A Influência das Variáveis Socioemocionais e do Autoconceito nos Anos de Transição 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico

Um estudo exploratório na RAM

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Dolores Carina Reis Castro
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

setembro | 2012

UMa
9
Inf

T/M UMa
159.9
CAS Inf
Ex.1

71271

A Influência das Variáveis Socioemocionais e do Autoconceito nos Anos de Transição 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico

Um estudo exploratório na RAM

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Dolores Carina Reis Castro
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO
Maria da Glória Salazar d´Eça Costa Franco

Aos meus pais, exemplos de força e dedicação, bases da minha educação, que semearam e cuidaram com atenção e amor o meu crescimento pessoal e profissional.

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Maria da Glória Salazar d´Eça Costa Franco pela sua imprescindível orientação, pela disponibilidade, paciência, pelo exemplo de profissionalismo, humanismo e sabedoria, pelo apoio que me deu ao longo desta jornada para ultrapassar todas as adversidades que foram surgindo.

A todos os que contribuíram para a aplicação dos instrumentos de avaliação: a Secretaria da Educação e dos Recursos Humanos, a direção executiva da escola, os professores, os encarregados de educação que autorizaram e os alunos que participaram.

À Fátima, pela motivação que me transmitiu e, pelos momentos de orientação que em muito me ajudaram na reta final deste trabalho. A tua ajuda foi determinante.

Ao meu irmão Humberto, cunhada Nélia e sobrinhos Rogério, Geovanni, Xavier e Clayton que mesmo estando longe geograficamente nunca deixam de estar perto. Vocês são um dos pilares da minha vida.

Ao Francisco, pela amizade, pelos momentos de convivência e descontração, pela partilha de "*private jokes* perfeitas" que sempre me fazem rir.

À Elisabete, pela amizade, cumplicidade, e pelo "serviço secreto de investigação" que tanto nos faz passar bons momentos. Obrigada por seres mais do que uma amiga para mim. Ao Rodrigo, o meu afilhado, por iluminar os meus dias, pelo imenso amor e carinho. Espero fazer-te sorrir sempre.

Às minhas amigas, Sónia, Carla, Débora, Luísa, Sandra e Marlene, por terem realizado este percurso comigo ao longo destes cinco anos, por todos os afetos e emoções vividas.

Aos meus pais, Agostinho e Dolores, por terem investido na minha educação escolar, por sempre terem acreditado em mim. Por me terem educado para ser livre. Pelo Amor.

A todos e a cada um, cujo apoio direto ou indireto, foi decisivo para a realização deste estudo. O meu profundo e sentido obrigada!

Resumo

Nos últimos anos tem havido um aumento da investigação em torno das transições escolares. Assim, consideramos que as variáveis socioemocionais e o autoconceito podem influenciar de forma positiva e/ou negativa este processo de transição. No mesmo sentido as expetativas criadas pelos alunos nos anos de transição podem condicionar a adaptação ao novo ciclo de estudos. Se soubermos antecipadamente o que carateriza estes alunos, poderemos intervir adequadamente no sentido de potencializar o seu sucesso escolar.

Centramos então o nosso estudo numa amostra de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico de uma escola situada na zona rural da ilha da Madeira onde foram aplicados testes de inteligência emocional, autoconceito e de expetativas na transição de ano, nomeadamente, o PACS - Avaliação de Competências Sociais; EQ-i: YV - Inteligência Emocional; PCIS - Inteligência Social; PHCSCS 2 - Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2 e o Questionário de Expetativas dos Alunos nos anos de Transição.

Os resultados apontam para que quer no 2º, quer no 3º ciclo a inteligência emocional esteja direta e positivamente associada ao autoconceito. No 2º ciclo, existe uma relação positiva entre a competência social e o autoconceito bem como entre a competência social e a inteligência emocional, existindo diferenças entre os géneros, nas diferentes dimensões da inteligência emocional, sendo que as raparigas registam índices mais elevados nos domínios intrapessoal, interpessoal e inteligência geral no 2º ciclo, enquanto no 3º ciclo são os rapazes que nas dimensões do humor geral e na escala total registam os índices mais elevados. Por último, no 2º ciclo as raparigas manifestam um autoconceito superior aos rapazes, no aspeto comportamental, intelectual e na satisfação-felicidade, enquanto no 3º ciclo apenas se verificam maiores níveis de ansiedade no género masculino. As correlações relativamente às expetativas também são apresentadas.

Palavras - Chave: Transições escolares, Inteligência Emocional, Autoconceito

Abstract

For the past years, the investigation concerning school transitions has increased. Therefore, one considers that the socio emotional variables and the self-concept can influence this transitory process in a positive or negative way. In the same way, the students' expectations during the transitory years may limit the adaptation to the new cycle of studies. If one knows in advance what defines these students, it is easier to step in adequately in order to potentiate their school success.

Let us centre our study on a sample of students from 2nd and 3rd cycle of basic education, from a school located in a rural area of Madeira Island, where emotional intelligence, self-concept and expectations during transiting years tests were applied, namely PACS – Evaluation of Social Skills; EQ-i: YV – Emotional Intelligence; PCIS – Social Intelligence; PHCSCS 2 - Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2 and the Students Expectations on Transiting Years Questionnaire.

The results say that both the 2nd cycle and 3rd cycle in emotional intelligence is directly and positively associated with the self-concept. That in 2nd cycle there is a positive relation between the social competence and the self-concept, as well as between the social competence and the emotional intelligence. There are differences between the genders, in the different dimensions of emotional intelligence and general intelligence. The girls registered higher rates in the intrapersonal, interpersonal and general intelligence areas in 2nd cycle, while in the 3rd cycle boys register higher rates in the general mood dimension and on the total scale. Last of all, in 2nd cycle girls show a higher self-concept than boys, in what concerns behavior, intellectuality and satisfaction-happiness, while in 3rd cycle only boys register higher levels of anxiety. The correlations concerning expectations are also presented.

Keywords: School transitions, Emotional Intelligence; Self-Concept

Índice

	Página
Introdução	1
Parte I – Enquadramento conceptual	5
Capítulo I – As transições escolares	6
1.1 Operacionalização do conceito – Transição	6
1.2 Caraterísticas desenvolvimentais dos alunos nos anos de transição	9
1.3 As transições, a sua implicação para o processo da adolescência	9
1.4 Revisão de estudos relativos às transições escolares nacionais e internacionais	13
Capítulo II - Desenvolvimento das competências socioemocionais	15
2.1 O modelo de Inteligência Emocional e Social de Bar-On	16
2.2 Revisão de estudos relativos à inteligência emocional nacionais e internacionais	19
Capítulo III – O Autoconceito	21
3.1 Operacionalização e definição do autoconceito	21
3.2 Caraterísticas, desenvolvimento, diferenciação e integração do autoconceito no processo da adolescência	23
3.3 Revisão de estudos relativos ao autoconceito nacionais e internacionais	25
Parte II – Estudo Empírico	27
1. Metodologia	28
1.1 Objetivos de investigação	28
1.2 Amostra	29
1.3 Instrumentos de recolha de dados	31
1.3.1 Avaliação de Competências Sociais (PACS)	31
1.3.2 Inteligência Emocional (EQ-i: YV)	32
1.3.3 Inteligência Social (PCIS)	33
1.3.4 Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2 (PHCSCS-2)	34
1.3.5 Expetativas na Transição	35
1.4 Procedimento de recolha de dados	36
2. Apresentação dos resultados	36
3. Discussão dos resultados	54
Parte III – Conclusões	60
1. Perspetivas futuras e limitações do estudo	62

Referências Bibliográficas 64

Anexos 74

Anexo A - Questionário expetativas dos alunos nos anos de transição do 2º ciclo para o 3º ciclo
Anexo B – Questionário expetativas dos alunos nos anos de transição do 3º ciclo para o Secundário
Anexo C - Autorização da Direção Regional da Educação e dos Recursos Humanos
Anexo D - Autorização da Direção Executiva da Escola Básica e Secundária
Anexo E - Consentimentos dos Encarregados de Educação

Índice de Quadros

	Página
Quadro 1. Caraterização da amostra de 2º ciclo em termos de género.	30
Quadro 2. Caraterização da amostra de 2º ciclo em termos de idade.	30
Quadro 3. Caraterização da amostra de 3º ciclo em termos de género.	31
Quadro 4. Caraterização da amostra de 3º ciclo em termos de idade.	31
Quadro 5. Estatísticas Descritivas da Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS).	37
Quadro 6. Estatísticas Descritivas da Prova da Avaliação da Competência Social (PACS) do 2º Ciclo.	37
Quadro 7. Estatísticas Descritivas da Prova da Avaliação da Competência Social (PACS) do 3º Ciclo.	38
Quadro 8. Estatísticas Descritivas da Prova da Inteligência Emocional (Bar-on).	38
Quadro 9. Estatísticas Descritivas da Prova do Autoconceito (PHCSCS 2).	39
Quadro 10. Estatísticas Descritivas do Questionário de Espectativas do 2º Ciclo.	39
Quadro 11. Estatísticas Descritivas do Questionário de Espectativas do 3º Ciclo.	40
Quadro 12. Diferenças entre os géneros nas expetativas dos alunos do 2º e 3º ciclo.	41
Quadro 13. Correlações de Pearson entre as expetativas e a Inteligência Social para o 2º ciclo.	42
Quadro 14. Correlações de Pearson entre as expetativas e a Inteligência Social para o 3º ciclo.	42
Quadro 15. Correlações de Pearson entre as expetativas e a Competência Social para o 2º ciclo.	43
Quadro 16. Correlações de Pearson entre as expetativas e a Competência Social para o 3º ciclo.	44
Quadro 17. Correlações de Pearson entre as expetativas e a Inteligência Emocional para o 2º ciclo.	44
Quadro 18. Correlações de Pearson entre as expetativas e a Inteligência Emocional para o 3º ciclo.	45
Quadro 19. Correlações de Pearson entre o Autoconceito e as expetativas para o 2º Ciclo.	45
Quadro 20. Correlações de Pearson entre o Autoconceito e as expetativas para o 2º Ciclo.	46
Quadro 21. Diferenças entre os géneros nas dimensões do Autoconceito.	47
Quadro 22. Médias e desvios-padrão do Autoconceito consoante os géneros dos alunos do 2º ciclo.	47

Quadro 23. Diferenças entre os géneros nas dimensões do Autoconceito. 48
Quadro 24. Correlações de Pearson entre a competência social e o autoconceito para o 2º Ciclo. 49
Quadro 25. Correlações de Pearson entre a competência social e o autoconceito para o 3º Ciclo. 49
Quadro 26. Correlações de Pearson entre a competência social e a inteligência emocional para o 2º Ciclo. 50
Quadro 27. Correlações de Pearson entre a competência social e a inteligência emocional para o 3º Ciclo. 50
Quadro 28. Correlações de Pearson entre a Inteligência Emocional e o Autoconceito para o 2º ciclo. 51
Quadro 29. Correlações de Pearson entre a Inteligência Emocional e o Autoconceito para o 3º ciclo. 52
Quadro 30. Diferenças entre os géneros nas dimensões da Inteligência Emocional. 53
Quadro 31. Médias e desvios-padrão da Inteligência Emocional consoante os géneros dos alunos do 2º ciclo. 53
Quadro 32. Médias e desvios-padrão da Inteligência Emocional consoante os géneros dos alunos do 3º ciclo. 54

Introdução

O sistema educativo português pré-universitário está organizado em torno de três níveis: (1) pré-escolar; (2) ensino básico e (3) ensino secundário. O nível básico constitui-se por três ciclos, sendo o 1.º ciclo do ensino básico constituído por quatro anos de escolaridade, em que os alunos iniciam a escolaridade básica com seis anos de idade. O 2º ciclo é composto por dois anos de escolaridade, o 5º e 6º ano, enquanto o 3º ciclo integra o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, sendo ambos lecionados em regime de professor por área.

Os indicadores nacionais do (in)sucesso escolar a nível da escolaridade básica e secundária continuam a ser preocupantes sendo que, o problema agudiza-se comprometendo o desenvolvimento das pessoas, das comunidades e do próprio País.

Reportando aos relatórios internacionais relativos à escolaridade básica (OCDE, 2006; PISA, 2003), os alunos portugueses são classificados com níveis baixos de competências académicas quer na leitura ou língua materna quer na matemática, quando comparados com colegas dos demais países europeus. De acordo com Abrantes (2005), em 2004, o Ministério da Educação e do Trabalho reconheceram este fenómeno relativamente ao abandono escolar: "as taxas de abandono são insignificantes no 1º ciclo revelando-se crescentes nos ciclos seguintes. Porém, acentuam-se de forma marcante nos anos seguintes à passagem de ciclo (5º, 7º e 10º)" (p. 1).

Um fenómeno semelhante é, também verificado no caso do insucesso escolar: "os anos de escolaridade críticos (em termos de retenções) são o 2º, o 5º e o 7º. O 7º é compreensível dado não existir retenção no precedente. Mesmo assim os níveis atingidos são muito preocupantes. Porém, os restantes revelam as dificuldades dos alunos após a passagem de ciclo. Isto significa que estamos perante um sistema de ensino com manifesta desarticulação entre os diferentes ciclos, com patamares de exigência claramente desnivelados e com eventuais problemas de desadequação após a transição" (Bento, 2007, p.5).

No nosso país, cerca de 41.1% dos adolescentes desistem da escola antes de completarem o ensino secundário. Portugal é o país da União Europeia com a taxa de abandono escolar precoce mais elevada. A percentagem de crianças/jovens até aos quinze anos que não completam a escolaridade básica é de 2.7%, ou seja, 17.874 alunos (Bento, 2007). E ainda segundo o GEPE (2012), a taxa de retenção e desistência nos

ensinos básico e secundário no nosso País, no ano letivo de 2009/10 no 2º ciclo foram de 7,5% e no 3 ciclo 13,5%.

Paralelamente a este cenário, Correia, Portela, e Costa (2009), referem que os estudantes experimentam numerosas transições à medida que avançam no sistema educacional. Algumas mudanças são desenvolvimentais resultando portanto, da idade e de mudanças individuais a nível físico, intelectual e emocional. Outras são sistemáticas, integrando-se na estrutura típica do sistema educativo público. Contudo, e de modo geral, ambas se relacionam fortemente.

A análise das trajetórias escolares constitui um dos domínios onde o estudo dos processos de transição se pode tornar mais rico. Efetivamente, tomamos cada vez mais consciência de que os percursos escolares estão longe de ser lineares, homogéneos e sequenciais, contrariamente ao que os modelos tradicionais nos poderiam fazer crer (Lopes, 2005). Neste sentido, Saragoça, Neto, Pomar e Candeias (2011), acrescentam que as transições entre diferentes níveis de ensino encontram-se entre os fatores considerados mais importantes, podendo contribuir, entre outros, para a diminuição do rendimento académico, ou mesmo constituir os momentos em que aconteçam maiores níveis de retenção escolar.

Considerando os dados referidos anteriormente, a problemática da transição escolar tem, nas últimas duas décadas, despertado a atenção por parte dos teóricos, servindo de base para uma investigação cada vez mais aprofundada e específica.

No entanto, a análise deste tipo de dados com vista à reconstituição das trajetórias escolares individuais no 2º e 3º ciclo constitui um domínio de investigação pouco explorado em Portugal, devido à ausência regular de informação oficial com as mesmas caraterísticas. Contudo, e como nos mostram as teorias de ciclo de vida, este tipo de estudos revela-se de forte potencial explicativo, já que grande parte dos percursos escolares do(a)s adolescentes é marcada pela conjugação dinâmica de fatores cuja influência se vai exercendo cumulativamente. A interação de múltiplos determinantes, bem como a ação conjunta dos mesmos, revela-se particularmente nítida nos pontos mais críticos das trajetórias, designadamente na transição entre ciclos e, especialmente, na forma mais ou menos bem-sucedida como aquela transição tem lugar (Lopes, 2005).

Desta forma, o objetivo geral deste estudo, será focar o domínio emocional, social e do autoconceito, relacionando-os com as expetativas dos alunos em relação à

transição de ciclo, tentando caraterizar através destes domínios, as crianças e adolescentes nos anos de transição, nos 2º e 3º ciclo de escolaridade. Tal escolha baseia-se no facto de se considerar as transições um momento de ajustamento e adaptação que pode originar situações que causam *stress*, sendo por isso, importante conhecer as caraterísticas emocionais e sociais dos alunos. Antes de estudarmos o impacto que algumas variáveis têm nas transições dos anos de escolaridade, é necessário conhecer as caraterísticas dos alunos nos anos de transição, assim como as expetativas que têm em relação ao ano seguinte, nomeadamente no que diz respeito à integração. Conhecer estas caraterísticas, será uma forma de facilitar a adaptação dos alunos aquando da transição para o ano seguinte, sendo este o grande objetivo e vantagem deste estudo.

Apresenta-se, então, uma investigação realizada a alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico de uma escola pública da região situada na zona norte da Região Autónoma da Madeira (RAM).

Para uma melhor assimilação do estudo, apresenta-se aqui a estrutura do mesmo. Assim esta investigação encontra-se dividida em três partes distintas. Na primeira parte da investigação será efetuada a revisão da literatura que se subdivide em três capítulos. O capítulo um, aborda as transições escolares e faz a operacionalização do conceito transição, as caraterísticas desenvolvimentais dos alunos nos anos de transição, as transições e a sua implicação no processo da adolescência, bem como a revisão de estudos nacionais e internacionais relativos às transições escolares. O capítulo dois é dedicado ao desenvolvimento das competências socioemocionais, nomeadamente, ao modelo de Inteligência Emocional de Bar-On. É igualmente feita uma revisão de estudos nacionais e internacionais acerca desta temática. Por último, o capítulo três refere-se ao autoconceito. É apresentada a operacionalização e definição do mesmo, as caraterísticas, desenvolvimento, diferenciação e integração do autoconceito no processo da adolescência e por último é feito também uma revisão de estudos nacionais e internacionais sobre o mesmo. A segunda parte destina-se à parte empírica do estudo em questão, onde estão descritos os objetivos, a amostra, os instrumentos de recolha de dados e procedimentos tomados aquando da investigação, tal como a análise e interpretação dos resultados obtidos e a discussão dos mesmos. A última parte destina-se às conclusões, na qual estará incluído perspetivas futuras e limitações do estudo.

