tal como os pais, os professores também têm uma visão mais favorável das raparigas no que toca à sua competência interpessoal (Bar-On, 2002, 2006; Chávez & Del Águila, 2005; Férrandiz et al., 2012; Ugarriza & Pajares, 2005). Mais uma vez, este resultado pode relacionar-se com o facto das raparigas terem uma autoperceção bastante forte no que toca às suas competências interpessoais. Somos também levados a considerar se os esterótipos sociais existentes em função do género poderão ter alguma influência nestes resultados. É ainda importante referir que esta diferença de resultados pode relacionar-se também com o facto de pais e professores se encontrarem em ambientes diferentes, sendo que os professores têm uma visão mais profunda e presente acerca dos conhecimentos académicos dos alunos, enquanto os pais têm uma relação mais próxima com as crianças e menos de carácter académico.

Relativamente às retenções escolares, tanto os pais como os professores percebem os jovens com menores capacidades emocionais quando já existem retenções, apesar de estas diferenças não serem estatisticamente significativas. Este resultado sugere que um desempenho escolar menos positivo influencia a forma como os professores e os pais percebem as competências emocionais dos jovens, o que pode contribuir para um clima menos positivo tanto em casa, como na escola.

Relativamente às correlações, foram encontradas correlações positivas entre as dimensões adaptabilidade do EQ-i:YV O Pais e adaptabilidade do EQ-i:YV O Professores. Quando analisado apenas o género feminino, a correlação positiva da dimensão adaptabilidade do EQ-i:YV O Pais e EQ-i:YV O Professores voltou a verificar-se. Isto sugere-nos que pais e professores coincidem na forma como percebem a capacidade dos jovens de serem flexíveis e realistas, capazes de produzirem mudanças e soluções para lidar com os problemas do quotidiano. No entanto, não se verificou correlação significativa para a adaptabilidade com o EQ-i:YV Pais nem com o EQ-i:YV O professores quando foram analisadas as correlações apenas para género masculino.

Verificamos também que a dimensão Humor Geral do EQ-i:YV O Professores se correlaciona de forma moderada e positiva com a dimensão Intrapessoal do EQ-i:YV O Pais e que a dimensão Intrapessoal do EQ-i:YV O Professores se correlaciona de forma moderada e negativa com a dimensão Humor geral do EQ-i:YV O Pais.

Relativamente ao factor idade este correlaciona-se de forma negativa e fraca com as dimensões Adaptabilidade e Gestão do Stress do EQ-i:YV O Pais, sugerindo

que, segundo a percepção dos pais, estas competências diminuem à medida que a idade destes aumenta.

Quando considerado apenas o género masculino, observamos que o factor idade se correlaciona de forma moderada e negativa com a dimensão Gestão do Stress do EQ-i:YV O Pais, com a dimensão Intrapessoal do EQ-i:YV O Pais e com a dimensão Interpessoal do EQ-i:YV O Professores, sugerindo que, segundo a percepção dos pais e dos professores, estas competências diminuem à medida que a idade dos rapazes aumenta.

Resultados opostos foram encontrados para o género feminino, em que o factor idade se correlaciona de forma moderada e positiva com a dimensão intrapessoal do EQ-i:YV O Pais. Ou seja, estes percebem que esta competência aumenta à medida que a idade destas também aumenta. Isto sugere-nos que talvez os estereótipos sociais relativamente ao género (Botton, Cúnico, Barcinski & Strey, 2015) possam ter influencia nesta diferença de percepções por parte dos pais e professores.

Foram ainda encontradas diferenças de género relativamente ao EQ-i:YV O Pais, já que, quando analisadas as correlações apenas do género masculino, a dimensão Interpessoal se correlacionou de forma moderada e negativa com a dimensão adaptabilidade.

Por outro lado, quando analisadas as correlações apenas do sexo feminino relativamente ao EQ-i:YV O Pais foi possível verificar que a dimensão Interpessoal se correlacionou de forma moderada e positiva com a dimensão adaptabilidade. Mais uma vez as diferenças de género na percepção dos pais são evidentes.

Ainda relativamente às correlações analisadas apenas no género masculino, verificou-se que a dimensão Gestão do Stress do EQ-i:YV O Professores se correlaciona de forma moderada e negativa com a dimensão Interpessoal do EQ-i:YV O Pais.

