



Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva

Mirela Dantas Ricarte

Estudo Exploratório Sobre a Implantação de um Programa de Desenvolvimento de
Habilidades Socioemocionais

Recife
2019

Mirela Dantas Ricarte

**Estudo Exploratório Sobre a Implantação de um Programa de Desenvolvimento de
Habilidades Socioemocionais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia Cognitiva.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Orientador: Prof. Dr. José Maurício Haas Bueno

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Valdicéa Alves Silva, CRB4-1260

R488e Ricarte, Mirela Dantas.

Estudo exploratório sobre a implantação de um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais / Mirela Dantas Ricarte. – 2019.

108 f.: il.; 30 cm.

Orientador : Prof. Dr. José Maurício Haas Bueno.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2019.

Inclui referências e apêndice.

1. Psicologia cognitiva. 2. Inteligência emocional. 3. Teste de habilidades cognitivas. 4. Habilidades sociais em crianças. 5. Emoções em crianças. I. Bueno, José Maurício Haas (Orientador). II. Título.

153 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-182)

Mirela Dantas Ricarte

**Estudo Exploratório Sobre a Implantação de um Programa de Desenvolvimento de
Habilidades Socioemocionais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do
título de Doutora em Psicologia Cognitiva.

Aprovada em: 09/08/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Maurício Haas Bueno (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dra. Candy Estelle Marques Laurendon (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dra. Carla Alexandra Moita Minervino (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Evandro Morais Peixoto (Examinador Externo)
Universidade São Francisco

Prof. Dr. Ernani Martins dos Santos (Examinador Externo)
Universidade de Pernambuco



Peço desculpas às crianças por dedicar esta tese a um adulto. Tenho uma boa razão para isso: esse adulto consegue entender tudo, até os programas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em crianças. Se essa razão não for suficiente, quero então dedicar esta tese à criança que esse adulto foi um dia.



Corrijo, portanto, minha dedicatória:

À você

Quando era um(a) garotinho(a).

Texto Adaptado do livro

“O Pequeno Príncipe”

Agradecimentos

A trajetória deste doutorado foi marcada por muitas emoções, muito trabalho e muitas realizações. Ao longo desta jornada, pude contar com pessoas especiais e imprescindíveis, as quais expresso meus sinceros agradecimentos...

Ao meu querido e sábio orientador, Maurício Bueno, por toda disponibilidade, empenho e paciência em ensinar de forma a criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento. Obrigada pela parceria e por todos os ensinamentos, profissionais e pessoais!

Às crianças, aos seus pais ou responsáveis e a cada professora que, generosamente, aceitaram participar desta pesquisa. Sem dúvidas, aprendi com vocês que não há aprendizado sem emoção!

Em especial, ao meu amor, meu Wil, pela leveza dos dias ao teu lado, por toda parceria, cumplicidade e por me mostrar sempre o lado positivo de todas coisas. Mil vezes, obrigada!

Aos colegas do Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica – NEAP, pelos ricos momentos de discussões teóricas, e pela ajuda e incentivo. Em especial à Fernanda Mírian, por todo o auxílio e pelo carinho com que cuidou deste trabalho.

À Universidade Federal de Pernambuco, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, por ter proporcionado um espaço de aprendizado intenso e constante.

Aos membros da banca avaliadora, os professores Candy Laurendon, Carla Minervino, Ernani Martins e Evandro Peixoto, pela leitura, avaliação e contribuições tão significativas.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo apoio financeiro. Em um país em que a educação ainda é um privilégio para poucos, fica o meu compromisso de honrar e retribuir à sociedade todo o investimento recebido.

E finalmente, agradeço e dedico esta tese ao meus pais, José Belarmino (*in memoriam*) e Maria Joana, que sempre investiram em meus estudos e são meus maiores torcedores.

A autora.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	7
LISTA DE TABELAS	8
RESUMO	9
ABSTRACT	10
Capítulo I. Apresentação da Tese	11
Capítulo II. Marco Teórico	15
Habilidades Socioemocionais	15
Inteligência Emocional	22
Programas de aprendizagem socioemocional para o desenvolvimento das HSEs	30
A Abordagem RULER	38
Capítulo III. Estudos Empíricos	46
Estudo I	46
Estudo II	62
Estudo III	78
Capítulo IV. Considerações Finais	89
Referências	92
Apêndices	103
Apêndice A	103
Apêndice B	104
Apêndice C	106
Apêndice D	107

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Organograma dos estudos empíricos que compõem a tese	14
Figura 2. Objetivos da carta-compromisso	39
Figura 3. Modelo de carta-compromisso	40
Figura 4. Medidor de humor	41
Figura 5. Exemplo do significado formal da emoção-foco	42
Figura 6. Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente do <i>corpus 1</i>	52
Figura 7. Nuvem de Palavras do <i>corpus 1</i>	53
Figura 8. Árvore de coocorrências do <i>corpus 1</i>	54
Figura 9. Etapas do programa de intervenção	64
Figura 10. Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente do <i>corpus 2</i>	68
Figura 11. Nuvem de Palavras do <i>corpus 2</i>	69
Figura 12. Árvore de coocorrências do <i>corpus 2</i>	70
Figura 13. Perfis em inteligência emocional por ano	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Habilidades do 2º passo RULER	43
Tabela 2. Estratégias do 5º passo RULER	44
Tabela 3. Efeito intergrupo das variáveis pré e pós-teste	81
Tabela 4. Médias e desvios-padrões por ano escolar dos grupos	83

RESUMO

Ricarte, M. D. (2019). *Estudo exploratório sobre a implantação de um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

O estudo das habilidades socioemocionais (HSEs) tem recebido especial atenção das mais diferentes áreas do conhecimento, com destaque para a economia, psicologia e educação. As HSEs compreende um conjunto de características que são desenvolvidas, em uma relação dialética, pelo (auto)conhecimento emocional e relacional. Alguns programas têm sido aplicados para o desenvolvimento das HSEs em população infantil com evidências de que tais habilidades atuam como preditoras de importantes índices relacionados ao desempenho educacional e promoção do bem-estar individual e social na idade adulta. Por isso, este trabalho teve como objetivo implantar e avaliar a eficácia de um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, baseado na teoria da inteligência emocional (IE). A IE é definida como um construto no qual o processamento de informações emocionais é explicado por meio de um sistema de quatro níveis, a saber: percepção de emoções; facilitação do pensamento; compreensão emocional e regulação de emoções. Desse modo, esta pesquisa envolveu três estudos consecutivos e interdependentes. O primeiro estudo, realizado antes da implantação do programa, buscou identificar as dificuldades e estratégias utilizadas por professores para lidar com situações emocionais na escola. Participaram deste estudo 10 professores do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, com idades entre 26 e 61 anos. Uma análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do *corpus* textual, resultou em uma estrutura com duas dimensões: percepção emocional e regulação emocional, composta por duas e três classes relativamente compatíveis com o modelo teórico de IE, o que apoia o uso dessa teoria para a implantação de programas de desenvolvimento de HSEs no contexto escolar. O segundo estudo buscou avaliar a eficácia do programa de intervenção para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Participaram 6 professoras do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, com idades entre 30 e 61 anos. Os resultados da CHD apontaram duas dimensões: aspectos negativos e aspectos positivos, com uma e quatro classes, respectivamente, que sugerem que o programa proporcionou uma formação que despertou e desenvolveu as HSEs nas profissionais de educação e forneceu-lhes ferramentas que lhes permitiu, quer seja de maneira intencional ou intuitiva, promover essas habilidades aos seus discentes. Por fim, o terceiro estudo avaliou o impacto do programa em relação a indicadores de IE dos alunos. Participaram deste estudo 115 crianças do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, divididas em dois grupos: experimental e controle, com idades variando entre 08 a 11 anos. Os resultados da análise de covariância (ANCOVA) mostraram que, de modo geral, não foi possível confirmar as evidências de diferença entre os grupos após a intervenção. Concluiu-se que este trabalho contribui com a apresentação dos primeiros dados sobre a implantação de um programa de intervenção para desenvolver HSEs em crianças. O programa pode ser recomendado para uso em pesquisas, contudo, faz-se necessário uma readequação de suas características e aplicabilidade, com vistas a aumentar o seu impacto no desenvolvimento da IE.

Palavras-Chave: habilidades socioemocionais, inteligência emocional, programa de intervenção.

ABSTRACT

Ricarte, M. D. (2019). *Exploratory study on the implementation of a socioemotional skills development program*. PhD Thesis, Federal University of Pernambuco, Recife.

The study of socioemotional skills (HSEs) has received special attention from different areas of knowledge, with emphasis on economics, psychology and education. HSEs comprise a set of characteristics that are developed, in a dialectical relationship, by emotional and relational (self) knowledge. Some programs have been applied to the development of HSEs in children with evidence that such skills act as predictors of important indices related to educational performance and promotion of individual and social well-being in adulthood. Therefore, this work aimed to implement and evaluate the effectiveness of a program to develop socioemotional skills, based on the theory of emotional intelligence (EI). EI is defined as a construct in which the processing of emotional information is explained through a four-level system, namely: perception of emotions; facilitation of thinking; emotional understanding and regulation of emotions. Thus, this research involved three consecutive and interdependent studies. The first study, conducted before the implementation of the program, sought to identify the difficulties and strategies used by teachers to deal with emotional situations at school. Ten teachers from the 2nd to 5th grades of elementary school, aged between 26 and 61 years, participated in this study. An analysis of the Hierarchical Descendant Classification (CHD) of the textual corpus resulted in a structure with two dimensions: emotional perception and emotional regulation, composed of two and three classes relatively compatible with the theoretical model of IE, which supports the use of this theory for the implementation of programs of development of HSEs in the school context. The second study aimed to evaluate the effectiveness of the intervention program for the development of socioemotional skills. Six teachers from the 2nd to 5th grades of elementary school, aged between 30 and 61 years, participated. The results of the CHD pointed out two dimensions: negative aspects and positive aspects, with one and four classes, respectively, which suggest that the program provided an education that awakened and developed the HSEs in education professionals and provided them with tools that allowed them, either intentionally or intuitively, to promote these skills to their students. Finally, the third study assessed the impact of the programme in relation to learners' EI indicators. A total of 115 children from the 3rd to 5th grades of primary school participated in this study, divided into two groups: experimental and control, with ages ranging from 08 to 11 years old. The results of the covariance analysis (ANCOVA) showed that, in general, it was not possible to confirm the evidence of difference between the groups after the intervention. It was concluded that this work contributes to the presentation of the first data on the implementation of an intervention program to develop HSEs in children. The program may be recommended for use in research, however, it is necessary to readjust its characteristics and applicability, in order to increase its impact on the development of EI.

Keywords: socioemotional skills, emotional intelligence, intervention program.

Capítulo I. Apresentação da Tese

Dalai Lama, monge budista tibetano, disse, certa vez: “*Se queremos preparar as crianças para o mundo lá fora, devemos educar-lhes o coração*”, se referindo a importância de se criar espaços para um aprendizado mais completo e que tenha impacto no bem-estar ao longo de toda a vida. As palavras do monge remetem diretamente à confecção dessa tese, pois também gostaria de dizê-las aos professores que, certamente, fizeram a diferença em meu trajeto até aqui. Um trajeto que não se iniciou no doutorado. Ao longo dos anos esses professores me fizeram constatar, primeiramente como aluna, e agora, também enquanto professora, que a sala de aula é um mundo! Dentro dela encontra-se tudo e, dessa forma, fizeram nascer em mim um desejo natural de aprender.

Compreender como o ser humano aprende também é uma preocupação constante de estudiosos de diversas áreas do conhecimento, desde a antiguidade até os estudos científicos mais recentes. Na história da psicologia, o cenário parece não ser diferente. Por influência evidente de suas origens filosóficas, durante muitas décadas, as teorias psicológicas estudaram, mesmo que separadamente, as formas de aprendizado das habilidades cognitivas e emocionais (Schultz & Schultz, 2009).

Atrelado a isso, atualmente, as pessoas estão vivendo em um mundo sem fronteiras, em que se conhece e tem acesso ao que está acontecendo em diversos países. Tal característica faz com que a velocidade de informação se torne muito rápida e as relações com a aprendizagem, e entre as pessoas, sejam marcadas pelo universo digital em que se encontram inseridas. Além disso, o ser humano está em contato com uma diversidade muito maior de gênero, de sexualidade, de religião, de raça, o que exige uma transformação na forma como as pessoas entendem o mundo (Abed, 2014).

Tais exigências do mundo moderno acarretam significativas mudanças no que se refere ao preparo de crianças e adolescentes para os desafios do século XXI. Contudo, as instituições de ensino parecem não acompanhar esse ritmo frenético de transformações. Como forma de responder à essa demanda, importante mudança na concepção de desenvolvimento integral se fez notar, marcada pela valorização das chamadas habilidades socioemocionais (HSEs) pelas mais diferentes áreas do conhecimento, notadamente na economia, psicologia e educação (Heckman, Stixrud, & Urzua, 2006) e nos mais variados contextos, como o educacional, organizacional e do trabalho, por exemplo (Marin, Silva, Andrade, Bernardes, & Fava, 2017).

No Brasil e no mundo, buscam-se alternativas para preparar as crianças e jovens de hoje para essas exigências (Santos & Primi, 2014). É urgente e necessário que os paradigmas que sustentam a prática pedagógica se adequem ao novo estudante e à nova realidade em que se vive. Tais adequações envolvem, principalmente, a oferta de condições que visam ao desenvolvimento das habilidades essenciais ao sucesso acadêmico, profissional e pessoal (Santos, Silva, Spadari, & Nakano, 2018).

Dentre essas habilidades, estão aquelas relacionadas aos aspectos cognitivos e já trabalhadas prioritariamente pelos sistemas educativos vigentes, tais como o letramento e o numeramento. Contudo, apesar da primazia acadêmica ser o resultado imediato do processo de escolarização, nos últimos anos pesquisadores e formuladores de políticas educacionais trabalharam para identificar as características sociais, psicológicas e comportamentais das salas de aula que promovem sucesso escolar, engajamento dos alunos e relações entre pares eficazes (Brackett & Kremenitzer, 2011; John & Sivrastava, 1999; Marin et al., 2017). Dentre essas características encontra-se as habilidades que não fazem parte do currículo intencional das escolas, assim como também, são mais difíceis de ser mensuradas por testes de desempenho (Santos & Primi, 2014), as HSEs.

Na área educacional, por exemplo, para além do enfoque nas capacidades dos alunos (a nível cognitivo), tem sido conferida uma crescente atenção ao estudo dos fatores afetivos envolvidos na aprendizagem, por se acreditar que estes exercem um papel importante no desempenho escolar (Alves, 2018). Então, as emoções desempenham um papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, uma vez que o prepara para lidar com diversas situações (Ekman, 2003). Desse modo, a inteligência emocional, teoria que ancora a ideia de aprendizagem socioemocional deste estudo, é compreendida como sendo a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e expressar emoções, a capacidade de perceber ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento, a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional, e a capacidade de gerenciar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997). Nesta ordem de ideias, e tal como defendem os autores, as crianças que apresentam um bom desenvolvimento da inteligência emocional têm maior probabilidade de serem bem-sucedidas, a vários níveis.

No entanto, essa nova visão não implica em deixar de lado o grupo de habilidades conhecidas como cognitivas, tais como interpretar, refletir ou pensar de forma abstrata, mesmo porque elas não estão dissociadas. Assim sendo, precisam ser estudadas e compreendidas de forma relacionada (Brackett, Rivers, Reyes, & Salovey, 2012; Mestre, 2003).

Partindo-se dessas considerações, delineou-se esse estudo de tese, o qual encontra-se dividido da seguinte forma: primeiramente, é apresentado o marco teórico, o qual tem por objetivo introduzir o leitor ao tema de habilidades socioemocionais e o construto teórico ao qual está ancorada, assim como apresentar o que tem sido considerado como o mais abrangente programa de aprendizagem socioemocional no campo da inteligência emocional. Em seguida, serão apresentados os procedimentos metodológicos, resultados e discussões de três estudos empíricos que compõem esta tese, cujos objetivos são apresentados a seguir.

A parte empírica (Figura 1) desta tese foi realizada em três estudos, cada um com objetivos e métodos distintos. Em relação ao objetivo central, esta tese implantou e avaliou a eficácia de um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, baseado na teoria da inteligência emocional. O primeiro estudo teve como objetivo identificar as dificuldades e as estratégias utilizadas por professores do ensino fundamental para lidar com situações emocionais na escola antes da implantação do programa. O segundo estudo buscou avaliar a eficácia de um programa de intervenção para o desenvolvimento de HSEs em crianças na opinião dos professores. E o terceiro estudo verificou o impacto do programa no desenvolvimento da inteligência emocional dos alunos.



Figura 1. Organograma dos estudos empíricos que compõem a tese

Como se pode perceber, apesar da independência dos três estudos, eles são relacionados por tratarem de questões comuns, voltadas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Para refletir acerca desta temática é preciso, primeiramente, estabelecer princípios teóricos que favoreçam o debate interpretativo dos resultados oriundos do universo empírico. Dessa forma, espera-se que este trabalho contribua para o avanço do conhecimento na literatura científica, especialmente no contexto nacional, que carece de mais estudos sobre o tema.

Capítulo II. Marco Teórico

Habilidades Socioemocionais

O tema HSEs vem sendo discutido em livros, artigos e conferências, no entanto, apesar de todos os avanços das últimas décadas, sua definição é ampla e multidimensional, envolvendo aspectos de natureza social e emocional. Também conhecidas como competências para o século XXI, aprendizagem socioemocional ou soft skills, as HSEs compreendem um conjunto de características de ordem variada que influenciam as condições em que ocorre a aprendizagem. Tais habilidades buscam favorecer o uso eficaz dos processos cognitivos diretamente relacionados com essa aprendizagem, tais como memória, inteligência, atenção e concentração, por exemplo (Santos, 2014; Santos & Primi, 2014).

As habilidades socioemocionais, de que trata essa seção, são definidas como um conjunto de traços e comportamentos que incluem tipicamente variáveis como: (a) atitude, valores, interesse e curiosidade; (b) variáveis de temperamento e personalidade (abertura a novas experiências, amabilidade, conscienciosidade, extroversão e estabilidade emocional); (c) variáveis sociais (liderança e habilidade de trabalhar com outros); (d) construtos voltados à autoeficácia, autoestima e identidade pessoal; (e) hábitos de trabalho (esforço, disciplina e manejo de tempo), e (f) emoções direcionadas a tarefas específicas, notadamente entusiasmo e ansiedade (Abed, 2014; Kyllonen, Walters, & Kaufman, 2011; Lee & Shute, 2009).

Ademais, esse conjunto de habilidades são desenvolvidas, em uma relação dialética, pelo (auto)conhecimento emocional e relacional (Brackett & Kremenitzer, 2011; Brackett & Rivers, 2014). Por exemplo, a capacidade de se colocar no lugar do outro, buscar resolver problemas de modo independente, ser flexível em situações conflituosas, ser curioso, persistente, criativo, entre outras, se tornam essenciais para promoção da aprendizagem e, conseqüentemente, o sucesso na vida escolar e pessoal. Ao lado disso, duas amplas definições

sobre o que possa se considerar HSEs são apontadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pela Cooperação para a Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional (CASEL).

A OCDE enfatiza o papel das habilidades em ajudar as pessoas a enfrentar os desafios do mundo moderno e impulsiona os gestores políticos a fornecer os instrumentos certos para mobilizar o potencial dessas habilidades (OCDE, 2015). Assim, as habilidades socioemocionais são definidas como sendo características individuais que apresentam ao menos uma dimensão de bem-estar individual e progresso socioeconômico (produtividade), que podem ser mensuradas, e que são maleáveis através da mudança ambiental.

Desse modo, o principal objetivo dos formuladores de políticas de educação, professores e pais é ajudar as crianças alcançar o mais alto nível de bem-estar possível. As iniciativas de bem-estar da OCDE apontam as diversas medidas, econômicas e não econômicas, que compõem o bem-estar de indivíduos e nações (OCDE, 2015). Sua estrutura para medir o bem-estar e o progresso, enfatiza um amplo espectro de resultados relevantes no mundo moderno. Estes incluem educação, mercado de trabalho, condições materiais, estado de saúde, satisfação com a vida, vida familiar, engajamento cívico, segurança e resultados ambientais.

Em outra perspectiva, o CASEL (2003) fornece liderança para conduzir pesquisas, orientar práticas e fomentar a aprendizagem social e emocional (SEL) de alta qualidade. O conceito SEL está fundamentado no campo do desenvolvimento positivo da juventude que defende que as necessidades dos jovens devem ser abordadas criando ambientes ou configurações que promovam resultados como conquistas escolares, relações de apoio mútuo com adultos e colegas, resolução de problemas e engajamento cívico (Brackett & Rivers, 2014; Catalano et al., 2004).

A SEL é promovida em vários contextos, ou seja, de forma sistêmica, todos os dias. Essa aprendizagem é mais do que apenas um programa ou lição. É sobre como o ensino e a aprendizagem acontecem, bem como o que se ensina e onde se aprende. A estrutura amplamente utilizada do CASEL identifica cinco competências essenciais que, quando priorizadas em todos os ambientes – escolas, salas de aula, famílias e a comunidade em geral – podem educar corações, inspirar mentes e ajudar os alunos a navegar no mundo de forma mais eficaz (Brackett & Rivers, 2014; CASEL, 2003, 2015; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Essas competências são descritas a seguir.