Esperamos que este trabalho sirva não só para uma amplificação do conhecimento sobre o tema e a sua relação com as várias variáveis apresentadas, mas

que também alerte para a importância do desenvolvimento de competências emocionais, que permitam não só aumentar o bem-estar psicológico dos alunos, mas em geral, que se traduza num contributo para a compreensão e criação de projetos de intervenção e desenvolvimento de indivíduos cada vez mais competentes, internamente coesos e bem adaptados aos novos ciclos de estudo.

Parte I – Enquadramento conceptual

Capítulo I – As transições escolares

1.1 Operacionalização do conceito – Transição

Por transição entende-se o ato de passar de ano escolar e entrar num novo ciclo de estudo. Segundo Gomes e Carvalho (2007), esta mudança é caraterizada essencialmente através de três domínios da vida escolar que foram identificados como possíveis focos de preocupação para crianças e adolescentes na transição: 1) académico, relação com o professor/regras da escola e relação com os pares (o *stress* a nível académico situa-se na pressão para o sucesso e para a obtenção de bons resultados); 2) o foco de preocupação é a adaptação ao funcionamento e regras da escola e a relação com os professores, são também áreas que causam preocupação nos alunos e 3) Um terceiro domínio de *stress* escolar diz respeito à relação entre pares, o receio de não ser aceite pelos colegas, o medo de causar desagrado por causa da aparência física e de ser rejeitado pelos pares, é motivo de preocupação para os alunos, principalmente a partir da adolescência.

Assim, para Abrantes (2005), as transições entre ciclos de ensino apresentam-se como momentos marcantes na vida social dos alunos, pais e professores, pois todos eles de alguma forma, estão também implicados nas transições. Importa, por isso, enquadrar a transição na legislação educativa portuguesa. Uma vez que a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade gradual, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico. Deste modo, e segundo o artigo 8º da Lei de bases do Sistema Educativo (2005), para o 2º ciclo, a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visa habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspetiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes. Para o 3º ciclo, a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, é indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e

profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida ativa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana.

Para Seco, Filipe, Pereira e Alves (2009), as transições originam situações que colocam desafios aos alunos. Desafios que nem sempre são novos ou até muitos, mas que requerem, na maioria dos casos, mudanças nos padrões de comportamento, exigindo ao aluno a mobilização dos recursos disponíveis, de forma a conseguir o melhor ajustamento possível entre si e as novas situações ou acontecimentos. Se a transição for feita com sucesso, então pode esperar-se desenvolvimento e progressos no aluno. Se não for bem-sucedida, é possível que as consequências do *stress* e fracasso sejam as mais sentidas (Ferreira & Nelas, 2006).

A transição escolar pode igualmente ser entendida como um período de crise normativa na vida de crianças e adolescentes e constitui uma experiência significativa na vida dos mesmos e um grande desafio ao seu desenvolvimento, existindo evidências de um aumento dos níveis de *stress* e perturbação emocional associados a essas transições (Correia & Pinto, 2008). Para Bulkeley e Fabian (2006), as transições escolares são processos complexos que implicam uma capacidade de adaptação individual e ambiental e que requerem planeamento e preparação para assegurar o bem-estar emocional dos jovens, e consequentemente a progressão académica. De facto, apesar de tendencialmente as transições escolares não serem condição *sine qua non* de problemas e dificuldades de adaptação, a experiência de eventos diários stressantes apresentam uma maior suscetibilidade de originarem uma dificuldade adaptativa ou mesmo desadaptativa (Felner, Ginter, & Primavera,1982).

Neste sentido, são vários os autores que abordam a questão das transições. Assim, a transição para o ensino secundário pode ser "lida" a partir da conceção ecológica, que assume que ocorre uma transição sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos. De acordo com esta definição, o ingresso no ensino secundário é um exemplo típico de transição ecológica e, como tal, uma condição instigadora de processos de desenvolvimento. O contexto amplia e diferencia, as expetativas tornam-se mais exigentes, a dependência é menos tolerada e o suporte está menos disponível. A exposição ao julgamento dos outros, agora percebida com mais clareza em função das aquisições cognitivas, induz na criança a motivação para corresponder às expetativas, muitas vezes conflituosas, da família, da escola e do grupo de pares. No plano das

relações interpessoais, há a necessidade de negociar interações não apenas com crianças da mesma idade, mas também com crianças mais velhas, que frequentam as classes mais avançadas; e no plano académico, a criança depara-se com uma extensa agenda de atribuições que definem o seu papel como estudante (Marturano, 2008; Abrantes, 2006).

De acordo com Seco, Casimiro, Pereira, Dias e Custódio (2005), estamos perante uma situação de transição quando um acontecimento ou a sua ausência, produz mudanças ao nível dos relacionamentos, das rotinas, dos papéis do indivíduo, podendo afetar a ideia ou o conceito acerca de si e/ou do mundo que o rodeia. A estrutura de uma transição combina três elementos principais: a sua identificação e o processo de transição propriamente dito, os elementos ou fatores determinantes das respostas à transição e a maximização ou reforço dos recursos individuais.

As condições desta nova situação requerem um trabalho de adaptação típico das transições da vida, trabalho esse que envolve pelo menos quatro tarefas: (a) ajustar-se às mudanças nas definições de papéis e comportamentos esperados; (b) situar-se na rede social ampliada; (c) adequar-se às normas e regras, explícitas e implícitas, do novo contexto; (d) lidar com o *stress* associado à imprevisibilidade e às incertezas inerentes à situação como um todo (Marturano, 2008).

Para autores como Abrantes (2005) e Saragoça e colaboradores (2011), as transições escolares podem entender-se como uma mudança de «ciclo» ou «nível» de escolaridade que pode gerar um sentimento de "começar de novo", uma iniciação na vivência de novos contextos sociais e escolares que podem constituir um processo de rutura com uma ordem já alcançada. Dessa forma, podem influenciar a identidade pessoal e social dos alunos, constituir um terreno fértil à criação de "hiatos sociais" potenciadores de conflitos e de crises de confiança, motivação e integração na turma e/ou no contexto escolar. Por outro lado, pode também acontecer que as transições de ciclo ou de níveis escolares possam constituir uma oportunidade de abertura e desenvolvimento de novos padrões relacionais, ou seja, constituírem-se como momentos potencialmente emancipatórios da pessoa.

1.2 Caraterísticas desenvolvimentais dos alunos nos anos de transição escolar

No que diz respeito ao período em que se frequenta a escola do 2º e 3º ciclo, estes são momentos decisivos na construção da autonomia e da identidade do adolescente. Os adolescentes enfrentam novos desafios académicos, emocionais e sociais, têm de lidar com múltiplas exigências: a vida escolar, a vida social (nesta fase, a pressão dos pares aumenta consideravelmente) e as tarefas desenvolvimentais caraterísticas da adolescência. Enfrentar as mudanças da puberdade, estabelecer relações afetivas mais profundas e recíprocas, a construção de uma identidade própria e a autonomia face à família e aos outros em geral, são algumas dessas tarefas. Este período é caraterizado por um questionamento constante de tudo e de todos, um testar constante das possibilidades, dos limites (ex. autoridade dos adultos). São muitos os desafios, que para alguns se transformam em pressões, como ter que tirar boas notas para acesso à universidade, que os oprimem e que também podem resultar em desajustamentos, comprometendo deste modo o aproveitamento escolar e as tarefas desenvolvimentais. Em qualquer um destes momentos particulares de transição é de extrema relevância que os professores e os pais estejam atentos aos sinais de dificuldade (Gomes & Carvalho, 2007).

1.3 As transições, a sua implicação para o processo da adolescência

Quando falamos em transições escolares no 2º e 3º ciclo de escolaridade, é necessário fazer referência à etapa desenvolvimental onde estes alunos, de acordo com a idade cronológica, se situam. Se considerarmos a perspetiva de Erikson, denotamos a importância da necessidade de adaptação e resolução adequada de "crises" específicas de cada estádio do desenvolvimento, sendo que estas "crises" consistem em períodos de certa tensão e agitação, mas também constituem oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal, pelo que a adolescência é uma fase vital da formação de uma identidade diferenciada complexa (Fernandes, 2007).

Efetivamente, a forma como o adolescente consegue resolver com êxito a crise de identidade, é explicada através de uma dimensão bipolar específica denominada "Identidade versus Difusão da Identidade", pelo que, a sua resolução bem-sucedida,

pressupõe uma força sintetizadora básica de nível superior, a fidelidade. Esta expressa-se pela formação de uma identidade concisa e saudável, albergando um autoconceito positivo, e expresso por uma auto imagem, autoconfiança, autoestima e autoeficácia elevadas, um maior comprometimento com escolhas ocupacionais e ideológicas e uma maior capacidade em lidar com as modificações das exigências ambientais (Fernandes, 2007). Para formar uma identidade, os adolescentes devem assegurar e organizar as suas capacidades, necessidades, interesses e desejos para que possam ser expressos num contexto social (Papalia, Olds & Feldman, 2011).

Em termos académicos, a estrutura do meio escolar torna-se mais complexa e aumentam as expetativas em relação ao desempenho do aluno. O tamanho da nova escola, de modo geral, é significativamente maior, o rigor académico mais elevado, os círculos sociais e a pressão de pares são mais sentidos, a disciplina é mais focada e diretiva, a estrutura escolar e o método de ensino muda, o número de professores e disciplinas aumenta, existe um menor suporte emocional da parte dos professores, e uma diminuição do contacto entre os alunos e os professores. A estrutura do grupo de pares também é afetada, e os alunos são confrontados com outros alunos mais velhos na mesma escola. Ao nível social os alunos devem lidar com uma rede de pares mais flutuante e de maior dimensão, numa fase de desenvolvimento em que as relações com o grupo de pares se intensificam e tomam uma maior relevância e em que as novas relações têm de ser estabelecidas. Nesta fase começam a emergir relações professor-aluno potencialmente mais conflituosas em que, por um lado, os alunos procuram progressivamente mais autonomia, e por outro, os professores dão maior ênfase ao controlo e à disciplina. De acordo com a pesquisa efetuada por Correia e Pinto (2008), as investigações realizadas revelam que os alunos parecem identificar três categorias primárias de preocupações relativas à transição, nomeadamente, académica, processual e social.

O que torna particularmente delicados (e decisivos) estes processos de transição entre ciclos de ensino é o facto de, não apenas estarem enquadrados, mas condicionarem significativamente transições mais abrangentes que regulam a vida social. Neste caso, a transição da infância para a juventude e desta para a idade adulta adquirem especial destaque, como processos de reconstrução identitária que envolvem a totalidade do indivíduo e das suas relações (Abrantes, 2005). Papalia, Olds e Feldman (2011),

referem ainda que nesta idade precoce os alunos apresentam pouca experiência em transições deste género, o que torna o processo de transição ainda mais complexo.

Assim, as quatro transições principais dentro do sistema de ensino — no final dos 4º, 6º, 9º e 12º ano — parecem continuar a fornecer um enquadramento formal para o processo de (re)construção das identidades dos indivíduos, ainda que de forma mais progressiva do que noutros tempos. Ao longo destas várias transições, os indivíduos vão conquistando níveis crescentes de liberdade e independência à custa de, em sentido inverso, irem incorporando de modo cada vez mais nítido e operacional estatutos, práticas, valores, estilos de vida consistentes com as suas condições, posições e campos de possibilidades no espaço social (Abrantes, 2005; Peixoto, 2003).

Ainda segundo Abrantes (2008), as transições entre ciclos de ensino, podem, não ser necessariamente dramáticas constituindo-se, para muitos alunos, como intensos anos de aprendizagem, de estruturação de laços de sociabilidade e de construção identitária.

Qual é, então, o impacto escolar efetivo da mudança de ciclo de ensino? Será possível quantificá-lo? E em que condições a entrada num novo ciclo se converte num processo de rutura e de exclusão? Será possível definir, com rigor, o perfil dos alunos em risco? E qual a sua relação com os demais processos de desigualdade e exclusão existentes nas sociedades contemporâneas?

A ideia veiculada por grande parte dos professores é a de que os "bons alunos" no ciclo anterior adaptam-se rapidamente à mudança, sendo que, esta apenas se apresenta problemática para aqueles que transitaram para um novo ciclo de ensino sem ter realizado algumas aprendizagens fundamentais nos anos anteriores. Contudo, de entre as manifestações mais problemáticas, estas transições escolares também podem originar ou potenciar diversas situações relativas não só ao rendimento escolar do aluno e à sua integração escolar, social e familiar, como ao seu próprio desenvolvimento (Saragoça, Pomar & Candeias, 2011). Neste domínio particular, algumas pesquisas consideram haver um efeito significativo das transições escolares nas relações sociais e no bem-estar psicológico (Saragoça, Pomar & Candeias, 2011), causando a diminuição da satisfação dos alunos com a escola, uma atitude menos favorável para com as disciplinas escolares e mesmo uma diminuição na autoestima e autoeficácia. É de referir que, as caraterísticas típicas da organização das escolas básicas estão em conflito com as necessidades dos pré adolescentes: maior controlo por parte dos professores, relações

professor -aluno mais distantes, maior competitividade académica, entre outros (Bento, 2007).

Desde há muito, assume-se que os alunos transportam para a escola uma herança familiar de natureza multidimensional que pode condicionar, mais ou menos fortemente, a duração e a qualidade das aprendizagens e os desempenhos escolares que as avaliam. De facto, a literatura sociológica fala abundantemente de uma repartição desigual das probabilidades de sucesso escolar segundo os diferentes meios sociais, isto é, segundo as posições sociais que as famílias de origem dos alunos ocupam num espaço onde se encontram desigualmente distribuídos capitais económicos, culturais e simbólicos (Bourdieu, 1985).

Acredita-se, por conseguinte, que os efeitos das transições escolares no sucesso dos alunos estão relacionados, não só com o capital cultural, económico e social dos alunos e das suas famílias, mas também com as capacidades intrínsecas dos alunos, com os processos psicológicos desencadeados com as transições escolares, com as caraterísticas emocionais e sociais e consequentemente com a capacidade de as gerir, mas também com a influência da escola, enquanto agente ativo num processo de diversidade e diferenciação pedagógica (Saragoça, Pomar & Candeias, 2011).

Na perspetiva de Rosário, Núñez e Pienda (2006), para obter sucesso na vida académica é fundamental que o estudante desenvolva estratégias de autorregulação da aprendizagem, perceções de autoeficácia e comprometimento com os objetivos educativos, tornando-se necessário que adote estratégias ativas de estudo que o auxiliem a monitorizar e regular os processos de aprendizagem, em função dos objetivos por si definidos (Seco, et al., 2009).

Ainda de acordo com esta linha de pensamento, a criança quando ingressa no ensino secundário, traz das fases anteriores as aquisições que vão alicerçar as novas conquistas, tais como autorregulação emocional, capacidade de iniciativa e empatia. As principais tarefas de desenvolvimento que então se apresentam como desafios a serem enfrentados pelo aluno, incluem o desempenho académico, o ajustamento ao ambiente escolar, a capacidade de se dar bem com os companheiros e a adesão às regras da sociedade para comportamento moral e conduta pró social (Marturano, 2008).

1.4 Revisão de estudos relativos às transições escolares nacionais e internacionais

Para uma melhor compreensão do panorama das transições escolares foi feito uma pesquisa no sentido de fazer uma revisão dos mesmos. Assim, em termos regionais, os dados do Ministério da Educação do ano de 2004 revelam diferenças acentuadas ao nível do sucesso/insucesso escolar em termos regionais, de difícil explicação. O "efeito de transição" parece fazer-se sentir com particular intensidade no Alentejo, uma região marcada por várias privações, e com pouca relevância, na região centro, o que aliás apenas acentua as altas taxas de insucesso na primeira e as baixas na segunda. Na região norte, o pouco impacto da passagem para o 2º ciclo é contrabalançado por um enorme impacto da passagem para o 7º ano, talvez explicado pela entrada precoce dos jovens no mercado de trabalho ou a necessidade de sair da terra para frequentar o 3º ciclo. Já no Algarve, ocorre o inverso se compararmos com as restantes regiões: forte impacto da transição para o 2º ciclo, mas não tão grande na entrada do 3º ciclo (Abrantes, 2005).

A articulação entre níveis escolares, ou a sua falta, tem sido identificada como uma das variáveis organizacionais que condicionam o sucesso escolar dos alunos. A desarticulação tem raízes profundas na história da educação em Portugal e no modo como a formação dos professores e da institucionalização da escolaridade obrigatória foi sendo implementada (Lopes, Mouraz, Ferreira, Pereira, & Fernandes, 2010).

A transição de ciclos, especialmente quando associada à mudança de escola, constitui um fator de risco para o desenvolvimento de problemas na aprendizagem e no desenvolvimento psicológico global. Em crianças e pré-adolescentes é comum constatar-se uma diminuição do rendimento escolar, baixa autoestima, diminuição da motivação e desinteresse pela aprendizagem, problemas emocionais e comportamentais (Gomes & Carvalho, 2007).

Segundo Gomes e Carvalho (2007), já nos anos 60 diversos autores alertavam para a descida do rendimento académico na maioria dos alunos sujeitos a transições, o que parecia estar relacionado com a motivação académica. Petersen e Crockett (1985), mencionam uma diminuição significativa no rendimento académico ao nível do 7º ano, que era o ano de transição em várias disciplinas do currículo. Também apontavam para um declínio geral das médias académicas mais significativo nos alunos que tiveram uma

transição de escolas entre o 6º e 7º ano. Crockett, Petersen, Graber, Schulenberg e Ebata (1989), mencionam que jovens adolescentes passaram por duas transições escolares antes de concluírem o ensino secundário. Quando compararam o rendimento académico desses alunos com outros que só passaram por uma transição, verificaram que os resultados escolares dos alunos com duas transições eram claramente inferiores.

Shulenberg, Asp e Petersen (citado por Bento, 2007), encontraram resultados idênticos em alunos do 7º ano em transição da escola do 1º ciclo (6º ano), ou seja, o rendimento dos alunos decresce com o aumento do número de transições pelo qual passa. Entre outros resultados, eles notaram que, durante a transição, a perceção dos alunos sobre a nova escola era de um lugar social agradável.

É ainda de referir que os processos e as estratégias que os alunos utilizam na sua apropriação dos conhecimentos, as suas perceções pessoais de competência e os seus discursos internos a propósito das tarefas a realizar ou dos seus motivos e metas, por exemplo, condicionam a sua aprendizagem e rendimento escolar (Ribeiro, Almeida, & Gomes, 2006; Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005; Wolfolk, 2005; Rosário, Almeida, & Oliveira, 2000). Aliás, os resultados apresentados nos relatórios do PISA (2003), apontam para perfis diferenciados por parte dos alunos com níveis de literacia mais elevados e mais fracos em termos das suas estratégias de estudo, esforço e perseverança, assim como em termos de autoconceito, sentimento de eficácia e motivação.

