



Inteligência Emocional, Resolução de Problemas Sociais e Rendimento

Académico

Emotional Intelligence, Social Problem Solving and Academic Achievement

Glória Franco*, Marisa Nóbrega**

*Faculdade de Artes e Humanidades, Universidade da Madeira, ** Secretaria Regional da Educação (RAM)

Resumen

Este estudo pretende relacionar a inteligência emocional, a resolução de problemas sociais, com o rendimento académico, retenção e tipo de ensino. A amostra é constituída por 83 adolescentes de ambos os géneros, com idades entre os 11 e os 18 anos, a frequentar o 2º e 3º ciclo do Ensino Básico. Os resultados mostram que existem correlações positivas significativas com o rendimento académico, com a retenção escolar e com o tipo de ensino. Palavras Chave: Inteligência Emocional; Resolução de Problemas Sociais; Rendimento Académico

Abstract

This study aims to relate emotional intelligence, social problem solving and academic achievement, retention and type of education. The sample comprise 83 adolescents of both sexes, aged between 11 and 18 years, attending the 2nd and 3rd cycles of Basic Education. The results show that there are significant positive correlations with academic achievement, school retention and type of education.

Key words: Emotional intelligence; Social problem solving Academic achievement

Introdução

A IE é uma área de investigação recente, que de um modo geral pretende incluir no campo da inteligência as questões relacionadas com as emoções. No fundo, estudar a IE é estudar a relação existente entre a inteligência e a emoção, sendo uma das vertentes da inteligência mais estudadas no mundo contemporâneo (Woyciekoski & Hutz, 2009).

A habilidade de resolução de problemas sociais, por sua vez, aparece não só no âmbito da IE como da Inteligência Social (IS), sendo então considerada uma habilidade sócio-emocional. Embora as competências sócio-emocionais façam parte de um construto paralelo e sobreposto à IE, importa distinguir os dois conceitos para uma compreensão mais clara e eficaz, até porque os modelos mistos de IE, nomeadamente o de Bar-On (1997, 2000) remetem para as competências sociais e emocionais na clarificação do conceito. Tal como referiu Bar-On (2010), existe uma forte correlação entre a inteligência emocional e as relações sociais. A resolução de problemas sociais refere-se então ao processo pela

qual o indivíduo procura identificar as formas mais eficazes e adaptativas de lidar e gerir as situações mais controversas que encontra ao longo do seu dia-a-dia (D’Zurilla & Maydeu-Olivares, 1995).

Mayer e Geher (1996) defendem que a IE é uma área extremamente importante tanto para o sucesso académico como para uma experiência positiva nesse âmbito. Ainda Eisenberg, Cumberland e Spinrad (1998), defendem que o desenvolvimento das habilidades que compõem a IE constitui um requisito básico para a aprendizagem e para o ajustamento escolar.

Inteligência emocional e Rendimento académico

Para Mayer, Salovey e seus colaboradores, a IE é caracterizada sobretudo pela conexão existente entre a Inteligência e as Emoções, reportando-se à capacidade para processar toda a informação de cariz emocional (Brackett & Salovey, 2006). Os autores definem a IE como a aptidão para resolver problemas, ou seja “(...) um conjunto de habilidades mentais que permitem perceber e conhecer o significado de padrões das emoções, e raciocinar e resolver problemas a partir deles.” (Franco, 2007, p.76). Esta aptidão abrange quatro ramos ou habilidades, nomeadamente a perceção com precisão das emoções, em si e nos outros; o uso das emoções para auxiliar o pensamento; a compreensão das emoções e da linguagem emocional, de modo a compreender os sinais que elas transmitem; e por fim a gestão das emoções, com o intuito de atingir objetivos específicos (Mayer et al., 2008).

