

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS**

**GISELA APARECIDA SARTOR**

**A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**MEDIANEIRA  
2020**

GISELA APARECIDA SARTOR



**A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Ensino de Ciências – Polo UAB do Município de Blumenau, estado de Santa Catarina, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Rodrigues Blanco

MEDIANEIRA

2020



## TERMO DE APROVAÇÃO

### A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Por

**Gisela Aparecida Sartor**

Esta monografia foi apresentada às 10h30 do dia 03 de outubro de 2020 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Ensino de Ciências - Polo de Blumenau, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho .....

---

Prof. Dr. Daniel Rodrigues Blanco  
UTFPR – Câmpus Medianeira  
(orientador)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Eliane Rodrigues dos Santos Gomes  
UTFPR – Câmpus Medianeira

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Jennifer Caroline de Sousa  
UTFPR – Câmpus Barueri

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso-.

Dedico ao meu pai, Celito Sartor.

Sinto sua falta todos os dias.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu pai Celito Sartor (*in memoriam*) e minha mãe Iracilda Munaro Sartor por sempre acreditarem em mim, até nos momentos em que nem eu conseguia acreditar em mim mesma. Sempre de forma singela, vocês me mostraram que é possível enxergar a beleza da vida nos dias mais sombrios. Quando abro a janela do meu quarto, a primeira coisa que vejo são as rosas que meu pai plantou antes de adoecer ao ponto de não conseguir mais sair do hospital. Lembro do que ele me disse no dia em que amorosamente fixava-as na terra: “- Nenê, vou plantar elas embaixo da sua janela, para nos dias que você acordar triste, abrir a janela e ficar feliz”. Sinto-me grata todos os dias por vocês me amarem tanto!

Ao meu irmão, Diogo Virgílio Sartor, por me inspirar sempre o movimento, a atualização e a perseverança. Ter você na minha vida é uma aventura divertida e peculiar, eu o amo muito. Agradeço também a minha irmã de coração, Rosemeri Machado, e a sua sobrinha Camila Fappi (*in memoriam*) por me ensinarem sempre o significado da verdadeira amizade. Rosemeri me ensinou a ser paciente e abstrair as coisas ruins que não nos permitem focar. Camila me ensinou a ser forte, mas acabou sendo forte demais, por muito tempo e sozinha... mesmo com sua partida, eu me sinto privilegiada por tê-la na minha história, por ter aprendido tanto com ela. O que fica é a saudades, a nostalgia dos incontáveis bons momentos e a dor de não ter podido fazer mais por ela.

Ao meu orientador professor Dr. Daniel Rodrigues Blanco, por me possibilitar autonomia e pelas orientações importantíssimas no decorrer do trabalho. Agradeço a todos os professores do curso de Especialização no Ensino de Ciências. Especialmente ao coordenador do curso Ismael Laurindo Costa Junior pela paciência e compreensão. Agradeço aos tutores presenciais e a distância, especialmente a tutora Daniela da Rosa Costa, pela empatia e carinho. Você é um ser humano maravilhoso.

E por fim, ao meu marido, André Filipe Mafra de Souza, por me admirar e me inspirar todos os dias a ser alguém melhor; e a Deus, por me ensinar que aprender é a única coisa nesse mundo que vale a pena, e para a qual aqui estamos.

“Emotional-social intelligence is a cross-section of interrelated emotional and social competencies, skills and facilitators that determine how effectively we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands.” (BAR-ON, 2006, p. 14).

## RESUMO

SARTOR, Gisela Aparecida Sartor. A Inteligência Emocional no processo de ensino-aprendizagem. 2020. 44f. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2020.

Este trabalho teve como temática a inteligência emocional, sua contextualização histórica, e sua associação no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa exploratória, qualitativa, cujo procedimento metodológico de revisão bibliográfica buscou analisar a influência da teoria da inteligência emocional na percepção do processo de ensino-aprendizagem. A inteligência emocional pode ser compreendida como um cruzamento de competências emocionais e sociais inter-relacionadas, habilidades e facilidades que determinam o quão efetivamente nos entendemos e nos expressamos, entendemos os outros, nos relacionamos com eles, e lidamos com as demandas diárias. Os resultados encontrados indicam que a inteligência emocional se correlaciona fortemente com o desempenho acadêmico, independente do instrumento de mensuração utilizado. As principais variáveis da inteligência emocional associadas ao desempenho acadêmico foram: intrapessoal, interpessoal, adaptabilidade e gerenciamento de estresse, além da motivação.

**Palavras-chave:** Inteligência Emocional. Competências. Ensino-aprendizagem. Mensuração

## ABSTRACT

SARTOR, Gisela Aparecida. Emotional Intelligence in the teaching-learning process. 2020. 44f. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2020.

The theme of this work is emotional intelligence, its historical context, and its association in the teaching-learning process. This is an exploratory, qualitative research, whose methodological procedure of bibliographic review sought to analyze the influence of the theory of emotional intelligence on the perception of the teaching and learning process. Emotional intelligence can be understood as a cross between interrelated emotional and social competencies, skills and facilities that determine how effectively we understand and express ourselves, understand others, relate to them, and deal with daily demands. The results indicate that emotional intelligence correlates strongly with academic performance, regardless of the measurement instrument used. The main variables of emotional intelligence associated with academic performance were: intrapersonal, interpersonal, adaptability and stress management, in addition to motivation.

**Keywords:** Emotional Intelligence. Skills. Teaching-learning. Measurement.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O modelo de quatro ramos da inteligência emocional .....	24
Quadro 2 – Variáveis do Inventário de Competência Emocional .....	27
Quadro 3 – Escalas EQ-i e o que elas avaliam .....	30

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>13</b>
<b>3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA</b> .....	<b>15</b>
3.1 BREVE HISTÓRICO DA TEORIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL .....	15
3.1.1 Inteligência Emocional: um construto .....	18
3.2 TESTES PARA MENSURAÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL .....	19
3.2.1 Teste de Inteligência Emocional de Mayer, Salovey, Caruso (MSCEIT) (Modelo de habilidade) .....	23
3.2.2 Inventário de Competência Emocional (ECI) de Goleman, Boyatzis e Rhee (Modelo de competência) .....	26
3.2.3 Inventário de Quociente Emocional (EQ-i) - Modelo de Reuven Bar-On (Modelo de traços) .....	30
3.3 A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM .....	32
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>41</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em 1990, Mayer e Salovey publicaram dois artigos sobre inteligência emocional. O primeiro artigo (SALOVEY; MAYER, 1990) revisou a literatura ao longo das disciplinas da psicologia e psiquiatria, inteligência artificial e outras áreas, e concluiu que poderia existir uma habilidade humana razoavelmente chamada de inteligência emocional. A ideia era que algumas pessoas raciocinavam com emoções melhores do que outras, e também, que o raciocínio de algumas pessoas era mais aprimorado por emoções do que outros. O artigo complementar (MAYER; DIPAOLO; SALOVEY, 1990) apresentou um modelo de primeira habilidade de inteligência emocional; uma sugestão de que a inteligência emocional, medida como uma inteligência verdadeira, poderia existir (MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2002).

A inteligência emocional compreende habilidades ou competências relacionadas com a compreensão de si próprio e dos outros, bem como o relacionamento com as pessoas, a adaptação as solicitações do meio e a gestão de emoções (BAR-ON, 2006). O objetivo dessa revisão bibliográfica foi de analisar a influência da teoria da inteligência emocional na percepção do processo de ensino-aprendizagem, com base na literatura publicada (publicações nacionais e internacionais) que continham as expressões “inteligência emocional”, “processo ensino-aprendizagem”, “emotional intelligence”, “teaching learning process”, optando-se pelos estudos com resultados dos últimos dez anos. Assim sendo, essa revisão caracteriza-se como exploratória, com abordagem qualitativa. A utilização da abordagem qualitativa justifica-se por ter uma configuração adequada para se entender a natureza de um fenômeno social, tal qual é a inteligência emocional (RICHARDSON et al., 2012).

O desempenho acadêmico sugere a capacidade de interpretar desafios e modificar as crenças arraigadas sobre eles. Tal processamento racional é possível com a utilização de recursos pessoais, sociais e intelectuais, adequados para as tomadas de decisões e associados aos conhecimentos já memorizados (CRESTANI, 2015). Goleman (2016) enfatiza em seu livro a utilização do conceito inteligência emocional por educadores, em programas de aprendizagem social e emocional, da sigla em inglês SEL (*social and emotional learning*), cujos resultados demonstraram que 50% dos alunos participantes desses programas tiveram progresso nas suas pontuações de desempenho, sendo que 38% melhoraram suas médias. Além disso,

houve diminuição nas ocorrências de mau comportamento (28%) e suspensões (44%).

Assim sendo, buscar compreender os motivos que levam um aluno a determinadas escolhas pode auxiliá-los e aos docentes no processo de ensino-aprendizagem, indo ao encontro das necessidades reais desses alunos. Portanto, nota-se a relevância em pesquisar autores que façam essas correlações e mensurem-nas empiricamente, pois tais informações poderiam gerar estratégias que beneficiem a educação no âmbito nacional e internacional.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A revisão teórica dessa pesquisa, quantos aos objetivos, caracteriza-se como exploratória. Quanto aos procedimentos e/ou métodos empregados, define-se como pesquisa bibliográfica, cuja abordagem se configura como qualitativa.

