



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

WILLIAN HENRIQUE CORRÊA

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO  
ACADÊMICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA  
2023



WILLIAN HENRIQUE CORRÊA

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO  
ACADÊMICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Valdomiro de Oliveira

CURITIBA  
2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Corrêa, Willian Henrique.

A inteligência emocional e sua relação com o desempenho acadêmico  
no Ensino Fundamental / Willian Henrique Corrêa – Curitiba, 2023.  
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de  
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientador : Prof. Dr. Valdomiro de Oliveira

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Aprendizagem. 3. Alunos –  
Desempenho. 4. Ensino fundamental. I. Oliveira, Valdomiro de. II.  
Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de WILLIAN HENRIQUE CORRÊA intitulada: **A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO ACADÊMICO NO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob orientação do Prof. Dr. VALDOMIRO DE OLIVEIRA, que após lerem Inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 22 de Setembro de 2023.

Assinatura Eletrônica  
28/09/2023 08:44:52.0  
VALDOMIRO DE OLIVEIRA  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
27/09/2023 08:36:29.0  
GISLAINE CRISTINA VAGETTI  
Avaliador Interno (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
21/10/2023 09:42:35.0  
ALINE BICHELS  
Avaliador Externo (PREFEITURA MUNICIPAL CURITIBA)

Assinatura Eletrônica  
27/09/2023 13:33:34.0  
DENISE DE CAMARGO  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho a Deus, que me deu o dom da vida e me dá saúde para seguir meus planos, à minha esposa, Barbara, pelo carinho, parceria e apoio incondicionais, à minha filha e meu novo Amor, Isabela. E aos meus pais, Maurício – *In memoriam* – e Ana Inês, sem os quais este momento não seria possível.

## AGRADECIMENTOS

Sempre, em todos os momentos, em primeiro lugar, a gratidão é por aquele que nos deu a vida e nos capacita a buscar os nossos objetivos. Obrigado Deus por tudo que tem me dado de graça.

Aos meus pais, Maurício – *in memoriam* – e Ana Inês, no começo de tudo o esforço foi de vocês, enquanto a vida nos dava dificuldades e desafios, vocês nos davam amor e apoio incondicionais em todas as decisões. Sem vocês este trabalho não seria possível. Gratidão eterna.

À Barbara, minha esposa, amiga, confidente, aquela que sempre acolheu minhas alegrias e pequenas vitórias, mas que também sempre era a primeira a saber das minhas angústias, aflições e incertezas que apareceram no meio do caminho. Obrigado meu amor pela sua cumplicidade e parceria.

Ao meu novo Amor chamada Isabela, ainda no ventre da mãe e já tão amada. Que eu possa ser pra você, filha, fonte de inspiração e motivação a seguir seus sonhos e mesmo que algum dia alguém diga que você não pode ou não conseguirá atingir o que quer, você sempre provará o contrário.

Às minhas irmãs, cunhados e sobrinhos, Luciane, Mauriane, Rogério, Edenilson, Renan e Vicente, com vocês a vida fica mais fácil e a motivação em conquistar nossos objetivos se torna uma jornada mais gostosa.

Aos meus amigos Thiago Dias, Alessandro, Wellington, Jean, Tobias, Renato e Franciane, todos sabem os desafios de uma pós-graduação e talvez não saibam o quanto ter vocês ao meu lado ajuda demais.

Aos meus amigos do Coritiba Foot Ball Club, em especial Rodrigo Fontana, Edison Placha, Ezequiel, Telles, Tiago, Adan, Bruno Garcia, Luiz Novak, Juan Conde, Marla, Willians, Julio e Peter, as trocas diárias fortalecem nossos laços e aumentam nosso conhecimento a cada instante, nesta minha conquista vocês tem uma grande contribuição.

Dentre os profissionais do clube, devo citar em especial a Prof. Rose ou Tia Rose como chamamos carinhosamente, sem ela este estudo teria um percurso mais difícil e uma logística mais complicada. Obrigado Rose por sempre estar de prontidão disposta a ajudar.

Ao meu amigo Prof. Adair Rocha, muitos detalhes do caminho você me auxiliou demais, em vários momentos do mestrado era você a fonte para sanar os problemas e

as dúvidas, além da coleta de dados desta pesquisa e a contribuição em suas discussões desde o início do projeto.

Agradeço ao Prof. Dr. Rodrigo Pignataro, nos dando liberdade para concluir este mestrado e apoiando o desenvolvimento científico do seu quadro profissional.

À Prof. Patrícia Gabardo, entre idas e vindas este estudo também é fruto da sua gentileza, cooperação e paciência.

À todos os alunos que participaram deste estudo, e a seus pais e mães que confiaram na ciência.

A todos os colegas do CEPEPE (Centro de Pesquisa em Educação e Pedagogia do Esporte) e do GPEH (Grupo de Pesquisa em Envelhecimento Humano), pelas ricas trocas de conhecimento e ao pronto auxílio que sempre me ofereceram.

Ao professor da Banca de qualificação Dr. Luis Rogério de Albuquerque, pelas valiosas sugestões na qualificação que auxiliou no desenvolvimento do trabalho final. Assim como, Dra. Gislaine Vagetti que além de contribuir na qualificação esteve ao meu lado durante todo o trajeto do mestrado, nos dando qualificações e informações preciosas para a conclusão deste trabalho.

Por fim, ao meu orientador, Professor Dr. Valdomiro de Oliveira, pelo qual nada disso seria possível, Obrigado Professor pela sua simplicidade, clareza e firmeza quando foi necessário. Que este nosso trabalho possa abrir portas a muitas pesquisas e inovações que permeiarão o ensino no nosso país. Muito obrigado!

*Existe um momento na vida de cada pessoa que é possível sonhar e realizar nossos sonhos. E esse momento tão fugaz chama-se presente e tem a duração do tempo que passa.*

Mario Quintana



## RESUMO

**Objetivo:** investigar a relação entre a inteligência emocional dos participantes com o seu desempenho escolar no primeiro trimestre de 2023. **Materiais e Métodos:** estudo transversal realizado em uma Escola Pública estadual da cidade de Curitiba-PR, em que participaram 83 estudantes, de ambos os sexos, regularmente matriculados no oitavo ou nono ano desta Escola Pública. Utilizou-se amostra não probabilística de conveniência. Os níveis de IE foram avaliados por meio do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On (EQ-i:YV), e os dados descritivos foram levantados através do Questionário de Informações descritivas dos participantes. Os instrumentos auto preenchíveis foram aplicados em sala de aula e para mensurar o rendimento escolar, utilizaram-se, a partir dos históricos escolares dos participantes, as notas obtidas em cada disciplina no primeiro trimestre de 2023. Todos os responsáveis pelos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes da realização da pesquisa. Para fins estatísticos utilizou-se o teste t de *Student* para realizar a comparação entre os grupos e o coeficiente de correlação de Pearson para medir a associação entre as variáveis contínuas. Foi considerado o nível de significância de 0,05. **Resultados:** Os resultados indicaram ausência de correlação entre as variáveis inteligência emocional e o rendimento escolar dos alunos, confirmando a hipótese nula. **Conclusão:** Ademais, o estudo apresenta o desenvolvimento do conceito de inteligência emocional e como este tema vem sendo debatido no âmbito da educação nos últimos anos. A busca por novas variáveis que influenciam o êxito acadêmico dos alunos, permitirão no futuro, adotar novas metodologias para melhorar o processo e ensino-aprendizagem, supõe-se então um novo campo de investigação.

**Palavras-chave:** Educação; Aprendizagem; Desempenho Acadêmico; Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

**Objective:** to investigate the relationship between the emotional intelligence of participants and their school performance in the first quarter of 2023. **Materials and Methods:** cross-sectional study carried out at a public school in the city of Curitiba-PR, in which 83 students participated, from both genders, regularly enrolled in the eighth or ninth year of this Public School. A non-probabilistic acceptable sample was used. EI levels were assessed using the Bar-On Emotional Intelligence Questionnaire (EQ-i:YV), and descriptive data were collected using the Participants' Descriptive Information Questionnaire. The self-completed instruments were applied in the classroom and to measure school performance, the grades passed in each subject in the first quarter of 2023 were used from the participants' school records. All those responsible for the participants signed the Free Consent Form and Clarified before conducting the survey. For statistical purposes, Student's t-test was used to compare groups and Pearson's volunteer to measure the association between continuous variables. A significance level of 0.05 was considered. **Results:** The results indicated no interference between the emotional intelligence variables and the students' academic performance, confirming the null hypothesis. **Conclusion:** In addition, the study presents the development of the concept of emotional intelligence and how this topic has been debated in the field of education in recent years. The search for new variables that influence the academic success of students, which will allow in the future to adopt new methodologies to improve the teaching-learning process, supposes a new field of investigation.

**Keywords:** Education; Learning; Academic Performance; Elementary School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FLUXOGRAMA 1</b> – PERFIL/DESEMPENHO INDIVIDUAL É O RESULTADO DAS COMBINAÇÕES DE DIVERSAS INTELIGÊNCIAS.....	25
<b>FLUXOGRAMA 2</b> – CAPACIDADES QUE DEFINEM A IE.....	30
<b>FLUXOGRAMA 3</b> – ESCALAS MULTIDIMENSIONAIS DO QUESTIONÁRIO DE IE DE BAR-ON.....	33

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS INDEPENDENTES, DEPENDENTES E DE CONTROLE .....	46
<b>QUADRO 2</b> – DESCRIÇÃO DAS ESCALAS DO QUESTIONÁRIO DE BAR-ON.....	51
<b>QUADRO 3</b> – DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS DO MÉTODO .....	54
<b>QUADRO 4</b> – CORRELAÇÃO ENTRE IE E O DESEMPENHO ACADÊMICO.....	61
<b>QUADRO 5</b> – ESTUDOS QUE RELACIONAM IE E DESEMPENHO ACADÊMICO NA ESCOLA.....	63

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> – ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCATIVO BRASILEIRO.....	38
<b>TABELA 2</b> – DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	47
<b>TABELA 3</b> – SÉRIES DOS PARTICIPANTES .....	47
<b>TABELA 4</b> – CIDADE DE NASCIMENTO DOS PARTICIPANTES .....	47
<b>TABELA 5</b> – PERCENTUAL DE PARTICIPANTES QUE JÁ REPROVARAM .....	48
<b>TABELA 6</b> – DESCRIÇÃO DA IE .....	56
<b>TABELA 7</b> – DESCRIÇÃO DAS DISCIPLINAS OFERTADAS .....	57
<b>TABELA 8</b> – RELAÇÃO DAS DISCIPLINAS COM A IDADE .....	57
<b>TABELA 9</b> – RELAÇÃO DAS DISCIPLINAS COM O GÊNERO .....	58
<b>TABELA 10</b> – RELAÇÃO DA IE COM A IDADE.....	59
<b>TABELA 11</b> – RELAÇÃO DA IE COM O GÊNERO .....	59

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>Bar-ON EQi</b>	Bar-On Emotional Quotient Inventory
<b>BVS</b>	Biblioteca Virtual em Saúde
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EQi:YV</b>	Emotional Quotient Inventory: Young Version
<b>ESI</b>	Emotional Social Intelligence
<b>IBGE</b>	Índice Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IE</b>	Inteligência Emocional
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEI</b>	Medida de Inteligência Emocional
<b>MEIS</b>	Multifactor Emotional Intelligence Scale
<b>MSCEIT</b>	Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test
<b>PEP</b>	Percepção de Emoções Primárias
<b>QE</b>	Quociente Emocional
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>TALE</b>	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	17
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
1.1 JUSTIFICATIVAS.....	22
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	24
1.2.1 Objetivo Geral.....	24
1.2.2 Objetivos Específicos .....	24
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	25
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	26
2.1 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL .....	266
2.1.1 Howard Gardner.....	26
2.1.2 Daniel Goleman.....	31
2.1.3 Reuven Bar-On.....	34
2.1.4 Instrumentos de Inteligência Emocional.....	38
2.2 DESEMPENHO ACADÊMICO.....	40
2.2.1 Conceito.....	42
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	48
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	48
3.1.1 Planejamento da Pesquisa.....	48
3.2 PLANEJAMENTO AMOSTRAL .....	49
3.2.1 População e Amostra .....	49
3.2.2 Participantes.....	50
3.2.3 Critérios de Inclusão .....	51
3.2.4 Critérios de Exclusão.....	51
3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS .....	51
3.3.1 Questionário de Informações descritivas dos participantes.....	51
3.3.2 Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On .....	52
3.4 PROCEDIMENTO DA COLETA DOS DADOS .....	53
3.5 CRITÉRIOS ÉTICOS DO ESTUDO.....	54
3.6 ESTUDO PILOTO.....	55
3.7 ANÁLISE DOS DADOS .....	56
3.8 MATRIX ANALÍTICA: DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS DO MÉTODO... 56	
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	58
4.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS PARTICIPANTES .....	58

4.2 ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DESEMPENHO ACADÊMICO.....	62
4.2.1 Estudos que não encontraram correlação entre Inteligência Emocional e Desempenho Acadêmico.....	67
4.2.2 Estudos que encontraram correlação entre Inteligência Emocional e Desempenho Acadêmico.....	70
<b>5 CONCLUSÕES.....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>76</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES DESCRITIVAS DOS PARTICIPANTES .....</b>	<b>87</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DE BAR-ON .....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXO 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO 4 – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA .....</b>	<b>98</b>



## APRESENTAÇÃO

O caminho até aqui começa no meio do ano de 2005, enquanto estudante do Ensino Médio do Colégio Marista Santa Maria, em Curitiba-PR, quando eu me deparo com o momento de escolher o meu curso superior, ou melhor, a minha futura profissão.

Escolher “Psicologia” possivelmente não foi por acaso. Algumas características pessoais que tinha já enquanto jovem me aproximaram dessa profissão, pela qual atuo há mais de 10 anos, e que hoje posso retribuir com uma pesquisa dentro das grandes áreas de Psicologia e Educação.

Em 2007 iniciei minha graduação em Psicologia na Universidade Federal do Paraná (UFPR), mas não imaginava que quando finalizasse eu voltaria a esta mesma instituição para me graduar também em Educação Física em 2017. Estas duas experiências me abriram os olhos com relação ao campo de atuação e a importância que os detalhes exercem no desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos mais jovens. Certamente, perceber que esta investigação pode contribuir para o olhar da atuação dos professores e a importância de realizar uma intervenção mais individualizada levando em conta os aspectos emocionais do indivíduo foram os maiores motivadores a iniciar e concluir este programa de pós-graduação.

Conhecer o Prof. Dr. Valdomiro de Oliveira na graduação e realizar sua disciplina de Pedagogia no Esporte também não seria coincidência, desde o ano de 2014 sempre me incentivando a participar de seus grupos, a me inteirar das suas ideias, e expandir meus conhecimentos. Certamente sem essa aproximação esta obra jamais teria saído do campo das ideias.

Para mim, realizar um mestrado acadêmico é sempre um grande objetivo de vida para quem deseja agregar conhecimento em sua área de atuação. Desde criança tenho a vontade de observar o ambiente ao meu redor e perceber o comportamento e o perfil das pessoas, ou seja, como elas se comportam diante de uma determinada situação seja ela boa ou ruim. Certamente este meu comportamento auxiliou demais esta escolha por me graduar em psicologia e, como pesquisa de mestrado, pensar sobre o impacto que a IE pode ter neste processo de ensino-aprendizagem.

Alguns anos após me formar em Educação Física, surgiu a oportunidade de um novo desafio em meio à pandemia da COVID19, realizar o Mestrado na UFPR, no setor de Educação, na linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, que estuda a Educação e suas várias facetas. A partir dele, cercado de pessoas com alto grau de instrução, e tendo professores com muito conhecimento teórico-prático, tenho a

sensação de que tudo valeu a pena, de que o profissional que iniciou o mestrado não é o mesmo que está saindo.

Espero que a leitura do trabalho completo instigue os profissionais a pensarem sobre a importância das emoções no processo de ensino-aprendizagem, e quiçá, traga novos olhares e novas atitudes aos profissionais do futuro.

Boa leitura!

## 1. INTRODUÇÃO

Os últimos anos do Ensino Fundamental (EF), para Fernandes et al. (2018), são um momento crítico na trajetória escolar, porque os alunos enfrentam dificuldades que envolvem fatores socioeconômicos, políticos e interpessoais, que podem levar ao baixo desempenho acadêmico. Portanto, torna-se importante entender como esses fatores afetam os jovens estudantes. A proposta deste estudo foi compreender a relação entre inteligência emocional e o desempenho acadêmico em alunos do EF de uma escola pública da cidade de Curitiba-PR.

Para compreender a temática, Siqueira e Gurgel-Giannetti (2011, p. 11) conceituam *mau desempenho* como um “rendimento escolar abaixo do esperado para determinada idade, habilidades cognitivas e escolaridade”. Continuam as autoras: “dele resultam problemas emocionais (baixa autoestima, desmotivação), e repercussão nas esferas individuais, familiares, escolares e sociais” (SIQUEIRA; GURGEL-GIANNETTI, 2011, p. 11). Munhoz (2004, p. 52) complementa que “a descrição do termo *desempenho* envolve a dimensão da ação, e o *rendimento* é o resultado da sua avaliação, expresso na forma de notas ou conceitos obtidos pelo sujeito em determinada atividade”.

Para Miranda et al. (2015), as medidas de desempenho acadêmico devem estar de acordo com os resultados pretendidos, com uma nota de uma avaliação específica, uma nota média do período, uma média geral acumulada e exames externos à escola. Ferreira (2015) ressalta que, mesmo que o desempenho acadêmico seja uma variável comumente representada por nota, é importante observar que o conceito é amplo, pois envolve diversos fatores. A nota obtida pelos alunos é uma medida bastante utilizada para calculá-lo e está relacionada a uma série de fatores que podem influenciá-la (POLESE, BORTOLUZZI, ANTONELLI, 2019).

Para Valentini e Laros (2014, p. 285), a “inteligência é um aspecto importante para a compreensão do desempenho acadêmico dos estudantes”. Para estes autores, o conceito é compreendido como um dos resultados da aprendizagem, da interação da prática educativa do docente com o discente, e pode ser definido como a capacidade do estudante em aprender um determinado assunto e dar respostas a perguntas a ele referentes.

Para Goleman (1995), é papel das instituições de ensino realizar uma alfabetização emocional, ou seja, cabe à escola a função de proporcionar e verificar a efetividade da formação dos estudantes no que tange às emoções humanas e às formas

pelas quais se pode lidar com elas, esses considerados ensinamentos fundamentais à vida. Isso pressupõe o desenvolvimento de atividades pelas quais os alunos efetivamente apreendam os temas e os assuntos previstos pelas normativas, mas também que propiciem um ambiente de ensinamentos para que os estudantes estejam preparados para lidar com momentos de crises e dificuldades.

A Inteligência Emocional (IE), para Mayer, Caruso e Salovey (2000, p. 67) é uma habilidade para reconhecer o significado das emoções e suas inter-relações, assim como “raciocinar e resolver problemas baseados nelas. A inteligência emocional está envolvida na capacidade de perceber emoções, assimilá-las com base nos sentimentos, avaliá-las e gerenciá-las”.

Entende-se, assim, que a IE é composta de habilidades específicas que desempenham um papel significativo no bem-estar subjetivo da pessoa, uma vez que resultam de clareza, compreensão e regulação emocional (SUPERVÍA; BORDÁS, 2019).

A IE constitui-se como um pré-requisito para a aprendizagem e para a adaptação escolar, segundo Extremera e Fernández-Berrocal (2004). Segundo esses autores, alunos com baixos níveis de IE tendem a apresentar défices nos níveis de bem-estar e de ajuste psicológico, além de diminuição da quantidade e da qualidade das relações interpessoais, decréscimo do rendimento acadêmico e aparecimento de comportamentos disruptivos e de consumo de substâncias aditivas. Essa situação é esperada, e pode se agravar, se chegar a um círculo vicioso, pois a pouca crença no potencial escolar pode piorar o desempenho nas disciplinas escolares e a IE pode estar relacionada a esses fatores (LOUREIRO; MEDEIROS, 2004; MEDEIROS et al., 2003; STEVANATO et al., 2003).

Segundo Franco, Roazzi e Santos (2020) os componentes que medem a IE relacionam-se com diferentes variáveis importantes em contexto escolar – entre elas, idade e dados socioeconômicos –, e explicam uma parte do baixo rendimento acadêmico e da retenção escolar. Existem, ainda, os estímulos que induzem as emoções, geralmente internos, aflorados por um processo físico ou mental, e geram um estado de tensão ou relaxamento, fadiga ou energia, bem ou mal-estar, levando o indivíduo a ter comportamentos e respostas diferentes para cada situação (PONTES, 2018).

Nesse sentido, compreende-se que a teoria da IE ganhou popularidade a partir dos trabalhos publicados por Daniel Goleman, em 1995, embora o estudo das emoções tenha se iniciado antes disso. Bar-On e Parker (2000) indicam obras anteriores sobre a IE: Bar-On (1988), Gardner (1983) e Mayer e Salovey (1990). Essa posição é confirmada

por Shapiro (2002), o qual afirma que os estudos sobre IE são numerosos e têm sido realizados há, no mínimo, cinquenta anos.

De acordo com Brenner e Salovey (1999), na medida em que a criança cresce e amadurece física, social e psicologicamente, ela torna-se mais capaz de controlar as próprias emoções (sem necessitar do auxílio de adultos), e de selecionar ou desenvolver pensamentos mais elaborados. Em outros termos, com o amadurecimento da criança, desenvolve-se sua IE.

Para Goleman (1995), o aprendizado não pode ocorrer de forma distante dos sentimentos das crianças, pois ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na formação do aluno quanto a matemática e a leitura. Isso porque a “emoção ou afeto refere-se a sentimentos que envolvem, perante estímulos ou situações ambientais, não só a avaliação subjetiva dos mesmos ou das mesmas, como também, processos somáticos-corporais e crenças culturais” (FONSECA, 2016, p. 366).

Goleman (2007) afirma que, nos primeiros anos do EF, os alunos devem aprender a reconhecer e a classificar com precisão seus sentimentos e como eles os levam a agir. Lent (2016) afirma que o desenvolvimento da criança pode ser comparado ao desenvolvimento de uma planta: revela-se por si próprio e processa-se em uma sequência inata. Nas séries do segundo ciclo fundamental, as atividades de empatia devem tornar a criança capaz de identificar com precisão as pistas não-verbais de como a outra pessoa se sente, o que poderá facilitar seu aprendizado social (LENT, 2016).