A primeira competência, denominada “Perceção Emocional” diz respeito à capacidade do indivíduo para identificar as emoções e o seu conteúdo de uma forma clara e precisa, tanto em si como nos outros, bem como para identificar outros modos de expressão das emoções, de que é exemplo o modo artístico e o musical (Fernández-Berrocal & Pacheco, 2005). A segunda, denominada por “Facilitação ou Assimilação Emocional”, refere-se à forma como as emoções atuam no pensamento, na medida em que se parte do pressuposto de que as emoções ajudam a melhorar os processos cognitivos, auxiliando-os. No fundo, as emoções ajudam o indivíduo na tomada de decisão (Fernández-Berrocal & Pacheco,

2005). A terceira competência, “Compreensão Emocional”, inclui capacidades como o reconhecimento de estados emocionais, até quando estes estados incluem mais do que uma emoção; a diferenciação de emoções próximas e distantes; e o reconhecimento da transição para diferentes emoções (Mayer & Salovey, 1997). A quarta competência, por fim, “Gestão Emocional”, consiste no controlo das emoções, em si próprio e nos outros, sendo que engloba a capacidade de se manter alerta para as emoções que determinadas situações desencadeiam, sejam elas positivas ou negativas; de averiguar a conveniência de alguns estados emocionais e ao mesmo tempo ser capaz de decidir mantê-los ou mudá-los; e a capacidade para a meta-avaliação e meta-controlo, que se refere ao tempo despendido para analisar as emoções e ao esforço dedicado pelo indivíduo para alterar o seu humor, respetivamente (Mayer & Salovey, 1997).

Por outro lado, a IE é definida em função de competências que o indivíduo pode desempenhar, e neste sentido Bar-On (1997, 2000), define a IE como “(...) uma matriz de capacidades não cognitivas, competências e habilidades que influenciam a capacidade da pessoa para ter sucesso em lidar com as demandas e pressões ambientais” (Bar-On, 1997). Os autores referem-se à competência intrapessoal, que diz respeito à capacidade de atenção e compreensão de si e das suas emoções e de expressar ideias e sentimentos, o que contribui para o desenvolvimento de outras competências relacionadas com o autoconceito, autoconsciência emocional, assertividade, independência e autoatualização; com a competência interpessoal, que compreende a capacidade de atenção e compreensão do outro e das suas emoções, e do estabelecimento de relações positivas, o que consequentemente desenvolve competências associadas à empatia, às relações interpessoais e à responsabilidade social; com a adaptabilidade, que pressupõe a capacidade de verificar e avaliar as emoções de forma clara e precisa, de alterar a sua postura de acordo com a mudança das situações e resolver problemas pessoais, o que desenvolve o sentido da realidade, a flexibilidade e a resolução de problemas; com a competência de gestão do stress, que engloba a capacidade para lidar, controlar e tolerar o stress; e por fim com a competência relacionada com o humor geral, que inclui a capacidade para ser otimista e transmitir sentimentos positivos, o que consequentemente desenvolve a competência do otimismo e da felicidade (Bar-On, 1997).

Mayer e seus colaboradores, em diversos estudos realizados relativamente ao papel da IE, verificaram que de facto há uma relação significativa com o sucesso académico e profissional. No entanto, os mesmos autores referem ainda que poucos são os estudos empíricos que demonstram esta relação (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000). Estudos levados a cabo por Barchard (2003), O'Connor e Little (2003, citado por Ângelo, 2007), Parker et al. (2004) e Ogundokun e Adeyemo (2010), por exemplo, evidenciaram que de facto, o sucesso académico está claramente associado a algumas variáveis de IE.

Já Petrides, Frederickson e Furnham (2004), por sua vez, encontraram uma relação moderada entre a IE e o

rendimento académico, verificando também que os alunos com níveis mais elevados de IE apresentam menos tendência para apresentar faltas injustificadas e para serem expulsos da escola. Ao encontro disto, Olweus (1996, citado por Gentry & Campbell, 2002) acrescenta que os adolescentes sem habilidades sociais e emocionais estão mais propensos ao risco, nomeadamente de abandono escolar. Em contrapartida, estudos levados a cabo por exemplo por Ângelo (2007) e por Shipley, Jackson e Segrest (2010), demonstram que não existe uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis IE e sucesso escolar.