O estudo exploratório é categorizado como o passo inicial no processo de pesquisa pela experiência, dando suporte a formulação de hipóteses significativas, cuja principal função é a familiarização com o fenômeno ou obter nova percepção do mesmo, descobrindo novas ideias. Este estudo é recomendado quando pouco se sabe sobre o problema a ser estudado (CERVO; BERVIAN, 2002).

A classificação de uma pesquisa quanto aos objetivos, no que tange os estudos exploratórios, explica que estes preparam o campo para o estudo e têm por objetivo examinar um tema ou um problema de pesquisa sem muitos estudos, revelado pela revisão de literatura, tendo-se várias dúvidas, com ideias vagamente relacionadas com o problema de estudos, mas não fora abordado antes. O valor desses estudos está na familiarização com fenômenos desconhecidos, e a possibilidade de fazer uma pesquisa completa em um contexto específico ainda não explorado. Associadas aos estudos exploratórios, normalmente, são as pesquisas qualitativas (SAMPLERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

O método de pesquisa bibliográfica descreve um problema embasado em referências teóricas publicadas em documentos, pode ser feita independentemente ou como complemento para outras pesquisas, e estabelece o procedimento básico para os estudos monográficos, nos quais busca-se domínio sobre o estado da arte de determinada teoria (CERVO; BERVIAN, 2002).

Hair et al (2005) enfatizam que o tipo e a quantidade de dados estão correlacionados a natureza do estudo e dos objetivos da pesquisa. No estudo exploratório, os dados são narrativos, também chamados de qualitativos. A abordagem qualitativa é um meio para explorar e compreender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social e/ou humano (CRESWELL, 2010; RICHARDSON et al., 2012).

Richardson et al (2012, p. 70) descrevem os métodos em pesquisa como a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos. Tal classificação abrange dois grandes métodos, amplamente: o quantitativo e o qualitativo. Esses métodos diferenciam-se sobretudo pela

abordagem do problema. Nesta concepção, o método qualitativo, difere-se do quantitativo pela não aplicabilidade de estatística como base do processo de análise do problema e justifica-se por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social.

Este estudo buscou seu referencial nas bases de dados SciELO, ScienceDirect e Google Scholar, utilizando as expressões “emotional intelligence”; “teaching learning”; “inteligência emocional”; “processo ensino-aprendizagem”. Os estudos utilizados foram escolhidos com base nesses conceitos e nos resultados entre os construtos, no intuito de compreender o papel da inteligência emocional no processo de ensino-aprendizagem de alunos, docentes e profissionais da educação. Deu-se preferência aos estudos publicados nos últimos dez anos (2010 a 2020), entretanto, sendo a teoria de base datada dos anos 90, utilizou-se artigos anteriores no intuito de reconstituir a ordem cronológica dos estudos que fundamentaram a teoria da Inteligência Emocional-Social.

As palavras-chave pesquisadas nas bases de dados SciELO, ScienceDirect e Google Scholar, resultaram em 24.641 estudos que precisaram ser inicialmente analisados para encontrar os que abordassem o objetivo da monografia. Optou-se por utilizar 31 estudos que traziam o referencial teórico sobre a Inteligência Emocional no processo de ensino aprendizagem, nas línguas inglesa, espanhola e portuguesa, e que embasaram o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica apresentada a seguir, no item 3.

### 3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Neste tópico são apresentados os conceitos e estudos anteriores do constructo Inteligência Emocional. Inicia-se abordando a Teoria da Inteligência emocional, seu histórico, testes de mensuração do construto, descrição dos testes mais utilizados, seguindo para relatos de pesquisas sobre inteligência emocional no processo de ensino-aprendizagem, findando nas considerações finais.

#### 3.1 BREVE HISTÓRICO DA TEORIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

O primeiro trabalho a abordar o conceito de inteligência emocional, abrindo o campo científico para investigação dessa teoria, foi o artigo de Peter Salovey, psicólogo de Yale, e o seu colega John Mayer, da Universidade de New Hampshire, publicado em março de 1990, na revista *Imagination, Cognition and Personality*. Neste artigo, os autores batizaram a inteligência interpessoal e intrapessoal com o nome de Inteligência Emocional, e destacaram que as emoções são como respostas organizadas, passando por muitos subsistemas psicológicos, incluindo os sistemas fisiológico, cognitivo, motivacional e experiencial. Os íons emotivos geralmente surgem em resposta a um evento, interno ou externo, que tem um significado positivo ou negativo para o indivíduo (SALOVEY; MAYER, 1990; CAMPOS; MARTINS, 2012).

A inteligência emocional representa a capacidade de perceber, avaliar e expressar emoção com precisão e adaptação; a habilidade de compreender emoção e conhecimento emocional; a capacidade de acessar e/ou gerar sentimentos quando facilitam as atividades cognitivas e a ação adaptativa; e a capacidade de regular as emoções em si mesmo e nos outros. Em outras palavras, inteligência emocional refere-se à capacidade de processar carregados de informações emocionais com competência e usá-las para orientar atividades cognitivas, como resolução de problemas e concentrando a energia nos comportamentos necessários. O termo sugere que poderia haver outras maneiras de ser inteligente do que aquelas enfatizadas por testes de QI padrão, que alguém pode ser capaz de desenvolver essas habilidades, e que uma inteligência pode ser um importante preditor de sucesso nas relações pessoais, no funcionamento familiar e no local de trabalho. O termo é aquele que infunde esperança e sugere promessa, pelo menos como em

comparação com as noções tradicionais de inteligência cristalizada (SALOVEY; MAYER, 1990; SALOVEY; MAYER; CARUSO, 2002; CAMPOS; MARTINS, 2012).

Assim sendo, emoções começam a ser diferenciadas da conceituação relacionada ao humor, na qual, as emoções são mais curtas e de manifestação mais intensa. Já a resposta organizada das emoções, como adaptativa e como algo que pode potencialmente levar a uma transformação da interação pessoal e social em uma experiência enriquecedora, passa a ser difundida, correlacionando essa função positiva com a inteligência. A teoria de inteligência emocional de Salovey e Mayer surgiu com base em duas teorias: a da inteligência social (THORNDIKE, 1920) e a das múltiplas inteligências, baseada nos escritos de Gardner (1983) (THORNDIKE, 1920; GARDNER, 1983; SALOVEY; MAYER, 1990; OLIVEIRA, 2015).

A inteligência social foi inicialmente compreendida por Thorndike (1920), e abarca a capacidade de entender homens e mulheres, meninos e meninas, agindo sabiamente nas relações humanas, como um potencial de gerenciar pessoas. Essas habilidades sociais e/ou intelectuais também podem ser direcionadas internamente, portanto, a inteligência social inclui a capacidade de entender e gerenciar a si mesmo. Thorndike (1920) foi quem originalmente distinguiu a inteligência social de outras formas de inteligência e a definiu como a capacidade de perceber estados, motivos e comportamentos internos próprios e de outras pessoas, e de agir de maneira otimizada em relação a eles com base nessas informações. Esses primeiros estudos se concentraram em descrever, definir e avaliar comportamentos socialmente competentes (THORNDIKE, 1920; SALOVEY; MAYER, 1990; BAR-ON, 2006; OLIVEIRA, 2015).

Gardner publicou em 1983 o livro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* iniciando a discussão sobre a teoria das múltiplas inteligências. O autor e psicólogo americano descreve que a inteligência emocional também faz parte da inteligência social, à qual ele se refere como as inteligências pessoais. Gardner (1983) explica que sua conceituação de inteligências pessoais se baseia na inteligência intrapessoal (emocional) e na inteligência interpessoal (social). A inteligência interpessoal envolve, entre outras coisas, a capacidade de monitorar o humor e o temperamento de outras pessoas e alistar esse conhecimento a serviço de prever seu comportamento futuro. Isto posto, compreende-se que um aspecto da inteligência pessoal está relacionado aos sentimentos e está bem próximo do que chamamos de inteligência emocional. Como foi o caso da inteligência social, a



inteligência emocional é um subconjunto das inteligências pessoais. No entanto, a inteligência emocional não inclui o senso geral de si e a avaliação dos outros. Concentra-se, antes, nos processos de reconhecimento e uso dos próprios estados emocionais e dos outros para resolver problemas e regular o comportamento (GARDNER, 1983).

Com base nos estudos acima descritos, o conceito de inteligência emocional utilizado apresenta-se como subconstruto da Inteligência Social que envolve a capacidade de monitorar os próprios sentimentos e emoções e os sentimentos e emoções dos outros, discriminando-os e usando essas informações para orientar seus pensamentos e ações (SALOVEY; MAYER, 1990; BAR-ON, 2006).

O aumento de interesse da comunidade científica na questão das emoções e do impacto destas no desenvolvimento e desempenho humano para além da tradicional pesquisa focalizada na inteligência, fez com que as emoções deixassem de ser algo negativo, que se deve reprimir, para passarem a ser um elemento de adaptação à vida quotidiana, importantes na gestão de comportamentos e tomada de decisão. A inteligência emocional é composta por capacidades aprendidas ao longo da vida e que permitem alcançar uma boa socialização, melhorar a qualidade de vida e que funcionam como fatores protetores de problemas psicológicos e clínicos (REBELO; CANDEIAS, 2010).