A primeira competência, autoconsciência, envolve avaliar com precisão os sentimentos, interesses, valores e forças da pessoa, mantendo um senso de autoconfiança. A segunda diz respeito ao autogerenciamento, ou seja, como regular as emoções para lidar com o estresse, controlar impulsos e perseverar na superação de obstáculos. Uma terceira competência, relacionada a consciência social, refere-se a tomar a perspectiva do outro e demonstrar empatia, assim como reconhecer e apreciar semelhanças individuais e de grupo. A quarta abrange a gestão de relacionamento, de modo a estabelecer e manter uma cooperativa saudável e recompensadora nos relacionamentos: impedir, gerenciar e resolver conflitos interpessoais. Uma última competência refere-se a tomada de decisões responsável, isto é, tomar decisões baseadas na consideração de padrões éticos, segurança, normas sociais adequadas, respeito pelos outros, dentre outros (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

Dados os motivos apontados em relação a definição das habilidades socioemocionais, dois fatores importantes desencadearam seu estudo nas últimas décadas. O primeiro deles diz respeito a elaboração do Relatório Jacques Delors, organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) (Delors et al., 1999), e o segundo está relacionado com o trabalho do economista norte-americano James Heckman, ganhador do

Nobel de Economia no ano 2000, que descobriu que investir em educação básica é economicamente vantajoso (Heckman, 2006).

O Relatório apontou para a mudança nas diretrizes educacionais em resposta aos desafios emergentes na contemporaneidade, e sugeriu um sistema de ensino para a educação fundamentado em quatro pilares: (1) Aprender a Conhecer (raciocínio, memória, pensamento crítico); (2) Aprender a Fazer (controle motor, monitoramento, comunicação); (3) Aprender a Ser (autonomia, identidade e realização pessoal); e (4) Aprender a Conviver (atitudes e valores) (Delors et al., 1999). A promoção das habilidades socioemocionais se inserem no 3 e 4º pilares.

Em relação ao segundo ponto de partida sobre tais estudos, Heckman (2006, 2008) investigou e criou métodos científicos para avaliar a eficácia de programas sociais. Ele mostra que o impacto econômico longitudinal indica, em média, uma economia de 11 dólares para cada um dólar investido em educação e aprendizagem socioemocional desde a primeira infância. Além disso, o economista pontuou que investir na primeira infância (0-6 anos de idade) promove resultados melhores tanto na vida dessas crianças, quando forem adultos, como também para a sociedade.

Em seus estudos, o autor acompanhou dois grupos distintos de crianças durante 30 anos e mediu o impacto dos resultados de intervenções na vida dessas crianças, percebendo que aquelas que passavam por alguma intervenção para desenvolver as HSEs, apresentavam melhor autoconceito, eram menos agressivas, mais espontâneas, tinham melhores relação pai-filho, melhor relação entre pares, e eram mais ajustados socialmente (Heckman, 2006). Ao lado disso, ele percebeu que além dessas habilidades de relacionamento e habilidades emocionais, as crianças que passavam por intervenção, quando adultos, tinham maior renda, maior expectativa de vida, maior produtividade no trabalho, menor absenteísmo, redução da pobreza e criminalidade, além de apresentar menor incidência de gravidez na adolescência (Heckman & Rubinstein, 2001).

Em outro estudo, a OCDE fez um panorama entre dezoito países sobre o impacto das HSEs no desenvolvimento econômico de diferentes populações. As correlações indicaram que, em todos os países, habilidades socioemocionais se relacionam com níveis de renda e desemprego, graduação, obesidade, depressão, problemas de comportamento e conduta, *bullying*, além de indicadores de qualidade de vida e saúde física (OCDE, 2015).

Em estudo mais recente, Santos, Silva, Spadari e Nakano (2018) realizaram uma análise da produção científica nacional e internacional acerca da temática e encontraram 67 estudos (de natureza empírica e teórica), sendo a maior parte deles (50) provenientes do contexto internacional. Atrelado a isso, importantes diferenças em relação aos temas investigados foram percebidas entre os estudos desses dois contextos. Enquanto a produção internacional apresentou 27 diferentes temas como foco de estudo dos pesquisadores, havendo predominância na investigação da interação entre cuidadores e crianças, na produção nacional os estudos se voltam, prioritariamente, à investigação de sete diferentes aspectos, com predomínio daqueles relacionados ao desempenho acadêmico.

Além desses estudos, vários outros descobriram que crianças que passam pelo desenvolvimento dessas habilidades evitam fazer *bullying* com os colegas (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal, & Balluerka, 2013), diminui a agressividade (Gutiérrez-Cobo, Megías, Gómez-Leal, Cabello, & Fernández-Berrocal, 2018) e aumenta a empregabilidade depois de adultos, por exemplo (Heckman, Stixrud, & Urzua, 2006). Adicionado a isso, esse desenvolvimento também ajuda as crianças a ser mais resilientes e trabalhar melhor em colaboração com outras pessoas (Brackett & Rivers, 2014; Fernández-Berrocal & Extremera, 2002). Portanto, tais estudos apontam que se as escolas conseguirem desenvolver essas habilidades em seus alunos, esses resultados se perpetuam ao longo do tempo, então, não são necessariamente habilidades que se perdem depois de desenvolvidas. Contudo, para dar conta

dessa tarefa, as escolas do século XXI precisam descobrir como inspirar seus alunos enquanto eles aprendem e, para que isso ocorra, é necessária uma mudança de postura.

Os resultados desta mudança de postura são sentidos na própria sala de aula, como mostram pesquisas promovidas pelo Instituto Ayrton Senna (Santos & Primi, 2014) e pela OCDE (2015). Alunos mais responsáveis, focados e organizados aprendem em um ano letivo cerca de um terço a mais de matemática do que os colegas que apresentam essas habilidades menos desenvolvidas. Com este novo cenário, abre-se a possibilidade de melhorar os índices de desempenho tradicionalmente avaliados e, ao mesmo tempo, promover as novas aprendizagens (Santos, 2014).

Neste cenário, há várias formas de possibilitar tal desenvolvimento, as instituições educacionais podem ser o domínio mais frutífero para a emergência do desenvolvimento dessas habilidades, se estiverem em sintonia com esse objetivo. Além disso, o professor tem um papel fundamental neste processo, o que implica na necessidade de ampliar e solidificar a sua formação para que ele possa adequar-se às exigências de um ensino voltado ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais (Alves, 2018). O processo de formação docente deve fortalecê-lo não só do ponto de vista teórico, mas principalmente prático (Tardif, 2014), ou seja, o professor precisa desenvolver, em si mesmo, as habilidades socioemocionais para estar capacitado a intervir nos modos de pensar, de viver e se relacionar dos seus alunos (Abed, 2014; Brackett, Rivers, Reyes, & Salovey, 2012).

No Brasil, vem crescendo o número de instituições educacionais, públicas e privadas, com essa preocupação, pois incorporar o desenvolvimento socioemocional ao currículo é uma necessidade (Marin et al., 2017), e também uma exigência legal, a partir da entrada em vigor da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reafirma o compromisso com a educação integral dos alunos. A BNCC é um documento extremamente relevante e necessário para a qualidade da educação, uma vez que direciona os currículos escolares, visando garantir os

direitos de aprendizagens mínimas que os estudantes devem possuir. Até o presente ano, todas as instituições de ensino do Brasil deverão estar preparadas para essas novas regras da BNCC, o que implica maior flexibilidade por parte das escolas para desenvolver tais competências, fundamentais para trabalhar e conviver nos dias atuais (Brasil, 2015).

Dentre as competências gerais da Base, algumas delas estão intimamente relacionadas às habilidades socioemocionais, tais como: (a) colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; (b) utilizar diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; (c) valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho, além de fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; (d) argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; (e) conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; (f) exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; e (g) agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2015).

Como visto ao longo dessa seção, as habilidades socioemocionais são uma necessidade cotidiana essencial para o funcionamento adaptativo do sujeito, e podem ser entendidas enquanto um construto que envolve um conjunto de características que favorecerem o uso eficaz dos processos cognitivos. No entanto, pode ser abordada sob várias perspectivas, dentre elas, pela teoria da inteligência emocional, cuja descrição será feita na próxima seção.

Inteligência emocional

O conceito de inteligência emocional foi introduzido no contexto científico pela primeira vez em 1990, por Salovey e Mayer, em um artigo de mesmo nome – *Emotional Intelligence*, sustentado pela premissa de que existe um conjunto de capacidades cognitivas ligadas à apropriação de informações de cunho emocional. O processamento desse tipo de informação envolveria: a) a avaliação e expressão das emoções em si e nos outros; b) a regulação da emoção em si e nos outros; e c) a utilização da emoção para motivar, planejar e atingir objetivos (Salovey & Mayer, 1990).

A licença teórica que eles proporcionaram para o construto foi amplamente discutida em livros, artigos, revistas e conferências, impulsionando a investigação sobre o tema (por exemplo, Mayer, 1995; Bar-on, 1997; Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). No entanto, sua popularização se deu com a publicação do *best seller* homônimo (Goleman, 1995), no qual postulou-se que qualquer traço não-cognitivo benéfico poderia ser interpretado como inteligência emocional, tornando-a, dessa forma, uma panaceia que prometia aperfeiçoamento, lucratividade e melhores respostas imunológicas (MacCrae, 2002).

Frente as diversas definições, Mayer, Salovey e Caruso (2002), destacam duas formas principais de compreendê-la: a) a inteligência emocional como um conjunto de traços, que se aproxima mais do modelo de estudo da personalidade; e b) inteligência emocional como habilidade, que se refere a um conjunto de capacidades relacionadas ao processamento de informações emocionais, que se aproxima mais do modelo de estudo da inteligência.

Na perspectiva de traço, a IE é descrita a partir de um conjunto de características tradicionalmente relacionadas com a personalidade, tais como otimismo, empatia, liderança, entre outras (Mayer, 1995). Dentro deste modelo, pode-se questionar quais atributos adaptativos do homem não seriam considerados componentes da inteligência emocional (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002).

Já a concepção da IE como habilidade, remete ao contexto do estudo da inteligência sob a perspectiva psicométrica e cognitiva. O modelo psicométrico investiga a definição das estruturas/habilidades que compõem a inteligência, baseando-se em escores obtidos por pessoas em tarefas de raciocínio por meio de análises estatísticas (Almeida, 1988; Primi et al, 2001; Candeias, Almeida, Roazzi, & Primi, 2008). Embora diversas críticas tenham sido feitas à perspectiva psicométrica, essa é ainda a metodologia mais pesquisada e amplamente usada entre os psicólogos. Na atualidade, a concepção de inteligência de acordo com tal perspectiva está baseada no método da análise fatorial. De forma geral, a análise fatorial é um recurso estatístico capaz de sistematizar covariâncias entre variáveis nos desempenhos das pessoas em tarefas de dificuldade intelectual, agrupando, em um mesmo fator, variáveis que apresentam variações semelhantes. Acredita-se que tais variações comuns são explicadas por uma variável subjacente (traço latente), que não pode ser mensurada diretamente, mas que subtende todos os componentes do fator (Primi, 2003).

O primeiro estudo que buscou explorar essa problemática acerca dos fatores que compõem a inteligência foi realizado por Spearman (1904), que propôs um modelo teórico sobre o construto com base na análise estatística. Em seus resultados, obtidos por meio de matrizes de correlações para verificar as semelhanças entre as habilidades medidas pelos diferentes itens de um teste, foi possível observar a presença de um fator mental geral (*fator g*), que explicava grande parte da variância total observada. Nesse caso, assume-se a

inteligência em sua unicidade, e a concepção que se tem do construto, obtida pelo fator g, é a de que existem processos cognitivos comuns aos diferentes tipos de atividades mentais.

Em oposição à concepção monista da inteligência, Thurstone (1938) deu um passo importante no desenvolvimento da análise fatorial e propôs uma concepção multifatorial das capacidades cognitivas. Segundo essa concepção, além do fator geral g a inteligência seria constituída por diferentes aptidões independentes entre si. Foi através das pontuações obtidas em testes de inteligência, aplicados em um grande número de crianças, que ele identificou sete fatores, denominados de habilidades primárias, que compõem o construto: compreensão verbal, fluência verbal, velocidade perceptiva, visualização espacial, aptidão numérica, memória e raciocínio indutivo.

Posteriormente, tal concepção foi integrada às análises correlacionais realizadas por Cattell (1943) entre as capacidades primárias de Thurstone e o fator g da teoria de Spearman, constatando a existência de dois fatores gerais. Os estudos de Cattell foram confirmados anos depois por John Horn (Horn, 1968), que designou tais fatores gerais como inteligência fluida (Gf) e cristalizada (Gc).

Em uma tentativa de conciliar as concepções monista e multifatorial, Carroll (1993) apresentou a concepção das inteligências como um sistema hierarquizado, originando a teoria de Cattell-Horn-Carroll (CHC), que vem sendo considerada estado da arte (Flanagan, McGrew, & Ortiz, 2000; Flanagan & Ortiz, 2001). Nesse novo modelo, a inteligência é estruturada em três estratos, os quais representam níveis de generalidade das habilidades. Os fatores do primeiro estrato são mais específicos e referem-se às habilidades primárias que podem ser observadas e mensuradas pelos testes de inteligência. Esses fatores se organizam em fatores de segunda ordem (segundo estrato), que influenciam diretamente o desempenho em tarefas de naturezas específicas, sendo elas: inteligência fluida (Gf), inteligência cristalizada (Gc), conhecimento quantitativo (gq), memória de curto prazo (gsm), processamento visual (gv),

processamento auditivo (ga), velocidade de processamento (gs), memória de longo prazo (glr), leitura/escrita (grw) e decisão/tempo de reação ou velocidade (gt). Por sua vez, esses fatores do segundo estrato relacionam-se entre si, dando origem ao terceiro estrato, que apresenta um fator de habilidade mental geral (semelhante ao *fator g*), que influencia o desempenho em testes cognitivos e demonstra a existência de um conteúdo cognitivo comum a todos os processos mentais (Flanagan, McGrew, & Ortiz, 2000; Flanagan & Ortiz, 2001; McGrew, 2009).

Embora os resultados de estudos fatoriais analíticos das habilidades do segundo estrato de inteligência humana tenham sido bastantes consistente há décadas, a lista de habilidades amplas do modelo CHC pode não estar completa, muito menos compreendida. O processamento cognitivo de informações carregadas de afeto, por exemplo, não é contemplado nesse sistema. Possivelmente porque até o início dos anos 90 esta era uma preocupação de pesquisadores que investigavam a interseção entre cognição e afeto (Bueno, 2008). No entanto, Salovey e Mayer (1990) introduziram a inteligência emocional como um tipo de inteligência que reúne algumas habilidades intelectuais relacionadas ao processamento cognitivo de informações de cunho emocional. Desta forma, pesquisas mais recentes apontam que a IE se insere como sendo um tipo de inteligência do segundo estrato do modelo (MacCann, Joseph, Newman, & Roberts, 2014). No terceiro estrato estariam as habilidades específicas relacionadas a esse tipo de inteligência.

Em relação a segunda perspectiva de estudo, a concepção cognitivista tem foco na compreensão das capacidades humanas, considerando os mecanismos mentais básicos e subjacentes do comportamento inteligente (Sternberg & Smith, 1981; Almeida, 1988). A perspectiva cognitiva é constituída de um sistema que identifica e insere informações (*input*), processa e manipula essas informações por meio de conhecimentos especializados, visando uma tomada de decisão. No caso da IE, esse processamento é aplicado a informações carregadas de afeto (Salovey & Mayer, 1990). Acredita-se que este tipo de inteligência opera

por meio dos sistemas cognitivo e emocional, e que a IE pode ser descrita, operacionalizada e avaliada de maneira diferente dos demais tipos de inteligência (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

Iniciado quando a informação carregada de afeto entra no sistema perceptual, o processamento desse tipo de informação emocional envolve: a) a avaliação e expressão das emoções em si e nos outros; b) a regulação da emoção em si e nos outros; e c) a utilização da emoção para adaptação (Salovey & Mayer, 1990). Nota-se que apesar dessa definição tentar enquadrar da IE no campo da Inteligência, ela não explora a habilidade relacionada ao pensamento sobre os sentimentos, mais precisamente não se refere a dimensão cognitiva do raciocínio emocional envolvido no processamento emocional e facilitação do pensamento.

Nesta tese, a ênfase recairá sobre o modelo da inteligência emocional como habilidade, que foi apresentado por Salovey e Mayer (1990) e desenvolvido para um modelo atual em que resulta de um conjunto de quatro habilidades, que se organizam de forma hierárquica de acordo com a complexidade dos processos psicológicos envolvidos: (a). percepção e expressão de emoções; (b). a emoção como facilitadora do pensamento; (c). a compreensão emocional) e (d). a regulação de emoções (Schneider, Mayer, & Newman, 2016). Tais habilidades são descritas a seguir.

O primeiro nível, *percepção de emoções*, abrange desde a capacidade de identificar emoções em si mesmo e em outras pessoas, assim como em objetos ou condições físicas (e.g. música), e nas características do ambiente, até a capacidade de expressar essas emoções. Refere-se, ainda, a capacidade de avaliar a veracidade, falsidade ou tentativa de manipulação de expressões emocionais (Mayer, Caruso, & Salovey, 2016). Ao entrarem no sistema cognitivo, as informações carregadas de emoções são percebidas como estados emocionais.

Assim, o segundo nível diz respeito à utilização da emoção para facilitação do pensamento, ou *facilitação do pensamento*, e se refere ao modo como a emoção e a cognição

se relacionam e se influenciam mutuamente (Mayer & Salovey, 1997). A capacidade de gerar, sentir, manipular e examinar os sentimentos em si mesmo pode ajudar uma pessoa antes mesmo da tomada de decisão (Bueno & Primi, 2003).

A *compreensão emocional* está relacionada à capacidade de reconhecer a existência de diferenças culturais ao se avaliar as emoções e compreender ou prever como uma pessoa poderá se sentir no futuro frente a condições específicas. Além disso, envolve a capacidade de reconhecer possíveis transições entre as emoções como, por exemplo, passar da raiva para a vergonha. Este terceiro nível consiste em nomear as emoções e reconhecer as relações de proximidade, diferença e intensidade das emoções; estabelecer relações entre as emoções e determinadas situações; e na compreensão da sequência mais provável que um sentimento deverá seguir (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

Por fim, o quarto nível, *regulação de emoções*, diz respeito à capacidade de gerenciar as emoções, agradáveis ou desagradáveis, compreendendo-as sem exageros ou diminuição da sua importância, assim como, controlá-las ou descarregá-las apropriadamente. Também envolve a capacidade de avaliar se determinadas emoções se mostram úteis e, se é útil ou não manter o estado emocional. É somente a partir do reconhecimento e abertura aos sentimentos que as emoções podem ser compreendidas e separadas, de forma consciente, do comportamento (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000; Gross, 2015).

Dessa forma, assumindo a inteligência emocional como uma capacidade cognitiva relacionada ao processamento de informações emocionais, que pode ser mensurada, foi necessário o desenvolvimento de instrumentos adequados para mensurá-la e que permitissem testar cientificamente as hipóteses relacionadas com a sua pertinência ou não como um construto psicológico (Miguel & Bueno, 2016). Dentre os instrumentos para avaliar a IE, há os testes de desempenho e inventários de autorrelato, por exemplo (Woyciekoski & Hutz, 2009). Os estudos sobre a inteligência permitiram compreender que os testes de desempenho são mais

adequados para que a pessoa demonstre sua capacidade de processar as emoções, visto que dificultariam a simulação de desempenho, além de evitar avaliações subjetivas acerca de suas habilidades emocionais, como ocorre nos inventários de autorrelato (Woyciekoski & Hutz, 2009; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002). Assim, os principais instrumentos para avaliação da IE por desempenho desenvolvidos e validados até o momento são: o Mayer Emotional Intelligence Scale – *MEIS* (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2003) e sua versão aprimorada, o *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT V2.0* (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002).

No Brasil, o MSCEIT apresenta boas propriedades psicométricas quanto à precisão e validade (Bueno, Santana, Zerbini, & Ramalho, 2006). No entanto, encontra-se dificuldade para utilização desse instrumento em decorrência do alto custo cobrado pela editora detentora dos direitos de comercialização, mesmo para utilização em pesquisa. Atrelado a isso, destaca-se que no Brasil apenas um instrumento foi validado para a população infantil, o Teste de inteligência Emocional para Crianças, recomendado para uso em pesquisas (Bueno, 2008).

Atualmente, existem evidências que sugerem que a IE opera como um construto que envolve quatro habilidades (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000; Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2003) que se relacionam moderadamente com compreensão verbal e/ou inteligência cristalizada (Roberts, Kuncel, Shiner, Caspi, & Goldberg, 2007) e com a inteligência social (Barchard & Hakstian, 2004). Alguns autores afirmam, ainda, que a inteligência emocional prediz o sucesso na escola (Barchard, 2003), na carreira (Momm et al., 2015; Rode, Arthaud-Day, Ramaswami, & Howes, 2017) e nos relacionamentos interpessoais (Filippsen & Marín, 2018).

O estudo de Billings, Downey, Lomas, Lloyd e Stough (2014) explorou a relação entre IE e desempenho escolar em crianças pré-adolescentes, usando uma medida de IE para crianças, o *Swinburne University Emotional Intelligence Test – Early Years* (SUEIT-EY). Os

resultados indicaram que existia uma relação significativa entre a ramificação “entendendo e analisando emoções” do SUEIT-EY e as medidas de realização em alfabetização e numeramento, para meninos e meninas. Em um estudo longitudinal com adolescentes, verificou-se que as iniciativas que ajudam a desenvolver a habilidade IE e aumentar o traço IE oferecem oportunidades aos educadores para melhorar o desempenho educacional (Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson, & Whiteley, 2012).