Supervía e Bordás (2019) ressaltam que as emoções desempenham um papel importante na adaptação escolar quanto ao manejo emocional das variáveis contextuais e pessoais ao longo do ano letivo e que podem determinar situações para além do desempenho escolar, como bem-estar pessoal, interação com o grupo, dentre outros. Ainda, Castro (2020, p. 30) ressalta que, no contexto escolar, “as emoções acontecem inevitavelmente o tempo todo, e junto a elas o processo de assimilação e retenção de conhecimentos ou barreiras pedagógicas que se efetivam na prática do processo educacional”.

A vinculação entre a IE e o desempenho acadêmico é um dos assuntos que tem uma grande área de interesse e pesquisa, especialmente nas investigações educativas, visto que se tem demonstrado que o manejo inadequado das emoções tende a produzir efeitos negativos no desenvolvimento de crianças e de adolescentes e são essas pessoas que estão em sala de aula. As variáveis *IE* e *rendimento acadêmico* têm

relevância dentro do desenvolvimento pessoal e do êxito de vida, e sua gestão é intrínseca ao desenvolvimento dos seres humanos.

Ressaltamos o que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, s. p.), no art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando”. Dessa forma, deve-se considerar o desenvolvimento do aluno como um todo, em seus aspectos emocionais, cognitivos e racionais, para que haja de fato seu pleno desenvolvimento.

Assim, procuramos compreender a relação da IE com o desempenho acadêmico dos estudantes de Ensino Fundamental de uma escola pública, uma vez que entendemos o papel das emoções no desenvolvimento do ser humano.

## 1.1 JUSTIFICATIVAS

Tem-se verificado, nos últimos anos, um crescente interesse na investigação sobre a importância das emoções na educação. Essas análises são feitas considerando os diferentes intervenientes, relacionando-os às tarefas escolares, aos contextos presentes no ambiente e às relações interpessoais que lá se estabelecem (SCHUTZ; DECUIR, 2002). Mas, percebeu-se um distanciamento entre a investigação acadêmica desenvolvida sobre IE e sua aplicação prática no contexto educativo.

Além disso, desde a proposição desse conceito, a IE tem chamado atenção por sua capacidade preditora de variáveis nos campos clínico, organizacional e especialmente educacional, no qual o desenvolvimento das habilidades que a IE compreende tem demonstrado grande impacto.

Acredita-se que, compreendendo melhor como e/ou se a IE pode influenciar o desempenho acadêmico, será possível aos profissionais da educação potencializarem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes de forma mais efetiva. Assim, unindo as dimensões cognitivas e emocionais na aquisição de conhecimento, poderão ocorrer não apenas melhoras relacionadas ao desempenho escolar, mas às mudanças de atitudes e de valores, o que, por si só, favorece a aprendizagem (RIBEIRO, 2011).

Para Roberts, Mendoza e Nascimento (2002), a IE se popularizou nos últimos anos, mesmo que seus conceitos sejam mais experimentais do que científicos. O interesse por esse tema surgiu, pois acreditamos que os indivíduos com melhor

gerenciamento das próprias emoções são aqueles que provavelmente serão mais bem-sucedidos no mercado de trabalho, e apresentam melhor qualidade de vida.

A *emoção* pode ser definida como uma mistura de reações e de alterações fisiológicas que ocorrem no organismo, e o *sentimento*, como a interpretação e a tomada de consciência dessas alterações (DAMÁSIO, 2003).

Por isso, segundo Mora (2013), a neurociência defende que o elemento essencial na aprendizagem plena é a emoção, pois, sem ela, não há curiosidade, nem atenção, e, portanto, não há aprendizagem, nem memória.

Além disso, compreende-se que as emoções podem influenciar de maneira significativa o bem-estar do aluno, melhorando ou piorando sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu rendimento acadêmico (CRESTANI, 2015).

Para Goleman (1995), os sentimentos e as emoções não podem estar desconectados do aprendizado de conhecimentos escolares. Segundo o autor, assim como o aprendizado de matemática, de linguagens, e de outras áreas do conhecimento, a alfabetização emocional deve ser considerada parte dos currículos das escolas.

Fernández-Berrocal e Extremera (2002) consideram que estamos em um momento de mudanças educativas em que importa refletir sobre o desafio da inclusão das competências emocionais de forma explícita no sistema escolar. Esses autores apontam que “o professor para este novo século terá que ser capaz de ensinar a aritmética do coração e a gramática das relações sociais” (FERNÁNDEZ-BERROCAL; EXTREMER, 2002, p. 6).

Para Bar-On (2006), o ato pedagógico deve considerar os interesses e as motivações dos alunos, bem como as atividades escolares devem produzir prazer e gosto. Isso gera um estado emocional que permite que os alunos possam envolver diretamente as suas habilidades socioemocionais.

É fato que os professores são fundamentais no processo de formação de um aluno, por meio de seus comportamentos, de seu apoio e de sua participação ativa na didática das aulas. Certamente, isso supõe de forma direta todos os fatores elencados neste estudo, até por considerar o impacto que esse desenvolvimento terá na formação educacional do aluno ou, de forma mais específica, em seu rendimento acadêmico.

Em uma revisão bibliográfica realizada por Silva e Franco (2014), levando em conta os temas do presente projeto, IE e Desempenho Acadêmico, não houve estudos com crianças entre 6 e 13 anos de idade, mostrando, nesse sentido, que são poucos estudos realizados nessa área e, principalmente, voltados a essa faixa etária. Para

Sánchez-Álvarez, Martos e Extremera (2020), nos últimos 20 anos, novas pesquisas têm sido orientadas pelas habilidades emocionais, especificamente pela IE, sendo ela vista como um dos componentes-chave que influenciam o bem-estar do aluno, bem como os processos adaptativos no contexto escolar, de maneira positiva.

Ainda, em uma revisão sistemática da literatura realizada por Telaska e Minho (2022), com o objetivo de mapear as publicações científicas relacionadas à IE no Brasil, evidenciou-se que ainda há poucas pesquisas sobre esse tema e ressalta-se a importância de intervenções realizadas em relação à IE. Nesse sentido, observou-se uma lacuna, da qual destacamos a falta de estudos que relacionam a IE ao rendimento acadêmico.

Vários autores têm buscado explicar o sucesso no processo de aprendizagem, investigando variáveis associadas ao comportamento dos estudantes (MAMEDE et al., 2015), embora pensá-lo pela perspectiva da IE careça ainda de estudos. Apesar disso, para Andere e Araújo (2008, p. 92), “estudar a educação e a qualidade do ensino contribui para a promoção de mudanças para o desenvolvimento humano”.

Dessa forma, essa pesquisa tem como pergunta norteadora: O rendimento acadêmico do aluno de Ensino Fundamental pode estar relacionado à sua percepção de IE?

Hipóteses:

Hipótese nula (H0) – Não há correlação entre as variáveis IE e Rendimento Acadêmico.

Hipótese (H1) – Há correlação entre as variáveis IE e Rendimento Acadêmico.

## 1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

### 1.2.1 Objetivo Geral

Relacionar a Inteligência Emocional de alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual na cidade de Curitiba-PR, a seu rendimento acadêmico.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

a) Descrever as características dos participantes que pertencem à escola pública estadual na cidade de Curitiba-PR.



- b) Verificar a Inteligência Emocional dos alunos;
- c) Tabular as notas obtidas pelos participantes no primeiro trimestre de 2023;
- d) Correlacionar a IE com o rendimento acadêmico do primeiro trimestre de 2023 dos participantes.

### 1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este estudo possui seis etapas distintas e relacionadas: a (1) primeira etapa, chamada de *Introdução*, contempla o assunto a ser tratado nesse trabalho, bem como a justificativa para realizá-lo e quais seus objetivos. A (2) segunda etapa, chamada de *Revisão de literatura*, buscará sintetizar informações e verificar o estado da arte acerca dos temas envolvidos na presente pesquisa (Desempenho Acadêmico e Inteligência Emocional), que servirão para o embasamento da análise dos dados coletados.

A (3) terceira parte é chamada de *Metodologia*. Abordaremos nessa seção as informações sobre os participantes, a caracterização da pesquisa, os instrumentos para coleta de dados, as questões éticas e os procedimentos para análise dos dados. A (4) quarta etapa, *Resultados e discussão dos dados*, trata da análise dos dados quantitativos presentes na pesquisa. A (5) quinta etapa, *Conclusões*, nos traz as principais conclusões sobre o estudo, e na (6) sexta e última etapa, *Referências*, são elencadas as referências consultadas para este estudo, bem como nela constam os apêndices e os anexos presentes na pesquisa.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste tópico de revisão de literatura apresentaremos as temáticas que vão ao encontro dos objetivos deste estudo, sendo elas a inteligência emocional e o rendimento acadêmico de jovens alunos.

Para compreender a produção científica que existe sobre essa temática, utilizou-se os descritores “desempenho escolar”, “desempenho acadêmico” e “inteligência emocional” com os operadores booleanos “OR” e “AND”, criou-se a seguinte *string* de pesquisa: (“desempenho escolar” OR “desempenho acadêmico”) AND (“inteligência emocional”). Pesquisou-se em 3 bases de dados (Periódicos CAPES, BVS e Educa) e a base de dissertações da CAPES, tendo como critério de inclusão artigos, teses ou dissertações originais, em língua portuguesa, com até 10 anos de publicação. Como critério de exclusão, estabeleceram-se artigos, teses e dissertações que não tenham título semelhante ao tema, que sejam duplicados e qualquer literatura cinzenta.

### 2.1 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Nesta seção realizaremos uma explanação pertinente às concepções vigentes no âmbito científico sobre Inteligência Emocional, as quais nos darão base para compreender as possíveis relações com o Desempenho Acadêmico de alunos do Ensino Fundamental.

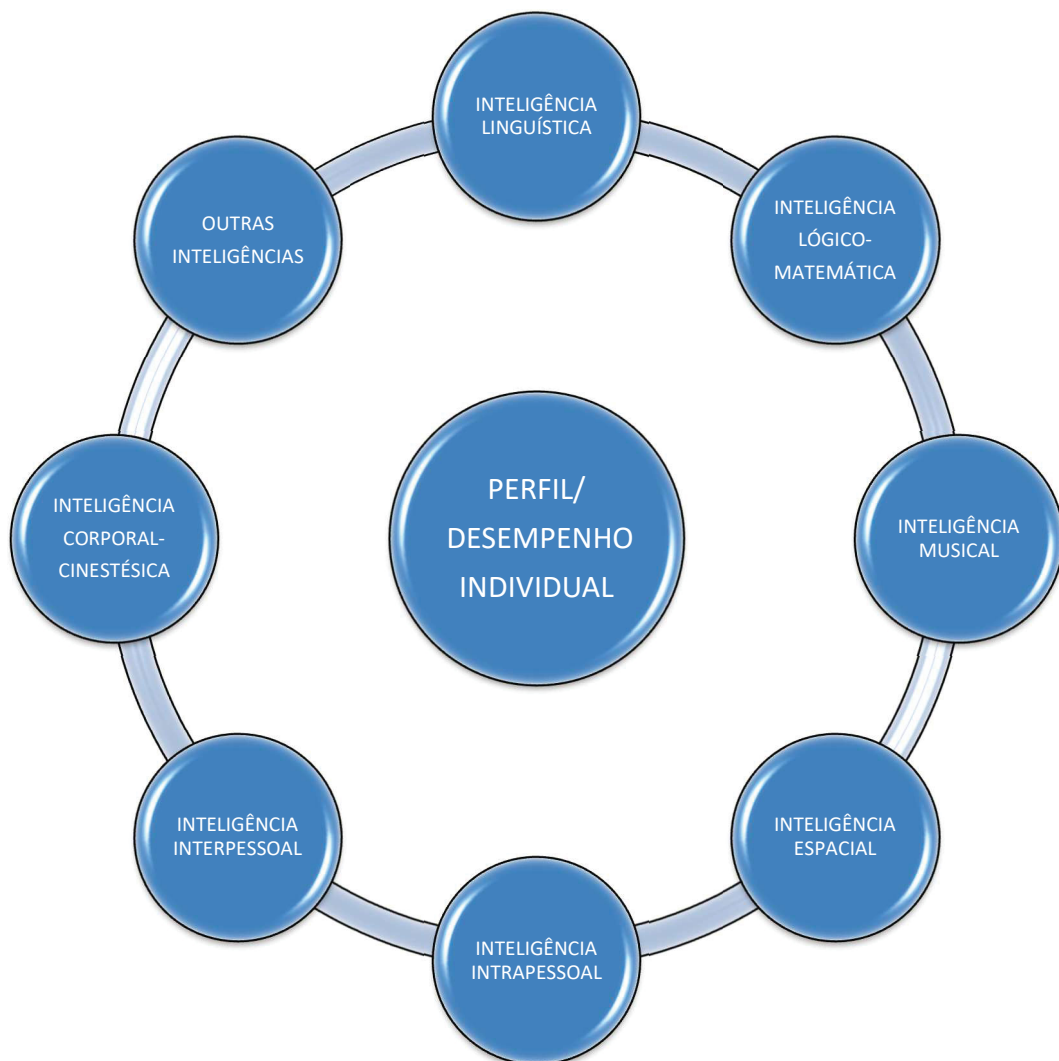
#### 2.1.1 Howard Gardner

A formulação da teoria das inteligências múltiplas, que causou forte impacto na área educacional, tem seu início histórico em 1979, com os estudos de pesquisadores da *Harvard Graduate School of Education*. As contribuições desse grupo culminaram, em 1983, na publicação do livro *Estruturas da Mente*, que teve como principal autor um dos membros da equipe, o psicólogo e cientista norte-americano Howard Gardner. O interesse desse autor pelos processos de aprendizado já estava presente nos seus primeiros estudos de Pós-Graduação, quando pesquisou as descobertas do suíço Jean Piaget (1896-1980).

Em sua carreira, Gardner publicou mais de trinta livros, traduzidos a várias línguas, nos quais desdobrou o conceito das inteligências múltiplas. Para isso, o

psicólogo critica a noção de uma única inteligência humana, a ser quantificada por um QE (Quociente Emocional), cujo foco se restringe à capacidade de resolver problemas lógicos. Para o autor, a inteligência pode se apresentar de diversos modos. De acordo com os estudos de Gardner (1995), existem sete tipos de inteligências, como apresentados no Fluxograma 1:

**FLUXOGRAMA 1** – PERFIL/DESEMPENHO INDIVIDUAL É O RESULTADO DAS COMBINAÇÕES DE DIVERSAS INTELIGÊNCIAS



FONTE: Os Autores (2023).

Mais tarde, Gardner acrescentou à lista as inteligências Naturalista (reconhecer e classificar espécies da natureza) e Existencial (refletir sobre questões fundamentais da vida humana) e sugeriu o agrupamento da interpessoal e da intrapessoal em um mesmo fator.

Segundo a teoria das múltiplas inteligências, existem talentos diferenciados para atividades específicas. De forma resumida, “o desempenho do ser humano é resultado das combinações de inteligências” (KERKOSKI, 2008, p. 28). O resultado dessas interações define as ações e o desempenho final da tarefa do indivíduo.

A primeira inteligência é a Linguística, a qual nos possibilita realizar a comunicação com outras pessoas ou com um grupo de indivíduos. Geralmente, pessoas com grande desenvolvimento nesta área têm bastante habilidade para realizar discursos e para registrar seus pensamentos na forma escrita. Por isso, essa inteligência é caracterizada pela palavra falada, pela leitura e pela escrita das próprias ideias.

É possível desenvolver este tipo de inteligência com exposições gradativas à prática de redações, leituras e interpretação de texto, apresentações verbais para outras pessoas, como discussões e debates sobre um determinado tema, confecção de um pequeno jornal, produção de textos poéticos ou científicos, além da prática de apresentações teatrais (KERKOSKI, 2008).

A Inteligência Lógico-Matemática está relacionada à resolução de problemas. Indivíduos com essa inteligência bem desenvolvida têm maior facilidade em resolver cálculos matemáticos de forma rápida e precisa.

Para estimular esta inteligência podem-se utilizar jogos de memória, cálculos mentais, manipulação de fórmulas, jogos que tenham resoluções de problemas e confecção de planilhas (KERKOSKI, 2008).

A Inteligência Musical é responsável por identificar sons e notas musicais, e é ativada quando a pessoa se utiliza de músicas ou de ritmos que contenham uma sequência de notas harmoniosas. Para que seja melhor desenvolvida é possível utilizar atividades com diferenciação de sons e tons, e manipular instrumentos musicais e de canto.

Para Gardner (1995), a Inteligência Espacial se mostra na capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de manobrar e operar a partir dessa imagem. Pode ser representada pela leitura de mapas; pela orientação através das estrelas; por jogos desportivos, onde é necessário analisar um objeto, como uma bola, para compreender sua velocidade, altura e trajetória, a fim de realizar a melhor intervenção.

Esta inteligência pode ser desenvolvida através de jogos pré-desportivos e atividades que necessitem de orientação espacial, como manipulação de massas de modelar ou confecção de desenhos e pinturas.

A Inteligência Intrapessoal é uma forma de autoconhecimento formada por paradigmas pessoais ou entendida pela definição de autoimagem e autorrelato sobre “qualidades” e “defeitos” do indivíduo. Esta inteligência faz alusão ao conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa e é considerada como a via de acesso à vida emocional e à própria gama de sentimentos. Define-se como a capacidade de realizar discriminações entre a informação que proporciona as emoções, para depois verbalizá-las e dar-lhes nome, com o objetivo de tê-las como um meio de reinterpretar e dirigir a própria conduta (GARDNER, 1993).

Para desenvolver esta inteligência pode-se utilizar atividades de imagem corporal, dinâmicas que analisem o perfil do indivíduo, jogos que estimulem a superação de obstáculos e perceber como o indivíduo lida com isso.

A Inteligência Interpessoal é a capacidade de entender e interagir com outras pessoas. Essa interação pode ocorrer em qualquer ambiente, partindo do âmbito familiar, aos ambientes escolares, acadêmicos, esportivos, de trabalho, até os ambientes de convívio social com os amigos. Esta inteligência pode se construir a partir da capacidade individual de identificar diferenças entre os demais e desenvolver estratégias para lidar com elas. Assim, o indivíduo com grande inteligência interpessoal é capaz de perceber contrastes nos estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções dos outros (GARDNER, 1993).

Ela pode ser desenvolvida quando há estímulos a atividades em grupo, como a proposição de resoluções de problemas, em que será necessária a interação entre os participantes, e o estabelecimento de metas que exijam a dedicação e o trabalho por parte de todos os membros de determinado grupo.

A Inteligência Corporal-Cinestésica é a capacidade de utilizar o próprio corpo ou parte dele para resolver um problema ou elaborar um produto. O desenvolvimento dessa inteligência pode se dar de forma individual ou coletiva, através de jogos esportivos, danças, brincadeiras ou jogos motores. Entende-se que essa inteligência tem uma ligação muito próxima ao desenvolvimento da Inteligência Espacial.

Como exemplo, podemos citar o aprendizado de um jogo desportivo que envolve a Inteligência Corporal-Cinestésica e, ao mesmo tempo, também necessita da Inteligência Espacial. As combinações de diferentes tipos de inteligência apontam para a relevância do entendimento e da investigação das diversas relações possíveis entre as diferentes inteligências na formação e educação do ser humano, a fim de que se possam obter melhores resultados nas diversas áreas.

Dessa forma, apesar de o indivíduo nascer com um perfil e com maior facilidade para desenvolver determinadas inteligências, a característica individual final ou o conjunto das características atuais do indivíduo é formada pela prática da combinação dessas inteligências desencadeadas pelos estímulos que lhe são apresentados ao longo da vida, tendo a escola um papel fundamental nesse sentido.

Para Kerkoski (2008) parece haver concordância de que o indivíduo nasce com uma predisposição maior para uma ou outra inteligência. Ou seja, nem todos serão exímios músicos ou atletas de destaque internacional. Mesmo assim, a noção de constante aprendizado e de aperfeiçoamento, necessários para a sobrevivência, não é desconsiderada. Gardner (1995) aponta que os indivíduos podem diferir nos perfis particulares de inteligência com os quais nascem e que certamente eles diferem nos perfis com os quais acabam.

Possivelmente, esse fato se dá por um resultado natural de um processo de aquisição de conhecimento, treino e ensino, que envolve mudança e retenção do comportamento. Pensando na educação, para que ocorram mudanças no indivíduo, são necessários estímulos adequados e direcionados aos objetivos que se quer atingir.

Gardner (1995) novamente defende que estes estímulos devem ser fornecidos já nos primeiros dias de vida e entende que cada inteligência decorre de uma série de estímulos, que podem ser frutos do meio exterior ou de uma combinação interna.

Desta forma, apesar de o indivíduo nascer com um perfil e com maior facilidade para desenvolver determinadas inteligências, a característica individual final ou o conjunto das características atuais do indivíduo é formada pela prática da combinação destas inteligências desencadeadas pelos estímulos que lhe são apresentados ao longo da vida. Isso se evidencia, como já comentado, na dinâmica vivenciada pelo indivíduo, em primeiro lugar, na família e, depois, no ambiente escolar, na interação com professores e colegas, caracterizando seu perfil (KERKOSKI, 2008, p. 30).

Al-Qadri e Zhao (2021) postulam que desde a década de 1990 muitos pesquisadores estudam a IE em profundidade, interessados nos possíveis resultados de relacioná-la à educação. Os autores também apontam que recentemente a IE conquistou um lugar importante nos meios acadêmico e científico e surge como um novo padrão para ajudar os educadores a melhor compreender e a correlacionar sucesso e ambiente educacional.

No aspecto da educação formal, muitas instituições de ensino, em diferentes países, buscam alternativas metodológicas para desenvolver o ser humano em todas as suas potencialidades, priorizando, assim, uma formação global, no sentido de estimular e desenvolver todas as inteligências simultaneamente (KERKOSKI, 2008).

### 2.1.2 Daniel Goleman

Daniel Goleman, em 1995, foi quem popularizou a teoria da Inteligência Emocional, embora, segundo Shapiro (2002), os estudos sobre este tema ocorram há, no mínimo, cinquenta anos. Ou seja, é um tema relativamente novo (com amplo debate através de outras terminologias) e ganhou destaque a partir da metade da década de noventa, estendendo suas discussões até os dias de hoje.