O aparecimento do conceito Inteligência Emocional vem interligar de certa forma os sistemas cognitivo e emocional, traduzindo-os no uso inteligente das emoções, ou seja, fazer com que as emoções trabalhem a favor do indivíduo, usando-as como uma ajuda para optarem por um determinado comportamento de forma a potenciar os seus resultados. A inteligência emocional, bem como a intelectual são, primeiramente, uma função do cérebro. Situa-se, em grande parte, nos neurotransmissores do sistema límbico, que dominam os sentimentos e os impulsos. Entretanto, apesar de terem um grande componente genético, certas competências emocionais podem ser adquiridas por meio da experiência e da formação (CAMPOS, MARTINS, 2012; CAMPOS et al., 2016)

A inteligência emocional inclui duas grandes capacidades do ser humano: a inteligência intrapessoal e a inteligência interpessoal. A primeira é definida como a capacidade de uma pessoa se conhecer, ter autocontrole, autoestima, autodisciplina e amor próprio, inclui também conceitos básicos, como motivação acadêmica, autoconceito, autoestima e autonomia. É definida como a capacidade de uma

pessoa de discernir e responder aos humores, sentimentos e emoções do outro; tem a ver com empatia, interação e habilidades sociais. Empatia é a capacidade de sentir o que o outro sente, de "se colocar no lugar do outro"; sentir seu medo, sua raiva; sensibilizar-se para o que acontece com o outro (ARIZA-HERNÁNDEZ, 2017).

A inteligência interpessoal envolve a capacidade de compreender os sentimentos, emoções, motivações e comportamentos dos outros. Por outro lado, os afetos nas relações interpessoais são os sentimentos, emoções ou paixões que uma pessoa sente por algo ou alguém; emoções como depressão, culpa, tédio; expressões de gentileza, tolerância, cuidado, atenção, paciência, escuta. Pesquisas sobre a emoção como facilitadora do conhecimento, sintetizam as contribuições dos processos de educação emocional para professores realizados na Espanha, mostram algumas das atividades em que os professores participam para fortalecer essa área e melhorar seu desempenho e relacionamento com os alunos (GONZÁLEZ; ARANDA; BERROCAL, 2010; ARIZA-HERNÁNDEZ, 2017).

### 3.1.1 Inteligência Emocional: um construto

O termo inteligência emocional tornou-se um importante tópico de interesse nos círculos científicos e do público leigo desde a publicação do best-seller de Daniel Goleman, *Emotional Intelligence* (GOLEMAN, 1995). Embora o assunto pareça ser relativamente novo, pesquisadores estudam esse construto em boa parte do século XX, remontando inclusive, a participação de Charles Darwin, que publicou o primeiro trabalho conhecido na área mais ampla da inteligência emocional-social em 1872, sobre a importância da expressão emocional para a sobrevivência e adaptação (BAR-ON, 2006).

As publicações começaram a aparecer no século XX com o trabalho de Edward Thorndike sobre inteligência social, conforme descrito no item 3.1. Bar-on (2006) citou em seu artigo, que Edgar Doll publicou o primeiro instrumento projetado para medir o comportamento socialmente inteligente em crianças pequenas. Com base nos trabalhos de Thorndike e Doll, David Wechsler incluiu as subescalas compreensão e arranjo de figuras em seu teste de inteligência cognitiva que, segundo Bar-on (2006) aparentam ter sido projetado para medir aspectos da inteligência social. Um ano após a primeira publicação deste teste em 1939, Wechsler descreveu a influência de fatores não intelectuais no comportamento

inteligente, que era mais uma referência a esse construto (THORNDIKE, 1920; WECHSLER, 1958; SALOVEY; MAYER, 1990; BAR-ON, 2006).

A partir desses estudos, a academia começou a desviar sua atenção da descrição e avaliação da inteligência social para entender o propósito do comportamento interpessoal e o papel que ele desempenha na adaptabilidade efetiva. Esse pensamento ajudou a definir a eficácia humana a partir da perspectiva social, além de fortalecer um aspecto muito importante da definição de inteligência geral de Wechsler (1958, p. 7): "inteligência é a capacidade global agregada ou singular do indivíduo de agir intencionalmente, pensar racionalmente e lidar efetivamente com seu ambiente". Isso contribuiu para a posicionar a inteligência social como parte da inteligência geral. Essas primeiras definições de inteligência social influenciaram o modo como a inteligência emocional foi posteriormente conceituada (BAR-ON, 2006).

Bar-on (2006) enfatiza que, com base nesses estudos, é preciso referir-se a esse construto como "inteligência emocional-social" em vez de "inteligência emocional" ou "inteligência social". No entanto, a dualidade do termo emocional-social proposto, mesmo abarcando tanto inteligência intrapessoal (emocional) e a inteligência interpessoal (social), torna-se desnecessário, uma vez que a literatura revisada reconhece o termo "inteligência emocional" como o possuir dessa dualidade em si só. Portanto, utilizar-se-á ambos os termos "inteligência emocional-social" e "inteligência emocional" nesse trabalho em referência ao construto supracitado e aqui descrito (WECHSLER, 1958; GARDNER; 1983; SALOVEY; MAYER, 1990; SALOVEY; MAYER; CARUSO, 2002; MAYER; SALOVEY, 1997; GOLEMAN, 1998; BOYATZIS; GOLEMAN; RHEE, 2000).

### 3.2 TESTES PARA MENSURAÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Desde a época de Thorndike (1920), surgiram várias conceituações diferentes acerca da inteligência emocional-social, criando uma interessante mistura e confusão, controvérsia e oportunidade, em relação à melhor abordagem para definir e medir esse construto (CARUSO, 2003; PALMER, 2007; OLIVEIRA, 2015).

Na última década, houve a proliferação de modelos e medidas de Inteligência Emocional-Social, principalmente, para avaliações organizacionais. Esses modelos fornecem uma série de abordagens diferentes para a aplicação da Inteligência

Emocional-Social em organizações e instituições. Entretanto, também levou a questões relativas à natureza e aos limites do construto e qual abordagem oferece mais utilidade ao ser aplicada no local de trabalho, na escolar e/ou outros ambientes. Variáveis que vão desde habilidades e competências emocionais até as chamadas capacidades e habilidades não cognitivas, foram alocadas sob a bandeira da Inteligência Emocional (CARUSO, 2003; PALMER, 2007; OLIVEIRA, 2015). Além disso, várias abordagens diferentes de avaliação foram desenvolvidas, desde avaliações baseadas no desempenho até avaliações do tipo autorrelato e autoavaliação ou 360 graus, conforme descritas abaixo:

1. Medidas de Inteligência Emocional-Social baseadas no desempenho:

Medidas baseadas no desempenho ou aptidão, como testes de inteligência (QI), compreendem uma série de questões para as quais há cada vez menos respostas corretas. Essas medidas têm o objetivo de indexar diferenças individuais nas habilidades emocionais reais das pessoas (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2002) ou conhecimento emocional.

2. Medidas de traço de autorrelato ou autoavaliação de Inteligência Emocional-Social: Como as medidas de personalidade, as medidas de traços de autorrelato ou autoavaliação de Inteligência Emocional-Social compreendem uma série de afirmações relativas às preferências comportamentais (por exemplo, "É bastante fácil para mim expressar meus sentimentos") e estilos (por exemplo, "Sou sensível aos sentimentos dos outros"). Os entrevistados geralmente respondem em escalas de avaliação ancoradas (por exemplo, a escala Likert de 1 a 5 pontos), onde uma resposta de 1 pode indicar que a afirmação é "muito raramente ou não é verdadeira para mim" e uma resposta de 5 pode indicar que a afirmação é "muitas vezes verdadeira sobre mim ou verdadeiro sobre mim". Essas medidas do índice de Inteligência Emocional-Social demonstram diferenças individuais nas preferências comportamentais das pessoas e estilos relacionados às emoções. Essas medidas também podem fornecer informações sobre as diferenças individuais na autoeficácia emocional (por exemplo, autoconfiança ao expressar como se sente), que, assim como o conceito mais amplo de autoeficácia, pode ser uma característica importante do bem-estar psicológico (ZIMMERMAN; BANDURA; MARTINEZ-PONS, 1992).

3. Medidas Comportamentais de Inteligência Emocional-Social: Essas medidas geralmente incluem uma série de declarações relacionadas a comportamentos emocionalmente inteligentes (por exemplo, "Demonstra uma

compreensão dos sentimentos dos outros"). Os entrevistados normalmente respondem em escalas de avaliação ancoradas, no entanto, as escalas de resposta se relacionam com a frequência com que o comportamento é exibido (por exemplo, 1 = quase nunca e 5 = quase sempre). Como as avaliações de competência ou capacidade de 360 graus, essas medidas de Inteligência Emocional-Social indexam diferenças individuais na frequência com que as pessoas exibem um comportamento emocionalmente inteligente. Os autores de tais avaliações argumentam que a frequência com que os indivíduos exibem comportamentos emocionalmente inteligentes é uma manifestação de sua real Inteligência Emocional (BOYATZIS; GOLEMAN; RHEE, 2000).