Além disso, estudos apontaram que a IE pode ser medida de forma confiável com o MSCEIT-YV e que pontuações mais altas no teste estão relacionadas com um funcionamento psicológico mais saudável e maior competência social nas avaliações de professores e alunos, bem como para o desempenho acadêmico (Rivers, Brackett, Reyes, Mayer, Caruso, & Salovey, 2012). Ao lado disso, índices elevados de IE revelam que as pessoas tendem a interpretar as dificuldades da vida mais como um desafio do que como ameaça, facilitando a resiliência frente ao estresse (Schneider, Lyons, & Khazon, 2013). Assim, a IE apresenta correlações positivas com bem-estar psicológico (Brackett & Mayer 2003, Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006), com autoestima (Brackett et al. 2006; Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000) e com indicadores de adaptação social e escolar, mesmo quando controladas as medidas de inteligência e personalidade (Mestre, Guil, Lopes, Salovey, & Gil-Olarte, 2006), relacionando-se negativamente com a psicopatia (Lishner, Swim, Hong, & Vitacco, 2011) e com ansiedade (Bastian, Burns, & Nettelbeck, 2005; Matthews et al., 2006).

Ainda, a inteligência emocional se relaciona negativamente com agressão física (García-Sancho, Salguero, & Fernández-Berrocal, 2017), com características de traços insensíveis em adolescentes encarcerados (Kahn, Ermer, Salovey, & Kiehl, 2016) e com ideação suicida, principalmente em relação a medidas de compreensão e regulação emocional. Além disso, que as mulheres possuem maiores habilidades de IE, níveis mais altos de afeto negativo, menos comportamento agressivo e uma relação mais baixa entre afeto negativo e

agressão em comparação com os homens (Megías, Gómez-Leal, Gutiérrez-Cobo, Cabello, & Fernández-Berrocal, 2018).

Em consonância com esses estudos, Brackett, Susan, Rivers, Reyes e Salovey (2012), realizaram uma pesquisa experimental com pré e pós-teste com participantes australianos, objetivando analisar o impacto de dois programas de aprimoramento de competência emocional no desempenho acadêmico, o Social and Emotional Learning (SEL) e o Approach to Social and Emotional Learning (RULER). Os autores constataram que os alunos que participaram por 30 semanas dos programas de aprimoramento, apresentavam ao final do ano letivo notas escolares mais elevadas, além de maiores níveis de competência emocional (liderança, habilidades sociais e habilidades de estudo), quando comparados ao grupo controle sem intervenção.

Considerando esse conjunto de informações, percebe-se que a inteligência emocional é um construto que se relaciona com desempenho escolar e outros fatores importantes para a vida, como qualidade de vida, estresse, desempenho no trabalho, entre outros. Nesse sentido, fornece uma estrutura para estudar o papel das habilidades socioemocionais no funcionamento social, pessoal e acadêmico. No âmbito acadêmico, foco desta tese, o modelo de habilidades tem sido considerado como autêntico modelo explicativo da IE (Mestre, 2003) e tem se consolidado na Psicologia como modelo de referência para as pesquisas na área devido ao rigor teórico e empírico (Neta, Garcia, & Gargalho, 2008). Além disso, tem sido considerado como o mais exequível para o desenvolvimento de programas de intervenção (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005). Assim, a próxima seção aborda programas de desenvolvimento de habilidades socioemocionais por meio da IE.

Programas de desenvolvimento de habilidades socioemocionais

Nas últimas duas décadas, vários programas foram desenvolvidos com o objetivo de promover a aprendizagem social e emocional entre crianças e adolescentes (Elias et al., 1997;

Greenberg et al., 2003). Programas desse tipo são projetados para complementar os currículos escolares existentes, ensinando habilidades que contribuem para um melhor ajuste social e emocional e maior desempenho acadêmico (Salovey & Sluyter, 1997; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

No entanto, embora o interesse seja crescente, o número de programas ainda é ligeiramente restrito se comparado ao interesse e ao desenvolvimento de intervenções aplicadas desde escolas até centros comunitários ou empresas. No Brasil, o incentivo para o desenvolvimento de tais programas é ainda mais recente. Em 2014, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Ayrton Senna promoveram o Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as Competências do Século 21”, em que o tema central foi o desenvolvimento de competências socioemocionais (Santos & Primi, 2014).

No campo da educação, pode-se apontar alguns programas (nacionais e internacionais) desenvolvidos para todos os alunos, lecionados pelos próprios professores em sala de aula, que visam aumentar o desempenho acadêmico e diminuir problemas de comportamento por meio do ensino de habilidades socioemocionais. No contexto nacional, programas como: O líder em Mim; Programa Compasso Socioemocional; Projeto Cuca Legal; Laboratório de Inteligência de Vida (LIV), Programa Semente, Amigos do Zippy, entre outros, são voltados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais. No entanto, os estudos que comprovem a eficácia e efetividade desses programas são escassos, logo, são necessárias mais pesquisas que indiquem a real efetividade dos programas existentes. Além disso, os programas do contexto nacional são comercializados, portanto, não se tem conhecimento de como as habilidades socioemocionais estão sendo mensuradas e desenvolvidas em seus alunos.

Atentos a esta lacuna, Damásio e Semente Educação (2017) construíram seis escalas para avaliar o Programa Semente de aprendizagem de habilidades socioemocionais. Os instrumentos mensuram as facetas propostas pelo CASEL (2015), a saber: autoconhecimento,

autocontrole, perseverança, empatia, decisões responsáveis e comportamentos prossociais. Os autores verificaram que a Bateria Semente de Avaliação de Habilidades Socioemocionais, composta por 45 itens, apresenta evidências de validade baseada na estrutura interna, bem como na relação com medidas externas (padrões de validade convergente e/ou concorrente), atestando a sua plausibilidade de uso.

No contexto internacional, os resultados de uma meta-análise de 213 estudos examinando os efeitos dos programas de intervenção revelaram que os alunos matriculados nesses programas têm um desempenho significativamente melhor na escola e em testes padronizados em comparação com os alunos não participantes (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Esse estudo apontou que o tamanho médio do efeito obtido para a programação da SEL no desempenho acadêmico, Hedges 'g = 0,22, é comparável àqueles obtidos para outras intervenções educativas. Esse estudo se mostra importante à medida em que em uma era de responsabilidade acadêmica, a receptividade em relação à integração de programas SEL no currículo depende de evidências empíricas demonstrando melhorias no desempenho acadêmico e habilidades socioemocionais.

Um estudo realizado por Jones et al. (2017) aponta 25 principais programas SEL, destinados a ajudar as escolas e as organizações a selecionar e avaliar uma abordagem SEL que melhor atenda seus objetivos. Estes programas foram divididos em três categorias, com base na metodologia programática: (1) currículos escolares baseados em lições SEL; (2) abordagens não-curriculares na escola para a SEL; e (3) tempo fora da escola para SEL. Cada abordagem vem com o seu próprio conjunto de pontos fortes e restrições, cujas descrições são feitas a seguir.

Os programas cujos currículos escolares são baseados em lições SEL normalmente fornecem lições estruturadas e sequenciais que apresentam instrução explícita das habilidades SEL. Esses programas diferem de várias formas, incluindo foco em habilidades, autonomia do

professor e facilidade de integração em outros assuntos ou programas. Enquanto eles são geralmente implementados no nível da sala de aula como parte regular do cotidiano escolar, a maioria dos programas dessa metodologia também fornece apoio para fortalecer o clima escolar e promover relações com a família. Embora a maioria dos programas forneça alguma forma de desenvolvimento profissional, eles variam na medida em que constroem competências sociais e emocionais. Os 18 programas desta categoria são: *4Rs*; *Caring School Community*; *Character First*; *Competent Kids/Caring Communities*; *I Can Problem Solve*; *Lions Quest*; *MindUP*; *Mutt-i-grees*; *Open Circle*; *PATHS*; *Positive Action*; *RULER*; *Second Step*; *SECURE*; *Social Decision Making/Problem Solving Program*; *Too Good for Violence*; *We Have Skills*; e *Wise Skills* (Jones et al., 2017).

Os programas da segunda categoria se diferem dos primeiros pela falta de currículos baseados em aulas, embora alguns programas possam fornecer atividades ou lições. Em vez disso, eles são projetados para fornecer aos adultos uma série de estratégias e estruturas voltadas para minimizar o comportamento disruptivo e maximizar o tempo de aprendizado em ambientes seguros, estimulantes, calmos e ordenados. Ao contrário dos currículos baseados em lições, esses programas oferecem oportunidades de instrução explícita e, em vez disso, usa ambientes e situações cotidianas para construir as habilidades SEL. Geralmente se concentram no professor para promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais do adulto. Os quatro programas nesta categoria incluem: *Conscious Discipline*, *Good Behavior Game*, *Playworks*, e *Responsive Classroom* (Jones et al., 2017).

Na terceira categoria os programas são projetados explicitamente para construir as habilidades SEL em período pós-escola. Semelhante aos programas escolares baseados na lição, normalmente oferecem lições estruturadas e sequenciais que fornecem oportunidades para a construção explícita de habilidades, bem como apoios para promover o envolvimento da família. Existe alguma variação na quantidade de suportes extras oferecidos - alguns

programas se concentram estritamente nas atividades SEL, enquanto outros oferecem suporte adicional, como ajuda para trabalhos de casa e conexões com dia da escola. Os três programas nesta categoria incluem: *Before the Bullying A.F.T.E.R. School Program*, *Girls on the Run*, e *WINGS for Kids* (Jones et al., 2017).

Consonante a isto, Brackett e Rivers (2014) analisados quatro programas SEL que oferecem oportunidades de construção de habilidades socioemocionais para estudantes: (1) *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*, (2) *The Reading, Writing, Respect, and Resolution (4Rs) Program*, (3) *The Responsive Classroom (RC) Approach*, e (4) *The RULER Approach To SEL*. Uma breve descrição desses programas será apresentada a seguir.

Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)

PATHS é um currículo SEL para a pré-escola e escola primária projetado para reduzir os problemas de agressão e comportamento, promovendo a desenvolvimento das habilidades socioemocionais. O programa deriva do modelo de desenvolvimento da dinâmica afetivo-comportamental-cognitiva (ABCD) que postula que a competência social é alcançada quando afeto, comportamento e cognição trabalham juntos (Greenberg, Kusche, & Riggs, 2004). O PATHS fornece materiais diferenciados por ano escolar até o final da pré-escola e um único conjunto de lições que podem ser ministradas nos 5^a e 6^a anos. Inclui 36-53 núcleos lições em unidades que variam de 6 a 11, dependendo do nível do ano escolar. Suas lições, totalmente programadas, exigem aproximadamente 30 minutos e são entregues uma ou duas vezes por semana ao longo do ano letivo. As aulas geralmente incluem uma introdução ou revisão, discussão e/ou atividade e um resumo.

Além disso, lições opcionais e atividades complementares também são fornecidas. O programa também inclui materiais enviados para os pais, que são encarregados a promover o uso consistente dos conceitos e habilidades PATHS em casa. Os professores treinados para ensinar as lições PATHS, que envolvem autocontrole, resolução de problemas sociais e

conscientização e compreensão emocional. Também inclui lições sobre rotulagem e expressão de sentimentos usando desenhos de rostos expressando sentimentos diferentes e através de conversas sobre sentimentos (Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995).

The Reading, Writing, Respect, and Resolution (4Rs) Program

O Programa 4Rs (Leitura, Escrita, Respeito e Resolução), desenvolvido pelo *Morningside Center for Teaching Social Responsibility* (www.morningsidecenter.org/4rs-program), é um currículo pré-escolar específico da série que integra ensino de habilidades socioemocionais e as artes da linguagem através do uso de diversas literaturas infantis. O programa contém 35 aulas, que variam de 20 a 60 minutos, divididas em 7 unidades, com pelo menos 1 aula por semana durante todo o ano letivo. Cada unidade se concentra em um único livro e consiste em três partes: uma leitura em voz alta de um livro com um tema da SEL; uma discussão para aprofundar a compreensão dos alunos sobre a história e sua relação com as vidas dos alunos; e de três a seis atividades aplicadas para o aprendizado. O 4Rs foca no desenvolvimento das seguintes habilidades: senso de comunidade, compreensão e gestão de sentimentos, escuta, assertividade, resolução de problemas, lidar bem com a diversidade, a prevenção ao bullying e a cooperação (Brackett & Rivers, 2014).

The Responsive Classroom (RC) Approach

A abordagem RC é uma maneira de ensinar que integra as necessidades sociais, emocionais e acadêmicas das crianças. Inclui dez salas de aula práticas concebidas para uma aprendizagem ótima e para criar um ambiente onde as crianças se sintam seguras, desafiadas e alegres. As práticas de sala de aula incluem: (1) a reunião da manhã em que as crianças e os professores se cumprimentam, compartilhem as notícias do dia e se preparam para o dia seguinte; e (2) uso de resolução colaborativa de problemas liderada por professores, que usam estratégias como o role-play e conferência, por exemplo. A ênfase dessas práticas de sala de

aula está em equilibrar a aprendizagem acadêmica e social das crianças, bem como criar um ambiente academicamente desafiador e construir habilidades sociais (Rimm-Kaufman, Fan, Chiu, & You, 2007).

Uma vez que as práticas de sala de aula estão em vigor, são feitas extensões para a comunidade familiar. Evidências emergentes sugerem que o CR impacta o clima social e emocional da sala de aula, bem como os resultados dos alunos. Alunos de terceiro a quinto ano que adotam o programa relatam gostar mais de sua escola e ter mais sentimentos positivos em relação à aprendizagem, a seus professores, e seus colegas de classe (Brock, Nishida, Chiong, Grimm, & Rimm-Kaufman, 2008).

The RULER Approach to SEL

Ancorado na teoria da inteligência emocional (Mayer & Salovey, 1997) e pesquisa relacionada ao desenvolvimento emocional (Denham, 1998) e competência emocional (Saarni, 1999), o RULER foi projetado para ser integrado aos currículos escolares existentes e para ajudar as escolas a alcançar metas educacionais. O programa ensina as crianças como reconhecer emoções em si mesmo e em outras pessoas, entender as causas e consequências de uma ampla gama de emoções, usando um vocabulário sofisticado, expressar emoções em formas socialmente apropriadas e regular as emoções de forma eficaz. Além disso, ajuda os alunos a aprender essas habilidades e integrá-las às lições formais, de forma a praticar o uso delas em instrução em sala de aula. A premissa dessa abordagem é a de que ensinar e fornecer oportunidades para desenvolver as habilidades são necessárias para construir relacionamentos, promover uma vida saudável, prevenir problemas comportamentais, e aumentar o desempenho acadêmico (Brackett & Rivers, 2014).

O programa faz uso do termo “alfabetização emocional” para se referir à aquisição e desenvolvimento das habilidades RULER, uma vez que fazer menção apenas a expressão “alfabetização”, por exemplo, refere-se à aquisição e desenvolvimento da leitura e habilidades

de escrita. O RULER baseia-se na premissa de que os alunos são mais eficazes quando se tornam emocionalmente alfabetizados, ou seja, quando desenvolve suas habilidades, aprecia o valor dessas habilidades e as usa para resolver problemas e interagir efetivamente com os outros (Brackett, Rivers, Reyes, & Salovey, 2012). O currículo ajuda os alunos a adquirir e desenvolver as habilidades interrelacionadas, mas distintas, de reconhecer, compreender, expressar e regular emoções e ensina essas habilidades diretamente, assim como os programas de leitura ensinam as habilidades distintas que formam a base para a leitura.

De fato, pesquisas tem mostrado que as emoções são difundidas na vida cotidiana e afetam como as crianças e os adultos pensam, aprendem, sentem e agem (Damásio, 1994). Estudos apontam que em qualquer período de tempo, as salas de aula estão repletas de experiências diárias carregadas de emoções como frustração, solidão, prazer e interesse, tanto dos alunos, quanto de seus professores, diretores e familiares (Abed, 2014; Brackett & Kremenitzer, 2011).

O cognitivo (pensamentos), fisiológico (sensação corporal) e mudanças comportamentais (ação) que acompanham as experiências emocionais são adaptáveis quando as informações que fornecem são atendidas, interpretadas, entendidas, usadas e gerenciadas de forma eficaz (Denham, 1998; Lazarus, 1991; Mayer & Salovey, 1997; Saarni, 1999). Como dito anteriormente, o RULER baseia-se na teoria da inteligência emocional, que sugere que a capacidade de processar informações emocionais pode melhorar atividades (por exemplo, pensar, tomar decisões), promover bem-estar e facilitar o funcionamento social (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990).

Além disso, o programa segue as diretrizes de melhores práticas estabelecidas pelo CASEL (2015). Essas diretrizes incluem: vincular as relações socioemocionais aos currículos padrão; fornecer procedimentos instrucionais diferenciados, envolvendo pais; treinamento e apoio a professores e funcionários; e demonstrando a qualidade do programa através de

evidências empíricas (Elias et al., 1997; Zins et al., 2004). Sendo assim, diversos estudos realizados nos EUA apresentam esse programa, resultante de colaborações entre pesquisadores e educadores, e adotado por diversos sistemas de ensino, como sendo o mais abrangente programa de aprendizagem social e emocional no campo da inteligência emocional, teoria central do presente estudo (Brackett & Kremenitzer, 2011; Brackett & Rivers, 2014; Brackett, Rivers, Reyes, & Salovey, 2012). Sua descrição detalhada é feita na seção seguinte.

A abordagem RULER

A abordagem RULER é um acrônimo que inclui o conhecimento das habilidades associadas ao reconhecimento (Recognizing), compreensão (Understanding), nomeação (Labeling), expressão (Expressing) e regulação (Regulating) de emoções, competências essenciais para um ensino e aprendizagem eficazes (MacCann, Fogarty, Zeidner, & Roberts, 2011). A abordagem proporciona o desenvolvimento das habilidades da inteligência emocional, aquelas associadas ao reconhecimento, compreensão, nomeação, expressão e regulação da emoção (Mayer & Salovey, 1997; Schneider, Mayer, & Newman, 2016).

Assim, sua proposta é a de que as pessoas se tornem seres humanos melhores e ajam melhor quando têm habilidade social e emocional. Estas são habilidades que levam a melhores resultados, não apenas na escola, mas de vida para as pessoas das mais variadas formas (Brackett, Rivers, & Salovey, 2011). Nesse sentido, habilidades como empatia, autogestão, consciência social, e capacidade de resolver problemas são aprendidas pelas crianças desde os anos escolares iniciais, como forma de prevenção, em vez de esperar até que elas apresentem problemas para, em seguida, realizar uma atividade de reparação (Brackett & Caruso, 2007).

Essa abordagem inicia com o aprendizado pessoal e profissional de uma equipe, incluindo a administração escolar e os educadores que participarão do programa, por meio de um treinamento que abrange o ensino dos dois elementos que a compõem, a saber: (a)

Ferramentas de inteligência emocional, e (b) Currículo de Alfabetização Emocional, descritos a seguir.

As Ferramentas de inteligência emocional abrangem algumas técnicas que são utilizadas pelos professores para o monitoramento emocional ou para intervenção em situações pontuais que ocorram no ambiente escolar. Dentre essas técnicas, as principais são a Carta-compromisso (Charter), o Medidor de humor (Mood-Meter), o Meta-momento (Meta-Moment) e o Diagrama emocional (Blueprint) (Brackett & Kremenitzer, 2011; Brackett & Rivers, 2014).

A carta-compromisso se refere a um documento escrito elaborado por todos os membros (por exemplo, alunos e professores) de cada turma no início da implantação da abordagem. Para elaborar esse documento, alguns aspectos devem ser levados em consideração, um deles refere-se ao que se quer e o outro ao que será feito para alcançar os objetivos (ver Figura 2).

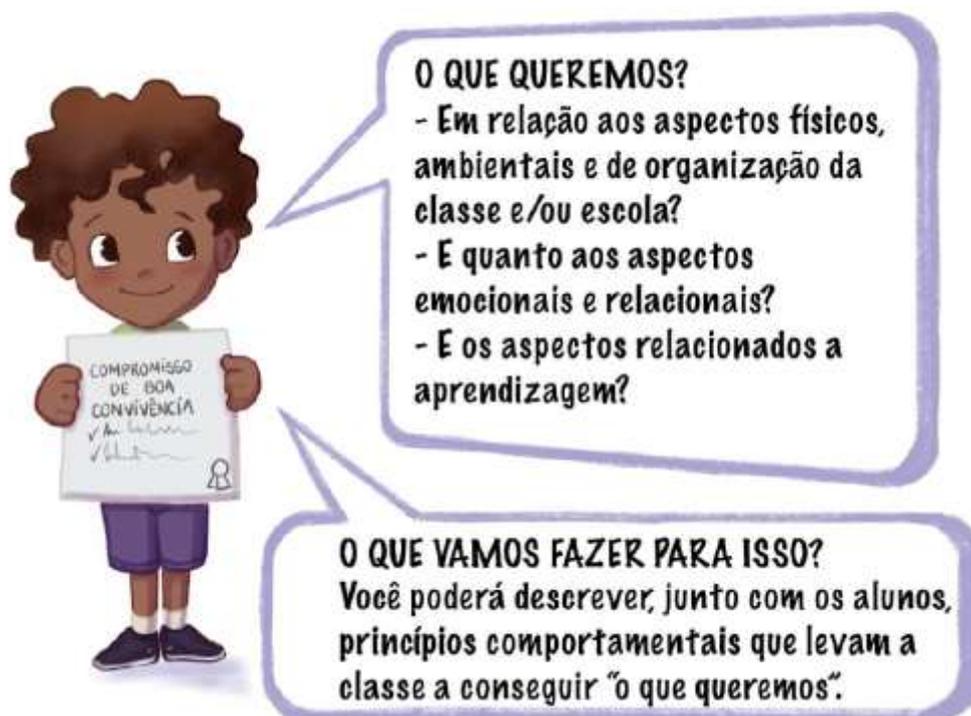


Figura 2. Objetivos da carta-compromisso

Essa carta (Figura 3) deverá ser fixada no mural da sala de aula e servirá de referência para os alunos, professores e gestores refletirem e manejarem seus comportamentos e rotinas de trabalho, e seu conteúdo poderá ser frequentemente acessado e lembrado pela turma (Brackett & Kremenitzer, 2011; Brackett & Rivers, 2014).