Para Goleman (2001), as pessoas têm dois tipos de mentes: a racional e a emocional. Existe, para este autor, uma ligação entre a emoção e a cognição, ou seja, a mente racional não pode ser entendida apenas em termos do que ocorre no interior da pessoa, mas sim como um conjunto de transações com acontecimentos do meio ambiente, significativos para o bem-estar do sujeito. Estes acontecimentos são avaliados através de uma apreciação cognitiva, de forma deliberada, racional e consciente (COSTA, 2009).

Damásio, citado por Costa (2009), defende que alguém privado das suas emoções dificilmente consegue tomar decisões racionais, assumindo mesmo que, sem emoções, não existirão raciocínios assertivos. Este autor ainda advoga que não há decisões puramente lógicas nem reações puramente emocionais, sendo o elo entre as duas imprescindível para a tomada de decisões adequadas.

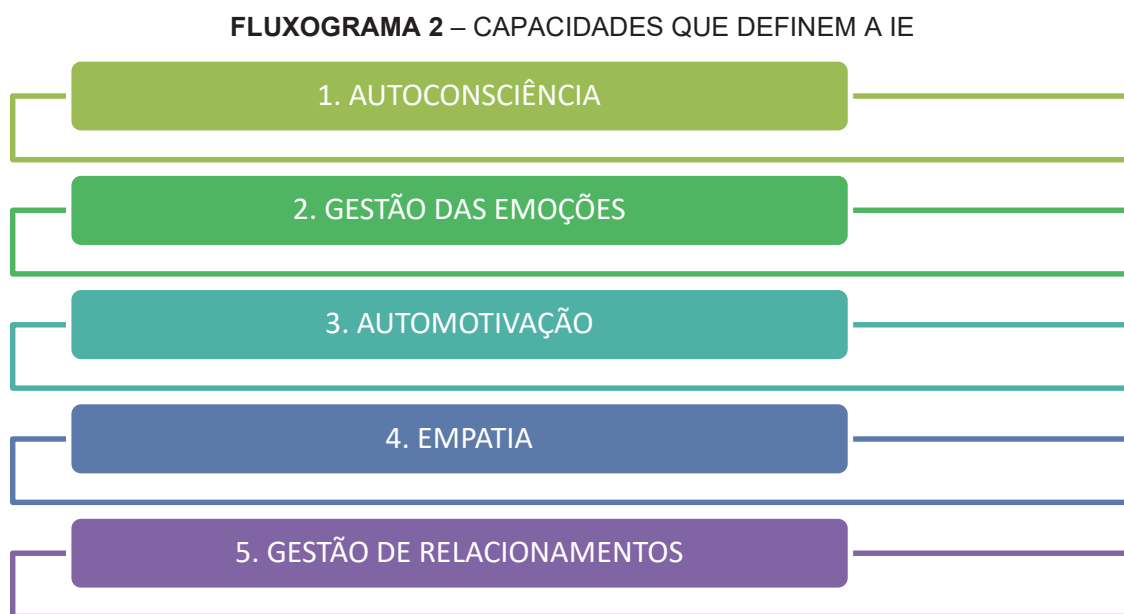
Partindo da teoria de inteligências múltiplas, o autor apresenta o termo *inteligência emocional* para indicar:

Que nossos sentimentos mais profundos, nossas paixões e anseios são guias essenciais, e nossa espécie deve grande parte de sua existência à força deles nos assuntos humanos. Nossas emoções, dizem, nos guiam quando enfrentamos provações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas ao intelecto. Quanto mais intenso o sentimento, mais dominante se torna a mente emocional e mais intelectual a racional. É uma disposição que parece originar-se de eras e eras da vantagem evolucionária de termos as emoções e intuições como guias de nossa resposta instantânea nas situações em que nossa vida está em perigo (GOLEMAN, 1995, p. 17).

Ainda, Goleman (1995) assume que as competências emocionais cruciais podem, sem dúvida, ser aprendidas e aperfeiçoadas pelos indivíduos, mas é necessário ensiná-los.

De forma objetiva, Goleman (2006) define a IE como a capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções dentro de nós e de nos nossos relacionamentos.

Goleman (2006) apresenta o conceito organizado e fragmentado em cinco capacidades específicas, observadas no Fluxograma 2, com objetivos diferentes, já que demonstram diferentes dimensões do humano.



FONTE: Goleman (1995).

A primeira capacidade, Autoconsciência, Goleman (1995) define como a capacidade de exercer o autoconhecimento a fim de identificar os próprios sentimentos quando eles aparecem, gerando um nível de atenção reflexiva, com caráter introspectivo, que possibilita acessar sua própria experiência e tomar consciência de suas emoções, bem como do motivo por que surgem.

Esta capacidade é considerada por Siqueira et al. (1999) como a habilidade mais importante dos cinco pilares, pois ela é responsável por “abrir caminho” às demais habilidades.

A segunda capacidade diz respeito à Gestão das emoções. Essa aptidão tem relação com o controle das emoções, por isso é denominada também por Goleman (1995) de *Autocontrole*. Ter autocontrole não quer dizer suprimir ou fazer desaparecer



as emoções; significa, sobretudo, a busca do equilíbrio e/ou do bem-estar emocional do sujeito, ou seja, a superação dos estados emocionais negativos e o alcance dos estados emocionais positivos (KERKOSKI, 2008).

Siqueira et al. (1999, p. 146) definem *autocontrole* como a “capacidade de administrar sentimentos e desenvolver habilidades pessoais para alcançar metas anteriormente estipuladas”. Para Goleman (1995), controlar as emoções é ter autonomia sobre seus sentimentos e seus comportamentos emotivos. Assim, conseguir manejar ansiedade, tristeza ou irritabilidade que incapacitam é sinônimo de autocontrole e garante qualidade de vida ao indivíduo, pois saber trabalhar a autogestão emocional facilitará a maneira como ele lidará com seus fracassos durante a vida, permitindo maior bem-estar, ao invés de passar longo tempo lutando com os próprios sentimentos de desespero e de insucesso (LOPES, 2020). Para Goleman (1995) a arte de tranquilizar-se é um dom fundamental na vida.

A terceira competência da IE, segundo Goleman (1995), é a Automotivação ou a capacidade de motivar-se. Esta competência indica a potencialidade do indivíduo em administrar motivos e interesses que culminem em uma ação; sendo que, para tomar esta decisão, ele precisa se utilizar da sua IE.

Goleman (1995) afirma que a motivação está relacionada ao entusiasmo e ao prazer no campo da IE. Na medida em que somos motivados por sentimentos de entusiasmo e prazer no que fazemos, esses sentimentos nos levam às conquistas.

A quarta competência estabelecida por Goleman (1995) é a capacidade de reconhecer emoções nos outros, ou seja, Empatia, derivada do grego *empathéia*, que significa “entrar no sentimento”. Tal característica indica a capacidade de entender os sinais verbais e não-verbais para interpretar o estado emocional de outra pessoa (KERKOSKI, 2008).

Goleman (1995) afirma que a raiz da empatia é a autoconsciência, ou seja, antes de saber reconhecer as emoções nos outros, é necessário saber identificá-las em si mesmo. Goleman (1995) ainda enfatiza que a empatia também é conhecida como *consciência social*, e é maximizada pelo autoconhecimento; ou seja, quanto mais conhecemos sobre nós mesmos, mais capazes seremos de reconhecer os sentimentos e emoções dos outros.

O educador deve reconhecer e interpretar os diferentes estados de ânimo e os sentimentos que a criança apresenta, ou seja, ser empático. Julga-se adequado, ainda, que o docente apresente uma

boa atitude e seja o exemplo de boas atitudes, agindo de modo adequado aos comportamentos das crianças, sendo, portanto, emocionalmente inteligente (KERKOSKI, 2008, p. 70).

Essa relação com o outro, caracterizada por Gardner (1995) como inteligência interpessoal, se conecta diretamente à empatia, que desenvolve no indivíduo a capacidade de observar e distinguir suas emoções e sentimentos.

Por fim, a quinta competência é denominada Gestão de relacionamentos. Essa habilidade envolve reconhecer os sentimentos de outra pessoa e, a partir disso, adotar atitudes para moldar os sentimentos dos outros pelas próprias atitudes, tendo em vista que o ser humano tem a tendência de imitar ou reproduzir os sentimentos observados nos outros (KERKOSKI, 2008).

A literatura científica indica que o ser humano não necessariamente terá todas as inteligências bem desenvolvidas ao mesmo tempo, mas um nível mínimo em cada uma delas e a soma da interação entre elas são os aspectos que gerarão as características pessoais de um indivíduo emocionalmente inteligente.

### 2.1.3 Reuven Bar-On

Seguindo com os conceitos da IE, para Bar-on (2006) a IE é a combinação de fatores tanto emocionais quanto sociais. Em seus estudos, ele utiliza o termo *Emotional-Social Intelligence* – ESI (Inteligência socioemocional). O autor busca validar seu modelo nas prerrogativas de Gardner (1983), que postulou sobre a construção das inteligências múltiplas, considerando as inteligências pessoais divididas em: intrapessoal (emoção), isto é, a relação do indivíduo consigo mesmo; e a interpessoal (social), a que se estabelece com o outro.

Bar-on (2006) conceitua a IE como competências emocionais e sociais inter-relacionadas, habilidades e facilitadores que determinam a eficácia com que nos entendemos e nos expressamos, e com que entendemos os outros e com eles nos relacionamos.

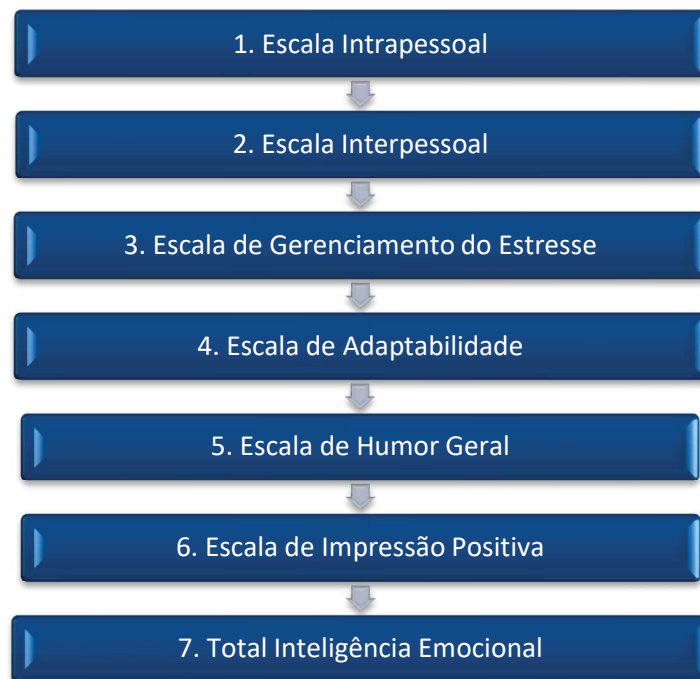
Nessa perspectiva, o indivíduo é emocional e socialmente inteligente quando, considerando as competências intrapessoais, possui consciência de si mesmo, reconhece seus pontos fortes e fracos, expressa seus pensamentos e sentimentos de forma construtiva; e, considerando as competências interpessoais, é capaz de perceber

as emoções do outro, estabelecendo, assim, um ambiente de cooperação e de construção mútua (BAR-ON, 2006).

Por este conceito, Bar-On propõe um “modelo de inteligências não-cognitivas”, e assim destaca seis competências: interpessoais, intrapessoais, de adaptabilidade, de gerenciamento do estresse, de humor geral e de impressão positiva. Para ele, elas são imprescindíveis para o sucesso do indivíduo (STERNBERG et al., 2000).

Para Bar-On (1997) existem 7 escalas multidimensionais que avaliam as características centrais da IE, permitindo compreender seu perfil social e afetivo, sendo elas:

**FLUXOGRAMA 3 – ESCALAS MULTIDIMENSIONAIS DO QUESTIONÁRIO DE IE DE BAR-ON**



FONTE: Bar-On (1997).

- *Escala intrapessoal* – Inclui a medição da compreensão de si mesmo, a habilidade para ser assertivo e a habilidade para visualizar a si mesmo de maneira positiva.
- *Escala interpessoal* – inclui destrezas como a empatia e a responsabilidade social, a manutenção de relações interpessoais satisfatórias, o saber ouvir e o ser capaz de compreender e de apreciar os sentimentos dos outros.

- *Escala de adaptabilidade* – Inclui a habilidade para resolver problemas, para ser flexível, realista e eficaz na gestão das mudanças e na resolução de problemas cotidianos.
- *Escala de gestão do estresse* – inclui a habilidade para dirigir e controlar as próprias emoções, nomeadamente a tolerância ao estresse e o controle dos impulsos, ser geralmente calmo e trabalhar bem sob pressão, ser raramente impulsivo e responder a acontecimentos estressantes sem se desmoronar emocionalmente.
- *Escala de humor geral* – inclui a habilidade para ter uma atitude positiva perante a vida, incluindo a felicidade e o otimismo, ou seja, uma apreciação positiva sobre as coisas e sobre os acontecimentos. Uma visão mais atualizada do inventário indica que o humor geral opera como um facilitador da inteligência emocional, ao invés de fazer parte dela.
- *Escala de Impressão Positiva* – é caracterizada pela capacidade excessiva de autoimpressão sobre as próprias boas qualidades.
- *Total Inteligência Emocional* – compreende indivíduos que são geralmente bons em lidar com demandas diárias e são tipicamente felizes.

Portanto, de acordo com o conceito apresentado pelos autores, a IE deve ser entendida de modo mais restrito, como uma aptidão de perceber os significados das emoções e de tirar proveito desse conhecimento para racionalizá-las e solucionar problemas (STERNBERG et al., 2000).

Em suma, o modelo teórico de Bar-On combina o que pode ser qualificado como habilidades emocionais (autorregulação, autoconhecimento emocional) com outras características diferentes dessas, como a independência pessoal ou o humor geral, que podem ser considerados fatores de personalidade, o que permite inclui-lo dentro dos modelos mistos.

Rego e Fernandes (2005) salientam que indivíduos emocionalmente inteligentes lidam melhor com as contingências da vida, criam e desenvolvem redes de relações interpessoais que lhes permitem gerenciar com mais facilidade suas fontes de estresse e estabelecem relações mais saudáveis com os outros.

As ferramentas que você dá às crianças quando as ensina a aprender e a desenvolver sua própria inteligência emocional serão de muito valor para elas quando estiverem enfrentando aquelas questões de vida e suas mudanças constantes na adolescência, assim como nas oportunidades de vida criadas pelo sucesso alcançado na escola (BREARLEY, 2004, p. 29).

Mayer, Roberts e Barsade (2008) elaboraram uma versão condensada de alguns resultados de pesquisas envolvendo a IE e perceberam que há uma correlação positiva entre a IE e as boas relações sociais, familiares, íntimas e de trabalho: os indivíduos de IE elevada são encarados pelos outros como pessoas com quem é mais agradável de se estar; são vistas como mais empáticas e socialmente mais hábeis do que indivíduos de IE baixa. Assim, a IE se relaciona ao sucesso acadêmico e profissional, à satisfação, à alta autoestima e a uma menor taxa de depressão.

Há ainda na literatura diversos estudos que indicam os respectivos benefícios que a IE pode proporcionar. Machado et al. (2008) destacam a correlação da competência emocional com o sucesso acadêmico. Rego e Fernandes (2005) verificaram em sua revisão literária que as aprendizagens de sucesso e os mais elevados desempenhos resultam da reunião sinérgica das aptidões racionais e emocionais.

Sousa (2010) também reconhece que o uso inteligente das emoções é considerado um aspecto fundamental na adaptação psicológica, pois elas podem fornecer informações para a resolução de problemas e para a aprendizagem geral. O conhecimento da IE dos alunos pode influir no modo como eles se reconhecem e agem no seu cotidiano.

A IE tem, ainda, um papel importante nos processos educacionais, pois torna o indivíduo capaz de lidar com as influências do mundo globalizado e com as constantes mudanças que ocorrem em um curto espaço de tempo (PIRES et al., 2016).

Na medida em que os alunos são capazes de administrar suas emoções e de compreender causas, cenários e circunstâncias que promovem a geração de múltiplos sentimentos, eles serão capazes de modificar seu pensamento e potencializar seu correto desenvolvimento por meio de boas decisões, buscar alternativas em resoluções de problemas, além da convivência saudável traduzida em bom senso e boa conduta (VALENZUELA-SANTOYO; PORTILLO-PENUELAS, 2018). Além disso, discutir sobre IE na sala de aula é uma oportunidade valiosa para o professor avaliar a concretização do desenvolvimento afetivo dos alunos, o que implica em obter certas informações que marcam o ponto de partida no decurso do currículo (PACHECO; BERROCAL, 2004; TELASKA, MINHO, 2022).

Portanto, a escola ou os ambientes educacionais, independente dos programas estabelecidos por professores, pais, comunidade e governo, são cenários para o exercício da IE em contextos práticos.

#### 2.1.4 Instrumentos de Inteligência Emocional

O método pelo qual buscou-se mensurar as competências da inteligência emocional dos pesquisados consistiu em resolver tarefas relacionadas ao reconhecimento das emoções próprias e das emoções de outras pessoas e identificar respostas socialmente adequadas às situações expostas.

Nos dias atuais, existem diversos testes de autorrelato, sendo estes os mais utilizados nas pesquisas nacionais e internacionais, tais como o *Bar-on Emotional Quotient Inventory* (Bar-On Eq-i) (BAR-ON, 1997) e a Medida de Inteligência Emocional - MEI (SIQUEIRA; BARBOSA; ALVES, 1999), a primeira sendo internacional e a última, nacional. Naturalmente, estas medidas são mais numerosas do que as de desempenho, por diversos aspectos, tais como: facilidade de construção e viabilidade comercial das editoras de testes de elaborar instrumentos em curto período de tempo e com menor custo (ROBERTS; MENDOZA; NASCIMENTO, 2002).

Oliveira (2015) destaca que existem variados instrumentos de medida da IE, e que as diferenças estão nos seguintes aspectos: teoria de sustentação, faixa etária-alvo, ambiente de aplicação, perfil dos participantes (estudantes, líderes de empresa, etc.), metodologia de abordagem nos testes de avaliação (autoavaliação, 360 graus ou aptidão). Nesta perspectiva, Hansen, Lloyd e Stough (2009) afirmam que

Embora existam vários modelos e medidas de IE (por exemplo, Mayer, Salovey e Caruso, 2000; Bar-On, 1997; Schutte et al., 1998; Tett, Fox e Wang, 2005; Petrides e Furnham, 2001; Palmer e Stough, 2001), existem uma série de dimensões de IE comuns entre si. Em particular, a capacidade de reconhecer e expressar emoções, a capacidade de perceber as emoções nos outros e a habilidade de gerir e controlar as emoções das dimensões que aparecem em quase todas as medidas de IE (HANSEN, LLOYD, STOUGH, 2009, p. 220).

Salovey, Woolery e Mayer (2001, p. 289) enfatizam que

existe bastante convergência entre os investigadores acerca do que é inteligência emocional – um conjunto de competências que engloba a avaliação e a expressão de emoções, o uso das emoções para facilitar as atividades

cognitivas, o conhecimento acerca das emoções e a regulação das emoções. Há, todavia, menos consenso acerca de qual o melhor método para medi-la.

Segundo Bueno e Primi (2003), o primeiro instrumento baseado em desempenho para avaliação da IE lançado comercialmente foi a *Multifactor Emotional Intelligence Scale* – MEIS (MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2000). De acordo com Brackett e Mayer (2003), o teste mais utilizado de competência é o MSCEIT (MAYER; SALOVEY; CARUSO – *Emotional Intelligence Test*). Já no modelo misto, os mais populares são o Inventário do Quociente Emocional – EQ-i (BAR-ON, 1997) e o Teste de Autorrelato da Inteligência Emocional – SREIT (SCHUTTE et al., 1998).

No entanto, os instrumentos que permitem avaliar a IE em crianças e adolescentes são recentes e encontram-se em processo de validação empírica. Nesse sentido, Bar-On e colaboradores desenvolveram o EQ-i:YV (*Emotional Quotient Inventory: Young Version*), que é um dos instrumentos disponíveis no mercado para avaliar a IE de crianças e jovens dos 7 aos 18 anos de idade, ao qual recorreremos no nosso estudo.

O EQ-i:YV foi desenvolvido no sentido de integrar conhecimentos teóricos, fundamentos empíricos e uma fina sofisticação de técnicas psicométricas, com o objetivo de avaliar as habilidades emocionais e sociais desta faixa etária.

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

O índice de inconsistência é uma das medidas de validade do EQ-i:YV que foi desenhada para avaliar a discrepância de respostas similares. As respostas altamente inconsistentes podem ser produzidas por falta de motivação ou de disposição dos avaliados para participarem do estudo, o que pode comprometer a validade dos resultados. O EQ-i: YV contém vários pares de itens altamente correlacionados que têm um conteúdo similar, os quais podem ser utilizados para verificar respostas inconsistentes.

O EQ-i:YV contém 60 itens organizados numa escala Likert de 4 pontos, na qual os avaliados respondem de acordo com as seguintes opções: “muito raramente”, “raramente”, “frequentemente” e “muito frequentemente”. Os estudos que analisam essa versão do instrumento têm demonstrado características psicométricas adequadas, replicando a estrutura fatorial proposta pelo autor em amostras de diferentes nacionalidades: americana (BAR-ON; PARKER, 2000; PARKER et al., 2005); húngara (KUN et al. 2012); libanesa (EL HASSAM; EL SADER, 2005); omanesa (AL-SAID;

BIRDSEY; STUART-HAMILTON, 2013); peruana (UGARRIZA; PAJARES, 2005); e castelhana (FERRANDO, 2006; FERRÁNDIZ et al., 2006; FERRÁNDIZ et al., 2012).

Neste sentido, mostra-se interessante compreender a IE de alunos do Ensino Fundamental e como ela pode se relacionar ao seu desempenho acadêmico. Para isso, vamos compreender alguns conceitos e estudos voltados a este fator.

## 2.2 DESEMPENHO ACADÊMICO

A busca por novas variáveis que influenciam o êxito acadêmico dos alunos, que permitirão futuramente a adoção de novas metodologias para melhorar o processo e ensino-aprendizagem, supõe um novo campo de investigação. Ao longo do Ensino Fundamental e Médio, as crianças e adolescentes vivenciam experiências escolares que influenciam sua aprendizagem. A pergunta que nos colocamos e que norteou esse estudo foi: será que a IE é um desses campos que podem influenciar em seu desempenho acadêmico?

Antes de apresentar conceitos e ideias acerca do desempenho acadêmico, apresentamos na Tabela 1 para entender como ocorre a estrutura do sistema educacional brasileiro de acordo com a idade e com o curso.