Essas medidas acrescentaram complexidade à tarefa de decidir qual modelo e abordagem de medição utilizar em pesquisas ou nas iniciativas de recrutamento e desenvolvimento. Testes baseados no desempenho e/ou aptidão de Inteligência Emocional-Social podem medir até que ponto a capacidade emocional ou o conhecimento de uma pessoa está subjacente ou prevê o funcionamento social. Em contraste, uma medida de traço de autorrelato e/ou autoavaliação, pode medir até que ponto a autoeficácia emocional de uma pessoa está subjacente ou prevê o funcionamento social. Quando confrontados uns com os outros, uma abordagem pode parecer mais preditiva do que a outra. Ainda assim, coletivamente, uma bateria de diferentes tipos de medição pode explicar uma maior variação nas variáveis de resultado, como funcionamento social. Mais pesquisas deste tipo são necessárias. No entanto, a pesquisa também precisa examinar as qualidades preditivas de diferentes medidas dentro de uma única categoria de avaliação (talvez, uma comparação das qualidades preditivas de várias medidas comportamentais de inteligência emocional-social). Pesquisas desse tipo informarão ainda mais os profissionais sobre qual abordagem oferece mais utilidade. É mais provável que uma abordagem envolvendo uma bateria de medidas de IE abrangendo as diferentes categorias de medição venha a ser a "melhor prática". No entanto, fatores como tempo, custos, *face validity* (teste que valida se o questionário/survey mede o que afirma aferir), adesão do participante e qualificações especializadas são necessárias para interpretar os resultados, e muitas vezes restringem a oportunidade de aplicar essas abordagens com melhores práticas. Esses fatores geralmente manifestam a necessidade de escolher uma abordagem em vez de outra. Eles também destacam a utilidade potencial de critérios práticos e acadêmicos para ajudar a determinar qual

abordagem pode melhor atender à aplicação pretendida (CARUSO, 2003; PALMER, 2007; OLIVEIRA, 2015).

Em virtude disto, autores importantes na área contrastaram teoricamente diferentes modelos de IE e os colocaram em categorias coerentes (BAR-ON, 1997; 2002a; 2002b; 2006; MAYER; SALOVEY, 1997; GOLEMAN, 1998; BOYATZIS; GOLEMAN; RHEE, 2000; MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2002; CARUSO, 2004; PALMER, 2007; OLIVEIRA, 2015). Portanto, consideram-se três principais modelos conceituais e/ou abordagens para mensuração da Inteligência Emocional:

a) Modelos de habilidade, que definem a inteligência emocional-social como um conceito relacionado ao conjunto de habilidades mentais relacionadas a emoções, como a capacidade de perceber e compreender as próprias emoções (CARUSO, 2003; PALMER, 2007). O modelo de Salovey-Mayer (MAYER; SALOVEY, 1997), posteriormente atualizado, sendo atualmente conhecido como o Teste de Inteligência Emocional de Mayer, Salovey, Caruso (MSCEIT) (MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2002) é um exemplo, e define esse construto como a capacidade de perceber, entender, gerenciar e usar emoções para facilitar o pensamento, medido por uma medida baseada na capacidade;

b) Modelos de competência, que compreendem um conjunto de competências emocionais definidas como capacidades aprendidas com base na Inteligência Emocional, por exemplo, a Influência, ou seja, manejando táticas eficazes para persuasão (GOLEMAN, 1998; CARUSO, 2003; PALMER, 2007). O Inventário de Competência Emocional (ECI) de Goleman e Boyatzis (BOYATZIS; GOLEMAN; RHEE, 2000) se encaixa nesse modelo, pois visualiza o construto como uma ampla gama de competências e habilidades que conduzem ao desempenho gerencial, medido pela avaliação de múltiplos avaliadores, inclusive dos pares (a chamada avaliação 360 graus); e

c) Modelos de traços, que definem Inteligência Emocional como um conjunto de traços socioemocionais, como Assertividade, por exemplo (CARUSO, 2003; PALMER, 2007). O modelo Bar-On (1997; 2002a; 2002b 2006), descreve uma seção transversal de competências, habilidades e facilitadores emocionais e sociais inter-relacionados que afetam o comportamento inteligente, medido pelo autorrelato, dentro de uma abordagem multimodal potencialmente expansível, incluindo entrevistas e avaliação múltipla.

Os próximos tópicos abordarão com mais detalhes os três modelos de mensuração da Inteligência Emocional-Social mais conhecidos na literatura, cujas propriedades psicométricas foram comprovadas e publicadas em periódicos revisados por pares, ou seja, estabelecidos e validados (BAR-ON, 1997; 2002a; 2002b; 2006; MAYER; SALOVEY, 1997; GOLEMAN, 1998; BOYATZIS; GOLEMAN; RHEE, 2000; MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2002; CARUSO, 2004; PALMER, 2007).

### 3.2.1 Teste de Inteligência Emocional de Mayer, Salovey, Caruso (MSCEIT) (Modelo de habilidade)

Após as publicações de Salovey e Mayer, e Mayer, Dipaolo e Salovey em 1990 sobre inteligência emocional, os pesquisadores continuaram a revisão da teoria sobre essa inteligência. Esta teoria revisada elaborou ainda mais a existência de quatro áreas relacionadas da inteligência emocional, segundo seus autores, que foram chamadas de "ramos" para ilustrar que as habilidades foram organizadas em uma ordem hierárquica do menos complexo psicologicamente ao mais psicologicamente complexo (SALOVEY; MAYER, 1990; MAYER; DIPAOLO; SALOVEY, 1990; MAYER; SALOVEY, 1997; OLIVEIRA, 2015; MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016).

Mayer e Salovey definiram essas habilidades específicas como a capacidade de perceber emoções, acessar e gerar emoções para auxiliar o pensamento, para compreender as emoções e o conhecimento emocional, e para regular as emoções de forma reflexiva a fim de promover o crescimento emocional e intelectual (MAYER; SALOVEY, 1997; MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2002; OLIVEIRA, 2015; MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016).

Desde aquela época, Mayer, Salovey e seus colegas refinaram esse modelo de inteligência, e despenderam esforços consideráveis para desenvolver uma medida de habilidade de alta qualidade na área. O Teste de Inteligência Emocional de Mayer, Salovey e Caruso (MSCEIT V2.0) é o resultado desta pesquisa teórica e empírica, cujos ramos e suas subescalas estão descritos conforme Quadro 1 (SALOVEY; MAYER, 1990; MAYER; DIPAOLO; SALOVEY, 1990; MAYER; SALOVEY, 1997; MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2002; MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016).

**Quadro 1. O modelo de quatro ramos da inteligência emocional**

Os quatro ramos	Tipos de raciocínio
4. Gerenciamento de emoções	Gerenciar com eficácia as emoções dos outros para alcançar o resultado desejado
	Gerenciar efetivamente as próprias emoções para alcançar o resultado desejado.
	Avaliar estratégias para manter, reduzir ou intensificar uma resposta emocional.
	Monitorar as reações emocionais para determinar sua razoabilidade.
	Envolver-se com as emoções se elas forem úteis; desengajar se não forem.
	Ficar aberto a sentimentos agradáveis e desagradáveis, conforme necessário, e às informações que eles transmitem.
3. Compreendendo as emoções	Reconhecer diferenças culturais na avaliação das emoções.
	Compreender como uma pessoa pode se sentir no futuro ou sob certas condições (previsão afetiva).
	Reconhecer as prováveis transições entre emoções, como raiva e satisfação.
	Compreender emoções complexas e confusas.
	Diferenciar humores e emoções.
	Avaliar as situações que podem suscitar emoções.
	Determinar os antecedentes, significados e consequências das emoções.
2. Facilitando o pensamento usando a emoção	Selecionar os problemas com base em como o estado emocional contínuo de alguém pode facilitar a cognição.
	Aproveitar as mudanças de humor para gerar diferentes perspectivas cognitivas.
	Priorizar o pensamento, direcionando a atenção de acordo com o sentimento presente.
	Gerar emoções como um meio de se relacionar com as experiências de outra pessoa.
	Gerar emoções como uma ajuda para julgamento e memória.
1. Percebendo a emoção	Identificar expressões emocionais enganosas ou desonestas.
	Discriminar expressões emocionais precisas <i>versus</i> imprecisas.
	Compreender como as emoções são exibidas dependendo do contexto e da cultura.



	Expressar emoções com precisão quando desejado.
	Perceber o conteúdo emocional no ambiente, nas artes visuais e na música.
	Perceber emoções em outras pessoas por meio de pistas vocais, expressão facial, linguagem e comportamento.
	Identificar emoções em seus próprios estados físicos, sentimentos e pensamentos.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Este modelo de inteligência emocional concebido por Mayer, Salovey e Caruso (2002) compreende os quatro ramos acima para mensuração da inteligência relacionada com as emoções. Para os autores, a inteligência emocional consiste em duas partes: emoção e inteligência. As emoções referem-se aos sentimentos e/ou reações que uma pessoa tem, muitas vezes em resposta a um relacionamento real ou imaginário. Por exemplo, se uma pessoa tem um bom relacionamento com outra pessoa, esse indivíduo provavelmente se sentirá feliz; se a pessoa é ameaçada, é provável que sinta medo. Inteligência, por outro lado, refere-se à capacidade de raciocinar validamente com ou sobre algo. Ou seja, uma pessoa raciocina com a linguagem, no caso da inteligência verbal, ou raciocina sobre como os objetos se encaixam (inteligência espacial). No caso da inteligência emocional, a pessoa raciocinará com as emoções, ou emoções a ajudarão a pensar. Assim sendo, a inteligência emocional, medida pelo MSCEIT™, refere-se à capacidade de raciocinar com emoções e sinais emocionais e à capacidade da emoção de intensificar o pensamento.