Finalmente, uma outra variável importante, sobretudo quando analisamos a aprendizagem e o sucesso dos alunos nas mudanças de ciclos ou níveis de escolaridade, como ocorre neste nosso estudo, é o nível de aprendizagens e competências destes mesmos alunos em termos dos objetivos do ciclo escolar anterior. Com efeito, os conhecimentos prévios dos alunos têm emergido como uma variável preditora do sucesso escolar ao longo da sua escolaridade (Wolfolk, 2005).

Num outro estudo sobre a transição para o ensino secundário, realizado em Espanha, Gimeno Sacristán (citado por Abrantes, 2005), explora a centralidade das redes de sociabilidade. O estudo aponta para um tendencial afastamento nas redes de relações com colegas e professores, na passagem do ensino básico para o secundário, tornando-se estas mais distanciadas, formais e instrumentais, o que favorece a desintegração do ambiente escolar e os sentimentos de alienação estudantil, ainda que uma parte dos alunos viva essa transformação também como um enfraquecimento das

estruturas de controlo social e, logo, um ganho de liberdade e independência (Abrantes, 2005).

No estudo de Hirsch e Rapkin (1987), é possível constatar a existência de uma associação entre o *stress* escolar e o ajustamento emocional e académico dos alunos. A transição para o "*junior high school*" tem sido consistentemente associada a uma diminuição na motivação académica das crianças e à diminuição na sua perceção de competência académica. Outros estudos referem que diminuições na autoestima (Correia & Pinto, 2008;Cantin & Boivin, 2004), e outras manifestações de *distress* psicológico estão associadas a esta transição escolar normativa.

A transição entre ciclos, independentemente do nível de sucesso/insucesso apresentado pelos alunos apresenta-se sempre como um período marcado por grandes mudanças que requerem adaptações. Estas mudanças devidamente acompanhadas e suportadas, quer pela escola quer pela família, vão proporcionar aos indivíduos uma maior estabilidade que lhes vai permitir encarar de forma mais confiante os desafios próprios desta mudança. É também com o objetivo de conhecer mais sobre esta temática para poder auxiliar neste suporte, que nos últimos anos, a investigação em torno das transições escolares entre ciclos tem aumentado.

Capítulo II - Desenvolvimento das competências socioemocionais

Nos últimos anos o constructo da competência emocional, compreendido como o conjunto de capacidades que possibilitam não somente reconhecer, compreender e responder de forma coerente às emoções dos outros, como também de regular e fazer uso das expressões das próprias emoções, tem-se tornado objeto de discussão na área do desenvolvimento e inúmeros estudos empíricos têm sido realizados investigando as suas diferentes facetas. De fato, o interesse para esta competência emocional decorre das implicações que tal constructo desempenha, tanto em outras competências da criança como na teoria da mente, nas habilidades verbais e nas cognitivas em geral, como também nos diferentes âmbitos aplicativos: familiar, escolar e o mais abrangente social. De forma geral esta competência desenvolve-se entre os 3 e 11 anos e manifesta-se nas capacidades de reconhecer expressões faciais, de compreender a natureza, as causas e a possibilidade de controlo das emoções (Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi & Pons, 2008).

Quando falamos em competências socioemocionais não podemos deixar de falar em inteligência emocional que, apesar da sua curta existência, já reuniu interesse e investigação, assim como controvérsia, apenas comparáveis aos do movimento da construção dos primeiros testes de inteligência no início do século XX (Franco, 2007).

O constructo de Inteligência Emocional (adiante designado por IE) surgiu como tentativa de ampliação do conceito do que é "aceite como tradicionalmente inteligente", passando a incluir aspetos relacionados com a emoção e os sentimentos (Woyciekoski & Hutz, 2009). Foi definida pela primeira vez em 1990 por Salovey e Mayer como uma subforma da Inteligência Social, como a capacidade de controlar os seus próprios e os dos outros sentimentos e emoções, de diferenciá-los e usar esta informação para orientar o seu pensamento e as suas ações (Salovey & Mayer, 1990). Mais tarde autores redefiniram a IE como a capacidade de raciocinar com e sobre as emoções (Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011), incluindo:

1) a capacidade de perceber com precisão, avaliar e expressar as emoções;
2) a capacidade de aceder e/ou produzir sentimentos quando estes facilitam o pensamento;
3) a capacidade de compreender as emoções e o conhecimento emocional;
4) a capacidade de regular emoções de forma a promover o crescimento intelectual e emocional.

De acordo com Trindade (2011), são vários os modelos que exploram a IE, o de Salovey e Mayer (1990), que assenta nas competências mentais e nas habilidades cognitivas da inteligência emocional e ainda os modelos mistos ou de traços ("*Mixed Models*"), nomeadamente os modelos de Goleman (1996,1998) e de Bar-On (1997). É neste último modelo que se vai centrar a pesquisa deste estudo.

2.1 O modelo de Inteligência Emocional e Social de Bar-On

Ao contrário dos modelos mencionados acima, que partiram de uma profunda reflexão teórica para a definição da inteligência emocional e só depois passaram para a prática para validar o seu modelo e demonstrar a existência do constructo, o modelo de inteligência emocional de Bar-On emerge da prática. Ele assenta, essencialmente, em alguns estudos empíricos realizados em várias partes do mundo com milhares de

sujeitos, utilizando um questionário construído pelo autor para medir as competências emocionais e de funcionamento social: o Emotional Quotient-inventory – EQ-i (Franco, 2007).

O presente estudo está enquadrado no modelo Bar-On da inteligência emocional, devido à sua estrutura ampla e a alta validade preditiva associada a uma grande variedade de comportamentos humanos.

Bar-On define como *inteligência* o conjunto de habilidades, competências e técnicas que vão representar a coleção de conhecimento necessário ao indivíduo para efetivamente estar a altura de lidar com a vida. *Emocional* é utilizado para enfatizar que esse tipo de inteligência é diferente da cognitiva. Juntamente com o QI pode-se prover uma avaliação mais precisa sobre a inteligência geral do indivíduo (Valle, 2006).

De acordo com a literatura já publicada, existe uma forte correlação entre a inteligência emocional e as relações sociais. É esta entidade mista que determina como efetivamente os indivíduos conseguem compreender e expressar-se, compreender e se relacionar com os outros, e lidar com as tarefas diárias, desafios e pressões (Bar-On, 2010).

Segundo o autor, "a inteligência social-emocional é uma interseção de competências, capacidades e facilitadores sociais e emocionais que se interrelacionam e que determinam o quão eficazmente nos compreendemos e expressamos, como compreendemos os outros e nos relacionamos com eles e como lidamos com as exigências diárias (Bar-On, 2005, p.3).

Bar-On (2000), caracteriza a inteligência emocional em conjunto com a inteligência social como: "um constructo complexo que compreende as habilidades não cognitivas, emocionais, pessoais e interpessoais, que interagem umas com as outras e influenciam a capacidade de se ser bem-sucedido perante as exigências e pressões diárias do ambiente" (p.373).

O modelo de Bar-On (2000, 2005) sobre a IE procurou desde o início responder à questão "Porque razão os indivíduos são melhor sucedidos do que outros na vida?" O autor expandiu a noção de IE e identificou cinco fatores de funcionamento relevante para o sucesso:

1) Fatores intrapessoais;
2) Fatores interpessoais;

3) Adaptabilidade;
4) Gestão de *stress*;
5) Humor geral.

O fator intrapessoal consiste na capacidade de estar atento, compreender-se a si próprio e às suas emoções e expressar os seus sentimentos e as suas ideias. Associadas a este fator, estão as seguintes competências: autoconceito, autoconsciência emocional, assertividade, independência e auto atualização. O fator interpessoal representa a capacidade de se manter atento, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, assim como manter e estabelecer relações mutuamente satisfatórias e responsáveis com outras pessoas. Este fator traduz-se nas seguintes competências: empatia, responsabilidade social, relações interpessoais. A adaptabilidade é a capacidade para verificar as emoções através de pistas externas objetivas e avaliar com precisão a situação imediata; implica também ser flexível de forma a alterar os sentimentos e pensamentos à medida que mudam as situações, e resolver problemas pessoais e interpessoais. É composta pelo sentido da realidade, a flexibilidade, a resolução de problemas. Nas estratégias de gestão do *stress*, na capacidade para lidar com o *stress* e controlar as emoções fortes, inclui-se a tolerância ao *stress* e o controlo dos impulsos. O humor geral, definido como a capacidade de ser otimista, de ter gozo só ou com os outros e de expressar sentimentos positivos abrange as seguintes competências: otimismo e felicidade (Franco, 2007).

O trabalho teórico deste autor combina o que se pode qualificar como capacidades mentais com outras caraterísticas que se podem considerar como distintas das aptidões mentais, tais como independência pessoal, autoestima e humor, o que faz dele um modelo misto.

Segundo Gonçalves (2006), o modelo de Bar-On sublinha a importância da expressão emocional e analisa o resultado do comportamento emocional e socialmente inteligente do ponto de vista da adaptação efetiva Darwiniana. Outras influências deste modelo foram a do conceito de Inteligência Social de Thorndike e as observações de Weschler sobre os fatores não cognitivos e o seu impacto, que se designou por "comportamento inteligente". Também o conceito de "alexitímia" e a conceptualização de "*psychological mindeness*", em dois extremos opostos tiveram algum impacto no desenvolvimento do modelo de Bar-On.

É ainda de referir que o desenvolvimento do modelo de Bar-On (2005), processou-se em seis grandes etapas ao longo de um período de 17 anos: 1) identificação e agrupamento lógico de várias competências sociais e emocionais, com base na experiência do autor como psicólogo clínico; 2) definição clara das áreas de competências, capacidades e facilitadores; 3) construção de cerca de 1000 itens para uma medida de validação, com base em revisão de literatura e na experiência profissional de Bar-On; 4) determinação dos 133 itens e 15 subescalas por análise fatorial; 5) normalização nos EUA da versão final do seu questionário, o qual designou por Emotional Quotient Inventory (EQ-i) e 6) normalização através de culturas.

A validade preditiva do modelo de Bar-On é mensurável através da análise da validade preditiva do teste EQ-i. Tem-se relacionado o EQ-i com medidas de desempenho em interações sociais na escola ou no local de trabalho, bem como o seu impacto na saúde física, psicológica, autoatualização e bem-estar subjetivo.

Bar-On (2005), sugere que se crie um modelo multidimensional que abranja o potencial ou a capacidade para ter comportamentos social e emocionalmente inteligentes, bem como a avaliação deste tipo de comportamento em formato *self report* e por escalas *observer ratings*. Este alargamento no modelo poderá, no seu entender, esclarecer ideias mal concebidas ou mal entendidas e facilitará uma real compreensão do que se poderá predizer com este modelo de inteligência social-emocional.

Resumindo, ser-se social e emocionalmente inteligente consiste em compreender e expressar-se eficazmente, compreender e relacionar-se bem com os outros, e lidar com o sucesso com as exigências, desafios e pressões diárias. A um nível interpessoal, implica a capacidade para estar consciente das emoções, sentimentos e necessidades dos outros, estabelecer e manter relações cooperativas, construtivas e mutuamente satisfatórias. Em última instância, significa gerir eficazmente mudanças pessoais, sociais e ambientais, lidando de modo flexível e realístico com situações imediatas, resolvendo problemas e tomando decisões.

2.2 Revisão de estudos relativos à inteligência emocional nacionais e internacionais

Para uma melhor compreensão do panorama dos estudos sobre a IE foi feito uma pesquisa no sentido de fazer uma revisão dos mesmos, assim, Bar-On (2000, 2005),

observou que os grupos com maior idade pontuam mais do que os jovens, na maioria das escalas do EQ-i. Estes resultados sugerem que, com a idade, as pessoas se tornam social e emocionalmente mais inteligentes. Por outro lado, não encontrou diferenças significativas entre géneros na pontuação total do EQ-i.

O modelo proposto por Bar-On revela que as mulheres são mais fortes em termos de competências interpessoais, demonstrando maior empatia e consciência das emoções. Os homens, por outro lado, são melhores a gerir emoções, possuem maior autoestima, lidam melhor com o *stress*, são mais flexíveis, resolvem melhor problemas e são mais otimistas, pelo que terão competências interpessoais mais desenvolvidas. (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Roberts, Flores-Mendoza & Nascimento, 2002), Neste sentido, é de referir que apesar das mulheres tenderem a ser mais capazes de descodificar expressões emocionais complexas nos outros e a terem maior atenção relativamente às suas emoções, estão igualmente mais propensas a uma menor tolerância ao *stress*, apresentando mais sintomas ansiosos comparativamente aos homens (Bar-On, 2005; Roberts, Flores-Mendoza & Nascimento, 2002).

O autor sustentou ainda que indivíduos com altos níveis de IE seriam, em geral, melhor sucedidos em lidar com as pressões e exigências ambientais. Fazendo notar que uma inteligência emocional deficiente pode significar uma falha no sucesso promovendo o aparecimento de mais problemas emocionais (Stys & Brown, 2004).

A capacidade para reconhecer emoções, de as determinar com especificidade e de facilitar a resolução de determinadas tarefas ajuda na adaptação a situações de *stress* (Cartaxo, 2012). Desta forma, pessoas com altos níveis de inteligência emocional tendem a conhecer-se bem e a melhor compreenderem as emoções alheias, o que constitui um marco importante no que toca à adaptação social e emocional, ao constituir um papel essencial no estabelecimento, gestão e qualidade das relações interpessoais sendo, por isso, mais afáveis, estáveis, resilientes, otimistas e felizes, e tendendo a apresentar uma autoestima mais elevada (Cartaxo, 2012; Serrat, 2009; Woyciekoski & Hutz, 2009; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Para além disto, pessoas com elevados níveis de inteligência emocional seriam mais capazes de gerir o conflito (Serrat, 2009), apresentando níveis mais baixos de impulsividade, e uma menor tendência a justificar comportamentos agressivos, assim como menores pontuações em *stress*, ansiedade, depressão e pensamentos ruminativos, o que se traduz em maiores níveis de bem-estar e saúde mental, maior capacidade para

reparar as emoções negativas e prolongar as positivas, maior produtividade, melhor desempenho e adaptação escolar, assim como níveis mais altos de satisfação com a vida (Cartaxo, 2012; Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011; Landa & López-Zafra, 2010; Woyciekoski & Hutz, 2009; Mayer, Roberts & Barsade, 2008; Salovey, 2006; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Por último, os diversos estudos de Bar-On (2005), de Extremera e Fernández-Berrocal (2004), de Mayer, Roberts e Barsade (2008), e de Veríssimo (2003), mostram que o impacto da Inteligência Emocional no bem-estar parece ser evidente encontrando-se inclusivamente conceptualizado no modelo de Bar-On (2005), no qual foi definido como um estado subjetivo que emerge de um sentimento de satisfação: a) com a sua saúde física e consigo mesmo enquanto pessoa, b) com as suas relações interpessoais próximas, c) com a sua ocupação e situação financeira.

Segundo o mesmo autor, parece que as seguintes capacidades e facilitadores são os que mais contribuem para este estado subjetivo: 1) a capacidade de compreender e aceitar a si próprio e às suas emoções; 2) a capacidade de batalhar para alcançar objetivos pessoais, de forma a atingir o seu potencial; 3) e a capacidade de analisar os seus sentimentos e os colocar numa perspetiva correta.

Assim sendo, as emoções apresentam uma função dupla, no sentido em que indivíduos emocional e socialmente inteligentes conseguem compreender e expressar-se de forma eficaz, compreender e empatizar com outros, e lidar de forma bem-sucedida com as exigências, adversidades e pressões diárias, o que pressupõe gerir de forma eficaz as mudanças pessoais, sociais e ambientais, através de uma estratégia de *coping* realista e flexível tendo em conta a situação imediata, resolvendo problemas e tomando decisões (Bar-On, 2005).

Capítulo III – O Autoconceito

3.1 Operacionalização e definição do autoconceito

O autoconceito é um dos mais importantes, mais antigos e controversos constructos estudados nas ciências sociais (Correia, 2011), e é frequentemente considerado como uma variável crucial nos processos de aprendizagem e desempenhos escolares.

Ao fazer uma breve resenha histórica sobre as origens do autoconceito, teremos que mencionar que o primeiro autor a analisar de forma sistemática a noção de autoconceito sob o ponto de vista psicológico, Williams James, contribuiu para a rutura da abordagem filosófica da época ao introduzir a dimensão social deste conceito, com a sua obra "*The Principles of Psyhology"* em 1890, identificando quatro componentes – *self espiritual, material, social e corporal*- de importância decrescente para a autoestima do indivíduo. Ao atribuir-lhes categorias descritivas e avaliativas, o autor antecipa conceções futuras, propondo uma estrutura multidimensional e hierárquica para o conceito de *self* inserindo a natureza social (Henriques, 2009).

Genericamente poderemos definir o autoconceito como a perceção que a pessoa tem de si próprio e das suas características (Henriques, 2009). De acordo com o mesmo autor o autoconceito apresenta sete características: organizado e estruturado, multifacetado, hierárquico, estável, desenvolvimental, avaliativo e diferenciável. Por norma a pessoa cria várias crenças acerca de si, mas nem todas têm o mesmo significado ou importância. Quando existe uma ação exterior sobre essas crenças de acordo com a sua importância para o indivíduo, assim ele pode considerá-las como sendo uma ameaça ou então considerar que as mesmas são possíveis de serem alteradas. Segundo Henriques (2009), o autoconceito geral muitas vezes designado de outras formas (autoimagem, auto descrição, autoestima), pretende demostrar a imagem que o indivíduo tem acerca de si. No entanto, este autor considera esta definição como muito estática para uma estrutura dinâmica e avaliativa como é no autoconceito, em que inclui as imagens da forma como nos descrevemos e do que fazemos (autoimagem) e da forma como os outros nos vêm – dimensão avaliativa (autoestima).

Especificando o autoconceito, Camacho (2011), tendo por base a teoria de Susan Harter, menciona que este conceito é compreendido como uma estrutura multidimensional, tornando-se complexo consoante o desenvolvimento do indivíduo. Assim, estamos perante uma noção de autoconceito que encaminha para as representações cognitivas que o indivíduo tem de si próprio, mediante a sua relação em contextos distintos e tarefas que neles desenvolve.