Resolução de Problemas Sociais e Rendimento académico

A resolução de problemas sociais diz respeito à resolução de problemas na vida real, sendo que, nesta perspetiva, trata-se de uma atividade realizada de maneira consciente, racional, esforçada e com propósito (D'Zurilla & Maydey-Olivares, 1995). Este modelo é caracterizado como uma estratégia pela qual o indivíduo procura respostas eficazes para determinados problemas específicos, e está dividido em quatro etapas, nomeadamente: 1) identificação e formulação do problema; 2) formulação de soluções alternativas, 3) tomada de decisão, e por fim 4) implementação e verificação das soluções (Bell & D'Zurilla, 2009).

D'Zurilla et al. (2006, citado por Morera et al., 2006) ao efetuar investigações em torno dos dois grandes processos de resolução de problemas sociais, identificaram cinco dimensões que explicam o modelo supramencionado, onde duas dessas dimensões (1) orientação positiva do problema e 2) orientação negativa do problema) estão relacionadas com a orientação do problema, e as outras três dimensões (3) resolução de problemas racional, 4) estilo impulsivo/descuidado e 5) estilo evitante, estão relacionadas com o estilo de resolução de problemas. De uma forma mais detalhada são descritas abaixo as cinco dimensões: no fundo, de acordo com os autores, uma orientação positiva do problema e a resolução de problemas racional são dimensões construtivas que contribuem para resultados positivos de resolução de problemas, enquanto a orientação negativa do problema, o estilo impulsivo/descuidado e o estilo evitante são dimensões disfuncionais que por sua vez poderão contribuir para a obtenção de resultados negativos (Morera et al., 2003).

D'Zurilla, Maydeu-Olivares e Kant (1998) apontam para a existência de dois tipos de medidas para avaliar o modelo de resolução de problemas sociais, nomeadamente as medidas de processo e as medidas de resultados. De salientar que Candeias (2005), ao criar a Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS), baseou-se nas etapas de resolução de problemas supramencionadas para monitorizar a habilidade de resolução de problemas sociais cuja prova avalia.

Enfatizando a fase da adolescência, nesta fase as relações interpessoais são muitas vezes complexas e imprevisíveis, tendo em conta que esta é uma etapa de desenvolvimento em que os indivíduos procuram compreender como cultivar relações, fundamentais para a felicidade e para o bem-estar geral. Tendo em conta

tamanha complexidade, a resolução de problemas sociais fornece um modelo de trabalho fundamental para lidar com as habilidades necessárias para a compreensão das complexidades dessas relações e para desenvolver as competências sociais necessárias para um desenvolvimento saudável do adolescente (McFillin, 2009).

No que diz respeito à resolução de problemas sociais e sua relação com o rendimento acadêmico, um estudo levado a cabo por Rodriguez-Fornells e Maydeu-Olivares (2000), revela a evidência de que a resolução de problemas sociais é um preditor consistente, embora com correlações moderadas, do desempenho acadêmico dos alunos. Ainda de acordo com um estudo realizado por Baker (2003), os autores sugerem que a capacidade de resolução de problemas sociais de fato parece ser um preditor importante no desempenho acadêmico dos alunos.

Método

Participantes

A amostra é composta por 83 adolescentes da Região Autónoma da Madeira, contemplando indivíduos com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos ($M=13.58$ e $DP= 1.80$), sendo que se dividiu a amostra em dois grupos, nomeadamente os pré-adolescentes, com 41 alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 13, e os adolescentes, compreendendo os alunos com 14 ou mais anos. Esta divisão em dois grupos de idades baseou-se na posição de Saarni (2000) sobre o desenvolvimento da competência emocional. A amostra engloba alunos de ambos os sexos (Feminino = 49,4%; Masculino = 50.6%), a frequentarem o ensino regular (2 turmas do 2º e 3º ciclo) e o ensino PCA (4 turmas do 2º e 3º ciclo).

Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a recolha de informação foram selecionados de acordo com as variáveis em estudo, sendo eles um Questionário Sócio-Demográfico e Educativo, o Emotional Quotient inventory (EQ-i: YV (Youth Version)), a Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) e a Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS).

Relativamente ao Questionário Sócio-Demográfico e Educativo, este tinha como objetivo levantar os dados pessoais de identificação dos adolescentes, assim como alguns dados académicos. De ressaltar que o rendimento académico global foi calculado através da média das notas de todas as disciplinas lecionadas no 1º Período escolar, sendo que também são explorados mais especificamente o sucesso nas disciplinas de Português, Matemática, Educação Física, Inglês, Ciências da Natureza e Educação Visual, por serem as disciplinas com o maior número de discentes.

O Emotional quotient inventory (EQ-i: YV) de Bar-On (adaptado por Candeias & Rebocho, 2007), incluído nos testes de auto-avaliação dos modelos mistos, tem como objetivo avaliar o comportamento de forma a estimar a Inteligência Social e Emocional dos indivíduos em escalas denominadas por Adaptabilidade, Intrapessoal, Interpessoal, Gestão de Humor e Gestão do Stress. (Candeias et al., 2013).

A Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) (Mayer et al., 1999 adaptado por Franco, 2003), por sua vez, incluída nos testes de habilidades, é um teste composto por 12 tarefas divididas em quatro escalas de habilidades: 1) A escala Identificação inclui os testes Caras, Desenhos e Histórias; 2) A escala Uso abarca os testes Sinestésias e Tendências; 3) A escala Compreensão envolve os testes Composição, Progressão, Transição e Relatividade; 4) A escala Gestão engloba os testes Gestão das emoções em si e Gestão das emoções nos outros (Franco, 2003).

Para a realização deste estudo foram feitas alterações ao instrumento, sendo que os testes Histórias, Sinestésias, Composição, Progressão e Tendências foram excluídos, tendo em conta os resultados obtidos em estudos anteriores (Franco, 2003). Fizeram-se estudos para esta nova composição e os resultados da análise fatorial apontam para uma estrutura de dois fatores, podendo ser identificadas as escalas de Gestão e Compreensão no fator 1, e o ramo Identificação no fator 2. O Alfa de Cronbach de cada um dos ramos acompanhado indicam que os testes apresentam bons índices de fidelidade. Assim, a partir destes resultados constituíram-se duas variáveis: 1) Identificação das emoções e 2) Compreensão e Gestão das Emoções.

Por fim, a Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS), instrumento criado em Portugal por Candeias (2006), tem por objetivo avaliar a Inteligência Social enquanto uma habilidade na resolução de problemas de cariz social. A prova avalia o indivíduo em três domínios, nomeadamente o processual, o estrutural e o atitudinal. A soma das escalas do domínio processual (escala Processo) e do domínio estrutural (escala Conteúdo) representam o Índice de Resolução de Problemas (IRP). Quanto ao domínio atitudinal é composta pelas escalas Autoconfiança e Interesse, e Familiaridade. Foi calculado o coeficiente de Cronbach para a população em estudo e os resultados indicam que as escalas apresentam níveis adequados de fiabilidade, com exceção da subescala Familiaridade, que apresenta níveis baixos, mas minimamente aceitáveis.

Procedimentos

Numa primeira fase, entregou-se um pedido de autorização à Direção Regional da Educação da Região Autónoma da Madeira e à Direção Executiva da escola. Uma vez concedidas as autorizações e selecionadas as turmas, foi enviado o consentimento informado aos Encarregados de Educação. Após as devidas autorizações, os instrumentos foram administrados numa só sessão em momentos combinados com os estudantes. Foram respeitados os princípios éticos de confidencialidade dos dados e liberdade de participação.