Acerca das correlações analisadas apenas no género feminino, a dimensão adaptabilidade do EQ-i:YV O Professores correlaciona-se de forma forte e negativa com a dimensão Gestão do Stress do EQ-i:YV O Pais.

Por último, a dimensão Humor Geral do EQ-i:YV O Professores correlaciona-se de forma forte e positiva com a dimensão Intrapessoal do EQ-i:YV O Pais.

Os resultados obtidos nesta investigação permitem-nos pensar e entender as competências emocionais como fatores essenciais para um desenvolvimento adequado das crianças e jovens tanto ao nível escolar, como ao nível das relações

entre pares, das relações com a família e ao nível do bem-estar geral. Um melhor entendimento destes construtos revela-se fundamental para o planeamento de programas de intervenção e uma inclusão cada vez maior destes nos programas escolares e junto da família. A escola tem neste momento a responsabilidade de educar as emoções dos jovens tanto, ou até mais que a própria família. As organizações possuem o seu próprio clima emocional, determinado em grande parte pela Inteligência Emocional dos seus líderes, sendo que no contexto escolar, os professores detêm este papel. A capacidade do professor captar, compreender e regular as emoções dos seus alunos é o melhor índice do equilíbrio emocional da sua turma (Férrandez-Berrocal & Extremera, N., 2002)

Implicações para a Prática

Os resultados encontrados neste estudo revelam-se não só úteis para uma melhor compreensão da IE mas também para a valorização de iniciativas de intervenção para a promoção da mesma junto dos professores e dos pais, já que esta devia ser considerada nos programas educacionais.

Professores eficazes atuam não apenas na promoção da aprendizagem académica mas atuam também na promoção de competências necessárias aos alunos que os preparem para a universidade e para uma futura carreira. Destas competências fazem parte: conseguir trabalhar em equipa; monitorizar o seu próprio comportamento; e tomar decisões de forma responsável (CASEL, 2005). Tal como acontece com as competências académicas, os alunos aprendem as competências sociais e emocionais quando os professores lhes fornecem oportunidade em que possam aprender e aplicar essas competências (Durlak et al., 2011).

Assim a prática do professor inclui (Abarca, Marzo & Sala, 2002):

- estimulação afetiva e expressão regulada dos sentimentos positivos e também das emoções negativas;
- a criação de um ambiente que promova o desenvolvimento das capacidades emocionais e sociais e soluções para conflitos interpessoais;
- a exposição a experiências que possam ter resolução mediante estratégias emocionais;
- desenvolver habilidades que promovam a empatia ensinando aos alunos como prestar atenção e escutar os pontos de vista dos outros;

O termo SEL (*School-Sased Social and Emotional Learning*) nasceu da necessidade dos jovens adquirirem competências necessárias para manterem relações positivas e para o seu bem-estar geral. Assim, foi formado o *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) com o objetivo de promover a aprendizagem de competências sociais e emocionais baseadas na evidência, desde o início do pré-escolar até ao ensino secundário, já que a melhor forma de prevenir os problemas relacionados com as baixas competências emocionais será mediante o desenvolvimento prático das mesmas num ambiente positivo e estimulante (Greenberg et al., 2003). O ensino das competências sociais recai sobretudo na sua prática, treino e aperfeiçoamento e não tanto da instrução verbal. É essencial que as respostas emocionais adequadas sejam praticadas até se tornarem parte integrante do indivíduo (Fernández-Berrocal & Aranda 2008).

O Programa CASEL (2003) tem em vista uma intervenção que envolve, pais, professores e alunos onde são disponibilizados programas tendo em conta a idade da criança e o educador (pais ou professores) que podem ser utilizados com vista a desenvolver a aprendizagem das competências sociais e emocionais.

