



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Inteligência Emocional, Atitudes Face à Escola e Sucesso Escolar: Estudo exploratório em alunos do 8º e 9º anos com diferentes percursos formativos**

**Carla Sofia Moleirinho Tanganho**

Orientação: Prof.ª Doutora Adelinda Araújo Candeias e

Prof.ª Doutora Luísa Fonseca Grácio

**Mestrado em Psicologia**

Área de especialização: Psicologia da Educação

Dissertação

Évora, 2015



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Mestrado em Psicologia**

*Especialização em Psicologia da Educação*

**Inteligência Emocional, Atitudes Face à Escola e Sucesso Escolar: Estudo  
exploratório em alunos do 8º e 9º anos com diferentes percursos  
formativos**

Carla Sofia Moleirinho Tanganho

**Orientador/a:**

Prof.ª Doutora Adelinda Araújo Candeias

**Coorientador/a:**

Prof.ª Doutora Luísa Fonseca Grácio

Junho de 2015

*À Cristina, pelo seu coração enorme, e  
por ser um exemplo de empenho, dedicação  
e paixão em tudo aquilo que faz.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Dra. Ana Cristina Rosário, para quem não existem palavras suficientes para agradecer por todo o apoio que me deu ao longo deste processo. Obrigada pela motivação e encorajamento, pela amizade, e por todas as horas perdidas neste meu projeto.

Às minhas orientadoras, Prof.<sup>a</sup> Doutora Adelinda Araújo Candeias e Prof.<sup>a</sup> Doutora Luísa Fonseca Grácio, pela paciência e compreensão nos momentos mais difíceis, pela disponibilidade, sabedoria e conselhos.

À minha família, em especial à minha mãe e ao meu padrasto, por sempre me terem proporcionado todas as condições e mais algumas para que me pudesse dedicar àquilo que era mais importante para mim. Obrigada mãe, por sempre teres vivido com tanto entusiasmo todas as minhas “vitórias” ao longo do meu percurso escolar.

Ao meu namorado, obrigada pelo carinho e compreensão, por acreditares sempre em mim e nunca me deixares desistir. Por me dizeres “és a melhor!”, sempre que a minha confiança vacila.

Às minhas amigas, que mesmo estando longe nunca deixaram de oferecer o seu apoio e incentivo, fazendo-me sempre acreditar nas minhas capacidades.

A todos os outros que permitiram que o meu estudo se concretizasse, em particular a todos os alunos que colaboraram no mesmo e aos professores que cederam as suas aulas, agradeço pela disponibilidade e pelo tempo dispensado.

**Inteligência Emocional, Atitudes Face à Escola e Sucesso Escolar:  
Estudo exploratório em alunos do 8º e 9º anos com diferentes percursos  
formativos**

**RESUMO**

Este estudo procura compreender a relação entre inteligência emocional (avaliada pelo EQ-i:YV), atitudes face à escola (avaliadas pelo QAFE) e sucesso escolar, tendo incidido sobre uma amostra de 289 adolescentes com diferentes percursos formativos (ensino regular e ensino alternativo). Os resultados apontam para uma relação positiva e estatisticamente significativa entre as três variáveis em estudo. Foi ainda possível verificar diferenças estatisticamente significativas na inteligência emocional (IE) e nas atitudes face à escola (AFE) em função de variáveis sociodemográficas e académicas, destacando-se a idade e o percurso formativo dos alunos (com os alunos mais novos e os que frequentam o ensino regular a apresentarem uma perceção de IE mais elevada e AFE mais favoráveis). Fica, assim, evidente a importância da IE em contextos educativos como ingrediente-chave para alcançar sucesso, qualidade de relacionamento interpessoal, saúde e bem-estar, bem como das AFE enquanto determinantes do desempenho académico dos alunos, na adaptação escolar e no desejo de prosseguir estudos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Adolescência; Inteligência Emocional; Atitudes Face à Escola; Sucesso Escolar; Percursos Formativos.



**Emotional Intelligence, Attitudes Toward School and Academic Success:  
An exploratory study involving 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade students with different  
formative paths**

**ABSTRACT**

The purpose of this study was to contribute to the understanding of the relationship between emotional intelligence (assessed by the EQ-i:YV), attitudes toward school (assessed by QAFE) and academic success, using a sample of 289 adolescent students with different formative paths (regular education and alternative education programs). The results show a positive and statistically significant relationship between the three variables. Statistically significant differences in emotional intelligence (EI) and attitudes toward school (ATS) in relation to sociodemographic and academic variables were also demonstrated, emphasizing the role of age and students' formative path (both younger students and students attending a regular education program presented higher levels of perceived EI and more positive ATS). Hence the importance of EI in educational contexts as a key ingredient to achieve success, good interpersonal relationships, healthiness and well-being, as well as ATS as a determining factor in students' academic achievement, school adaptation and the motivation to pursue further education.

**KEYWORDS:** Adolescence; Emotional Intelligence; Attitudes Toward School; Academic Success; Formative Paths.



# ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
ÍNDICE GERAL	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xv
ÍNDICE DE FIGURAS	xvi
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I - ESTUDO TEÓRICO</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO 1 – INTELIGÊNCIA EMOCIONAL</b>	<b>7</b>
1.1 – Evolução do conceito de Inteligência Emocional	7
1.2 – Modelos de Inteligência Emocional	9
1.2.1 – Modelos de Aptidões: O Modelo de Mayer e Salovey	9
1.2.2 – Modelos Mistos: O Modelo de Bar-On	11
1.3 – Avaliação da Inteligência Emocional: O EQ-i:YV	15
1.4 – Síntese Final	21
<b>CAPÍTULO 2 – ATITUDES FACE À ESCOLA</b>	<b>23</b>
2.1 – Definição do conceito Atitude	23
2.2 – Atitudes Face à Escola e sua importância	24
2.3 – Modelos de Atitudes Face à Escola	26
2.4 – Avaliação das Atitudes Face à Escola: O QAFE	27
2.5 – Síntese Final	30
<b>CAPÍTULO 3 – INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E ATITUDES FACE À ESCOLA:</b>	<b>31</b>
<b>ALGUNS DADOS DA INVESTIGAÇÃO</b>	
3.1 – Investigação no âmbito da Inteligência Emocional	31
3.1.1 – IE e Sucesso Escolar	32
3.1.2 – IE em função de variáveis sociodemográficas	36

3.2 – Investigação no âmbito das Atitudes Face à Escola	39
3.2.1 – Atitudes Face à Escola e Sucesso Escolar	40
3.2.2 – Atitudes Face à Escola em função de variáveis sociodemográficas	42
3.3 – Síntese Final	45
<b>PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO</b>	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA</b>	<b>49</b>
4.1 – Objetivos e Hipóteses	49
4.2 – Amostra	50
4.3 – Instrumentos	52
4.3.1 – Questionário Sociodemográfico	53
4.3.2 – Questionário de Atitudes Face à Escola (QAFE)	53
4.3.3 – Questionário de Inteligência Emocional para crianças e adolescentes (EQ-i:YV)	53
4.4 – Procedimento de Recolha de Dados e Cuidados Éticos	54
4.5 – Tratamento Estatístico dos Dados	55
<b>CAPÍTULO 5 – RESULTADOS</b>	<b>57</b>
5.1 – Estudo das Qualidades Psicométricas do EQ-i:YV	58
5.1.1 – Análise dos Itens	58
5.1.2 – Validade de Constructo	60
5.1.3 – Consistência Interna	63
5.2 – Descrição dos Resultados obtidos no EQ-i:YV e no QAFE	65
5.3 – Relação entre Inteligência Emocional, Atitudes Face à Escola e Sucesso Escolar	67
5.4 – Diferenças na Inteligência Emocional e nas Atitudes Face à Escola em função de variáveis sociodemográficas e académicas	70
5.4.1 – Diferenças em função da idade	71
5.4.2 – Diferenças em função do género	73
5.4.3 – Diferenças em função do nível socioeconómico	75
5.4.4 – Diferenças em função do tipo de percurso formativo	77
5.4.5 – Diferenças em função dos planos para o futuro	81

<b>CONCLUSÃO</b>	85
<b>REFERÊNCIAS</b>	91
<b>ANEXOS</b>	101
<b>Anexo 1</b> – Protocolo de Avaliação	103
<b>Anexo 2</b> – Pedido de Autorização à Direção do Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora	109
<b>Anexo 3</b> – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação	113



## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 4.1</b>	Distribuição dos sujeitos por ano de escolaridade, género e idade, tomando os grupos por tipo de percurso formativo e total da amostra	51
<b>Tabela 4.2</b>	Distribuição dos sujeitos pelos escalões do SASE, considerando o percurso formativo, por ano de escolaridade e total da amostra	52
<b>Tabela 5.1</b>	Análise descritiva dos itens do EQ-i:YV	59
<b>Tabela 5.2</b>	Estrutura Fatorial do EQ-i:YV numa amostra portuguesa (N=289)	61
<b>Tabela 5.3</b>	Consistência interna das dimensões do EQ-i:YV	64
<b>Tabela 5.4</b>	Estatísticas descritivas dos resultados no EQ-i:YV e no QAFE para o total da amostra	65
<b>Tabela 5.5</b>	Estatísticas descritivas dos resultados no EQ-i:YV e no QAFE em função do percurso formativo dos alunos	66
<b>Tabela 5.6</b>	Coefficientes de correlação entre os indicadores de Sucesso Escolar e os resultados no QAFE e no EQ-i:YV	68
<b>Tabela 5.7</b>	Médias e Desvios-padrão dos resultados no QAFE e no EQ-i:YV por grupo etário	72
<b>Tabela 5.8</b>	Efeitos da variável idade nos resultados obtidos no QAFE e no EQ-i:YV	72
<b>Tabela 5.9</b>	Médias e Desvios-padrão dos resultados no QAFE e no EQ-i:YV em função do género	73
<b>Tabela 5.10</b>	Efeitos da variável género nos resultados obtidos no QAFE e no EQ-i:YV	74
<b>Tabela 5.11</b>	Médias e Desvios-padrão dos resultados no QAFE e no EQ-i:YV em função do nível socioeconómico	76
<b>Tabela 5.12</b>	Efeitos da variável nível socioeconómico nos resultados obtidos no QAFE e no EQ-i:YV	77
<b>Tabela 5.13</b>	Médias e Desvios-padrão dos resultados no QAFE e no EQ-i:YV em função do tipo de percurso formativo	78
<b>Tabela 5.14</b>	Efeitos da variável tipo de percurso formativo nos resultados obtidos no QAFE e no EQ-i:YV no total da amostra	78
<b>Tabela 5.15</b>	Efeitos da variável tipo de percurso formativo nos resultados obtidos no QAFE e no EQ-i:YV na subamostra dos alunos do 8º ano	79
<b>Tabela 5.16</b>	Efeitos da variável tipo de percurso formativo nos resultados obtidos no QAFE e no EQ-i:YV na subamostra dos alunos do 9º ano	80
<b>Tabela 5.17</b>	Médias e Desvios Padrão dos resultados no QAFE e no EQ-i:YV em função dos planos para o futuro, tomando o grupo de alunos do ensino regular e o grupo de alunos com percurso alternativo	82
<b>Tabela 5.18</b>	Efeitos da variável planos para o futuro nos resultados obtidos no QAFE e no EQ-i:YV nos grupos de alunos do ensino regular e ensino alternativo	82

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.1</b>	Descrição do Modelo de Bar-On	13
<b>Figura 2.1</b>	Descrição da estrutura fatorial do QAFE	28

# INTRODUÇÃO

Hoje em dia, é comum encontrar, nas nossas escolas, alunos com escassa motivação para as aprendizagens acadêmicas, com reprovações sucessivas e inúmeras experiências de fracasso acadêmico, apresentando alguns deles elevado absentismo escolar, e havendo ainda outros que chegam mesmo a abandonar o sistema educativo antes de concluírem a escolaridade básica obrigatória.

Perante este cenário, são exigidas novas soluções para ultrapassar estes fenómenos, aumentar o interesse dos alunos pela escola e pela aprendizagem e, por conseguinte, melhorar o seu desempenho escolar. Na tentativa de dar resposta a alguns destes problemas, têm sido criadas alternativas ao ensino regular através da criação de cursos de caráter mais prático no ensino básico, nomeadamente os cursos de educação e formação<sup>1</sup> (CEF) e os cursos vocacionais<sup>2</sup> (CV).

Outro aspeto relevante é assinalado por Weissberg e O'Brien (2004), no sentido de que as escolas são cada vez mais pressionadas para colmatar as necessidades sociais e emocionais dos seus alunos, promovendo saúde e bem-estar, além de os estimular a atingir elevados níveis de desempenho escolar.

Nesta linha de ideias, a Inteligência Emocional (IE) tem vindo a despertar bastante interesse por parte dos académicos e investigadores, uma vez que parecem existir evidências de que as pessoas que gerem melhor as próprias emoções são aquelas que possuem maior sucesso nos diversos palcos da vida, nomeadamente, a nível pessoal, académico e profissional, e apresentam níveis mais elevados de qualidade, bem-estar e satisfação com a vida (Barna & Brott, 2011; Neta, García & Gargallo, 2008; Roberts, Flores-Mendoza & Nascimento, 2002). É importante que logo desde cedo, mesmo antes da escolha profissional e da entrada no mundo do trabalho, se perceba as implicações da IE e a forma como esta se relaciona com os valores de vida dos estudantes, com vista a que no futuro sejam indivíduos emocional e profissionalmente bem preparados e bem-sucedidos.

---

<sup>1</sup> Os Cursos de Educação e Formação foram criados pelo Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de julho, destinando-se os de Tipo 2 a jovens com 15 ou mais anos de idade, em risco de abandono escolar, que completaram o 6º ano de escolaridade ou frequentaram com ou sem aproveitamento o 7º ou o 8º anos de escolaridade, conferindo o 9º ano e uma qualificação profissional de nível 2.

<sup>2</sup> Os Cursos Vocacionais de Ensino Básico foram criados pela Portaria nº 292-A/2012, de 26 de setembro, tendo como público-alvo os alunos a partir dos 13 anos de idade que manifestem constrangimentos com os estudos do ensino regular e procurem uma alternativa a este tipo de ensino, designadamente aqueles alunos que tiveram duas retenções no mesmo ciclo ou três retenções em ciclos diferentes, podendo ter a duração de um ou dois anos letivos e conferindo o 9º ano de escolaridade.

Alguns autores consideram, ainda, a IE como um pré-requisito para a aprendizagem e adaptação escolar. Por exemplo, Extremera e Fernández-Berrocal (2003, 2004) referem que alunos com baixos níveis de IE tendem a apresentar défices nos níveis de bem-estar e ajuste psicológico, diminuição da quantidade e qualidade das relações interpessoais, decréscimo do rendimento académico, aparecimento de comportamentos disruptivos e consumo de substâncias aditivas.

Um dos aspetos mais importantes do debate sobre a IE envolve o seu contributo para a predição do sucesso escolar e profissional. Ainda que se tenha afirmado que a IE poderia explicar grande parte do comportamento bem-sucedido nestes contextos, poucos estudos têm efetivamente demonstrado estas relações de forma empírica (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Torna-se, assim, importante a realização de mais estudos neste âmbito, podendo esta investigação contribuir para uma maior compreensão da inteligência emocional em contextos educativos.

Quanto às atitudes face à escola, a investigação tem demonstrado que as mesmas influenciam o nível de interesse do aluno nas aprendizagens escolares, a sua motivação para aprender, a sua perceção de competência e o desempenho académico (Candeias & Rebelo, 2012). O conhecimento das atitudes dos alunos possibilita o acesso às suas avaliações acerca da escola, o que permitirá o desenvolvimento de atividades curriculares e extracurriculares que tenham em conta as suas atitudes, os seus interesses e as suas aspirações, abrindo a porta a novas formas de intervenção em contexto escolar.

Dada a relevância dos constructos anteriormente enunciados em contextos educativos, afigura-se de extrema importância a existência de instrumentos para a avaliação dos mesmos, nomeadamente dirigidos a crianças e adolescentes. Apesar de já existirem alguns instrumentos para esse efeito, continua, porém, a ser necessário explorá-los melhor, no sentido de avaliar as suas propriedades psicométricas junto de diferentes populações.

Feita a revisão bibliográfica, não foram encontrados estudos que relacionem conjuntamente a inteligência emocional e as atitudes face à escola com o sucesso escolar. Também não se encontraram estudos, nem de inteligência emocional, nem de atitudes face à escola, que comparem alunos do ensino básico com diferentes percursos formativos, e que nos ajudem a compreender as características dos alunos que optam por percursos alternativos ao ensino regular (tais como os cursos de educação e formação e os cursos vocacionais), ainda que intuitivamente exista a perceção que estes tendem a apresentar maior insucesso escolar e maiores dificuldades emocionais, relacionais e comportamentais, bem como baixas expectativas

em relação ao seu futuro escolar e profissional, o que os leva a optar por currículos de menor exigência acadêmica e com uma natureza mais profissionalizante.

Estas foram as principais razões que justificaram a nossa opção por este tema, constituindo-se, assim, como principal novidade deste estudo o facto de se analisarem em conjunto a inteligência emocional, as atitudes face à escola e o sucesso escolar, em alunos do ensino básico com diferentes percursos formativos.

Com esta investigação pretende-se dar um contributo teórico, que permita alargar o conhecimento sobre os constructos “inteligência emocional” e “atitudes face à escola” e que ajude a compreender melhor a relação dos mesmos com o sucesso escolar, dado que a pesquisa nesta área tem encontrado alguns resultados contraditórios. Por sua vez, pretende-se também contribuir para a prática psicológica através de algumas sugestões de intervenção em contextos educativos.

Em termos de estrutura, esta dissertação encontra-se organizada em duas partes distintas, mas complementares. A primeira parte contempla o estudo teórico e está organizada em três capítulos. A segunda parte corresponde ao estudo empírico e contempla dois capítulos – o primeiro relativo à metodologia e o segundo referente à apresentação e discussão dos resultados, tendo em conta os objetivos e as hipóteses de trabalho desta dissertação de mestrado.

No primeiro capítulo, dedicado à inteligência emocional, começa-se por apresentar uma evolução deste conceito ao longo do tempo (breve resenha histórica), passando-se depois a descrever os dois principais tipos de modelos de inteligência emocional (os Modelos de Aptidões e os Modelos Mistos), no sentido de compreender o contributo dos mesmos para a definição e avaliação deste constructo. Este capítulo termina com a descrição dos principais instrumentos desenvolvidos no âmbito dos diferentes modelos para a avaliação da inteligência emocional, dando-se um maior ênfase ao Questionário de Inteligência Emocional para crianças e adolescentes (EQ-i:YV, Bar-On & Parker, 2000), por ser aquele que vamos utilizar no nosso estudo empírico.

O segundo capítulo é dedicado às atitudes face à escola. Começa-se por analisar o conceito de “atitude”, de modo a compreender melhor o que se entende por atitudes face à escola, e sua importância. Passamos depois a descrever alguns dos modelos que têm contribuído para a compreensão das atitudes em contextos educativos, apresentando, de seguida, alguns dos instrumentos que têm sido desenvolvidos com o objetivo de avaliar este constructo, nomeadamente o Questionário de Atitudes Face à Escola desenvolvido por Candeias (1997), bem como

a sua revisão para ser utilizado em crianças do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico (Rebelo, Silva, Candeias, Pomar, Neto & Silva, 2011).

No terceiro capítulo, intitulado “Inteligência Emocional e Atitudes Face à Escola: alguns dados da investigação”, são apresentados alguns estudos internacionais e nacionais que têm incidido sobre estas temáticas. Não existindo estudos que relacionem estas três variáveis no seu conjunto, optou-se por apresentar em primeiro lugar os estudos realizados no âmbito da IE e depois os alusivos às atitudes face à escola.

No quarto capítulo inicia-se a apresentação do nosso estudo empírico. Começamos por apresentar os objetivos e as hipóteses de trabalho, passando-se depois à apresentação dos procedimentos na constituição da amostra e caracterização da mesma, bem como a descrição dos instrumentos utilizados. Este capítulo termina com a explicitação do procedimento geral de recolha de dados e do seu tratamento estatístico.

No quinto e último capítulo são apresentados os resultados, sua análise e discussão. Começa-se por apresentar o estudo das qualidades psicométricas do EQ-i:YV (análise dos itens, validade de constructo e consistência interna), junto da nossa amostra, na medida em que este instrumento se encontra ainda em fase de adaptação e validação para a população portuguesa. Seguidamente, procede-se à caracterização da inteligência emocional e das atitudes face à escola em alunos com diferentes percursos formativos (primeiro objetivo desta dissertação). Passamos depois a apresentar o estudo da relação entre inteligência emocional (avaliada pelo EQ-i:YV), atitudes face à escola (avaliadas pelo QAFE) e sucesso escolar (utilizando como indicadores a média das classificações escolares dos alunos, o número de retenções, a perceção de competência enquanto aluno e o gosto pelo estudo), que constitui o segundo objetivo desta dissertação. Por fim, apresenta-se o estudo das diferenças dos resultados no EQ-i:YV e no QAFE em função de variáveis sociodemográficas (idade, sexo e nível socioeconómico) e académicas (tipo de percurso formativo dos alunos e expectativas em relação ao futuro em termos de prosseguimento de estudos - deixar a escola depois de concluir o 12º ano ou completar um curso superior).

A presente dissertação termina com uma conclusão. Aqui, sistematizam-se as principais ideias do estudo teórico e os resultados mais relevantes obtidos e analisados na sua componente empírica. Apresentam-se ainda algumas das limitações desta pesquisa, deixando também em aberto algumas pistas para investigações futuras.

## **PARTE I – ESTUDO TEÓRICO**



# 1. Inteligência Emocional

Neste capítulo, começamos por apresentar uma breve resenha histórica relativa à evolução do conceito de inteligência emocional (IE), passando-se depois a descrever os dois principais tipos de modelos de IE (Os Modelos de Aptidões e os Modelos Mistos), no sentido de compreender o contributo dos mesmos para a definição e avaliação deste constructo. Conclui-se este capítulo com a descrição dos principais instrumentos desenvolvidos no âmbito dos diferentes modelos para a avaliação da IE, dando-se um maior ênfase ao Questionário de Inteligência Emocional para crianças e adolescentes (EQ-i:YV, Bar-On & Parker, 2000), por ser aquele que utilizaremos no nosso estudo empírico.

## 1.1. Evolução do conceito de Inteligência Emocional

O termo “inteligência emocional” foi primeiramente utilizado por Salovey e Mayer (1990). No entanto, as raízes deste conceito remontam a 1920, ano em que Thorndike elaborou a sua teoria da inteligência, segundo a qual existiriam três tipos de habilidades intelectuais distintas, embora interligadas, as quais se traduziriam em três tipos de inteligência: uma inteligência concreta, uma inteligência abstrata e uma inteligência social (Thorndike, 1920). Esta última consistiria na “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, 2009, p.2-3). O conceito de inteligência social encontra-se, assim, na origem da inteligência emocional (IE).

A teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983), ao conceber um tipo de inteligência denominado “inteligência pessoal”, viria novamente reforçar a ideia de que o comportamento inteligente possui uma dimensão bastante importante, que passa pela capacidade de gerir as emoções com vista à aquisição de um padrão de sociabilidade adequado. A inteligência pessoal a que Gardner se referia subdividia-se em dois tipos: inteligência intrapessoal e inteligência interpessoal. A primeira consistiria na capacidade de reconhecer sentimentos, necessidades e desejos próprios, bem como de processar os mesmos e de os utilizar como guia para o comportamento. Já a segunda, passaria pela capacidade de entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas (Gardner & Hatch, 1989). À semelhança da inteligência social apontada por Thorndike,

também as inteligências pessoais de Gardner incluem o conhecimento acerca de si próprio e dos outros.

Tendo por base as teorias previamente apresentadas, Salovey e Mayer apresentaram, em 1990, o termo “inteligência emocional”, o qual definiram como um tipo de inteligência social que envolveria a capacidade de monitorizar as próprias emoções e as dos outros, de discriminar emoções e utilizar essa informação para guiar o pensamento e a ação (Salovey & Mayer, 1990). Segundo os autores, a IE era um tipo de processamento de informação emocional que incluiria a avaliação correta das próprias emoções e das dos outros, a regulação das emoções em si mesmo e nos outros e a utilização das mesmas de um modo adaptativo (Salovey & Mayer, 1990). Os autores produziram, nessa altura, uma série de artigos que visaram, sobretudo, aspetos teóricos de delimitação do constructo, assim como aspetos de medição e comprovação empírica, baseados no modelo psicométrico de inteligência.

Porém, foi apenas entre 1994 e 1997 que se assistiu ao fenómeno de popularização da IE, aquando do lançamento do livro intitulado “Emotional Intelligence”, de Daniel Goleman. Deu-se, assim, a disseminação do conceito de IE, nomeadamente no âmbito não científico. O autor define a inteligência emocional 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 e de ter esperança”* (Goleman, 1995, p. 54). Deste modo, Goleman ampliou e provocou uma “mudança” na definição da IE, que a partir de então passou a incluir aspetos da personalidade. Ainda segundo o autor, o ser humano dispõe de dois tipos de mente, uma que pensa e outra que se emociona, propondo que apenas no equilíbrio entre ambas será possível conceber respostas adequadas às diversas situações (Goleman, 1995).

Bar-On (1997), por seu lado, define inteligência emocional como um conjunto de competências e capacidades não cognitivas que influenciam o desempenho de cada um face às exigências e pressões do meio. Com o passar do tempo, o autor aperfeiçoou a sua definição, o que o levou a referir-se a este tipo de inteligência como “inteligência emocional e social”, a qual é constituída por um conjunto de competências intrapessoais e interpessoais que, em conjunto, definem o comportamento humano eficaz (Bar-On, 2006).

As definições de IE vão, pois, desde as que a salientam como uma inteligência tradicional que envolve emoções, até às mais difusas e alargadas, que a consideram

um vasto conjunto de atributos, já bastante estudados, como persistência, otimismo e sociabilidade (Mayer, 2006). Como tal, os proponentes das diferentes concepções têm desenvolvido um corpo teórico próprio e respetivos instrumentos de medida, o que levou ao estabelecimento de uma divisão entre as diferentes abordagens e deu origem à definição de diferentes modelos de inteligência emocional, que passamos a apresentar.

## **1.2. Modelos de Inteligência Emocional**

Existem, fundamentalmente, dois tipos de modelos no domínio da inteligência emocional: os modelos de aptidões, como o de Mayer e Salovey, e os modelos mistos, como o de Bar-On, consoante se foquem predominantemente em aptidões mentais, emoções e sua interação com a inteligência (modelos de aptidões), ou considerem as aptidões mentais e uma variedade de outras características e/ou atributos de personalidade como uma entidade única (modelos mistos).

### **1.2.1. Modelos de Aptidões: O Modelo de Mayer e Salovey**

Os modelos de aptidões centram-se nas aptidões mentais, nas emoções e na sua interação com a inteligência tal como é tradicionalmente definida. Assim sendo, a IE é vista como um tipo de inteligência como qualquer outro, mas com a particularidade de lidar com conteúdo emocional. Dentro dos modelos de aptidões, o mais conhecido é o modelo de Mayer e Salovey, que passamos a descrever de modo resumido.