“Nós, educadores do grupo de competências socioemocionais, esperamos que em nossos encontros a comunicação seja ampla e efetiva. Precisamos respeitar as divergências e ter liberdade para conversar sobre os problemas que afetam o grupo. Nós iremos cooperar com o trabalho dos colegas e nos motivar de forma mútua. Para fazer isso acontecer, o importante é que o grupo esteja unido. Além disso, iremos manter o compromisso com as atividades do programa, considerando a realidade do cotidiano dos professores”.

Figura 3. Modelo de carta-compromisso

Fonte: Autor.

O Medidor de humor (Figura 4) corresponde a um gráfico com um eixo horizontal e um vertical, em que o eixo horizontal representa os sentimentos (desagradável/agradável) e o vertical representa o nível de energia da pessoa (baixo/alto). Esse instrumento pode ser utilizado por professores e alunos com o objetivo de identificar os sentimentos em si mesmo e nos outros, para fazer um planejamento das atividades do dia, levando em consideração as emoções presentes no grupo, ou como forma de avaliar as atividades realizadas para compreender como as emoções influenciam o comportamento (Brackett & Kremenitzer, 2011; Brackett & Rivers, 2014).

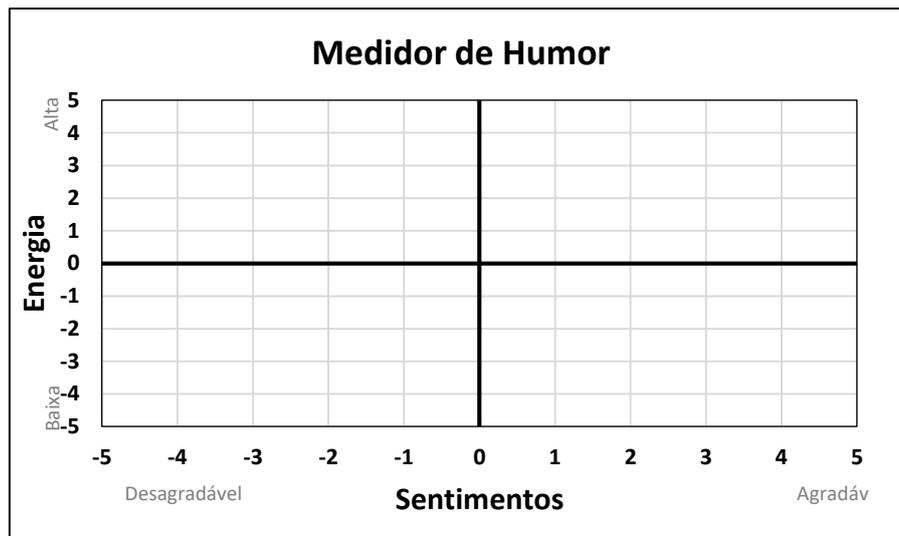


Figura 4. Medidor de humor

Fonte: adaptado de Brackett e Kremenitzer (2011).

A terceira ferramenta, o Meta-Momento, é uma técnica de controle emocional que envolve seis etapas, cuja variação envolve a detecção do elemento disparador do estado emocional, a tomada de consciência de como o estado emocional afeta o corpo e os pensamentos, o não desencadeamento de uma reação precipitada para poder pensar, uma reflexão sobre o que fazer em determinada situação, a regulação estratégica da emoção para lidar com a situação e, seguir uma linha de ação assertiva. Vale ressaltar que essa técnica tem como foco proporcionar um tempo de resposta entre o momento em que uma emoção é disparada e a reação comportamental decorrente (Brackett & Kremenitzer, 2011; Brackett & Rivers, 2014).

Já o Diagrama Emocional diz respeito a um conjunto de cinco perguntas, respondidas de forma escrita ou oral, que visa abordar as habilidades emocionais RULER de modo a solucionar problemas que envolvam emoções. Essas perguntas envolvem a descrição da situação, as habilidades para reconhecer e nomear os sentimentos presentes na situação, a compreensão da situação, a investigação dos processos de expressão comportamental e mecanismos de regulação efetivamente empregados e, por fim, a retomada de todo o processo

de forma reflexiva, de modo a buscar estratégias que possam ser usadas em situações futuras (Brackett & Kremenitzer, 2011; Brackett & Rivers, 2014).

Além dessas ferramentas, a abordagem RULER também envolve um Currículo de Alfabetização Emocional, que abrange uma sequência de cinco passos para discussão sobre emoções e/ou estados afetivos, que envolve as crianças, as famílias e as atividades escolares e/ou eventos cotidianos. A unidade básica dessa abordagem é uma palavra que tem significado emocional, denominada palavra emocional ou emoção-foco. Cada palavra é trabalhada por meio de um conjunto de cinco passos ao longo de duas ou três semanas: (1) *conexão pessoal*; (2) *conexão com o mundo*; (3) *parceria escola-família*; (4) *conexão criativa* e (5) *estratégias de enfrentamento* (Brackett & Kremenitzer, 2011; Brackett et al., 2011).

Nesse primeiro passo, *Conexão pessoal*, a emoção-foco é informalmente apresentada ao alunos pelo(a) professor(a), sem falar qual é, mas descrevendo situações em que a emoção é sentida., mostrando uma imagem, relatando algum episódio pessoal em que sentiu a emoção, um vídeo, ou qualquer estímulo que remeta a ideia da palavra emocional. Após essa apresentação os alunos tentam descrever algo semelhante ou interagem com o estímulo apresentado. Tendo feito isso, o(a) professor(a) apresenta, dessa vez, o significado formal da palavra emocional, através do registro e fixação de sua definição no mural da sala de aula (Brackett & Kremenitzer, 2011) (Ver Figura 5).



Figura 5. Exemplo de significado formal da emoção-foco

No segundo momento, *Conexão com o mundo*, o(a) professor(a) irá explorar a emoção-foco e relacioná-la com algum conteúdo escolar (por exemplo, personagem de texto, personagem histórico), um evento da atualidade ou, ainda, algum acontecimento marcante o qual os alunos tenham conhecimento. Feito isso, cada aluno responde individualmente, por escrito (Ver Tabela 1), algumas questões usando as habilidades RULER (reconhecer, compreender, nomear, expressar e regular) sobre algum personagem previamente em sala. Em seguida, o(a) professor(a) propõe uma discussão em sala de aula ou local apropriado com todo o grupo (Brackett & Kremenitzer, 2011).

Tabela 1. Habilidades do 2º passo RULER

Habilidades	Perguntas
Reconhecer	O que o personagem está sentindo? Que sinais você usou para saber o que ele sente?
Compreender	O que fez com que o personagem se sentisse desse jeito? Você sentiria a mesma coisa ou algo diferente? Por que?
Nomear	Que outras emoções estão presentes?
Expressar	Como o personagem expressou essas emoções? Como os outros responderam a essa expressão? Essa foi a melhor maneira de expressar essa emoção?
Regular	O que o personagem fez para lidar com esse sentimento? Em que sentido isso funcionou e em que sentido não funcionou? Os outros personagens da história fizeram algo para ajudá-lo a lidar com suas emoções? Descreva

Como tarefa de casa, nesse terceiro passo, *Parceria escola-família*, as crianças deverão entrevistar um adulto sobre a emoção-foco. Primeiramente, as crianças devem ser orientadas a explicar ao adulto a emoção-foco, e descrever as atividades realizadas nas aulas. Em seguida, devem pedir ao adulto que descreva uma situação de sua vida em que ele tenha experimentado aquela emoção. Após isso, os alunos escrevem um parágrafo contando a conversa que tiveram com a pessoa com quem conversaram e entregam ao(à) professor(a). Finalmente, o(a)

professor(a) gera uma discussão durante a aula seguinte sobre o que os adultos falaram para as crianças/adolescentes (Brackett & Kremenitzer, 2011).

No quarto passo, *Conexão criativa*, os alunos são orientados a fazerem, individualmente ou em pequenos grupos, uma representação artística, através de desenhos, pinturas ou colagem, da palavra emocional. Após isso, é feita uma discussão ou apresentação do material produzido por cada aluno para o grande grupo. Nesse momento, os alunos terão acesso a forma de compreensão da emoção-foco pelos colegas, que pode ser igual ou distinta da maneira como cada um a compreende (Brackett & Kremenitzer, 2011).

No quinto passo, *Estratégias de enfrentamento*, o aluno é orientado a pensar, através de um acrônimo IMPAR, em estratégias para lidar com a emoção-foco, quando for necessário. Esse acrônimo se refere as seguintes estratégias que serão preenchidas individualmente: (a) Iniciar; (b) Manter; (c) Prevenir; (d) Aumentar, e (e) Reduzir (Ver Tabela 2).

Tabela 2. Estratégias do 5º passo RULER

Estratégias	Perguntas
Iniciar	Como posso iniciar essa emoção?
Manter	O que faço para manter essa emoção?
Prevenir	Como posso prevenir essa emoção?);
Aumentar	O que faço para aumentar essa emoção?
Reduzir	Como posso reduzir essa emoção?

Como visto, estes passos permitem que professores integrem essa abordagem em uma ampla variedade de áreas, garantindo que a inteligência emocional seja incorporada ao conteúdo de cada aula e ao longo do ano letivo. O Currículo de Alfabetização Emocional que as escolas aprendem a usar, é adaptado para níveis específicos, de acordo com a idade e ano escolar dos alunos. Esses instrumentos são fundamentais para aumentar a capacidade das

peças de compreender e regular suas próprias emoções e de considerar e ter empatia com o modo como os outros estão se sentindo (Brackett, Rivers, Reyes, & Salovey, 2012).

Como visto, no capítulo anterior, até onde se sabe, os programas disponíveis no Brasil não contam com análises baseadas em pesquisa, portanto, é imprescindível preencher esta lacuna e propor programas com respaldo teórico e empírico que, de fato, possam mensurar as HSEs e propor medidas concretas ao seu desenvolvimento ao longo do ciclo vital. Portanto, no próximo capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos de cada estudo que compõe esta tese, na tentativa de preencher esta lacuna.

Capítulo III. Estudos Empíricos

Com vistas a atingir os objetivos propostos, esta tese consiste em uma pesquisa aplicada que busca identificar as dificuldades e estratégias utilizadas por professores para lidar com situações emocionais na escola (Estudo I), avaliar a eficácia de um programa de intervenção para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (Estudo II) e, o impacto do programa no desenvolvimento da Inteligência Emocional dos alunos (Estudo III). Para tanto, são operacionalizados os seguintes instrumentos e procedimentos metodológicos nos estudos I, II e III desta tese. Além disso, recorreu-se a análises para se confirmar ou refutar as hipóteses enunciadas anteriormente, cujos resultados de cada um dos estudos são descritos a seguir.

Estudo I

1. Amostra

Primeiramente, com o objetivo de identificar as dificuldades e as estratégias para lidar com situações emocionais na escola, utilizadas por professores, por meio de suas próprias percepções, participaram da pesquisa dez professoras¹ (N=10), do 2º ao 5º ano do ensino Fundamental, do gênero feminino (100%), provenientes de uma instituição de ensino privado da cidade do Recife.

As participantes tinham idade entre 26 e 61 anos (M=37,4; DP=9,59), atuando em média a 14,5 anos como professora e tendo em sala de aula aproximadamente 20,8 crianças. A amostra foi subdividida em: três professoras do 2º ano, duas professoras do 3º ano, três professoras do 4º ano e duas professoras do 5º ano. A maior parte delas (84%) apresentava

¹ A partir dessa seção da presente tese, optou-se por utilizar o termo “professoras” em seu sentido feminino em função da amostragem ser na sua totalidade do gênero feminino.

como maior formação acadêmica a especialização *lato sensu* e 16% das participantes apresentavam somente a licenciatura em Pedagogia.

2. Instrumentos

Em consonância com os objetivos propostos, esta seção é destinada à descrição dos instrumentos de medida utilizados no estudo em questão. Para caracterização da amostra de participantes desta pesquisa, foram utilizados dois instrumentos: a) *Questionário Socioeconômico - Professor* e b) *Entrevista Semiestruturada*, que são descritos a seguir.

a). *Questionário Socioeconômico - Professor*

Com objetivo de caracterizar a amostra e assim tornar mais concisos os resultados deste estudo, os participantes responderam a um questionário que recolheu dados biográficos e sócio ocupacionais (gênero, idade, escolaridade, tempo de atuação). Tal instrumento foi elaborado pela pesquisadora, durante o processo de construção e aperfeiçoamento da tese.

b). *Entrevista Semiestruturada*

Esse instrumento contém 10 perguntas abertas (Apêndice A) e sua construção orientou-se pelos trabalhos desenvolvidos por Mayer e Salovey (1997), relacionados aos pressupostos teóricos de seu modelo de Inteligência Emocional, conforme apresentado no marco teórico desta tese. Estes critérios são referentes a perceber, nomear, compreender e regular as emoções no contexto escolar, com os quais as professoras queriam refletir sobre os problemas emocionais e de convivência escolar e as possíveis causas e alternativas oferecidas na instituição para dar lugar a essas dificuldades. Essa entrevista foi aplicada antes da implantação do programa e analisada quanto ao conteúdo das respostas.

3. Procedimentos de Coleta de Dados

Este estudo foi submetido e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o protocolo CAAE nº 12939719.1.0000.5666, seguindo, assim, todas as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde, constantes na Resolução 466/2012 para a realização de pesquisas envolvendo seres humanos. Assim, no primeiro momento a pesquisadora entrou em contato com uma instituição de ensino Fundamental e, somente após a obtenção da autorização da direção, pode ter contato com os participantes da pesquisa e explicar-lhes seus objetivos e relevância, de forma simples e acessível. Em seguida, no final desse primeiro encontro, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - Professor (Apêndice B) foi entregue e assinado por aqueles que demonstraram o interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

Os instrumentos foram aplicados individualmente, em sala reservada dentro da própria escola, com auxílio do gravador, em professoras que concordaram em participar da pesquisa. Após a coleta e transcrição dos dados, foram realizadas as análises que serão descritas na próxima seção.

4. Procedimentos de Análise de Dados

O estudo se refere a uma pesquisa de caráter qualitativo, que consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes, por exemplo (Denzin, Lincoln, & Netz, 2006).

Sendo assim, os procedimentos foram feitos na base da análise do conteúdo com o uso do computador (software). Este tipo de análise permite fazer inferências das cosmovisões a partir de um dado texto (Bauer, 2012). Para tanto, realizou-se a transcrição e organização dos

dados oriundos dos dois instrumentos (questionário socioeconômico e entrevista), compondo, assim, o banco textual do estudo.

As informações do Questionário Socioeconômico foram analisadas através de estatísticas textuais para delineamento do perfil dos participantes do estudo. Também foram realizadas estatísticas textuais, a partir da exploração do banco textual das entrevistas transcritas, tomando como referência suas características e semelhanças. Nesse tipo de análise, o programa identifica e reformata as unidades de texto, transformando *Unidades de Contexto Iniciais* (UCI) em *Unidades de Contexto Elementares* (UCE); identifica a quantidade de palavras, frequência média e número de *hapax* (palavras que aparecem uma única vez); pesquisa o vocabulário e reduz as palavras com base em suas raízes (lematização); cria dicionário de formas reduzidas, identifica formas ativas e suplementares (Camargo & Justo, 2013).

Os bancos textuais, composto por dez entrevistas, realizadas com professoras do ensino Fundamental, foram analisados por meio do *software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)* (Ratinaud, 2009), que é ancorado no *software R (R Development Core Team, 2012)* e na linguagem de programação *python*². Esse software viabiliza diferentes tipos de análise de *corpus* textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (Classificação Hierárquica Descendente – CHD e Análises de Similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (Análise de Similitude e Nuvem de Palavras). No entanto, o *corpus* a ser utilizado para análise deve ser preparado pelo pesquisador, pois cabe a ele a decisão sobre o que analisar (Camargo & Justo, 2013).

² Disponível em www.pyhton.org

Cada entrevista que compôs o *corpus* textual foi inserida no software *Iramuteq* antecedida da seguinte linha estrelada: (**** *ind_ *gen_ *ida_ *esc_ *temp_). A variável (*ind_) diz respeito ao sujeito de pesquisa; (*gen_) tem a ver com o gênero do participante; (*ida_) refere-se à idade, (*esc_) está relacionada com a escolaridade e a variável (*temp_) remete ao tempo em que atua como educador. Dessa forma, após a criação do *corpus* textual, composto pelas entrevistas de cada participante, cada uma representando uma unidade de contexto inicial (UCI), foi realizada uma análise de Classificação Hierárquica Descendente, na qual consideraram-se ativas as seguintes classes gramaticais: adjetivo, substantivo e verbo. Esse procedimento classifica os segmentos de texto (ST) em consonância com seus respectivos vocabulários, com base na frequência e no χ^2 , permitindo a criação de classes de unidades de contexto elementares (UCEs), definidas tendo em vista os critérios do número de palavras analisadas e as respectivas pontuações (Camargo & Justo, 2013). Depois de criadas, as classes de UCEs foram nomeadas e descritas.

Por fim, foi realizada a Análise de Nuvem de Palavras, que as agrupa e organiza graficamente em função de sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém, graficamente bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras-chave de um *corpus* (Nascimento & Menandro, 2006). Ademais, também foi realizada uma Análise de Similitude, que fornece indicações da conexidade entre as palavras, permitindo o reconhecimento da estrutura de um *corpus* (Marchand & Ratinaud, 2012). Esperava-se ser possível identificar as principais dificuldades dos professores em relação ao manejo das emoções em seu contexto profissional.

5. Resultados

Os resultados encontrados a partir da análise do *corpus textual* das entrevistas são dispostos na seguinte sequência: inicialmente são apresentadas as estatísticas textuais utilizadas

com os participantes do estudo e, em seguida, os resultados das análises de Classificação Hierárquica Descendente, da Nuvem de Palavras e da Análise de Similitude.

Os dados da estatística textual indicaram que o *corpus* geral foi constituído por dez textos, separados em 563 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 483 STs (85,79%), o que significa que o material é representativo das análises e que há condições para a sua realização. Emergiram 19.018 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 2.526 palavras distintas e 1.358 com uma única ocorrência.

Posteriormente, efetuou-se análise de CHD, por meio da qual se verificou que o *corpus* denominado “Inteligência Emocional” dividiu-se em dois subcorpora, tendo sido descritas apenas as palavras cujos χ^2 foram iguais ou superiores ao valor mínimo adequado $\chi^2 \geq 3,84$ ($p > 0,05$), conforme pode ser observado no dendograma (Figura 6). O primeiro subcorpora, que está do lado esquerdo do dendograma, é formado por duas classes: expressão da emoção – classe 1 (95 ST, 19,67% das UCEs) e percepção do suporte familiar – classe 4 (119 ST, 24,64% das UCEs), que compartilham entre si a ideia de uma dimensão de “Expressão e Percepção Emocional”. O segundo, “Regulação Emocional”, é formado por três classes, sendo que duas delas têm em comum a questão de como o sujeito gerencia as emoções: regulação da emoção de alta potência – classe 2 (82 ST, 16,98% das UCEs) e regulação de emoção no outro – classe 3 (64 ST, 13,25% das UCEs), além de uma classe independente que contém os conteúdos do gerenciamento de situações – classe 5 (123 ST, 25,47% das UCEs).

Inteligência Emocional

Percepção Emocional				Regulação Emocional					
Classe 4 Percepção do suporte familiar		Classe 1 Expressão e percepção de emoções		Classe 5 Gerenciamento de situações		Classe 3 Regulação de emoções no outro		Classe 2 Regulação de emoções de alta potência	
24,64%		19,67%		25,47%		13,25%		16,98%	
Palavras	χ^2	Palavras	χ^2	Palavras	χ^2	Palavras	χ^2	Palavras	χ^2
Sala de aula	32.21	Transparente	24.81	Educação Física	26.84	Pedir	42.86	Mostrar	78.93
Positivo	26.63	Perceber	24.53	Aula	26.71	Voz	33.22	Diferente	21.56
Emocional	21.73	Triste	24.45	Sítio	23.81	Alto	33.08	Raiva	18.11
Familiar	20.39	Ocorrer	20.63	Momento	12.83	Grupo	32.45	Atitude	16.06
Pai	18.45	Motivo	19.61	Expectativa	11.81	Baixo	26.41	Novidade	14.94
Influenciar	15.45	Mãe	19.02	Evento	11.81	Silêncio	25.96	Estressar	11.27
Importante	12.34	Colega	16.0	Bola	10.72	Tom	19.58	Tarefa	10.64
Relacionamento	11.27	Relação	15.98	Participar	9.16	Calar	19.58	Reclamar	10.64
Família	10.43	Amigo	14.02	Festividade	8.84	Atrapalhar	19.58	Lidar	9.63
Casa	9.86	Situação	12.36	Caderno	8.84	Conversar	15.78	Respeitar	6.63
Interferir	9.23	Sentimento	12.33	Refletir	7.92	Agitado	14.28	Melhorar	6.63

Figura 6. Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente do *corpus* 1

Fonte: Autor.

Conhecidas as classes que surgiram a partir da análise das entrevistas, optou-se por verificar as palavras mais frequentemente utilizadas no corpus, recorrendo-se, para tanto, à Nuvem de Palavras (Figura 7). Os termos que ocuparam lugar de maior destaque, sendo os mais frequentes foram: criança, perceber, aluno, conversar, aula, problema, turma, pai, mãe, situação, escola, professor e emoção.



Figura 7. Nuvem de Palavras do *corpus 1*

Fonte: Autor.

Por fim, efetuou-se Análise de Similitude (Figura 8), seguindo o mesmo padrão de intuito da análise anterior. A partir dessa análise, baseada na teoria dos grafos, é possível verificar as coocorrências e as indicações da conexão entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um *corpus* textual (Marchand & Ratinaud, 2012).