**TABELA 1: ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCATIVO BRASILEIRO**

<b>CURSO</b>	<b>IDADE</b>
<b>Educação Infantil</b>	0-6 anos
<b>Ensino Fundamental I</b> <b>5 anos de duração (1º ao 5º ano)</b>	7-10 anos
<b>Ensino Fundamental II</b> <b>4 anos de duração (6º ao 9º ano)</b>	11-14 anos
<b>Ensino Médio</b> <b>3 anos de duração (1º ao 3º ano)</b>	15-17 anos
<b>Universidade</b> <b>Média de 5 anos de duração</b>	18 anos ou mais

FONTE: Os Autores (2023).

Hoje, o sistema escolar brasileiro tem um modelo misto estruturado em dois níveis: por um lado, o Ensino Fundamental, foco deste estudo, equivale ao nível primário,



que tem uma duração de 9 anos e divide-se em 5 anos iniciais e 4 anos finais; por outro lado, o Ensino Médio, que tem uma duração de 3 anos e equivale ao nível secundário.

Segundo os dados de 2021 do último censo demográfico realizado no país pelo IBGE (BRASIL, 2022), o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental se situa em torno de 26,5 milhões, e no Ensino médio, de 7,7 milhões. Esses dados indicam que o número de alunos matriculados decresce notavelmente no Ensino Médio, o que deixa uma alta porcentagem de alunos em situação de escolaridade incompleta. Esses alunos estão distribuídos em um total de 152,7 mil escolas, das quais 23,6% são privadas.

Em posse dessas informações, e compreendendo que o Ensino Fundamental, em seus dois níveis, se compõe de indivíduos de 6 a 14 anos, é preciso compreender as características desta faixa etária.

Existem muitas definições sobre o período da adolescência; para alguns autores, ela é considerada como uma transição entre a infância e a idade adulta, um período marcado por grandes transições, que implicam em importantes mudanças físicas, cognitivas e psicossociais, as quais começam na puberdade e se concluem na fase adulta, que é o processo pelo qual uma pessoa alcança a maturidade sexual e a capacidade de reprodução (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2005).

Para Martín (2013), na etapa da adolescência começa-se a exploração da própria identidade, mas sua noção vem se construindo desde a primeira infância e finaliza apenas na velhice, quando se integra a trajetória vital. Esta identidade não permanece estável ao longo da vida e irá se desenvolver fundamentalmente em quatro áreas: religião, sexo, vocação e política. O adolescente se depara com identidades diferentes, e isso dependerá das oportunidades e das experiências de vida – até porque, se houver inibições de qualquer natureza, será mais complicado para um indivíduo encontrar quem ele é realmente.

Dentre os fatores de desenvolvimento nessa fase estão o autoconceito e a identidade, pois começa a haver um aumento da consciência e da concentração em si mesmo e nos seus próprios pensamentos, o que alguns autores chamam de “egocentrismo adolescente”. Devido a esta posição cognitiva, os jovens costumam se antecipar às situações sociais e às reações dos outros, em situações reais ou hipotéticas. Este egocentrismo se eleva quando as crianças vão adquirindo as operações formais, ou seja, utilizar capacidades associativas maiores, e diminuem gradualmente na medida em que os adolescentes vão assumindo responsabilidades típicas da vida adulta (SHAFFER; SHAFFER, 2005).

Nesta etapa de mudanças é necessário que o adolescente conte com uma rede de apoio e com a sensibilidade dos pais, da família e dos professores para sua adaptação. Algumas das mudanças são: alterações hormonais, maturação sexual, aumento da independência, maior dificuldade acadêmica e aumento do conflito com os pais (MARTÍN, 2013).

Esta passa a ser uma das razões do presente estudo, tendo como uma linha futura o entendimento de quem são os professores desses adolescentes e que habilidades emocionais eles estão trabalhando nas salas de aula. Para isso, realizaremos uma análise do desempenho acadêmico e de como este conceito é estudado por alguns autores.

### 2.2.1 Conceito

O desempenho acadêmico, na visão de Almeida, Guisande e Ferreira (2009), implica na capacidade de interpretar desafios e de modificar as crenças preconcebidas sobre eles. Para ocorrer tal processamento racional, é necessário o uso de recursos pessoais, sociais e intelectuais, adequados para a tomada de decisões.

Na atualidade, a educação formal exerce um importante papel sociocultural, e o bom desempenho acadêmico (indicativo de futuro sucesso social) pode ser definido de acordo com o rendimento escolar esperado para determinadas idade, habilidades cognitivas e escolaridade (SIQUEIRA; GURGEL-GIANNETTI, 2011). O primeiro desafio para quem deseja investigar o sucesso acadêmico são as medidas de rendimento, entendendo que avaliá-lo ou ao desempenho escolar é uma tarefa bastante árdua para todos aqueles que participam do processo educacional, devido à complexidade dos processos envolvidos (CAPELLINI; TONELLOTO; CIASCA, 2004).

O desempenho acadêmico para Esteban (2000) está relacionado à qualificação do conhecimento do aluno, o qual é transformado em nota, que, por sua vez, leva-o à classificação e à seleção. Muitas vezes a nota não expressa o real desempenho do aluno, pois nenhuma avaliação consegue abarcar todas as possibilidades de verificação. Portanto, para essa autora, a nota seria apenas uma forma parcial de verificar o desempenho.

Para Vaquero-Diego (2020) o rendimento acadêmico apresenta aspectos quantitativos e qualitativos, que se obtêm entre os diferentes níveis e durante os distintos processos de ensino-aprendizagem.

Ao longo do processo de escolarização ocorrem inúmeras situações contextuais e pessoais que afetam significativamente os alunos em seu processo de formação e em seu desempenho escolar. A superação dos objetivos escolares, junto às modificações próprias da adolescência, é vista como um período vital na vida das pessoas (SUPERVIÁ; ORDÁS, 2019).

As possíveis causas do bom e do mau desempenho escolar têm sido estudadas e analisadas, bem como os fatores que influenciam o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico. Para Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008), as dificuldades de aprendizagem dos diversos conteúdos escolares contribuem para o crescimento do fracasso escolar, ou seja, geram um desempenho não satisfatório na aprendizagem.

Para Araujo et al. (2014) o rendimento acadêmico pode sofrer influência de diversos aspectos, como o histórico acadêmico prévio dos estudantes, o relacionamento entre discentes e docentes, a organização curricular, a estrutura física da escola e a preparação dos professores.

Dentre algumas interferências das questões pessoais e familiares no rendimento escolar, a revisão sistemática de Gasparotto et al. (2018) apontou estudos em que as variáveis relacionadas ao rendimento acadêmico de adolescentes são: motivação acadêmica, prática de atividades extracurriculares, autoeficácia acadêmica e envolvimento dos pais.

No Ensino Fundamental para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico, sendo assim, na síntese de aprendizagens existem aspectos sobre respeitar e expressar sentimentos e emoções. Nessa mesma direção, é também finalidade do Ensino Médio o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (TELASKA; MINHO, 2022, p. 7).

No Ensino Fundamental, as causas do fracasso escolar estão ligadas principalmente aos domínios de leitura e de escrita. A compreensão em leitura e o desempenho acadêmico são aspectos que devem receber muita atenção por parte de todo o sistema educacional, tendo em vista que a dificuldade na compreensão textual pode levar a lacunas na aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares, e, assim, a um baixo desempenho escolar generalizado (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2008).

Ainda, Crestani (2015) considera que muitos são os fatores que causam o baixo desempenho escolar dos adolescentes, dentre eles: depressão, estresse, distúrbios e transtornos mentais, déficits, baixa ou nenhuma motivação, problemas familiares, problemas na relação com os professores e/ou com os colegas, baixo poder econômico, baixa autoestima, baixo conceito e percepção de si mesmo, vulnerabilidade social, uso e/ou abuso de drogas lícitas e ilícitas, alimentação fraca, dentre outros.

Para Supervía e Bordás (2019), o desempenho acadêmico é caracterizado por vigor, dedicação e absorção. O vigor refere-se a altos níveis de energia e de resistência na demanda escolar, ao investimento de esforços no trabalho, bem como a persistência diante das dificuldades; a dedicação refere-se ao envolvimento e comprometimento com o trabalho ou tarefa, bem como sentimentos de entusiasmo e autoavaliação positiva. Finalmente, a absorção refere-se a um estado de imersão nos trabalhos de casa que atendem e superam as expectativas dos alunos.

Existem vários fatores que se correlacionam e que influenciam diretamente no desempenho acadêmico, como as condições físicas e pedagógicas da instituição de ensino e dos profissionais que nela atuam, a participação dos pais nos processos escolares, a motivação, a autoestima e as habilidades sociais dos alunos (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2008).

Assim, para a obtenção de um desempenho acadêmico satisfatório, Oliveira e Soares (2011) afirmam que são exigidos dos estudantes: dedicação, esforço e empenho. Ao longo de sua trajetória escolar a criança adquire experiências ligadas ao sucesso ou ao fracasso acadêmico, construindo a partir delas uma crença sobre suas capacidades.

Novas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem vêm aumentando a importância da influência das variáveis, como as escolhas, crenças, expectativas e emoções, tanto daqueles que ensinam, como daqueles que aprendem, nos processos educacionais. O conhecimento sobre si mesmo, sobre sentimentos positivos em relação a si mesmo e à aceitação dos outros, repercutem na motivação e na forma como os indivíduos lidam com a rotina da escola (CRESTANI, 2015, p. 20).

Para acompanhar o desenvolvimento escolar dos estudantes são utilizadas as avaliações específicas de cada componente curricular, sob responsabilidade de cada docente da unidade escolar (BICHELS, 2021). O acompanhamento em todo o território nacional é feito pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que iniciou as avaliações em 1990 e passou por reestruturação em 1995. O objetivo desse órgão é

Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas; identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino; produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos; proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; e desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (BRASIL, 2021).

Em 2005, teve início o sistema de avaliação diagnóstica em larga escala, a “Prova Brasil”, realizada a cada dois anos com estudantes do Ensino Fundamental público, de 4<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries de áreas urbanas no Brasil, sobre as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco em resolução de problemas), além de conter um questionário socioeconômico (BICHELS, 2021). “Os resultados da Prova Brasil são um dos componentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O SAEB também levanta fatores socioeconômicos e contextuais que interferem na aprendizagem” (TOLENTINO-NETO et al., 2011, p. 2).

De forma geral, estudos demonstram que o desempenho acadêmico é de natureza multifatorial, ou seja, pode ser estudada sob diferentes aspectos teóricos e metodológicos, pois se trata de um fenômeno complexo e multicausal.

Em 2013, Hernandez-Castilla, Murillo e Martínez-Garrido realizaram uma pesquisa qualitativa para analisar o motivo pelo qual, em algumas escolas, muitos alunos não aprendem o que se espera. Este estudo foi realizado em oito escolas primárias de oito países diferentes da América Latina, onde os alunos tiveram rendimento abaixo do esperado em línguas, matemática, autoconceito, satisfação com a escola, convivência e comportamento social, sempre levando em consideração o nível socioeconômico e cultural das famílias e sua língua materna.

Dentre os resultados encontrados, como fatores de baixo rendimento acadêmico destes alunos, foram citados: falta de compromisso e de motivação; desânimo; pouco trabalho em equipe; diretores ausentes ou autoritários; baixas expectativas; pouca participação das famílias; instalações físicas e projetos pedagógicos inadequados. Para estes autores, dificilmente se poderá ter instituições de ensino de qualidade e conseqüentemente uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática, se não se conhecerem as causas do mau desempenho escolar, para que se possa auxiliar nas

mudanças necessárias (HERNÁNDEZ-CASTILLA; MURILLO; MARTÍNEZ-GARRIDO, 2013).

Barbosa e Fernandes (2001) analisaram os fatores associados à escola que influenciam os resultados em matemática para alunos da 4ª série do EF na Região Sudeste do Brasil. Com base na análise de um modelo com três níveis (aluno, turma, escola), os autores, ao realizarem o controle por nível socioeconômico dos alunos, verificaram que a infraestrutura e os equipamentos escolares explicam cerca de 54% da variabilidade do desempenho entre escolas. Ressalta-se também que, ao controlar a infraestrutura e os equipamentos escolares, os resultados evidenciam um alto poder explicativo das variáveis relacionadas aos professores e à interação destes com a turma para um bom desempenho acadêmico.

Estudo internacionais (MOKSNES et al., 2016; SHEK; LI, 2016) indicaram que, a cada ano escolar, a amplitude de conhecimento avança e alcançar um bom rendimento torna-se difícil entre os adolescentes devido ao estresse ocasionado pelas exigências acadêmicas e pela interação com diferentes professores, o que pode se associar à baixa autoestima e à baixa motivação. Nesse sentido, algumas pesquisas se preocuparam em avaliar de forma transversal iniciadores de problemas emocionais e de comportamento e o rendimento escolar (CIA; COSTA, 2012). Por exemplo, Saleem e Mahmood (2012) apontaram que os sintomas internalizantes relacionavam-se com a aprendizagem na adolescência, destacando o sentimento de rejeição como uma variável importante para explicar o baixo rendimento escolar.

Em contrapartida, estudos longitudinais verificaram a relação do comportamento externalizante com o baixo rendimento escolar em anos subsequentes, devido à dificuldade de se engajarem nas tarefas escolares (BURT; ROISMAN, 2010; MALINAUSKIENEA; VOSYLIS; ZUKAUSKIENE, 2011).

Sabemos que o sistema escolar apresenta seus próprios critérios e procedimentos para avaliar seus alunos e constrói as suas representações de sucesso e insucesso escolar, subentendidas por normas de excelência e por níveis de exigência definidos pela instituição (SILVA; DUARTE, 2012). Mesmo com as divergências pedagógicas existentes no campo da avaliação, Gasparotto et al. (2018, p. 30) relatam “eficácia das notas, *rankings* ou escalas”, pois “não se observam outras metodologias para obtenção desses parâmetros em grandes amostras” (GASPAROTTO et al., 2018, p. 30).

Outra informação importante é como o estudante se percebe com relação a seu próprio desempenho acadêmico. Foi realizado estudo a respeito do desempenho escolar de 120 alunos do 5º ano do EF de escolas públicas municipais da Região Metropolitana de Campinas. Dos participantes, 60 alunos apresentaram desempenho escolar satisfatório, e 60, insatisfatório, de acordo com conceitos atribuídos pelo professor. Os resultados apontaram que os estudantes com desempenho satisfatório se percebiam mais elogiados e convidados para ajudar o professor, e os com desempenho insatisfatório sentiam-se mais criticados e rotulados como indisciplinados (OSTI; MARTINELLI, 2014).

Temos que compreender que o sucesso escolar e o desempenho acadêmico positivo obedecem a critérios subjetivos, que podem variar de aluno para aluno, segundo a visão que têm acerca do assunto, e conforme as suas ambições e perspectivas. Segundo Tavares e Santiago (2001) deverão considerar-se os resultados (avaliados de uma forma objetiva) e a satisfação demonstrada pelo aluno (avaliados de uma forma subjetiva) como os indicadores de sucesso.

Sendo assim, devemos considerar que, se um aluno está efetivamente satisfeito com os resultados obtidos, é porque existe uma aproximação entre o que ele queria atingir e o que efetivamente atingiu.

Um fator importante a se ressaltar é que a maioria dos estudos sobre rendimento que têm sido realizados utilizam as notas ou as qualificações como indicadores materializados do rendimento. Até porque, as notas dos alunos realmente são os indicadores mais visíveis, embora seja necessário enfatizar que as notas nem sempre refletem fielmente as respostas conceituais, procedimentais e atitudinais do aluno com relação às matérias, aos professores e à dinâmica da sala de aula (VAQUERO-DIEGO, 2020).

Como pode ser observado no decorrer do texto sobre desempenho acadêmico, diversas são as variáveis que tendem a interferir em seu resultado: a inteligência emocional, o esforço, a dificuldade da tarefa, o cansaço, as atividades programadas, a escola e a influência do professor, dentre outros. No entanto, como seria muito extensa uma pesquisa que pretendesse investigar todas as possíveis variáveis que influenciam esse desempenho, no presente estudo elencou-se investigar qual a relação que a IE estabelece nesse cenário.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa quantitativa, não experimental e de caráter transversal. Utilizou-se um desenho de pesquisa não experimental, ou seja, ela foi realizada sem a manipulação deliberada das variáveis independentes e baseia-se em eventos que aconteceram sem a intervenção direta do pesquisador. Este desenho tem um caráter transversal, ou seja, os instrumentos de pesquisa foram aplicados em um único momento do tempo.

O estudo transversal em questão é descritivo e correlacional, ou seja, verificou-se a prevalência de uma variável e, também, buscou-se a correlação entre variáveis (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Além disso, um estudo com caráter quantitativo é aquele em que o investigador usa primariamente alegações pós-positivistas para desenvolvimento de conhecimento e faz uso de estratégias para realizar esta investigação, como nesse estudo, em que houve o levantamento e a coleta dos dados a partir de instrumentos predeterminados que geram dados estatísticos (CRESWELL, 2007).

##### 3.1.1 Planejamento da Pesquisa

As variáveis do estudo que foram correlacionadas estão descritas no Quadro 1.

**QUADRO 1 – DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS INDEPENDENTES, DEPENDENTES E DE CONTROLE**

CLASSIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS	COMPONENTES	TESTES	TIPO DE VARIÁVEL	CATEGORIZAÇÃO DA VARIÁVEIS
<b>INDEPENDENTE</b>	<b>Inteligência Emocional</b>	Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On: YV	Contínua	> pontuação > IE  < pontuação < IE
<b>DEPENDENTE</b>	<b>Desempenho Acadêmico</b>	Histórico Escolar	Contínua	Notas de 0 a 10
<b>CONTROLE</b>	<b>Sociodemográficas</b>	Faixa Etária	Categórica	12 a 14 anos
		Escolaridade	Categórica	8º e 9º ano do Ensino Fundamental
	<b>Características Esportivas</b>	Realiza Treinamentos	Categórica	Sim Não

FONTE: Os Autores (2023).



## 3.2 PLANEJAMENTO AMOSTRAL

### 3.2.1 População e Amostra

A presente pesquisa quantitativa foi realizada em contextos contemporâneos e reais. O local onde foi realizada a pesquisa é uma escola pública estadual da cidade de Curitiba-PR. Os instrumentos foram aplicados com 83 alunos, que fazem parte do 8º e 9º ano desta escola. Os alunos selecionados para a coleta de dados correspondem a ambos os sexos. A amostra foi intencional e selecionada por conveniência. Os participantes estão distribuídos por gênero conforme a Tabela 2.

**TABELA 2 – DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES**

Gênero	N	% do Total
<b>F</b>	35	42.2
<b>M</b>	48	57.8

FONTE: Os autores (2023).

O presente estudo obteve dados válidos de 83 participantes, sendo 48 meninos e 35 meninas. 41 dos participantes são do 8º ano e 42 são do 9º ano, como apresentado na Tabela 3.

**TABELA 3 – SÉRIES DOS PARTICIPANTES**

Série	N	% do Total
<b>8</b>	41	49.4
<b>9</b>	42	50.6

FONTE: Os autores (2023).

Interessante citar neste estudo a variedade da distribuição do local de nascimento dos participantes, como consta na Tabela 4.

**TABELA 4 – CIDADE DE NASCIMENTO DOS PARTICIPANTES**

Cidade de Nascimento	N	% do Total
<b>Curitiba-PR</b>	64	77.1
<b>Colombo-PR</b>	3	3.6
<b>Joinville-SC</b>	2	2.4
<b>Araras-SP</b>	1	1.2

<b>Aurelino Leal-BA</b>	1	1.2
<b>Cambara-PR</b>	1	1.2
<b>Goiânia-GO</b>	1	1.2
<b>Jaraguá do Sul-SC</b>	1	1.2
<b>Lucas do Rio Verde-MT</b>	1	1.2
<b>Niterói-RJ</b>	1	1.2
<b>Ponte Lacerda-MT</b>	1	1.2
<b>Rio de Janeiro-RJ</b>	1	1.2
<b>Rosana-SP</b>	1	1.2
<b>São José dos Pinhais-PR</b>	1	1.2
<b>São Paulo-SP</b>	1	1.2
<b>Três Barras-SC</b>	1	1.2
<b>Umuarama-PR</b>	1	1.2

FONTE: Os autores (2023).

De acordo com os dados apresentados na Tabela 4, os participantes têm 7 estados como local de nascimento. Por fim, descrevemos a quantidade de participantes que já haviam reprovado de ano, conforme Tabela 5.

**TABELA 5 – PERCENTUAL DE PARTICIPANTES QUE JÁ REPROVARAM**

Resposta	N	% do Total
<b>NÃO</b>	78	94.0
<b>SIM</b>	5	6.0

FONTE: Os autores (2023).

### 3.2.2 Participantes

Para atender ao objetivo de relacionar a Inteligência Emocional de alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual na cidade de Curitiba-PR, com as médias das notas obtidas no primeiro trimestre de 2023, participaram da pesquisa 83 alunos devidamente matriculados no 8º ou 9º anos, com idades entre 12 a 14 anos, dos gêneros masculino e feminino.

### 3.2.3 Critérios de Inclusão

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública situada na cidade de Curitiba-PR, que oferece o Ensino Fundamental a seus alunos.

Alunos devidamente matriculados nesta escola pública na cidade de Curitiba-PR no 7º, 8º ou 9º anos; alunos pertencentes à faixa etária de 12 a 14 anos; alunos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais ou por responsáveis; alunos que tenham assinado o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) antes de responder aos questionários.

### 3.2.4 Critérios de Exclusão

Para seguir os critérios adotados na seleção da amostra e diminuir possíveis variáveis intervenientes, alguns critérios foram adotados para exclusão dos participantes da amostra final. Foram excluídos os alunos que não estão dentro da faixa etária proposta, ou seja, menores de 12 anos e maiores de 14 anos; alunos que não tiveram o TCLE assinado pelos pais ou responsáveis; alunos que se recusaram a assinar o TALE; e alunos que não estiveram presentes no dia e horário, previamente agendados, para a realização da pesquisa.

## 3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Para esta pesquisa foram utilizados dois instrumentos: o Questionário de Informações Descritivas dos Participantes (APÊNDICE 1) e o Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On (ANEXO 1), versão para jovens.