Numa primeira concetualização da IE, Salovey e Mayer (1990) definem-na como uma parte da inteligência social, que inclui a capacidade de raciocinar acerca das emoções e de as usar para orientar pensamentos e ações. Neste sentido, o primeiro modelo de Salovey e Mayer distinguia um conjunto de habilidades emocionais adaptativas e concetualmente relacionadas: a) avaliação e expressão das emoções; b) regulação das emoções; e, c) utilização das emoções de forma adaptativa.

Mais tarde, Mayer e Salovey (1997) redefinem o seu modelo teórico, que passa a ser concebido como um modelo de processamento emocional da informação. A IE passa então a ser concebida como a capacidade para processar a informação emocional com exatidão e eficácia, incluindo a capacidade para perceber, assimilar, compreender e regular as emoções (Mayer, Caruso & Salovey, 2000).

De acordo com o Modelo de Mayer e Salovey (1997), o processamento de informações emocionais é explicado por meio de um sistema de quatro componentes organizadas em níveis ou ramos, estruturados hierarquicamente, de acordo com a complexidade dos processos psicológicos envolvidos. Estes quatro componentes são: a) Percepção das emoções; b) Utilização das emoções para facilitar as atividades cognitivas; c) Compreensão das emoções; e, d) Gestão das emoções.

Os componentes mais elevados dizem respeito à consciência e regulação de emoções, ao passo que os componentes de níveis mais baixos correspondem a capacidades mais simples, como perceber e expressar emoções.

De um modo geral, a percepção, a compreensão e a gestão das emoções envolvem a capacidade de raciocinar sobre as emoções, ao passo que o ramo restante consiste em utilizar as emoções para raciocinar. Este último ramo é aquele que se encontra mais relacionado com o processamento cognitivo e com o pensamento abstrato, sendo também aquele que revela maior correlação com o QI. O ramo da gestão das emoções, por sua vez, é o menos cognitivo dos quatro porque pondera vários fatores, motivacionais, emocionais e cognitivos, estabelecendo a comunicação entre o sistema cognitivo e o sistema de personalidade geral (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001).

Explicitando melhor cada uma das quatro componentes do modelo de Mayer e Salovey (1997):

- A componente “Perceber Emoções” diz respeito à capacidade com que um indivíduo reconhece emoções em si e nos outros. Compreende também a capacidade individual para exprimir sentimentos e necessidades subjacentes, assim como para avaliar a expressão das suas emoções. Envolve a percepção de pistas emocionais na expressão facial, tom de voz e na expressão artística. Esta componente considera que as emoções são uma espécie de modo de transporte de informações importantes nos relacionamentos sociais.

- A Componente “Facilitar o Pensamento” revela a que nível os pensamentos e outros funcionamentos cognitivos dos indivíduos são influenciados pelas suas experiências emocionais. Refere-se ao uso das emoções de modo a facilitar o pensamento e a ação, e abrange a assimilação de experiências emocionais básicas na vida mental, tendo em consideração o facto de os indivíduos poderem recorrer às emoções de forma a melhorar os seus processos cognitivos.

- A componente “Entender Emoções” refere-se à capacidade de rotular as emoções, de reconhecer que existem diferenças entre as emoções, assim como a compreensão da possibilidade de sentimentos complexos. Parte do princípio que as emoções se desenvolvem de acordo com um conjunto de padrões previsíveis que estão associados ao desenvolvimento perante situações sociais complexas. É importante, neste domínio, a aquisição de competências que se afiguram essenciais na resolução adequada de problema sociais.

- Por último, a componente “Gestão de Emoções” incide sobre a importância de usar as emoções, ao invés de reprimi-las ou “agir sem pensar”, uma vez que estas têm a vantagem de ajudar a tomar decisões mais corretas. Refere-se, assim, à capacidade de regulação de emoções em si próprio e nos outros, sendo pois a componente mais relevante e com um nível mais elevado da hierarquia estabelecida no modelo de facilitação mental. Pressupõe a existência de uma possibilidade de colocar em prática os conhecimentos emocionais com o intuito de resolver problemas de modo mais eficaz, adequado e satisfatório, estando inerente a este processo uma compreensão progressiva das emoções no próprio, nos outros e na relação entre o próprio e os outros.

Estas quatro componentes encontram-se interrelacionadas, de modo que, sem um adequado desenvolvimento de alguma delas, não seria possível desenvolver as outras. Por exemplo, se não formos capazes de identificar as nossas emoções, também não as poderemos regular.

### **1.2.2. Modelos Mistos: O Modelo de Bar-On**

Os modelos mistos consideram as aptidões mentais e uma variedade de outras características distintas das aptidões mentais (como a motivação, a atividade social e determinadas qualidades pessoais - autoestima, felicidade, empatia, entre outras) como uma entidade única. Entre os modelos mistos mais conhecidos encontram-se o modelo de IE como traço proposto por Petrides e Furnham (2001), o modelo de IE de Goleman (1995) e o modelo de competência emocional e social de Bar-On (1997). Este último, por ser objeto de estudo na presente investigação, será o único que vamos apresentar de modo mais pormenorizado.

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. Como tal, a nossa inteligência emocional é um fator importante na determinação da nossa habilidade para ter êxito na vida e influencia diretamente o nosso bem-estar emocional geral (Ugarriza & Pajares, 2005).

Segundo Bar-On (1997), as pessoas emocionalmente inteligentes são capazes de reconhecer e expressar as suas emoções, de se compreender a si mesmas, de atualizar as suas capacidades potenciais e de levar uma vida saudável e feliz. São capazes de compreender a maneira como as outras pessoas se sentem, e de ter e manter relações interpessoais satisfatórias e responsáveis, sem serem dependentes dos outros. São geralmente otimistas, flexíveis, realistas, têm êxito na resolução de problemas e enfrentam o stress sem perder o controlo.

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

A partir do desenvolvimento do seu modelo, Bar-On (1997) identificou 5 grandes dimensões da IE: **intrapessoal** (que se refere à capacidade de estar atento, compreender-se a si próprio e às suas emoções e expressar as suas emoções e ideias), **interpessoal** (que 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** (referente 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 à medida que mudam as situações, e resolver problemas pessoais e interpessoais), **gestão do stress** (que inclui a tolerância ao stress e o controlo dos impulsos) e **humor geral** (definido como a capacidade de ser otimista e ter uma atitude positiva perante a vida). Por sua vez, cada uma destas amplas dimensões envolve um determinado número de subcomponentes que são habilidades relacionadas, e que foram descritas e analisadas no estudo da inteligência emocional dos adultos. Estas subcomponentes, num total de 15, incluem 10 que são consideradas como capacidades básicas e que se referem a aspetos essenciais da IE (autoconsciência emocional, autoconsideração, assertividade, empatia, relações interpessoais, tolerância ao stress, controlo dos

impulsos, validação, flexibilidade e resolução de problemas) e 5 consideradas como capacidades facilitadoras da IE (otimismo, autorregulação, alegria, independência emocional e responsabilidade social). Na figura 1, apresenta-se uma breve descrição de todos estes subcomponentes.

**Figura 1.1. – Descrição do modelo de Bar-On (2006)**

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

Nota: D = Dimensão; Fat. = Fator; Facil. = Facilitador

Este modelo relacionado foi empiricamente desenvolvido por Bar-On (1988, 1997) e corroborado por Ugarriza (2001) através de uma análise fatorial confirmatória de segunda ordem; este modelo é particularmente interessante porque forma a base teórica do inventário de quociente emocional de Bar-On (EQ-i; Bar-On, 1997), que é o instrumento mais amplamente utilizado para a avaliação da inteligência emocional em adultos.

É ainda de referir que o desenvolvimento do modelo de Bar-On (1997, 2006) se processou em seis grandes etapas ao longo de um período de 17 anos: 1) identificação e agrupamento lógico de várias competências emocionais e sociais, com base na experiência do autor como psicólogo clínico; 2) definição clara das áreas de competências, capacidades e facilitadores; 3) construção de cerca de 1000 itens para uma medida de validação, com base em revisão de literatura e na experiência profissional de Bar-On; 4) determinação dos 133 itens e 15 subescalas por análise fatorial; 5) standardização nos EUA da versão final do seu questionário, o qual designou por *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i); e, 6) standardização em diferentes culturas.

O EQ-i constitui-se, então, um inventário amplo que combina capacidades cognitivas próprias das definições de IE como aptidão, com facetas ou disposições emocionais relacionadas com a IE como traço, sendo constituído por 133 itens numa escala tipo Likert de 5 pontos (“nunca ou muito raramente é verdadeiro para mim” até “muitas vezes é verdadeiro para mim”). 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), que permitem traçar um perfil social e afetivo (Bar-On, 1997). Além disso, o EQ-i inclui 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 desejabilidade social e incrementar a segurança nos resultados obtidos (Bar-On, 2000).

De acordo com os dados da investigação, a IE segundo a perspetiva de Bar-On (1997) tem-se revelado um constructo valioso 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, 2004), o bem-estar (Bar-On, 2005), a interação social (Bar-On, 1997) e o rendimento académico (Bar-On, 2003; Ferrando et al., 2010; Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando & Sáinz, 2012; García-Ros e Pérez-González, 2011; Parker et al., 2004a, 2004b).

### 1.3. Avaliação da Inteligência Emocional: O EQ-i:YV

Passados 20 anos desde que se iniciou o estudo da inteligência emocional (IE), ainda não existe consenso quanto à delimitação deste constructo, o que tem implicações na sua avaliação (Ferrándiz et al., 2012). Neste sentido, no âmbito dos diferentes modelos teóricos, têm sido propostos distintos instrumentos de avaliação, uns mais dirigidos para a avaliação da IE como aptidão, utilizando-se instrumentos de desempenho ou rendimento (e.g., Mayer, Salovey & Caruso, 2002), e outros que utilizam instrumentos de autorrelato, no âmbito dos modelos mistos (e.g., Bar-On, 1997) ou da IE como traço (e.g., Petrides, 2009).

De acordo com Mayer, Salovey e Caruso (2000), os instrumentos de avaliação da IE podem ser classificados em três grandes categorias, consoante o modelo teórico concetual que esteve na sua origem, nomeadamente:

- 1) Os testes de desempenho, que surgiram no âmbito do Modelo de Aptidões, especialmente a partir do Modelo de Salovey e Mayer (1990) e de Mayer e Salovey (1997), no sentido de determinar a capacidade para perceber, compreender, gerir e usar as emoções. Nestes casos, é pedido aos sujeitos que resolvam um conjunto de problemas, por exemplo, identificar emoções numa história ou pintura, em que a resposta correta é avaliada tendo por base critérios previamente definidos através da aplicação de um dos seguintes métodos: método da peritagem (comparando as respostas com critérios de peritos), método do consenso (comparando as respostas com outras fornecidas por um grupo comparável) ou método alvo (no tipo de testes em que há alvos, por exemplo, num teste de percepção de emoções baseado em filmagens de interações pessoais, em que se verifica se as respostas dos sujeitos coincidem com o transmitido por eles próprios). Um exemplo de uma prova de desempenho para avaliar a IE é o *MSCEIT - Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (e.g., Mayer et al., 2002).
- 2) As escalas *observer ratings* ou método dos informantes, que procuram perceber como é que a pessoa é percebida pelos outros, ou seja, implicam que alguém que conheça o sujeito tenha de decidir se a pessoa é emocionalmente inteligente ou não. Um exemplo deste tipo de prova é o *Emotional Competence Inventory (ECI)* de Goleman (1998).

- 3) As escalas de *self report* ou de autorrelato, que são as mais utilizadas no âmbito dos modelos mistos, como é o caso do Modelo de Bar-On (1997), que pretendem avaliar um conjunto de competências, capacidades e facilitadores emocionais e sociais que se interrelacionam, a partir da autoavaliação dos sujeitos. Nestes casos, o sujeito é confrontado com um conjunto de afirmações relativas a situações do dia-a-dia, sobre as quais tem de indicar o quanto cada uma delas o descreve, utilizando-se normalmente uma escala tipo Likert de 4 ou 5 pontos (que vai do “muito raramente” ao “muito frequentemente”). Uma das escalas de autorrelato mais utilizadas é precisamente o EQ-i desenvolvido por Bar-On (1997).

As correlações entre os resultados obtidos através destes três métodos são geralmente positivas (Mayer et al., 2000). No entanto, todos eles parecem apresentar aspetos positivos e negativos.

As escalas de autorrelato constituem uma forma menos direta de estimar a IE face aos testes de aptidões ou desempenho, e apresentam o inconveniente de os participantes poderem falsificar as respostas para darem uma impressão mais favorável de si próprios (desejabilidade social). No entanto, têm como vantagens serem simples de administrar, permitirem o acesso a experiências internas difíceis de obter através da medição de aptidões e possibilitarem a avaliação de processos conscientes relacionados com a IE (Mayer et al., 2000).

Mayer e colaboradores (2000) salientam ainda o facto das escalas de autorrelato se basearem no autoconceito e, neste sentido, se o autoconceito de um indivíduo for apurado, este tipo de instrumento pode servir como medida exata da capacidade considerada; mas, se o autoconceito do participante for pouco preciso, a medida fornecerá apenas informação sobre o autoconceito e não sobre as suas reais capacidades.

Quanto às escalas *observer ratings*, sendo um método que se baseia na avaliação realizada por informantes, ou seja, a forma como a pessoa é vista pelos outros, na maioria das vezes avaliam mais a reputação da pessoa do que propriamente as suas capacidades reais (Mayer et al., 2000). No entanto, queríamos destacar que, no contexto educativo, têm sido utilizados instrumentos de avaliação da IE que recorrem a diferentes categorias de informantes, por exemplo, o próprio aluno, os professores e os colegas, normalmente designada por avaliação 360 graus, e que se tem revelado útil no processo de desenvolvimento e avaliação dos programas de educação emocional (e.g., Bisquerra, Martínez, Obiols & Pérez, 2006).

Podemos então concluir que, tal como se verifica para os diferentes modelos teóricos, também não existe consenso sobre a melhor forma de avaliar a IE.

Por exemplo, Kaufman e Kaufman (2001) defendem que o futuro da medição da inteligência emocional entendida como uma forma de inteligência se encontra certamente no aperfeiçoamento dos testes de aptidões, e não nas escalas de autorrelato. Opinião partilhada por Mayer e Salovey (1997), na medida em que a investigação na área da inteligência recorre por norma aos testes de aptidões, visto que a inteligência corresponde à capacidade de desempenho real dos indivíduos em matéria de tarefas mentais e não às crenças dos indivíduos sobre essa capacidade.

Outros autores defendem que as escalas de autorrelato são válidas no campo da investigação, na medida em que possibilitam a análise da auto percepção em contraste com a competência (e.g., Rooy & Viswesvaran; Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews & Roberts, cit. por Woyciekoski & Hutz, 2009).

Por fim, existem alguns autores que defendem que a inteligência emocional não pode ser considerada uma forma de inteligência, nem mesmo de acordo com o modelo de Mayer e Salovey, por não existirem respostas objetivas para os testes de inteligência emocional (Roberts, Zeidner & Matthews, 2001). No entanto, na opinião de Mayer e colaboradores (2000), os métodos de avaliação dos testes de aptidões (métodos do consenso, dos especialistas e dos alvos) eliminariam esse problema, visto que permitem determinar as respostas de modo mais objetivo.

Esta polémica em torno dos modelos e da avaliação da IE leva-nos a questionar se a IE como aptidão e a IE como traço se tratam de constructos distintos ou complementares. Por exemplo, na opinião de Petrides, Pérez-González e Furnham (2007), a operacionalização da IE como capacidade cognitiva conduz necessariamente a um constructo diferente da operacionalização da IE como um traço de personalidade e, portanto, é imprescindível diferenciar entre instrumentos de medida para cada uma delas. Por outro lado, Mestre (2003) defende que os modelos de IE podem ser considerados como complementares sempre que as medidas utilizadas por ambos os modelos não correlacionem significativamente entre si, o que significa que os referidos instrumentos estão a avaliar conceitos teóricos diferentes e, neste sentido, quando se utilizam medidas combinadas pode-se obter uma maior percentagem de variância a respeito de uma determinada variável critério, tal como acontece com o QI tradicional e a motivação a respeito do rendimento académico (Mestre & Guil, 2006). De facto, as provas de capacidades da IE revelam-nos se um aluno tem ou não essas capacidades desenvolvidas, mas não

nos diz se esse mesmo aluno as põe em prática na sua vida diária, aspecto que é destacado nos instrumentos de autorrelato, já que nos informam do grau de autoeficácia emocional de um sujeito (Pena & Repetto, 2008).

No que diz respeito às populações mais jovens, o interesse pelo estudo da IE cresceu significativamente nos últimos anos devido às evidências que alguns estudos trouxeram sobre a importância da IE em idades mais precoces no rendimento acadêmico (Bar-On, 2003; Ferrando et al., 2010; Ferrándiz et al., 2012; Parker et al., 2004a), na interação social (Bar-On, 1997), no consumo de substâncias psicoativas (Limonero, Tomás-Sábado & Fernández-Castro, 2006) ou na adaptação acadêmica e social (Mestre, Guil, López, Salovey & Gil-Olarte, 2006). Contudo, os instrumentos que permitem avaliar a IE em crianças e adolescentes são recentes e encontram-se em processo de validação empírica. Neste sentido, Bar-On e colaboradores desenvolveram o EQ-i:YV (Emotional Quotient Inventory: Young Version), que é um dos instrumentos disponíveis no mercado para avaliar a IE de crianças e jovens dos 7 aos 18 anos de idade, ao qual recorreremos no nosso estudo empírico, motivo pelo qual o passamos a descrever.

O processo de desenvolvimento do EQ-i:YV teve início nos Estados Unidos, onde um grupo de especialistas na área da avaliação de crianças e adolescentes examinou se os 133 itens do EQ-i para adultos (Bar-On, 1997) eram apropriados para serem usados com crianças e jovens com idades compreendidas entre os 7 e os 18 anos. A partir das recomendações destes especialistas, aproximadamente 25% dos itens do inventário foram retidos para uma versão piloto do instrumento para adolescentes, e 25% dos restantes foram abreviados ou modificados para serem apropriados às crianças mais novas. Os autores escreveram um novo conjunto de itens e analisaram outros, produzindo um total de 96.

Esta versão preliminar de 96 itens foi testada numa amostra de 371 crianças e adolescentes de diferentes escolas do Canadá e Estados Unidos. A partir de várias análises fatoriais exploratórias, 48 itens do conjunto original foram retidos. Na etapa seguinte, os autores escreveram um novo conjunto de 33 itens que cobriam uma seção transversal da IE, 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 com 81 itens.

A versão revista foi aplicada numa 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 dum conjunto de 81, foi muito similar à dimensão de 4 componentes medidos pelo EQ-i para adultos (intrapessoal, interpessoal, adaptabilidade e gestão do stress). Uma série de análises fatoriais com os itens do humor geral reuniu 14. Outra AFE com os itens de impressão positiva confirmou um fator com 6 itens. Baseado neste conjunto de análise fatoriais, 60 itens foram retidos para o desenvolvimento da escala final do EQ-i:YV.

A 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. O mesmo ocorreu com o fator de humor geral e o fator de impressão positiva. Com base em todas estas análises, a versão final do EQ-i:YV passou a ser composta por estes 60 itens.

Podemos, então, concluir que o EQ-i:YV foi desenvolvido no sentido de integrar conhecimentos teóricos, fundamentos empíricos e uma fina sofisticação de técnicas psicométricas, com o objetivo de avaliar as habilidades emocionais e sociais em crianças e adolescentes dos 7 aos 18 anos (Bar-On & Parker, 2000).

Este instrumento compreende 5 escalas multidimensionais que avaliam as características centrais da inteligência emocional (Bar-On, 1997), permitindo traçar um perfil social e afetivo:

- *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, o saber ouvir (escutar) 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 desmoronar 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. Uma visão mais atualizada do inventário indica que o humor geral opera como um facilitador da inteligência emocional, ao invés de fazer parte dela.

Por sua vez, o inventário proporciona ainda uma escala de impressão positiva, que avalia a percepção excessivamente favorável de si mesmo, e um índice de inconsistência.

O índice de inconsistência é uma das medidas de validade do EQ-i:YV que foi desenhada para avaliar a discrepância de respostas similares. As respostas altamente inconsistentes podem ser produzidas por falta de motivação ou disposição dos avaliados para participar, o que pode comprometer a validade dos resultados. 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.

A pontuação do índice de inconsistência é obtida a partir do cálculo das diferenças de valores absolutos em cada par de respostas e, depois, do somatório dessas 10 diferenças. Algum grau de resposta inconsistente é natural e esperado. Para crianças e adolescentes, uma pontuação de 10 ou maior deve ser tratada como atípica em termos de respostas consistentes, podendo também indicar dificuldades na compreensão do conteúdo dos itens. Por sua vez, os resultados baixos no índice de inconsistência não garantem que os resultados sejam válidos, já que uma pessoa que responda completamente ao acaso também pode obter uma pontuação baixa neste índice.

O EQ-i:YV contém, então, 60 itens organizados numa escala tipo Likert de 4 pontos, na qual os avaliados respondem de acordo com as seguintes opções: “muito raramente”, “raramente”, “frequentemente” e “muito frequentemente”. Os estudos que têm analisado esta versão do instrumento têm demonstrado características psicométricas adequadas, replicando a estrutura fatorial proposta pelo autor em amostras de diferentes nacionalidades: americana (Bar-On & Parker, 2000; Parker et al., 2005), húngara (Kun, Urbán, Paksi, Csóbor & Demetrovics, 2012); libanesa (El Hassam & El Sader, 2006), omanesa (Al-Said, Birdsey & Stuart-Hamilton, 2013); peruana (Ugarriza & Pajares, 2005) e castelhana (Ferrando, 2006; Ferrándiz et al., 2006; Ferrándiz et al., 2012;).

Bar-On e Parker (2000), no manual técnico do EQ-i:YV, informam sobre outros estudos de validação do instrumento, nomeadamente estudos de validade externa, onde se utilizaram outras medidas de inteligência emocional e outros instrumentos que avaliam condutas problemáticas, e os resultados demonstram que as escalas do EQ-

i:YV identificam as características centrais da inteligência emocional em crianças e adolescentes.

Os dados da investigação com o EQ-i:YV apontam também para uma adequada consistência interna, de .84 para a dimensão intrapessoal a .89 para o total da escala (Bar-On & Parker, 2000).

#### **1.4. Síntese Final**

Como síntese deste capítulo, podemos afirmar que a IE é um constructo que não disfruta de consenso entre os investigadores, podendo-se distinguir entre modelos de aptidões ou modelos mistos, consoante a tónica seja colocada nas capacidades cognitivas implicadas no processamento da informação emocional ou em atributos da personalidade, o que tem implicações nos procedimentos para a sua avaliação. No entanto, a maioria dos estudos publicados até ao momento utilizam instrumentos de autorrelato para avaliar a IE, os quais são mais adequados para avaliar traços de personalidade e nível de autoeficácia emocional, mas inadequados para avaliar as capacidades cognitivas implicadas no processamento da informação emocional; isto pode dever-se às vantagens que os questionários oferecem face às provas de aptidões (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Um dos instrumentos de autorrelato mais utilizados é precisamente o *Emotional Quotient Inventory (EQ-i)* de Bar-On (1997), a partir do qual foi desenvolvida uma versão para crianças e adolescentes (EQ-i:YV), que constitui o instrumento utilizado no nosso estudo empírico.



## 2. Atitudes Face à Escola

Neste segundo capítulo, dedicado às atitudes face à escola, começamos por analisar o conceito de “atitude” de modo a compreender melhor o que se entende por atitudes face à escola e sua importância. Passamos depois a descrever alguns dos modelos que têm contribuído para a compreensão das atitudes em contextos educativos. Por último, abordamos o tópico relativo à avaliação das atitudes face à escola, nomeadamente a descrição do Questionário de Atitudes Face à Escola (QAFE) desenvolvido originalmente por Candeias (1997), na medida em que utilizámos uma versão revista deste instrumento no nosso estudo empírico.

### 2.1. Definição do conceito Atitude

As atitudes têm sido objeto de estudo ao longo de várias décadas, ainda que só nos anos 80 tenham surgido modelos que acarretaram mudanças significativas na definição formal do conceito de *atitude*, como é o caso do modelo sociocognitivo de Pratkanis e Greenwald (1989). Neste âmbito, as atitudes passam a ser perspectivadas como uma predisposição emocional interna para agir de modo favorável ou desfavorável em relação a outra pessoa, objeto ou ideia (Candeias, 1997; LaFortune & St-Pierre, 1994; Stratton & Hayes, 2003). Tratando-se de uma disposição interior, a mesma não é diretamente observável (Thornburg, 1985), mas inferida da coerência das respostas do sujeito, representando a fusão de elementos afetivos e comportamentais que não são adquiridos formal e conscientemente, mas de modo inconsciente através do meio social e cultural em que se está inserido (Cabral & Nick, 2011).

Alpport (1985) definiu também atitude como um estado de prontidão organizado pela experiência e que influencia a resposta do indivíduo aos objetos e a situações com eles relacionados. Deste modo, as atitudes são: (i) uma organização de crenças e cognições; (ii) têm carga afetiva a favor ou contra; (iii) determinam uma predisposição para a ação; e (iv) dirigem-se a um objeto social.

De acordo com Stratton e Hayes (2003) e Efklides (2011), as atitudes contemplam três dimensões: a *afetiva*, que compreende os aspetos emocionais da atitude, colocando-a em termos valorativos de gosto/não gosto; a dimensão *cognitiva*, que engloba as crenças em torno dessa mesma atitude; e a dimensão *conativa* ou

comportamental, que se refere à continuidade e congruência entre afetos, cognições e a manifestação explícita da atitude.

O aspeto mais interessante das atitudes, e que lhes permite ainda hoje manterem-se atuais, reside nesta multidimensionalidade do conceito, nomeadamente esta tríade entre emoção, pensamento e comportamento, o que dá à atitude uma linha histórica de investigação, tal como ocorre com o estudo da experiência humana, classificada em termos de componentes afetivos, cognitivos e de ação (Candeias, 1997).

Transpondo estas ideias para o campo escolar, considera-se que o conhecimento das atitudes dos alunos possibilitará aceder às suas avaliações acerca da escola, o que permitirá o desenvolvimento de atividades curriculares e extracurriculares que tenham em conta as suas atitudes, os seus interesses e as suas aspirações (Rebelo et al., 2011). Por exemplo, o conhecimento da componente afetiva das atitudes permitirá, ao nível da intervenção, trabalhar as emoções dos alunos face à escola, facilitando a transformação das atitudes negativas em atitudes positivas.

Passamos então a focar-nos nas atitudes face à escola e sua importância.

## **2.2. Atitudes Face à Escola e sua importância**

A investigação relativa às atitudes face à escola teve o seu início no princípio do século XX. Contudo, ainda hoje se trata de um conceito de difícil consenso e sistematização (Candeias, 1996).