Perante o que foi mencionado, uma das particularidades conferida ao autoconceito pelos diversos estudos empíricos é o seu caráter multidimensional (Craven & Marsh, 2008; Peixoto, 2003*).* O facto de estar inserido em diferentes contextos acaba por influenciar as autorrepresentações referentes ao desempenho nas diversas tarefas

que fazem parte do seu quotidiano. Neste sentido, a vertente multidimensional do autoconceito subentende um processamento distinto entre os diferentes domínios, ou seja, permite que o sujeito esteja apto a diferenciar o conteúdo que está subjacente a cada dimensão e que consiga não só interpretar a sua função, como também ter consciência da sua autorrepresentação. Assim, ao autoconceito encontra-se subjacente uma funcionalidade organizadora, pois possibilita a cada indivíduo conservar uma imagem sólida de si e o modo como se relacionará consoante as diferentes experiências (Gorostegui & Dörr, 2005). O autoconceito é considerado como a conceção que cada indivíduo faz sobre si, privilegiando as suas capacidades, atitudes e valores a nível social, moral ou físico (Carapeta, Ramires & Viana, 2001).

3.2 Caraterísticas, desenvolvimento, diferenciação e integração do autoconceito no processo da adolescência

Os adolescentes não só enfrentam uma fase crucial em termos biopsicossociais, como também deparam-se com mudanças no seu percurso escolar, entre as quais se encontram as transições de ciclo. Desta forma, a adolescência é sinónimo de grandes alterações a nível físico e emocional, onde existem preocupações constantes, podendo este período conturbado influenciar o seu autoconceito (Nagar, Sharma, & Chopra, 2008). Assim, o autoconceito assume particular importância na infância, pré-adolescência e adolescência e ao longo do desenvolvimento do indivíduo o autoconceito modifica-se tornando-se diferenciado e integrado num conceito que é multifacetado e hierárquico (Correia, 2011).

Faria (2005), salienta que na fase do desenvolvimento da adolescência, as autorrepresentações do adolescente de um modo geral reforçam a existência de diferentes *selves*, os quais diferenciam-se consoante os contextos sociais nos quais o adolescente se encontra inserido. Por seu lado, em consequência do desenvolvimento cognitivo e do pensamento característico das operações formais, existem novas possibilidades oferecidas pela capacidade de abstração. As auto descrições concretas, centradas em aspetos comportamentais e externos, características das crianças, são substituídas, nesta fase, por auto descrições mais abstratas e centradas em aspetos internos e psicológicos dos comportamentos.

Peixoto (2003), refere ainda que no desenvolvimento do indivíduo as autorrepresentações do mesmo tornam-se mais complexas. Esta passagem do concreto e observável para o abstrato, não observável e hipotético é considerada um avanço em termos cognitivos, podendo também ter uma faceta mais negativa para o indivíduo, pois o mais desenvolvido traz consigo o não observável, o abstrato. Logo, as auto descrições estão mais sujeitas, nesta etapa, a distorções e a enviesamentos cognitivos, o que pode implicar que o autoconceito do adolescente se possa tornar mais irrealista e, até, conduzir a comportamentos desajustados (Fontaine & Faria,1989).

Fazendo uma breve referência à variável idade e género, podemos então aferir, que relativamente à primeira, os estudos indicam que até ao início da adolescência há um decréscimo nos domínios específicos do autoconceito. Já em relação ao decorrer da adolescência, os diferentes estudos são contraditórios. É preciso considerar que à ligação entre o fator idade e autoconceito, poderão estar subjacentes outras condições, nomeadamente o facto de haver adolescentes que já tenham ficado retidos ao longo do seu percurso escolar, o que poderá alterar e inflacionar os resultados encontrados (Peixoto, 2003).

O´Mara (2008), menciona que a idade é um preditor significativo nas alterações que ocorrem nas diferentes dimensões do autoconceito entre os rapazes e raparigas. Neste sentido, o autoconceito tem de ser analisado de forma multidimensional, para que se consiga analisar e compreender quais os domínios que têm níveis mais elevados ou mais baixos, mediante o género.

Efetivamente, não há vida sem sentimentos e emoções, pelo que se torna essencial desenvolver uma maturidade emocional, no sentido de aprender a reconhecer e aceitar as próprias emoções, não deixando que estas prejudiquem outrem o que significa que, mais do que aprender a controlar as suas emoções, é essencial promover a capacidade de expressar as emoções, como parte fundamental da vida humana. Esta capacidade de manter uma sensação de bem-estar e sentimentos positivos relativamente a si, às circunstâncias, aos relacionamentos e ao futuro, pode ser uma tarefa especialmente difícil sobretudo quando o indivíduo atravessa transições desenvolvimentais complexas (Cartaxo, 2012).

3.3 Revisão de estudos relativos ao autoconceito nacionais e internacionais

Num estudo português realizado por Albuquerque (citado por Veiga, 2005), verificou-se uma relação entre autoconceito e comportamentos de saúde, nomeadamente correlacionando o bem-estar psicológico como moderador entre aprendizagem de competências pessoais (Brian & Flay, 2002), enquanto défices em algumas componentes da inteligência emocional, como a autorregulação, o autocontrolo e as capacidades de resolução de problemas, tendem a relacionar-se com comportamentos disruptivos, como o consumo de substâncias (Griffin, Scheier, Botvin & Diaz, 2001).

Paralelamente, ao se verificar uma relação entre o autoconceito e a sua vertente avaliativa, a autoestima, autores como Fernandez-Berrocal, Alcaide, Extrema e Pizarro (2006), associam estes conceitos a uma menor probabilidade de se desenvolver perturbações mentais, promovendo uma maior satisfação com a vida, facilitando a expressão de emoções positivas, maior qualidade das relações pessoais e ainda maiores níveis de sucesso académico (Peixoto, 2003), evitando o desenvolvimento de comportamentos desviantes (Griffin, et al., 2001).

Outros estudos (Camacho, 2011; Hattie, 2003; Peixoto, 2003), comprovam discrepâncias entre indivíduos do género masculino e feminino, para as dimensões que estão relacionadas com a atividade física e competência atlética, onde os rapazes revelam níveis mais elevados no autoconceito físico, comparativamente às raparigas. As raparigas parecem indicar uma menor aptidão ao se confrontarem com as alterações corporais, na entrada da adolescência, o que poderá refletir-se em autorrepresentações mais baixas em comparação ao sexo oposto (Kansi, Wichstrøm, & Bergman, 2003).

No mesmo sentido, Marsh (1989), na sua investigação com pré-adolescentes, adolescentes e jovens adultos, encontrou diferenças entre género, onde os rapazes apresentam níveis superiores nos domínios relacionados com os estereótipos sexuais, mais precisamente, para as sub escalas referentes à habilidade física, aparência física e matemática. Por seu turno, as raparigas revelaram valores superiores nos domínios que englobam a competência escolar e verbal/leitura. Deste modo, constatou-se que os níveis de autoconceito vão diminuindo entre a pré-adolescência e adolescência (8º e 9º anos), aumentando a partir do 10º e 11º anos até à entrada e início da idade adulta.

De igual modo, Gomes (2007), encontrou diferenças nos alunos que frequentavam o 6º ano, apresentando o género masculino valores superiores na autoestima, aceitação social, competência na matemática, aparência física e competência escolar, enquanto as raparigas superaram os rapazes, nos domínios relativos às amizades íntimas e comportamento. Para os alunos que estudavam no 9º ano, os resultados encontrados indicam que também são os rapazes quem têm uma maior satisfação com a sua aparência, e uma melhor auto perceção na dimensão atração romântica. Por sua vez, o género feminino considera-se mais competente que o género masculino, nos domínios referentes à amizade íntima, comportamento e competência escolar.

Segundo o estudo de Carmona, Gómez e Ortega (2010), encontram-se diferenças significativas entre os rapazes valores superiores nos domínios físico, social e de autoconceito global, enquanto as raparigas têm valores superiores nos domínios escolares e familiar. No que concerne às associações entre as variáveis, o domínio do autoconceito físico está fortemente correlacionado com o autoconceito global e académico, o que sustenta a importância que a aparência física tem nesta fase de desenvolvimento. Similarmente, foram encontradas diferenças significativas, beneficiando o género masculino no autoconceito ligado ao desporto e à matemática, enquanto o género feminino apresentou diferenças somente na dimensão referente à leitura (Fredricks & Eccles, 2002).

Nos estudos que relacionam o autoconceito com as competências sociais, os resultados evidenciaram um efeito significativo de um dos domínios específicos do autoconceito, designadamente o comportamento, e que corresponde a um dos domínios mais diretamente relacionados com as competências emocionais (Teixeira, 2010).

O autoconceito assume importância em todas as fases desenvolvimentais, particularmente na adolescência, sendo que, quando falamos em transições e mais precisamente em expetativas nas transições, a relação deste conceito com as competências sociais e emocionais do indivíduo podem acabar por determinar em grande parte o desempenho dos mesmos a nível escolar.

Parte II – Estudo Empírico

1.Metodologia

A investigação científica é considerada um "processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação" (Fortin, 1999, p.17).

No que diz respeito à metodologia utilizada nesta investigação será a metodologia quantitativa. Este tipo de metodologia obedece ao paradigma do Positivismo, onde a realidade poderá ser analisada com objetividade, através de relações causa-efeito, podendo os resultados da utilização desta metodologia serem passíveis de generalização (Correia, 2011).

Segue assim, um método descritivo correlacional, que consiste na intenção de explorar e determinar a existência de relações entre variáveis, com vista a descrever essas mesmas relações (Fortin, 1999, p.174), possibilitando deste modo o extrapolar da simples descrição de fenómenos, pelo complementar estabelecimento de relações entre as variáveis em estudo (Almeida & Freire, 2008).

1.1 Objetivos de investigação

Este estudo surge na sequência do *Projeto RED - Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses*. É um projeto de investigação educacional financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/104884/2008) e coordenado pela Universidade de Évora.

Encontra justificação na pertinência e atualidade da temática num Portugal contemporâneo que se confronta com a necessidade de ampliar, em qualidade e quantidade, as qualificações dos seus "ativos" mais valiosos: as pessoas. Assim, os objetivos deste projeto passam pela compreensão dos efeitos das transições escolares no rendimento académico através de uma perspetiva inovadora uma vez que, apesar de existirem alguns estudos sobre este *objeto*, este consiste em análises de cariz disciplinar, diferentes, portanto da proposta de análise multidimensional e longitudinal que o *RED* apresenta (Saragoça, et al., 2011).

Neste sentido, o principal objetivo deste estudo é focar um dos domínios de investigação do *RED*, os domínios socioemocional e o autoconceito e caraterizar através destes, crianças e adolescentes nos anos de transição do 2º e 3º ciclo de escolaridade.

Em função do objetivo formulado e da revisão bibliográfica efetuada, procedeu-se, então, à construção das **hipóteses** de pesquisa apresentadas de seguida:

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas nas expetativas de relacionamento interpessoal e de crescimento pessoal dos alunos consoante os géneros, quer no 2º quer no 3º ciclo;

H2. As expetativas dos alunos de 2º e de 3º ciclo está diretamente relacionada com a inteligência social dos mesmos.

H3. As expetativas dos alunos estão diretamente relacionadas com a competência social, quer no 2º ciclo quer no 3º ciclo.

H4. As expetativas dos alunos de 2º e de 3º ciclo, está diretamente relacionada com a perceção de inteligência emocional dos mesmos.

H5: O autoconceito está diretamente relacionado com as expetativas dos alunos, quer no 2º quer no 3º ciclo;

H6: Existem diferenças significativas entre os géneros no que respeita ao autoconceito;

H7: Existe uma relação positiva entre a competência social e o autoconceito, quer no 2º ciclo quer no 3º ciclo;

H8: A competência social está diretamente relacionada com a inteligência emocional, quer no 2º quer no 3º ciclo.

H9: A inteligência emocional dos alunos de no 2º e 3º ciclo, está diretamente relacionada com os níveis de autoconceito manifestados;

H10: Existem diferenças entre os géneros, nas diferentes dimensões da Inteligência Emocional, quer no 2º quer no 3º ciclo;

1.2 Amostra

Tendo em conta os objetivos a que este estudo se propunha, achou-se pertinente utilizar uma amostra não-probabilística e intencional, isto é, a seleção das turmas foi feita de acordo com a disponibilidade dos mesmos e da investigadora, e a unidade de

pesquisa foram as turmas de 6º e 9º ano, ou seja, turmas que se encontravam em momentos de transição (Almeida & Freire, 2008).

Relativamente à escola onde foi realizada a investigação, a seleção da mesma foi feita por conveniência por ser o local onde a investigadora se encontrava a exercer o seu estágio curricular. Trata-se de uma escola básica e secundária de um concelho da zona norte da RAM e conta com aproximadamente 6000 habitantes. O concelho é essencialmente rural e composto, na maioria, por terrenos agrícolas. No que se refere à educação, a taxa de analfabetismo apresenta-se como uma das mais elevadas da RAM, sendo que, para este fator, contribui o facto de a população ser maioritariamente envelhecida. Ao nível de população discente da escola, no presente ano letivo, a escola possui 547 alunos, sendo que, estes dividem-se pelo 2º ciclo, 3º ciclo, ensino secundário, percursos curriculares alternativos, cursos de educação e formação, cursos profissionais e pela educação e formação de adultos.

Assim sendo, procede-se em seguida à caraterização da respetiva amostra, elaborando separadamente uma análise para ambos os ciclos, em termos de género e de idade.

No que respeita aos alunos de 2º ciclo, mais concretamente do 6º ano, o grupo é constituído por 34 alunos, 58.8% do sexo feminino e 41.2% do sexo masculino (quadro 1), com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos de idade conforme se pode observar no quadro 2.

Quadro 1. Caraterização da amostra de 2º ciclo em termos de género

Género do aluno	n	%
Feminino	20	58.8
Masculino	14	41.2
Total	34	100.0

Quadro 2. Caraterização da amostra de 2º ciclo em termos de idade

Idade dos alunos	n	%	Média	Desvio padrão
11	16	47.1		
12	13	38.2		
13	3	8.8	11.76	.955
14	1	2.9		
15	1	2.9		
Total	34	100.0		

No que respeita ao grupo amostral do 3º ciclo, o mesmo é constituído por 58 sujeitos, 53.4% do sexo feminino e 46.6% do sexo masculino (quadro 3), com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos de idade (quadro 4).

Quadro 3. Caraterização da amostra de 3º ciclo em termos de género

Género do aluno	n	%
Feminino	31	53.4
Masculino	27	46.6
Total	58	100.0

Quadro 4. Caraterização da amostra de 3º ciclo em termos de idade

Idade do aluno	n	%	Média	Desvio padrão
14	8	13.8	15.83	1.391
15	24	41.4		
16	6	10.3		
17	13	22.4		
18	4	6.9		
19	3	5.2		
Total	58	100.0		

1.3 Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos escolhidos foram a Prova de Avaliação de Competências Sociais (PACS) dos 7-11 anos e 12-18 anos, o Questionário de Inteligência Emocional para Jovens (Bar-On), a Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS), o Questionário de autoconceito de Piers-Harris Children´s Self-Concept Scale (PHCSCS-2) e um Questionário de Expetativas em relação às Transições de Ano.

1.3.1 Avaliação de Competências Sociais (PACS)

O desenvolvimento desta prova de Avaliação de Competências Sociais apoia-se numa abordagem triárquica ao conceito de competência humana (processual, experiencial e contextual) e focalizada em níveis de compreensão intrapessoais e interpessoais. A PACS é multidimensional, apresentando 6 dimensões, um fator geral

de competência em situações sociais e cinco fatores específicos que reúnem conteúdos relacionados com as situações em específicas em que se o indivíduo usa a sua competência, replicando a teoria subjacente à construção da escala: 1) Componente geral de competência social; 2) Competência social em situações de relacionamento íntimo com pares; 3) Competência em situações de comunicação interpessoal e liderança em contexto escolar; 4) Competência social associada ao apoio e comunicação interpares; 5) Competência social em situações de apoio e comunicação com adultos e 6) Competência social em situações de comunicação e interação com os pais.

Para as seis situações sociais apresentadas, relativamente a cada uma das quais devem responder às duas questões apresentadas, sendo que como opção devem assinalar apenas uma das seguintes opções: "fraco"; "suficiente" e "excelente", para a pergunta a). Para a pergunta b), as opções apresentam-se como: "difícil", "nem fácil nem difícil" e "fácil".

A PACS foi desenvolvida em Portugal tem em conta as situações interpessoais e o formato 360º que combina autoperceção e hétero perceção de competência social em diversos tipos de situações o que lhe reforça a sua validade ecológica. Esta prova obteve bons indicadores de precisão e consistência interna e de validade interna: consistência interna da escala definitiva é de 0,89 (Candeias, 2008).

1.3.2 Inteligência Emocional (EQ-i: YV)

No sentido de medir a Inteligência Emocional foi utilizado o Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: versão para jovens (EQ-i:YV versão original de Bar-On & Parker, 2004), assente no modelo de Bar-On, no qual a inteligência emocional e social constitui um cruzamento de competências, capacidades e facilitadores emocionais e sociais que determinam o quão eficiente um indivíduo pode ser a compreender-se e a expressar-se, a compreender os outros e a estabelecer empatia com estes, assim como a capacidade para lidar com as contrariedades diárias (Bar-On, 2005; Stys & Brown, 2004).

Este inventário, de autoavaliação, está aferido para adolescentes e jovens dos 7 aos 20 anos, e é constituído por sessenta itens, aos quais os indivíduos têm de responder de acordo com a medida em que concordam com cada um dos itens, numa escala de

Likert de quatro pontos, que variam entre "Nunca" (1) até "Sempre" (4). Os resultados são convertidos num resultado total, denominado EQ (Quociente Emocional), e que derivam de cinco escalas compostas denominadas: Intrapessoal, Interpessoal, Adaptabilidade, Gestão de Stress e Humor Geral. À escala intrapessoal correspondem as subescalas da autoconsciência, assertividade, auto perceção, auto atualização e independência.

Ao nível das características psicométricas, o EQ-i: YV, do modelo original, apresenta um alfa de Cronbach de .89 na escala total, e uma amplitude de .77 e .88 nas restantes cinco escalas. A consistência interna mantém-se nos estudos portugueses aferidos para a população até aos 3º ciclo, apresentando um alfa de .91, o que garante a qualidade psicométrica do questionário (Candeias, et al., 2011).