Resultados

Na IE percebida observam-se os coeficientes de correlação significativos entre a escala de Adaptabilidade e o Rendimento Académico global ($r=.31$, $p=.004$), com o rendimento académico nas disciplinas de Matemática ($r=.26$, $p=.017$), Educação Física ($r=.24$, $p=.039$) e Educação Visual ($r=.37$, $p=.008$). Também na escala Intrapessoal se observam correlações significativas com o Rendimento académico global ($r=.29$, $p=.009$), com o

rendimento acadêmico nas disciplinas de Matemática ($r=.36$, $p=.001$), Educação Física ($r=.34$, $p=.004$) e Educação Visual ($r=.50$, $p<.001$). Na escala Interpessoal observa-se uma correlação significativa com o Rendimento acadêmico global ($r=.31$, $p=.005$) e na Matemática ($r=.29$, $p=.009$). Na escala Gestão de Humor encontra-se uma correlação significativa apenas com a disciplina de Educação Visual ($r=.34$, $p=.015$). Na escala Gestão de Stress, por sua vez, foram encontradas correlações positivas significativas com a Matemática ($r=.25$, $p=.025$) e com a Educação Visual ($r=.29$, $p=.040$). A Escala geral de IE percebida (Bar-On Total) está correlacionada positivamente com o Rendimento Acadêmico Global ($r=.33$, $p=.002$), e mais especificamente com a Matemática ($r=.32$, $p=.003$), com Educação Física ($r=.29$, $p=.014$) e com Educação Visual ($r=.41$, $p=.003$).

Relativamente à IE, medida pela MEIS, foram encontradas correlações positivas significativas entre as escalas Compreensão/Gestão das emoções e o Rendimento Acadêmico Global ($r=.27$, $p=.014$), e com as notas obtidas na disciplina de Inglês ($r=.31$, $p=.005$), e de Ciências da Natureza ($r=.30$, $p=.029$).

Com a habilidade de resolução de problemas sociais foram encontradas correlações positivas entre a escala de Processo e o Rendimento acadêmico global ($r=.31$, $p=.004$), e as disciplinas de Inglês ($r=.25$, $p=.025$) e de Ciências da Natureza ($r=.40$, $p=.003$). A escala de Conteúdo está igualmente correlacionada positivamente com o Rendimento acadêmico global ($r=.33$, $p=.002$) e com as disciplinas de Inglês ($r=.24$, $p=.030$) e de Ciências da Natureza ($r=.47$, $p<.001$). O IRP está correlacionado com as notas de Inglês ($r=.25$, $p=.024$), de Ciências da Natureza ($r=.45$, $p=.001$) e com o Rendimento acadêmico global ($r=.33$, $p=.002$), indicando que quanto maior o IRP, maior as notas nestas disciplinas bem como no Rendimento acadêmico global. A escala de Autoconfiança e Interesse está correlacionada negativamente com a disciplina de Educação Física ($r=-.30$, $p=.016$).

Relativamente à retenção escolar, no que diz respeito à IE percebida, os resultados indicam que só existem diferenças significativas entre os alunos que já tiveram pelo menos uma retenção escolar e os que nunca tiveram, ao nível da escala Interpessoal ($t(81)=2.14$, $p=.036$). Já, no que diz respeito à IE, medida pela MEIS, só se encontraram diferenças significativas ao nível da Compreensão/Gestão ($t(81)=3.96$, $p<.001$). Isto significa que o grupo de alunos que já ficou retido pela menos uma vez apresenta uma menor capacidade para compreender e gerir as emoções. Na resolução de problemas sociais, encontraram-se diferenças significativas ao nível do Processo ($t(81)=2.26$, $p=.027$), do Conteúdo ($t(81)=2.99$, $p=.004$) e do IRP ($t(81)=2.68$, $p=.009$). Isto significa que o grupo de alunos que já ficou retido pela menos uma vez, apresenta menores capacidades para avaliar os componentes e meta-componentes envolvidos no processo cognitivo de resolução de situações sociais, para organizar os conteúdos cognitivos envolvidos nessas mesmas resoluções e, conseqüentemente, maiores valores no IRP quando comparados com o grupo de alunos que nunca ficou retido.