### 3.3.1 Questionário de informações descritivas dos participantes (APÊNDICE A)

Para esse estudo, foi elaborado um questionário que tem como objetivo levantar informações sociodemográficas da amostra. Neste instrumento, buscamos informações pessoais do participante (nome, idade e gênero), escolaridade (escola, série, histórico de reprovações) e se pratica algum tipo de treinamento esportivo ou não, e, se sim, qual modalidade. Para caracterizar o perfil sociodemográfico do aluno utilizou-se sete perguntas neste questionário.

### 3.3.2 Questionário de Inteligência emocional de Bar-ON (ANEXO 1)

Bar-On e colaboradores desenvolveram o EQ-i:YV (*Emotional Quotient Inventory: Young Version*), que é um dos instrumentos para avaliar a IE de crianças e jovens dos 7 aos 18 anos de idade. O instrumento compreende 7 escalas multidimensionais que avaliam as características centrais da IE (BAR-ON, 1997), permitindo traçar um perfil social e afetivo.

O EQ-i:YV contém 60 itens organizados numa escala *Likert* de 4 pontos, na qual os avaliados respondem de acordo com as seguintes opções: “muito raramente”, “raramente”, “frequentemente” e “muito frequentemente”.

Neste questionário existe um conjunto de perguntas relacionadas aos comportamentos e às características de cada uma das sete escalas da Inteligência Emocional. Sendo assim, descrevemos o conjunto de perguntas que correspondem a determinada escala, que são:

- A) Escala Intrapessoal: questões 7;17;28;31;43 e 53.
- B) Escala Interpessoal: questões 2;5;10;14;20;24;36;41;45;51;55 e 59.
- C) Escala de Gerenciamento do Estresse: questões 3;6;11;15;21;26;35;39;46;49;54 e 58.
- D) Escala de Adaptabilidade: questões 12;16;22;25;30;34;38;44;48 e 57.
- E) Escala de Humor Geral: questões 1;4;9;13;19;23;29;32;37;40;47;50;56 e 60.
- F) Escala de Impressão Positiva: questões 8;18;27;33;42 e 52.
- G) Total Inteligência Emocional:  $Soma\ A/6 + Soma\ B/12 + Soma\ C/12 + Soma\ D/10 = Total\ (x5)$

Nesse último item, considera-se que A é o total de respostas que o indivíduo assinala em todo o questionário na alternativa “Muito raramente verdadeiro para mim”; assim como, B é total de vezes em que se assinala “Raramente verdadeiro para mim”; a letra C quantas vezes assinala “Frequentemente verdadeiro para mim”; e a letra D, é a somatória de vezes de que se assinala “Muito frequentemente verdadeiro para mim”. Utilizando-se a fórmula temos o Quociente Emocional (QE) do indivíduo.

Além disso, os autores atribuem cada escala de acordo com a caracterização de indivíduos que possuem altos escores em cada um dos fatores. Esta descrição é apresentada no Quadro 2.

**QUADRO 2 – DESCRIÇÃO DAS ESCALAS DO QUESTIONÁRIO BAR-ON EQ-i:YV**

<b>ESCALA</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DE PESSOAS COM ALTOS ESCORES</b>
<b>ESCALA INTRAPESSOAL</b>	Os indivíduos entendem suas emoções e têm habilidade para expressar e comunicar seus sentimentos e necessidades.
<b>ESCALA INTERPESSOAL</b>	Os indivíduos têm satisfatórios relacionamentos interpessoais, são bons ouvintes e hábeis para entender e apreciar os sentimentos dos outros.
<b>ESCALA DE GERENCIAMENTO DO ESTRESSE</b>	Geralmente são indivíduos calmos e trabalham bem sob pressão. Raramente são impulsivos e podem casualmente responder a um evento estressante friamente.
<b>ESCALA DE ADAPTABILIDADE</b>	São indivíduos flexíveis, realistas e gestores de mudanças. São bons em encontrar caminhos positivos ao lidar com problemas diários.
<b>ESCALA DO HUMOR GERAL</b>	São indivíduos otimistas, possuem um olhar positivo e são companhias agradáveis.
<b>ESCALA DE IMPRESSÃO POSITIVA</b>	São indivíduos que procuram criar uma elevada autoimpressão positiva.
<b>TOTAL INTELIGÊNCIA EMOCIONAL</b>	Indivíduos que são geralmente bons em lidar com demandas diárias e são tipicamente felizes.

FONTE: Bar-On e Parker (2000)

### 3.4 PROCEDIMENTO PARA A COLETA DOS DADOS

Após a definição da Escola Pública que pertencesse ao critério de inclusão (ter alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental), foram enviados os TCLE para ciência e assinatura dos pais ou responsáveis pelos alunos.

Em seguida, marcamos uma data e horário específicos com a diretora da escola para que pudéssemos aplicar os questionários.

A aplicação dos instrumentos na amostra do presente estudo foi realizada em uma das salas de aula da escola pública e seguiu o protocolo estabelecido pelos seus autores, composto da seguinte sequência:

- a) Assegurou-se de que cada participante tivesse o material necessário para preencher os questionários: um lápis ou uma caneta.

- b) A partir de uma rápida introdução, deixamos os(as) alunos(as) confortáveis com relação à pesquisa.
- c) Os aplicadores dos questionários explicaram os objetivos do estudo e como seria a aplicação dos instrumentos.
- d) Entregou-se, por primeiro, o TALE, o qual todos os participantes deveriam assinar para participar do estudo.
- e) Após a entrega do TALE assinado, os participantes responderam o Questionário Descritivo (Apêndice A).
- f) Em seguida, entregamos o Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On e explicamos as possibilidades de respostas.
- g) Ao final da aplicação, verificamos se o participante havia respondido frente e verso do instrumento.

Além desses passos, foram seguidas as orientações dos autores, de que os instrumentos fossem aplicados em um local silencioso, livre de distrações ou de qualquer barulho que pudesse afastar a concentração dos envolvidos. Os participantes foram orientados a responder de forma individual. A aplicação em pequenos grupos de 12 alunos foi realizada em torno de 20 minutos por grupo.

Os instrumentos foram aplicados à amostra selecionada para o presente estudo no mês de abril de 2023.

### 3.5 CRITÉRIOS ÉTICOS DO ESTUDO

Este estudo segue as normas da Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que apresenta as diretrizes e as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Durante o processo foram obedecidos os referenciais básicos da bioética no que diz respeito à autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, visando assegurar, com isso, os direitos e os deveres do pesquisador e dos sujeitos pesquisados. Este projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde (CEP/SD) no dia 21 de novembro de 2022, sob o parecer n. 5.767.203, e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n. 63432422.0.0000.0102.

### 3.6 ESTUDO PILOTO

O estudo piloto foi realizado com o intuito de verificar a exequibilidade do estudo, ou seja, o tempo médio para o preenchimento dos questionários e possíveis dúvidas que eles poderiam suscitar. Para Thomaz, Nelson e Silverman (2012), este teste é feito para verificar se o pesquisador é capaz de aplicar corretamente os testes e se todos os instrumentos e procedimentos planejados funcionam como previsto.

O estudo piloto é uma ferramenta útil para o aprimoramento da pesquisa, pois, por meio dele,

o pesquisador refina sua própria prática de pesquisa, podendo desenvolver uma série de habilidades, tais como a sensibilidade ética, técnicas de condução de observações e entrevistas, capacidade de argumentação teórica e interpretativa, destreza na operacionalização de ferramentas de estudo ou a ser claro e conciso na comunicação dos resultados da investigação (SILVA FILHO; BARBOSA, 2019, p. 1152).

Ademais, o estudo piloto pode trazer luz ao que será realizado, proporcionando a reflexão e a elaboração de procedimentos operacionais mais adequados e eficientes.

Além disso, podem-se identificar possíveis erros de planejamento da pesquisa, o que motiva um aprimoramento dos pesquisadores no processo de coleta e de análise dos dados obtidos. O teste piloto foi realizado com 51 estudantes, todos do sexo masculino, com idades de 12 a 14 anos, em novembro de 2022.

Para melhor caracterizar a amostra, foram escolhidos participantes que se encaixassem nos grupos deste estudo, sendo alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental. Foi realizada uma reunião, em um mesmo espaço, para executar a coleta de dados de todos simultaneamente.

A preparação para essa reunião deu-se através de uma pedagoga de um clube esportivo. Explicou-se, então, que seria feito um teste piloto com a utilização de questionários para um projeto de pesquisa de mestrado e qual seria o modo de responder às questões. Além disso, os avaliadores colocaram-se à disposição para dúvidas que surgissem no decorrer do teste. Também foi lido o TCLE, o qual todos levaram, no dia da coleta de dados, para seus pais e/ou responsáveis assinarem, sendo recolhido em um encontro dois dias após a coleta, e o TALE, o qual todos assinaram antes de realizar o teste.

Após o aceite dos participantes, a coleta de dados foi realizada de forma autoaplicada (Questionário sociodemográfico e Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On).

Em suma, a aplicação do teste piloto mostrou-se satisfatória e serviu de base para aperfeiçoar algumas arestas em relação à aplicação dos questionários e eliminar rapidamente as possíveis dúvidas. Os participantes desse estudo piloto não foram incluídos na amostra final.

### 3.7 ANÁLISE DOS DADOS

Quanto à análise, ela foi primeiramente realizada de forma descritiva, apresentando as estatísticas básicas de média, mediana, mínimo e máximo para todas as estratificações que foram interessantes para a compreensão das características da amostra.

Para testar a normalidade da amostra selecionada utilizou-se o teste de normalidade de Shapiro-Wilk. Para realizar as comparações entre grupos e entre a distribuição de categorias utilizou-se a aplicação de teste T. Para verificar a correlação entre as variáveis utilizou-se a correlação de Pearson.

O nível de significância adotado foi de  $p < 0,05$  e todas as análises foram realizadas por meio do *software* JAMOV, versão 2.2.

### 3.8 MATRIZ ANALÍTICA: DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS DO MÉTODO

**QUADRO 3 – DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS DO MÉTODO**

<b>ETAPA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>INSTRUMENTO</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS</b>
<b>Obj. Geral</b>	Relacionar a Inteligência Emocional de alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual na cidade de Curitiba/PR, a seu rendimento acadêmico.	QUESTIONÁRIO DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DE BAR-ON; HISTÓRICO ESCOLAR DE 2023	Descritiva Teste T e Correlação de Pearson
<b>Obj. Esp. 1</b>	Descrever as características dos participantes que pertencem à escola pública estadual na Cidade de Curitiba-PR.	QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	Análise descritiva dos dados, apresentando as estatísticas de média, mediana, mínimo e máximo.



<b>Obj. Esp. 2</b>	Verificar a IE dos alunos.	QUESTIONÁRIO DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DE BARON	Análise descritiva e comparativa dos dados por meio de aplicação do Teste T
<b>Obj. Esp. 3</b>	Tabular as notas obtidas pelos participantes no primeiro trimestre de 2023.	HISTÓRICO ESCOLAR	Média das notas em todas as disciplinas
<b>Obj. Esp. 4</b>	Correlacionar a IE com o rendimento acadêmico do primeiro trimestre de 2023 dos participantes.	QUESTIONÁRIO DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DE BARON; HISTÓRICO ESCOLAR DE 2023	Correlação de Pearson para verificar a correlação entre IE e Desempenho Acadêmico

FONTE: Os autores (2023).

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na sequência, apresentaremos a descrição os dados quantitativos e faremos uma discussão a partir deles. Em seguida, discorrer-se-á a respeito das relações existentes entre as variáveis do estudo.

### 4.1 ANÁLISE DESCRITIVA

As estatísticas descritivas apresentaram os resultados conforme disposto nas tabelas a seguir. A Tabela 6 apresenta os dados descritivos de média, desvio-padrão, mínimo e máximo, das nove disciplinas ofertadas pela Escola Pública Municipal.

**TABELA 6 – DESCRIÇÃO DAS DISCIPLINAS OFERTADAS**

	<b>Média</b>	<b>DP</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
<b>Arte</b>	8,69	0,99	6	10
<b>Ciências</b>	7,87	1,59	4	10
<b>Educação Física</b>	8,72	1,13	6	10
<b>Geografia</b>	8,05	1,68	<b>2</b>	10
<b>História</b>	8,26	1,20	5,5	10
<b>Português</b>	7,89	1,42	<b>2</b>	10
<b>Inglês</b>	7,75	1,72	3,4	10
<b>Matemática</b>	8,01	1,32	3,3	10
<b>Redação</b>	7,77	<b>1,93</b>	<b>0,0</b>	10
<b>Pensamento Computacional</b>	8,73	1,25	4	10

FONTE: Os Autores (2023).

Analisando a Tabela 6, considerando os 83 participantes do estudo, têm-se as notas com o valor máximo de 10 pontos e a média de 8,17 pontos. A nota mínima registrada foi zero em Redação e a nota máxima, dez, que foi atingida ao menos por algum participante em todas as disciplinas. Pode observar-se que o maior desvio-padrão foi encontrado na disciplina de redação, assim como a menor nota registrada em todas as disciplinas (0); logo após essa disciplina, Geografia e Português apresentaram a menor nota (2). O menor desvio-padrão foi encontrado na disciplina de Arte (0,99).

A Tabela 7 apresenta os dados descritivos de média, desvio-padrão, mínimo e máximo, dos sete fatores do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On. A amostra é composta por 83 participantes, sendo 48 Meninos (57,8% do total) e 35 Meninas (42,2% do total), sendo que 41 participantes são do 8º ano e 42, do 9º ano.

**TABELA 7 – DESCRIÇÃO DA IE**

	<b>Média</b>	<b>DP</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
<b>Intrapessoal</b>	12,7	2,96	6	20
<b>Interpessoal</b>	37,3	5,26	22	48
<b>Gerenc. de Estr.</b>	29,0	4,74	15	42
<b>Adaptabilidade</b>	27,9	5,41	13	38
<b>Humor Geral</b>	42,6	<b>7,59</b>	22	53
<b>Imp. Positiva</b>	14,5	3,06	7	23
<b>Quociente Em.</b>	78,2	<b>7,20</b>	63	95

FONTE: Os Autores (2023).

Analisando a Tabela 7, pode ser observado que no fator Humor Geral encontrou-se o maior desvio-padrão nas respostas dos participantes (7,59), assim como é possível encontrar o segundo maior desvio-padrão nas respostas do Total do Quociente Emocional (7,20).

Na Tabela 8, apresentamos a relação das disciplinas ofertadas com a idade dos participantes.

**TABELA 8 – RELAÇÃO DAS DISCIPLINAS COM A IDADE**

<b>Disciplinas</b>	<b>Estatística</b>	<b>p</b>
<b>Arte</b>	-0,109	0,328
<b>Ciências</b>	-0,008	0,940
<b>Educação Física</b>	-0,009	0,933
<b>Geografia</b>	-0,027	0,807
<b>História</b>	-0,082	0,459
<b>Português</b>	0,023	0,835
<b>Inglês</b>	-0,062	0,579
<b>Matemática</b>	<b>-0,254*</b>	0,020
<b>Redação</b>	-0,094	0,400
<b>Pensamento Computacional</b>	-0,063	0,574

FONTE: Os autores (2023) \*  $p < ,05$

Conforme as orientações de Maroco (2003), para avaliar o teste “t”, deve ser observado o valor de significância (*2-tailed*). Quando esse valor é igual ou menor que 0,05, aceitamos que as médias possuem diferenças significativas.

Na Tabela 8, percebemos que apenas na disciplina de Matemática há uma relação negativamente significativa, sendo verdadeira com uma margem de erro de 5%. Assim, podemos interpretar que, nessa amostra, quanto mais idade têm os indivíduos, maior é a sua dificuldade nesta disciplina; por outro lado, quanto menor a idade do indivíduo, maior a compreensão e o desempenho acadêmico que teve em Matemática. Nas demais disciplinas não foram encontradas correlações com a idade dos participantes.

A seguir, na Tabela 9, são apresentadas as relações das disciplinas ofertadas com os gêneros dos participantes.

**TABELA 9 – RELAÇÃO DAS DISCIPLINAS COM O GÊNERO**

Disciplinas	Estatística	p
Arte	3,152**	0,002
Ciências	2,118*	0,037
Educação Física	-1,144	0,256
Geografia	2,027*	0,046
História	2,216*	0,030
Português	1,485	0,141
Inglês	3,596**	< ,001
Matemática	2,355*	0,021
Redação	2,495*	0,015
Pensamento Computacional	0,102	0,919

FONTE: Os autores (2023) \* p < ,05, \*\*p<,01

Por meio da Tabela 9, notamos que nas disciplinas de Artes, Ciências, Geografia, História, Inglês, Matemática e Redação há uma diferença significativa entre os gêneros. No caso desse estudo, as meninas se sobressaíram com relação ao desempenho nestas disciplinas quando comparadas aos meninos.

Esses resultados corroboram com os dados da pesquisa de Osti e Martinelli (2014). Nele, as crianças do 5º ano apresentaram diferenças de acordo com os sexos: 68,3% das meninas foram classificadas no grupo do bom desempenho, embora as diferenças não tenham sido significativas estatisticamente. A diferença estatística significativa deu-se, no estudo desses pesquisadores, quanto ao grupo dos estudantes com desempenho insatisfatório, dos quais 83,3% eram meninos e cujas médias eram menores que a de suas colegas meninas. A pesquisa contou com 120 estudantes de

idades entre 10 e 14 anos, sendo que 51,7% tinha 10 anos e sua idade correspondia ao ano escolar que o aluno deveria estar cursando (OSTI; MARTINELLI, 2014).

Na Tabela 10, apresentamos os dados de relação entre os fatores da Inteligência Emocional e a idade dos participantes.

**TABELA 10 – RELAÇÃO DA IE COM A IDADE**

Fatores	R de Pearson	p
<b>INTRAPESSOAL</b>	0,89	0,424
<b>INTERPESSOAL</b>	0,038	0,732
<b>GERENCIAMENTO DO ESTRESSE</b>	<b>-0,313**</b>	0,004
<b>ADAPTABILIDADE</b>	0,179	0,106
<b>HUMOR GERAL</b>	0,142	0,201
<b>IMPRESSÃO POSITIVA</b>	<b>0,240*</b>	0,029
<b>QUOCIENTE EMOCIONAL</b>	0,098	0,379

FONTE: Os autores (2023) \* p < ,05, \*\* p<,01

Na Tabela 10, percebemos dois fatores que encontram diferença significativa. Primeiramente, o fator de gerenciamento do estresse obtém uma relação negativa com a idade, ou seja, no presente estudo, os participantes mais novos relataram ter um melhor gerenciamento do estresse do que seus colegas que mais velhos. Por outro lado, no fator Impressão Positiva, quanto maior a idade do participante, maior é sua impressão positiva.

Na Tabela 11, apresentamos a relação entre a IE e o gênero dos participantes.

**TABELA 11 – RELAÇÃO DA IE COM O GÊNERO**

Fatores	R de Pearson	p
<b>INTRAPESSOAL</b>	-0,352	0,726
<b>INTERPESSOAL</b>	-0,707	0,481
<b>GERENCIAMENTO DO ESTRESSE</b>	<b>3,503**</b>	<,001
<b>ADAPTABILIDADE</b>	<b>-2,866**</b>	0,005
<b>HUMOR GERAL</b>	<b>-7,111**</b>	<,001

<b>IMPRESSÃO POSITIVA</b>	<b>-4,484**</b>	<,001
<b>QUOCIENTE EMOCIONAL</b>	<b>-3,895**</b>	<,001

FONTE: Os autores (2023) \* p < ,05, \*\* p<,01

Na Tabela 11, percebemos vários fatores que obtiveram uma relação significativa. Dentre eles, apenas o fator Gerenciamento do Estresse foi significativamente maior no gênero feminino; nos fatores Adaptabilidade, Humor Geral, Impressão Positiva e o Total do Quociente Emocional a pontuação foi maior no gênero masculino.

Na pesquisa de Kerkoski (2008), com 221 participantes, que relacionou a IE com atletas de Basquete, Voleibol e Natação, com idade média de 13 anos, ficou evidenciado haver diferenças estatisticamente significativas entre os gêneros masculino e feminino de praticantes de desporto nas dimensões Interpessoal e no Total do QE. Na ocasião, as meninas obtiveram maiores escores.

#### 4.2 RELAÇÃO ENTRE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DESEMPENHO ACADÊMICO

Ao longo da presente pesquisa, foram realizadas aproximações entre as variáveis desempenho acadêmico e IE a fim de evidenciar a necessidade de implementar nas escolas o desenvolvimento de competências emocionais. Dessa forma, podemos compreender a relevância da necessidade de investigar a relação entre essas variáveis para que elas possam fundamentar ações de formação em adolescentes, visando ao desenvolvimento de suas competências emocionais, na busca de promover seu bem-estar e, conseqüentemente, uma melhoria em sua convivência escolar (VAQUERO-DIEGO, 2020).

No Quadro 4, apresentamos as relações encontradas entre os fatores da IE e as médias das notas das disciplinas ofertadas.

QUADRO 4 – CORRELAÇÃO ENTRE IE E O DESEMPENHO ACADÊMICO

	ESTATÍSTICA	INTRA	INTER	GERENC ESTRESSE	ADAPTAB	HUMOR GERAL	IMPRESSÃO POSITIVA	QE
ARTE	r	0,138	-0,014	-0,029	0,081	-0,091	0,011	-0,041
	p	0,213	0,902	0,796	0,468	0,413	0,920	0,711
CIÊNCIAS	r	0,055	-0,005	0,174	0,196	-0,068	-0,009	0,085
	p	0,622	0,964	0,116	0,076	0,541	0,938	0,443
EDUCAÇÃO FÍSICA	r	0,036	0,203	-0,100	<b>0,343**</b>	0,133	<b>0,246*</b>	0,166
	p	0,744	0,066	0,368	0,001	0,229	0,025	0,134
GEOGRAFIA	r	0,167	0,032	-0,006	<b>0,219*</b>	0,102	-0,016	0,108
	p	0,132	0,777	0,958	0,047	0,359	0,884	0,330
HISTÓRIA	r	-0,005	-0,003	0,110	<b>0,281*</b>	-0,146	-0,115	0,102
	p	0,963	0,976	0,323	0,010	0,189	0,300	0,360
PORTUGUÊS	r	-0,004	-0,094	0,054	-0,065	-0,045	-0,077	-0,101
	p	0,969	0,398	0,627	0,560	0,686	0,489	0,364
INGLÊS	r	0,113	-0,076	0,129	-0,117	-0,088	-0,093	0,030
	p	0,310	0,494	0,245	0,293	0,428	0,401	0,789
MATEMÁTICA	r	-0,052	0,031	0,081	0,115	-0,073	-0,007	0,047
	p	0,642	0,778	0,469	0,300	0,514	0,952	0,674
REDAÇÃO	r	-0,035	-0,074	0,161	0,016	-0,162	-0,143	-0,065
	p	0,756	0,503	0,146	0,888	0,143	0,198	0,558
PENSAMENTO COMPUTACIONAL	r	0,129	0,085	-0,110	0,060	0,074	0,001	-0,005
	p	0,244	0,445	0,321	0,592	0,506	0,996	0,966

FONTE: Os autores (2023) \* p < ,05, \*\*p<,01

Dado que o Questionário de Bar-On é composto pelas sete escalas, realizou-se a correlação delas com as nove disciplinas ofertadas na Escola Pública participante. Desta forma, comparou-se de forma geral o nível de Inteligência Emocional e o rendimento acadêmico obtido pelos alunos no primeiro trimestre de 2023.