De entre uma grande variedade de definições destacamos a de Lewi (1986, p. 4408): *school attitudes denotes feelings, such as liking, satisfaction, appreciation, and so on, of learners toward school and school-related experiences*. Na mesma linha, Marques e Costa (1996) consideram que atitude face à escola diz respeito à expressão de sentimentos, afetos e juízos de valor do aluno em relação às suas vivências nesse meio.

Lewi (1986), para além da sua definição de atitudes face à escola, propõe quatro componentes básicas que deverão ser contempladas nos estudos desta temática: o sentimento em relação à escola, ao professor, ao currículo e à turma.

Candeias (1996, 1997) deu também um contributo importante para a definição e compreensão das atitudes face à escola, destacando componentes como a opinião do aluno, os sentimentos relativos à escola, a representação da escola e as preferências relativas à mesma. Enfatizou ainda a sua relação com outros constructos,

tais como o desempenho escolar, as percepções dos estudantes e o seu interesse face à aprendizagem, a competência percebida e a motivação, o que denota a sua complexidade (Candeias, 1996, 1997; Candeias, Rebelo & Oliveira, 2011).

O comportamento dos alunos na escola, o relacionamento com colegas e professores e o investimento que fazem em atividades académicas e extracurriculares, são também aspetos bastante influenciados pelas atitudes face à escola (Hauser-Cram, Durand & Warfield, 2007). Por sua vez, as atitudes dos alunos face à escola são marcadamente influenciadas pelo seu passado cultural, pelo tipo e qualidade das relações familiares, pelo apoio dos professores, colegas e outros elementos da comunidade escolar, bem como pelo interesse pelas disciplinas e o modo como percecionam as suas competências nas mesmas, ou pelo desempenho escolar anterior e experiências de sucesso/fracasso escolar, daí que as atitudes e os comportamentos positivos ocupem um papel importante no sucesso académico (Akey, 2006; Candeias, 1995; Rebelo et al., 2011).

Sabendo que a escola tanto pode propiciar experiências que favorecem a autoconfiança e sentido de competência pessoal, como pode atuar no sentido oposto, diminuindo o autoconceito daqueles que têm dificuldades em obter bons resultados nas tarefas e fazer amizades, é de esperar que o aluno que experimente dificuldades durante a sua trajetória escolar possa diminuir as suas expectativas de sucesso e autoperceção de competência (Magalhães, Neves & Santos, 2003). Assim, o modo como os alunos percecionam a escola é um fator importante no seu desenvolvimento e, como conseguinte, no seu autoconceito, sendo por isso importante que tenham atitudes positivas face à mesma.

Segundo Bastos (2007), estas representações sofrem influência de aspetos de ordem afetiva e relacional nas crianças mais novas, e de aspetos de ordem cognitiva nas crianças mais velhas. Assim, as atitudes face à escola são formadas essencialmente como resultado de processos de socialização e de desenvolvimento cognitivo.

A noção de que as atitudes podem ser adquiridas e moldadas através do contacto com o meio social em que o indivíduo se move, associada ao papel concreto que estas podem deter face à aprendizagem (Thornburg, 1985), justifica o interesse no estudo das atitudes dos alunos face à escola. É na escola que as crianças e jovens passam grande parte do seu tempo e onde vivem um número significativo das suas experiências sociais. Assim, o meio escolar e, em concreto, a sala de aula,

apresentam-se como contextos privilegiados para a aquisição e consolidação de atitudes e valores (Rebelo, 2012; Thornburg, 1985).

As atitudes face à escola e as aprendizagens aí empreendidas resultam, assim, da singularidade de cada aluno em relação ao conjunto de sentimentos e crenças perante a escola, e das interações sociais e avaliações pessoais que a criança/jovem realiza das suas vivências escolares, diretas ou indiretas.

### **2.3. Modelos de Atitudes Face à Escola**

Com o desenvolvimento dos estudos relativos às atitudes face à escola e dos conceitos com elas relacionados, surgiram dois modelos que trabalham esta questão em conjunto com outros fatores determinantes da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Um primeiro, desenvolvido na década de 80, mas que continua a dar provas da sua aplicabilidade em estudos mais recentes, é o *Model of Achievement Related Choices in Education and Career Decision Making* (Eccles, 1985). O segundo foi desenvolvido por Efklides (2011) e é conhecido como Modelo MASRL (*Metacognitive Affective Model of Self Regulated Learning*).

O primeiro modelo permite perceber de que forma as atitudes e as competências emocionais se relacionam entre si e com os comportamentos escolares dos alunos. Segundo este, os estereótipos de género transmitidos culturalmente, as crenças e os comportamentos aprendidos, aptidões, temperamentos e talentos, bem como os resultados académicos anteriores vão influenciar as perceções individuais de crenças, expectativas e atitudes, dos papéis de género e dos estereótipos, assim como as interpretações que os alunos fazem das suas experiências. Em conjunto, estas perceções e interpretações influenciam os objetivos pessoais do aluno e as memórias afetivas que cria das suas experiências sociais e escolares, determinando assim as suas expectativas de sucesso, as escolhas de carreira e o valor subjetivo atribuído à tarefa e às disciplinas (Eccles, 1985).

O segundo modelo prevê a importância dos afetos e de pensar sobre os mesmos para a realização da pessoa enquanto processo de aprendizagem autorregulada, tratando-se assim de um modelo de metacognição. Neste modelo, as atitudes estão incluídas no nível pessoal, sendo que este representa uma forma generalizada do funcionamento da aprendizagem autorregulada e opera sempre que a pessoa enfrenta uma tarefa que ativa principalmente a memória, na procura de conhecimentos prévios, capacidades, crenças motivacionais e metacognitivas, e

afeto (ex. atitudes ou disposições). Este nível é formado por componentes cognitivos, motivacionais, metacognitivos, afetivos e volitivos, que podem interagir entre si. Mais concretamente, a cognição surge sob a forma de capacidades ou competências; a motivação como orientações para a realização; o autoconceito como a representação das crenças de competência; o afeto como atitudes e emoções relacionadas com a aprendizagem; a volição como percepção de controlo; e a metacognição enquanto estratégias e histórias de aprendizagem da pessoa para controlar a cognição e a aprendizagem (Efklides, 2011).

#### **2.4. Avaliação das Atitudes Face à Escola: O QAFE**

Da revisão da literatura, podemos concluir que a década de 80 ficou marcada pelo aparecimento de modelos que acarretaram mudanças significativas na definição formal do conceito de *atitude*, destacando-se os estudos que incidiram no conteúdo, estrutura e funcionamento das atitudes (Tesser & Shaffer, 1990; Olson & Zanna, 1993 cit. por Candeias, 1996). Estes estudos tiveram como consequência uma renovação da confiança na operacionalização do constructo e no desenvolvimento de instrumentos de medida que se baseiam no autorrelato, como é o caso do Questionário de Atitudes face à Escola, desenvolvido por Candeias (1997), que passamos a descrever, por termos utilizado uma versão revista deste mesmo instrumento no nosso estudo empírico.

O Questionário de Atitudes Face à Escola (QAFE) foi desenvolvido originalmente por Candeias (1997) com o objetivo de conhecer as opiniões dos alunos do 3º ciclo do ensino básico relativamente à escola e à aprendizagem escolar. Este instrumento foi desenvolvido ao longo de três etapas.

Na primeira etapa, procedeu-se à consulta bibliográfica e à realização de um inquérito, de modo a recolher informação relevante sobre o constructo a operacionalizar. Com base na informação recolhida, foi construída uma lista de itens que foi sujeita à apreciação de um conjunto de especialistas na área (seis professores e dois psicólogos) e que foi administrado a um pequeno conjunto de sujeitos (48 alunos) com as mesmas características da população alvo.

Na segunda etapa, procedeu-se à aplicação da versão experimental junto de uma amostra de maiores dimensões (433 alunos) com o objetivo de estudar as qualidades psicométricas deste instrumento.

Na terceira e última etapa, com base nas análises estatísticas efetuadas na fase anterior, procedeu-se à seleção dos itens que vieram a constituir a versão final do QAFE, tendo-se verificado uma razoável consistência interna (.86).

A primeira versão do QAFE (Candeias, 1997) era então constituída por 43 itens organizados numa escala tipo Likert de 5 pontos. Consoante os itens se classificassem como favoráveis ou desfavoráveis, a pontuação seria de 1 (*absolutamente de acordo*) a 5 (*absolutamente em desacordo*), ou de 5 (*absolutamente de acordo*) a 1 (*absolutamente em desacordo*), respetivamente. Deste modo, a prova encontrava-se construída de forma a que uma pontuação final alta traduzisse atitudes negativas face à escola.

Nesta primeira versão, os 43 itens distribuíam-se por seis fatores: 8 itens no fator *Objetivos e projetos de futuro*, 10 itens no fator *Relação com o professor*, 6 itens no fator *Espaço escolar vivenciado*, 7 itens no fator *Ritmos e tempos impostos*, 9 itens no fator *Desinteresse pela frequência escolar* e 3 itens no fator *Relação com os colegas*. Na figura 2 apresenta-se uma pequena descrição de cada um destes fatores, de acordo com Candeias (1997).

**Figura 2.1. – Descrição da estrutura fatorial do QAFE**

<b>Objetivos e Projetos Futuros</b>	Preparação para o futuro, concretização de projetos pessoais e profissionais, e possibilidade de ascensão social
<b>Relação com o Professor</b>	Tipo de relação com o professor e papel do professor no funcionamento das aulas e das atividades de estudo
<b>Espaço Vivenciado</b>	Diferentes formas de vivenciar o espaço escolar, nomeadamente o espaço físico, o espaço relacional e o espaço de aprendizagem e de descoberta
<b>Ritmos e Tempos Impostos</b>	Forma como os ritmos da vida escolar são vivenciados, nomeadamente, a distribuição temporal das atividades de trabalho e do trabalho escolar
<b>Desinteresse face à Frequência Escolar</b>	Desinteresse pela frequência escolar e pelas aprendizagens escolares, quer em termos de conteúdos, quer em termos de condições de concretização da aprendizagem
<b>Relação com os Colegas</b>	Atitudes face à escola como espaço de construção de relações de convivalidade e de amizade

Em 2011, o QAFE foi revisto no âmbito do projeto RED<sup>3</sup>, com dois grandes objetivos: (i) por um lado, ampliar o âmbito de aplicação do QAFE a alunos do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico; e, (ii) por outro, alterar a escala de resposta de Likert de 5 para 4 pontos, no sentido de eliminar o erro de tendência central, ou seja, evitar a tendência do sujeito para dar respostas sucessivas no ponto intermédio da escala (“Não concordo nem discordo”). Com vista a cumprir o primeiro objetivo, procedeu-se à revisão dos itens, adequando-os às crianças mais novas, sem contudo alterar o seu significado. Procedeu-se depois à alteração da escala de Likert de 5 para 4 pontos, com todos os itens a aparecerem no sentido positivo, de modo a que uma pontuação final alta traduzisse atitudes positivas face à escola. Após estas alterações, a versão experimental do QAFE, composta por 42 itens, foi aplicada, primeiramente, a uma turma do 4º ano de escolaridade, de modo a averiguar a adequabilidade linguística dos itens, e depois a uma amostra de 776 alunos, a frequentarem o 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. Na sequência do estudo das características psicométricas deste instrumento, chegou-se à versão final do QAFE, constituída por 24 itens distribuídos por 3 fatores: autoperceção de motivação (motivação dos alunos para aprender - incluindo fatores de motivação intrínseca e fatores de motivação extrínseca), atitude face à aprendizagem (forma como os alunos se interessam pelas suas aprendizagens - fazendo-se a distinção entre aprendizagem formal e aprendizagem informal) e autoperceção de competência (perceção que os alunos têm das suas competências pessoais e académicas). Esta nova versão revelou uma satisfatória consistência interna (.90).

Em 2013, Candeias e colaboradores procederam a um novo estudo da validade estrutural do QAFE, tendo por base a versão de 2011 deste mesmo instrumento. A prova foi, assim, aplicada a 1457 alunos do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos), com idades compreendidas entre os 9 e os 18 anos. Os estudos psicométricos daí resultantes, nomeadamente a análise da estrutura fatorial dos itens, sugeriram a existência de um modelo unifatorial de atitude face à escola, com bons índices de

---

<sup>3</sup> O Projeto RED - Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses [PTDC/CPE-CED/104884/2008], teve como principal objetivo analisar o impacto das transições de ciclo (do 1º para o 2º ciclo do ensino básico, do 2º para o 3º ciclo do ensino básico e do 3º ciclo para o ensino secundário) no rendimento escolar dos/as alunos/as portugueses/as, especialmente em disciplinas nucleares como a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências Naturais e as Ciências Físico-Químicas, tendo em conta vários fatores associados ao desenvolvimento da criança ou do/a jovem e ao seu envolvimento cultural e socioeconómico.

ajustamento, de fiabilidade compósita e de validade estrutural. O modelo unifatorial de atitude face à escola apurado sugere, pois, que o objeto social escola é representado pelos alunos de um modo global em função de conteúdos relacionados com aprendizagem, motivação e competência. Fruto desta revisão, o QAFE passou a ser constituído por apenas 18 itens, que é a versão utilizada no nosso estudo empírico.

## **2.5. Síntese Final**

Apesar do constructo *atitudes face à escola* ainda hoje ser de difícil sistematização, a verdade é que esta temática tem despertado o interesse de muitos investigadores, na medida em que as atitudes parecem estar associadas a uma multiplicidade de variáveis que, em conjunto, poderão contribuir para um conhecimento mais vasto do comportamento do aluno.

Se tivermos em conta muitos dos problemas vivenciados em contextos educativos, tais como as elevadas taxas de retenção, que conduzem muitas vezes ao abandono escolar precoce, bem como os comportamentos perturbadores que muitos alunos apresentam em contexto de sala de aula, compreende-se a relevância do estudo das atitudes face à escola. Neste sentido, revela-se de extrema importância o desenvolvimento de instrumentos para avaliar as atitudes face à escola – como é o caso do Questionário de Atitudes Face à Escola (QAFE) –, na medida em que permitem aceder às avaliações dos alunos acerca da escola, o que permitirá programar um conjunto de atividades curriculares e extracurriculares que tenham em conta as suas atitudes, os seus interesses e as suas apreciações.

### **3. Inteligência Emocional e Atitudes Face à Escola: Alguns dados da investigação**

A investigação tem demonstrado que existem inúmeras variáveis e circunstâncias envolvidas no (in)sucesso escolar. Dentro das variáveis relativas ao aluno emergem a inteligência emocional e as atitudes face à escola, as quais são objeto de análise no nosso estudo. No entanto, como não existem estudos que relacionem conjuntamente estas duas variáveis, neste capítulo começaremos por apresentar em primeiro lugar os dados da investigação no âmbito da IE e depois os dados relativos à investigação no domínio das atitudes face à escola.

Queremos apenas referir que, no âmbito do projeto RED, foram utilizados como instrumentos de recolha de dados, quer o QAFE, quer o EQ-i:YV, sendo este o único estudo que permitiu comparar estas duas variáveis. Por exemplo, Candeias, Rebelo e Oliveira (2012) verificaram que são principalmente as dimensões de gestão do stress e adaptabilidade do EQ-i:YV que melhor determinam a capacidade do aluno gerir os sentimentos provocados pelas principais disciplinas escolares e manter uma atitude mais favorável face à escola. Assim, na opinião destas autoras, as competências emocionais são importantes na explicação das atitudes, desempenhando um papel de mediador.

Passamos, então, a descrever alguns dados da investigação relativamente ao estudo da inteligência emocional e das atitudes face à escola em contextos educativos, particularmente com adolescentes, por serem estes o público-alvo da nossa pesquisa.

#### **3.1. Investigação no âmbito da Inteligência Emocional**

No que diz respeito aos dados da investigação no âmbito da IE, começamos primeiro por analisar aqueles que dizem respeito à sua relação com o sucesso escolar. Por fim, são apresentados os estudos relativos às diferenças individuais na IE em função de variáveis sociodemográficas (idade, género e nível socioeconómico), por serem variáveis que também contemplámos no nosso estudo empírico.

### 3.1.1. IE e Sucesso Escolar

Recentemente, a literatura tem mostrado que carências nas habilidades de IE afetam os estudantes dentro e fora do contexto escolar. Ainda que a maioria dos estudos tenham sido realizados com amostras de estudantes universitários, cada vez mais estão a surgir trabalhos empíricos realizados com adolescentes (e.g., Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2003; Liau, Liau, Teah & Liau, 2003; Trinidad & Jonhson, 2002). Numa revisão destes estudos, encontramos quatro áreas fundamentais em que um défice ao nível da IE provoca ou facilita o aparecimento de problemas entre os estudantes. Assim, os problemas do contexto educativo associados a baixos níveis de IE seriam quatro: 1) Défice nos níveis de bem-estar e ajuste psicológico; 2) Diminuição da quantidade e da qualidade das relações interpessoais; 3) Diminuição do rendimento académico; e, 4) Aparecimento de condutas disruptivas e consumo de substâncias aditivas.

A influência da IE no rendimento académico tem sido um dos tópicos mais estudados pelos investigadores (Pena & Repetto, 2008). O interesse por este tipo de investigação prende-se, sobretudo, com a constatação de que as capacidades intelectuais dos alunos por si só não oferecem uma explicação para as variações constatadas ao nível dos seus desempenhos no contexto escolar.

Competências tais 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 relacionadas com uma maior disponibilidade para a aprendizagem (Martin, Drew, Gaddis, & Moseley, 1988; Palinsin, 1986, cit. por Machado et al., 2008). Estudos demonstram que crianças com maior capacidade de reconhecer e nomear emoções têm melhores resultados académicos e apresentam melhor adaptação (Gardner, Jones, & Miner, 1994; Izard, 1971; Walden & Field, 1990, cit. por Machado et al., 2008). A ausência de conhecimento das emoções, por sua vez, 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).

Numa revisão da literatura realizada por Rego e Fernandes (2005, cit. por Silva & Duarte, 2012), verifica-se que as aprendizagens de sucesso e os mais elevados desempenhos resultam da união entre aptidões racionais e emocionais. Outra

constatação foi a de que a combinação do quociente intelectual (QI) e da inteligência emocional esclarece uma maior variação no desempenho do que apenas o QI.

Segundo MacCann, Fogarty, Zeidner e Roberts (2011), são várias as formas através das quais a inteligência emocional pode exercer influência sobre o desempenho académico. Em primeiro lugar, os estudantes que têm a capacidade de regular emoções negativas são menos afetados pelas mesmas em situações de avaliação e aprendizagem. Estes estudantes poderão mesmo ter a capacidade de gerar emoções positivas capazes de facilitar o seu desempenho (Pekrun et al., 2004, cit. por MacCann et al., 2011). Em segundo lugar, e uma vez que o sucesso académico não se encontra apenas dependente da realização de provas escritas, mas também da participação em trabalhos de grupo, constata-se que altos níveis de inteligência emocional se encontram associados ao estabelecimento de boas relações com os colegas. Tal faz com que indivíduos com elevada inteligência emocional estejam mais capacitados para manter as relações sociais necessárias a um bom trabalho de grupo (Lopes, Salovey, & Straus, 2003, cit. por MacCann et al., 2011). Por último, a capacidade de estabelecer relações não se revela apenas importante no que respeita à aquisição de boas notas em trabalhos de grupo, como também é essencial à manutenção de apoio social e bem-estar no ambiente educativo (Linnenbrink-Garcia, Rogat, & Koskey, 2011; Parker et al., 2004; Wang, MacCann, Zhuang, Liu, & Roberts, 2009, cit. por MacCann et al., 2011). Deste modo, a influência da inteligência emocional manifesta-se através da capacidade para lidar com o *stress* inerente às avaliações, à colaboração ao nível dos trabalhos de grupo e às exigências sociais e emocionais impostas pela vida académica.

Focando-nos agora nos estudos que utilizaram como medida de inteligência emocional o EQ-i:YV, os dados da investigação têm apontado para correlações positivas e estatisticamente significativas entre os resultados neste instrumento e o rendimento académico (e.g., Buenrostro-Guerrero et al., 2012; Ferrándiz et al., 2012; Nasir & Massur, 2010; Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004; Parker et al., 2004a, 2004b; Parker, Hogan, Eastabrook, Oke & Wood, 2006; Kohaut, 2009).

Parker et al. (2004a), num estudo realizado com uma amostra de 667 estudantes de uma escola secundária americana (com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos), analisaram a relação entre IE e rendimento académico, tendo concluído que os alunos que apresentaram um melhor rendimento no final do ano letivo foram também aqueles que pontuaram mais alto em várias dimensões da IE (intrapessoal, adaptabilidade e gestão do stress).

Comparando este estudo com outro realizado pelos mesmos autores (Parker et al., 2004b), onde se utilizou a versão do EQ-i para adultos junto de uma amostra de 372 estudantes universitários, com uma idade média de 19.34, conclui-se que a correlação encontrada entre a inteligência emocional e as classificações escolares para o total da amostra foi mais elevada no primeiro estudo ( $r = .41$ ,  $p < .05$ ) do que no segundo ( $r = .20$ ,  $p < .05$ ), o que é justificado pelos autores 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). 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, conduzindo os autores a afirmar que é possível obter resultados divergentes dependendo da forma como se operacionalizam as variáveis (Parker et al., 2004b), explicando, assim, por que é que por vezes se encontram resultados contraditórios na investigação sobre a relação entre IE e rendimento académico.

Estes autores alertam ainda para o facto de que, mesmo utilizando-se as mesmas orientações teóricas e aplicando os mesmos instrumentos de medida, podem obter-se diferentes resultados dependendo de diversos fatores, entre os quais: (i) o tipo de amostras utilizadas, por exemplo, no que se refere à sua dimensão ou à idade, género ou etnia dos participantes; (ii) os indicadores de sucesso escolar utilizados, desde as classificações escolares em apenas uma disciplina, em várias ou em todas, até outras medidas do sucesso escolar que não as classificações académicas; e, (iii) as metodologias seguidas, como a análise de toda a amostra ou de subgrupos da mesma em função, por exemplo, de níveis de desempenho académico (Parker et al., 2004a, 2004b, 2006).

De referir ainda um outro estudo realizado por Parker et al. (2006), onde se verificou que IE se relaciona significativamente com o não abandono escolar.

Na sequência destes estudos realizados por Parker e colaboradores, outros têm vindo a ser realizados junto de amostras de estudantes do ensino básico e secundário, confirmando a maioria deles uma relação entre a IE avaliada pelo EQ-i:YV e o desempenho académico. Por exemplo, num estudo realizado por Kohaut (2009), com estudantes do ensino secundário, encontraram-se relações positivas entre o desempenho académico e os resultados no QE total e nas escalas de gestão do stress e de adaptabilidade do EQ-i:YV. Na mesma linha, Ferrándiz et al. (2012), nos estudos de validação deste instrumento para a população espanhola, também encontraram

correlações estatisticamente significativas entre o rendimento académico e o QE total ( $r=.22$ ,  $p<.05$ ), bem como com as escalas intrapessoal ( $r=.22$ ,  $p<.05$ ) e adaptabilidade ( $r=.25$ ,  $p<.01$ ).

Por sua vez, Buenrostro-Guerrero et al. (2012), quando compararam três grupos de estudantes do 1º ano do ensino secundário de duas escolas públicas de Guadalajara, em função do seu rendimento académico “alto”, “médio” ou “baixo” (a partir da média das classificações escolares obtidas pelos alunos), verificaram que os alunos que obtiveram uma classificação média escolar mais elevada (grupo de “alto” rendimento) 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 escalas de gestão do stress, adaptabilidade e interpessoal. Este estudo, equiparado ao de Parker et al. (2004b), só não encontrou diferenças estatisticamente significativas na escala intrapessoal.

Buenrostro-Guerrero et al. (2012) utilizaram ainda uma medida de IE desenvolvida no âmbito do modelo de Salovey e Mayer, o TMMS 24, que é uma versão reduzida do *Trait-Meta Mood Scale (TMMS)*, que avalia três dimensões da IE: percepção, compreensão e regulação de emoções. Os resultados obtidos com este instrumento apresentaram, de um modo geral, correlações mais baixas com as classificações escolares dos alunos, em comparação com o EQ-i:YV, tendo-se apenas encontrado uma correlação significativa com a variável regulação. Estes dados reforçam a ideia de que, na investigação sobre a IE e o rendimento académico, alguns dados contraditórios poderão dever-se à utilização de diferentes instrumentos de medida.

Para além das questões metodológicas, Fernández-Berrocal et al. (2003) alertam também para o facto de que é possível que a relação entre IE e sucesso escolar não seja simplesmente linear e direta, e que outras variáveis ou características presentes no aluno possam estar a influenciar. Por exemplo, estes autores examinaram a viabilidade deste constructo como fator explicativo do rendimento escolar em estudantes do ensino secundário obrigatório (ESO), não como uma relação direta entre IE e desempenho académico, mas sim analisando o efeito mediador que uma boa saúde mental exerce sobre o rendimento médio escolar. Os resultados indicaram que altos níveis de IE (avaliada com a TMMS) prediziam um melhor bem-estar psicológico e emocional nos adolescentes, ou seja, menor sintomatologia ansiosa e depressiva, e menor tendência para pensamentos intrusivos. Para além disso, observou-se que aqueles alunos classificados como “depressivos”

apresentavam um rendimento académico pior do que aqueles alunos classificados como “normais” ao finalizarem o trimestre. Este estudo põe em relevo conexões entre rendimento escolar e IE; concretamente, mostrou que a inteligência emocional intrapessoal influencia a saúde mental dos alunos, e que este equilíbrio psicológico, por sua vez, está relacionado e afeta o rendimento académico final. Estes dados vão no mesmo sentido de outras investigações que parecem indicar que as pessoas que apresentam certos défices (por exemplo, escassas capacidades, desajuste emocional, problemas de aprendizagem) têm maior probabilidade de experimentar stress e dificuldades emocionais durante os seus estudos, colocando em relevo a importância de se promover competências emocionais adaptativas nestes grupos mais vulneráveis, na medida em que a IE poderia atuar como um moderador das habilidades cognitivas sobre o rendimento académico (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004).

### **3.1.2. IE em função de variáveis sociodemográficas**

#### *Diferenças na IE em função da idade*

Apesar de Bar-On e Parker (2000) relatarem um incremento da IE com a idade, vários estudos que compararam o desempenho de crianças e adolescentes no EQ-i:YV verificaram uma tendência contrária (e.g., Al Said, 2014; Ferrando, 2006; Ferrándiz et al., 2012; El Hassan & El Sader, 2005; Ugarriza & Pajares, 2005).

De facto, os dados da investigação com crianças e jovens, e também com adultos, parecem indicar que o desenvolvimento da IE autopercebida ao longo da vida segue uma distribuição em U, mais alta nas crianças mais novas e mais baixa na faixa etária correspondente à adolescência, voltando depois a aumentar durante a idade adulta.