1.3.3 Inteligência Social (PCIS)

Baseando-se nas abordagens cognitivista e contextual da inteligência social, a PCIS permite avaliar este constructo, definido como "*habilidade de resolução de problemas sociais"* (Candeias, 2007, p.5), operacionalizada em função de três níveis de análise: o processual, o contextual e o atitudinal. No nível processual, analisam-se os componentes do processo cognitivo de resolução de problemas interpessoais, envolvendo a descodificação da informação social e a compreensão do problema, a conceção de um plano de resolução e a sua implementação e avaliação. Num segundo nível, analisam-se os componentes relativos ao nível de conhecimento.

Para cada uma destas situações-problema, é esperado que os participantes respondam a um questionário, constituído por um primeiro conjunto de dez questões abertas e a um segundo conjunto de seis questões com uma escala de resposta tipo *Likert*, de cinco pontos, em que 1 significa "Nenhum" e 5 significa "Bastante."

Uma vez que a PCIS apoia-se em critérios de desempenho cognitivo e em critérios atitudinais, no seu conjunto, estes critérios permitem encontrar quatro índices: a) *o Índice de Resolução de Problemas em Situações Sociais (IRP)* que traduz o desempenho nos itens que compõem as dimensões cognitivas/meta componentes de resolução de problemas, de natureza processual e estrutural ou de conteúdo, envolvendo o tipo de estratégias (holísticas/parciais; planeadas ou passo a passo), usadas nas várias

etapas da resolução de problemas; b) *o Índice Motivação para a Resolução de Situações Sociais (IM)* traduz a atitude de interesse e agrado que a resolução de situações sociais incita; expresso através dos itens que compõem as componentes atitudinais relativas à motivação; c) *o Índice de Autoconfiança na Resolução de Situações Sociais (IAC)* traduz o nível de autoconfiança para resolver e fazer face a situações sociais e d) o *Índice de Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais* (IF) traduz a perceção do nível de familiaridade, isto é, de conhecimento e experiência face à situação social.

Nos estudo de validação da prova a consistência interna da prova situou-se em .89, fazendo desta uma prova com grande fiabilidade (Candeias, 2007).

1.3.4 Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2 (PHCSCS-2)

Foi utilizado o Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2, que consiste numa escala de autorrelato, reduzida a sessenta itens e adaptada à população portuguesa por Feliciano Veiga em 2006, de forma a avaliar o autoconceito.

De acordo com Correia (2011), esta trata-se de uma escala composta por itens dicotómicos, sendo que independentemente do enunciado do item aplicar-se ao sujeito, este deve assinalar «sim» ou «não». A cada resposta na direção do autoconceito positivo, é dado um ponto.

A versão original apresenta seis fatores: o Aspeto Comportamental (AC), o Estatuto Intelectual e Escolar (EI), a Aparência e Atributos Físicos (AF), a Ansiedade (AN), a Popularidade (PO) e a Satisfação e Felicidade (SF).

A escala do aspeto comportamental tem como caraterísticas, a perceção que o sujeito tem do seu tipo de comportamento em situações várias e da responsabilidade pelas suas ações designadamente em casa e na escola. A escala do estatuto intelectual e escolar relaciona-se com a forma como a pessoa se vê a si própria relativamente ao rendimento obtido nas tarefas intelectuais; admiração que lhe pensa ser dispensada na turma, devido às suas ideias e capacidade de aprendizagem. A escala relativa à aparência e atributos físicos compreende a forma como a pessoa se pensa acerca da sua aparência física. Na escala da ansiedade configura a insegurança, preocupações, medos e inquietações com que a pessoa se encara a si própria e às situações. Na escala da popularidade é a maneira como o sujeito se percebe nas relações com os colegas; facilidade em fazer amigos; grau de popularidade e modo como se sente incluído e

desejado nos desportos e em outras atividades de grupo. Por último, a escala de satisfação e felicidade, sugere a satisfação que o sujeito sente por ser como é, tem a ver com o seu nível de felicidade geral.

No que diz respeito às qualidades psicométricas, foram encontradas boas qualidades neste questionário, facto que justifica em parte, o facto de este ser um dos instrumentos mais utilizados para estudar o autoconceito. A consistência interna da escala total é de .90, enquanto as suas escalas variam entre .62 e .74.

1.3.5 Expetativas na Transição

O Questionário das Expetativas dos alunos na Transição do 2º para o 3º ciclo (Anexo A) e do 3º ciclo para o secundário (Anexo B) foi construído de raiz pela investigadora no sentido de ver quais as expetativas destes alunos em relação ao ano seguinte. O questionário divide-se em 4 partes, sendo a parte A relativa aos dados de identificação do aluno, a parte B relativa aos dados objetivos em relação às notas e ao tempo dedicado ao estudo. É apresentado numa escala de 1-4, em que 1 as expetativas são "muito boas"; 2 são "boas", 3 são "suficientes" e 4 "fracas". A parte C são as expetativas em relação às aulas mas em comparação com o ciclo anterior. Sendo que os alunos apenas deviam assinalar uma opção de respostas. "mais fácil", "mais difícil" e "igual". A parte D é relativa aos sentimentos expectáveis que medem diferentes domínios, o primeiro conjunto de perguntas mede os sentimentos em relação ao domínio interpessoal e social, enquanto o segundo conjunto de perguntas mede os sentimentos em relação ao de crescimento pessoal. As opções de resposta dicotómicas: "sim" e "não".

Aquando a realização do alfa de Cronbach, verificou-se que o mesmo não possuía consistência interna, sendo necessária a eliminação de alguns itens. Ficaram as variáveis relativas à parte D, revelando uma consistência interna de .74 e .63 para o 2º ciclo, e .76 e .66 para o 3º ciclo.

1.4 Procedimentos de recolha de dados

Primeiramente foi apresentado o pedido de autorização à Direção Regional da Educação e Recursos Humanos (Anexo C) e depois à Diretora da Escola (Anexo D) para proceder ao contato com estes alunos. Após aprovação foram contatados os diretores de turmas de todas as turmas de 6º e 9º ano a integrar o estudo, para que através deles, fizessem chegar aos encarregados de educação dos respetivos alunos os pedidos de consentimento de participação no estudo. Após o consentimento dos encarregados de educação (Anexo E), foi acordado também com os diretores de turma e de acordo com o horário das turmas, o melhor dia e hora para me dirigir aos mesmos e aplicar os questionários.

Relativamente à aplicação dos instrumentos, estes foram administrados de uma só vez e sem a possibilidade dos alunos trocarem informações entre si. É de referir que de forma a controlar a motivação dos alunos, apresentou-se a colaboração destes como estando inscritos num estudo nacional com alunos do ensino básico. Além disso, indicou-se que a realização da prova era voluntária e informou-se os alunos da total confidencialidade nos resultados individuais.

De referir ainda que os alunos permaneciam na sala de aula até ao final do tempo letivo, para que não aumentasse a taxa de desistência dos restantes alunos da turma. Foram igualmente alertados para a importância de preencher todos os dados solicitados da forma mais completa possível, evitando as não respostas. As instruções da prova corresponderam àquelas que se apresentavam escritas, podendo ser esclarecidas oralmente de forma individual, se os alunos assim o solicitassem.

2. Apresentação dos resultados

Após a recolha dos dados, os mesmos foram inseridos e analisados com recurso ao programa Statistical Package for the Social Sciences - 19 (SPSS - 19). Posteriormente à introdução dos dados procedeu-se à observação propriamente dita recorrendo a estatísticas descritivas e a testes paramétricos e não paramétricos, para que desta forma se tentasse dar resposta às hipóteses de investigação formuladas. A opção por este tipo de testes pretendia explorar a existência de diferenças estatisticamente

significativas entre ambos os grupos de transição nas diferentes dimensões contempladas e observar, igualmente, as relações possivelmente existentes nessas mesmas variáveis (Almeida & Freire, 2008; Sampieri, Colado, & Lucio, 2006).

Desta forma, e tendo em conta que a análise inferencial dos instrumentos utilizados é realizada mediante os resultados estandardizados T, elabora-se em seguida a análise descritiva de cada um dos instrumentos, referentes a cada uma das dimensões que os mesmos englobam (quadro 5 a 26).

Quadro 5. Estatísticas Descritivas da Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS)

Índices	2º ciclo				3º ciclo			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
IRP[1]	.00	45.00	20.9118	11.02440	3.00	41.00	22.8276	9.05178
IM[2]	3.00	8.00	5.4706	1.26096	2.00	8.00	4.0000	1.75719
IAC[3]	3.00	10.00	6.4412	1.35269	3.00	10.00	6.8448	1.49621
IF[4]	2.00	8.00	4.7647	1.30405	2.00	8.00	4.8276	1.76852
Total Escala	8.00	63.00	37.5882	12.06828	13.00	63.00	38.5000	11.19406

[1] Índice de Resolução de Situações Sociais
[2] Índice de Motivação para a Resolução de Situações Sociais
[3] Índice de Autoconfiança na Resolução de Situações Sociais
[4] Índice de Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais

Ao observarmos o quadro 5, referente aos resultados dos alunos de ambos os ciclos na Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS), podemos constatar que ao nível das subescalas de Resolução de Situações Sociais e da Escala Global, os alunos de 3º ciclo obtêm resultados superiores aos do ciclo anterior (Resolução de Situações Sociais: M=22.8276; DP=9.05178; Escala Global: M=38.5000; DP=11.19406). No entanto, como se pode constatar, nas restantes subescalas (motivação, autoconfiança e familiaridade), os alunos de 2º ciclo obtêm resultados superiores aos de 3º.

No que diz respeito à Prova de Avaliação da Competência Social (PACS), a mesma é constituída por mais subescalas para os alunos de 3º ciclo, o que nos levou a uma análise separada dos resultados.

Quadro 6. Estatísticas Descritivas da Prova da Avaliação da Competência Social (PACS) do 2º Ciclo

	2º Ciclo			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ICP[1]	7.00	17.00	12.7576	2.56211
IC_ACP[2]	6.00	12.00	9.7812	1.89625
IC_L[3]	6.00	12.00	9.3636	1.65488

[1] Índice de Competência Social
[2] Índice de Competência Social – Apoio e comunicação com Pares
[3] Índice de Competência Social – Liderança

Ao observarmos o quadro 6, relativo aos alunos de 2º ciclo, podemos observar que nas subescalas avaliadas, estes manifestam níveis mais elevados de competência social ao nível do apoio e comunicação com pares (M=9.7812; DP=1.89625), bem como na escala total (M=12.7576; DP=2.56211).

Já no que se refere aos alunos de 3º ciclo, apesar dos valores na subescala de competência social ao nível do apoio e comunicação com pares também apresentar valores elevados (M=2.8276; DP=.57393), estes alunos manifestam maiores índices de competência social nas subescalas de Relacionamento Íntimo (M=2.8922; DP=.55826) e na de Comunicação com Pais (M=2.8793; DP=.56631).

Quadro 7. Estatísticas Descritivas da Prova da Avaliação da Competência Social (PACS) do 3º Ciclo

	3º Ciclo			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ICP[1]	1.00	4.50	2.8428	.49352
ICP-RI[2]	1.00	5.00	2.8922	.55826
ICP-L[3]	1.00	4.25	2.7966	.44823
ICP-ACP[4]	1.00	5.00	2.8276	.57393
ICP-ACA[5]	1.0	4.0	2.885	.4839
ICP-CP[6]	1.00	5.00	2.8793	.56631

[1] Índice de Competência Social
[2] Índice de Competência Social – Relacionamento íntimo
[3] Índice de Competência Social – Liderança
[4] Índice de Competência Social – Apoio e comunicação com Pares
[5] Índice de Competência Social – Apoio e comunicação com Adultos
[6] Índice de Competência Social – Comunicação com Pais

Relativamente à escala da Inteligência Emocional (Bar-on), e perante os resultados apresentados no quadro 8, os alunos de 2º ciclo obtêm resultados mais elevados nas subescalas da adaptabilidade (M=2.6397; DP=.53722), humor geral (M=3.1235; DP=.84998). No entanto, nas restantes subescalas (Intrapessoal; Interpessoal; Gestão de Stress e Escala Total), os alunos do 3º ano manifestam valores mais elevados de inteligência emocional.

Quadro 8. Estatísticas Descritivas da Prova da Inteligência Emocional (Bar-on)

	2º Ciclo				**3º Ciclo**			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
QEtotal	2.25	3.86	2.8981	.37798	2.07	3.93	2.9440	.33128
Adapabilidade	1.75	4.00	2.6397	.53722	1.75	4.00	2.6185	.49139
Intrapessoal	2.38	4.00	3.2574	.54784	2.63	4.00	3.4677	.38868

Humorgeral	1.20	4.00	3.1235	.84998	1.00	4.00	3.0598	.73823
Interpessoal	1.00	4.00	2.2574	.61695	1.00	3.75	2.2586	.64544
Gestaostress	1.00	4.00	2.7647	.72022	1.00	4.00	2.8103	.65446

Quadro 9. Estatísticas Descritivas da Prova do Autoconceito (PHCSCS 2)

	2º Ciclo				**3º Ciclo**			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
AC[1]	.00	13.00	10.1471	3.05636	5.00	13.00	10.1552	1.72496
Ans[2]	1.00	8.00	4.1471	2.06166	.00	8.00	4.9138	2.01994
EI[3]	1.00	13.00	8.4706	3.02750	2.00	13.00	8.8966	2.37450
pop[4]	1.00	10.00	6.8824	2.14285	2.00	10.00	7.2069	1.75478
AF[5]	1.00	8.00	4.7941	1.90342	.00	8.00	5.6724	2.09752
SF[6]	1.00	8.00	6.5294	1.89473	.00	8.00	6.9310	1.42487
Total Escala	14.00	56.00	40.9706	10.32351	21.00	56.00	43.7759	7.68010

[1] Aspeto Comportamental
[2] Ansiedade
[3] Estatuto Intelectual
[4] Popularidade
[5] Aparência Física
[6] Satisfação-Felicidade

Ao nível do autoconceito apresentado no quadro 9, os alunos do 3º ciclo manifestam resultados mais elevados em todas as subescalas da prova (Aspeto Comportamental; Ansiedade; Estatuto Inteletual; Popularidade; Aparência Física e Satisfação-Felicidade) bem como na Escala total.

No que se refere aos questionários de expetativas, e apesar das questões terem sido formuladas de acordo com a fase de transição em que os alunos se encontravam, elabora-se em seguida uma análise conjunta dos resultados.

Quadro 10. Estatísticas Descritivas do Questionário de Espectativas do 2º Ciclo

	2º Ciclo		
	Mínimo	Máximo	Mediana
As minhas notas no 2º ciclo são	1	4	2.00
Espero que as minhas notas no 3º ciclo sejam	1	4	2.00
Tempo dedicado ao estudo, num dia normal	1	4	3.00
Espero dedicar ao estudo, no 3º ciclo	3	4	4.00
Em comparação com o 2º ciclo o 3º ciclo parece-me...	2	3	2.00
Em comparação com o 2º ciclo, as aulas no 3º ciclo parecem-me...	1	3	2.00
Em comparação com o 2º ciclo, as minhas notas no 3º ciclo...	1	3	3.00
No 3º ciclo vou estar mais só	1	2	2.00
No 3º ciclo vou ter menos amigos	1	2	2.00
No 3º ciclo vou ter os mesmos amigos	1	2	1.00
No 3º ciclo vou conhecer mais pessoas	1	2	1.00
No 3º ciclo vou ter mais amigos	1	2	2.00
No 3º ciclo vou ter amigos mais velhos	1	2	2.00

No 3º ciclo irei sentir-me mais livre	1	2	2.00
No 3º ciclo irei sentir-me mais adulto	1	2	2.00
No 3º ciclo irei sentir-me mais stressado	1	2	2.00
No 3º ciclo irei sentir-me mais abandonado	1	2	2.00
No 3º ciclo irei sentir-me mais confiante	1	2	1.00

Quadro 11. Estatísticas Descritivas do Questionário de Espectativas do 3º Ciclo

	3º Ciclo		
	Mínimo	Máximo	Mediana
As minhas notas no 3º ciclo são	1	4	3.00
Espero que as minhas notas no Secundário sejam	1	4	3.00
Tempo dedicado ao estudo, num dia normal	1	4	2.00
Espero dedicar ao estudo, no Secundário	1	4	3.00
Em comparação com o 3º ciclo o Secundário parece-me...	2	3	2.00
Em comparação com o 3º ciclo, as aulas no Secundário parecem-me...	1	3	2.00
Em comparação com o 3º ciclo, as minhas notas no Secundário...	1	3	3.00
No Secundário vou estar mais só	1	2	2.00
No Secundário vou ter menos amigos	1	2	2.00
No Secundário vou ter os mesmos amigos	1	2	2.00
No Secundário vou conhecer mais pessoas	1	2	1.00
No Secundário vou ter mais amigos	1	2	1.00
No Secundário vou ter amigos mais velhos	1	2	1.00
No Secundário irei sentir-me mais livre	1	2	2.00
No Secundário irei sentir-me mais adulto	1	2	2.00
No Secundário irei sentir-me mais stressado	1	2	2.00
No Secundário irei sentir-me mais abandonado	1	2	2.00
No Secundário irei sentir-me mais confiante	1	2	2.00

Ao interpretarmos os quadros anteriores, podemos observar que os alunos de 2º ciclo manifestam expetativas mais elevadas relativamente ao tempo de estudo e a alguns itens relacionados com as relações interpessoais (vou ter mais amigos; vou ter amigos mais velhos). No entanto, manifestam expetativas mais baixas em comparação ao 3º ciclo no que se refere a notas e a confiança pessoal no ciclo que irão iniciar. No geral, em ambos os ciclos, os alunos não encaram esta fase de transição como uma etapa geradora de stress ou que possa causar o abandono manifestando, pelo contrário, expetativas positivas e elevadas, principalmente no fator interpessoal e de crescimento.

Após a análise das estatísticas descritivas dos instrumentos utilizados elabora-se em seguida a análise dos dados de acordo com as hipóteses formuladas. Tendo em conta a especificidade do estudo, considerou-se pertinente elaborar a análise das hipóteses formuladas e a respetiva discussão, de forma a torná-la mais compreensível ao leitor.

Hipótese 1. Existem diferenças estatisticamente significativas nas expetativas de relacionamento interpessoal e de crescimento pessoal dos alunos consoante os géneros, quer no 2º quer no 3º ciclo.