Em síntese, os quatro ramos significam:

1. Perceber e identificar as emoções: a capacidade de reconhecer como você e as pessoas ao seu redor estão se sentindo;
2. Usando emoções para facilitar o pensamento: a capacidade de gerar emoção e, em seguida, raciocinar com essa emoção;
3. Compreendendo as emoções: a capacidade de compreender emoções complexas e "cadeias" emocionais, e como as emoções passam de um estágio para outro;
4. Gerenciando emoções: a capacidade de gerenciar emoções em você e nos outros.

Medidas baseadas no desempenho de inteligência emocional, como essa, normalmente compreendem uma série de itens para os quais há mais e menos respostas corretas fornecendo uma visão sobre o nível subjacente de habilidade emocional e conhecimento dos candidatos. Essas avaliações não dependem de candidatos que relatem suas características emocionais ou comportamentos. Como resultado, as medidas de desempenho de inteligência emocional podem ser muito menos suscetíveis ao chamado "fingimento", em que os candidatos escolhem respostas aparentemente mais desejáveis em vez de respostas que realmente se refletem. No entanto, com exceção de medir a capacidade de um indivíduo de perceber emoções nos outros, o desempenho existente mede um índice da compreensão de um indivíduo das emoções e do conhecimento emocional, em vez de sua capacidade de aplicar inteligência emocional - por exemplo, o conhecimento de um indivíduo que sente cada vez mais raiva pode levar à raiva, ou qual técnica de gerenciamento emocional pode resolver melhor uma situação de conflito. A questão aqui é que alguns indivíduos podem ter um alto nível de conhecimento, mas não sabem ou não têm nenhuma experiência na aplicação desse conhecimento na vida real. Ou seja, o conhecimento e a teoria sobre como motivar efetivamente os subordinados não significa necessariamente que se saiba como fazê-lo (PALMER, 2007).

No entanto, Mayer, Caruso e Salovey (2016) acreditam que usando os princípios desenvolvidos no modelo para entender como as pessoas resolvem problemas na área das emoções, podem melhorar a educação no assunto. Uma vez que os problemas em uma área como a compreensão das emoções são bem descritos, educadores podem ensinar as pessoas a pensar melhor sobre eles. Tal compreensão também permite que os docentes auxiliem de forma efetiva as dificuldades emocionais de seus alunos, que interferem na aprendizagem, estimulando competências que os levem a superar as adversidades na construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

### 3.2.2 Inventário de Competência Emocional (ECI) de Goleman, Boyatzis e Rhee (Modelo de competência)

Goleman, Boyatzis e Rhee (2000) descrevem o conceito integrado de inteligência emocional como uma estrutura conveniente para delinear as disposições

humanas, uma estrutura teórica para a organização da personalidade que a vincula a uma teoria de ação e desempenho no trabalho. Baseado na definição de “competência emocional” como uma capacidade aprendida com base na inteligência emocional que resulta em um desempenho excepcional no trabalho, entenderam que a inteligência emocional é observada quando uma pessoa demonstra as competências que constituem a autoconsciência, autogestão, consciência social e habilidades sociais em tempos e meios apropriados com frequência suficiente para serem eficazes na situação.

Ao desenvolver o Inventário de Competências Emocionais com base e integrando uma grande quantidade de pesquisas, os autores apresentaram um modelo de inteligência emocional com vinte e cinco competências organizadas em cinco grupos: a) O Cluster de Autoconsciência; b) O Cluster de Autorregulação; c) O Grupo de Motivação; d) O Grupo Empatia; e, e) O Cluster de Habilidades Sociais. O Quadro 2 abaixo descreve as competências do modelo:

**Quadro 2. Variáveis do Inventário de Competência Emocional**

<b>Cluster ou Grupo</b>	<b>Competências</b>	<b>Descrição</b>
Autoconsciência	Consciência Emocional	Discernir as próprias emoções.
	Autoavaliação precisa	Saber seus pontos fortes e limitações.
	Autoconfiança	Saber o próprio valor e capacidade.
Autorregulação	Autocontrole	Capacidade de enfrentar emoções perturbadoras e impulsos.
	Confiabilidade	Preservar padrões de honestidade e integridade.
	Consciência	Reconhecer a responsabilidade pelo próprio desempenho.
	Adaptabilidade	Ser flexível com mudanças.
	Inovação	Ser aberto a novas ideias, enfoque e informações.
Motivação	Motivação de Realização	Empenhar-se na melhoria para satisfazer um padrão de excelência.
	Compromisso	Estar em consonância com as metas do grupo e/ou organização.
	Iniciativa	Agir mediante oportunidades.
	Otimismo	Perseverar na realização das metas mesmo diante de obstáculos.

Empatia	Entender os Outros	Perceber o sentimento e perspectivas alheios e ter interesse com suas preocupações.
	Desenvolver os Outros	Perceber as necessidades de desenvolvimento alheio e auxiliar nessa melhora.
	Orientação para o Serviço	Prever, reconhecer e satisfazer as necessidades dos clientes.
	Alavancar a Diversidade	Cultivar as oportunidades para todos as singularidades humanas.
	Conscientização Política	Perceber as emoções e relacionamentos de poder do grupo.
Habilidades Sociais	Influência	Empreender táticas eficazes de persuasão
	Comunicação	Emanar mensagens claras e convincentes.
	Gestão de Conflitos	Solucionar e negociar acordos.
	Liderança	Inspirar e orientar pessoas e grupos.
	Catalisador de Mudanças	Começar ou gerir mudanças.
	Criação de Laços	Incentivar os relacionamentos produtivos.
	Colaboração e Cooperação	Trabalhar em conjunto com metas compartilhadas.
	Capacidades de Equipe	Gerar o clima de contribuição no grupo para atingimento das metas coletivas.

Fonte: Adaptado de Goleman, Boyatzis e Rhee (2002) e Oliveira (2015).

Sendo um inventário de 360 graus, ou seja, que analisa as informações do indivíduo aplicando o questionário também aos colegas de trabalho, o Inventário de Competência Emocional, têm categorias de resposta semelhantes com base na frequência de demonstração ou observação. Uma resposta opcional de "Não sei" ou "Não tive a oportunidade de observar a pessoa em um ambiente apropriado" é lida nos dados como em branco. As versões atualizadas solicitam que o respondente descreva a si mesmo ou a outra pessoa em cada item em uma escala de 1 a 6. Cada etapa é progressivamente rotulada a partir de "o comportamento é apenas ligeiramente característico do indivíduo" (ou seja, ele/ela se comporta dessa forma apenas esporadicamente) para a resposta mais elevada, indicando "o comportamento é muito característico desse indivíduo" (ou seja, ele/ela se comporta dessa forma na maioria ou em todas as situações onde é apropriado) (BOYATZIS; GOLEMAN; RHEE, 2000; OLIVEIRA, 2015; GOLEMAN, 2016).

Na 24ª edição de seu livro, Goleman (2016, p. 298-299) descreve um conjunto de consequências benéficas observadas no comportamento de crianças dentro e fora da escola após a alfabetização emocional dessas por professores:

#### AUTOCONSCIÊNCIA EMOCIONAL

- Melhora no reconhecimento e designação das próprias emoções
- Maior capacidade de entender as causas dos sentimentos
- Diferencia sentimentos e atos.

#### CONTROLE DE EMOÇÕES

- Melhor tolerância à frustração e controle da raiva
- Menos ofensas verbais, brigas e perturbação na sala de aula
- Maior capacidade de expressar adequadamente a raiva, sem brigar
- Menos suspensões e expulsões
- Menos comportamento agressivo ou autodestrutivo
- Mais sentimentos positivos sobre si mesmo, a escola e a família
- Melhor no lidar com a tensão
- Menos solidão e ansiedade social

#### CANALIZAR PRODUTIVAMENTE AS EMOÇÕES

- Melhor comunicabilidade
- Maior capacidade de se concentrar na tarefa imediata e prestar atenção
- Menor impulsividade; mais autocontrole
- Melhores notas nas provas

#### EMPATIA: LER EMOÇÕES

- Maior capacidade de adotar a perspectiva do outro
- Melhor empatia e sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros
- Melhor no ouvir os outros

#### LIDAR COM RELACIONAMENTOS

- Maior capacidade de analisar e compreender relacionamentos;
- Melhor na solução de conflitos e negociação de desacordos;
- Melhor na solução de problemas em relacionamentos;
- Mais assertivo e hábil no comunicar-se;
- Mais benquisto; amigável e envolvido com os colegas;
- Mais procurado pelos colegas;
- Mais preocupado e atencioso;
- Mais “pró-social” e harmonioso em grupos;
- Maior partilhamento, cooperação e prestatividade;
- Mais democrático no lidar com os outros

Goleman (2016) defende que a alfabetização emocional aumenta a aptidão da escola para dar ensinamentos. Auxiliar os estudantes a aperfeiçoar sua autoconsciência e confiança, a controlar suas emoções e impulsos, aumentando a empatia, resulta não só em um melhor comportamento, mas inclusive em uma melhoria considerável no desempenho acadêmico.

### 3.2.3 Inventário de Quociente Emocional (EQ-i) - Modelo de Reuven Bar-On (Modelo de traços)

Reuven Bar-On, que desenvolveu e publicou o Inventário de Coeficientes Emocionais - EQ-i (1997; 2006; 2007), é considerado um dos pesquisadores mais ativos na área da Inteligência Emocional-Social. O EQ-i é uma medida de autorrelato de 133 itens desenvolvida para avaliar cinco grandes dimensões: intrapessoal, interpessoal, gerenciamento de estresse, adaptabilidade e humor geral. Os 133 itens do inventário são declarações expressas na primeira pessoa do singular. Pede-se aos entrevistados que indiquem o grau em que a afirmação/pergunta os descreve com precisão em uma escala Likert de 5 pontos (1 = não é verdade para mim, 5 = é verdade para mim). Os itens são somados para produzir uma pontuação total, que reflete a inteligência emocional geral (BAR-ON, 1997, 2002a, 2002b, 2006, 2007; DAWDA; HAR, 2000).