Uma possível explicação para uma IE autopercebida mais elevada por parte das crianças mais novas, em comparação com os adolescentes, pode ser o facto das crianças não sentirem tanta necessidade de aplicar, nem, portanto, de conhecer ou refletir sobre as suas habilidades ou destrezas na área emocional e social, já que estão muito ligadas ao contexto familiar (que normalmente as protege e regula). No entanto, à medida que crescem e se desligam um pouco mais do núcleo familiar (especialmente na adolescência, onde se dão muitas dissincronias e em que descobrem novos contextos onde se incorporarem – grupo de amigos, gangs, clubes,

casais, etc.), atravessam, como assinalam Snowman e Biehler (2003), um período de “stress e tormenta”, com sentimentos de confusão, baixos níveis de autoconfiança e mudanças de humor extremas, o que pode refletir-se em baixos níveis de autoperceção emocional. Por exemplo, Ugarriza e Pajares (2005), ao analisarem o efeito da interação das variáveis idade e sexo, verificaram que os adolescentes a partir dos 13 anos, tanto os rapazes como as raparigas, apresentam interações sociais e habilidades de adaptação mais baixas do que as crianças. Na gestão do stress, os adolescentes mais velhos (16-18 anos) apresentam uma menor tolerância e um menor controlo dos impulsos, coincidindo com as características próprias do desenvolvimento e a incerteza do que farão no futuro, já que na opinião destes autores não apresentam um claro projeto de vida, na medida em que a educação não os prepara para isso.

Ferrando (2006), procurando também perceber se a perceção da inteligência emocional aumenta com a idade, verificou que existe uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre o QE e a idade (no sentido de que quanto maior a idade, menor a inteligência emocional autopercebida), encontrando-se ainda correlações negativas e estatisticamente significativas entre as dimensões humor geral, adaptabilidade e intrapessoal. Por sua vez, as correlações entre as dimensões gestão do stress (no sentido negativo) e interpessoal (no sentido positivo) não se revelaram estatisticamente significativas. De destacar que Bar-On e Parker (2000) encontraram unicamente efeitos significativos da idade nas dimensões de adaptabilidade (a favor dos mais jovens) e humor geral (não se diz a favor de quem) mas, tal como no estudo realizado por Ferrando (2006), o tamanho destes efeitos foi pequeno ( $\eta^2=.01$  e  $\eta^2=.02$ , respetivamente). Por sua vez, o estudo realizado por El Hassan e El Sader (2005) confirma as diferenças de IE a favor dos mais novos no humor geral e na impressão positiva (com o grupo de idades 10-12 anos a obter resultados mais elevados do que o dos mais velhos). Al Said (2014) também encontrou diferenças em função da idade, a favor dos mais novos.

Por último, Ferrándiz et al. (2012), nos estudos de standardização do EQ-i:YV para Espanha, verificaram que a idade apresentava correlações significativas, de magnitude baixa e sinal negativo, com o humor geral ( $r=-.317$ ,  $p<.01$ ), a gestão do stress ( $r=-.299$ ,  $p<.01$ ), com a IE total ( $r=-.291$ ,  $p<.01$ ) e a adaptabilidade ( $r=-.215$ ,  $p<.01$ ), de magnitude muito baixa e sinal negativo com a dimensão intrapessoal ( $r=-.079$ ,  $p<.01$ ), sendo a relação entre a idade e a dimensão interpessoal não significativa. Estas diferenças são a favor dos mais novos, ou seja, as crianças dos 6/8 e 9/12 obtêm pontuações estatisticamente superiores aos jovens dos 13/18 anos.

### *Diferenças na IE em função do género*

As diferenças na IE em função do género têm sido um dos aspetos salientados pela investigação, no sentido em que parecem existir traços ou capacidades mais desenvolvidos em função do facto de se ser homem ou mulher (Bar-On & Parker, 2000; Caballero, 2004; Mestre, Guil & Lim, 2004, cit. por Martínez, López, Barco & Castro, 2009).

Um aspeto a sublinhar, paralelamente ao significado destas diferenças quanto ao género, é o facto de que, dependendo do tipo de medida utilizada – autorrelato ou prova de aptidão –, as diferenças observadas nem sempre vão no mesmo sentido, ainda que, de um modo quase consensual, os dados da investigação apontem para melhores resultados por parte das mulheres, sobretudo quando se consideram competências interpessoais (Extremera, Fernández-Berrocal & Salovey, 2006).

No que diz respeito aos resultados no EQ-i:YV, a maioria dos estudos aponta para diferenças estatisticamente significativas em função do género (e.g., Alali & Fatema, 2009; Bar-On & Parker, 2000; Buenrostro et al., 2012; Ferrando, 2006; Ferrándiz et al., 2012; Nasir & Masrur, 2010; El Hassan & El Sader, 2005; Prieto et al., 2008; Rovnak, 2007; Schewen, Saklofske, Widdifield-Kon-Kin, Parker & Kloosterman, 2006; Ugarriza & Pajares, 2005; Valadez, Pérez & Beltrán, 2010).

No estudo realizado por Bar-On e Parker (2000), encontraram-se diferenças em função do género a favor das raparigas nas escalas intrapessoal, interpessoal e QE; e a favor dos rapazes na adaptabilidade. Por sua vez, Ugarriza e Pajares (2005) encontraram diferenças no QE total e interpessoal a favor das raparigas, e na adaptabilidade, gestão do stress e humor geral a favor dos rapazes.

Buenrostro et al. (2012) também encontraram diferenças significativas nas dimensões intrapessoal, interpessoal e no QE total, com as raparigas a obterem pontuações mais elevadas que os rapazes. Estes resultados são coincidentes com os obtidos por Schewean et al. (2006), Valadez et al. (2010) e Nasir e Masrur (2010). Por sua vez, El Hassan e El Sader (2005) só encontraram diferenças estatisticamente significativas na escala interpessoal, a favor das raparigas, tal como Rovnak (2007). Este último estudo também encontrou diferenças na escala de impressão positiva, a favor das raparigas. No entanto, também existem alguns estudos onde não se têm encontrado diferenças estatisticamente significativas em função do género (e.g., Al Said, 2014).

Em síntese, a maioria das investigações apontam para diferenças estatisticamente significativas nos resultados do EQ-i:YV em função do gênero, com uma tendência para os rapazes obterem pontuações mais elevadas nas dimensões de adaptabilidade e de humor geral, e as raparigas a revelarem maiores pontuações no QE total e na dimensão interpessoal (Bar-On & Parker, 2000; Ferrando, 2006; El Hassan & El Sader, 2005; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez & Bermejo, 2008; Prieto et al., 2008). Ou seja, os rapazes tendem a perceber-se com uma maior capacidade para se ajustar à mudança e com uma auto-motivação mais elevada, enquanto as raparigas se percebem com uma maior consciência social e uma maior destreza para as relações interpessoais.

Estas diferenças têm justificado normas diferenciadas em função do gênero nos estudos de standardização deste instrumento para diferentes populações, nomeadamente: americana (Bar-On & Parker, 2000), libanesa (El Hassam & El Sader, 2006), peruana (Ugarriza & Pajares, 2005) e castelhana (Ferrándiz et al., 2012).

#### *Diferenças na IE em função de variáveis de natureza socioeconómica*

Não se encontraram estudos que analisassem diferenças nos resultados do EQ-i:YV em função de variáveis de natureza socioeconómica. No entanto, Ugarriza e Pajares (2005), ao analisarem o efeito do tipo de estabelecimento de ensino (público e privado) na amostra de standardização do EQ-i:YV para o Perú, verificaram que os alunos do ensino privado obtiveram resultados significativamente mais elevados em comparação com os alunos do ensino público. De acordo com estes autores, estes resultados podem ser explicados dadas as diferenças socioeconómicas e culturais que caracterizam as escolas públicas e privadas no Perú, e que podem ter como consequência diferentes modelos explicativos no que diz respeito à inteligência emocional.

### **3.2. Investigação no âmbito das Atitudes Face à Escola**

A insatisfação e o descontentamento dos alunos, expressos em termos de repetência e de abandono, assim como pelos comportamentos perturbadores e atitudes desfavoráveis em contexto escolar, têm impulsionado a investigação em torno das atitudes face à escola, no sentido de uma compreensão mais alargada da complexidade inerente ao comportamento do aluno (Candeias, 1997).

As atitudes face à escola surgem frequentemente analisadas em termos de relação com variáveis associadas ao aluno e variáveis associadas à escola (Lewi, 1986).

Seguidamente, passamos a apresentar alguns dados da investigação no âmbito da relação entre atitudes face à escola e sucesso escolar, bem como alguns dados da investigação relativos às diferenças individuais em função de variáveis sociodemográficas (idade, género e nível socioeconómico).

### **3.2.1. Atitudes Face à Escola e Sucesso Escolar**

O modo como os alunos percecionam a escola constitui um fator de influência sobre o seu desempenho escolar (Bloom, 1981; Majoribanks, 1992, cit. por McCoach & Siegle, 2003).

Na verdade, são várias as investigações que sugerem que os alunos que experienciam pouco sucesso escolar manifestam atitudes negativas face à escola (Bruns, 1992; Diaz, 1998; Ford, 1996; Frankel, 1965; Mandel & Marcus, 1988; McCall et al., 1992; Rimm, 1995, cit. por McCoach & Siegle, 2001, 2003). O contrário parece ser igualmente verdade, na medida em que, de acordo com Weiner (1992, cit. por McCoach & Siegel, 2003), os estudos que têm sido realizados ao longo dos anos indicam, de forma consistente, que os alunos que obtêm melhores resultados na escola tendem também a ser mais interessados na aprendizagem.

Candeias (1997) também encontrou diferenças estatisticamente significativas nas atitudes face à escola (avaliadas pelo QAFE) em função do nº de repetências dos alunos. Ou seja, os alunos com repetências escolares tendem a expressar *atitudes tendencialmente mais desfavoráveis face à escola, aos projetos de futuro, à relação com o professor, e um desinteresse mais acentuado pela frequência escolar (Ibidem, p.103)*. Estas diferenças em função da variável retenção escolar sugerem que as vivências escolares do aluno podem determinar a sua representação da escola e a direção das suas atitudes, no sentido de que os alunos com um percurso escolar marcado pelo fracasso tenderão a desenvolver atitudes mais desfavoráveis.

Num estudo realizado por Marques e Costa (s.d.), junto de uma amostra de alunos portugueses do 9º ano de escolaridade, o rendimento académico (utilizando-se como indicador a média das classificações escolares obtidas no 2º período) apresentou também correlações negativas e estatisticamente significativas com os resultados na versão original do QAFE, no sentido de que a melhores desempenhos

acadêmicos corresponde uma atitude mais favorável face à escola, quer no geral, quer nas dimensões “objetivos e projetos de futuro”, “ritmos e tempo vivenciado”, e “desinteresse face à frequência escolar”.

McCoach e Siegle (2001), com um outro instrumento de avaliação das atitudes face à escola - o *School Attitude Assessment Survey – Revised (SAAS–R)* –, numa amostra de alunos do 9º, 10º, 11º e 12º anos, concluíram que os alunos com melhor desempenho académico revelavam atitudes mais positivas face à escola e aos professores, bem como autoperceções académicas mais positivas, quando comparados com os alunos com pior desempenho académico.

Por sua vez, Gilly (1980, 1984, cit. por Candeias, 1997) encontrou uma relação entre os comportamentos e as atitudes do aluno face ao trabalho escolar (interesse, participação) e face ao professor (cooperação, respeito), e a representação que o professor constrói acerca do aluno. Assim, os alunos que expressam atitudes desfavoráveis face às tarefas escolares, e em relação ao professor, tenderão a ser apreendidos de forma mais negativa, o que poderá influenciar o comportamento do professor em relação ao aluno.

Estes dados reforçam a importância do conhecimento e da compreensão das atitudes dos alunos face à escola por parte dos professores, no sentido de serem desenvolvidas estratégias que transformem as atitudes negativas em atitudes mais favoráveis às atividades escolares, à escola e ao professor.

Outros estudos apontam ainda para a importância de outras variáveis. Por exemplo, Cantin e Boivin (2004) verificaram que alunos que se sentem protegidos e seguros na sua rede social, que têm colegas com quem partilhar experiências e em quem se apoiarem, possuem atitudes mais positivas no que se refere a este espaço, fortalecendo também o seu autoconceito positivo.

Abreu, Veiga, Antunes e Ferreira (2006) analisaram também a relação entre atitudes face à escola (avaliadas pelo QAFE original) e o autoconceito, bem como variáveis relativas ao contexto familiar, em alunos do 4º e 6º anos de escolaridade. As atitudes face à escola (em todas as suas dimensões) apresentaram uma relação significativa com algumas dimensões do autoconceito (satisfação-felicidade, popularidade, e o aspeto comportamental) e os alunos com níveis inferiores de atitudes face à escola revelaram também níveis inferiores de autoconceito. No que diz respeito às variáveis do contexto familiar, verificou-se que os alunos com piores contextos (estilos educativos parentais inadequados, fraca coesão familiar, baixo nível de instrução familiar, precária amizade entre irmãos, exposição a programas de

violência televisiva) apresentavam piores atitudes face à escola (projetos futuros, relação com os professores, tempo vivenciado, desinteresse pela frequência da escola e relação com os colegas).

Miles e Stepek (2006), num estudo longitudinal onde estiveram envolvidas 400 crianças com idades entre os 4 e os 6 anos de idade, concluíram que os alunos com dificuldades a nível da adaptação social tendem a ter atitudes negativas face à escola e, por conseguinte, um autoconceito mais baixo.

No entanto, na opinião de Urdan e Schoenfelder (2006), as atitudes que se formam num sentido negativo derivadas de ambientes sociais desfavoráveis e a diminuição dos níveis de motivação e autoconfiança quando os alunos são confrontados com o insucesso escolar, podem ser colmatados por uma postura cooperante e apoiante por parte dos professores e por uma escola capaz de proporcionar o ambiente estimulante e envolvente necessário ao desenvolvimento de atitudes mais positivas nos seus alunos.

Assim, de acordo com Morissette e Gingras (1999), a prática pedagógica deverá reger-se por intervenções sistematizadas que visem o ótimo desenvolvimento afetivo da criança, tendo por base a premissa de que as atitudes são aprendidas e correspondem ao resultado das interações vividas pelos alunos, constituindo, em simultâneo, as causas para que estes olhem e vivam a escola de forma positiva.

É nesta possibilidade manifestada pela escola de ser apreendida enquanto agente de modelação das atitudes, e no impacto que o deter atitudes positivas face à escola irá ter na aprendizagem e motivação para aprender, que reside o interesse em desenvolver meios que permitam avaliar as atitudes dos alunos face à escola (Candeias, Rebelo, Varelas & Diniz, 2013).

### **3.2.2. Atitudes Face à Escola em função de variáveis sociodemográficas**

#### *Diferenças nas Atitudes Face à Escola em função da idade*

Diversos estudos têm sido desenvolvidos para caracterizar as atitudes dos alunos face à escola e, de modo geral, os resultados apontam para um declínio com a *idade* e o *nível de escolaridade*, embora se verifique um aumento das atitudes positivas no final do ensino secundário (Marques & Costa, s.d.; Peixoto, 2003).

Candeias (1997), ao estudar alunos do 3º ciclo do ensino básico, verificou também diferenças estatisticamente significativas nos resultados do QAFE, entre os

alunos de 12 anos e os de 13-16 anos, a favor dos mais novos. Estas diferenças vão no sentido de que os alunos se tornem mais críticos dos 13 aos 16 anos em comparação aos alunos de 12 anos, o que poderá evidenciar um desencontro entre as características do aluno como adolescente e a imposição de formas de aprendizagem e transmissão de informações mais rígidas (Ibidem, pp.118-119).

Uma possível explicação para atitudes face à escola mais desfavoráveis por parte dos alunos adolescentes poderá dever-se à fase de desenvolvimento psicossocial em que se encontram. Na verdade, a adolescência caracteriza-se por ser uma etapa de mudança e construção pessoal, que envolve o questionamento constante e a assunção de decisões que definirão a pessoa, e onde o grupo assume um lugar fundamental na partilha de preocupações e de alternativas (Campos, 1991; Costa, 1991). Neste sentido, o aluno adolescente procura no espaço escolar possibilidades de descoberta e expressão da sua curiosidade, a que nem sempre a escola consegue dar resposta. O aluno vê-se, pois, frequentemente, confrontado com um conjunto de propostas curriculares que nem sempre considera interessantes e úteis para si. É deste desencontro que surge muitas vezes a insatisfação, o desinteresse e a dificuldade em cumprir as expectativas institucionais, traduzidas frequentemente em baixo rendimento escolar e elevado nº de retenções (Candeias, 1997).

Candeias (1997) encontrou ainda diferenças estatisticamente significativas em função do ano de escolaridade, com os alunos do 9º ano a apresentarem tendencialmente uma atitude mais desfavorável em relação à escola, de forma global, em relação ao professor, em relação ao espaço e aos ritmos e tempos impostos, em comparação com os alunos do 7º e 8º anos de escolaridade. Na mesma linha, Gonçalves (2012) também verificou um declínio das atitudes face à escola do 6º para o 9º ano de escolaridade. Uma possível explicação para estas diferenças em função do ano de escolaridade pode estar relacionada com a variável idade, já que estas duas variáveis (idade e ano de escolaridade) se encontram normalmente associadas, sendo por isso de difícil separação.

#### *Diferenças nas Atitudes Face à Escola em função do género*

Nos estudos que comparam as atitudes face à escola em função do género, as raparigas tendem a apresentar atitudes mais favoráveis do que os rapazes, embora no estudo realizado por Candeias (1997) esta hipótese não tenha sido confirmada.

Já Marques e Costa (s.d.), utilizando também o QAFE (versão original), encontraram diferenças estatisticamente significativas em função do género a favor das raparigas, quer no resultado global, quer na dimensão “desinteresse face à frequência escolar”.

Por sua vez, Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral e Pedro (2002), num estudo realizado com alunos dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, verificaram que a desvalorização da escola é menor nas raparigas do que nos rapazes, sendo que os rapazes estão mais preocupados em obter uma imagem masculina que envolve o desafio à autoridade e à escola, enquanto as raparigas procuram o sucesso académico, empenhando-se para o conseguir.

Ainda no sentido de atitudes mais favoráveis face à escola por parte das raparigas, Van Houtte (2004) verificou que estas tendem a manifestar menos problemas de comportamento, uma menor taxa de absentismo, expectativas mais elevadas relativamente ao futuro e maior interesse em prosseguir os estudos. Por outro lado, os rapazes manifestam menor empenho nos estudos e desistem mais facilmente porque, na opinião deste autor, a manutenção do seu estatuto social (popularidade) não requer que tenham boas notas e que sejam bons na escola.

#### *Diferenças nas Atitudes face à Escola em função do nível socioeconómico*

O nível socioeconómico é outra das variáveis que parece estar associada com a satisfação dos alunos em relação à escola (Fitt, 1956 cit. por Lewi, 1986). Por exemplo, Candeias (1997) encontrou diferenças estatisticamente significativas nas atitudes face à escola (avaliadas pelo QAFE) em função do nível socioeconómico, com os alunos da camada social mais baixa a obterem atitudes mais negativas em comparação com os alunos da camada social mais elevada. Estes resultados *vão no sentido de uma adaptação mais difícil à organização formal da vida escolar, assim como uma perceção mais negativa da utilidade da escola na prossecução dos objetivos futuros, em sujeitos provenientes de meios mais desfavorecidos* (Candeias, 1997, p.117).

### 3.3. Síntese Final

São múltiplas as variáveis envolvidas no sucesso escolar dos alunos. Dentro das variáveis pessoais destacam-se a inteligência emocional e as atitudes face à escola.

No que diz respeito à inteligência emocional, os dados da investigação apontam para a sua importância não só ao nível do desempenho escolar dos alunos, mas também ao nível da qualidade das suas relações interpessoais, satisfação, saúde, bem-estar e qualidade de vida. Por outro lado, ficou também evidente que existem diferenças em função da idade (com os mais novos a apresentarem uma inteligência autopercebida mais elevada) e do género (com as raparigas a apresentarem tendencialmente melhores competências interpessoais e os rapazes a apresentarem uma atitude mais positiva perante a vida).

Quanto às atitudes face à escola, as mesmas parecem influenciar o interesse e a motivação dos alunos para a aprendizagem, a sua perceção de competência enquanto aluno e o seu desempenho académico. Por sua vez, as atitudes face à escola são influenciadas por fatores pessoais e sociais, tais como, a idade, o género e o nível socioeconómico dos sujeitos (com resultados mais favoráveis para os mais novos, para as raparigas e para os sujeitos provenientes de meios socioeconómicos mais favorecidos).



## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**



## 4. Metodologia

### 4.1. Objetivos e hipóteses

O presente estudo tem como **objetivos gerais**: caracterizar a inteligência emocional e as atitudes face à escola em jovens adolescentes portugueses, que se encontram a frequentar o 8º e o 9º anos de escolaridade em diferentes percursos formativos (alunos do ensino regular e alunos com um ensino alternativo - cursos de educação e formação e cursos vocacionais); perceber a relação entre a inteligência emocional, as atitudes face à escola e o sucesso escolar; e, analisar diferenças na inteligência emocional e nas atitudes face à escola em função de variáveis sociodemográficas e académicas.

Para o efeito, foram estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Analisar as qualidades psicométricas do Questionário de Inteligência Emocional (EQ-i:YV, Bar-On & Parker, 2000) na amostra em estudo, dado que este instrumento se encontra ainda em fase de adaptação e validação para a população portuguesa;
- b) Descrever os resultados obtidos no EQ-i:YV e no QAFE, tomando a amostra total e as subamostras em função do percurso formativo dos alunos (alunos do ensino regular e alunos com percurso alternativo);
- c) Analisar a relação entre a inteligência emocional (medida pelo EQ-i:YV), as atitudes face à escola (medidas pelo QAFE) e o sucesso escolar dos alunos (utilizando como indicadores as classificações escolares, o nº de retenções, a perceção de competência enquanto aluno e o gosto pelo estudo);
- d) Analisar diferenças nos resultados no EQ-i:YV e no QAFE em função de variáveis sociodemográficas (idade, género e nível socioeconómico) e académicas (tipo de percurso formativo que frequentam e expectativas em relação ao futuro em termos de prosseguimento de estudos).

De acordo com os objetivos mencionados, pretende-se testar as seguintes **hipóteses**:

H1: Existe uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a inteligência emocional, as atitudes face à escola e o sucesso escolar;

H2: Existem diferenças estatisticamente significativas na inteligência emocional e nas atitudes face à escola em função de variáveis sociodemográficas e académicas;

H2.1. Existem diferenças na inteligência emocional e nas atitudes face à escola em função da idade;

H2.2. Existem diferenças na inteligência emocional e nas atitudes face à escola em função do género;

H2.2. Existem diferenças na inteligência emocional e nas atitudes face à escola em função do NSE dos alunos;

H2.4. Existem diferenças na inteligência emocional e nas atitudes face à escola em função do percurso formativo (alunos que frequentam o ensino regular e alunos que frequentam um percurso alternativo);

H2.5. Existem diferenças na inteligência emocional e nas atitudes face à escola em função das expectativas em relação ao futuro (deixar a escola depois de concluir o 12º ano ou completar um curso superior).

## **4.2. Amostra**

Este estudo incidiu sobre uma amostra de 289 alunos do 8º e 9º anos de escolaridade do Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora, com diferentes percursos formativos (alunos do ensino regular e alunos que frequentam um percurso alternativo – cursos vocacionais e cursos de educação e formação).

A tabela 4.1 apresenta a distribuição dos sujeitos por ano de escolaridade, género e idade, tomando os grupos em função do tipo de percurso formativo (ensino regular e alternativo) e para o total da amostra.

Analisando a tabela 4.1 podemos verificar que, no total da amostra, a idade dos sujeitos situa-se entre os 13 e ao 18 anos, com uma média de 14.93 e desvio padrão de 1.23, sendo 167 alunos do género masculino e 122 alunos do género feminino.

Quando consideramos as subamostras em função do percurso formativo, verifica-se que 223 alunos frequentam o ensino regular (96 alunos no 8º ano e 127 no 9º ano) e 66 alunos frequentam um ensino alternativo (30 alunos no 8º ano e 36 alunos no 9º ano). No ensino regular, a idade média dos alunos é 14.65 e no ensino alternativo é 15.91 (ver Tabela 4.1).

**Tabela 4.1 – Distribuição dos sujeitos por ano de escolaridade, género e idade, tomando os grupos por tipo de percurso formativo e total da amostra**

Tipo de Percurso	Ano	Sexo	N	Idade		
				Min-Máx	Média	DP
Ensino Regular	8 <sup>o</sup> ano	M	57	13-16	14.16	.80
	(N= 96)	F	39	13-16	13.82	.82
	9 <sup>o</sup> ano	M	72	14-17	15.21	.99
	(N= 127)	F	55	14-18	15.00	1.07
	Total	M	129	13-17	14.74	1.05
	(N=223)	F	94	13-18	14.51	1.13
		Total	223	13-18	14.65	1.09
Ensino Alternativo (Curso Vocacional e CEF)	8 <sup>o</sup> ano	M	13	14-17	15.31	1.11
	(N= 30)	F	17	13-17	15.00	1.06
	9 <sup>o</sup> ano	M	25	15-18	16.60	.96
	(N= 36)	F	11	16-18	16.45	.69
	Total	M	38	14-18	16.16	1.18
	(N=66)	F	28	13-18	15.57	1.17
		Total	66	13-18	15.91	1.20
Total	8 <sup>o</sup> ano	M	70	13-17	14.37	.97
	(N= 126)	F	56	13-17	14.18	1.05
	9 <sup>o</sup> ano	M	97	14-18	15.57	1.15
	(N= 163)	F	66	14-18	15.24	1.15
	Total	M	167	13-18	15.07	1.23
	(N=289)	F	122	13-18	14.75	1.22
		Total	289	13-18	14.93	1.23

Para caracterizar o nível socioeconómico dos sujeitos recorreu-se aos escalões de Ação Social Escolar (Escalões A, B e C), que estão diretamente relacionados com os escalões do abono de família concedidos pela Segurança Social (Escalões 1, 2 e 3, respetivamente). Deste modo, os alunos do escalão A (os mais carenciados) beneficiam de 100% dos apoios do Serviço de Ação Social Escolar (SASE), enquanto os alunos do escalão B apenas beneficiam em 50%. Por sua vez, os alunos do Escalão C não têm direito a qualquer apoio de ação social escolar, por não serem considerados carenciados.

A tabela 4.2 mostra a distribuição dos sujeitos da nossa amostra em função dos três escalões do SASE, considerando o tipo de percurso formativo, por ano de escolaridade e total da amostra.