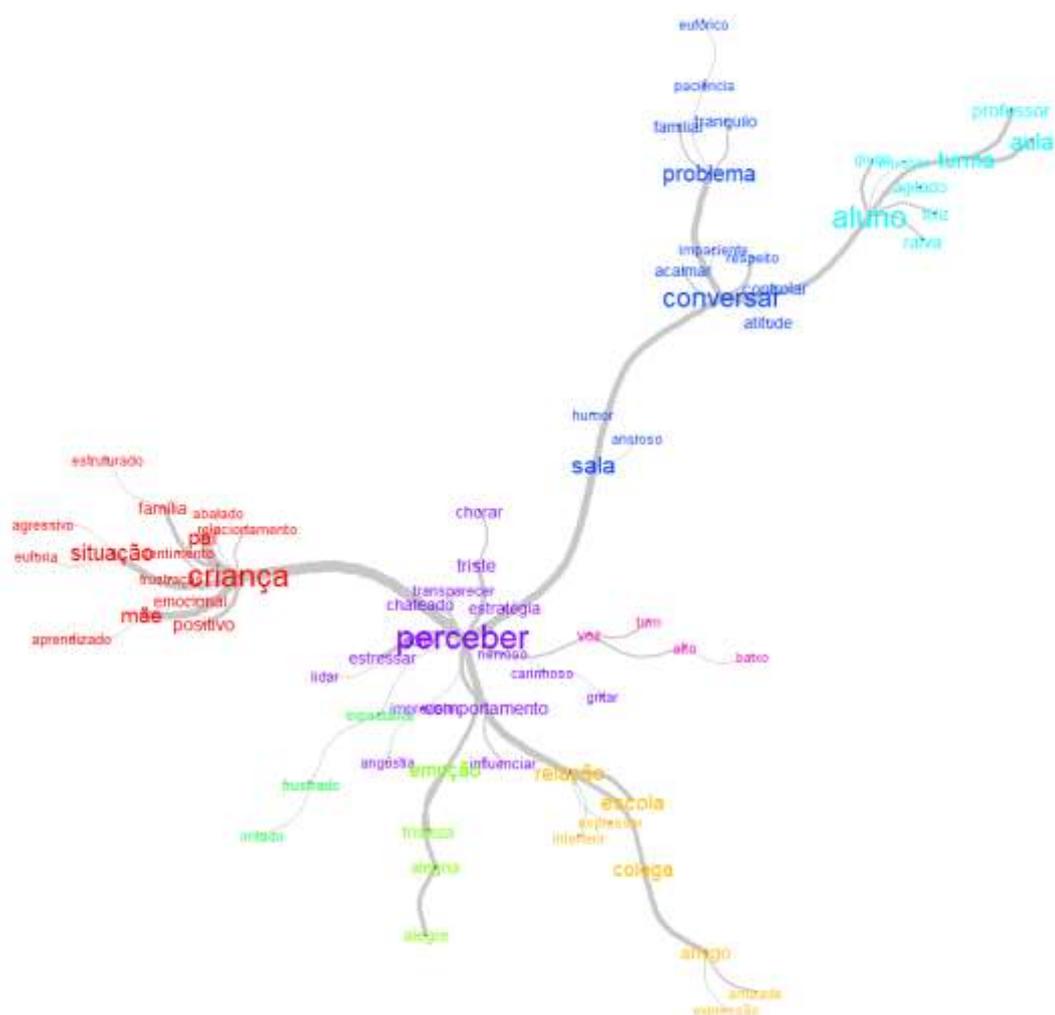


Figura 8. Árvore de cocorrências do corpus 1

Fonte: Autor.

Observa-se que a árvore de cocorrência é composta de alguns núcleos centrais, a partir dos quais emergem as ramificações. Concretamente, além da centralidade do termo perceber, palavras como criança, problema, situação e conversar também obtiveram destaque na análise, atuando na conexão com os demais elementos do corpus analisado.

6. Discussão

Este estudo teve o objetivo de identificar as dificuldades e estratégias utilizadas por professoras do ensino fundamental para lidar com situações emocionais no contexto escolar,

analisando o conteúdo de suas entrevistas. As cinco classes que constituem as duas dimensões obtidas na análise do *corpus* textual não são exatamente as esperadas, mas são compatíveis com a proposta teórica de Mayer e Salovey (1997).

A primeira classe reuniu afirmações que indicam que a expressividade emocional, incluída no primeiro nível hierárquico da inteligência emocional, proposto por Mayer e Salovey (1997), juntamente com a percepção de emoções, revela como as pessoas estão se sentindo (por exemplo, “Sou bem transparente, se eu perceber que a sala não está comprometida, então vou transparecer”). Ressalta também, que alguns episódios são facilmente percebidos, isto é, tanto as professoras expressam suas emoções e os alunos percebem (por exemplo, “Até se eu estiver passando por algum problema pessoal e chegar um pouco mais triste, mais calada, eles percebem e querem saber o que está acontecendo”), quanto os alunos expressam suas emoções e as professoras percebem (por exemplo, “É tão simples perceber esses sentimentos e essas situações. Mesmo quando eles não verbalizam é fácil identificar, pois as crianças são muito transparentes”). É possível identificar nas palavras que constituem essas frases, especialmente nas que obtiveram χ^2 mais elevados, conteúdos relacionados à expressão e percepção de emoções. Por exemplo, as palavras que predominam nos fragmentos são: transparente, perceber, triste, ocorrer, entre outras.

Esses achados corroboram os resultados descritos em outros estudos (Sgaribold, Puggina, & Silva, 2011) que apontam para o fato de que a face do ser humano é considerada um meio de comunicação e tradução capaz de demonstrar emoções ou reações. Além disso, reconhecer essas expressões faciais pode ser fundamental para que o professor elabore intervenções e melhore o aprendizado dos alunos (Pereira et al., 2014). Desse modo, a expressão de emoções assume um papel central na competência emocional, é o lado visível e partilhado das emoções, na qual a partilha de afeto positivo, por exemplo, facilita o estabelecimento de amizades e permite à criança ser mais aceita socialmente.

Ademais, essa classe abordou aspectos relacionados a uma mudança gradativa no comportamento dos alunos que ocorre a partir da percepção emocional, como pode ser entendido no seguinte trecho: “Os que percebem, no geral, melhoram o comportamento, mas é uma mudança gradativa, não ocorre de imediato”. Tal aspecto sugere que a interação com os alunos envolve a percepção do comportamento expresso do professor e dos alunos, para que se possa ajustar a aula de acordo com a reação detectada e intervir de diversas maneiras, de forma a garantir progressivamente a motivação e aumentar a retenção de conteúdo. Assim, essa classe foi identificada como compatível às habilidades associadas à *expressão e percepção de emoções*, e assim denominada.

Os trechos da segunda classe estão relacionados à regulação de emoções em outras pessoas (por exemplo, “Eu tento controlar conversando e também mostrando a eles que a atitude deles não está correta naquele momento”). No entanto, diz respeito ao emprego de diferentes estratégias de controle utilizadas pelas professoras quando determinada situação gera, na criança, uma forte emoção, geralmente raiva (por exemplo, “Se você não faz aquilo que eles querem, eles ficam com raiva, então, tento mostrar os dois lados e digo que não podemos ter tudo o que queremos”) ou euforia (por exemplo, “Aquela sensação de euforia que ele estava para apresentar a novidade aos colegas passou quando eu deixei ele mostrar, mas acredito que se eu dissesse para guardar ele tiraria da bolsa para mostrar”).

Tais resultados são similares ao estudo de Fontaine et al. (2007), que identificaram essas emoções como de valência negativa e *arousal* e potência elevadas. Outro estudo, que buscou encontrar evidências de validade para um Inventário de Competências Emocionais (ICE), revelou uma estrutura com cinco fatores, dentre eles, o fator regulação de emoções de alta potência também foi encontrado (Bueno et al., 2015). Por isso, essa classe se relaciona as emoções identificadas em estudos teóricos, bem como aos fatores identificados em estudos de validação de escalas, e foi denominada de *regulação de emoções de alta potência*.

A terceira classe, tal qual a segunda, com a qual compartilha conteúdo, também a associou à regulação de emoções em outras pessoas, mas, nesse caso os trechos se referem a situações em que a professora tenta regular as crianças, quando estas ficam agitadas, por meio de sua tonalidade de voz (por exemplo, “Quando eu elevo um pouco mais a voz eles começam a ficar quietos, e os que persistem, os próprios colegas dizem que não é momento para brincadeira e pedem para fazer silêncio”). Estes resultados se aproximam ao fato de que, no Brasil, os professores perdem 20% de tempo de aula tentando controlar a bagunça (OCDE, 2015), ao mesmo tempo em que evidenciam o distanciamento das diretrizes da BNCC de que o professor deve ser um potencializador da competência socioemocional em sala de aula, e como garantia disso, deve-se alcançar maior flexibilidade e tolerância para resolver conflitos de forma construtiva e dialogada. No entanto, o que se percebeu é que não há clareza em relação as estratégias que devem ser usadas para esse fim (por exemplo, “Quando eles estão eufóricos tem que ter muita paciência: eu levanto o braço, peço silêncio, falo para prestarem atenção em mim, bato palma, então, eles vão se calando para poder ouvir”). Por isso, essa classe foi denominada de *regulação de emoções no outro*.

A quarta classe denota que as professoras percebem que o suporte familiar influencia diretamente o comportamento da criança na escola (por exemplo, “Eu acho que toda emoção de uma criança em sala de aula acontece devido à formação familiar” ou “Em relação às emoções das crianças o que eu percebo é que elas trazem muitos problemas familiares para dentro da sala. Às vezes é difícil até para eu mesma separar isso”). Tais resultados são preocupantes em função de que há algumas décadas acreditava-se que o ensino de habilidades relacionadas à convivência cabia exclusivamente às famílias e que as escolas deveriam se debruçar apenas sobre o conhecimento acadêmico (cuja discussão extrapola os objetivos deste estudo). No entanto, como é comum acontecer, coube à Educação lidar com esses problemas

e, conseqüentemente, o papel que era das famílias passou a ser considerado também um papel das instituições escolares (OCDE, 2015; Petrucci, Borsa, & Koller, 2016).

Nesse sentido, alguns estudos apontam para o fato de que um contexto escolar que busque o desenvolvimento de habilidades socioemocionais das crianças precisa contemplar, necessariamente, uma parceria família-escola (Brackett & Kremenitzer, 2011; Brackett & Rivers, 2014). Pode-se afirmar, ainda, que o estabelecimento de relações de parceria com os pais de seus alunos beneficia adicionalmente as relações pais-filhos no contexto doméstico (por exemplo, “São crianças que eu vejo que são felizes em casa, que tem uma convivência familiar muito boa e isso ela traz para a aula. Às vezes me emociona como elas falam, como transmitem aquele amor” ou “Eu identifico uma criança pela família. Se a família é bem estruturada, com certeza a criança é bem organizada”), principalmente quando as professoras atuam na promoção do repertório social e emocional dos seus alunos em sala de aula. Essa classe, portanto, identifica uma nuance da habilidade de perceber emoções da proposta de Mayer e Salovey (1997), tal qual a primeira classe, com a qual constitui a dimensão “Percepção Emocional”. No entanto, refere-se especificamente à percepção do suporte familiar que subjaz o comportamento da criança em sala de aula. Assim, a classe recebeu a denominação de *percepção do suporte familiar*.

Uma análise do conteúdo das frases da quinta classe a associou ao *gerenciamento de situações emocionais*, sendo assim denominada. Tal classe, embora constitua a mesma dimensão (“Regulação Emocional”) que a segunda e terceira classes, aparece como independente dessas duas, e enfatiza situações inesperadas que afetam emocionalmente as professoras (por exemplo, “Eu não me sinto bem, pois sei que eles estão tendo aquela aula, mas não estão querendo, então, digo que darei aula só até onze horas e depois os levarei para o sítio, que é um lugar que eles adoram”) e também as crianças (por exemplo, “Eles ficam tristes quando a professora de educação física não vem, então, no momento em que eu digo que vou

continuar a aula eles se alteram e não admitem que eu substitua aquela aula”). Além disso, sugere que as professoras têm que saber lidar com alguma situação inusitada que se apresente, conforme ilustrado no seguinte trecho: “Você tem que sempre ter algo em mente, pois se acontecer alguma coisa em outras situações fora da sala de aula, a própria turma vem para a sala mais agitada”.

Tais resultados corroboram outros estudos que indicam que quanto maiores as competências e habilidades do professor, por meio do uso de estratégias positivas de manejo da sala de aula, maior é o benefício ao desenvolvimento global das crianças, pois eles utilizam habilidades de empatia, atenção, envolvimento, resolução de problemas, escuta ativa, comunicação assertiva, elogio, incentivos e encorajamento (Brackett & Kremenitzer, 2011; Webster-Stratton, 1999). Certamente, o professor consegue, por meio dessas habilidades, um ambiente propício à aprendizagem dos alunos e atinge seus objetivos de ensino.

Na sequência, analisando o *corpus* oriundo das entrevistas, observa-se que o foco daquilo que é percebido pelas professoras não está relacionado à gestão de situações emocionais. Especificamente na Nuvem de Palavras e na Análise de Similitude, termos que se referem as emoções parecem ser um tópico secundário na fala das participantes e, conseqüentemente, na atuação docente. A partir disso uma hipótese pode ser elencada: as professoras estão tentando regular o comportamento dos alunos, principalmente quando está atrelado a explosões de raiva ou euforia. É provável que esta hipótese seja verdadeira, uma vez que a atuação docente prioriza o ensino dos conteúdos ditos formais, ainda que as percepções sobre a importância das atribuições de um professor, sobre seu papel na sociedade e sua contribuição para tornar cada aluno um cidadão completo, tenham se cristalizado para além do ensino das habilidades cognitivas tradicionais (Abed, 2014). Ademais, aproximar o ambiente escolar do desenvolvimento de habilidades socioemocionais cria espaço para um aprendizado mais completo e tem impacto no bem-estar ao longo de toda a vida (Delors et. al., 1999; Santos

& Primi, 2014), isso porque, seres humanos são uma espécie muito sociável e suas características podem, sim, ser aprimoradas antes e após o período escolar (John & Sivrastava, 1999).

Por meio das classes obtidas, foi possível identificar as principais dificuldades em lidar com as emoções em sala de aula, a partir da percepção das professoras. Essas dificuldades se referem a: expressão e percepção de emoções, gerenciamento de situações emocionais, regulação de emoções no outro, regulação de emoções de alta potência e suporte familiar. Tais dificuldades elencadas demonstram ser compatíveis com a teoria da inteligência emocional, o que apoia o uso dessa teoria para a implantação de programas de desenvolvimento de habilidades socioemocionais no contexto escolar.

Um procedimento que poderia ser empregado em estudos futuros para propiciar uma equiparação do modo como cada participante identifica e lida com dificuldades emocionais, é o emprego de instrumentos que utilizem uma escala de pontos em suas respostas. Desse modo, tais instrumentos possibilitariam que o professor seja orientado a assinalar o número de vezes (intensidade) que identifica as dificuldades com as quais lida, bem como os diferentes tipos de estratégias que utiliza para lidar com as situações emocionais no contexto escolar.

Diante das evidências empíricas, é necessário apontar as limitações contextuais do estudo. Entre elas, destaca-se o fato desse estudo ter sido realizado apenas com professoras de uma escola particular e da cidade do Recife, o que limita, de certa forma, as generalizações que podem ser feitas para outros contextos culturais e socioeconômicos. Outro ponto importante é a reflexão acerca da utilização do instrumento (entrevista semiestruturada) que, apesar de mostrar que pode ser utilizado para identificar as dificuldades emocionais e estratégias utilizadas, não apresenta estudos que comprovem a sua eficácia.

No entanto, apesar dessas limitações, o presente estudo apresenta uma possibilidade de identificar essas dificuldades e estratégias. Alguns caminhos para a continuidade do

desenvolvimento do instrumento são apontados, possibilitando novas perspectivas para a realização de pesquisas futuras.

Estudo II

1. Amostra

O objetivo deste estudo se relaciona com a implantação e avaliação da eficácia de um programa de intervenção. Para tanto, participaram da pesquisa seis professoras (N=6), do gênero feminino (100%) de uma escola de ensino Fundamental de caráter privado da cidade do Recife. Vale ressaltar que essa amostra também compôs o estudo I, no entanto, participaram somente as professoras cujas salas de aula foram implantadas o programa de intervenção.

As participantes tinham idade entre 30 e 61 anos (M=40; DP=6,60), atuando em média a 12 anos como professora e tendo em sala de aula aproximadamente 23,5 crianças. A amostra foi subdividida em: duas professoras do 2º ano, uma professora do 3º ano, duas professoras do 4º ano e uma professora do 5º ano. Em sua totalidade (100%), apresentavam como maior formação acadêmica a especialização *lato sensu*, além de licenciatura em Pedagogia. Ressalta-se que nenhuma professora havia participado, anteriormente a pesquisa, de algum grupo de intervenção voltado ou próximo ao objetivo do presente estudo.

2. Instrumentos

Para a investigação da eficácia do programa de intervenção, foi utilizado uma *Entrevista de avaliação do programa* (Apêndice C), aplicada após o final de todas as atividades que compõem o referido Programa. A entrevista continha três questões e foi aplicada individualmente, de forma semiestruturada.

a). Entrevista de avaliação do programa

Esse roteiro de entrevista semiestruturada, contendo três perguntas abertas, tem como objetivo avaliar de maneira geral o programa de intervenção. A primeira e segunda perguntas se referem, respectivamente, à satisfação (aspectos positivos) e insatisfação em relação ao programa (aspectos negativos), e a terceira se refere às sugestões para a sua melhoria. Durante

a aplicação, cada professora foi convidada a fazer um relato livre, de forma resumida, sobre tais aspectos.

3. Procedimentos de Coleta de Dados

Os procedimentos de pesquisa realizados neste estudo seguiram todas as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde, constantes na Resolução 466/2012 para a realização de pesquisas envolvendo seres humanos (CAAE nº 12939719.1.0000.5666). Vale ressaltar que se difere do primeiro estudo desta tese, uma vez que somente as professoras das salas de aula em que o programa de intervenção foi implantado participaram do segundo momento. Ou seja, as participantes desenvolveram o programa em suas aulas ao longo do ano letivo e, ao final, cederam uma entrevista para avaliá-lo, a partir de suas próprias perspectivas. As entrevistas foram realizadas individualmente, em sala reservada dentro da própria escola, com auxílio do gravador.

Para um melhor entendimento acerca das salas de aula que tiveram e as que não tiveram a intervenção, o estudo III, descrito mais a frente, esclarece tal assunto. Vale ressaltar, ainda, que como este estudo propõe a implantação de um programa de intervenção, a próxima seção descreve detalhadamente seus procedimentos e etapas.

4. Procedimentos de implantação do programa de intervenção baseado na abordagem RULER

Anteriormente ao contato com a escola participante, a equipe de pesquisa, composta por uma psicóloga (estudante de doutorado) e um psicólogo (Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE), apropriou-se do conteúdo sobre a teoria da Inteligência Emocional e a abordagem RULER através de discussões realizadas em grupo de estudo. Tais discussões ocorreram quinzenalmente no Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica (NEAP/UFPE) durante um semestre letivo anterior a coleta de dados desta tese.

(Percepção de emoções, facilitação do pensamento, Compreensão de emoções e Regulação de emoções); 2. Ferramentas do Programa (Carta compromisso, Medidor de humor, Diagrama Emocional e Meta-momento); e 3. Currículo de Alfabetização Emocional (Conexão pessoal, Conexão com o mundo, Parceria família-escola, Conexão criativa e Estratégias de enfrentamento), conforme apresentados no capítulo II desta tese. Essa fase ocorreu anterior ao início do programa e foi constituída em dois encontros, com duração de 2h/dia.

Em seguida, a *fase de suporte* compreendeu cinco encontros entre a equipe de pesquisa e as professoras cujas salas de aula haviam participado da intervenção. Durante os encontros, as professoras puderam relatar, de forma detalhada, suas expectativas, frustrações e dificuldades em conduzir os passos da lição RULER. Vale ressaltar que, logo após a lições referentes a emoção-foco escolhida, a saber, alegria, as participantes relataram, em sua maioria dificuldades em gerir todas as atividades no período de duas semanas, tal como solicitado inicialmente pela equipe de pesquisa. Atentos a tais dificuldades, a equipe, conjuntamente com as professoras, optou por fazer uma redução nos passos do Programa. Assim, dois passos foram suprimidos (*parceria família-escola* e *conexão criativa*), permanecendo somente três passos. Arelado a isso, todas as demais emoções-foco trabalhadas seguiram três passos (*Conexão pessoal, Conexão com o mundo e Estratégias de enfrentamento*).

A terceira etapa refere-se a *fase de avaliação*, composta por um encontro entre a equipe de pesquisa e as participantes, quinze dias após o encerramento das atividades do programa em suas salas de aula. Nesse encontro, o conjunto de professoras relatou, de forma geral, sua observação em relação ao aprendizado socioemocional por parte de cada uma, como também de seus alunos. Importante destacar que, anteriormente a este encontro, cada participante cedeu uma entrevista individual para expor sua avaliação do Programa. Isso foi feito de modo a resguardar o sigilo da pesquisa, como também na tentativa de não enviesar os dados que seriam analisados posteriormente e que poderiam sofrer alguma influência da opinião do grupo.

Importante destacar que além desses oito encontros, a pesquisadora tinha reuniões semanais (30min) com cada professora durante todo o ano, para dar apoio às dificuldades encontradas e monitorar as atividades, de forma a garantir uma implementação ótima e confiável. O programa teve um total de 30 horas de duração e, ao final do último encontro, todas as participantes receberam um *feedback* e um cartão com uma mensagem relacionada à pesquisa, a fim de servir como um lembrete não verbal sobre os conceitos trabalhados ao longo dos encontros.

Além disso, o programa teve suporte de material produzido pela pesquisadora, vídeos curtos que explicavam cada um dos passos, discussão, troca de experiências e resolução de situações trazidas pelas professoras sobre problemas emocionais e de comportamento das crianças que ocorrem em suas salas de aulas. Ao final de cada encontro, as professoras recebiam esse material de apoio que exemplificava os temas trabalhados naquele dia para que utilizassem nas atividades em sala de aula.