De forma a testarmos a hipótese formulada, explorou-se inicialmente a homogeneidade da amostra, de modo a perceber se a mesma cumpria ou não os pressupostos necessários à utilização de um teste paramétrico. Relativamente ao pressuposto da normalidade e, considerando que a amostra é constituída por 34 sujeitos, não se considerou pertinente obedecer a tal pressuposto, "dado que o número de observações é superior a 30 em ambos os grupos, não é necessário utilizar o teste K-S[1] para verificar a aderência de cada grupo à normalidade" (Pestana & Gageiro, 2000, p. 161). No que respeita à homogeneidade, avaliada pelo teste de Levene, ambos os grupos cumpriam os pressupostos em ambas as variáveis estudadas (Expetativas sobre o Relacionamento Interpessoal – 2º ciclo: F=1.636; p=.210; 3º ciclo: F=1.015; p=.318; Expetativas de Crescimento Pessoal – 2º ciclo: F=.440; p=.512; 3º ciclo: F=.477; p=.493), recorrendo-se desta forma ao teste t de Student, de forma a explorar a existência de diferenças significativas entre os géneros de ambos os ciclos.

Quadro 12. Diferenças entre os géneros nas expetativas dos alunos do 2º e 3º ciclo

	2º ciclo t de Student			3º ciclo t de Student		
Expectativas	t	gl	p	t	gl	p
Relacionamento Interpessoal	-.678	32	.503	-.686	56	.495
Crescimento Pessoal	-.277	32	.784	-.311	56	.757

Analisando o quadro 12 apresentado anteriormente, podemos observar que não existem diferenças estatisticamente significativas nas expetativas de Relacionamento Interpessoal e de Crescimento Pessoal dos alunos em fase de transição, quando comparados em termos de género.

Assim, a hipótese formulada é refutada visto que para o 2º ciclo, não existem diferenças entre raparigas e rapazes no que respeita às expetativas dos mesmos, quer nas Relações Interpessoais (t=-.678; p=.503), quer no que se refere ao Crescimento Pessoal (t=-.277; p=.784). De igual forma, no 3º ciclo os resultados vão no mesmo sentido, ou

[1] Teste de Kolmogorov-Smirnov

seja, não se comprova a hipótese formulada nem nas expetativas de Relacionamento Interpessoal (t=-.686; p=.495), nem nas de Crescimento Pessoal (t=-.311; p=.757).

Hipótese 2. As expetativas dos alunos do 2º ciclo e 3º ciclo está diretamente relacionada com a inteligência social dos mesmos.

Apresenta-se em seguida as análises referentes às relações existentes entre as expetativas dos alunos e a inteligência social dos mesmos para cada um dos ciclos de ensino. No sentido de proporcionar uma apresentação e leitura dos dados mais simples, apresenta-se, para cada escala, os resultados de cada um dos ciclos separadamente.

Quadro 13. Correlações de Pearson entre as expetativas e a inteligência social para o 2º ciclo

Inteligência Social	Expetativas			
	Notas no 3º ciclo	Horas de estudo no 3º ciclo	Relacionamento Interpessoal	Crescimento Pessoal
IRP[1]	-.042	.226	-.217	.094
IM[2]	.099	-.194	-.294	-.191
IAC[3]	-.124	-.054	.131	.125
IF[4]	-.077	.069	-.137	.220
IS[5]	-.050	.188	-.229	.103

*p=0.05
**p=0.01
[1] Índice de Resolução de Situações Sociais
[2] Índice de Motivação para a Resolução de Situações Sociais
[3] Índice de Autoconfiança na Resolução de Situações Sociais
[4] Índice de Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais
[5]Total da Escala

Como se pode observar no quadro anterior, nos alunos de 2º ciclo não existe relação entre as expetativas demonstradas e os índices de inteligência social avaliados pela escala.

Quadro 14. Correlações de Pearson entre as expetativas e a inteligência social para o 3º ciclo

Inteligência Social	Expetativas			
	Notas no Secundário	Horas de estudo no Secundário	Relacionamento Interpessoal	Crescimento Pessoal
IRP[1]	-.311*	.147	-.086	-.055
IM[2]	-.205	.230	-.116	-.103
IAC[3]	.083	-.115	.040	-.099
IF[4]	-.208	.268*	-.157	-.035
IS[5]	-.306*	.196	-.107	-.080

*p=0.05
**p=0.01
[1] Índice de Resolução de Situações Sociais
[2] Índice de Motivação para a Resolução de Situações Sociais
[3] Índice de Autoconfiança na Resolução de Situações Sociais

[4] Índice de Familiaridade com a Resolução de Situações Sociais
[5]Total da Escala

No que respeita ao 3º ciclo, podemos constatar que as expetativas dos alunos para o ensino secundário no que diz respeito a horas de estudo previstas, relacionam-se positivamente com o índice de familiaridade de situações sociais (p=.268). Pelo contrário, ao nível de notas no secundário existe uma relação negativa com o índice de resolução social (p=-.311) e com o total da escala de inteligência social (p=-.306). Isto quer dizer que, na fase de transição para o ensino Secundário, quanto menor as expetativas de notas maior o índice de resolução de situações sociais destes alunos.

Hipótese 3. As expetativas dos alunos estão diretamente relacionadas com a competência social, quer no 2º ciclo quer no 3º ciclo.

Outro dos aspetos que se propunha explorar eram as expetativas quando relacionadas com a competência social dos alunos.

Quadro 15. Correlações de Pearson entre as expetativas e a competência social para o 2º ciclo

	Expetativas			
Inteligência Social	Notas no Secundário	Horas de estudo no Secundário	Relacionamento Interpessoal	Crescimento Pessoal
ICP_ACP[1]	.113	.162	.038	-.117
ICP_L[2]	.229	.079	-.225	.009
ICP[3]	.307	-.042	-.218	-.052

*p=0.05
**p=0.01
[1] Índice de Competência Social – Apoio e Comunicação com Pares
[2] Índice de Competência Social – Liderança
[3] Índice de Competência Social

Da mesma forma que na escala de inteligência social, nos alunos de 2º ciclo não existem relações entre as expetativas e os índices de competência social dos mesmos (quadro 15).

Quadro 16. Correlações de Pearson entre as expetativas e a competência social para o 3º ciclo

Inteligência Social	Expetativas			
	Notas no Secundário	Horas de estudo no Secundário	Relacionamento Interpessoal	Crescimento Pessoal
ICP_RI[1]	.061	-.003	.267*	.205
ICP_L[2]	-.067	.092	.225	.140
ICP_ACP[3]	-.056	.000	.145	.063
ICP_ACA[4]	-.053	.025	.119	.008
ICP_CP[5]	-.095	.002	.120	.002
ICP[6]	-.029	.010	.171	.117

*p=0.05
**p=0.01
[1] Índice de Competência Social – Relacionamento íntimo
[2] Índice de Competência Social – Liderança
[3] Índice de Competência Social – Apoio e Comunicação com Pares
[4] Índice de Competência Social – Apoio e Comunicação com Adultos
[5] Índice de Competência Social – Comunicação com Pais
[6] Índice de Competência Social

Já para os alunos de 3º ciclo (quadro 16), existe uma relação positiva entre as expetativas de relacionamento interpessoal e o índice de competência social relacionado com o relacionamento íntimo (p=.267). Ou seja, quanto maiores as expetativas dos alunos relativamente às relações interpessoais para o secundário, maior é a competência dos alunos a esse nível.

Hipótese 4. As expetativas dos alunos no 2º ciclo e no 3º ciclo, estão diretamente relacionada com a perceção de inteligência emocional dos mesmos.

Passando de momento à inteligência emocional, interessava-nos explorar as relações possivelmente existentes entre as expetativas dos alunos e as subescalas da mesma.

Quadro 17. Correlações de Pearson entre as expetativas e a inteligência emocional para o 2º Ciclo

Inteligência Emocional	Expetativas			
	Notas no 3º ciclo	Horas de estudo no 3º ciclo	Relacionamento Interpessoal	Crescimento Pessoal
Adaptabilidade	-.125	.509**	-.206	-.091
Intrapessoal	.099	.257	-.163	-.149
Humor geral	.034	-.288	.038	-.135
Interpessoal	-.005	.112	.187	-.278
Gestão do Stress	-.218	.125	.327	.129
QE	-.027	.239	.022	-.199

*p=0.05
**p=0.01

No que respeita às expetativas dos alunos de 2º ciclo (quadro 17), apenas se verifica uma relação positiva entre as expetativas relativas às horas de estudo e a dimensão da inteligência emocional da adaptabilidade (p=.509). Ou seja, quanto maiores expetativas os alunos têm relativamente às horas de estudo que irão despender no 3º ciclo, maior a adaptabilidade dos mesmos ao novo ciclo de estudos.

Quadro 18. Correlações de Pearson entre as expetativas e a inteligência emocional para o 3º Ciclo

	Expetativas			
Inteligência Emocional	Notas no Secundário	Horas de estudo no Secundário	Relacionamento Interpessoal	Crescimento Pessoal
Adaptabilidade	.064	-.025	.103	.093
Intrapessoal	-.070	.062	-.065	.104
Humor geral	.073	-.123	-.072	-.111
Interpessoal	.001	.200	.197	.080
Gestão do Stress	-.197	.204	-.093	.199
QE	.064	-.025	.035	.093

*p=0.05
**p=0.01

Relativamente ao 3º ciclo (quadro 18), não se verificam associações entre as expetativas dos alunos para o secundário e a inteligência emocional.

Hipótese 5. O autoconceito está diretamente relacionado com as expetativas dos alunos, quer no 2º quer no 3º ciclo.

Da mesma forma que na hipótese anterior, para testar a hipótese que pressupõe uma relação entre o Autoconceito e as expetativas dos alunos, efetuou-se uma correlação de Pearson para cada um dos ciclos de ensino.

Quadro 19. Correlações de Pearson entre o autoconceito e as expetativas para o 2º ciclo

	Autoconceito						
Expetativas	AC[1]	Ans[2]	EI[3]	Pop[4]	AF[5]	SF[6]	Ac[7]
Relacionamento Interpessoal	.015	.277	.104	.090	.064	-.039	.114
Crescimento Pessoal	-.036	.041	.103	-.049	.008	-.004	.018

*p=0.05
**p=0.01

[1] Aspeto Comportamental
[2] Ansiedade

[3] Estatuto Intelectual
[4] Popularidade
[5] Aparência Física
[6] Satisfação-Felicidade
[7] Total Autoconceito

Conforme se pode observar no quadro 19, a hipótese formulada é refutada, ou seja, o Autoconceito não se encontra relacionado com as expetativas quer de Relacionamento Interpessoal quer de Crescimento Pessoal que os alunos têm na fase de transição para o 3º ciclo.

Quadro 20. Correlações de Pearson para o 3º Ciclo

	Autoconceito						
Expetativas	AC[1]	Ans[2]	EI[3]	Pop[4]	AF[5]	SF[6]	Ac[7]
Relacionamento Interpessoal	-.090	-.051	-.095	.027	-.115	-.128	-.112
Crescimento Pessoal	-.362**	-.252	-.057	-.002	-.021	-.120	-.193

*p=0.05
**p=0.01

[1] Aspeto Comportamental
[2] Ansiedade
[3] Estatuto Intelectual
[4] Popularidade
[5] Aparência Física
[6] Satisfação-Felicidade
[7] Total Autoconceito

Já no que respeita ao grupo de 3º ciclo (quadro 20), podemos observar uma relação negativa entre o Aspeto Comportamental e as expetativas de Crescimento Pessoal dos alunos (p=-.362). Ou seja, na fase de transição para o secundário, conforme o Aspeto Comportamental vai diminuindo, as expetativas de Crescimento Pessoal dos alunos no que se refere ao ensino secundário vão aumentando.

Hipótese 6. Existem diferenças significativas entre os géneros no que respeita ao autoconceito, para o 2ºciclo e 3º ciclo.

De modo a explorar a existência de diferenças entre os géneros no que respeita ao Autoconceito elaborou-se em primeiro lugar o teste de Levene, com o objetivo de testar a homogeneidade. Em relação ao 2º ciclo, o grupo cumpria os requisitos nas dimensões do Estatuto Inteletual (F=1.097; p=.303), da Popularidade (F=.000; p=.997), da Aparência Física (F=1.965; p=.171), utilizando-se por isso um t de Student para

explorar a hipótese. No entanto, nas restantes dimensões a amostra não cumpria os requisitos da homogeneidade (Aspeto comportamental: F=10.711; p=.003; Ansiedade: F=5.079; p=.031; Satisfação-Felicidade: F=16.443; p=.000; Autoconceito total: F= 10.833; p=.002), recorrendo-se ao teste não paramétrico de Mann-Whitney.

No que se refere ao 3º ciclo, a amostra cumpre os requisitos da homogeneidade para todas as dimensões avaliadas pela escala do Autoconceito (Aspeto Comportamental: F=.297; p=.588; Ansiedade: F=2.478; p=.121; Estatuto Inteletual: F=.2.406; p=.127; Popularidade: F=.598; p=.443; Aparência Física: F=.118; p=.732; Satisfação-Felicidade: F=.004; p=.950; Autoconceito total: F=.097; p=.756), optando-se pelo teste paramétrico para explorar a hipótese formulada (quadro 21).

Quadro 21. Diferenças entre os géneros nas dimensões do Autoconceito

	2º ciclo						3º ciclo		
	t de Student			Mann-Whitney			t de Student		
Dimensões	t	gl	p	U	gl	p	t	gl	p
Aspeto comportamental	-	-	-	55.000	32	.003	-.123	56	.903
Ansiedade	-	-	-	112.000	32	.322	-2.346	56	.023
Estatuto Intelectual	2.562	32	.015	-	-	-	.243	56	.809
Popularidade	.217	32	.830	-	-	-	-.659	56	.513
Aparência Física	.935	32	.357	-	-	-	-1.372	56	.176
Satisfação-Felicidade	-	-	-	77.000	32	.021	-1.085	56	.283
Autoconceito geral	-	-	-	107.500	32	.254	-1.277	56	.207

Conforme se pode observar no quadro anterior, e explorando de momento apenas os resultados do 2º ciclo, podemos constatar que apenas existem diferenças significativas entre os géneros no que respeita ao Estatuto Intelectual (t=2.562; p=.015), ao Aspeto Comportamental (U=55.000; p=.003) e à Satisfação-Felicidade (U=77.000; p=.021), sendo estes resultados superiores nas raparigas, ou seja, as raparigas manifestam um autoconceito superior aos rapazes, não só no Aspeto comportamental, como no Intelectual e na Satisfação-Felicidade (quadro 21).

Quadro 22. Médias e desvios-padrão do Autoconceito consoante os géneros dos alunos do 2º ciclo

	Feminino		Masculino	
Dimensões	M	DP	M	DP
Aspeto comportamental	54.0995	5.55659	44.1436	12.08016
Ansiedade	48.5591	11.37805	52.0584	7.54177
Estatuto Intelectual	53.4002	8.05523	45.1426	10.76176
Popularidade	50.3157	10.64975	49.5490	9.36537
Aparência Física	51.3443	8.43268	48.0795	11.96510

Satisfação-Felicidade	53.8031	4.15044	44.5670	13.21475
Autoconceito geral	52.9345	7.09734	45.8079	12.16764

No que se refere ao 3º ciclo, apenas existem diferenças estatisticamente significativas entre os géneros na dimensão da Ansiedade (t=-2.346; p=.023), sendo o género masculino a manifestar maiores níveis de Ansiedade (quadro 23).

Quadro 23. Médias e desvios-padrão do Autoconceito consoante os géneros dos alunos do 3º ciclo

	Feminino		Masculino	
Dimensões	M	DP	M	DP
Aspeto comportamental	49.8485	9.31676	50.1740	10.90943
Ansiedade	47.2328	10.73642	53.1771	8.16173
Estatuto Intelectual	50.2998	8.99864	49.6558	11.20568
Popularidade	49.1886	10.70546	50.9316	9.23612
Aparência Física	48.3322	10.25388	51.9149	9.52829
Satisfação-Felicidade	48.6729	11.01771	51.5237	8.64028
Autoconceito geral	48.4437	10.14595	51.7868	9.70826

Hipótese 7. Existe uma relação positiva entre a competência social e o autoconceito, quer no 2º ciclo quer no 3º ciclo.

Pretendia-se nesta hipótese explorar as relações existentes entre a Competência Social e o Autoconceito dos alunos quer no 2º ciclo quer no 3º. Para isso, efetuou-se uma correlação de Pearson para ambos os ciclos separadamente.

Relativamente ao 2º ciclo, existe uma relação positiva entre o Apoio e Comunicação com Pares e o Aspeto Comportamental (p=.569), o Estatuto Intelectual (p=.632), a Aparência Física (p=.521) e a Satisfação-Felicidade (p=.650). Da mesma forma, a dimensão de Competência Social da Liderança está diretamente relacionada com a ansiedade (p=.349) e com o Estatuto Intelectual (p=.427). Podemos ainda salientar que a Competência Social dos alunos está relacionada positivamente com o seu Autoconceito, principalmente no que diz respeito ao seu Estatuto Intelectual e à sua Aparência Física.

Quadro 24. Correlações de Pearson entre a competência social e o autoconceito para o 2º Ciclo

	Competência Social		
Autoconceito	ICP_ACP[8]	ICP-L[9]	ICP total[10]
AC[1]	.569**	.267	.285
Ans[2]	.341	.349*	.327
EI[3]	.632**	.427*	.443**
Pop[4]	.279	.123	.170
AF[5]	.521**	.304	.447**
SF[6]	.416*	.236	.322
Ac[7]	.650**	.407*	.466**

*p=0.05
**p=0.01

[1] Aspeto Comportamental
[2] Ansiedade
[3] Estatuto Intelectual
[4] Popularidade
[5] Aparência Física
[6] Satisfação-Felicidade
[7] Total Autoconceito
[8] Índice de Competência Social – Apoio e Comunicação com Pares
[9] Índice de Competência Social – Liderança
[10] Índice de Competência Social

No que respeita aos resultados para o 3º ciclo, e conforme se pode observar no quadro 25, a hipótese formulada é refutada na medida em que não existe uma associação direta entre a Competência Social e o Autoconceito dos alunos nas diversas dimensões avaliadas.