**Tabela 4.2 – Distribuição dos sujeitos pelos escalões do SASE, considerando o percurso formativo, por ano de escolaridade e total da amostra**

Ano escolaridade	Tipo de Percurso Formativo	Escalão do SASE	N	%
8º ano (N= 106)	Regular (N=96)	A	15	15.6
		B	20	20.8
		C	61	63.5
	Alternativo (N=30)	A	10	33.3
		B	6	20.0
		C	14	46.7
9º ano (N= 163)	Regular (N=127)	A	20	15.7
		B	25	19.7
		C	82	64.6
	Alternativo (N=36)	A	5	13.9
		B	13	36.1
		C	18	50.0
Total (N=289)	Regular (N=223)	A	35	15.7
		B	45	20.2
		C	143	64.1
	Alternativo (N=66)	A	15	22.7
		B	19	28.8
		C	32	48.5

Pela análise da tabela 4.2, verifica-se que a maioria dos alunos do ensino regular encontra-se abrangida pelo escalão C (quer tomando as subamostras por ano de escolaridade, quer para o total da amostra). Por sua vez, os alunos com percurso alternativo situam-se maioritariamente nos dois escalões de maior carência socioeconómica (Escalões A e B).

### 4.3. Instrumentos

Para a recolha de dados, elaborou-se um protocolo de avaliação constituído por três partes, que correspondem aos três instrumentos utilizados neste estudo: Questionário Sociodemográfico (Parte I), Questionário de Atitudes face à Escola (Parte II) e Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On (Parte III) (ver Anexo 1).

#### **4.3.1. Questionário Sociodemográfico**

O Questionário Sociodemográfico foi construído para recolher os dados relativos às seguintes variáveis: ano de escolaridade, turma, idade, sexo, local de residência, percepção de competência enquanto aluno, nº de retenções escolares, gosto pelo estudo e planos para o futuro em termos de prosseguimento de estudos. A variável “percepção de competência enquanto aluno” foi avaliada numa escala de 4 pontos (1-muito bom aluno; 2-bom aluno; 3-nem bom nem mau aluno; 4-mau aluno) e a variável “gosto pelo estudo” foi igualmente avaliada numa escala de 4 pontos (1-gosto muito, 2-gosto, 3-nem gosto nem desgosto, 4-não gosto nada). Na variável “planos para o futuro” eram apresentadas três opções para o aluno escolher uma (deixar a escola depois de concluir o 12º ano, completar um curso superior ou outra).

#### **4.3.2. Questionário de Atitudes Face à Escola (QAFE)**

O QAFE foi originalmente desenvolvido por Candeias (1997). Nesta investigação, iremos utilizar a última versão, que resultou dos estudos realizados com este instrumento no âmbito do projeto RED, constituído por 18 itens que combinam conteúdos sobre aprendizagem, competência e motivação, apresentados numa escala tipo Likert de 4 pontos (1=discordo totalmente; 2=discordo; 3=concordo; 4=concordo totalmente).

#### **4.3.3. Questionário de Inteligência Emocional para crianças e adolescentes (EQ-i:YV)**

Baseando-se no modelo teórico de inteligência emocional e social de Bar-On (1997, 2000), o EQ-i:YV<sup>4</sup> é constituído pelas seguintes escalas: Intrapessoal, Interpessoal, Adaptabilidade, Gestão do Stress, Humor Geral e Impressão Positiva.

Este instrumento foi desenvolvido por Bar-On e Parker (2000) para avaliar a IE em crianças e jovens dos 7 aos 18 anos. É constituído por 60 itens apresentados numa escala tipo Likert de 4 pontos (1- Muito raramente é verdadeiro para mim; 2 – Raramente é verdadeiro para mim; 3- Frequentemente é verdadeiro para mim; e 4 – Muito frequentemente é verdadeiro para mim).

---

<sup>4</sup> EQ-i:YV refere-se à sigla do instrumento na versão original, ou seja, *Emotional Quotient Inventory: Young Version*.

As quatro principais escalas do EQ-i:YV - intrapessoal, interpessoal, adaptabilidade e gestão do stress – permitem calcular um resultado composto designado por Quociente Emocional (QE), enquanto as escalas de Humor Geral e de Impressão Positiva surgem de modo independente. A escala de Humor Geral (HG) faz parte deste instrumento, na medida em que o mesmo é considerado um facilitador da inteligência emocional. Por sua vez, a escala de Impressão Positiva (IP) foi desenvolvida para avaliar o grau em que os sujeitos respondem ao acaso ou distorcem as suas respostas em função do efeito de desejabilidade social.

O EQ-i:YV permite ainda calcular um índice de inconsistência, cujo objetivo é medir as discrepâncias nas respostas dadas pelo sujeito.

Nesta investigação, foi utilizada uma adaptação do EQ-i:YV para a língua portuguesa, desenvolvida no âmbito do Projeto RED, a qual foi melhorada e se encontra atualmente em fase de estudo de validação (Candeias et al., 2011).

#### **4.4. Procedimento de Recolha de Dados e Cuidados Éticos**

A recolha de dados teve lugar nas instalações das escolas que colaboraram neste estudo. A aplicação dos instrumentos foi precedida de um pedido de autorização à Direção do Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora (Anexo 2), bem como aos Encarregados de Educação dos alunos que participaram neste estudo (Anexo 3), tendo sido previamente aprovados pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) e pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (no âmbito do projeto RED).

Os questionários que constituem o protocolo de avaliação foram aplicados aos alunos em estudo, numa aula de 45 minutos cedida pelos professores, durante o 3º período do ano letivo 2013/2014. No final desse ano letivo recolheu-se ainda a informação relativa aos escalões do SASE junto dos serviços administrativos e as notas escolares dos alunos (pautas do 3º período letivo).

Ao longo de todo o processo de investigação, foram respeitados os princípios éticos e deontológicos previstos nos códigos de conduta dos psicólogos (APA, 1992), nomeadamente o direito à informação sobre os objetivos da investigação, o consentimento informado dos participantes, a garantia da confidencialidade dos dados individuais e o efetivo anonimato dos participantes.

Todo o trabalho de aplicação dos instrumentos e de cotação dos mesmos foi da nossa responsabilidade, com a colaboração da Psicóloga do Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora.

#### **4.5. Tratamento Estatístico dos Dados**

As análises estatísticas que iremos apresentar no capítulo 5 foram efetuadas com o auxílio do programa informático SPSS Statistics 21.0. Nestas análises (descritivas, correlacionais e inferenciais), recorreu-se a métodos estatísticos paramétricos e não paramétricos, de acordo com a natureza das variáveis (Almeida & Freire, 2008).



## 5. Resultados

Ao longo deste capítulo, apresentamos os resultados obtidos de acordo com os objetivos e as hipóteses de trabalho definidas para o nosso estudo empírico. Em termos de desenvolvimento deste capítulo, optámos por apresentar os resultados para cada um dos objetivos delineados e para cada uma das hipóteses previamente definidas e proceder de imediato à sua análise e discussão.

Começamos por apresentar o estudo das qualidades psicométricas do EQ-i:YV, tendo em vista o nosso primeiro objetivo. Este estudo considerou-se importante na medida em que este instrumento se encontra ainda em fase de adaptação e validação para a população portuguesa.

Passamos depois à descrição dos resultados obtidos no EQ-i:YV e no QAFE para o total da amostra e tomando as subamostras em função do percurso formativo dos alunos (alunos do ensino regular e alunos que frequentam um percurso alternativo - curso vocacional ou de educação e formação), que constitui o segundo objetivo da nossa investigação.

Por último, no âmbito do terceiro objetivo, apresentam-se os estudos das hipóteses de trabalho.

Num primeiro momento que designámos por *Relação entre Inteligência Emocional, Atitudes face à Escola e Sucesso Escolar*, analisamos a hipótese de que existe uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a inteligência emocional (avaliada pelo EQ-i:YV), as atitudes face à escola (avaliadas pelo QAFE) e o sucesso escolar (utilizando como indicadores a média das classificações escolares, o número de retenções, a perceção de competência enquanto aluno e o gosto pelo estudo).

Num segundo momento, procedemos à análise da segunda hipótese geral, nomeadamente a apreciação de diferenças na inteligência emocional e nas atitudes face à escola em função de variáveis sociodemográficas (idade, género e nível socioeconómico) e académicas (tipo de percurso formativo frequentado e expectativas em relação ao futuro quanto ao prosseguimento de estudos).

## 5.1. Estudo das qualidades psicométricas do EQ-i: YV

Para analisar as qualidades psicométricas do EQ-i:YV junto da nossa amostra, procedeu-se à análise descritiva dos itens, bem como ao estudo da validade de constructo e de fidelidade dos resultados (consistência interna).

### 5.1.1. Análise dos Itens

Na tabela 5.1. apresentam-se os dados descritivos (mínimos, máximos, medianas, médias e desvios-padrão) das pontuações obtidas pelo total de participantes para cada um dos itens do EQ-i:YV, bem como os coeficientes de assimetria e curtose para cada item.

Para a amostra total (N=289), os dados evidenciam uma boa dispersão das respostas dos participantes, que oscilam entre os valores mínimo e máximo da amplitude de respostas da escala de Likert de 4 pontos (1-4) para todos os itens, com exceção dos itens 2 (*compreendo bem como as outras pessoas se sentem*), 14 (*sou capaz de respeitar os outros*), 32 (*sei como me divertir*) e 33 (*devo dizer a verdade*), que apresentam uma variação das respostas entre 2 e 4.

No que diz respeito à mediana e à média dos itens, as mesmas situam-se entre 2 e 4, ainda que na maioria das situações se aproximem de 3 ou um pouco superior. As situações mais extremas ocorrem nos itens *gosto de me divertir* (item 1, Média=3.81), *ter amigos é importante* (item 20, Média=3.82), *gosto de rir* (item 23, Média=3.79) e *gosto dos meus amigos* (item 51, Média=3.70), todos eles com médias próximas do ponto máximo e com mediana igual a 4. Como consequência, estes itens apresentam também uma menor dispersão, com valores de desvio-padrão mais próximos de zero. Por sua vez, o item que obteve pontuação média mais baixa foi *tenho conflitos com os outros* (item 21, Média=1.75), ainda que a sua mediana seja 2.

Quanto aos desvios-padrão, os mesmos oscilam entre .41 e 1.01. Os itens com menor variabilidade nas respostas são os seguintes: *gosto de me divertir* (item 1, DP=.41) e *é-me fácil dizer aos outros como me sinto* (item 43, DP=.43). Os itens com maior variabilidade nas respostas são: *é-me difícil controlar a minha raiva* (item 6, DP=1.01), *irrito-me com facilidade* (item 35, DP=.99), *gosto do meu corpo* (item 56, DP=.97) e *é-me difícil esperar pela minha vez* (item 49, DP=.95).

Tabela 5.1 – Análise descritiva dos itens do EQ-i:YV

Item	Mínimo	Máximo	Mediana	Média	Desvio-padrão	Assimetria	Curtose
1	2	4	4	3.81	.41	-1.85	2.28
2	1	4	3	3.28	.55	-.09	.22
3	1	4	3	2.89	.84	-.52	-.18
4	1	4	4	3.50	.66	-1.25	1.60
5	1	4	3	3.37	.63	-.73	.78
6	1	4	3	2.46	1.01	-.03	-1.09
7	1	4	2	2.36	.85	.03	-.64
8	1	4	3	2.85	.78	-.50	.11
9	1	4	3	3.07	.79	-.50	-.28
10	1	4	3	3.20	.58	-.25	.79
11	1	4	3	3.05	.77	-.41	-.35
12	1	4	3	2.91	.69	-.33	.20
13	1	4	3	2.93	.62	-.22	.38
14	2	4	4	3.58	.53	-.69	-.79
15	1	4	3	3.02	.71	-.21	-.46
16	1	4	3	2.93	.71	-.55	.57
17	1	4	2	2.29	.81	.10	-.53
18	1	4	3	3.02	.57	-.57	2.28
19	1	4	3	3.02	.79	-.49	-.18
20	1	4	4	3.82	.43	-2.71	8.70
21	1	4	2	1.75	.84	.88	-.02
22	1	4	3	2.77	.67	-.63	.74
23	1	4	4	3.79	.51	-2.92	9.88
24	1	4	4	3.48	.70	-1.49	2.52
25	1	4	3	3.23	.70	-.65	.37
26	1	4	2	2.28	.93	.23	-.81
27	1	4	2	2.39	.81	-.01	-.52
28	1	4	3	2.97	.89	-.45	-.63
29	1	4	3	2.99	.71	-.51	.48
30	1	4	3	2.86	.64	-.20	.18
31	1	4	2	2.31	.79	.11	-.42
32	2	4	4	3.62	.51	-.75	-.88
33	2	4	4	3.59	.52	-.66	-.92
34	1	4	3	3.03	.61	-.11	.01
35	1	4	2	2.38	.99	.09	-1.03
36	1	4	4	3.49	.57	-.71	.16
37	1	4	3	3.33	.79	-1.03	.48
38	1	4	3	2.96	.62	-.15	.12
39	1	4	3	2.68	.78	-.03	-.47
40	1	4	3	3.20	.82	-.92	.47
41	1	4	3	3.29	.74	-.79	.16
42	1	4	2	2.05	.87	.45	-.51
43	1	4	2	2.23	.83	-.00	-.80
44	1	4	3	2.84	.71	-.45	.33
45	1	4	4	3.46	.72	-1.40	2.02
46	1	4	2	2.27	.87	.29	-.56
47	1	4	4	3.35	.79	-1.13	.81
48	1	4	3	2.78	.74	-.31	-.05
49	1	4	2	2.42	.95	.03	-.92
50	1	4	3	3.33	.65	-.67	.48
51	1	4	4	3.70	.52	-1.62	2.66
52	1	4	2	2.27	.82	.00	-.71
53	1	4	3	2.79	.83	-.10	-.72
54	1	4	2	2.35	.85	.09	-.62
55	1	4	3	3.44	.62	-.88	1.11
56	1	4	3	2.89	.97	-.57	-.61
57	1	4	3	3.15	.74	-.66	.38
58	1	4	2	2.50	.89	.01	-.73
59	1	4	3	3.26	.65	-.62	.68
60	1	4	3	3.06	.88	-.76	-.06

Através da análise das colunas relativas aos valores de assimetria e curtose (Tabela 5.1), podemos concluir que a maioria dos itens segue uma distribuição próxima da curva normal (com valores próximos de zero), com exceção de dois itens, que apresentam um desvio severo à normalidade, nomeadamente os itens 20 (*ter amigos é importante*) e 23 (*gosto de rir*), cujo valor de curtose é superior a 7.

### 5.1.2. Validade de Constructo

Para verificar o acordo entre os dados da nossa amostra e as 5 dimensões do EQ-i:YV propostas por Bar-On, utilizámos os mesmos procedimentos dos estudos de adaptação e validação deste instrumento para a população espanhola (Férrandiz et al., 2012). Ou seja, recorremos à Análise Fatorial Exploratória (AFE) utilizando o método dos Componentes Principais com rotação Varimax, indicando a extração dos primeiros 5 componentes e prescindindo dos 6 itens que compõem a escala de impressão positiva (itens 8,18, 27, 33, 42 e 52). Por sua vez, os itens cotados no sentido negativo (6, 15, 21, 26, 28, 35, 37, 46, 49, 53, 54 e 58) foram invertidos antes de se proceder a esta análise.

Começou-se por estudar o índice de adequação de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cujo valor encontrado foi de .84. O teste de esfericidade de Bartlett foi significativo para  $p \leq .001$  ( $\chi^2 = 7812,196$ ;  $df = 1431$ ), mostrando que a intercorrelação entre os itens é apropriada para a utilização da AFE.

Na tabela 5.2 mostramos a estrutura fatorial da escala, bem como a variância do item explicada pelos 5 componentes identificados ( $h^2$  ou comunalidade). São também apresentados os valores próprios (*eigenvalues*) e a percentagem de variância explicada por cada um dos 5 componentes. Ao lado de cada item, entre parêntesis, aparece a escala a que pertence cada um deles segundo Bar-On e Parker (2000), nomeadamente: *Humor Geral (HG)*, *Gestão do Stress (GS)*, *Adaptabilidade (A)*, *Interpessoal (Inter)* e *Intrapessoal (Intra)*.

Os 5 componentes extraídos explicam no seu conjunto 46,57% da variância dos itens. Uma apreciação global dos dados da AFE permite verificar que a grande maioria dos itens satura adequadamente nas 5 dimensões, de acordo com a teoria de Bar-On (1997).

Tabela 5.2 - Estrutura Fatorial do EQ-i:YV numa amostra portuguesa (N=289)

Item	Componente					h <sup>2</sup>
	1	2	3	4	5	
40 (HG)	<b>.84</b>	.11	.09	-.09	.13	.75
47 (HG)	<b>.80</b>	.10	.10	.01	.06	.66
60 (HG)	<b>.79</b>	-.02	.14	-.09	.22	.70
09 (HG)	<b>.76</b>	.04	.12	-.05	.15	.62
56 (HG)	<b>.72</b>	-.05	.16	-.20	.15	.62
37 (HG)	<b>.68</b>	.16	-.04	.02	.04	.49
19 (HG)	<b>.67</b>	.14	.09	.00	.14	.50
04 (HG)	<b>.67</b>	.14	-.07	-.01	.09	.48
29 (HG)	<b>.66</b>	.04	.10	-.02	.11	.46
50 (HG)	<b>.65</b>	.03	.23	.08	-.01	.48
32 (HG)	<b>.52</b>	.02	.04	.37	.06	.41
13 (HG)	<b>.51</b>	-.14	.21	-.01	.03	.32
41 (Inter)	<b>.41</b>	-.05	.15	.24	.29	.33
35 (GS)	.14	<b>.83</b>	.06	-.07	.03	.71
54 (GS)	.17	<b>.74</b>	-.08	.00	.04	.59
58 (GS)	.03	<b>.72</b>	-.05	-.08	-.06	.54
06 (GS)	.04	<b>.72</b>	.04	-.04	.01	.52
26 (GS)	.22	<b>.67</b>	-.04	-.05	.06	.51
11 (GS)	.07	<b>.64</b>	.21	.13	.05	.48
21 (GS)	.12	<b>.64</b>	-.12	.16	.05	.46
49 (GS)	.12	<b>.57</b>	.05	.05	-.06	.35
03 (GS)	.06	<b>.57</b>	.16	.12	.12	.38
46 (GS)	.06	<b>.53</b>	-.01	.09	.02	.29
39 (GS)	.10	<b>.51</b>	.08	.11	.15	.32
15 (GS)	.07	<b>.41</b>	-.06	-.25	.07	.25
30 (A)	.15	-.05	<b>.73</b>	.04	.09	.57
44 (A)	.13	-.08	<b>.71</b>	.09	.05	.53
48 (A)	.23	-.07	<b>.70</b>	.10	.03	.55
34 (A)	.11	.03	<b>.64</b>	.22	-.00	.47
22 (A)	.01	.14	<b>.64</b>	-.05	-.04	.43
38 (A)	.27	.02	<b>.57</b>	.11	.06	.42
25 (A)	.01	.01	<b>.51</b>	.31	-.06	.36
12 (A)	-.04	-.05	<b>.51</b>	.10	.07	.28
57 (A)	.23	.18	<b>.45</b>	.20	-.00	.33
16 (A)	.08	.13	<b>.43</b>	-.04	.14	.23
36 (Inter)	-.03	.06	.07	<b>.66</b>	.03	.44
51 (Inter)	.26	.10	-.08	<b>.63</b>	-.02	.48
55 (Inter)	-.14	-.14	.18	<b>.61</b>	.04	.44
05 (Inter)	-.06	.07	-.04	<b>.61</b>	.09	.38
59 (Inter)	-.15	-.17	.15	<b>.56</b>	.08	.39
10 (Inter)	-.03	-.07	.20	<b>.53</b>	.13	.35
20 (Inter)	.25	.20	-.13	<b>.53</b>	.02	.40
02 (Inter)	-.07	-.18	.26	<b>.49</b>	.10	.36
14 (Inter)	-.00	.20	.20	<b>.49</b>	.02	.32
01 (HG)	.30	-.10	.02	<b>.43</b>	.03	.29
23 (HG)	.28	.12	-.13	<b>.43</b>	.04	.30
45 (Inter)	-.16	.12	.21	<b>.43</b>	-.11	.28
24 (Inter)	-.10	.13	.16	<b>.38</b>	-.07	.21
43 (Intra)	.18	.03	.14	.03	<b>.88</b>	.82
17 (Intra)	.14	.03	.10	.09	<b>.87</b>	.79
07 (Intra)	.16	.01	.11	.09	<b>.86</b>	.79
31 (intra)	.16	.06	.17	.05	<b>.84</b>	.77
53 (Intra)	.12	.10	-.11	.03	<b>.73</b>	.57
28 (Intra)	.16	.18	-.04	.01	<b>.58</b>	.40
<i>Eigen-value</i>	9.02	5.16	4.79	3.36	2.81	
<i>% Variância</i>	16.71	9.55	8.87	6.23	5.21	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

O primeiro fator é constituído por 13 itens com saturações que oscilam entre .84 e .41 e que explicam 16,71% da variância. Todos estes itens fazem parte da dimensão *humor geral* da escala original, com exceção do item 41 (*Faço amigos com facilidade*). Este item, na versão espanhola, também saturou neste primeiro fator, sendo uma das explicações possíveis o facto do estado de ânimo dos adolescentes se encontrar associado à existência de relações sociais adequadas com os seus pares, já que os mesmos tendem a atribuir grande importância às amizades nesta fase da vida. No total, a proporção de itens esperados que coincidem com o fator é de 86%.

O segundo fator é constituído por 12 itens que explicam 9,55% da variância com saturações entre .83 e .41. Todos eles fazem parte da dimensão *Gestão do Stress* da escala original, coincidindo com este fator em 100%.

O terceiro fator é constituído por 10 itens que saturam com cargas entre .73 e .43, explicando 8,87% da variância. Todos estes itens fazem parte da dimensão *Adaptabilidade* da escala original, coincidindo com este fator em 100%.

O quarto fator é constituído por 13 itens que explicam 6,23% da variância e cujas cargas fatoriais oscilam entre .66 e .38. Todos os itens que saturam neste fator pertencem à dimensão *interpessoal* da escala original, com exceção do item 1 (*Gosto de me divertir*) e do item 23 (*Gosto de rir*), pertencentes originalmente à dimensão *humor geral* e que, na nossa amostra, apresentam maior saturação neste quarto fator. Na versão espanhola, o item 23 também saturou na dimensão *interpessoal* e o item 1 foi aquele que apresentou uma saturação mais baixa com a dimensão de *humor geral* (.32). Uma possível explicação é que, para os adolescentes, o divertimento encontra-se normalmente associado às relações interpessoais e ao convívio com os pares. No total, a proporção de itens esperados que coincidem com o fator é de 92%.

O quinto fator é constituído por 6 itens que explicam 5,21% da variância e cujas cargas fatoriais oscilam entre .88 e .58. Todos estes itens fazem parte da dimensão *intrapessoal* da escala original, coincidindo com este fator em 100%.

Em síntese, os estudos de AFE indicam uma estrutura do EQi:YV português muito próxima da original, coincidindo totalmente nas dimensões *intrapessoal*, *gestão do stress* e *adaptabilidade*. Nas dimensões *humor geral* e *interpessoal*, apenas 3 itens apresentaram cargas fatoriais diferentes das que seriam de esperar, nomeadamente os itens 1 e 23 que, originalmente, pertencem à dimensão *humor geral* e no nosso estudo apresentam maior saturação na dimensão *interpessoal*, e o item 41 que, originalmente, pertence à dimensão *interpessoal* e no nosso estudo apresenta maior saturação com a dimensão *humor geral*. Por sua vez, a ordem em que surgem os

fatores na nossa amostra é exatamente igual à da amostra espanhola aquando dos estudos de validação deste instrumento para essa população (e.g., Ferrándiz et al., 2012).

É ainda de assinalar a relevância que apresenta o primeiro componente (humor geral) no EQ-i:YV. Uma possível explicação pode-se encontrar no próprio modelo teórico que está subjacente a este instrumento, na medida em que o humor geral é considerado um facilitador da IE, constituindo-se um elemento essencial na interação com os outros e um componente motivacional na resolução de problemas e na tolerância ao stress (Bar-On, 1997; Bar-On & Parker, 2000).

### 5.1.3. Consistência Interna

Definidas as cinco dimensões do EQ-i:YV, procedeu-se ao estudo da consistência interna através do cálculo do coeficiente alfa de Cronbach. Na tabela 5.3 indicam-se os valores encontrados para cada uma das dimensões, bem como os coeficientes de correlação corrigidos de cada item com o total da sua dimensão e a sua contribuição para a consistência interna da subescala.

Para a dimensão humor geral (n=12) obteve-se um alfa de Cronbach de .91. Os itens que compõem esta dimensão apresentam coeficientes de correlação com o total que variam entre .42 e .82. O item que apresenta a correlação mais baixa com o total é o item 32 (*Sei como me divertir*), que caso fosse eliminado contribuiria para uma maior consistência interna ( $\alpha=.92$ ).

Para a dimensão *gestão do stress* (n=12) obteve-se um alfa de Cronbach de .87. Os itens que compõem esta dimensão apresentam coeficientes de correlação com o total que variam entre .36 e .78. O item que apresenta a correlação mais baixa com o total é o item 15 (*Fico muito aborrecido com algumas coisas*), mas a sua eliminação não afetaria o valor de consistência interna encontrado para esta dimensão ( $\alpha=.87$ ).

Para a dimensão *intrapessoal* obteve-se um alfa de Cronbach de .90. As correlações dos itens com o total desta dimensão variam entre .51 e .84. O item que apresenta a correlação mais baixa com o total é o item 28 (*É difícil falar dos meus sentimentos mais profundos*), que caso fosse eliminado contribuiria para uma maior consistência interna ( $\alpha=.92$ ).

Para a dimensão *adaptabilidade* obteve-se um alfa de Cronbach de .83. As correlações dos itens com o total desta dimensão variam entre .34 e .64. O item que apresenta a correlação mais baixa com o total é o item 16 (*É fácil para mim adaptar-*

me às coisas novas), mas a sua eliminação não teria impacto no valor de consistência interna encontrada para esta dimensão ( $\alpha=.83$ ).