Os principais pilares onde se apoia a SEL são (CASEL, 2003):

- Auto-consciência: A capacidade para reconhecer de forma precisa as próprias emoções, pensamentos e valores e em como estes influenciam o comportamento. A capacidade para avaliar as próprias forças e limitações, com um sentido de otimismo e confianças bem estruturados.
- Auto-gestão: A capacidade para gerir com sucesso as próprias emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações. Gerir eficazmente o stress, controlar os impulsos, e motivar-se a si mesmo. E ainda a capacidade para definir e trabalhar com vista a desenvolver os objetivos pessoais e académicos.
- Consciência social: A capacidade para empatizar com a perspetiva dos outros incluindo indivíduos com diferentes culturas. A capacidade para compreender as normas sociais e éticas de comportamento e reconhecer os apoios como a família, a escola e a comunidade.
- Capacidades de relacionamento: A capacidade para estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e recompensadores com diversos indivíduos e grupos. A capacidade para comunicar de forma clara, ouvir de forma adequada, cooperar com

os outros, resistir a pressão social inapropriada, saber negociar de forma adequada em situações de conflito e procurar e oferecer ajudar quando necessário.

- Tomada de decisão responsável: A capacidade para fazer escolhas contrutivas acerca de comportamento pessoal e interações sociais com base em padrões de ética, preocupações de segurança e normas sociais. A avaliação realista das consequências das várias ações e a consideração de bem-estar do próprio e dos outros.

Assim, de acordo com os resultados obtidos neste estudo, percebemos que a intervenção nas escolas e junto dos pais é fundamental. Para além disso, é muito importante também a formação dos docentes para que este se tornem modelos adequados de aprendizagem para os alunos. São necessárias mudanças no âmbito educativo para a inclusão das aprendizagem da IE de forma explícita no sistema escolar.

Limitações e sugestões para futuras investigações

Tal como acontece em qualquer outra investigação, também nesta existem limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados apontados no sentido de melhorar futuros estudos.

A primeira relaciona-se com o instrumento utilizado para a recolha de informação. Tanto o EQ-i:YV (Candeias, 2014) como o EQ-i:YV para observadores externos, pais e professores (Candeias, 2014) se encontra em estudo, pelo que carece de dados de comparação relacionados com a sua validação. É por isto importante que sejam realizadas novas investigações que permitam colmatar esta limitação e corroborar, ou não os resultados obtidos neste estudo.

Importa também referir que o facto das investigações nacionais e internacionais sobre a perceção de pais e professores acerca das competências sociais e emocionais dos jovens são escassas, o que dificultou a discussão dos resultados obtidos.

Teria sido também importante ter mais dados sociodemográficos acerca dos professores, já que nesta investigação isso não foi possível.

Os resultados deste estudo dão um bom contributo para a validação do EQ-i:YV para observadores externos (pais e professores) e para uma melhor compreensão da perceção de pais e professores das competências sociais e emocionais dos jovens.

De futuro seria importante realizar mais investigações, numa amostra mais ampla, onde as autoperceções dos alunos também fossem consideradas, de forma a obter resultados mais completos acerca de como é que as perceções por parte dos pais e professores acerca dos alunos se relacionam com a perceção que estes têm deles mesmos.

Referências

- Al Said, T. B., Birdsey, N., & Stuart-Hamilton, I. (2013). Psychometric properties of Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version among Omani children. *International Journal of Learning Management Systems*, 1(2), 13-24. doi:10.12785/ijlms/010202
- Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know?. *The Family Journal*, 19, 56-62. doi:10.1177/1066480710387486
- Alegre, A., & Benson, M. J. (2010). Parental behaviors and adolescent adjustment: Mediation via adolescent trait emotional intelligence. *Individual Differences Research*, 8(2), 83-96.
- Alegre, A., & Perez N. (2009, September). *Familia, emociones y adaptación en preadolescentes*. Trabajo presentado en lo II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, Santander, España.
- Almeida, M. (2006). *Socialização parental das emoções e a competência social da criança* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal). Recuperada de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/291>
- Barbaranelli, C., Fida, F., Paciello, M., Di Giunta, L., & Caprara, G. V. (2008). Assessing personality in early adolescence through self-report and other-ratings: A multitrait-multimethod analysis of the BFQ-C. *Personality and Individual Differences*, 44, 876-886. doi:10.1016/j.paid.2007.10.014
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On, & J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done?. *Perspectives in Education*, 21(4), 3-15. Retrieved from <https://journals.co.za/content/journal/persed>
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23(1), 41-62. Retrieved from <https://journals.co.za/content/journal/persed>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Supplement 1), 13-25. Retrieved from <http://www.psicothema.com>