Para o tipo de ensino frequentado pelo alunos, os resultados dos testes de t-student para a IE percebida, indicam que só existem diferenças significativas entre os alunos a frequentar o ensino PCA e os alunos a frequentar o ensino Regular, ao nível da escala Interpessoal ($t(81)=2.59$, $p=.011$), sendo que os alunos que frequentam o ensino regular apresentam competências interpessoais mais elevadas em relação ao grupo de alunos que frequenta o ensino PCA. Já em relação à IE, existem diferenças significativas ao nível da Identificação ($t(81)=3.12$, $p=.002$) e da Compreensão/Gestão ($t(81)=6.08$, $p<.001$), ou seja, o grupo de alunos que frequenta o ensino PCA apresenta uma menor capacidade de identificação, compreensão e gestão das emoções, comparativamente com o grupo de ensino regular. Na resolução de problemas sociais, existem diferenças significativas ao nível do Processo ($t(81)=3.19$, $p=.002$), do Conteúdo ($t(72.20)=4.17$, $p<.001$) e do IRP ($t(74.31)=3.76$, $p<.001$). Quer isto dizer que o grupo de alunos que frequenta o ensino PCA apresenta uma menor capacidade de avaliar os componentes e meta-componentes envolvidos no processo cognitivo de resolução de situações sociais, de organizar os conteúdos cognitivos envolvidos na resolução dessas situações, e, conseqüentemente, níveis superiores de IRP quando comparados com os alunos que frequentam o ensino regular.

Discussão

Para a IE percebida foram encontradas correlações significativas da Adaptabilidade com o Rendimento Acadêmico Global, a Matemática, a Educação Física e a Educação Visual, indo ao encontro dos estudos de Extremera e Fernández-Berrocal (2004). Também na escala Intrapessoal se observam correlações significativas com o Rendimento acadêmico global, com a Matemática, a Educação Física e a Educação Visual. Na escala Interpessoal também se observa uma correlação significativa com o Rendimento acadêmico global, bem como com a disciplina de Matemática. Para Ladd, Kkoehenderfer e Coleman (1997, citado por Alves, 2006), as relações entre pares fazem de fato parte de um dos contributos para um melhor ajustamento escolar.

Relativamente às escalas de habilidade de IE, foram encontradas correlações significativas fortes entre a Compreensão/Gestão das emoções e o Rendimento Acadêmico Global. Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos nas escalas do teste de Resolução de Problemas Sociais, que indicam que existem correlações significativas entre as escalas de Processo, de Conteúdo e de IRP, com o Rendimento Acadêmico Global. Em concordância com estes resultados está um estudo levado a cabo por Baker (2003), que sugere que a capacidade de resolução de problemas sociais de fato parece ser um preditor importante no desempenho acadêmico dos alunos. De ressaltar que as notas de Português não estão relacionada com a PCIS, o que significa que a prestação dos alunos na realização do teste não depende das suas notas de português (tendo em conta que engloba a sua capacidade de escrita), o que corrobora o que prevê Candeias (2005), ao encontrar correlações significativas

entre as escalas da PCIS e o desempenho em provas de raciocínio verbal e abstrato, e a compreensão de informação social e as notas na disciplina de português.

Importa igualmente ressaltar que a disciplina de Inglês encontra correlações significativas com a escala Compreensão/Gestão das emoções do teste de habilidades de IE, e com as escalas Processo, Conteúdo e, conseqüentemente, IRP do teste de resolução de problemas sociais, o que vai ao encontro com aquilo que Aki (2006) constatou, que a literatura caminha para a presença de relação entre a IE e o rendimento na aprendizagem de novas línguas.