5. Procedimentos de Análise de Dados

As análises empregadas a partir do *corpus* textual deste estudo se assemelham as do estudo I: estatísticas textuais, Análises Multivariadas (Classificação Hierárquica Descendente, Análise de Similitude) e Nuvem de Palavras, já descritas anteriormente. Esperava-se, com isso, identificar os aspectos positivos e negativos da implantação do Programa.

6. Resultados

Tal como referido no estudo anterior, os resultados encontrados a partir da análise do *corpus textual* das entrevistas, após a implantação do programa, são dispostos na seguinte sequência: são apresentadas as estatísticas textuais utilizadas com os participantes do estudo e, em seguida, os resultados das análises de Classificação Hierárquica Descendente, da Nuvem de Palavras e da Análise de Similitude.

Os dados da estatística textual indicaram que o *corpus* geral foi constituído por seis textos, separados em 140 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 107 STs (76,43%), o que significa que o material é representativo das análises e que há condições para a sua realização. Emergiram 4.885 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 1.102 palavras distintas e 643 com uma única ocorrência.

Em seguida, efetuou-se análise de CHD, por meio da qual se verificou que o *corpus* denominado “Avaliação do Programa” dividiu-se em duas dimensões, conforme pode ser observado na Figura 10. A primeira dimensão, que está do lado direito do dendograma, é formada por uma classe proeminente que contém conteúdos relacionados aos “Aspectos negativos” da implantação do programa – classe 5 (19 ST, 17,76% das UCEs). A segunda, denominada “Aspectos positivos”, é formada por quatro classes, sendo que duas delas têm em comum as sugestões para a melhoria do programa – classe 2 (21 ST, 19,63% das UCEs) e classe 3 (25 ST, 23,36% das UCEs), e as demais se relacionam, respectivamente, ao desenvolvimento emocional propriamente dito – classe 4 (22 ST, 20,56% das UCEs) e a adesão ao programa – classe 1 (20 ST, 18,69% das UCEs), sendo esta última classe a mais relevante dessa segunda ramificação.

Avaliação do Programa

Aspectos positivos				Aspectos negativos					
Classe 1 Adesão ao programa		Classe 4 Desenvolvimento emocional		Classe 2 Sugestão para a escola		Classe 3 Sugestão para melhorias		Classe 5 Aspectos negativos	
18,69%		20,56%		19,63%		23,36%		17,76%	
Palavras	χ^2	Palavras	χ^2	Palavras	χ^2	Palavras	χ^2	Palavras	χ^2
Escola	27.28	Entender	21.46	Corrido	17.02	Perceber	23.56	História	51.09
Horário	22.57	Querer	17.59	Saber	11.27	Início	10.12	Assistir	34.69
Bom	22.14	Regra	7.54	Aluno	11.0	Próximo	9.4	Contar	26.85
Evitar	18.08	Responder	5.0	Conseguir	6.68	Emoção	9.28	Atividade	14.77
Aula	12.97	Menos	4.23	Junto	4.33	Relação	7.4	Passos	9.32
Projeto	12.5	Ruim	4.23	Escutar	4.33	Novo	6.19	Esperar	6.41
Sentido	5.89	Programa	4.02	Trabalhar	4.16	Conhecer	3.93	Exemplo	6.16
Situação	5.89	Diferente	4.02	Professor	4.16	Criança	3.93	Hora	5.06

Figura 10. Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente do *corpus 2*

Fonte: Autor.

Conhecidas as classes que surgiram a partir da análise das entrevistas de avaliação do Programa, recorreu-se à Nuvem de Palavras (Figura 11) com o objetivo de identificar as palavras mais frequentemente utilizadas no corpus. Os termos que ocuparam lugar de maior destaque, sendo os mais frequentes foram: emoção, muito, aluno, projeto, trabalhar, escola, positivo, entender, começar, negativo, perceber e professor.

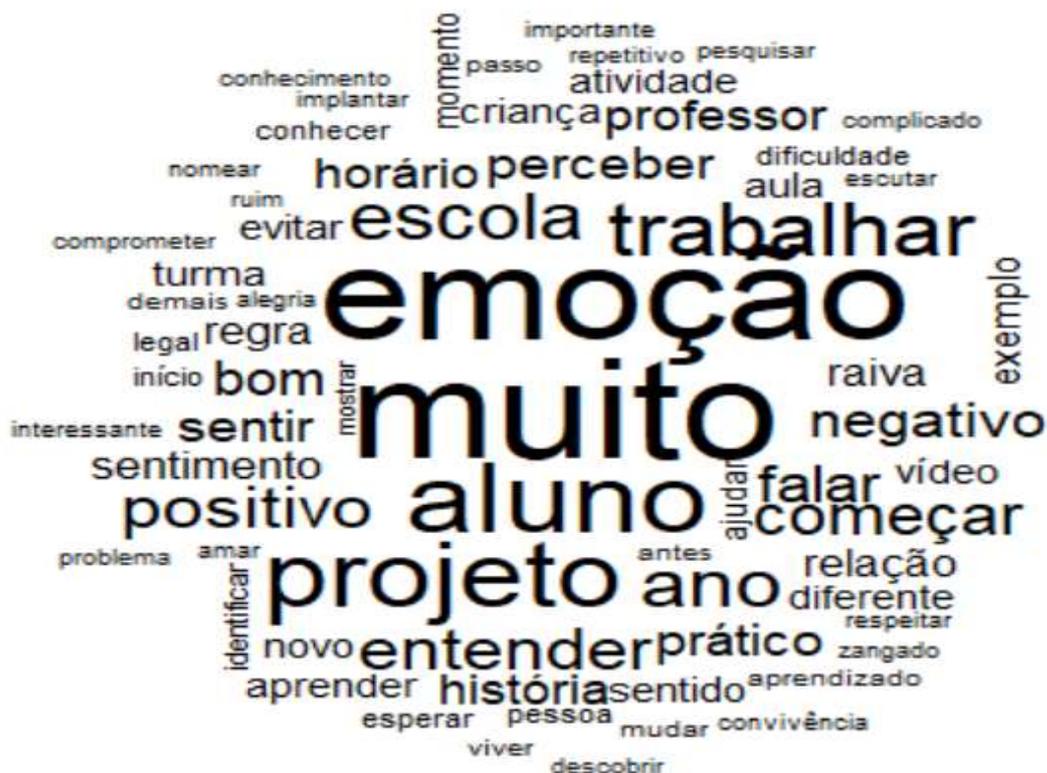


Figura 11. Nuvem de Palavras do *corpus 2*

Fonte: Autor.

Seguindo o mesmo padrão da análise anterior, efetuou-se Análise de Similitude (Figura 12), que possibilita a visualização de coocorrências das palavras e, ainda, as indicações de conexão entre elas, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um *corpus* textual (Marchand & Ratinaud, 2012).

identificadas constituem as duas dimensões obtidas na análise do *corpus* textual, sendo compatíveis com a proposta de avaliar de maneira geral o programa de intervenção, por meio de três aspectos principais, conforme descrito na seção instrumentos do capítulo anterior.

No que se refere a dimensão aspectos positivos da implantação do Programa, composta por quatro classes, os dados apontam que a primeira classe, denominada *adesão ao programa*, refere-se a adesão da escola em relação ao projeto (por exemplo, “eu achei muito positivo a escola dar essa abertura para esse projeto ser implantado aqui”; e “a coordenadora arrumou um jeito de inserir no nosso horário”). Conforme tais resultados, o fato de a escola ter disponibilizado suas salas de aula para a implantação de um projeto piloto, cujo foco é o ensino das emoções, aponta para uma direção contrária à ideia que se tinha ao longo de muito tempo, de que o foco no desenvolvimento de habilidades cognitivas era suficiente para a garantia de um bom desempenho acadêmico e profissional dos indivíduos, não sendo valorizados outros aspectos, tais como o afetivo e emocional (Santos, Silva, Spadari, & Nakano, 2018).

Essa classe também assinala um melhor entendimento das emoções, que não acontecia anteriormente a implantação do Programa, tanto da perspectiva das próprias professoras em relação a si mesmas (por exemplo, “esse projeto trouxe para mim uma maneira tão diferenciada de olhar para meus alunos”), quanto da perspectiva das professoras em relação aos alunos (por exemplo, “antes do projeto eles não nomeavam as emoções, simplesmente batiam no colega”). Esses resultados se assemelham ao estudo de Sgaribold, Puggina e Silva (2011), que investigaram a percepção de professores dos cursos de enfermagem e medicina em relação aos sentimentos dos alunos em sala de aula. As autoras identificaram que os alunos expressam melhor suas emoções após uma apresentação explicativa sobre o tema, utilizando vídeos e power point como recursos. Esses resultados permitiram que os professores apresentassem justificativas em relação à importância da identificação dos sentimentos expressos pelos alunos

para o processo de aprendizagem, através do qual eles poderiam mudar e melhorar as estratégias de ensino.

Uma análise do conteúdo das frases da classe 2, definida como *sugestão para a escola*, a associou ao curto tempo ou sobrecarga para realizar as atividades do programa (por exemplo, “foi mais a questão do tempo, pois eu achei que ficava muito corrido, então, umas professoras diziam que tinham feito e outras diziam que não”; “acho que não aproveitávamos muito o que tínhamos que propor para o aluno, pois era muito corrido”; e “se trata de uma escola religiosa, então, tem muitas celebrações e não conseguimos dar conta de tudo”). Tais fragmentos sugerem que as professoras estão alertando para o fato de que as exigências feitas pelo sistema de ensino geram estresse, e que embora a implantação do programa esteja associada à aspectos positivos, esse estresse pode ter efeitos negativos não só sobre os professores, mas também sobre os seus alunos e o ambiente de aprendizagem.

Esses resultados corroboram outros estudos que apontam que 20 a 25 % dos professores experienciam, frequentemente, elevados níveis de estresse, demonstrando que o ensino é altamente estressante (Kipps-Vaughan, 2013; Prakke, Peet, & Wolf, 2007). Em estudo mais recente, realizado por Abacar, Roazzi e Bueno (2017), que investigaram as situações geradoras de estresse, a partir da concepção de 72 professores moçambicanos e brasileiros, foi identificado que a profissão docente é considerada extremamente exigente e que variáveis como cansaço, tensão e desgaste são frequentemente associadas ao estresse.

Tal qual a segunda classe, com a qual compartilha conteúdo, a classe 3 foi nomeada *sugestão para melhoria*, denotando a priorização desse aspecto para a inserção do programa no currículo escolar. Portanto, alguns dos fragmentos versam sobre atividades práticas acerca do que foi percebido (por exemplo, “muita coisa foi positiva, tal como a questão de estarmos percebendo uma coisa que a gente já colocava em prática e que, com o projeto, passamos a contextualizar de forma mais concreta”) e de ampliação do repertório emocional (por exemplo,

“perceber que não existe só a tristeza e a alegria, mas existem outras emoções que permeiam e ajudam a lidar com as situações”). Em relação ao primeiro aspecto, Tardif (2014) revela que, para a prática da docência, mais do que ter um saber teórico, como ocorre na formação inicial dos professores por meio dos cursos de licenciatura, é preciso uma atenção especial aos saberes práticos, às diversas variáveis que se sobrepõem no dia a dia da sala de aula. No que diz respeito a ampliação do repertório emocional dos alunos, Redón-Urbe (2015) identificou que os estilos de ensino têm relação direta com o desenvolvimento da habilidade socioemocional dos alunos, na medida em que permitem ou não ambientes favoráveis ao diálogo, gestão de conflitos e o fortalecimento dessas habilidades, que por sua vez, favorecem a construção de laços sociais, gratidão e empatia.

Observa-se, também, a menção à continuidade do projeto na escola, uma vez que o mesmo é visto como construtivo, embora trabalhoso (por exemplo, “é um projeto que, apesar de ser trabalhoso, acho que no próximo ano iremos sentir falta, pois os alunos realmente interagem e você começa a conhecer um pouquinho mais deles através das emoções”). Destacam-se, ainda, aspectos voltados ao autoconhecimento e aprendizado pessoal das professoras (por exemplo, “foi interessante ter essa percepção da emoção. Eu amei e por mim poderia ter novamente, pois enquanto professora, contribuiu com a questão de eu falar sobre minhas emoções”). Esses resultados também são encontrados em outros estudos que destacam o fato de que um professor que não tenha desenvolvido suas próprias habilidades socioemocionais dificilmente será capaz de fazê-lo em seus alunos. Além dos mais, o ser humano aprende pelo exemplo, portanto, ao reagir a uma determinada situação em sala, o professor está ensinado, mesmo que de modo não intencional, aquele comportamento aos seus alunos (Brackett & Katulak, 2007; Brackett & Kremenitzer, 2011).

Os trechos da classe 4 referiram-se a aspectos relacionados a uma evolução gradativa, ao longo do ano letivo, acerca da compreensão das emoções (por exemplo, “as crianças

entenderam o que é cada emoção e aprenderam que nem sempre a tristeza é ruim”), o que levou a utilização de estratégias, tanto pelas crianças (por exemplo, “eles começaram a identificar quando um colega estava com raiva, e diziam que se ele fosse para longe aquele sentimento passava”), quanto pelas professoras, para lidar com questões presentes no contexto escolar (por exemplo, “você disseram que regra é quando eu estou impondo, então, eu tive uma visão muito diferente do que costumava fazer, e agora não uso mais as regras, mas uso as práticas de boa convivência”). Esses resultados evidenciam a perspectiva de aquisição de habilidades emocionais defendida por Mayer e Salovey (1997), em que os níveis de competência se adquirem, em termos de desenvolvimento e complexidade, de acordo com a seguinte ordem: percepção e expressão, assimilação, compreensão e análise, e gestão das emoções.

Em relação a isso, Fernández-Berrocal e Extremera (2002) também apontam que para uma adequada regulação emocional é necessária uma boa compreensão emocional que, por sua vez, requer uma boa capacidade de perceber emoções. Em outro estudo, Joseph e Newman (2010) propõem e testam um modelo teórico que integra as facetas da Inteligência Emocional. Os autores especificam um padrão progressivo (cascata) entre facetas de IE baseadas em aquisição de habilidades, nas quais a percepção emocional deve preceder a compreensão da emoção, que, por sua vez, precede a regulação consciente da emoção. Assim, a classe recebeu a denominação de *desenvolvimento emocional*.

Por fim, a classe 5 recebeu a denominação *aspectos negativos*, enfatizando questões relacionadas a estruturação e funcionamento da escola (por exemplo, “você acha que pode fazer o projeto em qualquer dia, então você faz nas pressas, mas acho que a escola deveria determinar um horário para assistir e fazer as atividades sobre as emoções”) e ao treinamento inadequado à implantação do programa (por exemplo, “às vezes a gente iniciava o primeiro passo, mas só dava continuidade na semana seguinte, então, acho que isso quebrava um pouco a atividade. Acho que teria contribuído mais se fosse o primeiro passo de contar a história, e os outros feitos

logo em seguida” e “eu só entendi a complexidade do projeto quando ele estava quase acabando”).

Esses resultados corroboram os estudos que apontam que organizar um currículo pautado pelo desenvolvimento integral das habilidades dos estudantes que se pretende formar, é o primeiro passo para que as escolas construam suas políticas de educação socioemocional (Santos, Berlingeri, & Castilho, 2017). Para tanto, há a necessidade de adaptar os programas escolares e treinar os professores para que possam ministrar essas novas habilidades que têm foco em habilidades não cognitivas, muito mais relacionadas ao comportamento e à administração das próprias emoções, mas que impactam positivamente o indivíduo e a relação dele com o mundo ao seu redor (Brasil, 2017).

Outros estudos indicam, ainda, que a formação de professores é caracterizada por meio: da definição de formação, de seus objetivos e funções; do que se espera do professor ao final do processo formativo; dos conteúdos propostos; da proposição de atividades práticas; da sugestão de materiais; da reflexão sobre seus limites e possibilidades (Passos, Nardi, & Arruda, 2009; Pimenta, 1997). No entanto, na presente investigação, apesar de propostas, essas etapas parecem não ter sido realizadas de forma adequada, seja pela própria inexperiência da equipe de pesquisa em relação a estudos desse tipo, seja pelas dificuldades encontradas frente a atuação no ambiente escolar.

Além disso, os trechos dessa classe apontam que as professoras tendem a priorizar os aspectos cognitivos em detrimento aos emocionais, comparando as atividades do programa com aquelas acerca dos conteúdos programáticos (por exemplo, “eu dizia que todos tinham que fazer a atividade, pois tinham assistido ao vídeo e, se algum aluno se recusava, mesmo assim tinha que fazer para ser avaliado”). A respeito disso, Sgaribold, Puggina e Silva, (2011) advertem que cabe ao professor despertar a atenção e interesse, mobilizar a inteligência do aluno, ser entendido por este e levá-lo à expressão e ao diálogo, e não estar somente preocupado

em expor sua matéria. É necessário, ainda, que em sua prática pedagógica, ele trabalhe vários aspectos do aluno, como a sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentidos, suas críticas, sua criatividade. No entanto, isso não significa que práticas pedagógicas que ressaltem as habilidades socioemocionais dependam somente do professor para serem intencionais. Pelo contrário, a gestão, o currículo e, principalmente, o investimento em formação de professores são dimensões institucionais que devem enfatizar as HSEs (OCDE, 2015; Tardif, 2014).

Dando seguimento às análises do *corpus* oriundo das entrevistas, observa-se que na Nuvem de Palavras e na Análise de Similitude, o termo *emoções* aparece como tópico central, de onde partem as demais ramificações, seguido do termo *projeto* que também aparece em destaque em ambas as análises. Esse resultado é animador, uma vez que aponta no sentido inverso aos resultados identificados na classe 5 da CHD, que indicam uma falha na formação docente. A aparição desses dois termos centrais indica que o treinamento que antecedeu a intervenção não foi inadequado, mas sugere-se ter ocorrido uma inconformidade do programa ao currículo escolar. Além disso, levando-se em consideração que as habilidades socioemocionais não são habilidades inatas, mas que devem ser aprendidas e desenvolvidas, é necessário considerá-las como parte fundamental dos processos de ensino-aprendizagem (Brackett & Katulak, 2007; Santos, Berlingeri, & Castilho, 2017). Assim sendo, os resultados obtidos sugerem que o programa de intervenção proporcionou uma formação que despertou e desenvolveu as habilidades socioemocionais nas profissionais de educação e forneceu-lhes ferramentas que lhes permitiu, quer seja de maneira intencional ou intuitiva, promover essas habilidades aos seus discentes.

Por fim, os resultados deste estudo ainda indicam que as próprias professoras demandam um programa de intervenção em habilidades socioemocionais, o que sugere para estudos futuros em relação a formação de professores, de modo a estimular que o ambiente

escolar se torne um lugar de demonstrações de emoção, afetividade e valorização das diferenças individuais.

Estudo III

1. Amostra

Este estudo é concebido como um estudo do tipo pré e pós-teste, com o objetivo de analisar em que medida a integração do programa de intervenção em currículos escolares impacta no desenvolvimento da Inteligência Emocional dos alunos participantes ao longo de um ano letivo (cerca de 8 meses). Desse modo, foi testada a seguinte hipótese: com a implantação do programa de intervenção para ensinar habilidades relacionadas à percepção, gerenciamento e compreensão emocional, a partir da perspectiva de si e de outros, previu-se que os alunos das salas de aula em que o programa foi implantado (grupo experimental) teriam maiores ganhos em habilidades emocionais em comparação com os estudantes das salas de aula que não utilizaram o programa (grupo de comparação).

Para tanto, participaram desse estudo 115 estudantes (N=115) do 3º ao 5º ano, sendo 65 meninas e 50 meninos, com idades variando entre 08 e 11 anos (M=9,6; DP=1,42), de uma escola privada do ensino fundamental da cidade do Recife-PE. O grupo experimental foi constituído por crianças das salas que as professoras ensinaram o programa em suas aulas, enquanto as salas de aula cujas professoras não ensinaram, serviram como salas de comparação (grupo controle).

Acrescenta-se que a amostra de ambos os grupos (experimental e controle) foi escolhida por conveniência, dentre as salas de aula que aceitaram participar do desenvolvimento e implantação do programa. Além disso, foram utilizados os seguintes critérios de inclusão para o grupo amostral: (1) os participantes devem todos saber ler e escrever, mesmo os que leem bem, mal ou razoavelmente; (2) não possuir diagnóstico de doença neurológica ou psiquiátrica diagnóstica. Os indivíduos que não obedeceram esses critérios, não participaram da pesquisa.

2. Instrumentos

Para investigação do impacto do programa na qualidade dos relacionamentos dos alunos, foram aplicados dois instrumentos: a). *Questionário Socioeconômico – Aluno(a)* e b) *Teste de Inteligência Emocional para Crianças – TIEC*, descritos a seguir.

a). *Questionário Socioeconômico – Aluno(a)*

Esse questionário – versão para o(a) aluno(a) – recolheu dados biográficos e sócio ocupacionais (idade, gênero, ano escolar, reprovação escolar, relação com a escola, faixa de renda familiar, etc.) com o propósito de melhor conhecer as características dos participantes.

b). *Teste de Inteligência Emocional para Crianças – TIEC*

O TIEC (Bueno & Primi, não publicado) é uma versão reduzida do teste elaborado por Bueno (2008), e pode ser caracterizado como instrumento de aptidão baseado no modelo teórico de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey (1997), e na Teoria Psicoevolutiva das Emoções de Plutchik (2002).