- Bar-On, R., & Parker, J. D. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV) Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37*, 887-907. doi:10.2307/1126611
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of pre-school behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology, 4*(1, Parte 2), 1-103. doi:10.1037/h0030372
- Bennett, D. S., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition & Emotion, 19*, 375-396. doi:10.1080/02699930441000201
- Bizai, M. E. (2015). *Comportamentos agressivos entre pares e competências emocionais em estudantes de 2º e 3º ciclos de escolaridade* (Dissertação de mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal). Recuperada de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/16085>
- Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., & Pinderhughes, E. (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*, 156-168. doi:10.1037/a0018607
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación, 21*(10), pp.61-82.
- Boon, H. J. (2007). Low- and high-achieving Australian secondary school students: Their parenting, motivations and academic achievement. *Australian Psychologist, 42*, 212-225. doi:10.1080/00050060701405584
- Botton, A., Cúnico, S., D., Barcinski, M., & Strey, M., N. (2015). Os papéis parentais nas famílias: Analisando Aspectos Transgeracionais e de Gênero. *Pensando Famílias, 19*, 43-56
- Brackett, M., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elberston, N. A., & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction, 46*(1), 27-36.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513-531. doi:10.1037//0003-066x.32.7.513
- Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review, 31*, 21-32
- Buenrostro-Guerrero, A. E., Valadez-Sierra, M. D., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R., & García-García, A. (2012). Inteligencia Emocional y

- rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/
- Campbell, J. R. (1995). *Raising your child to be gifted: Successful Parents Speak!*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Candeias, A. A., Rebelo, N., Silva, J., & Cartaxo, A. (2011, julho). BarOn – Inventário de Quociente Emocional (BarOn IQE) - Estudos portugueses com crianças e jovens do Ensino Básico. In A. A. Candeias (Coord.), *Avaliação de competências cognitivas, sócio-emocionais e académicas: Estudos com Crianças e Jovens do 1º ciclo do Ensino Básico*. Simpósio conduzido no VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cartaxo, A. P. N. (2012). *Inteligência emocional, autoconceito e bem-estar psicológico: estudo exploratório em alunos de 9º, 10º e 11º ano* (Dissertação de mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal). Recuperada de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/14188>
- Chávez, N., & Del Águila, L. P. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventário BARON ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2011, December). *The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood* (NBER Working Paper 17699). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Cleary, T., J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41, 537-550. doi:10.1002/pits.10177
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: Author. Retrieved from <http://www.casel.org/safe-and-sound-an-educational-leaders-guide-to-evidence-based-social-and-emotional-learning-sel-programs/>
- Cotton, K., & Wikelund, K. R. (2001). *Parent involvement in education* (School Improvement Research Series). Retrieved from Northwest Regional Educational Laboratory website: <http://educationnorthwest.org>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496. doi:10.1037/0033-2909.113.3.487

- Delgado, J. M., & Martins, É. (2002). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas – 1974-1999. Continuidade e rupturas*. Lisboa, Portugal: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*, 241-273. doi:10.1207/s15327965pli0904_1
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 136-157. doi:10.1037/0022-3514.78.1.136
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Miller, P., Carlo, G., Poulin, R., ... Shell, R. (1991). Personality and socialization correlates of vicarious emotional responding. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 459-471. doi:10.1037/0022-3514.61.3.459
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development, 70*, 513-534. doi:10.1111/1467-8624.00037
- El Hassan, K., & El Sader, M. (2005). Adapting and validating the Bar-On EQ-i: YV in the Lebanese context. *International Journal of Testing, 5*, 301-317. doi:10.1207/s15327574ijt0503_7
- 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. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6(2)*. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/index>
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica, 17*, 309-338. doi:10.1387/Rev.Psicodidact.2814

- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org>
- Gagné, R. M. (1975). *Essentials of learning for instruction*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10. doi:10.3102/0013189X018008004
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa, Portugal: Temas & Debates.
- Gross, J. J. (2002). Emotional regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291. doi:10.1017/S0048577201393198
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-74.
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1-17. doi:10.1002/cd.225
- Hastings, P. D., McShane, K. E., Parker, R., & Ladha, F. (2007). Ready to make nice: Parental socialization of young sons' and daughters' prosocial behaviors with peers. *The Journal of Genetic Psychology*, 168, 177-200. doi:10.3200/gntp.168.2.177-200
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-528. doi:10.3102/0034654308325693
- Karavasilis, L., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 153-164. doi:10.1080/0165025024400015
- Kohaut, K. M. (2009). Emotional intelligence as a predictor of academic achievement in middle school children. *Dissertation Abstracts International*, 44(2), 364 A.
- Kritzas, N., & Grobler, A. A. (2005). The relationship between perceived parenting styles and resilience during adolescence. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 17, 1-12. doi:10.2989/17280580509486586

- Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J., Emmons, C.L. y Blatt, S.J (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 76-88.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104, 409-426. Retrieved from <http://www.journals.uchicago.edu/toc/esj/current>
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornsbuch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065. doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x
- Lee, S.-Y. & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgement and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 1, 29-67. doi:10.1177/016235320603000103
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., & Liau, M. T. L. (2003). The case for emotional literacy: The influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32, 51-66. doi:10.1080/0305724022000073338
- López-González, L., & Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students. *Cultura y Educación*, 1-12. doi:10.1080/11356405.2015.1120448
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 60-70. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.11.002
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Vol. Ed.), & P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. 4, pp. 1-101). Chichester, NY: Wiley.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 26, 463-478. doi:10.14417/ap.508

- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS (3ª Ed.)*. Lisboa:Edições Sílabo.
- Marôco, J. & Garcia-Marques, T. (2006) Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), pp. 65-90.
- Márquez, P., Martín, P. R., & Brackett, A. M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18(Supplement 1), 118-123. Retrieved from <http://www.psicothema.com>
- Martín, R. P., Márquez, P., Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>
- Martins, M. J. (2009). Agressão, vitimação e emoções na adolescência, em contexto escolar e de lazer. *Interações*, 13, pp. 187-207.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220. doi:10.1037/0003-066X.53.2.205
- Nasir, M., & Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age, and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(1), 37-51.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237-257. doi:10.3102/01623737026003237
- Obradović, J., van Dulmen, M. H. M., Yates, T. M., Carlson, E. A., & Egeland, B. (2006). Developmental assessment of competence from early childhood to middle adolescence. *Journal of Adolescence*, 29, 857-889. doi:10.1016/j.adolescence.2006.04.009
- Parker, J. D., Creque, R., Sr., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., ... Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?. *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330. doi:10.1016/j.paid.2004.01.002
- Parker, J. D., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41, 1329-1336. doi:10.1016/j.paid.2006.04.022

- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172. doi:10.1016/S0191-8869(03)00076-X
- Paula, J. M. P. (2012). Estilos parentais, inteligência emocional e o enfant terrible: Relações, implicações e reflexões. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(8), 155-162. doi:10.12707/RIII1203
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185. doi:10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x
- Pears, K. C., & Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development*, 12, 1-20. doi:10.1111/1467-9507.00219
- Pena, M., & Reppeto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, 400-420. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/presentacion.php>
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293. doi:10.1016/S0191-8869(03)00084-9
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312. doi:10.1017/S0954579400006519
- Rasinski, T. V., & Fredricks, A. D. (1988). Sharing literacy: Guiding principles and practices for parents involvement. *The Reading Teachers*, 41, 508- 512. Retrieved from <https://www.jstor.org/journal/readingteacher>
- Rebelo, N. S. (2012). *Estudo dos perfis atitudinais e emocionais de alunos do ensino básico português: caracterização em função do nível escolar e do sexo* (Dissertação de mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal). Recuperada de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/8092>
- Rich, D. (1987). *Schools and families: Issues and action*. Washington, DC: National Education Association Report.
- Roberts, R. D., Flores-Mendoza, C. E., & Nascimento, E. (2002). Inteligência emocional: Um construto científico?. *Paidéia*, 12(23), 77-92. doi:10.1590/S0103-863X2002000200006

- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 223-230.
- Sáinz, M. (2008). *Competencia socio-emocional de alumnos con altas habilidades y habilidades medias: Percepción de padres, profesores y alumnos* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Sáinz, M. (2010). *Creatividad, personalidad y competencia socio-emocional en alumnos de altas habilidades versus no altas habilidades* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia - Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Murcia, España). Recuperada de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/11032>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177. doi:10.1016/S0191-8869(98)00001-4
- Schwean, V. L., Saklofske, D., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. D., Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology*, 2(2), 30–37. Retrieved from <http://pandora.nla.gov.au/tep/51365>
- Shabani, J., Hassan, S. A., Ahmad, A., & Baba, M. (2010). Exploring the relationship of emotional intelligence with mental health among early adolescents. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 209-216. doi:10.5539/ijps.v2n2p209
- Silva, D. M., & Duarte, J. C. (2012). Sucesso escolar e inteligência emocional. *Millenium*, 42, 67-84. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/millenium/> ~
- Seligman, M.E.P. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Steele, H., Steele, M., Croft, C., & Fonagy, P. (1999). Infant-mother attachment at one year predicts children's understanding of mixed emotions at six years. *Social Development*, 8, 161-178. doi:10.1111/1467-9507.00089
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00781.x
- Tanganho, C. S. (2015). *Inteligência emocional, atitudes face à escola e sucesso escolar: Estudo exploratório em alunos do 8º e 9º anos com diferentes percursos*

- formativos* (Dissertação de mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal). Recuperada de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/15907>
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K. F., & Walpole, S. (1999). *Beating the odds in teaching all children to read* (CIERA Report 2-006). Retrieved from University of Michigan, Center for the Improvement of Early Reading Achievement website: <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-2/2-006/2-006.html>
- Tella, A., Tella, A., & Adika, L. (2003). Self-efficacy and locus of control as predictors of academic achievement among secondary schools students in Osun State Unity Schools. *IFE Psychologia*, 16(2), 32-41. doi:10.4314/ifep.v16i2.23806
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its issues. *Harper's Magazine*, 140, 227-235. Retrieved from <https://harpers.org>
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventário de BarOn ICE: NA, en una amuestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.
- Vidal, M. (2011). *Competencia Socioemocional en Adolescentes de Altas Habilidades: Un estudio Comparativo* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia - Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Murcia, España).
- Webster-Stratton, C., & Herman, K. C. (2010). Disseminating Incredible Years Series early-intervention programs: Integrating and sustaining services between school and home. *Psychology in the Schools*, 47, 36-54. doi:10.1002/pits.20450
- Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.
- Woyciekoski, C., & Hutz, C. S. (2009). Inteligência emocional: Teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, 1-11. doi:10.1590/S0102-79722009000100002
- Yoder, N. P. (2013). *Linking social-emotional learning to teaching practices in an urban context: A mixed methods study* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://deepblue.lib.umich.edu/documents>
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberst, R. D., & MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, 69-96. doi:10.1159/000068580
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. doi:10.1006/ceps.1999.1016

- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York, NY: Teachers College Press.
- Zuzarte, M., & Calheiros, M. (2010). Programa de intervenção nas interações pais-filhos “Desenvolver a Sorrir” – Estudo exploratório. *Análise Psicológica*, 28, 491-504. doi:10.14417/ap.350

Anexos

Anexo I: Questionários

Questionário de Inteligência Emocional de Bar-on

(Adaptado por H. Pires, A. Candeias & M. Rebocho, 2007) (Versão para Professores)

Nome e apelidos (professor): _____

Nome e apelidos (aluno): _____

Sexo: Masculino ÷ Feminino ÷

Data de nascimento: __/__/____ Idade: _____ Data: __/__/____

Curso: _____ Grupo: _____ Número do Aluno: _____

Escola: _____

INSTRUÇÕES:

Leia atentamente todas as frases.

Faça um círculo ou uma cruz no número que melhor expresse a sua opinião.

Para isso, há uma escala numérica de 1 a 4.

Nenhuma resposta é melhor que a outra.

Em caso de engano, basta riscar e colocar o círculo na resposta que pretende.

Responda a todas as perguntas e procure ser sincero.

Exemplo 1.

O(a) meu/minha aluno (a)	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Gosta do seu corpo	1	2	3	4

Se escolhe o número 1, significa que o(a) seu/sua aluno(a) **nunca** gosta do seu corpo.

Se escolhe o 2, significa que o(a) seu/sua aluno(a) **às vezes** gosta do seu corpo.

Se escolhe o número 3, significa que o(a) seu/sua aluno(a) **quase sempre** gosta do seu corpo.