Considerando o primeiro fator “Intrapessoal” como a capacidade de reconhecer, entender e expressar emoções e sentimentos, não foi observada influência estatisticamente significativa em relação às médias das notas dos participantes do estudo e o mesmo ocorreu no fator “Interpessoal”, que é a capacidade de entender como se sentem os demais e como se relacionar com eles.

Nos fatores de “Gerenciamento de estresse”, que é a capacidade de manejar ou trocar, adaptar-se ou resolver problemas de ordem interpessoal, e no “Humor geral”, que é a capacidade de ter atitudes positivas e estar automotivado, também não foram encontradas relações significativas com as disciplinas.

“Adaptabilidade”, que é o fator que demonstra a capacidade de manejar e controlar as emoções, obteve relação significativa com três disciplinas: Educação Física, Geografia e História. E o fator “Impressão positiva”, que é a capacidade de se manter com alta autoestima, também apresentou correlação com a disciplina de Educação Física. O total do “Quociente Emocional” não obteve relações significativas com as disciplinas.

Este estudo teve por objetivo avaliar o nível de inteligência emocional e a relação com o desempenho acadêmico de alunos do Ensino Fundamental. Não foram observadas relações significativas entre as variáveis, confirmando-se a hipótese nula. No entanto, os resultados encontrados nesse trabalho estão de acordo com o observado em diversos outros estudos que apresentam dados semelhantes.

Inicialmente nos atentamos ao conceito de Inteligência Emocional, que, a partir de 1990, com os estudos de Mayer e Salovey, têm-se desdobrado em diferentes modelos de IE. Esse incipiente crescimento do conceito da IE formulou-se de diversas formas para sua contextualização, entre as quais se encontram traços de personalidade e habilidades cognitivas para a prática do processamento da informação emocional (VAQUERO-DIEGO, 2020).

Acerca do conceito de IE, Marin et al. (2017) afirmam que

destaca-se a dificuldade de compreender e/ou diferenciar os constructos acerca dos termos que aparecem atrelados ao conceito



da competência socioemocional, o que reflete em uma variedade de instrumentos de medida. Esse aspecto pode ser preocupante, visto que esses instrumentos avaliam constructos relacionados, mas com diferenças que se traduzem na dificuldade de distingui-los tanto para fins de conceituação e compreensão quanto para fins de avaliação. Em função disso, sugere-se que novos estudos se preocupem com a temática da mensuração desses conceitos de forma mais apurada, a fim de que possam favorecer as pesquisas que desenvolvem intervenções envolvendo a temática. (MARIN et al., 2017, p. 1152).

Este questionamento dos autores vai diretamente ao encontro das pesquisas realizadas com esta temática e nos mostra que há um envolvimento direto na forma de medir a IE. Almeida (2019), em sua dissertação intitulada “O nível de inteligência emocional e o desempenho acadêmico de alunos de medicina”, nos traz os seguintes questionamentos: “Afinal, quão válidos podem ser os instrumentos de medição para um constructo ainda não totalmente definido? Como medir aquilo que não se conhece?” (ALMEIDA, 2019, p. 60). Essas questões nos remetem à necessidade de novas pesquisas buscarem métodos de definição, de estudo e de desenvolvimento do conceito da IE.

No entanto, parece improvável que, existindo as relações intrapessoais, interpessoais, adaptabilidade, humor geral, impressão positiva, isso não auxilie de algum modo no campo educacional, para além do desempenho acadêmico dos alunos.

Após este obstáculo, nos cabe realizar outras correlações entre a IE e o Desempenho Acadêmico. Com vistas à especificidade do nosso estudo, realizado com alunos do EF, investigamos outros estudos que realizaram uma discussão próxima e obtiveram semelhantes resultados.

**QUADRO 5: ESTUDOS QUE RELACIONAM IE e DA NA ESCOLA**

<b>AUTOR(A)</b>	<b>Ano</b>	<b>N do Estudo</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Local</b>
<b>ANGELO, Inês Salgueiro</b>	2007	218	Bar-On EQ-i	Portugal
<b>CRESTANI, Rafaella Lacerda</b>	2015	70	Percepção de Emoções Primárias (PEP)	Minas Gerais
<b>HERRERO, Juan Antonio Garcia; VAQUERO-DIEGO, Maria; FULLAT, Maria Botey; SCHNORR, Samuel Molina.</b>	2022	208	<i>Trait Meta-Mood Scale-24</i> (TMMS-24)	São Paulo

FONTE: Os Autores (2023).

Nos estudos apresentados foram utilizados os instrumentos: Bar-On EQ-i (igual a nosso estudo, mas aqui utilizou-se a versão para jovens); Percepção de Emoções Primárias (PEP); e o *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24). Apesar dos diferentes métodos, é possível fazer compará-los a nosso estudo, quando analisamos a população que foi utilizada.

As hipóteses que justificam esses resultados podem estar relacionadas ao fato de a amostra desta pesquisa trazer um n comparativamente parecido, mas ainda é possível argumentar sobre a limitação dos instrumentos de autorrelato, em que uma autopercepção maior tende a elevar, conseqüentemente, os resultados finais.

Esta pode ser uma característica dos estudantes de Ensino Fundamental devido às mudanças e às transformações físicas, cognitivas e emocionais próprias que ocorrem na faixa etária em questão.

Sobre o desempenho acadêmico, esse também é um tópico que necessita de muitas ponderações, já que as bases das atividades avaliativas são tradicionais provas com questões objetivas dissertativas, muitas vezes com respostas que demandam mais memória do que a capacidade de análise e de síntese.

Abordando os resultados estatísticos dessa pesquisa, os mesmos foram obtidos a partir dos 83 alunos do Ensino Fundamental, com média de idade de 13 anos. Quando analisados os dados coletados por meio do questionário de Bar-On e o desempenho acadêmico obtido no primeiro trimestre de 2023, a análise estatística não trouxe números significativos de correlação entre estes dois fatores.

O Quadro 4 apresentou os dados pelos quais é possível constatar que não há diferenças significativas, evidenciando a pouca relação entre as variáveis.

Nossos achados são coerentes com outros estudos que não obtiveram resultados conclusivos na correlação entre os altos níveis de inteligência emocional e o sucesso escolar ou acadêmico, como os trabalhos de Angelo (2007), Sousa (2010), Crestani (2015), Holman et al. (2016), Marin et al. (2017), Almeida (2019), Coury (2019), Costa (2020) e Vaquero-Diego (2020).

As justificativas para tais resultados podem ser diversas, incluindo a limitação do estudo que trouxe um n pequeno (83 alunos), que estavam regularmente matriculados no Ensino Fundamental, com média de 13 anos de idade.

De forma conclusiva, no presente estudo, não foram detectadas relações significativas entre a Inteligência Emocional e a nota média obtida pelos alunos ao final do primeiro trimestre de 2023, considerando  $p < 0.05$ ; confirmando a hipótese nula.

Ressaltamos, novamente, como um dos principais aspectos, o questionamento sobre o que é Inteligência Emocional, sobre qual sua autonomia frente a outras inteligências e, conseqüentemente, sobre as formas de avaliar, medir e mensurar essa inteligência.

#### 4.2.1 Estudos que não encontraram correlação entre Inteligência Emocional e Desempenho Acadêmico

Na presente seção, apresentaremos estudos que obtiveram as mesmas conclusões da nossa pesquisa, no entanto, alguns trabalhos, além de pesquisarem o Ensino Fundamental e Médio, também se propuseram a pesquisar o Ensino Superior, área em que se encontram estudos relevantes da relação entre a IE e o Desempenho Acadêmico. Além disso, os instrumentos utilizados para mensurar a IE dos participantes em cada estudo apresentam grandes variações, embora também haja aqueles que utilizaram o mesmo instrumento que o nosso: Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On.

No início do milênio, o estudo de Barchard (2001) concluiu que a IE não atua como preditora do rendimento acadêmico quando se controlam as variáveis inteligência e personalidade nos alunos adolescentes.

A pesquisa de Angelo (2007) teve por objetivo levantar as medidas de IE e perceber qual sua relação com o sucesso escolar. Para avaliar a IE foi utilizado o questionário de Bar-On EQ-i e o sucesso escolar foi avaliado a partir das classificações obtidas no ano letivo nas disciplinas de Matemática e Português. A amostra foi constituída por 218 participantes, sendo 133 meninas e 85 meninos, dos 11º e 12º anos de seis escolas portuguesas. A hipótese de uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a IE e o desempenho acadêmico nestas disciplinas foi excluída e não houve diferenças significativas entre os gêneros.

Em uma investigação portuguesa realizada por Sousa (2010), investigou-se o papel da IE no desempenho acadêmico em uma amostra de 111 estudantes do Ensino Superior português. A amostra foi composta por 78 participantes do sexo feminino e por 33 do masculino, com idade média de 33 anos. O desempenho foi calculado a partir das médias das classificações obtidas pelos estudantes ao final do primeiro semestre do ano letivo de 2009-2010. Os resultados não encontraram associações significativas entre a

IE e o DA, de modo que a pesquisadora sugeriu a necessidade de mais estudos com vista ao aprofundamento do tema em questão.

Em 2012, a investigação de Hansenne e Legrand, através de um estudo experimental com o objetivo de determinar a validade incremental da IE sobre o rendimento acadêmico do instrumento TEIQuq-CF, concluiu que a criatividade prediz o rendimento escolar, mas que a IE não mostrou significativa influência.

Na pesquisa de Manrique Yzaguirre (2012) foi investigada a relação entre a IE e o rendimento acadêmico em estudantes do quinto ciclo da escola primária de Ventanilla Callao, no Peru. No estudo, levou-se em consideração como problema de investigação o baixo resultado acadêmico na prova da área de Matemática e de Comunicação da instituição, objetivando descobrir os níveis de IE dos estudantes. A investigação foi descritiva e correlacional e pretendia encontrar a relação entre as variáveis de IE e o rendimento acadêmico nas áreas mencionadas. A amostra foi composta por 145 estudantes do quinto e do sexto ano, e foi utilizado o Questionário de Bar-On. Os resultados apontaram que os estudantes com altas habilidade emocionais nem sempre tinham um alto rendimento acadêmico. Considerou-se no estudo os níveis socioeconômicos desta população, já que, segundo os autores, são grandes as diferenças nos aspectos econômicos e afetivos e que, esses sim, influenciaram nas habilidades que os alunos podem desenvolver.

No trabalho de Crestani (2015) o objetivo foi verificar a relação entre inteligência, inteligência emocional e motivação e o desempenho acadêmico. Participaram do estudo 70 estudantes, de ambos os sexos, regularmente matriculados no Ensino Integrado (Médio e Técnico) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. Os participantes responderam aos instrumentos: Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE); Prova de Raciocínio Abstrato (RA); um dos cinco subtestes da Bateria de Provas de Raciocínio-BPR5 e o teste de Percepção de Emoções Primárias (PEP). Para mensurar o desempenho acadêmico, a autora utilizou as médias da somatória das notas em cada disciplina do primeiro trimestre de 2014. Nos resultados, encontrou que apenas a motivação teve significância e foi preditora do bom desempenho acadêmico.

Serrano e Abreu (2016) realizaram um estudo em que investigaram as conexões entre IE percebida, estresse percebido, bem-estar subjetivo, engajamento acadêmico mediante a associação entre a IE percebida e o rendimento. Os resultados, a partir de uma amostra de 626 participantes entre 13 e 18 anos, mostraram a existência de

relações entre a IE percebida e todas as variáveis analisadas, com exceção da idade e do rendimento acadêmico.

No estudo de Almeida (2019), que se intitula “O nível de Inteligência Emocional e o Desempenho Acadêmico de alunos de Medicina”, que teve por objetivo avaliar o nível de Inteligência Emocional e a correlação com o desempenho acadêmico de 76 alunos, dos 2º e 3º períodos do curso de Medicina, em uma instituição privada no sul de Minas Gerais, utilizou-se um questionário sociodemográfico e um questionário para a avaliação do nível de inteligência emocional baseado na escala TAEIS (*Schutte Self Report EI Test*). Os resultados apontaram para ausência de correlação entre as variáveis IE e nota média obtida pelos alunos ao final de ambos os períodos estudados, com o valor de  $r$  geral em 0,08, confirmando a hipótese nula, independentemente de condições sociodemográficas como sexo, idade e estado civil.

Na dissertação de Costa (2020), o objetivo do estudo foi analisar a relação entre inteligência emocional, aderência à Teoria das Metas de Realização e desempenho acadêmico de graduandos de Ciências Contábeis de uma instituição de Ensino Superior Federal do Rio Grande do Sul. Participaram da pesquisa 99 estudantes. Nos resultados o autor afirma que não há indícios de que graduandos com maior escore de IE e maior aderência à Teoria de Metas de Realização tenham maior desempenho acadêmico.

O estudo de Herrero et al. (2022) examinou-se a relação entre a Inteligência Emocional Autopercebida (IEA) e o desempenho acadêmico na disciplina de Educação Física. O método contou com uma amostra de 208 estudantes brasileiros, entre 14 e 18 anos. Nesse estudo, utilizou-se do instrumento TMMS-24 para avaliar a IE dos participantes. Com relação aos resultados, os autores apontam que as relações entre IE e DA são frágeis.

Por fim, estes achados se alinham aos resultados encontrados por Coury (2019), que, em pesquisa realizada em 2018, com 195 estudantes de Medicina, não encontrou relação entre o desempenho acadêmico e a IE.

Com a apresentação dessas pesquisas e relacionando-as aos dados de nosso estudo, é interessante ressaltar que, mesmo com um total de participantes diferentes, com idades distintas, sendo de regiões do mundo diferentes, utilizando métodos diversos para avaliar a IE dos indivíduos, e formas diferentes de utilizar o desempenho acadêmico dos alunos, esses estudos chegaram às mesmas conclusões: as relações entre a IE e o desempenho acadêmico dos alunos são inexistentes ou frágeis quando relacionados de forma estatística.

#### 4.2.2 Estudos que encontraram correlação entre Inteligência Emocional e Desempenho Acadêmico

Em contrapartida, nessa seção, apresentaremos estudos que conseguiram obter resultados significativamente importantes na relação entre as variáveis IE e desempenho acadêmico.

No estudo de Sousa (2010), em uma pesquisa realizada em Portugal com alunos de curso superior, identificou-se que os melhores níveis de IE se correlacionavam a um desempenho acadêmico superior, mas frisava a necessidade de mais estudos por esse viés. A autora afirma que, embora se pensasse que as emoções interferiam de forma negativa com o processo cognitivo, reconheceu-se agora que, quando geridas adequadamente, as emoções podem gerar informações essenciais à resolução de problemas.

Ainda na pesquisa de Sousa (2010) foi realizada uma retrospectiva do conceito atribuído ao termo Inteligência Emocional, apresentando os principais autores que discutiram o tema, entre eles: Thorndike (1920), Maslow (1954), Gardner (1993), Payne (1986), Beasley (1987), Bar-On (2006), Greenspan e Wieder (2006) e, finalmente, Salovey e Mayer (1990), que são os estudiosos que têm maior respeito acadêmico sobre o tema na atualidade. Além disso, ela menciona Daniel Goleman, responsável por popularizar o termo *inteligência emocional*.

Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson e Whiteley (2012) realizaram um estudo longitudinal que teve por objetivo analisar a longo prazo os efeitos da IE, como habilidade e traço, no desempenho escolar de adolescentes britânicos. Os 413 alunos de escolas secundárias responderam instrumentos que avaliam a IE, tanto por desempenho (MSCEIT-YV), como por autorrelato (Bar-On:YV), por competências cognitivas e por personalidade.

Além disso, foram analisadas as notas dos alunos no exame nacional realizado ao fim do ciclo escolar obrigatório. Através da modelagem de equações estruturais foram examinadas as relações entre as variáveis presentes longitudinalmente. Os resultados demonstraram que a habilidade em IE modera as relações entre capacidade cognitiva e o desempenho escolar, especialmente em meninos.

Ferrándiz et al. (2012) realizaram um estudo para validar o EQi:YV em sua versão castelhana, estudando também a relação entre Inteligência, traços de

personalidade, autoconceito e o rendimento acadêmico. A amostra total de participantes se compôs de 1.655 alunos com idade entre 6 e 18 anos. Para a medida de IE aplicou-se o questionário utilizado em nosso estudo e o TEIQue-ASF; cujos resultados indicaram relações estatisticamente significativas entre o rendimento acadêmico e o total de IE.

Rivers et al. (2012) realizaram um estudo com os alunos norte-americanos de quinta e sexta séries, com média de idade de 11 anos, para avaliar suas relações com desempenho escolar e funcionamento psicossocial. Os resultados demonstraram que os participantes com altos níveis de IE também apresentaram um funcionamento psicológico mais saudável e maior competência social, assim como um melhor desempenho escolar.

Billings, Downey, Lomas, Lloyd e Stough (2014) realizaram um estudo para avaliar a relação entre a IE e o desempenho escolar em pré-adolescentes australianos, com uma amostra de 407 participantes, sendo 207 meninas e 200 meninos, com uma média de idade de 11 anos. Os resultados indicaram uma relação significativa entre a capacidade aritmética e o nível de alfabetização com a habilidade de compreender e de analisar as emoções, tanto para meninas como para meninos, constatando que esta habilidade é uma boa preditora do desempenho escolar.

Outros estudos, como o de Cala e Castano (2015), tiveram como objetivo descrever a IE e determinar sua relação com o rendimento acadêmico em estudantes universitários, analisando as variáveis de gênero ou o caráter da titulação cursada. Utilizou-se o Questionário de Bar-On. Os resultados mostraram diferenças significativas com relação ao gênero, e, quanto às disciplinas cursadas, encontrou-se uma correlação positiva entre o valor da IE e a nota média dos estudantes de Medicina e Psicologia.

Na pesquisa de Otero-Montes (2016) com adolescentes de ensino secundário, de 13 a 16 anos, estudou-se a relação da IE com o rendimento acadêmico nas disciplinas de Língua Castelhana e Matemática através do questionário de múltiplas inteligências de Howard Gardner (2006) e da nota média nestas disciplinas. Depois de realizar a análise estatística, os resultados estabelecem que, na amostra avaliada, a IE está relacionada com o rendimento acadêmico.

Nas conclusões de Ariza-Hernández (2017) os resultados indicaram que a variável IE influencia em outros aspectos relacionados ao rendimento acadêmico e principalmente na capacidade para resolver problemas, para relacionar-se com os outros, para realizar trabalhos colaborativos e para alcançar a autorrealização, as metas e os propósitos de vida.

Assim também apontou a pesquisa de Valenzuela-Santoyo e Portillo-Penuelas (2018), realizada no México, cujo objetivo era analisar a relação entre a IE e o rendimento acadêmico de estudantes de nível primário de uma instituição pública. Utilizou-se o instrumento TMMS-24 para analisar a IE e a qualificação final do ciclo escolar de 2013-2014 dos alunos para o rendimento acadêmico. Participaram 58 estudantes de quinto e sexto ano. Dentre os resultados, os autores apontaram uma relação significativa entre a IE e o rendimento acadêmico dos alunos de educação primária e concluíram que um correto manejo das emoções é essencial para um bom rendimento escolar.

Na pesquisa de Moutinho, Monteiro, Costa e Faria (2019), explorou-se a relação entre IE, Felicidade e *Flow*, e o desempenho acadêmico e bem-estar subjetivo de estudantes universitários. A mostra foi constituída por 215 estudantes, com idade entre 18 e 58 anos. Os resultados indicaram correlações positivas entre as variáveis positivas e desempenho acadêmico e bem-estar, ainda que menores com o desempenho acadêmico objetivo. Análises de regressão linear demonstraram que o bem-estar subjetivo foi a variável melhor explicada pelas variáveis positivas e que o *flow* foi a variável com maior poder preditivo sobre o desempenho acadêmico.

Esses estudos corroboram com outras pesquisas como as de Petrides, Frederickson e Furnham (2004); Mayer, Roberts e Barsade (2008); e Couto e Braga (2015), nas quais encontraram-se relações positivas entre o rendimento acadêmico e IE e evidências de que a IE influencia em aspectos acadêmicos, sociais, familiares e profissionais.

Os resultados desses estudos sugerem que a IE é de fundamental importância para o desenvolvimento tanto emocional quanto social, o que parece desempenhar um papel importante para a melhoria do desempenho escolar e do bem-estar individual e coletivo.

Assim, os estudos apontam que a IE é um constructo ainda recente e muito ainda há a se tratar sobre o tema para que sejam alcançados resultados conclusivos e duradouros na área da educação.

Tal como foi indicado em nossa pesquisa, podem-se encontrar estudos que tanto apontam uma correlação positiva, quanto falta de correlação entre a IE e o rendimento acadêmico. Mas, em algumas ocasiões, pode-se argumentar que a IE encontra-se e define-se como um fator moderador de outras variáveis, provocando e desenvolvendo o rendimento acadêmico.



Apesar de algumas metodologias aplicadas nos estudos e nos programas serem bastante conhecidas, no Brasil, estudos empíricos relacionados à variável de IE ainda são escassos. Portanto, é necessário que haja novos estudos para oferecer novas evidências sobre a (não) correlação dessa variável ao desempenho acadêmico, para que, futuramente, possamos pensar em um ensino-aprendizagem de modo mais eficaz tanto para os docentes, quanto para os alunos.

## 5. CONCLUSÃO

Após finalizar as etapas dessa pesquisa, conclui-se que, referente ao primeiro objetivo, de descrever as características dos participantes que pertencem à escola pública estadual na cidade de Curitiba-PR, trabalhou-se com uma amostra composta por 83 participantes, sendo 48 meninos (57,8% do total) e 35, meninas (42,2% do total). Do total, 41 participantes estavam no 8º ano e 42, no 9º ano.