O instrumento é constituído por 28 itens referentes ao processamento do conteúdo emocional presente em oito histórias representativas das emoções básicas elencadas por Plutchik (2002): alegria, tristeza, aceitação, raiva, medo, surpresa, aversão e ansiedade. Cada item é pensado de forma a avaliar as habilidades relacionadas à inteligência emocional: percepção de emoções, utilização da emoção para facilitação do pensamento, compreensão emocional e regulação emocional (Mayer & Salovey, 1997). Assim, as histórias são apresentadas junto a ilustrações, e em seguida os participantes são convidados a responder 28 questões de múltipla escolha (22 com 5 opções de resposta e 6 com duas opções) relacionadas às aptidões emocionais. Esse instrumento já empregado em estudos anteriores tendo apresentado bons indicadores de precisão e relações com outras medidas cognitivas (inteligência e desempenho escolar) que atestam sua validade.

3. Procedimentos de Coleta de Dados

Este estudo foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo Seres Humanos (CAAE nº 12939719.1.0000.5666), seguindo, assim, todas as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde, através da Resolução 466/12. Devido ao fato de estar relacionado com menores de idade, os pais e/ou responsáveis foram previamente avisados sobre as finalidades e objetivos do mesmo. Os pais ainda assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - Pais (Apêndice D), permitindo a participação de seus filhos no estudo.

Os instrumentos foram aplicados coletivamente, em dois momentos (antes e após a implantação do programa de intervenção) em situação de sala de aula, em crianças cujos pais ou responsáveis consentiram a participação, por meio do TCLE. Ao lado disso, os momentos da aplicação dos instrumentos implicaram sempre na presença da pesquisadora, possibilitando que possíveis dúvidas dos participantes fossem esclarecidas. Após a coleta e tabulação dos dados, foram realizadas as análises estatísticas que são descritas na próxima seção.

4. Procedimentos de Análise de dados

Para a caracterização da amostra em estudo, inicialmente efetuou-se a estatística descritiva dos dados (medidas de tendência central, frequências e percentagens), no que diz respeito às variáveis socioeconômicas, ano escolar e gênero para ambos os grupos, experimental e controle.

Para realizar a investigação do poder de predição do programa de intervenção a partir da variável socioemocional, foi empregada a análise de covariância (ANCOVA). Essa análise é usada para comparar duas ou mais retas de regressão, testando o efeito de um fator (variável independente) em uma variável dependente (y), enquanto controla o efeito de uma covariável contínua (x) (Marôco, 2018). Nesse caso, foi verificado o efeito de grupo (controle ou experimental) e de ano escolar (terceira, quarta e quinto anos) (variáveis independentes) na

medida de pós-teste de IE (variável dependente), controlando-se a medida de pré-teste de IE (covariável). Esperava-se poder rejeitar a hipótese nula, constatando diferenças entre os grupos em favor do grupo experimental.

5. Resultados

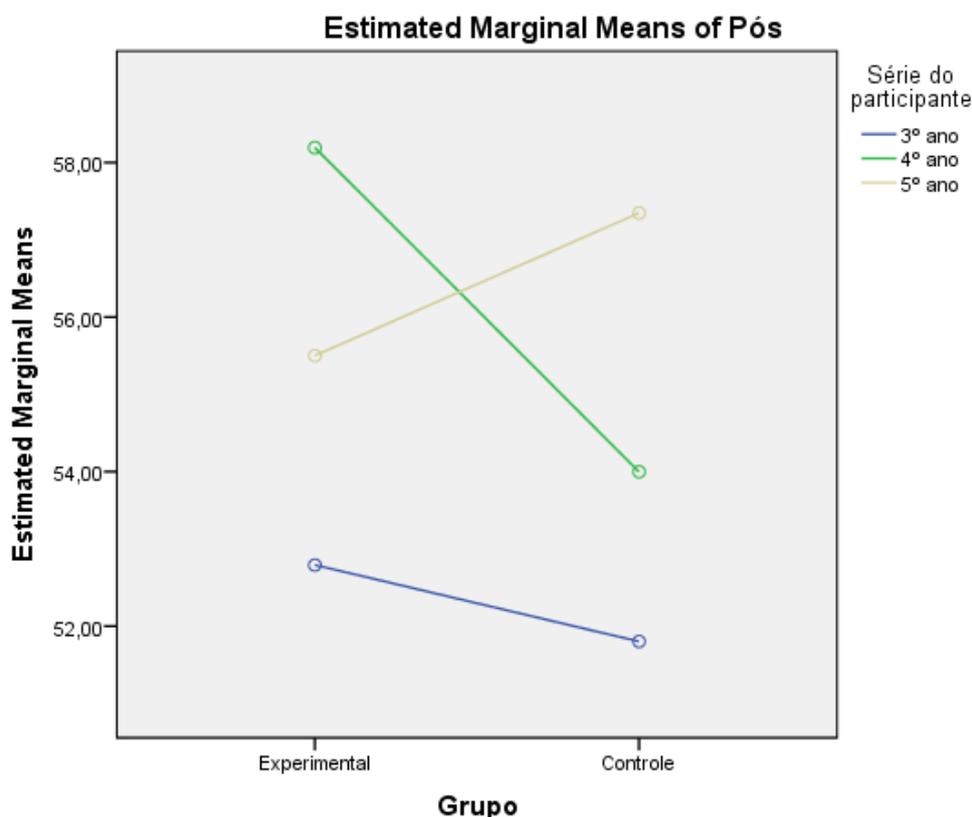
Para investigar o impacto do Programa de Intervenção em relação a indicadores de Inteligência Emocional dos alunos, foi realizada uma Análise de Covariância (ANCOVA), na qual a pontuação em IE no pós-teste entrou como variável dependente, o grupo (controle ou experimental) e o ano escolar entraram como variáveis independentes e a pontuação em IE no pós-teste como covariável. Empregando essa análise, procurou-se, prioritariamente, verificar o efeito que a variável independente, em interação, produz no perfil dos escores relacionados à inteligência emocional. Para este estudo, interessava apenas o perfil intergrupos, cujos resultados são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3. Efeito intergrupo das variáveis pré e pós-teste

Fonte de variância	SQ	Df	MQ	F	Sig.	Variância explicada
Corrected Model	1851,834 ^a	6	308,639	6,460	,000	,264
Intercept	2187,213	1	2187,213	45,777	,000	,298
IE_Pré	768,873	1	768,873	16,092	,000	,130
Grupo	33,552	1	33,552	,702	,404	,006
Ano escolar	376,800	2	188,400	3,943	,022	,068
Grupo * Ano	168,048	2	84,024	1,759	,177	,032
Error	5160,230	108	47,780			
Total	354817,401	115				
Corrected Total	7012,064	114				

a. R Squared = ,264 (Adjusted R Squared = ,223)

Percebe-se que em relação ao efeito principal univariado da intervenção, não houve diferença significativa de grupo no pós-teste em IE, retirando-se o efeito do pré-teste em IE ($F=0,702$; $df=1$; $p=0,404$). Observou-se apenas efeito dos anos escolares ($F=3,943$; $df=2$; $p=0,022$), que foi capaz de explicar 6,8% da variância. A Figura 13 ilustra os perfis em inteligência emocional observados por grupo e por ano escolar.



Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: Pré = 53,1481

Figura 13. Perfis em inteligência emocional por ano

Fonte: Autor.

Nota-se que as médias do terceiro e quarto ano foram mais elevadas para o grupo experimental do que para o grupo controle, conforme o esperado. No entanto, os perfis se apresentam de forma diferente da esperada para o subgrupo do quinto ano, que teve pontuações mais baixas na condição experimental em comparação ao grupo controle. Além disso, o referido subgrupo apresentou escores mais baixos do que as crianças do quarto ano da mesma

condição experimental. As estatísticas descritivas dessas variáveis são apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4. Médias e desvios-padrões por ano escolar dos grupos

Grupo	Ano escolar	Média	DP	N
Experimental	3º ano	52,2684	6,64844	22
	4º ano	59,1531	4,80790	21
	5º ano	56,3576	7,82774	23
	Total	55,8840	7,07732	66
Controle	3º ano	50,7485	7,90406	16
	4º ano	52,7549	10,83762	17
	5º ano	57,9509	4,99437	16
	Total	53,7964	8,70077	49

Fonte: Autor.

6. Discussão

Este estudo teve como objetivo investigar o impacto do programa de intervenção no desenvolvimento da IE dos alunos, ao longo de um ano letivo. De acordo com os resultados apresentados, tem-se que: (1) de modo geral, não foi possível confirmar as evidências de diferença entre os grupos após a intervenção; (2) observou-se efeito dos anos escolares no pós-teste.

Em relação aos resultados, inicialmente, observa-se que difere de alguns encontrados na literatura da área. Por exemplo, uma metanálise de 213 estudos de programas de aprendizagem socioemocional baseados na escola, conduzida por Durlak et al. (2011), tornou-se um dos documentos mais importantes e frequentemente citados no campo das HSEs. Os autores identificaram que em comparação com o grupo controle, os participantes do grupo experimental dos estudos analisados demonstraram uma melhora significativa nas habilidades socioemocionais, nas atitudes, no comportamento e no desempenho acadêmico, refletindo um

ganho de 11 pontos percentuais no desempenho. No entanto, vale ressaltar que tal resultado baseia-se em outros resultados positivos relatados em estudos conduzidos por diversos pesquisadores e compilados em única análise, que é diferente da ideia de conduzir um estudo piloto e em pequena escala. Além disso, o tempo de implantação dos programas referidos no documento não foi similar ao deste estudo.

Em outro estudo, Brackett, Rivers, Reyes e Salovey (2012) encontraram diferenças estatisticamente significativas em desempenho acadêmico e competência socioemocional entre estudantes do 5º e 6º anos de quinze salas de aula de três escolas americanas. No entanto, vale ressaltar que o desempenho foi avaliado pelas notas do boletim escolar e a competência socioemocional foi avaliada por meio do relato de professores sobre o comportamento dos alunos, enquanto esta investigação utilizou instrumento específico, e como bons índices de consistência interna, como indicador de competência emocional. Além disso, os autores conduziram o estudo em um período de dois anos, enquanto este estudo aconteceu em apenas um ano letivo (cerca de 8 meses).

Diante disso, quatro hipóteses são levantadas na tentativa de explicar as diferenças entre os resultados do presente estudo com os encontrados na literatura da área. A primeira hipótese está relacionada ao clima e/ou cultura escolar, que embora não haja consenso acerca das dimensões que o caracterizam, sabe-se que ele é resultado de múltiplos fatores na escola, desde os individuais até os sociais (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009; Petrucci, Borsa, & Koller, 2016). A esse respeito, alguns estudos apontam que um clima favorável que promova o ensino das habilidades socioemocionais não se restringe aos professores. Essas habilidades são desenvolvidas por meio da observação e convivência, portanto, precisa ser uma atitude de toda uma escola, só assim as intervenções socioemocionais poderão se fortalecer e encontrar maior suporte (Brackett & Kremenitzer, 2011; Marturano & Elias, 2016; Petrucci, Borsa, & Koller, 2016).

Além disso, refere-se ao fato de que o ensino dessas habilidades também deve incluir a família, uma vez que, juntamente com a escola, se configura como contexto fundamental para o desenvolvimento humano, podendo contribuir para a promoção de habilidades socioemocionais e para a redução de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes (Petrucci, Borsa, & Koller, 2016). Para responder a essa hipótese explicativa, no caso deste estudo, todas as fases do programa – treinamento, suporte e avaliação – descritas no capítulo II, foram realizadas somente com as professoras, embora tenha sido solicitado pela equipe de pesquisa a participação ativa de outros membros da escola. Acrescido a isso, durante o primeiro encontro da fase de suporte entre a equipe de pesquisa e as professoras, estas últimas relataram sentir dificuldade em aplicar os cinco passos que compõem o programa de intervenção. Assim, os passos *parceria família-escola* e *conexão criativa* foram excluídos das atividades do Programa, permanecendo somente três passos. Então, é possível que tenha havido algum tipo de comprometimento no processo de aprendizagem socioemocional das crianças, considerando que a família e a escola compartilham as funções de educação e de socialização na infância. Essa hipótese explicativa corrobora com os estudos de Leusin, Petrucci e Borsa (2018), cujos resultados apontaram para a importância dos processos proximais, em especial do suporte familiar, como fatores de proteção para o desenvolvimento infantil. Ao lado disso, Brackett e Kremenitzer (2011) apontam a necessidade de as crianças levarem o material para casa para que os pais possam ajudá-las com as tarefas. A ideia é que esses materiais possam ser usados pelas crianças para alcançar gerações mais velhas e incluí-los nessa iniciativa. Desse modo, as próprias crianças seriam agentes perpetuadores do programa.

Uma segunda hipótese explicativa está relacionada ao tempo de intervenção. Estudos com essa abordagem de alfabetização emocional sugerem que a implementação inicial geralmente se estende por um período de dois anos. Efeitos positivos são esperados ao final desse período, quando as escolas se tornam gradualmente independentes dos desenvolvedores

do programa (Brackett, Bailey, Hoffmann, & Simmons, 2019; Brackett, Rivers, Reyes, & Salovey, 2012). No caso desse estudo, a intervenção se estendeu por apenas um ano letivo (cerca de oito meses), período inferior ao indicado na literatura como tendo sido eficaz a implantação de todas as etapas essenciais ao ensino dessas habilidades na escola: começando pela adequação do currículo e pela formação dos professores, seguida pela revisão das matrizes de avaliação, para, então, adequar o material didático. Ao lado disso, o currículo de alfabetização emocional é um programa de vários anos destinado a começar desde a pré-escola e durar até o ensino médio. Como nesta pesquisa os efeitos do programa de intervenção foram examinados depois de apenas oito meses de implantação, não é inesperado que os resultados aqui relatados possam se tornar eficazes a medida em que os alunos participem de salas de aulas socioemocionais e que as escolas adotem essa abordagem para todos os níveis, como também proporcione oportunidades de desenvolvimento profissional para educadores, gestores e famílias.

Uma terceira hipótese explicativa, referente especificamente ao quinto ano, é a de que crianças nesse ano escolar começam a entrar na puberdade, período marcado pelas primeiras mudanças biológica, social e psicológica. Essa hipótese é corroborada pelo estudo de Soto, John, Gosling e Potter (2008), que investigaram, em uma amostra desenvolvimental, que compreendeu desde o final da infância (10 anos) até o início da idade adulta (20 anos), a capacidade de crianças e adolescentes para relatar sobre sua própria personalidade. Vale ressaltar que os dados foram analisados a partir da amostra geral, como também por cada faixa etária (20, 18, 16, 14, 12 e 10 anos). Os autores encontraram diferenças individuais em aquiescência, com valores duas vezes mais altos (que indicam maiores diferenças individuais) entre os entrevistados mais novos do que os mais velhos. Ou seja, a aquiescência é um viés de resposta menos frequente em idades mais avançadas. Portanto, o resultado inesperado em relação as crianças que compõem a amostra do quinto ano deste estudo, parece ser justificado

pela maior diferenciação individual e queda em conscienciosidade que ocorre nessa idade e, que são sentidas tanto pelos pais quanto pela escola.

Uma última hipótese explicativa é em relação à natureza da escola: particular e de orientação religiosa. Portanto, é uma escola mais organizada e que já tem aulas de religião, eventos e condutas que refletem o ideal de comportamento e relacionamentos da igreja católica. O fato de ser uma escola particular implica em possibilidades de contratação de profissionais para programar, orientar, cuidar e executar as rotinas e casos emergenciais do ambiente escolar. Além disso, também selecionam e substituem com maior facilidade e critérios de desempenho. Tudo isso, favorece um ambiente mais adequado para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, mesmo sem a implantação do programa. Somando-se todas essas hipóteses levantadas, tem-se ainda uma conjunção de fatores capazes de explicar por que o efeito do programa não foi detectado no nível de Inteligência Emocional das crianças.

Diante das evidências encontradas, aponta-se como limitações deste estudo o fato de que foi realizado apenas com uma amostra reduzida da população (estudantes de uma escola particular), uma vez que se sabe que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais sofre, dentre outros fatores, influência da cultura e do contexto em que ocorre a situação que evoca essas habilidades (Leme et al., 2016). Portanto, esse fator limita a possibilidade de generalizações para outras populações. Além disso, examinar as diferenças individuais dos alunos ajudaria a estabelecer adequação cultural ao programa, bem como examinar até que ponto o mesmo pode ser mais ou menos eficaz para estudantes de diferentes gêneros e origens. Outra limitação está relacionada ao fato de que a escola, e não os estudantes, foi designada para intervenção em grupo (experimental e controle); entretanto, as análises do presente estudo foram conduzidas no nível do estudante.

Embora esses resultados possam fornecer evidências preliminares de apoio a importância de incorporar lições sobre emoções relacionadas aos conteúdos no currículo

escolar, cautela é recomendada na interpretação dos resultados aqui apresentados, visto as limitações deste estudo.

Esse estudo mostra que o programa de intervenção não apresenta indicadores de IE, mas aponta possíveis motivos para que essa relação não tenha sido encontrada e sugere possíveis estudos que possam investigar de forma mais apropriada essa relação. Tem-se a expectativa de que as informações obtidas nesta pesquisa possam contribuir para a melhor compreensão da relação entre essas variáveis e que os resultados encontrados possam se tornar úteis para outros estudos na área.

Capítulo IV. Considerações Finais

A presente tese de doutorado teve por objetivo implantar e avaliar a eficácia de um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, baseado na teoria da inteligência emocional. Também foi objetivo desta tese verificar o seu impacto no desenvolvimento dessas habilidades. Para cumprir os objetivos inicialmente propostos, foram realizados três estudos empíricos, os quais foram apresentados de forma independente.

O estudo I aponta situações emocionais concretas que os professores vivenciam em seu ambiente de trabalho, tanto em relação aos alunos quanto aos colegas. Foi possível observar que tais situações demonstram ser compatíveis com as habilidades de perceber e regular emoções que compõem a teoria da inteligência emocional utilizada nesse estudo, o que apoia o seu uso para a implantação de programas de desenvolvimento de habilidades socioemocionais no contexto escolar. Esses resultados trazem apoio às pesquisas futuras utilizando programas de intervenção, uma vez que tais programas devem trazer soluções para esses problemas que os professores enfrentam. No entanto, vale ressaltar que esses problemas são típicos de escolas particulares, e novas investigações precisam ser feitas em escolas públicas.

O estudo II mostra que os professores percebem o efeito do programa nas crianças e em si mesmos. Esse é um aspecto positivo importante sobre efeito, captado de forma qualitativa. Pode-se sugerir que essa forma de captar o efeito da intervenção tem sido empregada em outros estudos e que se sugere a ampliação dessa forma de avaliação para colher as impressões das famílias, por exemplo. Ao lado disso, foi possível compreender os aspectos positivos e negativos. O primeiro deles está relacionado ao fato de que além da importância da identificação, expressão, nomeação e regulação das emoções em sala de aula, existe um grande interesse dos professores em aprofundar-se nesse assunto. Quanto aos aspectos negativos

elencados pelos professores, observou-se que esses não se referem ao programa em si, mas as estratégias empregues para a sua execução, estas são comumente associadas a variáveis psicológicas (por exemplo, o estresse gerado para dar conta das atividades), ambientais (por exemplo, um clima escolar não favorável) e ao fator tempo (por exemplo, a não adesão do currículo escolar ao programa, o que implica em mais atribuições ao professor).

Finalmente, o estudo III apresentou os resultados de um pré e pós-teste realizado com dois grupos (experimental e controle) de alunos, cujas salas de aula tiveram ou não a implantação do programa. Os resultados mostraram que a hipótese de que os alunos do grupo experimental teriam maiores ganhos em habilidades emocionais em comparação com os estudantes do grupo controle não pode ser confirmada. Ao lado disso, observou-se que o programa, na extensão em que foi implantado, não foi capaz de desenvolver IE intencionalmente, num ambiente como o da escola onde o programa foi implantado, que é superior à média do ensino fundamental brasileiro.

De modo geral, pode-se considerar que as habilidades socioemocionais são um construto observável e desenvolvido na população infantil. Além disso, é possível fazer uso do referido programa em pesquisas que envolvam aplicação prática, contudo, a necessidade de aprimoramento, bem como de pesquisas com o uso dessa ferramenta é de suma importância, como buscou-se ressaltar ao longo desta tese. Em relação à sua avaliação é necessário estar atento aos aspectos que precisam ser melhorados, de modo que futuras intervenções apresentem tamanho de efeito médio e/ou alto quando equiparadas àquelas obtidas em outras intervenções no campo da educação. Ao lado disso, indicou caminho para novas pesquisas para que os resultados encontrados nesta tese sejam apenas um impulso para o aprimoramento do programa.

Além do objetivo principal desta tese e daqueles descritos nos estudos apresentados, também se tinha um escopo ainda mais amplo relacionado à escassez de estudos no campo da

eficácia do construto com variáveis de IE. Em relação à utilização do programa, é necessário investir na investigação da variável relacionada ao tempo de duração do programa, as atividades propostas, a formação e o treinamento de professores e gestores e, a promoção de um clima escolar propício ao desenvolvimento das HSEs em alunos, professores, pais e gestores. Assim, espera-se que este trabalho sirva como um estímulo, entre outros emergentes, para a execução de outras pesquisas na área, evidentemente carente de estudos no país.

Contudo, deve-se considerar as limitações deste estudo, as quais são passíveis de crítica. Primeiramente, o programa foi aplicado em uma amostra de professores e alunos de escola particular e de orientação religiosa. Seria interessante, também, que o programa pudesse discriminar as dificuldades vivenciadas por professores de escolas públicas, uma vez que possuem diferentes origens e motivações. Quanto ao tempo de implantação do programa, o mesmo não abarca a duração que possa ser considerada para um efetivo desenvolvimento das HSEs. Outras formas de manejar e ampliar o tempo referente as atividades do programa é propor que as escolas reservem um momento dentro de sua grade curricular para o ensino das HSEs, por exemplo.