**Tabela 5.3 – Consistência interna das dimensões do EQ-i:YV**

<b>Escalas do EQ-i:YV</b>	<b>Correlação item-total</b>	<b>Alfa se o item for eliminado</b>
<b>Humor Geral (.91)</b>		
Item 04	.61	.91
Item 09	.74	.90
Item 13	.48	.91
Item 19	.64	.91
Item 29	.62	.91
Item 32	.42	.92
Item 37	.61	.91
Item 40	.82	.90
Item 47	.77	.90
Item 50	.59	.91
Item 56	.70	.91
Item 60	.79	.90
<b>Intrapessoal (.90)</b>		
Item 07	.81	.87
Item 17	.82	.87
Item 28	.51	.92
Item 31	.80	.88
Item 43	.84	.87
Item 53	.66	.90
<b>Gestão do Stress (.87)</b>		
Item 03	.51	.86
Item 06	.64	.86
Item 11	.58	.86
Item 15	.36	.87
Item 21	.54	.86
Item 26	.61	.86
Item35	.78	.85
Item 39	.46	.87
Item 46	.43	.87
Item 49	.46	.87
Item 54	.67	.85
Item 58	.63	.86
<b>Adaptabilidade (.83)</b>		
Item 12	.38	.82
Item 16	.34	.83
Item 22	.53	.81
Item 25	.48	.81
Item 30	.64	.80
Item 34	.58	.80
Item 38	.51	.81
Item 44	.62	.80
Item 48	.63	.80
Item 57	.41	.82
<b>Interpessoal (.79)</b>		
Item 02	.44	.77
Item 05	.51	.77
Item 10	.48	.77
Item 14	.42	.78
Item 20	.32	.79
Item 24	.33	.79
Item 36	.57	.76
Item 45	.42	.78
Item 51	.41	.78
Item 55	.55	.76
Item 59	.48	.77

Para a dimensão *interpessoal* obteve-se um alfa de Cronbach de .79. As correlações dos itens com o total desta dimensão variam entre .32 e .57. Os itens que apresentam correlações mais baixas com o total são: o item 20 (*Ter amigos é importante*) e o item 24 (*Tento não magoar os sentimentos das outras pessoas*), mas a eliminação de cada um destes itens não afetaria o valor de consistência interna encontrada para esta dimensão ( $\alpha=.79$ ).

Em síntese, podemos afirmar que as 5 dimensões do EQ-i:YV apresentam boa consistência interna, oscilando os valores de alfa de Cronbach entre .79 (*interpessoal*) e .92 (*humor geral*).

## 5.2. Descrição dos resultados obtidos no EQ-i:YV e no QAFE

Nas tabelas 5.4 e 5.5. apresentam-se as estatísticas descritivas para os resultados obtidos no EQ-i:YV e no QAFE, para o total da amostra (N=289) e para as subamostras em função do percurso formativo dos alunos (223 alunos do ensino regular e 66 alunos com percurso alternativo), respetivamente.

**Tabela 5.4. Estatísticas descritivas dos resultados no EQ-i:YV e no QAFE para o total da amostra**

	Min	Máx	Média	DP	Assimetria	Curtose
<b>EQ-i:YV</b>						
Intrapessoal	1.00	4.00	2.24	.68	-.01	-.90
Interpessoal	2.55	4.00	3.46	.34	-.13	-.79
Adaptabilidade	1.50	4.00	2.95	.43	-.53	.81
Gestão do Stress	1.17	3.92	2.68	.56	-.20	-.36
Humor Geral	1.25	4.00	3.19	.54	-.90	.46
Impressão Positiva	1.50	3.83	2.70	.38	-.23	.43
QE	40.20	76.25	56.73	6.10	.05	.16
<b>QAFE</b>						
	33.00	70.00	57.33	6.09	-.50	.95

Quanto aos resultados no EQ-i:YV, verifica-se que todos eles apresentam uma distribuição próxima da curva normal, permitindo diferenciar os sujeitos. Por sua vez, quer na amostra total, quer nas subamostras em função do percurso formativo, os alunos obtiveram resultados médios mais elevados e menor dispersão das respostas na dimensão interpessoal e resultados médios mais baixos e maior dispersão das respostas na dimensão intrapessoal (ver Tabelas 5.4 e 5.5).

**Tabela 5.5. – Estatísticas descritivas das pontuações no EQ-i:YV e no QAFE em função do percurso formativo dos alunos**

	<b>Percurso Formativo</b>	<b>Min</b>	<b>Máx</b>	<b>Média</b>	<b>DP</b>	<b>Assimetria</b>	<b>Curtose</b>
<b>EQ-i:YV</b>							
Intrapessoal	Regular	1.00	3.50	2.26	.66	-.15	-.94
	Alternativo	1.00	4.00	2.18	.77	.37	-.79
Interpessoal	Regular	2.55	4.00	3.47	.34	-.19	-.76
	Alternativo	2.64	4.00	3.43	.34	.08	-.79
Adaptabilidade	Regular	1.70	3.90	2.97	.38	-.41	.32
	Alternativo	1.50	4.00	2.89	.56	-.44	.24
Gestão Stress	Regular	1.50	3.92	2.72	.52	-.11	-.54
	Alternativo	1.17	3.83	2.55	.67	-.10	-.52
Humor Geral	Regular	1.25	4.00	3.14	.55	-.85	.31
	Alternativo	1.83	4.00	3.34	.48	-1.03	1.05
Impressão Positiva	Regular	1.50	3.67	2.67	.37	-.47	.28
	Alternativo	1.83	3.83	2.80	.40	.34	.15
QE	Regular	40.42	71.96	57.16	5.56	-.10	.24
	Alternativo	40.20	76.25	55.30	7.52	.52	.02
<b>QAFE</b>	Regular	33.00	70.00	57.54	5.94	-.55	.99
	Alternativo	34.00	69.00	56.62	6.57	-.34	.97

Quando comparamos os resultados no EQ-i:YV em função do percurso formativo (tabela 5.5), verifica-se que os alunos do ensino regular apresentam sempre resultados médios mais elevados em comparação com os alunos de percurso alternativo, com exceção das subescalas de humor geral e de impressão positiva.

No que diz respeito às atitudes face à escola, a análise da Tabela 5.4 permite concluir que os resultados na amostra total apresentam uma distribuição próxima da curva normal, variando a pontuação entre um mínimo de 33 e um máximo de 70 (M=57; DP=6.1).

Quando comparamos as subamostras em função do percurso formativo (Tabela 5.5), os resultados no QAFE continuam a apresentar uma distribuição próxima da curva normal. Contudo, é possível verificar que os alunos do ensino regular tendem a apresentar uma atitude face à escola mais favorável em comparação com os alunos de percurso alternativo, obtendo os primeiros um resultado médio mais alto no QAFE do que os segundos (a média para os alunos do ensino regular foi 58 e para os alunos de percurso alternativo foi 57).

Estes resultados vão no sentido de que os alunos que frequentam um percurso alternativo ao ensino regular tendem a apresentar uma menor inteligência emocional autopercebida em comparação com os alunos do ensino regular. No entanto, nas escalas de humor geral e de impressão positiva, as suas pontuações médias foram mais elevadas em comparação com as dos alunos do ensino regular. Uma possível explicação para estes resultados pode estar nas características dos alunos que ingressam em percursos alternativos ao ensino regular, na medida em que são alunos que apresentam algum insucesso escolar (normalmente 2 ou mais retenções ao longo do seu percurso educativo) e alguns deles com um historial marcado por elevado absentismo escolar, motivos pelos quais foram encaminhados para cursos de educação e formação ou vocacionais, de modo a evitar o abandono escolar precoce. Neste sentido, os resultados mais elevados na escala de humor geral e de impressão positiva podem estar relacionados com uma necessidade de dar uma impressão mais favorável de si mesmos e como um mecanismo de defesa face ao insucesso escolar, desvalorizando a escola no sentido de manter uma autoestima em níveis aceitáveis, daí também apresentarem, no geral, uma atitude face à escola mais negativa.

### **5.3. Relação entre Inteligência Emocional, Atitudes Face à Escola e Sucesso Escolar**

O principal objetivo deste estudo é analisar a relação entre a inteligência emocional (avaliada pelo EQ-i:YV), as atitudes face à escola (avaliadas pelo QAFE) e o sucesso escolar (utilizando como indicadores a média das classificações das diferentes disciplinas que constituem o currículo dos alunos, o nº de retenções escolares apresentadas pelos alunos, a perceção de competência enquanto aluno e o gosto pelo estudo), partindo-se da hipótese de que existe uma interdependência entre estas variáveis. Para testar esta hipótese, procedemos ao estudo das correlações, tendo-se utilizado os coeficientes de correlação de Pearson.

Assim, a nossa hipótese de partida é a seguinte:

**H1:** Existe uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a inteligência emocional, a atitude face à escola e o sucesso escolar;

Na Tabela 5.6 apresentam-se os coeficientes de correlação de Pearson para as variáveis em estudo, nomeadamente: os indicadores utilizados para avaliar o sucesso escolar - média das classificações escolares (CE), nº de retenções (RET), perceção de

competência enquanto aluno (PER) e gosto pelo estudo (GOS) - e os resultados obtidos no QAFE e no EQ-i:YV.

**Tabela 5.6. – Coeficientes de correlação entre os indicadores de Sucesso Escolar e os resultados no QAFE e no EQ-i:YV**

	Indicadores de Sucesso Escolar				QAFE	EQ-i:YV						
	CE	RET	PER	GOS		QE	Intra	Inter	Adap	Gs	Hg	Imp
CE	1											
RET	-.37**	1										
PER	.52**	-.22**	1									
GOS	.07	-.08	.17**	1								
QAFE	.21**	-.10	.26**	.36**	1							
QE	.10	-.12*	.13*	.18**	.32**	1						
Intra	-.08	.01	.03	.10	.09	.71**	1					
Inter	.07	-.06	-.02	.06	.31**	.47**	.10	1				
Adap	.11	-.10	.23**	.12*	.32**	.58**	.17**	.33**	1			
Gs	.18**	-.12*	.08	.14*	.17**	.59**	.14*	.07	.10	1		
Hg	-.09	.18**	.11	.14*	.23**	.35**	.33**	-.02	.30**	.15**	1	
Imp	-.11	.11	.05	.14*	.18**	.33**	.34**	.12*	.17**	.10	.48**	1

\*\* p<.01; \* p<.05

Pela análise da Tabela 5.6, verifica-se que a maioria dos indicadores de sucesso escolar (classificações escolares, percepção de competência enquanto aluno e gosto pelo estudo) apresenta correlações positivas e estatisticamente significativas com as atitudes face à escola avaliadas pelo QAFE (todas elas para p<.01). O único indicador de sucesso escolar que não apresentou correlações estatisticamente significativas com as atitudes face à escola foi o nº de retenções escolares.

Quando consideramos os indicadores de sucesso escolar e os resultados obtidos no EQ-i:YV, verifica-se que as classificações escolares apenas correlacionam de modo positivo e estatisticamente significativo com a escala de gestão do stress (p<.01); o nº de retenções escolares correlaciona de modo negativo e estatisticamente significativo com o QE e com a escala de gestão de stress (ambos para p<.05), e de modo positivo com a escala de humor geral (p<.01); a percepção de competência enquanto aluno com o QE (p<.05) e com a escala de adaptabilidade (p<.01); e o gosto pelo estudo com o QE (p<.01) e com as escalas de adaptabilidade, gestão do stress, humor geral e impressão positiva (todas elas para p<.05).

Os resultados no QAFE correlacionam ainda de modo positivo e estatisticamente significativo (para  $p < .01$ ) com o QE e com todas as escalas do EQ-i:YV, com exceção da escala intrapessoal (Tabela 5.6), apontando assim para uma relação positiva entre atitudes face à escola e inteligência emocional.

Analisando ainda os resultados obtidos no EQ-i:YV, verifica-se que o QE correlaciona de modo positivo e estatisticamente significativo com as seis escalas que compõem este instrumento (para  $p < .01$ ), ainda que as correlações mais elevadas surjam precisamente nas quatro escalas que o definem (Intrapessoal, interpessoal, adaptabilidade e gestão do stress). Estes resultados são um suporte adicional à validade do EQ-i:YV, no sentido de se tratar de um instrumento multidimensional, na medida em que as intercorrelações encontradas, ainda que baixas e moderadas, são estatisticamente significativas. A única exceção é a escala intrapessoal, que apresenta uma correlação alta com o QE.

Em síntese, os coeficientes de correlação encontrados entre os indicadores do sucesso escolar e os resultados no QAFE e no EQ-i:YV, apontam para uma relação positiva e estatisticamente significativa entre todas estas variáveis, ainda que as atitudes face à escola (avaliadas pelo QAFE) pareçam apresentar uma relação mais forte com o rendimento académico (classificações escolares), em comparação com a inteligência emocional (avaliada pelo EQ-i:YV). Por sua vez, encontrou-se uma relação positiva e estatisticamente significativa entre as atitudes face à escola e a inteligência emocional (e em todas as suas dimensões, com exceção da intrapessoal).

Os dados obtidos nesta investigação vão ao encontro de outras investigações, que apontam para uma relação positiva entre atitudes face à escola e o sucesso escolar, nomeadamente no que diz respeito ao desempenho académico avaliado a partir das notas escolares obtidas pelos alunos nas diferentes disciplinas (Marques & Costa, s/d), ainda que não se tenha encontrado uma relação entre as atitudes face à escola e o nº de retenções dos alunos, como alguns estudos parecem indicar (e.g., Candeias, 1997).

Por sua vez, não se encontraram correlações estatisticamente significativas entre as classificações escolares e o QE, contrariamente ao que se tem verificado noutras investigações (e.g., Ferrándiz et al., 2012), ainda que o nº de retenções escolares tenha correlacionado de modo negativo e estatisticamente significativo com o QE. De salientar que os resultados no EQ-i:YV mostraram ainda uma relação positiva e significativa com a perceção de competência dos alunos (autoconceito académico) e o seu interesse pelo estudo.

Considerando as várias escalas que compõem o EQ-i:YV, aquelas que parecem apresentar uma relação mais forte com o sucesso escolar são: a *gestão do stress* (quando se consideram como indicador as classificações escolares dos alunos) e a *adaptabilidade* (quando se utiliza como indicador a percepção de competência enquanto aluno, ou seja, o autoconceito académico). Estes dados vão no mesmo sentido de outras investigações com adolescentes, onde as escalas de gestão do stress e de adaptabilidade se constituíram como bons preditores do êxito académico (e.g., Parker et al., 2004).

Podemos, então, concluir que os resultados encontrados vão no sentido de uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a inteligência emocional, as atitudes face à escola e o sucesso escolar, confirmando-se a nossa primeira hipótese (H1).

#### **5.4. Diferenças na Inteligência Emocional e nas Atitudes Face à Escola em função de variáveis sociodemográficas e académicas**

O último objetivo do nosso estudo empírico consistia na apreciação de eventuais diferenças de resultados na inteligência emocional e nas atitudes face à escola em função de variáveis sociodemográficas e académicas. Assim, partindo-se da hipótese geral de que existem diferenças estatisticamente significativas (H2), e tendo por base os dados da investigação, foram definidas as seguintes hipóteses de trabalho:

H2.1. Existem diferenças na inteligência emocional e nas atitudes face à escola em função da idade;

H2.1. Existem diferenças na inteligência emocional e nas atitudes face à escola em função do género;

H2.2. Existem diferenças na inteligência emocional e nas atitudes face à escola em função do NSE;

H2.4. Existem diferenças na inteligência emocional e nas atitudes face à escola em função do percurso formativo (alunos que frequentam o ensino regular e alunos que frequentam um percurso alternativo);

H2.5. Existem diferenças na inteligência emocional e nas atitudes face à escola em função das expectativas em relação ao futuro (deixar a escola depois de concluir o 12º ano ou completar um curso superior).

Começamos então por apresentar e analisar os resultados obtidos no EQ-i:YV e no QAFE em função das variáveis sociodemográficas (idade, género e nível socioeconómico), e terminamos com a apresentação e a análise dos resultados em função das variáveis académicas.

#### **5.4.1. Diferenças em função da idade**

A idade é concetualizada como uma variável relativa a características de estádios de desenvolvimento psicológico, que engloba aspetos qualitativos e quantitativos das experiências prévias dos sujeitos (Simões, 2000). De facto, a idade constitui uma das variáveis que tradicionalmente é tida em conta nos estudos relativos às diferenças individuais, constituindo-se esta como uma fonte de variabilidade dos resultados em muitos instrumentos de avaliação psicológica.

No que diz respeito aos estudos realizados com o EQ-i:YV, ainda que Bar-On e Parker (2000) relatem um incremento da IE autopercebida com a idade, vários estudos vão no sentido contrário (e.g., Ferrando, 2006; Ferrándiz et al., 2012; El Hassan & El Sader, 2005; Ugarriza & Pajares, 2005).

Nesta investigação, optámos por distribuir os sujeitos da nossa amostra em dois grupos etários (13/14 anos e 15/18 anos). Esta distribuição teve como objetivo comparar as diferenças entre os alunos que se encontram ainda numa fase inicial da adolescência com aqueles que se situam claramente nesta etapa do desenvolvimento, partindo-se da hipótese de que existem diferenças estatisticamente significativas em função da idade (H2.1)

Na Tabela 5.7 indicamos os valores da média (M) e do desvio-padrão (D.P.) dos resultados obtidos no QAFE e no EQ-i:YV para o grupo etário dos 13/14 anos (n=126) e para o grupo etário dos 15/18 anos (n=163).

A análise da Tabela 5.7 permite verificar um decréscimo das pontuações médias no QAFE e em todos os resultados no EQ-i:YV, com exceção da escala de humor geral, com os alunos mais novos a obterem resultados mais elevados em comparação com os mais velhos. Estes dados parecem ir ao encontro do conhecimento teórico de que os alunos mais novos tendem a apresentar atitudes face à escola mais positivas em comparação com os mais velhos (e.g., Candeias, 1997; Marques & Costa, s.d.) e a inteligência emocional autopercebida tende a diminuir com a idade quando se consideram crianças e jovens, atingindo os seus valores mais baixos nas faixas etárias correspondentes à adolescência (e.g., Ferrándiz et al., 2012).

**Tabela 5.7 – Médias (M) e Desvios-Padrão (D.P.) dos resultados no QAFE e no EQ-i:YV por grupo etário**

	13/14 anos		15/18 anos	
	M	D.P.	M	D.P.
<b>QAFE</b>	58.40	5.79	56.50	6.20
<b>EQ-i:YV</b>				
QE	57.84	5.41	55.88	6.47
Intra	2.30	.70	2.20	.66
Inter	3.51	.31	3.43	.36
Adap	3.00	.38	2.93	.45
Gstress	2.76	.55	2.62	.57
Humor	3.16	.54	3.21	.54
Impressão Positiva	2.70	.37	2.69	.40

As médias obtidas no QAFE e no EQ-i:YV para os sujeitos das duas faixas etárias consideradas neste estudo foram comparadas entre si utilizando-se o teste estatístico t de student. Os valores estatísticos obtidos encontram-se na tabela 5.8.

**Tabela 5.8 – Efeitos da variável idade nos resultados obtidos no QAFE e no EQ-i:YV**

	T	Probabilidade	Significância
<b>QAFE</b>	2.668	.008	**
<b>EQ-i:YV</b>			
QE	2.748	.006	**
Intrapessoal	1.234	.218	(ns)
Interpessoal	2.156	.032	*
Adaptabilidade	1.428	.070	(ns)
Gestão do stress	2.084	.038	*
Humor geral	-.774	.440	(ns)
Impressão positiva	.171	.864	(ns)

(ns) não significativo; \*significativo para  $p < .05$ ; \*\*significativo para  $p < .01$

Analisando a Tabela 5.8, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas em função da idade nos resultados no QAFE (para  $p < .01$ ), a favor dos mais novos. Estes dados vão no sentido de outras investigações que apontam para um declínio das atitudes face à escola com a idade, pelo menos em alunos do 3º ciclo do ensino básico (e.g., Candeias, 1997), como é o caso dos sujeitos da nossa amostra.

No que diz respeito ao EQ-i:YV, também existem diferenças estatisticamente significativas em função da idade no QE total (para  $p < .01$ ) e nas escalas interpessoal e gestão do stress (para  $p < .05$ ), a favor dos mais novos (Tabela 5.8). Esta tendência

para uma diminuição da IE em jovens que se situam na plena adolescência, que no nosso caso corresponde ao grupo etário dos 15-18 anos, tem sido evidenciada por outras investigações (e.g., Ferrando, 2006; Ferrándiz et al., 2012; El Hassan & El Sader, 2005; Ugarriza & Pajares, 2005), o que pode dever-se às características desta etapa do desenvolvimento. Na verdade, a adolescência trata-se de uma etapa caracterizada por muitas dúvidas e incerteza face ao futuro, de alguma instabilidade e insegurança, o que pode refletir-se em níveis baixos de autoperceção emocional.

No âmbito das diferenças encontradas na IE em função da idade, gostaríamos de sublinhar a ideia de que, não se tratando o EQ-i:YV de uma prova de aptidão, mas sim de um instrumento de autorrelato que nos informa sobre a perceção que os alunos têm das suas competências emocionais e sociais, não é possível afirmar que os alunos mais novos são realmente os mais inteligentes emocionalmente, mas sim que são aqueles que se percecionam como mais capazes.

Em síntese, as diferenças estatisticamente significativas encontradas neste estudo em função da idade, quer para a inteligência emocional, quer para as atitudes face à escola, permitem confirmar a hipótese inicial H2.1.

#### 5.4.2. Diferenças em função do género

As diferenças relacionadas com o género são, habitualmente, objeto de uma análise comparativa individualizada dos resultados obtidos com um instrumento de avaliação, na medida em que poderão justificar normas diferenciadas (Simões, 2000).

Tendo por base os dados da investigação, partimos então da hipótese de que existem diferenças estatisticamente significativas na inteligência emocional e nas atitudes face à escola em função do género (H2.1).

Na tabela 5.9 apresentam-se as médias e os desvios-padrão dos resultados obtidos no QAFE e no EQ-i:YV em função do género.

**Tabela 5.9 – Médias e Desvios Padrão dos resultados no QAFE e no EQ-i:YV em função do género**

GÉNERO		QAFE	QE	Intra	Inter	Adap	Gstress	Humor	Imp
Masculino	M	57.02	56.62	2.26	3.37	3.00	2.69	3.31	2.75
(N= 167)	D.P.	6.18	6.37	.68	.31	.41	.56	.48	.39
Feminino	M	57.75	56.89	2.21	3.59	2.91	2.67	3.03	2.63
(N= 122)	D.P.	5.96	5.73	.68	.34	.43	.57	.58	.37

As médias obtidas no QAFE e no EQ-i:YV para os sujeitos do gênero masculino e feminino foram comparadas entre si utilizando-se o teste estatístico t de student. Os valores estatísticos obtidos encontram-se na tabela 5.10.

**Tabela 5.10 – Efeitos da variável gênero nos resultados obtidos no QAFE e no EQ-i:YV**

	t	Probabilidade	Significância
<b>QAFE</b>	-1.015	.311	(ns)
<b>EQ-i:YV</b>			
QE	-.362	.717	(ns)
Intrapessoal	.662	.508	(ns)
Interpessoal	-5.762	.000	**
Adaptabilidade	1.735	.084	(ns)
Gestão do stress	.401	.689	(ns)
Humor geral	4.335	.000	**
Impressão Positiva	2.612	.009	*

(ns) não significativo; \*significativo para  $p < .05$ ; \*\*significativo para  $p < .01$

Pela análise da tabela 5.9, verifica-se que as raparigas obtiveram resultados médios no QAFE mais elevados que os rapazes, no entanto, essas diferenças não se revelaram estatisticamente significativas (ver Tabela 5.10). Estes dados vão na mesma linha dos da investigação realizada por Candeias (1997), ainda que outros estudos tenham encontrado diferenças estatisticamente significativas a favor das raparigas (e.g., Marques e Costa, s.d.).

Analisando ainda a tabela 5.9, verifica-se que, no EQ-i:YV, as raparigas obtiveram resultados médios no QE e na escala interpessoal superiores aos dos rapazes, no entanto, essas diferenças só se revelam estatisticamente significativas na escala interpessoal (ver Tabela 5.10). Por sua vez, os rapazes obtiveram resultados médios mais elevados nas escalas intrapessoal, adaptabilidade, gestão do stress, humor geral e impressão positiva (Tabela 5.9), ainda que essas diferenças só se tenham revelado estatisticamente significativas nas escalas de humor geral e de impressão positiva (Tabela 5.10).

A comparação de médias permite afirmar que as raparigas obtiveram resultados médios mais elevados que os rapazes no QE. Porém, no nosso estudo, essas diferenças não se revelaram estatisticamente significativas, ao contrário de outras investigações (e.g., Bar-On & Parker, 2000; Buenrostro et al., 2012). Contudo, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas na escala interpessoal a

favor das raparigas, confirmando-se a tendência para as raparigas apresentarem uma perceção de competência interpessoal superior à dos rapazes, sendo este um dos aspetos mais concordantes da investigação na área (e.g., Alali & Fatema, 2009; Bar-On & Parker, 2000; Buenrostro et al., 2012; Ferrando, 2006; Ferrándiz et al., 2012; Nasir & Masrur, 2010; El Hassan & El Sader, 2005; Prieto et al., 2008; Rovnak, 2007; Schewen et al., 2006; Ugarriza & Pajares, 2005; Valadez et al., 2010).

No nosso estudo, encontraram-se ainda diferenças estatisticamente significativas em função do género na escala de humor geral, a favor dos rapazes, o que também foi evidenciado por Ugarriza e Pajares (2005). No entanto, apesar dos rapazes terem apresentado uma pontuação média mais elevada na escala de adaptabilidade, essas diferenças não se revelaram estatisticamente significativas, ao contrário do que alguns estudos parecem apontar (e.g., Ferrando, 2006; Ferrándiz et al., 2012; Ugarriza & Pajares, 2005).

Quanto à escala de impressão positiva, que no nosso estudo apresenta diferenças estatisticamente significativas a favor dos rapazes, não encontramos dados da investigação que confirmem uma maior tendência dos rapazes para distorcerem as respostas em função do efeito de desejabilidade social ou para dar respostas ao acaso, já que na maioria dos estudos consultados esta escala não é contemplada na análise das diferenças em função do género. Apenas encontramos dois estudos que consideraram esta escala no estudo das diferenças em função do género, mas cada um deles obteve diferentes resultados, nomeadamente: num, as diferenças estatisticamente significativas foram a favor das raparigas (Rovnak, 2007); e noutro, a favor dos rapazes, mas só na faixa etária dos 7/9 anos (Ugarriza & Pajares, 2005).

Podemos então concluir que, tendo-se encontrado diferenças estatisticamente significativas em função do género, pelo menos em algumas escalas do EQ-i:YV, a hipótese 2.2 confirma-se parcialmente.

#### **5.4.3. Diferenças em função do nível socioeconómico**

Para caracterizar o nível socioeconómico dos sujeitos, recorreu-se aos escalões de Ação Social Escolar (Escalões A, B e C). Deste modo, os alunos do escalão A (os mais carenciados) beneficiam de 100% dos apoios do Serviço de Ação Social Escolar (SASE), enquanto os alunos do escalão B apenas beneficiam em 50%. Por sua vez, os alunos do Escalão C não têm direito a qualquer apoio de ação social escolar, por não serem considerados carenciados.

A partir de alguns dados da investigação, colocamos a hipótese de que existem diferenças estatisticamente significativas na inteligência emocional e nas atitudes face à escola em função do nível socioeconómico dos sujeitos (H2.3).

Na tabela 5.11 apresentam-se as médias e os desvios-padrão dos resultados obtidos no QAFE e no EQ-i:YV em função do nível socioeconómico (NSE), utilizando-se como indicadores os escalões do SASE (Escalões A, B e C).