Se escolhe o número 4, significa que o(a) seu/sua aluno(a) gosta **sempre** do seu corpo.

Exemplo 2.

O(a) meu/minha aluno(a)	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
É feliz	1	2	3	4

Se escolhe o número 1, significa que o(a) seu/sua aluno(a) **nunca** é feliz.

Se escolhe 2, significa que o(a) seu/sua aluno(a) **às vezes** é feliz.

Se escolhe o número 3, significa que o(a) seu/sua aluno(a) **quase sempre** é feliz.

Se escolhe o número 4, significa que o(a) seu/sua aluno(a) **é sempre** feliz.

Continue

Nota: A sua colaboração no preenchimento deste questionário é muito importante para o desenvolvimento de provas de competências emocionais em Portugal para crianças. Tenha em conta que toda a informação recolhida será usada unicamente para fins de investigação e a identificação dos participantes será salvaguardada à luz das regras de confidencialidade para este tipo de trabalhos. Obrigado pela colaboração.

O(a) meu/minha aluno(a).....	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1. Preocupa-se com o que acontece às outras pessoas.	1	2	3	4
2. Diverte-se com as piadas.	1	2	3	4
3. Comunica com facilidade o modo como se sente.	1	2	3	4
4. É feliz.	1	2	3	4
5. É capaz de respeitar os outros.	1	2	3	4
6. Aborrece-se facilmente com algumas coisas.	1	2	3	4
7. Pode falar facilmente sobre os seus sentimentos.	1	2	3	4
8. Briga com outros meninos (as).	1	2	3	4
9. Sente-se seguro(a) de si mesmo.	1	2	3	4
10. É temperamental.	1	2	3	4
11. Pode entender perguntas difíceis.	1	2	3	4
12. Tem dificuldade em falar sobre sentimentos profundos.	1	2	3	4
13. Pensa que a maioria das coisas que faz resulta bem.	1	2	3	4
14. Gosta do seu corpo.	1	2	3	4
15. Pode dar boas respostas a perguntas difíceis.	1	2	3	4
16. Pode descrever os seus sentimentos com facilidade.	1	2	3	4
17. Quando quer, pode responder de diferentes maneiras a uma pergunta difícil.	1	2	3	4
18. Aborrece-se com facilidade.	1	2	3	4
19. Gosta de fazer coisas para os outros.	1	2	3	4
20. Espera que tudo saia bem.	1	2	3	4
21. Pode utilizar facilmente diferentes formas para resolver um problema.	1	2	3	4
22. Diz com facilidade o que sente.	1	2	3	4
23. Quando responde a perguntas difíceis, tenta pensar em várias soluções.	1	2	3	4
24. Gosta de sorrir.	1	2	3	4
25. Sente-se mal quando outras pessoas sofrem.	1	2	3	4
26. Diverte-se com as coisas que faz.	1	2	3	4
27. É bom/boa a resolver problemas.	1	2	3	4
28. Tem dificuldades em falar com outras pessoas sobre os seus sentimentos.	1	2	3	4
29. Aborrece-se facilmente.	1	2	3	4
30. Sente-se bem consigo mesmo.	1	2	3	4
31. É capaz de dizer quando um(a) dos(as) seus/suas melhores amigos (as) está triste.	1	2	3	4
32. Sabe que as coisas não-de correr bem.	1	2	3	4
33. Quando está aborrecido(a), age sem pensar.	1	2	3	4
34. É feliz com o tipo de pessoa que é.	1	2	3	4
35. Sabe quando os outros estão aborrecidos, inclusive quando isso não é dito.	1	2	3	4
36. Sabe como ficar bem.	1	2	3	4
37. Não é feliz.	1	2	3	4
38. Gosta do seu aspecto.	1	2	3	4

Questionário de Inteligência Emocional de Bar-on

(Adaptado por H.Pires, A.Candéias & M. Rebocho, 2007) (Versão para Pais)

Nome e apelidos (filho/a): _____

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Data de nascimento: __/__/____ Idade: _____ Data: __/__/____

Escola:.....

INSTRUÇÕES:

Leia atentamente todas as frases.

Faça um círculo ou uma cruz no número que melhor expresse a sua opinião.

Para isso, há uma escala numérica de 1 a 4.

Nenhuma resposta é melhor que a outra.