Em suma, através dos resultados obtidos nas diferentes escalas, pode-se concluir que, tal como refere Rebelo e Candeias (2010), as competências cognitivas que englobam a IE apenas explicam uma parte do rendimento académico, sendo que encontram-se valores significativos apenas nas escalas Adaptabilidade, Interpessoal, Intrapessoal e Escala geral, para o teste de IE percebida; na escala Compreensão/Gestão das emoções, para o teste de habilidade de IE; e nas escalas Processo, Conteúdo e IRP, para o teste de Resolução de problemas sociais. Tal como em outros estudos, por exemplo levados a cabo por Barchard (2003), Extremera e Fernández-Berrocal (2004), O'Connor e Little (2003), Lotfi Kashani, Lotfi Azimi e, Vaziri (2012), Ogundokun e Adeyemo (2010) e Parker et al. (2004), o sucesso académico está associado apenas a algumas variáveis de IE.

Relativamente à relação entre as escalas de IE e de resolução de problemas sociais, e a presença ou ausência de retenção escolar, os resultados indicam que os alunos que nunca ficaram retidos apresentam valores superiores em todas as escalas de IE e de resolução de problemas, no entanto, apenas se verificam diferenças estatisticamente significativas nas escalas Interpessoal, no teste de IE percebida, na escala Compreensão/Gestão, no teste de habilidades de IE, e na escala de Processo e na escala de Conteúdo, no teste de Resolução de problemas sociais. Estes resultados estão de acordo com os resultados de estudos levados a cabo por Qualter, Whiteley, Morley e Dudiak (2009), cujo objetivo era verificar se uma intervenção em IE era capaz de diminuir os níveis de desistência ou de retenção académica dos alunos, sendo que os resultados evidenciaram que alunos com níveis altos de IE estão mais propensos a continuar com os estudos e conseqüentemente, a ter menos retenção escolar quando comparados com aqueles que têm níveis mais baixos de IE. De acordo com Eisenberg, Cumberland e Spinrad (1998), o desenvolvimento das habilidades que compõem a IE constitui um requisito básico para a aprendizagem e para o ajustamento escolar. Neste sentido, níveis mais altos de IE contribuem para o rendimento académico, diminuindo então a possibilidade de ocorrer alguma retenção escolar.

Relativamente ao tipo de ensino frequentado, os resultados indicam que, na medida de IE percebida, só existem diferenças significativas entre os alunos a frequentar o ensino PCA e os alunos a frequentar o ensino Regular, ao nível da escala Interpessoal, sendo que os alunos que frequentam o ensino regular têm a percepção de ter competências interpessoais mais elevadas em

relação ao grupo de alunos que frequenta o ensino PCA. Nas escalas de habilidades de IE, os resultados obtidos indicam que existem diferenças significativas ao nível da Identificação e da Compreensão/Gestão, ou seja, o grupo de alunos que frequenta o ensino PCA apresenta uma menor capacidade de identificação, compreensão e gestão das emoções, comparativamente com o grupo de ensino regular. Por fim no que diz respeito às escalas do teste de Resolução de Problemas sociais, os resultados apontam para diferenças significativas ao nível das escalas de Processo, de Conteúdo e portanto, na escala IRP. Quer isto dizer que o grupo de alunos que frequenta o ensino PCA apresenta uma menor capacidade de avaliar os componentes e meta-componentes envolvidos no processo cognitivo de resolução de situações sociais, e de organização dos conteúdos cognitivos envolvidos na resolução de problemas, quando comparados com os alunos que frequentam o ensino regular.

Em suma, podemos concluir que tanto as escalas do teste de habilidade de IE como do teste de Resolução de problemas sociais (à exceção da escala de Autoconfiança e Interesse, e da escala Familiaridade, que apenas mede fatores associados à caracterização do grau de motivação, interesse e autoconfiança durante a realização do teste, e não habilidades propriamente ditas de resolução de problemas sociais) obtêm correlações significativas com o tipo de ensino, a favor dos alunos que frequentam o ensino regular. Por outro lado, nas escalas de IE percebida apenas se encontram correlações significativas com a escala Interpessoal, surgindo a possibilidade destes resultados poderem ser explicados devido às características inerentes aos alunos que frequentam as turmas de PCA.