**Tabela 5.11 – Médias (M) e Desvios-Padrão (D.P.) dos resultados no QAFE e no EQ-i:YV em função do nível socioeconómico**

	Escalão A (N=50)		Escalão B (N=64)		Escalão C (N=175)	
	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.
<b>QAFE</b>	57.50	5.30	57.63	6.44	57.17	6.20
<b>EQ-i:YV</b>						
QE	55.41	6.66	56.67	5.85	57.13	6.00
Intrapessoal	2.22	.76	2.20	.71	2.26	.65
Interpessoal	3.38	.31	3.53	.32	3.46	.35
Adaptabilidade	2.92	.44	2.98	.49	2.97	.38
Gestão do Stress	2.57	.55	2.62	.64	2.74	.53
Humor Geral	3.22	.48	3.26	.52	3.16	.57
Impressão Positiva	2.69	.40	2.69	.37	2.70	.38

Analisando a Tabela 5.11, verifica-se uma progressão das pontuações médias obtidas no QAFE e no QE ao longo dos três escalões considerados, no sentido de atitudes face à escola mais favoráveis e de uma inteligência emocional autopercibida mais elevada por parte dos alunos menos carenciados (Escalão A < Escalão B < Escalão C).

Para uma análise mais exaustiva das diferenças encontradas procedeu-se à análise da variância dos resultados no QAFE e no EQ-i:YV considerando os três escalões de rendimento, recorrendo-se à ANOVA (*one-way*). Na Tabela 5.12 encontram-se os valores estatísticos obtidos nesta análise.

Podemos, então, concluir que o nível socioeconómico (quando se considera como indicador os escalões de rendimento do SASE) não permite diferenciar os sujeitos no que diz respeito às atitudes face à escola e à inteligência emocional, na medida em que as diferenças encontradas nos resultados do QAFE e do EQ-i:YV (QE e dimensões) não se revelaram estatisticamente significativas (Tabela 5.12). Logo, rejeitamos a hipótese H2.3.

**Tabela 5.12 – Efeitos da variável nível socioeconómico nos resultados obtidos no QAFE e no EQ-i:YV**

	<b>F</b>	<b>Probabilidade</b>	<b>Significância</b>
<b>QAFE</b>	.15	.86	(ns)
<b>EQ-i:YV</b>			
QE	1.56	.21	(ns)
Intrapessoal	.18	.84	(ns)
Interpessoal	2.83	.06	(ns)
Adaptabilidade	.40	.67	(ns)
Gestão do Stress	2.25	.11	(ns)
Humor Geral	.94	.39	(ns)
Impressão Positiva	.06	.94	(ns)

(ns) não significativo

Uma possível explicação para os resultados encontrados pode ser o tipo de indicador utilizado para caracterizar o nível socioeconómico, na medida em que no Escalão C encontra-se uma grande diversidade de alunos que, não apresentando carências graves em termos económicos, poderão contudo apresentar níveis socioculturais muito distintos. Por exemplo, o Escalão C tanto pode incluir alunos cujos pais possuem apenas a escolaridade básica obrigatória até alunos com pais com habilitações de nível superior (Licenciatura, Mestrado ou Doutoramento). Se tivermos em conta que outras investigações utilizam as habilitações escolares e a profissão dos pais como indicadores para a caracterização do nível socioeconómico e cultural dos sujeitos (e.g., Candeias, 1997), seria então interessante que em investigações futuras se considerasse também estas variáveis.

#### **5.4.4. Diferenças em função do tipo de percurso formativo**

Não se tendo encontrado estudos que analisem a inteligência emocional e as atitudes face à escola em alunos com diferentes percursos formativos, mas considerando as características dos alunos que ingressam num ensino alternativo ao ensino regular (Cursos de Educação e Formação e Cursos Vocacionais), partimos da hipótese de que existem diferenças estatisticamente significativas em função do tipo de percurso formativo frequentado no ensino básico (H2.4).

Na tabela 5.13 apresentam-se as médias e os desvios-padrão dos resultados obtidos no QAFE e no EQ-i:YV em função do percurso formativo dos alunos (ensino regular e ensino alternativo), tomando as amostras por ano de escolaridade e total da amostra.

**Tabela 5.13 – Médias e Desvios Padrão dos resultados no QAFE e no EQ-i:YV em função do tipo de Percurso Formativo**

	PERCURSO		QAFE	QE	Intra	Inter	Adap	Gstress	Humor	Imp
8º ano	Regular	M	59.11	58.39	2.36	3.50	3.08	2.74	3.29	2.73
	(N= 96)	D.P.	4,91	5.44	.71	.30	.34	.54	.45	.37
	Alternativo	M	56.90	54.74	2.22	3.42	2.77	2.54	3.29	2.76
	(N= 30)	D.P	6.13	6.67	.77	.33	.55	.61	.54	.39
9º ano	Regular	M	56.35	56.23	2.18	3.46	2.91	2.70	3.03	2.62
	(N= 127)	D.P.	6.38	5.48	.61	.36	.38	.51	.60	.37
	Alternativo	M	56.39	55.77	2.15	3.43	3.01	2.56	3.38	2.84
	(N= 36)	D.P	7.00	8.23	.77	.35	.55	.72	.42	.41
Total da Amostra	Regular	M	57.54	57.16	2.26	3.47	2.98	2.72	3.14	2.67
	(N= 223)	D.P.	5.94	5.56	.66	.34	.37	.52	.55	.37
	Alternativo	M	56.62	55.30	2.18	3.43	2.90	2.55	3.34	2.80
	(N= 66)	D.P	6.57	7.52	.77	.34	.56	.67	.48	.40

As médias obtidas no QAFE e no EQ-i:YV (QE e dimensões) para os sujeitos do ensino regular e do ensino alternativo foram comparadas entre si utilizando-se o teste estatístico t de student. Os valores estatísticos obtidos encontram-se nas tabelas 5.14 (total da amostra), 5.15 (alunos do 8º ano) e 5.16 (alunos do 9º ano).

**Tabela 5.14 – Efeitos da variável tipo de percurso formativo nos resultados obtidos no QAFE e no EQ-i:YV considerando o total da amostra**

	t	Probabilidade	Significância
<b>QAFE</b>	1.07	.28	(ns)
<b>EQ-i:YV</b>			
QE	2.19	.03	*
Intrapessoal	.77	.44	(ns)
Interpessoal	1.01	.32	(ns)
Adaptabilidade	1.39	.16	(ns)
Gestão do stress	2.16	.03	*
Humor geral	- 2.61	.01	*
Impressão Positiva	-2.53	.01	*

(ns) não significativo; \*significativo para  $p < .05$

Pela análise da tabela 5.13 verifica-se que os alunos do ensino regular obtiveram sempre resultados médios mais elevados no QAFE e no EQ-i:YV (QE e respetivas dimensões, com exceção das escalas de humor geral e de impressão

positiva). Contudo, essas diferenças só se revelaram estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) no QE e nas escalas de Adaptabilidade e de Gestão do Stress a favor dos alunos do ensino regular, e nas escalas de Humor Geral e de Impressão Positiva a favor dos alunos com percurso alternativo, quando se considera o total da amostra (Tabela 5.14).

**Tabela 5.15 – Efeitos da variável tipo de percurso formativo nos resultados obtidos no QAFE e no EQ-i:YV na subamostra dos alunos do 8º ano**

	t	Probabilidade	Significância
<b>QAFE</b>	2.03	.04	*
<b>EQ-i:YV</b>			
QE	3.04	.00	**
Intrapessoal	.93	.35	(ns)
Interpessoal	1.13	.26	(ns)
Adaptabilidade	2.91	.00	**
Gestão do stress	1.77	.08	(ns)
Humor geral	.0	.96	(ns)
Impressão Positiva	-.351	.73	(ns)

(ns) não significativo; \*significativo para  $p < .05$ ; \*\*significativo para  $p < .01$

Considerando o grupo de alunos que frequenta o 8º ano de escolaridade com diferente percurso formativo (Tabela 5.15), verificam-se diferenças estatisticamente significativas no QAFE ( $p < .05$ ) e no EQ-i:YV (nomeadamente no QE e na escala de adaptabilidade, para  $p < .01$ ). Estes resultados vão no sentido de que os alunos do 8º ano que frequentam o ensino regular tendem a apresentar uma atitude mais favorável face à escola, em comparação com os alunos que frequentam um percurso alternativo, apresentando ainda um QE mais elevado e um sentimento de maior competência ao nível da capacidade para se adaptarem e ajustarem à mudança.

Ao considerarmos o grupo de alunos do 9º ano com diferente percurso formativo (Tabela 5.16) verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas no QAFE, esbatendo-se a tendência dos alunos do ensino regular para apresentarem atitudes face à escola mais favoráveis em comparação com os alunos de percurso alternativo. No que diz respeito aos resultados no EQ-i:YV, as diferenças no QE deixam também de ser significativas entre os alunos com diferente percurso formativo, passando apenas a existir diferenças estatisticamente significativas nas escalas de Humor Geral ( $p < .001$ ) e de Impressão Positiva ( $p < .01$ ), a favor dos alunos que frequentam um percurso alternativo.

**Tabela 5.16 – Efeitos da variável tipo de percurso formativo nos resultados obtidos no QAFE e no EQ-i:YV na subamostra dos alunos do 9º ano**

	t	Probabilidade	Significância
<b>QAFE</b>	-0.03	.97	(ns)
<b>EQ-i:YV</b>			
QE	.40	.69	(ns)
Intrapessoal	.19	.85	(ns)
Interpessoal	.42	.68	(ns)
Adaptabilidade	-1.04	.31	(ns)
Gestão do stress	1.09	.28	(ns)
Humor geral	- 4.03	.00	**
Impressão Positiva	-3.06	.00	**

(ns) não significativo; \*significativo para  $p < .05$ ; \*\*significativo para  $p < .01$

Em síntese, na amostra total, os dados vão no sentido de que os alunos do ensino regular tendem a apresentar um QE mais elevado em comparação com os alunos de percurso alternativo, percecionando-se com uma maior capacidade para se ajustar à mudança e para gerir as emoções de forma mais construtiva e eficaz. Por sua vez, os alunos com percurso alternativo percecionam-se com uma maior auto-motivação (otimismo e alegria), ainda que ao terem obtido igualmente valores mais elevados na escala de impressão positiva, exista também uma maior tendência destes alunos para distorcerem as respostas em função da desejabilidade social, dando uma impressão mais favorável de si mesmos.

Quando se considera as subamostras por ano de escolaridade (8º ano e 9º ano), verifica-se um dado interessante: enquanto no 8º ano, os alunos do ensino regular tendem a apresentar atitudes face à escola mais positivas e um QE mais elevado em comparação com os alunos com um percurso alternativo, o mesmo não acontece no grupo de alunos do 9º ano (onde não se encontraram diferenças estatisticamente significativas); por sua vez, a tendência dos alunos com percurso alternativo apresentarem pontuações mais elevadas nas escalas de humor geral e de impressão positiva do EQ-i:YV, só se revelou estatisticamente significativa na subamostra dos alunos do 9º ano.

Ainda que não tenhamos dados empíricos que nos permitam comparar estes resultados, a nossa perceção intuitiva de que os alunos com percurso alternativo tenderiam a apresentar atitudes face à escola mais desfavoráveis e uma menor IE, parece estar de acordo com os dados obtidos neste estudo, no sentido de diferenças estatisticamente significativas, pelo menos no grupo de alunos do 8º ano, onde se

encontraram diferenças quer no QAFE, quer no QE, ainda que para os alunos do 9º ano essas diferenças não se tenham revelado estatisticamente significativas. Neste sentido, podemos concluir que a H2.4 foi parcialmente verificada.

#### **5.4.5. Diferenças em função dos planos para o futuro**

No Questionário Sociodemográfico, os alunos tiveram que indicar os seus planos para o futuro em termos de prosseguimento de estudos, podendo escolher entre uma das seguintes opções: 1) Deixar a escola depois de concluir o 12º ano; 2) Completar um Curso Superior; e, 3) Outra opção. Na medida em que a maioria dos alunos escolheu entre as duas primeiras opções, a nossa análise das diferenças incidu nas subamostras dos alunos que pretendem apenas concluir o 12º ano (N=102) e dos alunos que pretendem ingressar no ensino superior (N=181), devido ao número reduzido de alunos que escolheu outra opção (N=6).

A análise das diferenças dos resultados no QAFE e no EQ-i:YV (QE e dimensões) em função das expectativas futuras foi realizada separadamente para os alunos que frequentam o ensino regular e para os alunos que frequentam um percurso alternativo, de modo a obter-se um quadro informativo mais completo, tendo em conta os objetivos da nossa investigação.

Partimos então da hipótese de que existem diferenças estatisticamente significativas na IE e nas atitudes face à escola em função das expectativas dos alunos em relação ao futuro em termos de prosseguimento de estudos (H2.5).

Na Tabela 5.17 apresentam-se as médias e os desvios-padrão dos resultados obtidos no QAFE e no EQ-i:YV (QE e dimensões) em função do nível de escolaridade pretendido pelos alunos (12º ano ou curso superior) para os dois grupos de sujeitos (alunos do ensino regular e alunos com percurso alternativo).

Para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que pretendem apenas concluir o 12º ano e os alunos que pretendem prosseguir estudos no ensino superior, recorreremos ao teste não paramétrico de Mann-Whitney, dado que as subamostras apresentam diferente número de efetivos e uma das subamostras apresenta um número reduzido de sujeitos (N=22). Os valores estatísticos obtidos encontram-se na tabela 5.18, quer para os alunos do ensino regular, quer para os alunos que frequentam um percurso alternativo.

**Tabela 5.17 – Médias e Desvios Padrão dos resultados no QAFE e no EQ-i:YV em função dos planos para o futuro, tomando o grupo de alunos do ensino regular e o grupo de alunos com percurso alternativo**

		PLANOS	QAFE	QE	Intra	Inter	Adap	Gstress	Humor	Imp
Alunos do Ensino Regular	12º ano	M	55.27	56.64	2.34	3.45	2.97	2.57	3.23	2.77
	(N= 60)	D.P.	7.16	5.03	.59	.31	.40	.50	.50	.38
	Superior	M	58.40	57.24	2.21	3.48	2.99	2.77	3.11	2.63
	(N= 159)	D.P	5.09	5.70	.67	.34	.36	.52	.55	.36
Alunos com Percurso Alternativo	12º ano	M	55.83	54.99	2.23	3.41	2.83	2.54	3.36	2.81
	(N= 42)	D.P.	6.34	6.88	.74	.36	.51	.65	.41	.33
	Superior	M	58.55	56.23	2.14	3.50	3.05	2.56	3.31	2.82
	(N= 22)	D.P	6.88	8.94	.85	.28	.66	.75	.59	.52

Pela análise da tabela 5.17 verifica-se que os alunos que pretendem prosseguir estudos no ensino superior apresentam pontuações médias mais elevadas, quer no QAFE, quer no QE e na maioria das dimensões do EQ-i:YV, em ambos os grupos de alunos (ensino regular e alternativo). No entanto, essas diferenças só se revelaram estatisticamente significativas para os alunos do ensino regular, no QAFE e na dimensão de gestão do stress, a favor dos alunos que pretendem prosseguir estudos no ensino superior. Por sua vez, os alunos do ensino regular que pretendem apenas concluir o 12º ano apresentaram resultados significativamente mais elevados na Escala de Impressão Positiva ( $p < .05$ ).

**Tabela 5.18 – Efeitos da variável planos para o futuro nos resultados obtidos no QAFE e no EQ-i:YV nos grupos de alunos do ensino regular e ensino alternativo**

		QAFE	QE	Intra	Inter	Adap	Gstress	Humor	Imp
Regular	Z	-3.07	-.85	-1.09	-.49	-.01	-2.72	-1.35	-2.42
	Sig	.002**	.395	.275	.624	.989	.007**	.176	.016*
Alternativo	Z	-1.36	-.33	-.78	-1.19	-1.67	-.04	-.18	-.10
	Sig	.173	.745	.433	.233	.096	.972	.854	.920

\*significativo para  $p < .05$ ; \*\*significativo para  $p < .01$

Uma possível explicação para o facto de não se encontrarem diferenças estatisticamente significativas em função dos planos para o futuro, no grupo de alunos que frequentam um percurso alternativo, pode dever-se à reduzida dimensão destas subamostras, mas também às características destes alunos que, normalmente, apresentam um maior desinvestimento escolar e projetos futuros pouco definidos.

Um aspeto a realçar é que a maioria dos alunos do ensino regular pretende ingressar no ensino superior, enquanto a maioria dos alunos com percurso alternativo pretende apenas concluir o 12º ano de escolaridade, o que está de acordo com os dados da investigação que apontam para menores expectativas face ao futuro por parte de alunos com maior insucesso escolar, se tivermos em atenção que os alunos com um percurso alternativo ao ensino regular são precisamente aqueles que têm na sua maioria duas ou mais retenções escolares (condição necessária para ingressarem neste tipo de ensino).

Como síntese, podemos então afirmar que, relativamente à segunda hipótese geral, de que existem diferenças na inteligência emocional e nas atitudes face à escola em função de variáveis sociodemográficas e académicas, as nossas análises permitem retirar as seguintes conclusões:

- Existem diferenças estatisticamente significativas em função da idade, quer nos resultados do EQ-i:YV (QE e escalas interpessoal e gestão do stress), quer nos resultados do QAFE, a favor dos alunos mais novos (13-14 anos) em comparação com os mais velhos (15-18 anos) (H2.1, confirmada);
- Existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados do EQ-i:YV em função do género, nomeadamente na escala interpessoal a favor das raparigas e na escala de humor geral a favor dos rapazes; todavia, as diferenças em função do género não se revelaram estatisticamente significativas nos resultados do QAFE (H2.2., confirmada parcialmente);
- Não existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados do EQ-i:YV e do QAFE em função do nível socioeconómico (quando se consideram os escalões do SASE como indicadores) (H2.3, não confirmada);
- Existem diferenças estatisticamente significativas em função do percurso formativo dos alunos, com os alunos do ensino regular a apresentarem tendencialmente atitudes mais favoráveis face à escola e um QE mais elevado em comparação com os alunos com um percurso alternativo (cursos vocacionais e de educação e formação), ainda que as diferenças de resultados no QAFE e no QE do EQ-i:YV não se tenham revelado estatisticamente significativas na subamostra dos alunos do 9º ano de escolaridade (H2.4, confirmada parcialmente);

- Existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados do QAFE e no EQ-i:YV em função dos planos para o futuro quando se considera a subamostra dos alunos do ensino regular (com resultados mais elevados em ambos os instrumentos a favor dos que pretendem prosseguir estudos no ensino superior, em comparação com aqueles que pretendem deixar a escola após o 12º ano), mas na subamostra dos alunos com percurso alternativo não se encontraram diferenças estatisticamente significativas (H2.5, confirmada parcialmente).

Podemos então afirmar que, de um modo geral, a nossa segunda hipótese foi confirmada, no sentido em que se encontraram diferenças nos resultados no EQ-i:YV e no QAFE em função da maioria das variáveis consideradas (idade, género, percurso formativo dos alunos e projetos para o futuro).

As diferenças em função da idade e do género no EQ-i:YV têm sido confirmadas nos estudos de standardização deste instrumento para diferentes países, o que tem levado à criação de normas diferenciadas em função destas duas variáveis.

Já no que diz respeito ao QAFE, ainda que se tenham encontrado diferenças estatisticamente significativas em função da idade dos sujeitos, o mesmo não acontece quando se considera o género. De facto, esta última variável parece ter um efeito pouco significativo nos resultados do QAFE se tivermos em conta os dados de outras investigações (e.g., Candeias et al., 2010).

Quanto ao percurso formativo dos alunos, o mesmo mostrou-se relevante nos resultados, com os alunos do ensino regular a apresentarem tendencialmente um QE mais elevado e atitudes face à escola mais positivas. Estes são também aqueles que apresentam expectativas mais elevadas em relação ao futuro, se considerarmos que a maioria deles pretende prosseguir estudos no ensino superior, ao contrário dos alunos com percurso alternativo, em que a maioria pretende deixar a escola depois de concluir o 12º ano de escolaridade. Por outro lado, são precisamente os alunos que pretendem prosseguir estudos no ensino superior que apresentam um QE mais alto e atitudes face à escola mais favoráveis.

## CONCLUSÃO

A presente conclusão está organizada, quer no sentido da apresentação dos principais resultados e produtos conseguidos, reportando-nos às partes teórica e empírica desta dissertação de mestrado, quer no sentido da reflexão pessoal produzida, tendo em conta essa mesma informação. Deste modo, passaremos em análise tanto os contributos desta investigação, como algumas implicações educativas. Terminamos a nossa conclusão com a apresentação das limitações do nosso estudo e com algumas sugestões para investigações futuras.

Esta investigação teve como principal objetivo analisar a relação entre inteligência emocional, atitudes face à escola e sucesso escolar em alunos do 8º e 9º anos com diferentes percursos formativos. A especificidade e pertinência desta temática foram realçadas a partir da revisão da literatura apresentada no estudo teórico, cujas principais conclusões passamos a descrever.

O constructo de IE surgiu como tentativa de ampliação do conceito do que é “aceite como tradicionalmente inteligente”, passando a incluir aspetos relacionados com a emoção e os sentimentos (Woyciekoski & Hutz, 2009), ainda que atualmente não exista consenso relativamente à sua definição. Neste âmbito, podemos distinguir essencialmente dois tipos de modelos de concetualização da IE, os modelos de aptidões e os modelos mistos, consoante a tónica seja colocada nas capacidades cognitivas implicadas no processamento da informação emocional ou em atributos da personalidade, o que tem implicações nos procedimentos para a sua avaliação. Na nossa 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 efetivamente nos compreendemos e nos expressamos, bem como a forma como compreendemos os outros e nos relacionamos com eles, e como enfrentamos as exigências do dia-a-dia.

A IE, assim perspectivada, tem-se mostrado um constructo valioso 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; Ferrando et al., 2010; Ferrándiz et al., 2012; García-Ros & Pérez-González, 2011; Parker et al., 2004a).

No que respeita à relação entre IE e sucesso escolar, ainda que a maioria dos estudos aponte para uma relação positiva e significativa entre estas duas variáveis,

alguns autores consideram que a IE funciona sobretudo como um fator mediador entre as capacidades intelectuais (inteligência, no sentido lato) e o desempenho académico (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2006, cit. por Hansenne & Legrand, 2012; Fernández-Berrocal et al., 2003), sendo que a sua influência sobre este se torna mais evidente quando as exigências académicas ultrapassam os recursos cognitivos e sob condições de stress (Ferrando et al., 2011; Petrides et al., 2004).

Daí, a importância de serem criadas oportunidades de ensino-aprendizagem que visem o desenvolvimento das competências emocionais e sociais dos alunos, em contextos educativos, já que as mesmas podem ter implicações positivas ao nível da promoção do rendimento académico e da responsabilidade social, diminuindo assim a possibilidade de surgirem comportamentos de risco e desadaptativos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Ugarriza & Pajares, 2005).

Outra variável que se tem mostrado importante em contextos educativos, e que tem sido objeto de estudo há várias décadas, diz respeito às atitudes face à escola, as quais se referem a um conjunto de sentimentos – gosto, satisfação, apreciação – dos alunos perante a escola e as experiências escolares (Lewy, 1986).

De acordo com os dados da investigação, as atitudes face à escola são influenciadas por fatores pessoais e sociais, tais como a idade, o ano de escolaridade, o género, o nível socioeconómico, o contexto sociocultural e a escolaridade dos pais (Candeias et al., 2010), pelo tipo e qualidade das relações familiares e apoio dos professores, colegas e outros elementos da comunidade escolar (Akey, 2006). Também as experiências de fracasso escolar vivenciadas pelos alunos exercem influência sobre as atitudes dos alunos em relação à escola, na medida em que tal afetará a sua autoconfiança e autoperceção de competência enquanto aluno, o que levará a uma diminuição das suas expectativas de sucesso (Magalhães, Neves & Santos, 2003). Por outro lado, as atitudes face à escola parecem influenciar o nível de interesse e a motivação do aluno pelas aprendizagens escolares, a sua perceção de competência e o desempenho académico (Candeias & Rebelo, 2010; Candeias et al., 2010). Parece, assim, existir uma relação de reciprocidade entre atitudes face à escola e (in)sucesso escolar. Neste sentido, o conhecimento das atitudes dos alunos possibilitará aceder às suas avaliações acerca da escola, o que permitirá o desenvolvimento de atividades curriculares e extracurriculares que tenham em conta as suas atitudes, os seus interesses e as suas aspirações, o que terá seguramente impacto no sucesso escolar dos alunos.

No estudo empírico procedemos, em primeiro lugar, ao estudo psicométrico do EQ-i:YV para a nossa amostra, já que este instrumento se encontra ainda em fase de adaptação e validação para a realidade portuguesa. O nosso estudo apresenta evidência empírica quanto à estrutura e consistência interna do EQ-i:YV. A análise fatorial permitiu verificar que a maioria dos itens apresenta carga fatorial no componente esperado conforme a teoria de Bar-On que esteve subjacente à construção deste instrumento (Bar-On, 1997; Bar-On & Parker, 2000), replicando a estrutura dimensional também encontrada noutras investigações com amostras de diferentes países (Ferrándiz et al., 2012; El Hassen & El Sader, 2006; Ugarriza & Pajares, 2005). Quanto à consistência interna, os coeficientes alfa de Cronbach encontrados para as cinco principais escalas do EQ-i:YV situam-se dentro dos valores exigidos em termos de fidelidade para uma prova psicológica (entre .79 e .92).

Em relação ao estudo das hipóteses, estas pretendiam perceber a relação entre inteligência emocional, atitudes face à escola e sucesso escolar, bem como analisar diferenças na inteligência emocional e nas atitudes face à escola em função de variáveis sociodemográficas e académicas.

Uma vez que os instrumentos a que recorremos apresentam características métricas de qualidade, podemos afirmar que os resultados encontrados apontam para uma relação entre inteligência emocional, atitudes face à escola e sucesso escolar.

Foram encontradas correlações positivas e estatisticamente significativas entre os resultados no EQ-i:YV (QE total e todas as dimensões, com exceção da intrapessoal) e os resultados no QAFE, o que aponta para a existência de uma relação positiva entre a IE e as atitudes face à escola. No que respeita à relação entre estas duas variáveis com o sucesso escolar, os resultados obtidos apontam para uma relação positiva entre todas elas. No entanto, as atitudes face à escola parecem estar mais relacionadas com as classificações escolares, com a perceção de competência enquanto aluno e com o gosto pelo estudo, ao passo que a IE parece estar mais associada ao número de retenções escolares, e também com a perceção de competência enquanto aluno e com o gosto pelo estudo.

De referir ainda que, das cinco dimensões do EQ-i:YV, a gestão do stress e a adaptabilidade parecem ser aquelas que mais se relacionam com o sucesso escolar, o que leva a crer que uma melhor regulação emocional e controlo dos impulsos, bem como uma maior capacidade de adaptação a novas situações, são essenciais para o êxito académico, na mesma linha do que se tem encontrado noutras investigações (e.g., Parker et al., 2004a).

Quanto às diferenças na IE e nas atitudes face à escola em função de variáveis sociodemográficas e académicas, destacamos aqui a idade e o tipo de percurso formativo dos alunos, no sentido de duas grandes conclusões.