Quadro 25. Correlações de Pearson entre a competência social e o autoconceito para o 3º Ciclo

	Competência Social					
Autoconceito	ICP-RI[8]	ICP-L[9]	ICP-ACP[10]	ICP-ACA[11]	ICP-CP[12]	ICP total[13]
AC[1]	-.133	-.163	-.101	-.111	.051	-.126
Ans[2]	-.211	-.164	-.145	-.166	-.120	-.195
EI[3]	-.081	-.196	-.139	-.240	-.140	-.181
Pop[4]	-.008	-.184	-.129	-.182	-.107	-.140
AF[5]	.198	.025	.102	-.044	.217	.087
SF[6]	.051	-.031	.109	.077	.245	.087
Ac[7]	-.049	-.181	-.086	-.182	.017	-.127

*p=0.05
**p=0.01

[1] Aspeto Comportamental
[2] Ansiedade
[3] Estatuto Intelectual
[4] Popularidade
[5] Aparência Física
[6] Satisfação-Felicidade
[7] Total Autoconceito
[8] Índice de Competência Social – Relacionamento íntimo
[9] Índice de Competência Social – Liderança
[10] Índice de Competência Social – Apoio e Comunicação com Pares
[11] Índice de Competência Social – Apoio e Comunicação com Adultos
[12] Índice de Competência Social – Comunicação com Pais

[13] Índice de Competência Social

Hipótese 8. A competência social está diretamente relacionada com a inteligência emocional, quer no 2º quer no 3º ciclo.

Interessava-nos agora saber se, por outro lado, a Competência Social estava relacionada com a Inteligência Emocional em ambas as fases de transição. Para isso, utilizou-se novamente uma correlação de Pearson para cada um dos ciclos.

Quadro 26. Correlações de Pearson entre a competência social e a inteligência emocional para o 2º Ciclo

	Competência Social		
Inteligência Emocional	ICP-ACP[1]	ICP-L[2]	ICP total[3]
Adaptabilidade	.255	.185	.289
Intrapessoal	.281	.070	.126
Humor geral	.264	.086	.330
Interpessoal	.166	-.098	.049
Gestão do Stress	.326	.048	-.147
QE	.408*	.130	.299

*p=0.05
**p=0.01

[1] Índice de Competência Social – Apoio e Comunicação com Pares
[2] Índice de Competência Social – Liderança
[3] Índice de Competência Social

Como se pode constatar no quadro 26, apenas existe uma relação positiva entre a Competência Social relacionada com o Apoio e Comunicação com Pares e o Quociente Intelectual total (p=.408).

No que se refere ao 3º ciclo (quadro 27), não se observa nenhuma associação entre a Competência Social e a Inteligência Emocional dos alunos em fase de transição.

Quadro 27. Correlações de Pearson entre a competência social e a inteligência emocional para o 3º Ciclo

	Competência Social					
Inteligência Emocional	ICP-RI[1]	ICP-L[2]	ICP-ACP[3]	ICP-ACA[4]	ICP-CP[5]	ICP total[6]
Adaptabilidade	.015	.084	-.045	.080	.021	.003
Intrapessoal	.355	.149	.341	.017	.186	.313
Humor geral	-.158	-.159	-.119	-.185	-.029	-.111
Interpessoal	.085	.064	-.088	.104	.090	.081
Gestão do Stress	-.123	-.147	-.042	-.158	.038	-.101
QE	.076	.024	.021	-.034	.089	.073

*p=0.05
**p=0.01

[1] Índice de Competência Social – Relacionamento íntimo
[2] Índice de Competência Social – Liderança
[3] Índice de Competência Social – Apoio e Comunicação com Pares
[4] Índice de Competência Social – Apoio e Comunicação com Adultos
[5] Índice de Competência Social – Comunicação com Pais
[6] Índice de Competência Social

Tendo em conta os resultados apresentados nas hipóteses anteriores, achou-se pertinente testar ainda a relação entre as expetativas dos alunos, em termos de notas, horas de estudo, relações interpessoais e crescimento pessoal com as variáveis relacionadas com a inteligência/competência social e com a inteligência emocional.

Hipótese 9. A inteligência emocional dos alunos de no 2º e 3º ciclo, está diretamente relacionada com os níveis de autoconceito manifestados.

De modo a testar a segunda hipótese formulada, utilizou-se uma correlação de Pearson, que tem como finalidade, compreender o grau de associação entre as variáveis da Inteligência Emocional e do Autoconceito.

Quadro 28. Correlações de Pearson entre a Inteligência Emocional e o Autoconceito para o 2º ciclo

	Inteligência Emocional					
Autoconceito	Adaptabilidade	Intrapessoal	Humor geral	Interpessoal	Gestão stress	QE
AC[1]	-.096	.375*	.541**	.313	.436**	.466**
Ans[2]	.097	-.303	.224	.047	.310	.066
EI[3]	.238	.366*	.582**	.420*	.191	.613**
Pop[4]	.130	-.151	.341*	.167	.090	.178
AF[5]	-.027	.129	.608**	.434*	.118	.421*
SF[6]	.070	.248	.722**	.398*	.105	.529**
Ac[7]	.096	.196	.691**	.413*	.307	.543**

*p=0.05
**p=0.01

[1] Aspeto Comportamental
[2] Ansiedade
[3] Estatuto Intelectual
[4] Popularidade
[5] Aparência Física
[6] Satisfação-Felicidade
[7] Total Autoconceito

Observando o quadro 28, podemos constatar que realmente a Inteligência Emocional está direta e positivamente associada ao Autoconceito dos alunos do 2º ciclo

em algumas das dimensões exploradas. Deste modo, a dimensão Intrapessoal está associada ao Aspeto Comportamental (p=.375) e ao Estatuto Intelectual (p=.366), o Humor Geral relaciona-se com o Aspeto Comportamental (p=.541), com o Estatuto Intelectual (p=.582), com a Aparência Física (p=.608), com a Satisfação-Felicidade (p=.722) e com o Autoconceito Geral (p=.691). Por sua vez, a dimensão Interpessoal está diretamente relacionada com o Estatuto Intelectual (p=.420), com a Aparência Física (p=.434) e com a Satisfação-Felicidade (p=.398). Por sua vez, a Gestão do Stress está positivamente associada apenas à dimensão do Aspeto Comportamental (p=.436).

No geral, e interpretando as correlações dos totais da escala, podemos confirmar a nossa hipótese, ou seja, à exceção das dimensões da Ansiedade e da Popularidade, a Inteligência Emocional dos alunos tem uma relação positiva com o Autoconceito dos mesmos, o que é o mesmo que dizer que quanto maior a Inteligência Emocional, maior será o Autoconceito manifestado.

No que se refere ao 3º ciclo, apresenta-se em seguida as correlações de Pearson para o grupo de alunos. Podemos observar que a Adaptabilidade está diretamente relacionada com o Estatuto Intelectual (p=.368), o Humor Geral relaciona-se com a Ansiedade (p=.425), com o Estatuto Intelectual (p=.307), com a Aparência Física (p=.375), e com a Satisfação-Felicidade (p=.441). No que se refere à dimensão Interpessoal, esta tem uma relação negativa com o Aspeto Comportamental (p=-.273), o que é o mesmo que dizer que quanto maior a dimensão Interpessoal menor o Autoconceito relativo ao Aspeto Comportamental.

Concluindo, podemos afirmar que, tal como no 2º ciclo, no 3º ciclo a Inteligência Emocional está diretamente relacionada com o Autoconceito, influenciando-o positivamente em praticamente todas as dimensões avaliadas.

Quadro 29. Correlações de Pearson entre a Inteligência Emocional e o Autoconceito para o 3º ciclo

	Inteligência Emocional					
Autoconceito	Adaptabilidade	Intrapessoal	Humor Geral	Interpessoal	Gestão Stress	QE
AC[1]	-.092	.037	.068	-.273*	.135	-.055
Ans[2]	.223	-.124	.425**	.223	.246	.337**
EI[3]	.368**	.229	.307*	-.097	.219	.372**
Pop[4]	.050	-.093	.197	.037	.233	.132
AF[5]	.172	.016	.375**	.070	.171	.289*
SF[6]	.137	-.162	.388**	.048	.108	.203
Ac[7]	.236	.000	.441**	.004	.283*	.338**

*p=0.05
**p=0.01

[1] Aspeto Comportamental
[2] Ansiedade
[3] Estatuto Intelectual
[4] Popularidade
[5] Aparência Física
[6] Satisfação-Felicidade
[7] Total Autoconceito

Hipótese 10. Existem diferenças entre os géneros, nas diferentes dimensões da Inteligência Emocional, quer no 2º quer no 3º ciclo.

De modo a testar a hipótese formulada, procedeu-se inicialmente à análise do pressuposto da homogeneidade. Em ambos os ciclos o grupo obedece ao pressuposto em todas as dimensões avaliadas, optando-se por isso à realização do teste t de Student para explorar a hipótese levantada.

Quadro 30. Diferenças entre os géneros nas dimensões da Inteligência Emocional

	2º ciclo t de Student			3º ciclo t de Student		
Dimensões	t	gl	p	t	gl	p
Adaptabilidade	1.026	32	.312	1.80	56	.077
Intrapessoal	2.997	32	.005	1.724	56	.090
Humor geral	1.209	32	.235	3.351	56	.001
Interpessoal	2.316	32	.027	1.773	56	.082
Gestão de stress	.578	32	.568	-.248	56	.805
Escala Total	2.875	32	.007	2.054	56	.045

Ao observar o quadro 30, podemos constatar que, no que diz respeito ao 2º ciclo existem realmente diferenças significativas entre raparigas e rapazes nas dimensões Intrapessoal (t=2.997; p=.005), Interpessoal (t=2.316; p=.027) e na Inteligência Emocional geral (t=2.875; p=.007), sendo as raparigas a manifestar maiores índices de Inteligência Emocional nestas dimensões, como se pode observar no quadro 31.

Quadro 31. Médias e desvios-padrão da Inteligência Emocional consoante os géneros dos alunos do 2º ciclo

	Feminino		Masculino	
Dimensões	M	DP	M	DP
Adaptabilidade	51.4714	8.43598	47.8981	11.90571
Intrapessoal	53.8587	8.33833	44.4876	9.82839
Humor geral	51.7232	9.35847	47.5382	10.71207

Interpessoal	53.1226	10.56684	45.5392	7.36364
Gestão de Stress	50.8372	9.62879	48.8041	10.75747
Escala Total	53.7350	9.72279	44.6642	7.97245

No que se refere ao 3º ciclo, a hipótese formulada é igualmente parcialmente confirmada, na medida em que existem diferenças estatisticamente significativas entre ambos os géneros nas dimensões do Humor Geral (t=3.351; p=.001) e na escala total (t=2.054; p =.045), sendo nesta fase os rapazes a manifestar valores mais elevados nas dimensões avaliadas, conforme se pode observar no quadro 32.

Quadro 32. Médias e desvios-padrão da Inteligência Emocional consoante os géneros dos alunos do 3º ciclo

	Feminino		Masculino	
Dimensões	M	DP	M	DP
Adaptabilidade	47.8339	9.34327	52.4870	10.31924
Intrapessoal	52.0766	9.38265	47.6157	10.32511
Humor geral	46.2190	9.82692	54.3412	8.43741
Interpessoal	47.8673	10.19264	52.4487	9.36527
Gestão de stress	49.6941	10.58146	50.3513	9.47618
Escala Total	47.5517	9.52966	52.8111	9.95449

3.Discussão dos resultados

As transições entre ciclos são momentos marcantes na vida social de todos os intervenientes do sistema educativo, mas mais ainda na vida dos alunos. Nas últimas décadas é sabido que a investigação sobre a temática/problemática das transições escolares tem aumentado e um dos fatores relaciona-se com o facto de os teóricos considerarem que as transições entre os níveis de ensino podem contribuir significativamente para a diminuição do rendimento académico, podendo originar inclusive momentos de retenção (Abrantes, 2005; Saragoça, et al., 2011).

No que diz respeito às expetativas dos alunos consoante os géneros em ambas as fases de transição estudadas, não existem diferenças estatisticamente significativas em nenhum dos grupos de estudo. Estes resultados não vão ao encontro dos estudos efetuados, onde foi verificado uma tendência para que os elementos do género feminino sejam menos afetados pelas transições escolares comparativamente com os rapazes

(Abrantes, 2006; Abrantes, 2005; Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman, & Midgley, 1991). Ainda no que se refere a este aspeto, os resultados obtidos também refutam os resultados obtidos no estudo de Correia e Pinto (2008), onde uma das principais preocupações reveladas pelos alunos nestas fases eram as respeitantes à categoria social. No entanto, é de salientar que apesar dos rapazes não manifestarem expetativas negativas relativamente ao ciclo seguinte, quando se encontram nessa fase manifestam algumas dificuldades, ao contrário das raparigas.

No que respeita à relação entre a inteligência emocional e o autoconceito, a existência de relações positivas entre as dimensões de ambas as escalas vão ao encontro aos estudos de Extremera e Fernández-Berrocal (2004), que afirmam que os indivíduos com uma perceção elevada de inteligência emocional tendem a conhecer-se melhor e a se adaptarem melhor quer social quer emocionalmente.

Relativamente às diferenças entre os géneros, nas diferentes dimensões da IE, os resultados mostram que no 2º ciclo existem diferenças estatisticamente significativas no que respeita às dimensões intrapessoal, interpessoal e na escala geral, enquanto no 3º ciclo estas diferenças apenas se verificam no humor geral e na escala total. Estes resultados refutam os resultados de Bar-On (2000, 2005), que não encontrou diferenças significativas entre géneros na pontuação total das dimensões da IE. Pelo contrário e de encontro aos resultados deste estudo, Extremera e Fernández-Berrocal (2004) e Roberts, Flores-Mendonza e Nascimento (2002), consideram as mulheres são mais fortes em termos de competências interpessoais, no entanto, são os homens que terão estas mesmas competências mais desenvolvidas.

No que concerne ao autoconceito e à sua relação com as expetativas dos alunos, os resultados obtidos não identificam uma relação entre o autoconceito e as expetativas. Estes resultados não vão ao encontro dos resultados de outros estudos, que referem que diminuições na autoestima (Correia & Pinto, 2008; Cantin & Boivin, 2004), e outras manifestações de *distress* psicológico estão associadas a esta transição escolar normativa. Relativamente à variável género, verificou-se que para ambos os ciclos existem diferenças estatisticamente significativas nalgumas das dimensões do autoconceito. Estes resultados estão de acordo com estudos já efetuados, como é o exemplo do estudo de Camacho (2011), Hattie (2003), e Peixoto (2003), que comprovam discrepâncias entre indivíduos do género masculino e feminino, para as dimensões que estão relacionadas com a atividade física e competência atlética, onde os

rapazes revelam níveis mais elevados no autoconceito físico, comparativamente às raparigas. Carmona, Gómez e Ortega (2010), Gomes (2007), Fredericks e Eccles (2002), e Marsh (1989), encontraram diferenças entre género, onde os rapazes apresentam níveis superiores nos domínios relacionados com os estereótipos sexuais, aceitação social e autoconceito global e por seu turno, as raparigas revelaram valores superiores nos domínios que englobam as amizades intimas, o comportamento, a competência escolar e verbal/leitura.

Ainda no que se refere ao autoconceito, existe uma relação positiva entre a competência social e o autoconceito apenas no que concerne ao 2º ciclo nas dimensões comportamentais, aparência física e satisfação felicidade. O autoconceito para Carapeta, Ramires e Viana (2001), é considerado como a conceção que cada individuo faz de si, privilegiando entre outros os valores a nível social, o que coincide com os resultados obtidos neste estudo. Nos estudos que relacionam o autoconceito com as competências sociais, os resultados evidenciaram um efeito significativo de um dos domínios específicos do autoconceito, designadamente o comportamento, e que corresponde a um dos domínios mais diretamente relacionados com as competências emocionais (Teixeira, 2010), o que vai ao encontro aos resultados obtidos no presente estudo.

Passando de momento à inteligência emocional e a competência social, não se verifica a existência de relações entre a competência social e a inteligência emocional de ambos os grupos de alunos. Estes resultados vão, de certa maneira, contra os resultados de Bar-on (2010), quando afirma que existe uma forte correlação entre a inteligência emocional e as relações sociais. No entanto, os resultados obtidos no presente estudo, podem ser interpretados de duas formas diferentes. Por um lado, a inexistência de uma relação entre ambas as variáveis pode ter a ver com o processo de reconstrução identitária já realizada no início da adolescência, bem como pela adoção de um estilo de vida próprio e adequado às condições e possibilidades existentes no espaço social envolvente (Abrantes, 2005; Peixoto, 2003). Por outro lado, e segundo Bar-on (2005), a própria inteligência emocional tem subjacente competências e capacidades sociais e de relação com o outro, facto que pode explicar os resultados obtidos quando se procura associações entre a competência social e a inteligência emocional.

Por último, e relativamente aos resultados obtidos nas correlações entre as expetativas dos alunos e a inteligência social e emocional, os resultados obtidos não são

claros nem consonantes com as investigações que têm sido realizadas, indo ao encontro apenas em parte aos resultados obtidos por outros autores. Desta forma, e no que respeita à ausência de relação entre as expetativas dos alunos e a inteligência emocional e social, esta observação pode ter a ver com a facilidade de adaptação à mudança, tal como referem Saragoça e colaboradores (2011). Ou seja, as aprendizagens e o "crescimento emocional" que os alunos foram efetuando ao longo do tempo e do seu desenvolvimento acabam por influenciar positivamente as expetativas dos mesmos relativamente a esta nova fase, o que acaba por ser determinante na sua forma de encarar as novas situações e relações interpessoais e ter, em relação às mesmas, atitudes positivas e coerentes do ponto de vista socioemocional.

No entanto, para alguns alunos, estas são fases de exploração, de conhecimento, e como tal implicam todo um alargar de relações que influenciam positivamente as expetativas que estes têm relativamente às suas relações interpessoais. Como referem Abrantes (2005), e Saragoça e colaboradores (2011), estas etapas constituem-se como uma oportunidade de abertura e de desenvolvimento de novas relações e, deste modo, como momentos de crescimento, de descoberta identitária.