**Quadro 3. Escalas EQ-i e o que elas avaliam**

<b>Escalas EQ-i</b>	<b>Competências e habilidades da Inteligência Emocional avaliadas em cada escala</b>
<b>Intrapessoal</b>	
	<b>Autoconsciência e autoexpressão</b>
Autoconsideração	Para perceber, compreender e aceitar-se com precisão.
Autoconsciência Emocional	Para estar ciente e compreender as próprias emoções.
Assertividade	Para expressar eficaz e construtivamente os próprios sentimentos e a si mesmo.
Independência	Ser autossuficiente e livre de dependência emocional dos outros.
Autoatualização	Para se esforçar para alcançar objetivos pessoais e realizar o potencial de alguém.
<b>Interpessoal</b>	
	<b>Consciência social e relacionamento interpessoal</b>
Empatia	Para estar ciente e compreender como os outros se sentem.
Responsabilidade social	Para se identificar com seu grupo social e cooperar com os outros.
Relacionamento interpessoal	Para estabelecer relacionamentos mutuamente satisfatórios e se relacionar bem com os outros.
<b>Gerenciamento do</b>	
	<b>Gestão e controle emocional</b>

<b>Estresse</b>	
Tolerância ao estresse	Para gerenciar as emoções de forma eficaz e construtiva.
Controle de impulso	Para controlar as emoções de forma eficaz e construtiva
<b>Adaptabilidade</b>	
	<b>Mudar a gestão</b>
Teste de realidade	Para validar objetivamente os próprios sentimentos e pensamentos com a realidade externa.
Flexibilidade	Para adaptar e ajustar os próprios sentimentos e pensamentos a novas situações.
Solução de problemas	Resolver com eficácia problemas de natureza pessoal e interpessoal.
<b>Humor geral</b>	
	<b>Automotivação</b>
Otimismo	Para ser positivo e olhar para o lado mais brilhante da vida.
Felicidade	Sentir-se satisfeito consigo mesmo, com os outros e com a vida em geral.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Inventário de Quociente Emocional do Modelo de Reuven Bar-On tem outras versões. Uma delas é o Inventário de Quociente Emocional Curto (EQ-i: Short). O formulário curto tem 51 itens (BAR-ON, 2002b) avalia as mesmas quatro dimensões. O instrumento tem uma subescala intrapessoal de 10 itens, uma subescala interpessoal de 10 itens, uma subescala de gerenciamento de estresse de 10 itens, e uma subescala de adaptabilidade de 7 itens. Junto com uma escala Inteligência Emocional Total (a soma das quatro subescalas), o EQ-i: Short também tem uma escala de humor geral de 8 itens e uma escala de validade de impressão positiva de 6 itens. Uma pontuação alta em qualquer subescala de habilidade individual (ou a pontuação total do EQ-i) reflete um alto nível de competência social e emocional (BAR-ON, 2002b; PARKER et al. 2004a).

Há a versão para idades mais jovens, como o EQ-i: YV que é uma medida de autorrelato de 60 itens de inteligência emocional desenvolvida por Bar-On e Parker, por exemplo. As respostas são classificadas pelo participante em escalas tipo Likert de quatro pontos, variando de 1 para "muito raramente ou não verdadeiro para mim" a 4 para "muitas vezes verdadeiro ou verdadeiro para mim". O instrumento tem 06 itens na escala intrapessoal, 12 itens de escala interpessoal, 12 itens de escala de gerenciamento de estresse e 10 itens na escala de adaptabilidade. Junto com uma escala total de Inteligência Emocional (a soma das quatro escalas anteriores), o EQ-

i: YV também tem uma escala de humor geral de 14 itens e uma escala de validade de impressão positiva de 6 itens. Uma pontuação alta em qualquer escala de habilidade individual (ou a pontuação total) reflete um alto nível de competência social e emocional. Bar-On e Parker (2000) relatam que o EQ-i: YV tem uma estrutura fatorial replicável (desenvolvida com uma amostra normativa de 9.172 crianças e adolescentes em idade escolar); as várias escalas do instrumento apresentam alta correlação com escalas comparáveis da versão adulta do inventário, o Inventário de Quociente Emocional (BAR-ON, 1997; BAR-ON; PARKER; 2000; PARKER et al., 2004b).

Bar-on (2007) frisa que o impacto no desempenho escolar é demonstrado na aplicação do EQ-i, e observado nas relações significativa entre fatores da Inteligência emocional mensurados, tais como: tolerância ao estresse, teste de realidade, resolução de problemas, autoatualização e otimismo. Essas descobertas sugerem que esse modelo é capaz de identificar e prever quem irá ter um bom desempenho na escola e quem não o terá.

### 3.3 A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A inteligência emocional tem sido estudada ao longo dos anos em organizações, instituições e também no processo de ensino-aprendizagem. As emoções estão sempre presentes, orientam a ação ou a inação e na idade escolar têm um claro papel facilitador ou interferente em todos os processos de aprendizagem, tanto na aquisição de diferentes competências como no fato de aprender a coexistir, pois potencializam ou dificultam a capacidade de pensar, planejar e solucionar problemas de qualquer natureza (ARIZA-HERNÁNDEZ, 2017).

A Emoção como Facilitadora do Pensamento, refere-se à capacidade de o pensamento gerar emoções, bem como a possibilidade destas emoções influenciarem o processo cognitivo, ou seja, capacidade de usar as emoções para facilitar o pensamento, supõe-se que pessoas hábeis em integrar suas emoções com a cognição, tendem a utilizar emoções positivas para desenvolver a criatividade e processar as informações de forma integrada, e também necessitam de menor esforço cognitivo no processamento de informação e na resolução de problemas de ordem emocional. Diz respeito também à utilização da emoção como um sistema de alerta que dirige a atenção e o pensamento para as informações principais (CRESTANI, 2015, p. 65).



Campos e Martins (2012), em um estudo misto (quantitativo e qualitativo), transversal, correlacional e descritivo, investigaram a inteligência emocional em professores de educação especial (n= 135) em Viseu, Portugal; com o objetivo de perceber quais as variáveis que poderiam influenciar a Inteligência Emocional dos docentes de Educação Especial; descreveram a inteligência emocional como a capacidade de perceber, avaliar e expressar corretamente as emoções, ser capaz de utilizar sentimentos quando eles podem facilitar a compreensão de si ou do outro e a capacidade de controlar as próprias emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (MAYER; SALOVEY, 1990; CAMPOS, MARTINS, 2012; CAMPOS et al., 2016).

Os autores destacaram que o intuito também era compreender a importância do desenvolvimento deste conceito na autogestão das emoções e na construção de relações interpessoais e intrapessoais. Ou seja, o desenvolvimento da inteligência emocional poderia levar a uma maior eficácia destes profissionais dentro da escola. Os resultados apontaram, em relação à dimensão Inteligência Emocional (Total), que a maioria dos respondentes se encontravam em níveis de Vulnerabilidade e necessitando de Atenção. Outro ponto estudado mostrou que a Inteligência Emocional não é influenciada pelo gênero, não apresentando valores significativos que diferenciem homens e mulheres em todas as dimensões estudadas. Contudo, esse ponto pode ser questionável, uma vez que a amostra era composta majoritariamente por mulheres (130 professoras e 5 professores). Os resultados também apontaram para uma correlação com valores significativos de alteração da Inteligência Emocional, influenciada por variáveis como saúde, qualidade de vida, de relacionamento, de desempenho, de pressões de vida e de satisfação. Os pesquisadores enfatizaram ser interessante verificar que uma parte das variáveis estudadas não dependiam do indivíduo, mas abrangiam condições sociopolíticas, por um lado, e, por outro, imponderáveis, como a saúde (CAMPOS, MARTINS, 2012; CAMPOS et al., 2016).

O ensino é uma prática social, não só porque se realiza na interação entre professores e alunos, mas também por estes atores espelharem a cultura e contextos sociais aos quais pertencem. Ademais, o ensino é uma profissão carregada de emoções, seja qual for a disciplina que o professor leciona. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e age nas diversas singularidades de sua vida. A atividade docente não é exterior às

condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é permitir um contacto com a cultura, sendo um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante (CAMPOS, MARTINS, 2012; CAMPOS et al., 2016).