Em caso de engano, basta riscar e colocar o círculo na resposta que pretende.

Responda a todas as perguntas e procure ser sincero.

Exemplo 1.

O(a) meu/minha filho(a)	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Gosta do seu corpo	1	2	3	4

Se escolhe o número 1, significa que o(a) seu/sua filho(a) **nunca** gosta do seu corpo.

Se escolhe o 2, significa que o(a) seu/sua filho(a) **às vezes** gosta do seu corpo.

Se escolhe o número 3, significa que o(a) seu/sua filho(a) **quase sempre** gosta do seu corpo.

Se escolhe o número 4, significa que o(a) seu/sua filho(a) gosta **sempre** do seu corpo.

Exemplo 2.

O(a) meu/minha filho(a)	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
É feliz	1	2	3	4

Se escolhe o número 1, significa que o(a) seu/sua filho(a) **nunca é** feliz.

Se escolhe 2, significa que o(a) seu/sua filho(a) **às vezes é** feliz.

Se escolhe o número 3, significa que o(a) seu/sua filho(a) **quase sempre é** feliz.

Se escolhe o número 4, significa que o(a) seu/sua filho(a) **é sempre** feliz.

Continue

Nota: A sua colaboração no preenchimento deste questionário é muito importante para o desenvolvimento de provas de competências emocionais em Portugal para crianças. Tenha em conta que toda a informação recolhida será usada unicamente para fins de investigação e a identificação dos participantes será salvaguardada à luz das regras de confidencialidade para este tipo de trabalhos. Obrigado pela colaboração.

O(a) meu/minha filho(a)...	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1. Preocupa-se com o que acontece às outras pessoas.	1	2	3	4
2. Diverte-se com as piadas.	1	2	3	4
3. Comunica com facilidade o modo como se sente.	1	2	3	4
4. É feliz.	1	2	3	4
5. É capaz de respeitar os outros.	1	2	3	4
6. Aborrece-se facilmente com algumas coisas.	1	2	3	4
7. Pode falar facilmente sobre os seus sentimentos.	1	2	3	4
8. Briga com outros meninos (as).	1	2	3	4
9. Sente-se seguro(a) de si mesmo.	1	2	3	4
10. É temperamental.	1	2	3	4
11. Pode entender perguntas difíceis.	1	2	3	4
12. Tem dificuldade em falar sobre sentimentos profundos.	1	2	3	4
13. Pensa que a maioria das coisas que faz resulta bem.	1	2	3	4
14. Gosta do seu corpo.	1	2	3	4
15. Pode dar boas respostas a perguntas difíceis.	1	2	3	4
16. Pode descrever os seus sentimentos com facilidade.	1	2	3	4
17. Quando quer, pode responder de diferentes maneiras a uma pergunta difícil.	1	2	3	4
18. Aborrece-se com facilidade.	1	2	3	4
19. Gosta de fazer coisas para os outros.	1	2	3	4
20. Espera que tudo saia bem.	1	2	3	4
21. Pode utilizar facilmente diferentes formas para resolver um problema.	1	2	3	4
22. Diz com facilidade o que sente.	1	2	3	4
23. Quando responde a perguntas difíceis, tenta pensar em várias soluções.	1	2	3	4
24. Gosta de sorrir.	1	2	3	4
25. Sente-se mal quando outras pessoas sofrem.	1	2	3	4
26. Diverte-se com as coisas que faz.	1	2	3	4
27. É bom/boa a resolver problemas.	1	2	3	4
28. Tem dificuldades em falar com outras pessoas sobre os seus sentimentos.	1	2	3	4
29. Aborrece-se facilmente.	1	2	3	4
30. Sente-se bem consigo mesmo.	1	2	3	4
31. É capaz de dizer quando um(a) dos(as) seus/suas melhores amigos (as) está triste.	1	2	3	4
32. Sabe que as coisas não-de correr bem.	1	2	3	4
33. Quando está aborrecido(a), age sem pensar.	1	2	3	4
34. É feliz com o tipo de pessoa que é.	1	2	3	4
35. Sabe quando os outros estão aborrecidos, inclusive quando isso não é dito.	1	2	3	4
36. Sabe como ficar bem.	1	2	3	4
37. Não é feliz.	1	2	3	4
38. Gosta do seu aspecto.	1	2	3	4