A primeira é que a entrada na adolescência tende a ter como consequência uma diminuição do QE, acompanhado de atitudes mais desfavoráveis face à escola, o que atribuímos às características desta fase de desenvolvimento. Na verdade, os adolescentes encontram-se num período de definição da sua identidade pessoal, marcado por uma crise, que gera alguma instabilidade e insegurança, mas também é uma fase de maior abertura às experiências que extravasam a escola, em que os amigos e o lazer passam a ocupar o papel principal.

A segunda conclusão é que os alunos com percursos alternativos tendem a apresentar um menor QE e atitudes mais desfavoráveis face à escola, em comparação com os alunos do ensino regular, o que pensamos estar associado ao insucesso escolar que caracteriza a maioria dos alunos que opta por uma via alternativa como forma de conseguirem cumprir a escolaridade básica obrigatória. Na verdade, a maioria dos alunos que ingressam em percursos alternativos apresentam duas ou mais retenções escolares, o que tende a refletir-se de modo negativo no autoconceito académico dos alunos, no interesse demonstrado pelo estudo e nas expectativas em relação ao futuro.

Estes dados demonstram a importância de se desenvolverem nas escolas atividades promotoras do sucesso escolar que tenham em conta as necessidades educativas de cada aluno, fomentando o interesse dos mesmos pela escola e pela aprendizagem, mas também a necessidade da escola investir em programas que tenham por objetivo colmatar as necessidades emocionais e sociais dos seus alunos, promovendo o seu desenvolvimento integral e contribuindo para a sua saúde e bem-estar. De facto, não podemos esquecer que os dados da investigação parecem demonstrar que os alunos com baixo nível de IE são precisamente aqueles que tendem a apresentar défices nos níveis de bem-estar e ajuste psicológico, diminuição da quantidade e qualidade das relações interpessoais, decréscimo do rendimento académico e aparecimento de comportamentos disruptivos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).

A promoção de competências emocionais e sociais parece, assim, revestir-se de primordial importância na adolescência, já que se trata de uma etapa de autodescoberta, de clarificação das ideias e de construção do futuro, que envolve

simultaneamente desafios, obstáculos e confrontações, que têm de ser ultrapassados para uma vida feliz e saudável.

Focando-nos agora em algumas das limitações da nossa investigação, queríamos salientar o facto de termos utilizado uma amostra de conveniência, o que condiciona a generalização dos nossos resultados.

A inexistência de instrumentos de avaliação da IE convenientemente aferidos para a população portuguesa obrigou-nos a ter que utilizar um instrumento ainda em fase de adaptação para a nossa realidade, o que pode ter também condicionado os resultados encontrados, ainda que este instrumento tenha revelado razoáveis qualidades psicométricas.

Por último, o facto de termos recorrido essencialmente a instrumentos de autorrelato pode ter conduzido a algum enviesamento dos resultados por parte dos sujeitos, no sentido de darem uma imagem mais positiva de si mesmos (desejabilidade social).

Em investigações futuras consideramos que seria importante o desenvolvimento de estudos:

- (i) Com o EQ-i:YV, em outras populações e com amostras mais amplas, que permitissem a utilização de outras técnicas de análise fatorial – nomeadamente, a Análise Fatorial Confirmatória – no sentido de aprofundar a bondade de ajuste das soluções fatoriais propostas;
- (ii) Que comparem diferentes instrumentos de avaliação da IE, uns mais na linha da IE como aptidão e outros da IE como traço, bem como estudos de validade externa que recorram a medidas de inteligência geral (no sentido mais tradicional) e de personalidade, que permitam uma melhor delimitação do constructo de IE;
- (iii) Que considerassem outras variáveis relativas aos professores e à própria comunidade escolar, de modo a perceber a sua relação com a inteligência emocional, as atitudes face à escola e o sucesso escolar dos alunos;
- (iv) Que contemplassem alunos de diferentes níveis de ensino (1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário), com vista à compreensão da evolução das variáveis em estudo ao longo de uma faixa etária mais ampla, bem como a realização de estudos longitudinais.



## REFERÊNCIAS

- Alali, M., & Fatema, B. (2009). Intuition in relation to creative motivation, emotional intelligence, and achievement motivation among secondary school adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, 6(2), 118-127.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Al Said, T., 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.
- Al Said, T. (2014). The relationship between nonverbal intelligence and emotional intelligence among children in UK and Oman. *International Journal of Psychological Studies*, 6(1), 79-86. doi: 10.5539/ijps.V6n1p79
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22(1), 51-60. doi: 10.1080/01443410120101242
- American Psychological Association (1992). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 47, 1597-1611.
- Ângelo, I. (2007). *Medição da Inteligência emocional e a sua relação com o sucesso escolar*. Lisboa: Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências do Departamento de Educação. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1288/1/19243\\_ulfcC091279\\_tm\\_tesefinal.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1288/1/19243_ulfcC091279_tm_tesefinal.pdf).
- Akey, T. M. (2006). *School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis*. MDRC, New York.
- Barna, J., & Brott, P. (2011). How important is personal/social development to academic achievement? The elementary school counselor's perspective. *Professional school counseling*, 14(3), 242-250.
- Bar-On, R. (1988). *The development of an operational concept of psychological well-being*. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto: 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: 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, 3-13.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23(2), 41-61.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- 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, Inc.
- Bastos, H. (2007). *A criança de transição: Estudo das representações e atitudes face ao 1º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Portucalense, Porto.
- Bisquerra, R., Martínez, F. Obiols, M., & Pérez, N. (2006). Evaluación de 360<sup>0</sup>: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24(1), 187-203.
- Buenrostro-Guerrero, A., Valadez-Sierra, M., 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.
- Caballero, A. (2004). Cómo enfocar la educación emocional dentro del aula desde la perspectiva de género. In AAVV., *Actas de la Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera* (pp.546-550). Universidad de Coruña.
- Campos, B. P. (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Candeias, A.A. (1996). Desenvolvimento e análise do Questionário de Atitudes Face à Escola (QAFE). In Almeida, L., Silvério, J., & Araújo, S. (Orgs.), *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 353-367). Universidade do Minho, Braga.
- Candeias, A. A. (1997). *Atitudes face à escola - Um estudo exploratório com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Évora: Publicações Universidade de Évora.
- Candeias, A. A., & Rebelo, N. (2010). Students' attitudes toward school, learning, competences and motivation – The effects of gender, contextual background,

- school failure and development. In J. J. G. Linares, & M. C. P. Fuentes (Coords.). *Investigación convivencia escolar: Variables relacionadas* (pp. 547 – 554). Granada: Editorial GEU.
- Candeias, A. A., & Rebelo, N. (2012). Estudos de caracterização dos perfis atitudinais e emocionais em alunos do ensino básico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology/INFAD: Revista de Psicología*, 2(1), 143-154.
- Candeias, A., Rebelo, N., & Oliveira, M. (2012). Inteligência emocional e atitudes escolares no ensino básico: modelos exploratórios sobre o efeito da idade e do sexo. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 175-183.
- Candeias, A. A., Rebelo, N., Oliveira, M., & Mendes, P. (2010, May) (In referee). Student' Attitudes and Motivation toward learning and school – Study of exploratory models about the effects of socio-demographics, personal attributes and school characteristics. *Paper presented at the 4th Annual International Conference on Psychology*, Athens, Greece.
- Candeias, A., Rebelo, N., Varelas, D., & Diniz, A. (2013). Validade Estrutural do Questionário de Atitudes Face à Escola: Estudo com alunos do ensino básico português. In *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Cantin, S., & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network self-perceptions during transition from Elementary to Júnior High School. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 561-570. doi:10.1080/01650250444000289
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Costa, M. E. (1991). Desenvolvimento da identidade em contexto escolar. In B. P., Campos (Ed.), *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social* (pp. 147-178). Porto: Edições Afrontamento.
- Eccles, J. S. (1985). Sex differences in achievement patterns. In T. B. Sonderegger (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1984: Psychology and gender* (Vol. 32, pp. 97-132). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46, 6-25.

- 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(3), 301-317.
- 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.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. Disponible em: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, supl., 42-48.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2003). Perceived emotional intelligence, psychological adjustment and academic performance.
- Ferrándiz, C., Ferrando, M., Bermejo, M. R., & Prieto, M. D. (2006). Emotional Intelligence and personality. *Paper presented at the Annual Meeting British Educational Research Association (BERA)*. September (6-9). Warwick University (UK).
- 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(2), 309-338. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.2814
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligència emocional: Un estudio empírico con alumnos de altas habilidades*. Doctoral Thesis. Murcia. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Ferrando, M., Prieto, M., Almeida, L., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J., Hernández, D., Sáinz, M., & Fernández, M. (2010). Trait Emotional Intelligence and academic performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, XX(X), 1-10. doi: 10.1177/0734282910374707
- García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas & Debates.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York, Bantam Books.
- Gonçalves, C. L. (2012). *O aluno e a transição: relação entre autoconceito e atitudes face à escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira.
- Hansenne, M., & Legrand, J. (2012). Creativity, Emotional Intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, 53, 264-268.
- Hauser-Cram, P., Durand, T. M., & Warfield, M. E. (2007). Early feelings about school and later academic outcomes of children with special needs living in poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 161-172. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.02.001
- Kaufman, A. S., & Kaufman, J. C. (2001). Emotional Intelligence as an aspect of general intelligence: What would David Wechsler say? *Emotion*, 1, 258-264.
- Kohaut, K.M. (2009). *Emotional intelligence as a predictor of academic achievement in middle school children*. Widener University, Institute for Graduate Clinical Psychology.
- Kun, B., Urbán, R., Paksi, B., Csóbor, L., & Demetrovics, A. (2012). Psychometric characteristics of the Emotional Quotient Inventory, Youth Version, Short Form, in hungarian high school students. *Psychological Assessment*, 24(2), 518-523. doi: 10.1037/a0026013
- LaFortune, L., & Saint-Pierre, L. (2001). *A afetividade e a metacognição na sala de aula*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lewy, A. (1986). School Attitudes: General. In H. Husén, & T. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 4408-4411). Oxford: Pergamon Press.
- Liau, A. K., Liau, A. W., Teah, G.B., & Liau, M. T. (2003). The case for emotional literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., & Fernández-Castro, J. (2004). Perceived emotional intelligence and its relation to tobacco and cannabis use in university students. *Psicothema*, 18(Supl), 95-100.

- MacCann, C., Fogarty, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 60-70.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica, 3(26)*, 463-478.
- Magalhães, S., Neves, S. P., & Santos, N. L. (2003). Auto-conceito de competência: Diferenças entre cursos de carácter geral e profissional no ensino secundário português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 8*, 263-272. Disponível em: [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6960/1/RGP\\_10-24.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6960/1/RGP_10-24.pdf)
- Marques, C., & Costa, E. (s.d.). *Atitudes face à escola, auto-conceito de competência e rendimento escolar em alunos do 9º ano*. Disponível em: [http://etasobal.com.sapo.pt/txt/Atit\\_face\\_escol\\_autoconceit\\_compert\\_rend\\_escol.pdf](http://etasobal.com.sapo.pt/txt/Atit_face_escol_autoconceit_compert_rend_escol.pdf)
- Martínez, C. O., López, E. M., Barco, B. L., & Castro, F. V. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria: diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 17(1,2)*, 275-284.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27(4)*, 267-298.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test User's Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a standard intelligence. *Emotion, 1(3)*, 232-242. Doi: 10.1037//1528-3542.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion, 3*, 97-105. doi: 10.1037/1528-3542.3.1.97.

- Matias, D. F. (2012). *Inteligência emocional em alunos do 8º ano: diferenças em função de variáveis sociodemográficas*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Organizacional, Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2001). A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations. *Academic Exchange Quarterly*, 5(2), 71-76.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). The School Attitude Assessment Survey – Revised: a new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 414-429.
- Mestre, J. M. (2003). *Validación empírica de una prueba para medir la inteligencia emocional en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz*. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz.
- Mestre, J. M., & Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes de inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 413-425.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Miles, S. B., & Stepek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77 (1), 103-117.
- Morissette, D., & Gingras, N. (1999). *Como ensinar atitudes: Planificar, intervir, valorizar* (2.ª ed.). Lisboa: Edições ASA.
- 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.
- Neta, N. F. A., García, E. G., & Gargallo, I. S. (2008). A Inteligência emocional no âmbito académico: Uma aproximação teórica e empírica. *Psicol. Argum.*, 26(52), 11-22.
- Parker, J., Creque Sr., R., Barnhart, D., Harris, J., Majeski, S., Wood, L., Bond, B., & Hogan, M. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- 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(1), 163-172. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019188690300076X>
- 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(7), 1329-1336. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019188690600208X>
- Parker, J. D. A., Saklofske, D. H., Shaughnessy, P. A., Huang, S. H. S., Wood, L. M., & Eastabrook, J. M. (2005). Generalizability of the emotional intelligence construct: A cross-cultural study of North American aboriginal youth. *Personality and Individual Differences*, 39(1), 215–227.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, auto-conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Pena, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293. Disponível em: [http://www.psychometriclab.com/admins/files/paid%20\(2004\)%20-%20t\\_ei.pdf](http://www.psychometriclab.com/admins/files/paid%20(2004)%20-%20t_ei.pdf)
- Petrides, K., & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. doi: 10.1002/per.416
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26-55.
- Pratkanis, R. A., & Greenwald, A. G. (1989). A sociocognitive model of attitude structure and function. *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, 245-276.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C., & Bermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidade. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 241-260.

- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R., & Hernández, D. (2008). Inteligência emocional em alunos superdotados: Um estudo comparativo entre Espanha y Inglaterra. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 297-320.
- Rebelo, N. (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 em Psicologia da Educação, Universidade de Évora.
- Rebelo, N., Candeias, A., Silva, J., Pomar, C., Neto, A., & Silva, S. (2011, Julho). Questionário de Atitudes face à Escola (QAFE) – estudo psicométrico com crianças e jovens do ensino básico português. 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 Ibero-Americano de Avaliação/Evaluación Psicológica. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Roberts, R. D., Mendoza, C. E., & Nascimento, E. (2002). Inteligência emocional: Um construto científico? *Paidéia*, 12 (23), 77-92. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n23/06.pdf>
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an "intelligence"? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196–231.
- Rovnak, A. (2007). A psychometric investigation of the Emotional Quotient Inventory in adolescents: a construct validation and estimate of stability. *Dissertation Abstracts International: Section A. Humanities and Social Sciences*, 68(9), 3747.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schewean, V. L., Saklofske, D. H., Widdifield-Kon-Kin, L., Parker, J., & Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2(2), 30-37.
- Shuler, C. (2004). An Analysis of the Emotional Quotient Inventory: Youth Version as a Measure of Emotional Intelligence in Children and Adolescents. *Electronic Theses, Treatises and Dissertations*. Paper 325. Disponível em: <http://diginole.lib.fsu.edu/etd>
- Silva, D. M., & Duarte, J. C. (2012). Sucesso escolar e inteligência emocional. *Millenium*, 42, (janeiro/junho), 67-84.

- Simões, M. (2000). *Investigações no âmbito de aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Snowman, J., & Biehler, R. (2003). *Psychology applied to teaching* (10th Ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Stratton, P., & Hayes, N. (2003). *A Student's Dictionary of Psychology* (4th ed.). Arnold Publication. (Obra original publicada em 1993).
- Tavares, J., & Santiago, R. (2001). *Ensino Superior – (In)Sucesso Académico*. Porto: Porto Editora.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.  
Disponível em: <http://www.unz.org/Pub/Harpers-1920jan-00227>
- Trinidad, D. R., & Jonhson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 95-105.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160.
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.
- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.003
- Valadez, D., Pérez, L., & Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca*, 15(17), 2-17.
- Van Houtte, M. (2004). Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies*, 30(2), 159-173.
- Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 86-97. doi: 10.1177/0002716203260093
- Woyciekoski, C., & Hutz, C. S. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 1-11.

# **ANEXOS**



**ANEXO 1**  
**- Protocolo de Avaliação -**



Os questionários que se seguem foram selecionados para realizar um estudo científico na área da psicologia.

Os dados recolhidos são absolutamente **confidenciais**. Ninguém, exceto a investigadora, terá acesso às tuas respostas.

Pedimos que respondas a cada item com a maior **sinceridade e dedicação** possível. **Não existem respostas certas ou erradas.**

**Obrigada pela tua colaboração!** 😊

Carla Tanganho – 2014

## Parte I. Questionário Sociodemográfico

Antes de começar a responder aos questionários, preenche a seguinte informação.

**Ano de escolaridade:** \_\_\_\_\_ **Turma:** \_\_\_\_\_ **Nº:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Sexo:**  masculino  feminino

**Localidade onde resides:** \_\_\_\_\_

**Consideras-te:**

muito bom aluno  bom aluno  nem bom nem mau aluno  mau aluno

**Já ficaste retido nalgum ano de escolaridade?**

não  sim - Quantas vezes: \_\_\_\_\_

**Gostas de estudar?**

gosto muito  gosto  nem gosto nem desgosto  não gosto nada

**Quais são os teus planos para o futuro?**

Deixar a escola depois de concluir o 12º ano  Completar um Curso Superior

Outra opção – Qual: \_\_\_\_\_

**Que tipo de curso pretendes frequentar no ensino secundário?**

Curso Científico-Humanístico  Curso Profissional

Outra opção – Qual: \_\_\_\_\_

## Parte II. Questionário de Atitudes face à Escola – QAFE

(Adaptado de A. A. Candeias, 2014)

Lê atentamente cada afirmação e escolhe apenas uma resposta para cada pergunta, aquela que expressa melhor a tua opinião, assinalando-a com um círculo à volta do número correspondente ao teu grau de desacordo ou acordo.

1 DISCORDO TOTALMENTE	2 DISCORDO	3 CONCORDO	4 CONCORDO TOTALMENTE
1 2 3 4			1. É importante aprender na escola.
1 2 3 4			2. Fico feliz quando os meus professores me compreendem.
1 2 3 4			3. Ando na escola para me preparar para a profissão que quero ter.
1 2 3 4			4. Sou capaz de aprender na escola.
1 2 3 4			5. É importante que os meus/minhas professores/as me ajudem a aprender.
1 2 3 4			6. Na escola gosto de aprender as regras da vida em sociedade, ou seja, boas maneiras.
1 2 3 4			7. Aprendo coisas práticas na escola.
1 2 3 4			8. Estudo a matéria para me preparar para os testes.
1 2 3 4			9. Gosto do espaço onde temos o recreio.
1 2 3 4			10. A escola prepara-me para a profissão que quero ter.
1 2 3 4			11. Sou capaz de tirar boas notas.
1 2 3 4			12. Gosto da escola porque sou capaz de me divertir.
1 2 3 4			13. Na escola aprendo muito sobre a nossa cultura.
1 2 3 4			14. A escola prepara-me para a minha vida futura.
1 2 3 4			15. As salas onde tenho aulas são agradáveis para aprender.
1 2 3 4			16. Aprendo coisas novas na escola.
1 2 3 4			17. Sou capaz de prestar atenção ao que o/a professor/a diz.
1 2 3 4			18. Ando na escola para poder realizar os meus projetos, por exemplo, tirar um curso.

### Parte III. Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On

(Adaptação revista por A. Candeias, 2014)

Lê atentamente as seguintes afirmações e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. Escolhe uma e apenas UMA resposta para cada questão. Responde a todas as afirmações com total sinceridade, só tu sabes o que pensas de ti próprio/a.

1				2				3				4			
MUITO RARAMENTE				RARAMENTE				FREQUENTEMENTE				MUITO FREQUENTEMENTE			
É VERDADEIRO PARA MIM				É VERDADEIRO PARA MIM				É VERDADEIRO PARA MIM				É VERDADEIRO PARA MIM			
1	2	3	4	1. Gosto de me divertir.											
1	2	3	4	2. Compreendo bem como as outras pessoas se sentem.											
1	2	3	4	3. Consigo ficar calmo, mesmo quando estou aborrecido.											
1	2	3	4	4. Sou feliz.											
1	2	3	4	5. Preocupo-me com o que acontece aos outros.											
1	2	3	4	6. É-me difícil controlar a minha raiva.											
1	2	3	4	7. É-me fácil dizer aos outros como me sinto.											
1	2	3	4	8. Gosto de todas as pessoas que conheço.											
1	2	3	4	9. Sinto-me seguro de mim mesmo.											
1	2	3	4	10. Consigo perceber como se sentem as outras pessoas.											
1	2	3	4	11. Sei como me manter calmo.											
1	2	3	4	12. Tento responder a perguntas difíceis de diferentes formas.											
1	2	3	4	13. Penso que, a maioria das coisas que faço, são bem feitas.											
1	2	3	4	14. Sou capaz de respeitar os outros.											
1	2	3	4	15. Fico muito aborrecido com algumas coisas.											
1	2	3	4	16. É fácil para mim adaptar-me (entender) às coisas novas.											
1	2	3	4	17. Falo com facilidade sobre os meus sentimentos.											
1	2	3	4	18. Tenho bons pensamentos acerca das outras pessoas.											
1	2	3	4	19. Penso que vai correr tudo bem.											
1	2	3	4	20. Ter amigos é importante.											
1	2	3	4	21. Tenho conflitos com os outros.											
1	2	3	4	22. Compreendo perguntas complicadas (difíceis).											
1	2	3	4	23. Gosto de rir.											
1	2	3	4	24. Tento não magoar os sentimentos das outras pessoas.											
1	2	3	4	25. Penso num problema até conseguir resolvê-lo.											
1	2	3	4	26. Tenho mau feitio.											
1	2	3	4	27. Nada me incomoda.											
1	2	3	4	28. É difícil falar dos meus sentimentos mais profundos.											

1	2	3	4	29. Sei que as coisas vão correr bem.
1	2	3	4	30. Consigo pensar em boas respostas, para responder às perguntas difíceis.
1	2	3	4	31. Consigo descrever os meus sentimentos com facilidade.
1	2	3	4	32. Sei como me divertir.
1	2	3	4	33. Devo dizer a verdade.
1	2	3	4	34. Quando quero consigo encontrar várias maneiras de responder a uma pergunta difícil.
1	2	3	4	35. Irrito-me com facilidade.
1	2	3	4	36. Gosto de ajudar os outros.
1	2	3	4	37. Sinto-me infeliz.
1	2	3	4	38. Consigo encontrar diferentes maneiras de resolver os problemas.
1	2	3	4	39. São necessárias muitas coisas para que eu me aborreça.
1	2	3	4	40. Sinto-me bem comigo mesmo.
1	2	3	4	41. Faço amigos com facilidade.
1	2	3	4	42. Considero-me o melhor em tudo o que faço.
1	2	3	4	43. É fácil dizer aos outros como me sinto.
1	2	3	4	44. Quando tenho de responder a perguntas difíceis, penso em muitas soluções.
1	2	3	4	45. Sinto-me mal quando magoo as outras pessoas.
1	2	3	4	46. Quando me aborreço com alguém, é por muito tempo.
1	2	3	4	47. Gosto de ser como sou.
1	2	3	4	48. Sou bom a resolver problemas.
1	2	3	4	49. É difícil esperar pela minha vez.
1	2	3	4	50. Gosto das coisas que faço.
1	2	3	4	51. Gosto dos meus amigos.
1	2	3	4	52. Não tenho dias maus.
1	2	3	4	53. Tenho dificuldade em falar dos meus sentimentos.
1	2	3	4	54. Aborreço-me com facilidade.
1	2	3	4	55. Percebo quando um dos meus amigos não está feliz.
1	2	3	4	56. Gosto do meu corpo.
1	2	3	4	57. Mesmo quando as coisas se complicam, não desisto.
1	2	3	4	58. Quando me aborreço, ajo sem pensar.
1	2	3	4	59. Sei quando os outros estão aborrecidos, mesmo que não me digam.
1	2	3	4	60. Gosto da minha aparência.

## **ANEXO 2**

**- Pedido de Autorização à Direção  
do Agrupamento de Escolas  
nº 4 de Évora -**



Exma. Senhora Diretora  
do Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora  
Dra. Lurdes Brito

Carla Sofia Moleirinho Tanganho, aluna do Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade de Évora, tendo em vista uma investigação de mestrado subordinada ao tema “Inteligência Emocional, Atitudes Face à Escola e Sucesso Escolar: estudo exploratório em alunos do 8º e 9º anos com diferentes percursos formativos”, que tem por objetivo perceber a relação entre estas variáveis em contextos educativos, vem desta forma solicitar que lhe seja facultada a autorização para a realização deste estudo.

Considerando a pertinência do mesmo para posterior programação de atividades e programas que contemplem, quer as atitudes face à escola, quer as competências emocionais e sociais dos alunos, com vista ao seu desenvolvimento global, desde já me comprometo a divulgar os resultados que venham a ser obtidos e em colaborar com este agrupamento no que venha a ser considerado pertinente.

Em anexo remeto o projeto de investigação e encontro-me disponível para qualquer esclarecimento adicional.

Agradecendo a atenção dispensada por Vossa Excelência, peço deferimento e despeço-me com as mais cordiais saudações.

Évora, 13 de Janeiro de 2014

A aluna,

(Carla Sofia Moleirinho Tanganho)



## **ANEXO 3**

**- Pedido de Autorização aos  
Encarregados de Educação -**



**Exmo.(a) Senhor(a)**  
**Encarregado(a) de Educação**

Eu, Carla Sofia Moleirinho Tanganho, aluna do Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade de Évora, encontro-me a desenvolver a minha dissertação relativa ao tema “Inteligência Emocional, Atitudes Face à Escola e Sucesso Escolar: estudo exploratório em alunos do 8º e 9º anos com diferentes percursos formativos”, que tem por objetivo perceber a relação entre estas variáveis em contextos educativos. Venho, desta forma, solicitar autorização para que o seu educando possa participar neste estudo.

A participação dos alunos envolve a aplicação individual de três questionários, nomeadamente:

- 1) Um Questionário Sociodemográfico que foi construído para recolher os seguintes dados: ano de escolaridade, turma, idade, sexo, local de residência, perceção de competência enquanto aluno, nº de retenções escolares, gosto pelo estudo e planos para o futuro em termos de prosseguimento de estudos.
- 2) O Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On para crianças e adolescentes (EQ-i:YV, Bar-On & Parker, 2000).
- 3) O Questionário de Atitudes Face à Escola (QAFE, Candeias, 1997).

No momento da divulgação dos resultados será mantido o anonimato dos alunos participantes, mas os Encarregados de Educação que o desejarem poderão obter informação sobre o desempenho do seu educando.

Agradeço desde já a sua atenção e encontro-me disponível para qualquer esclarecimento que julgue necessário.

Évora, 19 de Fevereiro de 2014

A Aluna,

(Carla Tanganho)

.....

Declaro que **autorizo/ não autorizo** (riscar o que não interessa) o meu educando \_\_\_\_\_, aluno(a) do \_\_\_\_ ano, da turma \_\_\_\_\_, a participar na investigação sobre a *Inteligência Emocional, Atitudes Face à Escola e Sucesso Escolar*.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)