Por fim, as contribuições deixadas ao final deste trabalho apontam para novas investigações e para a continuidade dos estudos sobre programas de desenvolvimento em habilidades socioemocionais. No Brasil, esse tema vem recebendo crescente atenção e vem sendo intensificada a exigência quanto ao rigor e à qualidade dos programas disponíveis. Especificamente na área da psicologia e da educação, é notória a necessidade de novos instrumentos que visem a avaliar e compreender diferentes aspectos concernentes ao desenvolvimento da HSEs. Assim, este estudo configura-se como uma contribuição para o cenário da psicologia e da educação no país.

Referências

- Abacar, M., Roazzi, A., & Bueno, J. M. H. (2017). Estresse ocupacional: percepções dos professores. *AMAzônica*, 19(1), 430-472.
- Abed, A. (2014). *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. São Paulo: UNESCO/MEC.
- Almeida, L. S. (1988). *Teorias da inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Alves, J. M. (2018). *Abordagens Cognitivo-Comportamentais no Contexto Escolar*. Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Barchard, K. A. & Hakstian, R. A. (2004). The nature and measurement of emotional intelligence abilities: basic dimensions and their relationships with other cognitive ability and personality variables. *Educ. Psychol. Meas.* 64, 437-62.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and individual differences*, 39(6), 1135-1145.
- Bauer, M. (2012). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In Bauer, M & Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 189-217.
- Billings, C. E. W., Downey, L. A., Lomas, J. E., Lloyd, J., & Stough, C. (2014). Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65, 14-18.
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffman, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: a Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. *Educational Psychologist*. Doi: 10.1080/00461520.2019.1614447.

- Brackett, M. A., & Caruso, D. R. (2007). *Emotional literacy for educators*. Carey, NC: SELmedia.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). Emotional intelligence in the classroom: Skilled-Based training for teachers and students. In Josseph Ciarrochi & John D. Mayer (Eds.), *Applying Emotional Intelligence*, New York and Hove: Psychology Press, 1-27.
- Brackett, M. A. & Kremenitzer, J. P. (2011). *Creating emotionally literate classrooms: An introduction to the RULER approach to Social and Emotional Learning*, Nova Iorque: Dude Publishing.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Brackett, M. A. & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. *International handbook of emotions in education*.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences* 22, 218-224. doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Compass*, 5, 88-103. doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x
- Brackett M. A., Rivers S. E., Shiffman S., Lerner N., & Salovey P. (2006) Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of personality and social psychology*, 91(4),780-795.
- Brasil. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (2015). Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- Brasil. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (2017). Educação é a Base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação. basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the *Responsive Classroom* approach. *Journal of School Psychology*, 46, 129-149. doi: 10.101/j.jsp.2007.02.004

- Bueno, J. M. H. (2008). *Construção de um instrumento para avaliação da inteligência emocional em crianças*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Bueno, J. M. H., Correia, F. M. L., Abacar, M., Gomes, Y. A., Pereira-Júnior, F. S. (2015). Competências Emocionais: validação de um instrumento de medida. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 153-163. doi.org/10.15689/ap.2015.1401.17
- Bueno, J. M. H. & Primi, R. (2003). Inteligência emocional: Um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 279-291.
- Bueno, J. M. H., Santana, P. R., Zerbini, J., & Ramalho, T. B. (2006). Inteligência emocional em estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(3), 305-316.
- Camargo, B. V. & Justo, A. M. (2013). *Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ*. LACCOS. Brasil: UFSC.
- Candeias, A., Almeida, A., Roazzi, A., & Primi, R. (2008). *Inteligência: definição e medida na confluência de múltiplas concepções*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 883-892.
- Catalano, R. F., Berglund, L., Ryan, J. A. M., Lonczek, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124. doi.org/10.1177/0002716203260102
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality: Basic traits re- solved into clusters. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 476-506. doi: [10.1037/h0054116](https://doi.org/10.1037/h0054116).
- Ciarrochi J. V., Chan A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence concept. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2015). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Chicago, IL: CASEL Guide.
- Damásio, A. R. (1994). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, B. F. & Semente Educação, G. (2017). Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: desenvolvimento e validação de uma bateria (nota técnica). *Temas em Psicologia*, 25(4), 2043-2050.
- Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., et al. (1999). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: UNESCO.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Netz, S. R. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed*. New York: Henry Holt and Company.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, P. N., (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, P. N., (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer e Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. ISSN 0213-8464.

- Filippesen, O. A. & Marín, A. H. (2018). Inteligência emocional e relacionamento interpessoal: relato de intervenção com professores de nível médio técnico. *Aletheia*, 51, 191-201.
- Flanagan, D. P. & Ortiz, S. O. (2001). *Essentials of cross-battery assessment*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Flanagan, D. P., McGrew, K. S. & Ortiz, S. O. (2000). *The Wechsler Intelligence Scales and Gf-Gc Theory: a contemporary approach to interpretation*. Boston: Allyn e Bacon.
- Fontaine, J. R. J., Scherer, K. R., Roesch, E. B., & Ellsworth, P. C. (2007). The world of emotions is not two-dimensional. *Psychological science*, 18(12), 1050-1057.
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2017). Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58, 43-51. doi.org/10.1111/sjop.12331
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in schoolaged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136. doi.org/10.1017/s0954579400006374
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., & Riggs, N. (2004). The PATHS curriculum: Theory and research on neurocognitive development and school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press, 170-188.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474. doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1-26. [doi: 10.1080/1047840X.2014.940781](https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781)
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Megías, A., Gómez-Leal, R., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2018). The role of emotional intelligence and negative affect as protective and risk factors of aggressive behavior: A moderated mediation model. *Aggressive Behavior*, 1-9. doi.org/10.1002/ab.21788
- Heckman, J. J. (2006). Investing in disadvantaged young children is an economically efficient policy. Forum on "Building the economic case for investing in preschool". Nova York, 10 jan.

- Heckman, J. J. (2008). Schools, skills and synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 298-324.
- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, 91, 145-149.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The Effect of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482.
- Horn, J. L. (1968). Organization of abilities and the development of intelligence. *Psychological Review*, 75, 242-259. doi:10.1037/h0025662
- Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., & Stickle, L. (2017). *Navigating sel from the inside out: Looking inside and across 25 leading sel programs – a practical resource for schools and ost providers*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Kipps-Vaughan, D. (2013). Supporting teachers through stress management. *The Education Digest*, 79(1), 43-46.
- Kyllonen, P. C., Walters, A. M., & Kaufman, J. C. (2011). The role of noncognitive constructs and other background variables in graduate education. GRE Board, 3(1). doi.org/10.1002/j.2333-8504.2011.tb02248.x
- John, O. P. & Srivastava, S. (1999) The Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives. In: Pervin, L.A. and John, O. P. Eds., *Handbook of Personality: Theory and Research*, 2, 102-138. Guilford Press, New York.
- Joseph, D. L. & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54-78. Doi:10.1037/a0017286
- Kahn, R. E., Ermer, E., Salovey, P., & Kiehl, K. A. (2016). Emotional Intelligence and Callous-Unemotional Traits in Incarcerated Adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(6), 903-917.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Lee, J. & Shute, V. J. (2009). *The Influence of Noncognitive Domains on Academic Achievement in K-12*. Princeton: Educational Testing Service.

- Leme, V. B. R., Fernandes, L. M., Jovarini, N. V., El Achkar, A. M., Del Prette, Z. A. P. (2016). Social Skills Program for adolescents in vulnerable social contexts. *Psico-USF*, 21(3), 598-608.
- Leusin, J. F. Petrucci, G. W., & Borsa, J. C. (2018). Clima Familiar e os problemas emocionais e comportamentais na infância. *Rev. SPAGESP*, 19(1), 49-61. ISSN 1677-2970.
- Lishner, D. A., Swim, E. R., Hong, P. & Vitacco, M. J. (2011). Psychopathy and ability emotional intelligence: Widespread or limited association among facets? *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1029-1033. Doi: 10.1016/j.paid.2011.01.108
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M. & Roberts, R. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary educational psychology*, 36(1), 60-70. doi: org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.002
- MacCann, C., Joseph, D. L., Newman, D. A., & Roberts, R. D. (2014). Emotional Intelligence Is a Second-Stratum Factor of Intelligence: Evidence From Hierarchical and Bifactor Models, *Emotion*, 14(2), 358-374.
- Marin, A. H., Silva, C. T., Andrade, E. I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Rev. bras.ter. cogn.*, 13(2), 92-103. doi.org/10.5935/1808-5687.20170014
- Marchand, P., & Ratinaud, P. (2012). L'analyse de similitude appliqué aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française. In *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*. JADT, 687-699.
- Marôco, J. (2018). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. 7ª ed. ReportNumber, Portugal.
- Marturano, E. M. & Elias, L. C. S. (2016). Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. *Educar em Revista*, 59, 123-139.
- Matthews, G., Emo, A. K., Funke, G., Zeidner, M., Roberts, R. D., Costa Jr, P. T., & Schulze, R. (2006). Emotional intelligence, personality, and task-induced stress. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 12(2), 96-107.
- Mayer, J. D. (1995). A framework for the classification of personality components. *Journal of Personality*, 63, 819-877. doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00318.x
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.

- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York, Basic Books, 3-31.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional Intelligence. In: R. J. Stenberg (Ed.). *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press, 396-420.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *MSCEIT – Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. New York: Multi-Health Systems Inc.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT v2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- McCrae, R. R. (2002). A Inteligência Emocional segundo a perspectiva do modelo da personalidade dos cinco fatores. Em R. Bar-On & J. D. A. Parker (Orgs.), *Manual da Inteligência Emocional Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 198-205.
- McGrew, K. S. (2009). Editorial: CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, 37, 1-10.
- Megías, A., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2018). The relationship between trait psychopathy and emotional intelligence: A meta-analytic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 84, 198-203. doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.12.003
- Mestre, J. M. (2003). *Validación empírica de una escala para medir la inteligencia emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz*. Tese de Doutorado, Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18(Suplemento), 112-117.
- Miguel, F. K. & Bueno, J. M. H. (2016). Inteligência emocional. Em Miguel, F. K... [et al.] (Orgs.), *Atualização em avaliação e tratamento das emoções: as emoções e seu processamento normal patológico*, 2. São Paulo: Vetor, 35-49.
- Momm, T., Blickle, G., Liu, Y., Wihler, A., Kholin, M., & Menges, J. I. (2015). It pays to have an eye for emotions: Emotion recognition ability indirectly predicts annual income. *Journal of Organizational Behavior*, 36, 147-163.

- Nascimento, A. R. A. & Menandro, P. R. M. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 6(2), 72-88.
- Neta, N. F. A., Garcia, E., & Gargallo, I. S. (2008). A inteligência emocional no âmbito acadêmico: Uma aproximação teórica e empírica. *Psicologia Argumento*, 26(52), 11-22.
- OCDE. Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. (2015). OECD Skills Studies.
- Passos, M. M., Nardi, R., & Arruda, S. M. (2009). A 'Formação do Professor' e seus sentidos em 23 anos do Bolema: 1985-2007. *Bolema*, 22(34), 209-236.
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., & Koller, S. H. (2016). A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391-402.
- Pereira, C., Soares, L., Alves, D., Cruz, O., & Fernandez, M. (2014). Conhecer as emoções: a aplicação e avaliação de um programa de intervenção. *Estudos de Psicologia*, 19(2), 102-109.
- Pimenta, S. G. (1997). Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, 3.
- Plutchik, R. (2002). *Emotions and life: perspectives from psychology, biology and evolution*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Prakke, B., Peet, A. van, & Wolf, K. van der (2007). Challenging parents, teacher occupational stress and health in Dutch primary schools. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 36-44.
- Primi, R. (2003). Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. *Avaliação Psicológica*, 2(1), 67-77.
- Primi, R; Santos, A. A. A; Vendramini, C.M; Taxa, F; Muller, F.A; Lukjanenko, M., & Sampaio, I.S. (2001). Competências e habilidades cognitivas: Diferentes definições dos mesmos construtos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 151-159.
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J. M., & Whiteley, H. E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22, 83-91. doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.007

- Ratinaud, P. (2009). *Iramuteq: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* [Computer software]. Disponível em <http://www.iramuteq.org>
- Rendón-Uribe, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256.
- Rimm-Kaufman, S. E., Fan, X., Chiu, Y. J., & You, W. (2007). The contribution of the Responsive Classroom Approach on children's academic achievement: Results from a three-year longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 45, 401-421. doi.org/10.1016/j.jsp.2006.10.003
- Rivers, S.E., Brackett, M.A., Reyes, M.R., Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 344-366. doi: 10.1177/0734282912449443.
- Roberts, B. W., Kuncel, N., Shiner, R. N., Caspi, A., & Goldberg, L. R. (2007). The power of personality: The comparative validity of personality traits, socio-economic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes. *Perspectives in Psychological Science*, 2, 313-345. doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00047.x
- Rode, J. C., Arthaud-Day, M., Ramaswami, A., & Howes, S. (2017). A time-lagged study of emotional intelligence and salary. *Journal of Vocational Behavior*, 101, 77-89. doi.org/10.1016/j.jvb.2017.05.001
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York, NY, US: Basic Books.
- Santos, D. D. (2014). *A Importância Socioeconômica das Características de Personalidade*. Instituto de Personalidade. Relatório de resultados, Instituto Ayrton Senna, São Paulo.
- Santos, D., Berlinger, M. M., & Castilho, R. B. (2017). *Habilidades socioemocionais e aprendizado escolar: evidências a partir de um estudo em larga escala*. Instituto Ayrton Senna.
- Santos, D. & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. São Paulo: MEC/IAS/OCDE.

- Santos, M. V., Silva, T. F., Spadari, G. F., & Nakano, T. C. (2018). Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. *Geraiis: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 04-10.
- Schneider, T., Lyons, J., & Khazon, S. (2013). Emotional Intelligence and Resilience. *Personality and Individual Differences*, 55, 909-914. doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.460
- Schneider, W. J., Mayer, J. D., & Newman D. A. (2016). Integrating Hot and Cool Intelligences: Thinking Broadly about Broad Abilities. *Journal of Intelligence*, 4(1), 1-25.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2009). *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Cengage Learning.
- Sgariboldi, A. R, Puggina, A. C. G., & Silva, M. J. P. (2011). Professors' perception of students' feelings in the classroom: an analysis. *Rev. esc. enferm. USP*, 45(5), 1206-1212. doi.org/10.1590/S0080-62342011000500025
- Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2008). The Developmental Psychometrics of Big Five Self-Reports: Acquiescence, Factor Structure, Coherence, and Differentiation From Ages 10 to 20. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(4), 718-737. [doi=10.1037/0022-3514.94.4.718](https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.4.718)
- Spearman, C. (1904). "General intelligence" objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Sternberg, R. J. & Smith, C. A. (1981). The evolution of theories of intelligence. *Intelligence*, 5, 209-230.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: SAGE, Paul Chapman Publishing Ltd.
- Woyciekoski, C. & Hutz, C. S. (2009). Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicol. Reflex. Crit.*, 22(1), 1-11. ISSN 0102-7972. doi.org/10.1590/S0102-79722009000100002
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY, US: Teachers College Press.

APÊNDICE A**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Abaixo estão enumeradas algumas questões referentes a como você se sente no contexto de trabalho em que está inserida. Você deverá ler atentamente cada uma das perguntas abaixo e responder se houve, em qualquer momento da vida, algumas dessas situações.

1. Descreva situações emocionais, positivas ou negativas, que você vivencia em sala de aula?
2. Que tipos de problemas emocionais surgem?
3. Como você percebe suas emoções em sala de aula?
4. Você disse que acontece “tal coisa” e que diante disso você se sente “assim”. Quais são os sinais que a fazem perceber esse sentimento?
5. Você aproveita as suas emoções para certos tipos de tarefas? Pode me descrever?
6. Que estratégias você utiliza para controlar a expressão de suas emoções em seu trabalho?
7. Quais são as emoções típicas vivenciadas pelos alunos com os quais trabalha?
8. As emoções podem ir se intensificando ou se alterando conforme o que acontece em sala de aula. Quais os comportamentos que você identifica em você com potencial para aumentar e causar um efeito indesejável para o bom andamento das atividades? Descreva
9. Que estratégias você utiliza para controlar a expressão das emoções nos seus alunos?
10. Existe alguma informação relevante e que possa interferir no seu comportamento como educador e que você ache importante acrescentar?

APÊNDICE B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****PROFESSOR(A)**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada *Programa de desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais*. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Mirela Dantas Ricarte, e-mail: mirelaricarte@yahoo.com.br, endereço: Rua Expedicionário Damásio Gomes, 200, Apt. 604, Cidade Universitária, Recife - PE. CEP 50740-810) e de seu orientador, o Prof. Dr. José Maurício Haas Bueno, e-mail: mauricio.ufpe@gmail.com.

Este documento pode conter alguns tópicos que você não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa a quem está lhe entrevistando, para que você esteja bem esclarecido(a) sobre tudo que está respondendo. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, rubrique as folhas e assine na última página. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Também garantimos que você tem o direito de interromper sua participação e retirar o consentimento dado em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

Esta pesquisa tem como finalidade implantar e avaliar a eficácia de um programa de desenvolvimento das habilidades socioemocionais no contexto brasileiro e a exploração da pertinência de seu uso em pesquisas diversas. Ao participar deste estudo você será convidado a participar de treinamentos de caráter pessoal seguindo instruções específicas. Para tanto, serão utilizados os seguintes instrumentos: 1. Questionário Socioeconômico e 2. Entrevista Semiestruturada, dentro da própria escola, de forma individual, com auxílio de gravador, em sala reservada. Sua participação é voluntária e se dará em encontros mensais, com duração de uma hora aproximadamente. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa seguem as normas estabelecidas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Devido a razões pessoais, procedimentos que envolve programa de treinamento em psicologia podem gerar algum desconforto social ou emocional. Os riscos são mínimos e é de responsabilidade do pesquisador zelar por sua integridade. Se por ventura, durante qualquer fase de sua participação, algum desconforto moral/emocional, como constrangimento, ocorrer, você poderá abandonar a pesquisa sem ônus e receberá orientação para buscar um serviço adequado à sua necessidade. Como forma de

retribuição à sua participação, lhe será oferecido os resultados correspondentes à sua participação, após o período de coleta e análise de dados. Ademais, esta pesquisa prevê benefícios de ordem científica, na medida em que a divulgação dos resultados pode contribuir no processo de desenvolvimento da psicologia e da ciência como um todo.

As informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes da pesquisa, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados gerados nesta pesquisa serão de total responsabilidade da pesquisadora responsável.

Em caso de dúvidas em relação aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco no endereço: Avenida da Engenharia, s/n – 1º andar, sala 4 – Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81)2126-8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br.

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo *Programa de desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais* como participante da pesquisa. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Recife, ____ / ____ / ____ .

(assinatura do participante)

APÊNDICE C**ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA**

Abaixo estão enumeradas algumas questões referentes a como você se sente em relação ao programa de intervenção implantado por você para os seus alunos. Você deverá ler atentamente cada uma das perguntas abaixo e responder de acordo com a sua percepção.

1. Como foi para você implantar um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais?
2. Quais são os aspectos relevantes, positivos ou negativos, do programa. Fale um pouco sobre eles.
3. A partir de sua experiência como educadora, e também com a prática das atividades do programa, o que você sugere para o futuro?

APÊNDICE D**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PAIS**

Solicitamos a sua autorização para convidar o(a) seu/sua filho(a) ou menor que está sob a sua responsabilidade para participar da pesquisa intitulada *Programa de desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais*. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Mirela Dantas Ricarte, e-mail: mirelaricarte@yahoo.com.br, endereço: Rua Expedicionário Damásio Gomes, 200, Apt. 604, Cidade Universitária, Recife - PE. CEP 50740-810) e de seu orientador, o Prof. Dr. José Maurício Haas Bueno, e-mail: mauricio.ufpe@gmail.com.

Este documento pode conter alguns tópicos que o(a) senhor(a) não entenda. Caso haja alguma dúvida, contate a pesquisadora para que o(a) senhor(a) esteja bem esclarecido(a) sobre a participação do(a) seu/sua filho(a) na pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que o(a) menor faça parte do estudo, rubriche as folhas e assine na última página. Em caso de recusa nem o(a) senhor(a) nem seu/sua filho(a) serão penalizados. Também garantimos que o(a) senhor(a) tem o direito de retirar o consentimento da participação do(a) menor em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

Esta pesquisa tem como finalidade implantar e avaliar a eficácia de um programa de desenvolvimento das habilidades socioemocionais no contexto brasileiro e a exploração da pertinência de seu uso em pesquisas diversas. Ao participar deste estudo seu filho(a) responderá alguns instrumentos psicológicos, bem como participará de atividades que envolvem a temática ao longo de todo o ano letivo. O senhor(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela participação do(a) menor.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa seguem as normas estabelecidas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Devido a razões pessoais, procedimentos que envolve programa de treinamento em psicologia podem gerar algum desconforto social ou emocional. Os riscos são mínimos e é de responsabilidade do pesquisador zelar por sua integridade. Se por ventura, durante qualquer fase da pesquisa, algum desconforto moral/emocional, como constrangimento, ocorrer, o(a) menor poderá abandonar a pesquisa sem ônus e o(a) senhor(a) receberá orientação para buscar um serviço adequado à sua necessidade. Como forma de retribuição à participação do(a) seu/sua filho(a), lhe será oferecido os resultados correspondentes à sua participação, após o período de coleta e análise de dados. Ademais, esta pesquisa prevê benefícios de ordem científica, na medida em que a

divulgação dos resultados pode contribuir no processo de desenvolvimento da psicologia e da ciência como um todo.

As informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes da pesquisa, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados gerados nesta pesquisa serão de total responsabilidade da pesquisadora responsável.

Em caso de dúvidas em relação aos aspectos éticos deste estudo, o(a) senhor(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco no endereço: Avenida da Engenharia, s/n – 1º andar, sala 4 – Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81)2126-8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br.

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo *Programa de desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais* como participante da pesquisa. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Recife, ____ / ____ / ____ .

(assinatura do participante)