Os estudos de Campos e Martins (2012; CAMPOS et al., 2016) utilizaram uma escala editada pela “Essi Systems, Inc.” dos autores Robert Cooper e Ayman Sawaf. Ao buscar textos de artigos nas bases de dados (SciELO, ScienceDirect e Google Scholar) para compreender melhor o modelo de mensuração utilizado, não se obteve êxito na tentativa de categorizá-lo segundo a literatura (abordagem do traço/autorrelato, competências/desempenho/aptidão, ou comportamentais de inteligência emocional/360 graus). Nos artigos, há a explicação relativa ao quociente emocional do modelo, sendo composto por 21 subgrupos de questões que se dividem em cinco grandes áreas: **Ambiente Atual**, com três grupos de questões (Ocorrências de Vida, Pressões de Vida, Satisfação na Vida); **Alfabetização**, com três grupos de questões (Consciência Emocional, Expressão Emocional e Consciência Emocional dos Outros); **Competências**, com cinco grupos de questões (Intencionalidade, Criatividade, Resiliência, Conexões Interpessoais e Insatisfação Construtiva); **Valores e Atitudes**, com seis grupos de questões ( Perspectiva, Compaixão, Intuição, Raio de Confiança, Poder Pessoal, Integridade); **Consequências**, com quatro grupos de questões (Saúde Geral, Qualidade de Vida, Quociente de Relacionamento e Desempenho Ótimo). Com base na explicação dos autores, parece ser um modelo de mensuração baseado na abordagem de competências também chamada de “desempenho” ou “aptidão”, no entanto, não há segurança nessa afirmação.

A inteligência emocional evidenciou-se pela capacidade em explicar o bem-estar geral e psicológico, o sucesso social, profissional, familiar e acadêmico, inclusive, tendo sido testada em estudantes em transição do ensino médio para a universidade (PARKER et al., 2004a). A relação entre sucesso acadêmico foi fortemente associada a várias dimensões da inteligência emocional, sendo as pontuações mais altas relacionadas as variáveis intrapessoal, interpessoal, adaptabilidade e gestão de estresse (PARKER et al., 2004a; PARKER et al., 2004b; REBELO; CANDEIAS, 2010).

Parker et al. (2004b) estudou a relação entre inteligência emocional e desempenho acadêmico em 667 estudantes (304 do sexo masculino e 363 do sexo feminino) do ensino médio em Huntsville, cidade do estado do Alabama (EUA).

Usando o Inventário de Quociente Emocional (QE-i), versão para jovens (EQ-i:YV) e, com a permissão dos alunos, os resultados do inventário foram comparados com os seus registros acadêmicos no ano. Uma média geral de pontos das notas (GPA) foi calculada com base em todos os cursos realizados durante o ano inteiro e os estudantes divididos em três grupos: alunos com sucesso acadêmico (GPA do primeiro ano de 80% ou superior, n= 138), alunos com menos sucesso (GPA do 1º ano de 20% ou menos, n= 131) e um grupo do meio que consistia em alunos que tiveram GPAs entre 20% e 80% (n= 398). Os resultados indicaram que as estudantes do sexo feminino tiveram pontuações mais altas que os meninos nas variáveis dependentes “intrapessoal” e “interpessoal”, já os meninos, pontuaram mais alto que as meninas em “adaptabilidade”. Usando comparações múltiplas os pesquisadores descobriram que para as escalas “interpessoal”, “adaptabilidade”, “gerenciamento de estresse” e “Inteligência Emocional Total”, o grupo de GPA 80% teve pontuação significativamente mais alta do que os grupos do GPA médio ou do GPA 20%; o grupo do meio também pontuou significativamente mais alto do que o grupo do GPA 20% nessas escalas. Isso sugere que resultados acadêmicos mais elevados estão ligados a indivíduos com características ligadas a Inteligência Emocional (PARKER et al., 2004a; PARKER et al., 2004b).

Os autores do estudo supracitado (PARKER et al., 2004b) compararam os resultados com o estudo publicado no mesmo ano por Parker et al. (2004a, com dados relativos ao ano de 2002, mas aceitos pela revista e publicados apenas em janeiro de 2004). Ambos os estudos usaram praticamente a mesma metodologia, mudando apenas: o tipo de inventário Bar-On; no estudo de Parker et al. (2004a) foi o Inventário de Quociente Emocional Curto (EQ-i: Short); a amostra e a população de jovens, que era de 372 alunos (78 meninos e 294 meninas) e do primeiro ano em tempo integral na Universidade de Ontário. Em Parker et al. (2004b) notaram que os resultados para as variáveis “adaptabilidade” e “habilidades de gerenciamento do estresse” foram consistentes com os encontrados anteriormente (2004a), ou seja, os alunos com muito sucesso (80% de GPA ou melhor) tiveram pontuações mais altas nessas habilidades (PARKER et al., 2004a; PARKER et al., 2004b).

Notaram também que para habilidades intrapessoais e interpessoais os resultados foram diferentes. O estudo anterior (2004a) descobriu que os alunos pós-secundaristas bem-sucedidos pontuaram significativamente mais alto do que os alunos malsucedidos nas habilidades intrapessoais. Os resultados sugerem que as

habilidades intrapessoais, de adaptabilidade e de gerenciamento do estresse são fatores importantes na transição bem-sucedida do ensino médio para a universidade. A dimensão intrapessoal envolve a habilidade de distinguir e rotular sentimentos, bem como a habilidade de usar informações sobre sentimentos para compreender e guiar o comportamento (BAR-ON, 1997, 2000, 2002a, 2002b, 2006). A dimensão adaptabilidade envolve habilidades relacionadas ao gerenciamento de mudanças. Gerenciar mudanças envolve a habilidade de identificar problemas potenciais, bem como o uso de estratégias de enfrentamento realistas e flexíveis (BAR-ON, 1997, 2000, 2002a, 2002b, 2006). A dimensão do gerenciamento do estresse envolve a capacidade de gerenciar situações estressantes de uma maneira relativamente calma e proativa. Indivíduos com pontuação alta nesta dimensão raramente são impulsivos e trabalham bem sob pressão (BAR-ON, 1997, 2000, 2002a, 2002b, 2006). Também não foi encontrada nenhuma diferença entre os grupos acadêmicos nas habilidades interpessoais (PARKER et al., 2004a).

A associação entre o sucesso acadêmico e essas competências emocionais e sociais não é surpreendente, dado o tipo de questões envolvidas na transição do ensino médio. Graduar-se no ensino médio e a passagem para a universidade são uma importante transição de vida. Os alunos do primeiro ano de graduação são confrontados com uma variedade de novos desafios pessoais e interpessoais. Junto com a necessidade de fazer novos relacionamentos, como nos casos em que o aluno frequenta uma universidade ou faculdade fora de sua cidade natal, os alunos também devem modificar os relacionamentos existentes com pais e amigos (por exemplo, aprender a ser mais independente). Existe a necessidade de aprender hábitos de estudo por um período relativamente novo ambiente acadêmico. A transição do colégio para a universidade é percebida pela maioria dos alunos como uma situação particularmente estressante. Os alunos geralmente relatam que os níveis de estresse no primeiro ano de estudo são mais altos do que nos anos subsequentes (PARKER et al., 2004a).

O estudo Parker et al. (2004b) encontrou o padrão inverso de resultados para alunos do ensino médio: os alunos bem-sucedidos pontuaram mais alto em habilidades interpessoais em comparação com os alunos com menos sucesso; os grupos acadêmicos não diferiram com relação às habilidades intrapessoais. Concluíram que a discrepância nas descobertas para habilidades interpessoais seria provavelmente o resultado da mudança de papel do grupo de pares conforme os

alunos passam do final da adolescência para a idade adulta jovem. Durante o meio da infância e a adolescência, os alunos passam mais tempo com os amigos do que em qualquer outro momento de suas vidas; a adolescência é marcada por um aumento na intimidade entre amigos do sexo oposto e um foco no compartilhamento de atividades comuns, autorrevelação e expectativas de lealdade e confiança. À medida que os indivíduos atingem a idade adulta, as amizades se tornam mais conectadas ao ambiente de trabalho. O foco passa de uma orientação mais social para tarefas de desenvolvimento ligadas à transição para a idade adulta (questões de trabalho e família). Os achados divergentes para habilidades intrapessoais entre os estudos também podem ser resultado de mudanças no desenvolvimento da compreensão emocional, pois as habilidades intrapessoais geralmente aumentam com a idade e a maturação emocional é exteriorizada durante os anos pré-adultos. A expressão da emoção se desenvolve de forma externa (ou seja, ações, processos físicos) para representações internas (ou seja, ligada a memórias, desejos e outros estados internos). Assim sendo, seria de se esperar que quando os alunos estivessem na universidade suas habilidades intrapessoais seriam mais desenvolvidas e seriam mais preditivas do seu desempenho acadêmico (BAR-ON; PARKER, 2000; PARKER et al., 2004a; PARKER et al., 2004b).

Rebelo e Candeias (2010) encontraram resultados semelhantes aos apresentado anteriormente: intrapessoal, adaptabilidade e interpessoal estão significativamente relacionadas com o desempenho.

Ariza-Hernández (2017) realizou um estudo misto (quantitativo e qualitativo) com o objetivo de descrever como a inteligência emocional e o afeto pedagógico influenciam o desempenho acadêmico de estudantes universitários do primeiro semestre, entre 16 e 24 anos. Os resultados mostram que a inteligência emocional influencia a capacidade de resolver problemas, de se relacionar com os outros, de trabalhar em equipe e de atingir a autorrealização, objetivos e propósitos de vida. Quanto ao modo como o afeto pedagógico influencia o desempenho acadêmico dos alunos, concluiu-se que as emoções manifestadas pelos professores geram mudanças comportamentais nos alunos que influenciam em sua aprendizagem.