Na verificação da IE dos alunos, que compunha o segundo objetivo, no fator Humor Geral encontrou-se o maior desvio-padrão nas respostas dos participantes, assim como o Total do Quociente Emocional apresentou o segundo maior.

No terceiro objetivo, que buscou tabular o desempenho acadêmico dos participantes no primeiro trimestre de 2023, considerando os 83 participantes do estudo, teve-se que as notas com o valor máximo foram de 10 pontos, com uma média de 8,17 pontos, e a nota mínima registrada foi zero em Redação, e a nota máxima, 10, foi atingida em todas as disciplinas. Observou-se que o maior desvio-padrão foi encontrado na disciplina de Redação, além de Geografia e Português, que apresentaram a menor nota, 2. O menor desvio-padrão foi encontrado na disciplina de Arte (0,99).

No último objetivo, ao correlacionar a IE e o rendimento acadêmico do primeiro trimestre de 2023 dos participantes, através da correlação de Pearson, não foram encontradas relações estatisticamente significativas entre as variáveis; no entanto, temos que ressaltar que a IE e o desempenho acadêmico apoiam a necessidade de promover habilidades emocionais nas salas de aula como fatores positivos em relação ao desenvolvimento dos alunos.

Para futuras pesquisas, sugere-se que novos trabalhos voltem-se para as discussões sobre IE para contribuírem com o desenvolvimento desse tema, ainda tão pouco explorado em nosso território, em especial, pelo olhar acadêmico. Estudos longitudinais poderão auxiliar na identificação de como a IE pode ser ensinada ao longo do Ensino Fundamental e Médio, assim como é interessante obter uma amostra mais homogênea, participantes de mesma faixa etária e de maiores proporções, pois esta poderá proporcionar resultados diferentes dos encontrados neste estudo.

A partir das análises realizadas nesse trabalho, assim como a apresentação de várias outras pesquisas que mostram o quão importante é esse tema para a área da Educação, frisamos que os resultados obtidos quanto às propostas de melhoria envolvem estratégias de formação e do desenvolvimento de competências emocionais

no âmbito educativo. Portanto, sugere-se à comunidade científica a possibilidade de elaborar novos estudos e de criação de novas linhas de pesquisa que se voltem a esse âmbito.

Reconhecemos que um desenho de planos educacionais deve dar importância à promoção das habilidades de vida, entre as quais se destacam o desenvolvimento de capacidades emocionais que possam proporcionar aos alunos um melhor futuro, contemplando, assim, um cenário de mudança em que as habilidades e competências sejam um elemento diferencial.

A educação é um importante campo de investigação científica e, após analisar os dados dessa e de outras pesquisas sobre a possível relação entre IE e desempenho acadêmico, podemos verificar que essa relação é ainda frágil estatisticamente e, portanto, podemos tratar essas duas variáveis, nesse momento, como independentes. Todavia, destacamos que há indícios de crescimento ou de melhora dessa relação com a idade, de modo que a IE dos alunos se desenvolve também na fase adolescente, considerada um período instável, de muitas descobertas e transformações.

Sugere-se que esse estudo seja utilizado como uma etapa preliminar para futuras pesquisas, talvez com enfoque longitudinal ou com uma amostra maior, bem como a realização de uma pesquisa qualitativa para evidenciar e fortalecer a IE na escola.

Do ponto de vista prático os resultados sugerem que professores, pedagogos, técnicos esportivos, familiares e todos que trabalham no Ensino Fundamental possam compreender que cada aluno tem inteligências diferenciadas e que a IE é uma delas, a qual necessita de um olhar não apenas teórico, mas empírico.

## REFERÊNCIAS

AL-QADRI, A. H.; ZHAO, W. Emotional Intelligence and student's academic achievement. **Problems of Education in the 21st Century**, v. 79, n. 3, p. 360-380, 2021.

AL SAID, T.; BIRDSEY, N.; STUART-HAMILTON, I. Psychometric properties of Bar-On emotional Quotient Inventory Youth Version among omani children. **International Journal of Learning Management Systems**, Trefforest, v. 1, n. 2, p. 13-24. 2013.

ALMEIDA, A. M. **O nível de inteligência emocional e o desempenho acadêmico de alunos de medicina**. Dissertação (Mestrado em Saúde) – Universidade José do Rosário Vellano, Belo Horizonte, 2019.

ALMEIDA, L. S.; GUISANDE, M. A.; FERREIRA, A. I. **Inteligência: Perspectivas Teóricas**. Coimbra: Almedina. 2009.

ANDERE, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de Ensino Superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de Pós-Graduação. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 19, n. 48, p. 91-102, 2008.

ANGELO, I. S. **Medição da Inteligência Emocional e sua relação com o sucesso escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

ARAUJO, E. A. T. Desempenho acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis: uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES privada. **Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 60-83, 2014.

ARIZA-HERNÁNDEZ, M. L. 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**, Chía, v. 20, n. 2, p. 193-210, 2017.

BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (Org.). **Promoção, Ciclos e Avaliação Educacional**, Porto Alegre: Artmed. 2001.

BAR-ON. **The development of operational concept of psychological well-being**. Unpublished doctoral dissertation – Rhodes University, South Africa, 1988.

\_\_\_\_\_. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). **Psicothema**, v. 18, p. 13-25, 2006. Disponível em: <<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i)**: technical manual. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.

\_\_\_\_\_. Emotional and Social Intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. In: BAR-ON, R.; PARKER, J. D. A. (Orgs.). **The Handbook of Emotional Intelligence**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

BARCHARD, K. A. **Emotional and social intelligence**: examining its place in the nomological network. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – University of British Columbia, Vancouver, 2001.

BEASLEY, K. The emotional quotient. **Mensa Magazine**, [s. l.], p. 25, maio 1987.

BICHELS, A. **Relação entre o estado nutricional e o desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental municipal de Curitiba**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

BILLINGS, C. E. et al. Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. **Personality and Individual Differences**, v. 65, p. 14-18, 2014.

BRACKETT, M. A.; MAYER, J. D. Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. **Personality and Social Psychology Bulletin**, Madison, v. 29, n. 9, p. 112, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Comitê de Estatísticas Sociais - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB. 2021.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRENNER, E.; SALOVEY, P. Controle emocional na infância: considerações interpessoais, individuais e de desenvolvimento. In: SALOVEY, P; SLUYTER, D. J. **Inteligência Emocional na criança**: aplicação na educação e dia-a-dia. 1. ed. São Paulo: Editora Campus, p. 214-244, 1999.

BUENO, J. M. H.; PRIMI, R. Inteligência Emocional: um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. **Psicologia: Reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 279-291, 2003.

BURT, K. B.; ROISMAN, G. I. Competence and psychopathology: cascade effects in the NICHD Study of early childcare and youth development. **Development and Psychopathology**, Cambridge, v. 22, p. 557-567, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/S0954579410000271>>. Acesso em: 22 ago. 2022.

CALA PÁEZ, M. L.; CASTANO CASTRILLÓN, J. J. Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. **Psicología Desde El Caribe**, Barranquilla, v. 32, n. 2, p. 268-285, 2015.

CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. de T.; CIASCA, S. M. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 79-90, 2004.

CASTRO, A. J. **Promoção da Inteligência Emocional e regulação das emoções de estudantes da educação básica**: um desafio dos tempos atuais. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2020.

CIA, F.; COSTA, C. S. L. Desempenho acadêmico nas séries do Ensino Fundamental: relação com o desenvolvimento social. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 68, p.109-120, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.7213/psicol.argum.5889>>. Acesso em: 22 ago. 2022.

COURY, M. I. F. **Avaliação do nível de inteligência emocional em estudantes de medicina de diferentes períodos da graduação**. Dissertação (Mestrado em Ensino em Saúde) – Universidade José do Rosário Vellano, Belo Horizonte, 2019.

COUTO, A. P. C.; BRAGA, A. P. G. Indicadores de sucesso acadêmico: um estudo sobre fatores individuais de desempenho. **Revista Pensar Administração**, v. 4, p. 1-26, 2015.

CRESTANI, R. L. **Motivação, Inteligência e Inteligência Emocional e suas relações com o desempenho acadêmico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Pouso Alegre, 2015.

CRESWELL, J, W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa escolhendo entre cinco abordagens**. 3. edição. Porto Alegre: Penso, 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSTA, A. **Inteligência emocional e assertividade nos enfermeiros**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja, Beja, 2009.

COSTA, L. C. **Inteligência emocional, metas de realização e desempenho acadêmico**: um estudo com graduandos de Ciências Contábeis. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2020.

DAMÁSIO, A. **Ao encontro de Espinosa**: as emoções sociais e a neurologia do sentir. Mem Martins: Publicações Europa-América, 2003.

EL HASSAN, K.; EL SADER, M. Adapting and validating the Bar-On EQ-i:YV in the Lebanese context. **International Journal of Testing**, New Jersey, v. 5, n. 3, p. 301-317, 2005.

ESTEBAN, M. T. Exigências democráticas/exigências pedagógicas: avaliação. **Tecnologia Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 148, p. 3-6, 2000.

EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. El papel de la inteligencia emocional em el alumnado: evidencias empíricas. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 6, n. 2, 2004.

\_\_\_\_\_. **Inteligencia emocional y educación**. Madrid: Editorial Grupo 5, 2015.

FERNANDES-BERROCAL, P.; EXTREMERA, N. La inteligência emocional como una habilidade essencial en la escuela. **Revista Iberoamericana de Educación**, Quito, v. 29, p. 1-6, 2002.

FERNANDES, L. M.; LEME, V. B. R.; ELIAS, L. C. S.; SOARES, A. B. Preditores do desempenho escolar ao final do Ensino Fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 1, p. 215-228, 2018.

FERRÁNDIZ, C.; FERRANDO, M.; BERMEJO, M. R.; PRIETO, M. D. Emotional Intelligence and Personality. Paper presented at the Annual meeting British Educational Research Association (BERA). September (6-9). Warwick University (UK). 2006.

FERRÁNDIZ, C.; HERNÁNDEZ, D.; BERMEJO, R.; FERRANDO, M.; SÁINZ, M. Social and emotional in childhood and adolescence: spanish validation of a measurement instrument. **Revista da Psicodidáctica**, v. 17, n. 2, p. 309-338, 2012.

FERRANDO, M. **Creatividad e inteligência emocional**: un estudio empírico com alumnos de altas habilidades. Tese em Licenciatura – Universidad de Murcia, Murcia, 2006.

FERREIRA, M. A. **Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de Ciências Contábeis**. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagógica**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

FRANCO, M. G.; ROAZZI, A.; SANTOS, N. N. O teste de Compreensão Emocional (TEC): Estudos Psicométricos numa população portuguesa. **Psico-USF**, v. 25, n. 2, p. 247-260, 2020.

GARDNER, H. **Frames of mind**: the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. **Multiple intelligences**: the theory in practice. New York: Basic Books, 1993.

\_\_\_\_\_. **Multiple intelligences**: new horizons in theory and practice. New York: Perseus Books, 2006.

GASPAROTTO, G. S. et al. O autoconceito de estudantes de Ensino Médio e sua relação com desempenho acadêmico: uma revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 31, n. 1, p. 21-37. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.21814/rpe.13013>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

\_\_\_\_\_. **Inteligência Emocional**. 10. ed. Lisboa: Atividades Editoriais, Ltda, 2001. Coleção Temas e Debates.

\_\_\_\_\_. **Inteligência Emocional**. Barcelona: Sic Idea y Creación Editorial, 2006.

GREENSPAN, S. I.; WIEDER, S. **Engaging autism**: using the floor time approach to help children relate, communicate, and think. Da Capo Lifelong Books, 2006.

HANSEN, K; LLOYD, J.; STUOGH, C. Emotional intelligence and clinical disorders. In: PARKER, J.; SAKLOFSKE, D.; STOUGH, C. (Orgs.). **Assessing emotional intelligence**. Boston: Springer, p. 219-237, 2009.

HANSENNE, M.; LEGRAND, J. Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. **International Journal of Educational Research**, v. 53, p. 264-268, 2012.

HERNÁNDEZ-CASTILLA, R., MURILLO, F.J.Y.; MARTÍNEZ-GARRIDO, C. Factores de ineficácia escolar. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)**, v. 12, n. 1, p.103-118, 2013.

HERRERO, J. A. G.; VAQUERO-DIEGO, M.; FULLAT, M. B.; SCHNORR, S. M. Inteligencia Emocional Autopercebida y desempeño académico em educación física de adolescentes en la escuela de aplicación de universidad de São Paulo, Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 1-15, 2022.

HOLMAN, M. A. et al. Does emotional intelligence change during medical school gross anatomy course? Correlations with student's performance and team cohesion. **Anatomical Science education**. Hoboken, v. 9, n. 2, p. 143-149, 2016.

KERKOSKI, M. J. **Prática desportiva e Inteligência Emocional**: estudo da influência do desporto na aquisição de aptidões e competências de inteligência emocional. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Área de Educação Física, Lazer e Recreação, Universidade do Minho, Braga, 2008.

KUN, B.; URBÁN, R.; PASKI, B.; CSÓBOR, L.; DEMETROVICS, A. Psychometric characteristics of the emotional quotient inventory, Young version, short form, in hungarian high school students. **Psychological Assessment**, v. 24, n. 2, p. 518-523, 2012.

LENT, R. **Neurociência da mente e do comportamento**. Guanabara Koogan: Rio de Janeiro, 2016.

LOPES, M. F. L. N. **Análise das medidas de inteligência emocional**: antes e após intervenções dessas vivências. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

LOUREIRO, S. R.; MEDEIROS, P. C. O. Senso de auto-eficácia de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Vulnerabilidade e proteção**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.



MACHADO, P. et al. Relações entre o conhecimento das emoções, as competências acadêmicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. **Análise Psicológica**, n. 3, p. 463-478, 2008. (Série XXVI).

MALINAUSKIENEA, O.; VOSYLISA, R.; ZUKAUSKIENEA, R. Longitudinal examination of relationships between problem behaviors and academic achievement in young adolescents. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v.15, p. 415-342, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.311>>. Acesso em: 12 ago. 2022.

MAMEDE, S. P. N. et al. Psychological determinants of academic achievement in accounting: evidence from Brazil. **Brazilian Business Review**, p. 50-71, 2015.

MANRIQUE-YZAGUIRRE, F. A. **Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del V ciclo primaria de una institución educativa de Ventanilla - Callao**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidad San Ignacio de Loyola., Lima. 2012.

MARIN, A. H. et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017.

MAROCO, J. **Análise Estatística, com utilização do SPSS**. 2. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2003.

MARTÍN, Á. **Manual práctico de Psicoterapia Gestalt**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2013.

MASLOW, A. H. **Motivation and Personality**. New York: Harper, 1954.

MAYER, J.; SALOVEY, P. Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality. v. 9, p. 185-211. 1990.

MAYER, J. D.; DIPAOLLO, M. T.; SALOVEY, P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. **Journal of Personality Assessment**, v. 54, p. 772-781, 1990.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. Models of emotional intelligence. In: STERNBERG, J. R. (Org.). **Handbook of intelligence**. New York, US: Cambridge University Press, 2000. p. 396-420.

MAYER, J. D.; ROBERTS, R. D.; BARSADÉ, S. G. Emerging Research in Emotional Intelligence. **Annual Review of Psychology**, v. 59, p. 507-536, 2008.

MEDEIROS, P. C. et al. O senso de autoeficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 1, p. 93-105, 2003.

MIRANDA, G. L.; LEMOS, K. C. S.; OLIVEIRA, A. S.; FERREIRA, M. A. Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. **Revista Meta: avaliação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 20, p. 175-209, 2015.

MOKSNES, U. K.; LOHRE, A.; LILLEFJELL, M; BYRNE, D. G.; HAUGAN, G. The association between school stress, life satisfaction and depressive symptoms in

adolescents: life satisfaction as a potential mediator. **Social Indicators Research**, v. 125, n. 1, p. 339-357, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s11205-014-0842-0>>. Acesso em: 12 ago. 2022.

MORA, F. **Neuroeducación**: solo se pode aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial, 2013.

MOUTINHO, H. A.; MONTEIRO, A.; COSTA, A.; FARIA, L. Papel da inteligência emocional, felicidade e *flow* no desempenho acadêmico e bem-estar subjetivo em contexto universitário. **Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación – e avaliação psicológica** (RIPED), n. 52, v. 3, p. 99-114, 2019.

MUNHOZ, A. M. H. **Uma análise multidimensional da relação entre a inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

OLIVEIRA, M. B.; SOARES, A.B. Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 33-39, 2011.

OLIVEIRA, K. de; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. dos. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no Ensino Fundamental. **Paidéia**, v. 41, n. 18, p. 531-540, 2008.

OLIVEIRA, A. L. **Qualidade de Serviços em Ensino**: uma análise sob a perspectiva da inteligência emocional. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

OSTI, A.; MARTINELLI, S. C. Desempenho Escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 1, p. 49-60, 2014.

OTERO-MONTES, N. L. **Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria**. Dissertação (Mestrado em Neuropsicologia aplicada à Educação) – Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, 2016.

PACHECO, N. E.; BERROCAL, P. F. La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2014.

PAPALIA, D. E., OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Psicología del desarrollo**. México: McGraw-Hill, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Resolução SEED n. 973, de 11 de março de 2016. **Diário Oficial**, Curitiba, 22 mar. 2016.

PARKER, J. D. A.; SAKLOFSKE, D. H.; SHAUGHNESSY, P. A.; HUANG, S. H. S.; WOOD, L. M.; EASTABROOK, J. M. Generalizability of the emotional intelligence construct: a cross-cultural study of North American aboriginal youth. **Personality and individual differences**, v. 39, n. 1, p. 215-227, 2005.

PAYNE, W. L. A. **Study of emotion**: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire. London: UMI Research Press, 1986.

PETRIDES, K. V.; FREDERICKSON, N.; FURNHAM, A. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. **Personality and Individual Differences**, v. 36, n. 2, p. 277-293, 2004.

PIRES, W.; BORGES, D. A.; CHARRIS, N. R. D.; CRUZ, R. A. O. Inteligência Emocional: uma reflexão oportuna para as organizações educacionais. **Revista Brasileira de Educação e Saúde Pombal (REBES)**, v. 6, n. 3, p. 29-33, 2016.

POLESE, A. G.; BORTOLUZZI, S. C.; ANTONELLI, R. A. Relação entre as variáveis comportamentais e o desempenho acadêmico: um estudo com acadêmicos de Administração e Ciências Contábeis. **Revista Mineira de Contabilidade (RMC)**, v. 20, p. 6-19, 2019.

PONTES, C. T. **Inteligência Emocional no processo ensino-aprendizagem**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Estudos Superiores de Parintins, Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Parintins, 2018.

QUALTER, P. et al. Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study. **Learning and Individual Differences**, v. 22, n. 1, p. 83-91, 2012.

REGO, A.; FERNANDES, C. Inteligência emocional: contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida. **Psicologia**, v. 19, n. 1-2, p. 139-167, 2005.

RIBEIRO, F. Motivação e aprendizagem em contexto escolar. **Profforma**, v. 3, n. 1, 2011.

RIVERS, S. E. et al. Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 30, n. 4, p. 344-366, 2012.

ROBERTS, D. R.; MENDOZA, F. E. C.; NASCIMENTO, E. Inteligência Emocional: um constructo científico? **Paidéia**, v. 12, n. 23, p. 77-92, 2002.

SALEEM, S.; MAHMOOD, Z. Relationship between emotional and behavioral problems and school performance of adolescents. **FWU journal of Social Sciences**, v. 6, n. 2, p. 187-193, 2012.

SALOVEY, P.; WOOLERY, A.; MAYER, J. D. Emotional Intelligence: conceptualization and measurement. In FLETCHER, G.; CLARK, M. S. (Orgs.). **The Blackwell handbook of social psychology**. Oxford, UK: Blackwell. 2001. v. 2: Interpersonal processes. p. 279-307.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁNCHEZ-ÁLVAREZ, N.; MARTOS, M. P. B.; EXTREMERA, N. A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary

education: a multi-stream. **Frontiers in Psychology**, v. 11, 2020. Disponível em: <[doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517)>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SCHUTTE, N. S.; MALOUFF, J. M.; HALL, L. E.; HAGGERTY, D. J.; COOPER, J. T.; GOLDEN, C. J.; DORNHEIM, L. Development and validation of a measure of emotional intelligence. **Personality and Individual Differences**, v. 25, p. 167-177, 1998.

SCHUTZ, P.; DECUIR, J. T. Inquiry on emotions in education. **Educational Psychologist**, v. 37, n. 2, p. 125-134, 2002.

SERRANO, C.; ABREU, Y. Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. **Revista de Psicodidáctica**, v. 21, n. 2, p. 357-374, 2016.

SHAPIRO, L. E. **La inteligência emocional de los niños: uma guia para padres e maestros**. 4. ed. Bilbao: Grafo, 2002.

SHAFFER, R. D.; SHAFFER, M. A. Emotional intelligence abilities, personality and workplace performance. **Academy of Management Proceedings**, v. 2005, n. 1, p. M1-M6, 2005.

SHEK, D. T. L.; LI, X. Perceived school performance, life satisfaction, and hopelessness: a 4-year longitudinal study of adolescents in Hong Kong. **Social Indicators Research**, v. 126, n. 2, p. 921-934, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s11205-015-0904-y>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SILVA, D. M.; DUARTE, J. C. Sucesso escolar e Inteligência Emocional. **Millenium**, v. 42, p. 67-84, 2012.

SILVA, E. P.; FRANCO, G. Relação entre a Inteligência Emocional e o rendimento escolar em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico de RAM. **International Journal of Developmental and Educational Psychology** n. 1, v. 2, p. 419-428, 2014.

SIQUEIRA, M. M. M.; BARBOSA, N. C.; ALVES, M. T. Construção e validação fatorial de uma medida de inteligência emocional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 143-152, 1999.

SIQUEIRA, C. M.; GURGEL-GIANNETTI, J. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Rev. Assoc. Med. Bras**, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 78-87, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-42302011000100021>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SILVA FILHO, A. P.; BARBOSA, J. C. O potencial de um estudo piloto na pesquisa qualitativa. **Rev. Eletr. Educ.**, v. 13, n. 3, p. 1135-1155, 2019.

SOUSA, A.P.L.D.B. **Inteligência Emocional e Desempenho Acadêmico em Estudantes do Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional) – Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, 2010.