Referências

- Alves, D.R. (2006). O Emocional e o Social na Idade Escolar. Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Ângelo, I. S. (2007). Medição da Inteligência Emocional e sua relação com o Sucesso Escolar. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Aki, O. (2006). Is emotional intelligence or mental intelligence more important in language learning? *Journal Applied Science*, 6(1), 66-70.
- Bar-On, R. (1997). The emotional intelligence inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On & J. D. A. 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.
- Baker, S.R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35, 569-591.

- Barchard, K.A. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Brackett, M. A. & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Bell, A., & D'Zurilla, T. J. (2009). Problem-solving therapy for depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29, 348-353.
- Candeias, A. A., & Almeida, L. S. (2005). Competência social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2(9), 359-378.
- Candeias, A. A. (2006). Prova Cognitiva de Inteligência Social. In, M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida & C. Machado (Eds.) *Avaliação Psicológica* (2ª Ed., pp. 163-176). Coimbra: Quarteto.
- Candeias, A., Varelas, D., Rebelo, N. & Diniz, A. (2013). Validade Estrutural do Questionário de Inteligência Emocional.
- D'Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual and Methodological Issue in Social Problem-Solving Assessment. *Behavior Therapy*, 26, 409-432.
- D'Zurilla, T. J.; Maydeu-Olivares, A. & Kant, G. L. (1998). Age and Gender Differences in Social Problem-solving Ability. *Personality and Individual Differences*, 25, 241-252.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 0.
- Fernández-Berrocal, P. & Pacheco, N.E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.
- Franco, M. G. (2003). A Gestão das Emoções na Sala de aula: Projeto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade da Madeira, Portugal.
- Franco, M. (2007). Inteligência humana. In Almeida, L., Candeias, A. (Coord.), Vol.1. *Inteligência emocional: modelos, instrumentos de avaliação e limites*. (pp. 73 – 96). Coimbra: Quarteto.
- Gentry, J. & Campbell, M. (2002). *Developing Adolescents: A Reference for Professionals*. American Psychological Association: Washington.
- Lotfi Kashani, F., Lotfi Azimi, A., & Vaziri, S. (2012). Relationship between Emotional Intelligence and Educational Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1270 – 1275.
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D.Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational Implications*. (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Intelligence*. (pp. 396-420). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2008). Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits?. *American Psychologist*, 63 (6), 503-517.
- McFillin, R.K. (2009). The Social Problem-solving Approach of Adolescent Females Diagnosed with an Eating Disorder: Toward a Greater Understanding of Control. PCOM Psychology Dissertations. Philadelphia.
- O'Connor RMJ, Little IS. 2003. Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self-report vs ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.
- Ogundokun, M.O. & Adeyemo, D.A. (2010). Emotional Intelligence and Academic Achievement: The moderating influence of age, intrinsic and extrinsic motivation. *The African Symposium*, 10, 126-141.
- Parker, J.D., Creque, R.E., Barnhart, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M., Bond, B.J. & Hogan, M.J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?. *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Qualter, P., Whiteley, H., Morley, A., Dudiak, H. (2009). The Role of Emotional Intelligence in the Decision to Persist with Academic Studies. *Research in Post-Compulsory Education*, 14 (3). 219-231.
- Rebelo, N. & Candeias, A.A. (2010). Inteligência emocional, Inteligência Abstracta e Competências académicas em alunos do 1ºciclo do Ensino básico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 79-87.
- Rodriguez-Fornells, A. & Maydeu-Olivares, A. (2000). Impulsive/careless problem solving style as predictor of subsequent academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 28, 639-645.
- Shiple, N.L., M.J. Jackson & Segrest, S.L. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. *Higher Education Journal*, 9, 1-18.
- Woyciekoski, C. & Hutz, C.S. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 1-11.