A motivação acadêmica é o conjunto de estímulos que movem e motivam o ser humano a realizar uma tarefa, a obter uma realização. A motivação pode ser intrínseca ou extrínseca; a intrínseca é a automotivação, que ocorre sem a necessidade de reforços externos. O extrínseco é aquele dado por reforços

observáveis que vêm de fora, ou seja, a motivação social, como o próprio nome indica, é dada por estímulos da sociedade (ARIZA-HERNÁNDEZ, 2017). Crestani (2015) concluiu em sua pesquisa; cujo objetivo era verificar a relação entre motivação, inteligência e inteligência emocional, no desempenho acadêmico; que o construto motivação foi o que mais apresentou influências no desempenho acadêmico dos estudantes na amostra estudada. Observou também que a meta de aprendizagem mais significativa foi a meta aprender, voltada ao esforço, à dedicação acadêmica e autoeficácia, ou seja, o aluno participa das atividades pelo fato de querer aprender, sem esperar recompensas ou evitando algum tipo de penalidade.

Se implementada da maneira certa, as descobertas de pesquisas atuais sugerem que a Inteligência Emocional pode aumentar significativamente a previsão de candidatos e estudantes em seus desempenhos. Entretanto, antes de selecionar uma entre as tantas medidas de Inteligência Emocional, faz-se necessária uma análise completa das hipóteses que serão estudadas. Isso ajudará na seleção da medida a ser utilizada. Independentemente do tipo de medição usado (ou seja, desempenho, autorrelato ou comportamental), pelo valor de face, a medida deve aparecer para avaliar habilidades, traços ou comportamentos alinhados às hipóteses da colocação. Os resultados das pesquisas existentes no âmbito organizacional, sugerem que a Inteligência Emocional pode aumentar significativamente a previsão de candidatos bem-sucedidos em funções que exigem habilidades intra e interpessoais bem ajustadas, como liderança, atendimento ao cliente e funções de vendas. Alinhar esses resultados ao desenvolvimento de competências precursoras da inteligência emocional nos estudantes pode, inclusive, auxiliá-los na inserção ao mercado de trabalho (PALMER, 2007).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O apanhado teórico desta pesquisa mostrou que ao analisar a influência da teoria da inteligência emocional, ou emocional-social, na percepção do processo de ensino-aprendizagem, os autores encontraram fortes correlações entre níveis de inteligência emocional e desempenho acadêmico. Foram encontrados resultados que enfatizaram baixos níveis de inteligência emocional entre os docentes, o que sugere a necessidade de trabalhar esse construto nos educadores para que estes obtenham melhor desempenho profissional no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Goleman (1996, 2016) descreve vários tipos de Inteligência Emocional e mostra como foi provado, em várias pesquisas, que estes são mais significativos do que o Quociente de Inteligência nas áreas de saúde emocional, de êxito nos relacionamentos e no próprio desempenho profissional e acadêmico (CAMPOS; MARTINS, 2012).

Saber gerir um conflito, ser capaz de entender o sentimento do outro e ajudar a geri-lo, conseguir escolher a palavra “certa”, o gesto “adequado”, entender o significado de um sentimento não manifesto mas presente, ter a competência de gerir a si e ao outro, bem como aos seus vínculos num determinado contexto, pode e faz toda a diferença num profissional de excelência (CAMPOS; MARTINS, 2012).

Campos e Martins (2012) concluíram que as pressões de vida, conceitualizadas como tudo aquilo que pressiona no trabalho e em casa, impedem claramente muitos grupos de profissionais de conseguirem uma consciência emocional de si e dos outros que lhes permita um bom desempenho docente. Questões como a dificuldade de expressão das emoções, a dificuldade em tomar decisões; tanto ao nível pessoal como profissional; a incapacidade de formular estratégias para enfrentar as dificuldades, o não conseguir criar e manter redes de suporte interpessoal, o não ser capaz de gerir com calma os acontecimentos desagradáveis e os conflitos, de acreditar neles e em si próprio, bem como a qualidade de vida e o desempenho que gostariam de atingir e não conseguem, tornam a escola um ambiente complexo onde trabalhar a inteligência emocional se faz necessário.

No início da carreira profissional, os professores deveriam ter supervisão e apoio para conseguirem gerir melhor os acontecimentos que são sentidos como

fonte de sofrimento e conseguirem otimizar as suas competências emocionais nas relações profissionais que estabelecem, influenciando positivamente seus alunos (CAMPOS; MARTINS, 2012; CAMPOS et al., 2016).

Sendo uma profissão de que resulta um enorme desgaste, em que todos os fatores ligados à saúde, às pressões de vida e às ocorrências de vida interferem com a competência e eficácia profissional, seria muito importante que estes profissionais tivessem acesso a um Gabinete de Saúde, sediado nas escolas, e a uma equipa multidisciplinar com formação específica para a prevenção, intervenção e ajuda a estes profissionais ao longo do tempo de desempenho da sua profissão, e também, aos alunos (CAMPOS; MARTINS, 2012; CAMPOS et al., 2016).



## REFERÊNCIAS

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR-14724**. Informação e documentação: formatação de trabalhos acadêmicos. Rio de Janeiro, (jan/2006).

\_\_\_\_\_. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR-6023**. Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002 a. (Ago/2002).

ARIZA-HERNÁNDEZ, Martha Lucía. Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. **Educación y Educadores**, v. 20, n. 2, p. 193-210, 2017.

BAR-ON, Reuven. **BarOn Emotional Quotient Inventory**: A measure of emotional intelligence. Multi-health systems, 1997

\_\_\_\_\_, Reuven.; PARKER, J. D. A. The Bar-On EQ-i: YV: technical manual. Toronto: **Multi-Health Systems**, 2000.

\_\_\_\_\_, Reuven. BarOn Emotional Quotient Inventory. **Technical manual**, v. 3, 2002a.

\_\_\_\_\_, Reuven. Bar-On emotional quotient short form (EQ-i: Short): Technical manual. Toronto: **Multi-Health Systems**, 2002b.

\_\_\_\_\_, Reuven. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). **Psicothema**, v. 18, p. 13-25, 2006.

\_\_\_\_\_, Reuven. The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model. **Organisations and People**, 2007.

BOYATZIS, Richard E.; GOLEMAN, Daniel; RHEE, Kenneth. Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). **Handbook of emotional intelligence**, v. 99, n. 6, p. 343-362, 2000.

CARUSO, David. Defining the inkblot called emotional intelligence. **Issues and Recent Developments in Emotional Intelligence**, v. 1, n. 2, p. 1-8, 2003.

CAMPOS, Sofia et al. Emotional intelligence and quality of life in special education teachers. **Journal of Teaching and Education**, v. 5, n. 01, p. 681-688, 2016.

CAMPOS, Sofia; MARTINS, Rosa. A inteligência emocional em professores de educação especial da região de Viseu. **Millenium**, v. 43, p. 7-28, 2012.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CRESTANI, RAFAELLA LACERDA. **Motivação, inteligência e inteligência emocional e suas relações com o desempenho acadêmico**. 2015. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Sapucaí.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre : Artmed : Bookman, 2010.

DAWDA, Darek; HART, Stephen D. Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. **Personality and individual differences**, v. 28, n. 4, p. 797-812, 2000.

GARDNER, Howard. **Framer Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligence And The Influence On Classroom Instruction**. **Doktora Thesis, Immaculata University**, 1983.

GOLEMAN, Daniel. Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. **Learning**, v. 24, n. 6, p. 49-50, 1996.

GOLEMAN, Daniel. **Working with emotional intelligence**. New York: Bantam Books, 1998.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.

GONZÁLEZ, Rosario Cabello; ARANDA, Desireé Ruiz; BERROCAL, Pablo Fernández. Docentes emocionalmente inteligentes. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 13, n. 1, p. 41-49, 2010.

MAYER, John D.; DIPAOLO, Maria; SALOVEY, Peter. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. **Journal of personality assessment**, v. 54, n. 3-4, p. 772-781, 1990.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What is emotional intelligence? In: Salovey, P., Sluyter, D. J. **Emotional development and emotional intelligence**. New York: Basic Books, 1997.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter; CARUSO, David R. Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT) item booklet. 2002.

MAYER, John D.; CARUSO, David R.; SALOVEY, Peter. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. **Emotion review**, v. 8, n. 4, p. 290-300, 2016.

OLIVEIRA, Aline Louise de. **Qualidade de serviços em ensino**: uma análise sob a perspectiva da inteligência emocional. 2015. 117 f, il. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau 2015. Disponível em: <[http://www.bc.furb.br/docs/DS/2015/359856\\_1\\_1.pdf](http://www.bc.furb.br/docs/DS/2015/359856_1_1.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2019.

PALMER, Benjamin R. Models and measures of emotional intelligence. **Organisations and People**, 2007.

PARKER, James DA et al. Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. **Personality and individual differences**, v. 36, n. 1, p. 163-172, 2004a.

PARKER, James DA et al. Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?. **Personality and individual differences**, v. 37, n. 7, p. 1321-1330, 2004b.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SALOVEY, Peter; MAYER, John D. Emotional intelligence. **Imagination, cognition and personality**, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.

SALOVEY, Peter; MAYER, John D.; CARUSO, David. The Positive Psychology of Emotional Intelligence. **Handbook of Positive Psychology**, p. 159. Oxford, 2002.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Hernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

THORNDIKE, Edward L. Intelligence and its uses. **Harper's magazine**, 1920.

WECHSLER, David. **The measurement and appraisal of adult intelligence**. Williams e Willins, Baltimore, 1958.

ZIMMERMAN, Barry J.; BANDURA, Albert; MARTINEZ-PONS, Manuel. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. **American educational research journal**, v. 29, n. 3, p. 663-676, 1992.