STERNBERG, R. J.; FORSYTHE, G. B.; HEDLUND, J.; HORVATH, J. A.; WAGNER, R. K.; WILLIAMS, W. M.; SNOOK, S. A.; GRIGORENKO, E.L. **Practical intelligence in everyday life**. New York: Cambridge University Press. 2000.

STEVANATO, I. S. et al. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. 1, p. 67-76, 2003.

SUPERVÍA, P. U.; BORDÁS, C. S. El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico em adolescentes. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 17, n. 1, p. 5-26, 2019.

TAVARES, J.; SANTIAGO, R. **Ensino Superior – (In)Sucesso Acadêmico**. Porto: Porto Editora, 2001.

TELASKA, T. S.; MINHO, A. A. M. Inteligência Emocional: revisão sistemática da literatura. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 6, p. 284-293, jan./dez. 2022. Disponível em: <doi.org/10.15536/reducarmais.6.2022.2688>. Acesso em: 18 ago. 2022.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed., Porto Alegre: Artmed, 2012.

THORNDIKE, E. L. Intelligence and its uses. **Harper's magazine**, v. 140, p. 227-235, 1920.

TOLENTINO-NETO, L. C. B. et al. Livro didático, desempenho escolar e dificuldades de aprendizagem: levantamento de publicações. **VIII ENPEC** (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências); **I CIEC** (Congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias). Campinas, 2011. p. 1-11.

TOMÁS, C.; GAMA, A. Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. Educação, Territórios e (Des)Igualdades. **II Encontro de Sociologia da Educação**, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 27-28 jan. 2011.

UGARRIZA, N.; PAJARES, L. La evaluación de la inteligencia emocional através del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. **Persona**, v. 8, p. 11-58, 2005.

VALENTINI, F.; LAROS, J. A. Inteligência e desempenho acadêmico: revisão de literatura. **Temas em Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 285-299, 2014.

VALENZUELA-SANTOYO, A. C.; PORTILLO-PENUELAS, S. A. La inteligencia emocional en educación primaria y su relación com el rendimiento académico. **Educare, Heredia**, v. 22, n. 3, p. 228-242, 2018.

VAQUERO-DIEGO, M. **Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes dentro de un centro educativo de excelência en São Paulo**. Tese (Doutorado em Métodos de Investigación e Diagnóstico em Educação) – Universidade de Salamanca, Salamanca, 2020.

## APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES DESCRITIVAS DOS PARTICIPANTES.....	87
---	----

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES DESCRITIVAS DOS PARTICIPANTES

DADOS DESCRITIVOS DOS ALUNOS	
Nome: _____ Idade: _____ anos	N° _____
Escola: _____ Sexo: ___ Masc. ___ Fem. Série/Ano _____	
Realiza treinamentos em alguma modalidade esportiva ( ) Sim ( ) Não. Qual? _____	

## **ANEXOS**

<b>ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DE BAR-ON.....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL.....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXO 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO 4 – PARECER DE APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA.....</b>	<b>98</b>



# ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DE BAR-ON

## BarOn EQ-i : YV

by Reuven Bar-On, Ph.D. & James D. A. Parker, Ph. D.

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino Feminino  
 Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Data de hoje: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 (circule um)

Instruções: Leia cada sentença e escolha a resposta que melhor te descreve. Há QUATRO respostas possíveis. 1= Muito raramente verdadeiro para mim, 2= raramente verdadeiro para mim, 3= Frequentemente verdadeiro para mim, e 4= Muito frequentemente verdadeiro para mim. Nos conte como se sente, pensa ou age NA MAIORIA DAS VEZES e na MAIORIA DOS LUGARES. Escolha uma e apenas UMA resposta para cada sentença e circule o número que corresponde com sua resposta. Por exemplo: se sua resposta é "raramente verdadeiro para mim", você deve circular o número 2 na mesma linha da sentença. Não é uma prova, não há respostas certas ou erradas. Por favor circule uma resposta para cada sentença.

	Muito raramente verdadeiro para mim	Raramente verdadeiro para mim	Frequentemente verdadeiro para mim	Muito frequentemente verdadeiro para mim
1. Eu gosto de me divertir	1	2	3	4
2. Eu sou bom em entender como as pessoas se sentem	1	2	3	4
3. Eu consigo ficar calmo quando estou chateado	1	2	3	4
4. Eu sou feliz	1	2	3	4
5. Eu me importo com o que acontece com outras pessoas	1	2	3	4
6. É difícil controlar minha raiva	1	2	3	4
7. É fácil contar para as pessoas como eu me sinto	1	2	3	4
8. Eu gosto de todos que conheço	1	2	3	4
9. Eu me sinto seguro sobre mim mesmo	1	2	3	4
10. Eu geralmente sei como as outras pessoas estão se sentindo	1	2	3	4
11. Eu sei como me manter calmo	1	2	3	4
12. Eu tento responder perguntas difíceis de maneiras diferentes	1	2	3	4
13. Eu acho que a maior parte das coisas que faço vão acabar bem	1	2	3	4
14. Eu sou capaz de respeitar outras pessoas	1	2	3	4
15. Eu fico muito chateado com as coisas	1	2	3	4
16. É fácil para mim entender coisas novas	1	2	3	4
17. Eu consigo falar sobre meus sentimentos facilmente	1	2	3	4
18. Eu tenho bons pensamentos sobre todo mundo	1	2	3	4
19. Eu espero pelo melhor	1	2	3	4
20. É importante ter amigos	1	2	3	4
21. Eu brigo com as pessoas	1	2	3	4
22. Eu consigo entender perguntas difíceis	1	2	3	4
23. Eu gosto de sorrir	1	2	3	4
24. Eu tento não magoar os sentimentos de outras pessoas	1	2	3	4
25. Me prendo a um problema até que consiga resolver	1	2	3	4
26. Eu sou uma pessoa que age ou reage de acordo com o meu estado de humor	1	2	3	4
27. Nada me incomoda	1	2	3	4
28. É difícil de falar sobre meus sentimentos profundos	1	2	3	4
29. Eu sei que as coisas vão ficar bem	1	2	3	4
30. Eu consigo pensar em boas respostas para perguntas difíceis	1	2	3	4

MHS

Copyright 2000, Multi-Health Systems Inc. All rights reserved. In the U.S.A., P.O. Box 950, North Tonawanda, NY 14120-0950 (800) 456-3003.  
 In Canada, 3770 Victoria Park Ave., Toronto, ON M2H 3M6, (800) 268-6011. Internationally, +1-416-492-2627. Fax, +1-416-492-3343 or (888) 540-4484.  
 E-mail, customer.service@mhs.com

## BarOn EQ-i : YV

by Reuven Bar-On, Ph.D. & James D. A. Parker, Ph. D.

Instruções: Leia cada sentença e escolha a resposta que melhor te descreve. Há QUATRO respostas possíveis. 1= Muito raramente verdadeiro para mim, 2= raramente verdadeiro para mim, 3= Frequentemente verdadeiro para mim, e 4= Muito frequentemente verdadeiro para mim. Nos conte como se sente, pensa ou age NA MAIORIA DAS VEZES e na MAIORIA DOS LUGARES. Escolha uma e apenas UMA resposta para cada sentença e circule o número que corresponde com sua resposta. Por exemplo: se sua resposta é "raramente verdadeiro para mim", você deve circular o número 2 na mesma linha da sentença. Não é uma prova, não há respostas certas ou erradas. Por favor circule uma resposta para cada sentença.

	Muito raramente verdadeiro para mim	Raramente verdadeiro para mim	Frequentemente verdadeiro para mim	Muito frequentemente verdadeiro para mim
31. Eu consigo descrever meus sentimentos facilmente	1	2	3	4
32. Eu sei como me divertir	1	2	3	4
33. Eu devo dizer a verdade	1	2	3	4
34. Quando eu quero, eu consigo achar várias maneiras de responder uma pergunta difícil	1	2	3	4
35. Eu fico bravo facilmente	1	2	3	4
36. Eu gosto de fazer coisas para os outros	1	2	3	4
37. Eu não sou muito feliz	1	2	3	4
38. Eu consigo facilmente usar diferentes maneiras de resolver problemas	1	2	3	4
39. Leva muito tempo para eu ficar chateado	1	2	3	4
40. Eu me sinto bem comigo mesmo	1	2	3	4
41. Eu faço amigos facilmente	1	2	3	4
42. Eu me considero o melhor em tudo que faço	1	2	3	4
43. Para mim é fácil contar para as pessoas como eu me sinto	1	2	3	4
44. Quando tenho que responder perguntas difíceis, eu tento pensar em várias soluções	1	2	3	4
45. Eu me sinto mal quando as outras pessoas são magoadas	1	2	3	4
46. Quando estou bravo com alguém, fico bravo por bastante tempo	1	2	3	4
47. Eu sou feliz com o tipo de pessoa que eu sou	1	2	3	4
48. Eu sou bom em resolver problemas	1	2	3	4
49. Para mim é difícil ter que esperar minha vez	1	2	3	4
50. Eu gosto das coisas que faço	1	2	3	4
51. Eu gosto dos meus amigos	1	2	3	4
52. Eu não tenho dias ruins	1	2	3	4
53. Eu tenho dificuldade em contar para os outros sobre meus sentimentos	1	2	3	4
54. Eu me chateio facilmente	1	2	3	4
55. Eu consigo dizer quando um dos meus melhores amigos não está feliz	1	2	3	4
56. Eu gosto do meu corpo	1	2	3	4
57. Mesmo quando as coisas ficam difíceis, eu não desisto	1	2	3	4
58. Quando eu fico bravo, eu ajo sem pensar	1	2	3	4
59. Eu sei quando as pessoas estão chateadas, mesmo quando elas não dizem nada	1	2	3	4
60. Eu gosto da minha aparência	1	2	3	4

Obrigado por completar o questionário

**MHS**

Copyright 2000, Multi-Health Systems Inc. All rights reserved. In the U.S.A., P.O. Box 950, North Tonawanda, NY 14120-0950 (800) 456-3003.  
In Canadá, 3770 Victoria Park Ave., Toronto, ON M2H 3M6, (800) 268-6011. Internationally, +1-416-492-2627. Fax, +1-416-492-3343 or (888) 540-4484.  
E-mail, customer.service@mhs.com

## ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

O menor, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) por, Valdomiro de Oliveira, pesquisador principal e por, Willian Henrique Corrêa, aluno de pós-graduação em Educação – da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado: **A Inteligência Emocional e a sua relação com o Desempenho Acadêmico no Ensino Fundamental**. A partir desta pesquisa, pretende-se realizar um levantamento da percepção da inteligência emocional dos alunos e conseqüentemente apontar possíveis relações que estas percepções podem ter com o desempenho acadêmico gerando ações no meio acadêmico e na própria escola para auxiliar no melhor rendimento dos participantes.

a) O objetivo desta pesquisa é Relacionar a Inteligência Emocional com a média do desempenho acadêmico no primeiro trimestre de 2023, dos alunos do 7º, 8º e 9º anos, de uma escola pública estadual do município de Curitiba-PR.

b) Caso o senhor autorize a participação do(a) menor nesta pesquisa, será necessário que o mesmo responda o questionário de informações descritivas e o questionário de Bar-On EQ-i:YV (*Emotional Quotient Inventory: Young Version*) ou Inventário do quociente emocional: versão para jovens.

c) Para tanto, será necessário que a criança/ adolescente, sob a sua responsabilidade, compareça na escola pública estadual onde ele(a) estuda para realizar o preenchimento deste questionário, o que levará entre 15 a 20 minutos, o questionário será aplicado durante uma das aulas no período escolar, o mesmo será acordado com a diretoria e com os professores antecipadamente.

d) É possível que o menor experimente algum desconforto, principalmente relacionado a cansaço durante o preenchimento das questões.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser constrangimento ou quebra de confidencialidade, durante o preenchimento das questões.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]

Orientador [rubrica]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo |  
Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br) – telefone  
(041) 3360-7259

f) Os benefícios da pesquisa visam oportunizar discussões, com base nos avanços científicos, sobre a importância de desenvolver a inteligência emocional dos alunos para melhorar seu desempenho acadêmico. A discussão terá como base a identificação das percepções dos alunos sobre sua Inteligência Emocional. Através dos resultados do estudo, pretende-se apontar as melhorias e atualizações possíveis sobre esta temática dentro da escola.

g) O pesquisador principal, Valdomiro de Oliveira e o seu orientando Willian Henrique Corrêa, poderão ser contatados pelos endereços eletrônicos: voliveira@ufpr.br (Valdomiro de Oliveira) e williancorrea@ufpr.br (Willian Henrique Corrêa) e/ou pelos telefones: (041) 3360-4328 (Valdomiro de Oliveira) (041) 3532-6683 (Willian Henrique Corrêa). O endereço institucional dos pesquisadores é: Rua General Carneiro, 460, 1º andar, Reitoria da Universidade Federal do Paraná, Ed. D. Pedro I, CEP: 80.060-150, Curitiba-PR, de segunda a sexta-feira, das 13h30 às 17h00. Os pesquisadores estarão à disposição para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A participação do menor neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas: pesquisador principal, Valdomiro de Oliveira e o seu orientando Willian Henrique Corrêa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **identidade do menor seja preservada e mantida sua confidencialidade**.

j) O material obtido – através dos questionários – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado (os questionários serão incinerados) 5 anos após o término da pesquisa.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]

Orientador [rubrica]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo |  
Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone  
(041) 3360-7259

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa: folhas de papel A4, computador, programa de tratamento estatístico, cartuchos de impressão e canetas para o preenchimento dos questionários não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação do menor.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá nome do menor, e sim um código.

m) Se o(a) senhor(a) tiver dúvidas sobre os direitos do menor como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação do menor. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para o menor

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

[Assinatura do Pai ou Responsável Legal]

---

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo |  
Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br) – telefone  
(041) 3360-7259

## **ANEXO 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto: **A Inteligência Emocional e sua relação com o Desempenho Acadêmico no Ensino Fundamental.**

Pesquisador Responsável: Valdomiro de Oliveira

Local da Pesquisa: A pesquisa será realizada na sala de aula do(a) aluno(a) devidamente matriculado(a) na Escola Pública participante da pesquisa.

#### **O que significa assentimento?**

Assentimento significa que você, menor de idade, concorda em fazer parte de uma pesquisa. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

#### **Informação ao participante**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de: Relacionar a Inteligência Emocional com a média do desempenho acadêmico do primeiro trimestre de 2023 de alunos do ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de Curitiba-PR..

Participante da Pesquisa [rubrica]

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]

Orientador [rubrica]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo |  
Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br) – telefone  
(041) 3360-7259

Esta pesquisa é importante porque, a partir dela, pretende-se compreender a percepção da Inteligência Emocional de estudantes do ensino fundamental e, conseqüentemente, entender as situações que venham a gerar conseqüências positivas para o seu desempenho acadêmico.

Os benefícios da pesquisa visam oportunizar discussões, com base nos avanços científicos, sobre a importância de desenvolver a inteligência emocional dos alunos para melhorar seu desempenho acadêmico. A discussão terá como base a identificação das percepções dos alunos sobre sua Inteligência Emocional. Através dos resultados do estudo, pretende-se apontar as melhorias e atualizações possíveis sobre esta temática dentro da escola.

O estudo será desenvolvido na escola pública estadual onde você estuda. Você irá realizar o preenchimento de um questionário de informações descritivas e, também, o questionário de Inteligência Emocional de Bar-On. Nesta pesquisa não haverá nenhuma gravação de vídeo e nenhum registro de imagens. Os materiais obtidos – através dos questionários – serão utilizados unicamente para esta pesquisa e serão destruídos/descartados (os questionários serão incinerados) 5 anos após o término da pesquisa.

#### **Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?**

Caso você aceite participar, será necessário realizar o preenchimento de dois questionários, primeiro o de informações descritivas, e o segundo será o questionário de Inteligência Emocional de Bar-On. A pesquisa será realizada na escola onde você está devidamente matriculado, durante uma das aulas no período escolar, o mesmo será acordado com a diretoria e com os professores antecipadamente. A duração do preenchimento dos questionários tem um tempo médio de 15 a 20 minutos. A sua participação será em um único momento, ou seja, você irá responder os questionários uma única vez. O estudo não apresenta nenhum tipo de risco, porém, é possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a cansaço durante o preenchimento das questões. Alguns outros riscos relacionados ao estudo podem ser constrangimento ou quebra de confidencialidade, durante o preenchimento das questões. A participação neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido assinado seja devolvido.

Participante da Pesquisa [rubrica]

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]

Orientador [rubrica]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo |  
Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br) – telefone  
(041) 3360-7259

A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo no seu colégio.

### **Contato para dúvidas**

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar o pesquisador principal ou membro de sua equipe. O pesquisador principal, Valdomiro de Oliveira e o seu orientando Willian Henrique Corrêa poderão ser contatados pelos endereços eletrônicos: voliveira@ufpr.br (Valdomiro de Oliveira) e williancorrea@ufpr.br (Willian Henrique Corrêa) ou/e pelos telefones: (041) 3360-4328 (Valdomiro de Oliveira) (041) 3532-6683 (Willian Henrique Corrêa). O endereço institucional dos pesquisadores é: Rua General Carneiro, 460, 1º andar, Reitoria da Universidade Federal do Paraná, Ed. D. Pedro I, CEP: 80.060-150, Curitiba-PR, de segunda a sexta-feira, das 13h30 às 17h00. Os pesquisadores estarão à disposição para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Participante da Pesquisa [rubrica]

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]

Orientador [rubrica]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo |  
Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259



## DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

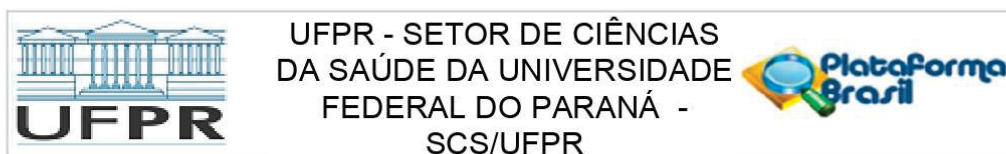
[Assinatura do Adolescente]

---

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo |  
Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br) – telefone (041) 3360-7259.

## ANEXO 4 – PARECER DE APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SUA RELAÇÃO COM O RENDIMENTO ACADÊMICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** Valdomiro de Oliveira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 63432422.0.0000.0102

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.767.203

#### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado "A Inteligência Emocional e sua relação com o rendimento acadêmico no ensino fundamental" está sob a responsabilidade do professor Valdomiro de Oliveira que tem o pesquisador Willian Henrique Corrêa como colaborador vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Geral:** Relacionar a Inteligência Emocional com o Desempenho acadêmico de alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual na cidade de Curitiba/PR, no ano de 2022.

**Específicos:**

- Descrever as características dos participantes que pertencem à Escola pública estadual na Cidade de Curitiba-PR;
- Verificar a Inteligência Emocional dos alunos;
- Tabular o desempenho acadêmico obtido pelos participantes no ano de 2022;
- Correlacionar a IE e o desempenho acadêmico de 2022 dos participantes;
- Comparar o desempenho acadêmico obtido em 2022 e a Inteligência emocional de meninos e meninas.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

**Benefícios:**

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -  
SCS/UFPR



Continuação do Parecer: 5.767.203

"Espera-se que se oportunize uma discussão, com base nos avanços científicos, sobre a importância de desenvolver a inteligência emocional dos alunos para melhorar seu desempenho acadêmico". De uma forma mais direta, "os resultados deste estudo não haja um benefício direto aos alunos participantes, no entanto, suas informações serão de grande valia na busca do entendimento e dos possíveis ajustes a serem implementados para a melhoria do processo educativo na escola pública"

**Riscos**

Os riscos são baixos, mas previstos: "O indivíduo que sentir qualquer tipo de desconforto, constrangimento ou quebra de confidencialidade, durante o preenchimento das questões, poderá suspender imediatamente a sua participação na pesquisa. A participação neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que os Termos de Consentimento e assentimento assinados sejam devolvidos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta uma grande relevância com uma coleta de dados importante para temática em questão.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados.

**Recomendações:**

Qualquer alteração durante a pesquisa, em especial, no período de coleta de dados que envolvem seres humanos e, neste caso, mais especificamente menores de idade, comunicar o presente Comitê em forma de emenda.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todas sugestões foram apresentadas e alteradas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, a cada seis meses da primeira aprovação de seu protocolo, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo. Emenda – ver modelo de carta em nossa página: [www.cometica.ufpr.br](http://www.cometica.ufpr.br) (obrigatório envio)

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -  
SCS/UFPR



Continuação do Parecer: 5.767.203

Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1868119.pdf	03/11/2022 13:25:15		Aceito
Outros	Carta_Alteracoes.docx	03/11/2022 13:24:42	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Outros	Cronograma_CEP_Corrigido.docx	03/11/2022 12:35:59	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Outros	PROJETO_COMPLETO_CEP_Corrigido.docx	03/11/2022 12:35:11	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Outros	14_TALE_Corrigido.docx	03/11/2022 12:34:38	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Outros	13_TCLE_Corrigido.docx	03/11/2022 12:34:07	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Outros	CRONOGRAMA_CEP.pdf	19/09/2022 10:39:32	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMPLETO_CEP.docx	19/09/2022 10:37:05	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Outros	CONCORDANCIA_SEED.pdf	13/09/2022 15:29:09	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Outros	Declaracao_compromisso_equipe.pdf	05/09/2022 10:34:22	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Outros	Analise_do_merito_cientifico.pdf	05/09/2022 10:33:52	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Outros	Carta_encaminhamento.pdf	05/09/2022 10:33:16	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Outros	Checklist_Projeto.pdf	04/09/2022 22:58:15	Valdomiro de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	13_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.docx	04/09/2022 21:22:03	Valdomiro de Oliveira	Aceito
Outros	2_Extrato_Atacomite_etica.pdf	29/08/2022	Valdomiro de	Aceito

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

Continuação do Parecer: 5.767.203

Outros	2_Extrato_Atata_comite_etica.pdf	19:33:38	Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_PPGE.pdf	29/08/2022 11:16:58	Valdomiro de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	14_Termo_de_Assentimento_Livre_e_Esclarecido.docx	29/08/2022 11:08:32	Valdomiro de Oliveira	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 21 de Novembro de 2022

---

**Assinado por:**  
**IDA CRISTINA GUBERT**  
**(Coordenador(a))**

<b>Endereço:</b> Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar	<b>CEP:</b> 80.060-240
<b>Bairro:</b> Alto da Glória	
<b>UF:</b> PR	<b>Município:</b> CURITIBA
<b>Telefone:</b> (41)3360-7259	<b>E-mail:</b> cometica.saude@ufpr.br