Ao nível da relação positiva entre as expetativas de horas de estudo para os alunos que se encontram na fase de transição para o 3º ciclo e a adaptabilidade com as situações sociais, essa relação pode encontrar justificação nos estudos de Rosário, Núñez e Pienda (2006), que afirmam a necessidade do aluno desenvolver estratégias de autorregulação da aprendizagem, tal como um comprometimento com os objetivos educativos, sendo por isso necessário que adote estratégias ativas de estudo. Assim sendo, podemos possivelmente afirmar que as expetativas elevadas estão relacionadas com a abertura dos alunos a essa necessidade e, sendo assim, esse esforço por parte dos mesmos significaria um maior conhecimento e experiência face ao novo ciclo e a novas aprendizagens o que acabaria por se tornar um fator constante no avanço da escolaridade.

Os resultados obtidos responderam ao objetivo deste estudo uma vez que se fez a caraterização destes alunos nos anos de transição do 2º e 3º ciclo dos domínios socioemocional e do autoconceito e ficamos a saber a influência das expetativas dos mesmos aquando a transição. Assim, importa fazer uma distinção de quais são as caraterísticas dos alunos no 2º ciclo e as caraterísticas dos alunos no 3º ciclo.

No que respeita ao 2º ciclo: há uma relação positiva entre as expetativas relativas às horas de estudo e a dimensão da inteligência emocional da adaptabilidade; existem diferenças significativas entre os géneros no que respeita ao Estatuto Intelectual, ao Aspeto Comportamental e à Satisfação-Felicidade. Sendo estes resultados superiores nas raparigas, ou seja, as raparigas manifestam um autoconceito superior aos rapazes, não só no Aspeto comportamental, como no Intelectual e na Satisfação-Felicidade. Existe uma relação positiva entre o Apoio e Comunicação com Pares e o Aspeto Comportamental, o Estatuto Intelectual, a Aparência Física e a Satisfação-Felicidade. Da mesma forma, a dimensão de Competência Social da Liderança está diretamente relacionada com a ansiedade e com o Estatuto Intelectual. Podemos ainda salientar que a Competência Social dos alunos está relacionada positivamente com o seu Autoconceito, principalmente no que diz respeito ao seu Estatuto Intelectual e à sua Aparência Física. Há igualmente uma relação positiva entre a Competência Social relacionada com o Apoio e Comunicação com Pares e o Quociente Intelectual total. A Inteligência Emocional está diretamente relacionada com o Autoconceito, influenciando-o positivamente em praticamente todas as dimensões avaliadas. Por fim, existem diferenças entre os géneros, nas diferentes dimensões da Inteligência Emocional, nas dimensões Intrapessoal, Interpessoal e na Inteligência Emocional geral.

No que respeita ao 3º ciclo: as expetativas dos alunos para o ensino secundário no que diz respeito a horas de estudo previstas, relacionam-se positivamente com o índice de familiaridade de situações sociais. Pelo contrário, ao nível de notas no secundário existe uma relação negativa com o índice de resolução social. Existe uma relação positiva entre as expetativas de relacionamento interpessoal e o índice de competência social relacionado com o relacionamento íntimo e uma relação negativa entre o Aspeto Comportamental e as expetativas de Crescimento Pessoal dos alunos. Nas diferenças de género avaliadas no Autoconceito, os rapazes manifestam maiores níveis de Ansiedade comparativamente ao feminino e a Inteligência Emocional está diretamente relacionada com o Autoconceito, influenciando-o positivamente em praticamente todas as dimensões avaliadas. Por fim, nas diferentes dimensões da Inteligência Emocional, existem diferenças estatisticamente significativas entre ambos os géneros nas dimensões do Humor Geral e na escala total.

É de referir que, o conhecimento prévio destes condicionantes para os profissionais da educação pode ser uma mais-valia em termos de adaptação ao novo ciclo destes alunos.

Parte III – Conclusões

O presente estudo assenta sobre a convicção de que as competências emocionais e sociais, mas também o autoconceito afetam a forma como, com maior ou menor facilidade, se ultrapassam os obstáculos de uma transição de ciclo escolar. Isto porque, sendo os seres humanos essencialmente sociais, a ausência de capacidades sociais e emocionais poderia condicionar as expetativas na transição e limitaria a adaptação a um novo ciclo e o comportamento inteligente, e logo, bem-sucedido.

Ao longo de toda a investigação foi possível perceber que nestes últimos anos tem havido um aumento substancial de estudos dedicado a estes constructos, o que possivelmente deve-se ao facto de os investigadores privilegiarem não só a dimensão cognitiva dos alunos, mas também a socioemocional e o autoconceito. Sendo que estes podem influenciar a adaptação ao novo ciclo e consequentemente ter influência também no rendimento escolar.

Assim em modo de consideração final e no que diz às principais conclusões a retirar do nosso estudo verifica-se que nem todos os resultados das hipóteses levantadas vão ao encontro de estudos anteriores já publicados e que este facto pode ficar a dever-se a questões culturais devido à população em questão ser muito específica.

Mencionando os resultados propriamente ditos, não existem diferenças estatisticamente significativas nas expetativas de relacionamento interpessoal e de crescimento pessoal dos alunos de acordo com os géneros em ambos os ciclos de estudo; a inteligência emocional destes alunos está diretamente relacionado com os níveis de autoconceito manifestados, sendo esta hipótese confirmada em ambos os ciclos, o que é o mesmo que dizer que quanto maior a inteligência emocional, maior será o autoconceito manifestado. Nas diferenças entre os géneros, nas dimensões da inteligência emocional observou-se que no 2º ciclo existem diferenças significativas nas dimensões intrapessoal, interpessoal e na inteligência emocional geral, sendo as raparigas a evidenciar os índices mais elevados, enquanto no 3º ciclo são os rapazes que manifestam os índices mais elevados mas nas dimensões do humor geral e na escala total. Em relação ao autoconceito estar diretamente relacionado com as expetativas dos alunos, no 2º ciclo esta hipótese é refutada, sendo que o autoconceito não se encontra relacionado com as expetativas quer de relacionamento interpessoal quer de crescimento pessoal que os alunos têm nesta fase de transição. No que diz respeita ao 3º ciclo, na fase de transição para o secundário, conforme o aspeto comportamental vai diminuindo,

diminuem também as expetativas de crescimento pessoal dos alunos. Relativamente às diferenças entre géneros no que respeita ao autoconceito, no 2º ciclo as raparigas manifestam um autoconceito superior aos rapazes, não só no aspeto comportamental, como também no intelectual e na satisfação-felicidade. Enquanto no 3º ciclo apenas se verifica níveis maiores de ansiedade no género masculino. Por último, existe uma relação positiva entre a competência social e o autoconceito e a competência social e a inteligência emocional apenas no 2º ciclo, sendo que no 3º ciclo estas hipóteses não se verificam.

Estes resultados díspares entre os ciclos e fazendo referência, que o estudo destes constructos, nesta etapa desenvolvimental que é o início da adolescência se nos referirmos ao 2º ciclo e a adolescência propriamente dita quando falamos do 3º ciclo, para além de nos permitir aprofundar o conhecimento empírico nesta população específica, é ainda uma fonte rica em informação diferenciada, dadas as implicações desenvolvimentais que acarreta, na medida em que se trata de uma fase de adaptação não só escolar, mas também de redescoberta da sua identidade. Possivelmente há mais hipóteses refutadas no 3º ciclo precisamente pelo facto de estes alunos estarem num período de maior conturbação intrapessoal e interpessoal, marcada essencialmente pela afirmação das suas personalidades também na esfera escolar.

Assim, seria necessário que se desenvolvessem nestes ciclos de transição programas de desenvolvimento das competências socioemocionais, promovendo a intervenção primária. Segundo Cartaxo (2012), neste sentido, indivíduos com elevado nível de autoconhecimento, capacidade para lidar com diferentes emoções e para lidar com os conflitos internos, o que pressupõe um funcionamento positivo num conjunto de áreas da vida (pessoal, interpessoal e social) e em diversos domínios psicológicos (cognitivo, emocional e motivacional) acabam por atingir um bom estado de saúde mental e consequentemente um bom rendimento escolar e no fundo é isto que se pretende.

1. Limitações do estudo e perspetivas futuras

Ao longo da realização deste estudo, foram algumas as dificuldades com que nos fomos deparando. Em primeiro lugar, a aplicação das provas psicológicas e do questionário só se deu após o consentimento de todos os encarregados de educação, e

como demoraram a fazê-lo, a aplicação só se deu na última semana de aulas, o que fez com que os alunos tivessem que responder às mesmas de uma só vez, chegando ao fim da bateria visivelmente cansados. Uma outra limitação foi o estudo centrar-se apenas em uma escola da região e com número amostral pequeno.

No que às sugestões para futuras investigações diz respeito, seria interessante alargar o estudo a outras escolas da região, para assim também estudar se há diferenças entre os centros urbanos e rurais. A partir deste estudo também poderia ser desenvolvido um programa de promoção de competências socioemocionais, com vista à promoção escolar.

Referências Bibliográficas

Abrantes, P. (2005). As Transições entre Ciclos de Ensino: entre problema social e objeto sociológico. *Interações, 1*: 25-53.

Abrantes, P. (2006). *Individualização e Exclusão: A transição para o ensino secundário no centro de Madrid*. CIES e-working paper nº14.

Abrantes, P. (2008). *Os Muros da Escola. As Distâncias e as Transições Entre Ciclos de Ensino*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Azevedo, A. & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. *Psicologia, 20 (2):* 69-93.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On & J., Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, 363-388. San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernández-Berrocal and N., Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17.

Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology, 40 (1):* 54-62

Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspetivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In J. Sousa & C. Fino (Eds.), *A escola sob suspeita*, 375-384. Porto: Edições Asa.

Brian R. & Flay, B. (2002). Positive Youth Development Requires Comprehensive Health Promotion Programs. *Am J Health Behavior, 26 (6):* 407-424.

Bourdieu, P. (1985). The forms of capital. In J. G., Richardson (Eds.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Nova Iorque: Greenwood.

Bulkeley, J. & Fabian, H. (2006). Well-Being and Belonging During Early Educational Transitions. *International Journal of Transitions in Childhood, 2*: 18-31.

Camacho, I. (2011). *Autoestima e Autoconceito em crianças e adolescentes: um estudo de caso no Curral das Freiras*. Dissertação de Mestrado. Madeira: Universidade da Madeira.

Candeias, A., Rebelo, N., Silva, J. & Cartaxo, A. (2011). Bar-On – Inventário de Quociente Emocional (Bar-On EQ-i: YV) - Estudos portugueses com crianças e jovens do Ensino Básico. *VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/ Evaluación Psicológica – XV Conferência Internacional Avaliação: Formas e Contextos.* Lisboa: Universidade de Lisboa.

Candeias, A. (2007). *Prova Cognitiva de Inteligência Social PCIS*. Manual Técnico. Lisboa: CEGOC-TEA, Lda.

Candeias, A. (2008). *Prova de Avaliação de Competência Social PACS*. Manual Experimental. Lisboa: CEGOC-TEA, Lda.

Carapeta, C., Ramires, A., & Viana, M. (2001). Auto–conceito e participação desportiva. *Análise Psicológica*, *1*: 51-58.

Carmona, M., Gómez, S., & Ortega, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación, 352*: 495-515.

Cartaxo, A. (2012). *Inteligência Emocional, Autoconceito e Bem-estar Psicológico: estudo exploratório em alunos de 9º, 10º e 11º ano*. Dissertação de Mestrado. Évora: Universidade de Évora.

Correia, A. (2011). *Auto Conceito: Uma visão integradora de Alunos, Pais e Professores.* Dissertação de Mestrado. Madeira: Universidade da Madeira.

Correia. A., Portela, M. & Costa, M. (2009). Como identificar prospectivamente estudantes com maus desempenhos em fases avançadas de cursos no ensino superior? *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.* Braga: Universidade do Minho.

Correia, K. & Pinto, M. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: efeitos de um programa de intervenção. *Aletheia, 27(1):* 7-22.

Craven, R., & Marsh, H. (2008). The Centrality of the Self-Concept Construct for Psychological Wellbeing and Unlocking Human Potential: Implications for Child and Educational Psychologists. *Educational and Child Psychology, 25(2):* 104-118.

Crochett, L., Petersen, A., Graber, J., Schulenberg, J. & Ebata, A. (1989). School transition and adjustment during early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 9*: 181-210.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligência emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Eletrónica de Investigación Educativa, 6(2)*: 422-436.

Faria, L. (2005). Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica, 4 (23):* 361-371.

Felner, R., Ginter, M. & primavera, J. (1982). Primary Prevention During School Transitions: Social Support and Environmental Structure. *American Journal of Community Psychology, 10 (3*): 277-290.

Fernandes, H. (2007). *O Bem-Estar Psicológico em Adolescentes: uma abordagem centrada no florescimento humano*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Fernández-Berrocal, P, Alcaide, R., Extremera, N. & Pizarro, D. (2006). The Role of Emotional Intelligence in Anxiety and Depression among Adolescents. *Individual Differences Research, 4(1):* 16-27.

Fernández-Berrocal, P., Ramos, N. & Extremera, N. (2001). Inteligencia Emocional, Supresión Crónica de Pensamientos y Ajuste Psicológico. *Boletín de Psicología, 70*: 79-95.

Ferreira, M. & Nelas, P. (2006). Adolescências... Adolescentes... *Revista Millenium, 32*: 141-162.

Fontaine, A. & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica, 5*: 5-18.

Fontaine, A. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica, 7*: 33-54.

Fortin, M. (1999). *Processo de Investigação*. Lisboa: Lusociência.

Franco, M. (2007). *A gestão das emoções na sala de aula. Projeto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento. Madeira: Universidade da Madeira.

Fredricks, J., & Eccles, J. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology, 38:* 519–533.

GEPE (2012). Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Disponível em http://www.gepe.min-edu.pt/np4/610.html

Gomes, M. (2007). *Autoconceito/Autoestima e rendimento escolar em alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.* Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

Gomes, F. & Carvalho, R. (2007). Começar bem… do 4º para o 5º ano! A experiência de um projeto de apoio à transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o Sucesso: Políticas e Atores.*

Gonçalves, M. (2006). *A inteligência emocional em jovens estudantes do 12º ano de escolaridade. Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Gorostegui, M., & Dörr, A (2005). Género y Autoconcepto: Un Análisis Comparativo de las Diferencias por Sexo en una Muestra de Niños de Educación General Básica (EGB). *Psyche*, *14*: 151-163.

Griffin, K., Scheier, L., Botvin, G. & Diaz, T. (2001). Protective Role of Personal Competence Skills in Adolescent Substance Use: Psychological Well-Being as a Mediating Fator. *Psychology of Addictive Behaviors, 15(1):* 194-201.

Hattie, J. (2003). *The status and direction of self-concept research: The importance of importance*. Auckland Human Development, Waiheke Island.

Henriques, P. (2009). *Imagem corporal, autoconceito e rendimento escolar nos pré-adolescentes.* Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Hirsch, B. & Rapkin, B. (1987). The transition to junior high-school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development, 58*: 1235-1243.

Kansi, J., Wichstrøm, L., & Bergman, L. R. (2003). Eating problems and the self-concept: Results based on a representation sample of Norwegian adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence, 32 (5):* 325-335.

Landa, J. & López-Zafra, E. (2010). The Impact of Emotional Intelligence on Nursing: an overview. *Psychology, 1*: 50-58.

Lei de bases do sistema educativo (2005). Federação nacional dos professores. Disponível em http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174

Lopes, M. (2005). Transições e pontos críticos das trajetórias de escolaridade: estudo de caso em seis escolas secundárias da grande lisboa. *Interações, 1*: 55-75.

Lopes, A. Mouraz, A., Ferreira, E., Pereira, F. & Fernandes, P. (2010). *Articulação entre níveis escolares*. Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE). Porto: Universidade do Porto.

Marturano, E. (2008). Tensões cotidianos na transição da primeira série: um enfoque de desenvolvimento. *Psicologia em Estudo, 13(1):* 79-87.

Marsh (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*: 417-430.

Mascarenhas, S., Almeida, L. & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilidades escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação, 18 (1):* 77-91.

Mayer, J., Roberts, R. & Barsade, S. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. Annual Review of Psychology, *59*: 507–36.

Nagar, S., Sharma, S., & Chopra, G. (2008). Self Esteem among Rural Adolescent Girls in Kangra District of Himachal Pradesh. *Anthropologist, 10 (2): 151-154.*

OCDE (2006). *Regards sur l´Éducation 2006: Les grandes lignes.* Organisation de Coopération et de Développement Économiques.

O'Mara, A. (2008). *Methodological and Substantive Applications of Meta-Analysis: Multilevel Modelling, Simulation, and the Construct Validation of Self-Concept.* Dissertação de Doutoramento. Universidade de Oxford.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança.* Lisboa: Mc Graw Hill.

Peixoto, F. (2003). *Autoestima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar: Estudo das relações entre autoestima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade.* Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Pestana, M. & Gageiro, J. (2000). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS.* Lisboa: Edições Sílabo.

Petersen, A. & Crockett, L. (1985). Pubertal timing and grade effects on adjustment. *Journal of Youth and Adolescence, 14*: 191-206.

PISA (2003). *Programme for International Student Assessement. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. Resultados do estudo Internacional Pisa 2003. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE, Ministério da Educação.

Ribeiro, I., Almeida, L. & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1º para o 2º ciclo do ensino básico *Avaliação Psicológica, 5 (2):* 127-133.

Roazzi, A., Dias, M., Minervino, C., Roazzi, M. & Pons, F. (2008). Compreensão das Emoções em Crianças: Estudo Transcultural sobre a validação do Teste de Compreensão da Emoção TEC (Test of Emotion Comprehension). *Atas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica*, *13*: 213-233.

Roberts, R., Flores-Mendoza, C., Nascimento, E. (2002). Inteligência Emocional: um constructo científico? *Paidéia, 12(23):* 77-92.

Rosário, P. Almeida, L., Oliveira, A. D. (2000). Estratégias de autorregulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: Uma investigação no ensino secundário. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 2*: 197-213.

Rosário, P., Núñez, J., & Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o Estudar na Universidade: Cartas do Gervásio ao seu Umbigo.* Coimbra: Edições Almedina.

Salovey, P & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, *9*: 185-211.

Salovey, M. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovery-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema, 18:* 34-41.

Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa.* Brasil: McGraw-Hill.

Saragoça, J., Neto, A., Pomar, C. & Candeias, A. (2011). Efeito das Transições Escolares no Rendimento Académico: os capitais económicos, cultural e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses. *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Diversidades e (De)sigualdades.* Lisboa: Universidade de Lisboa.

Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M. & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões.* Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Seco, G., Filipe, L., Pereira, P. & Alves, S. (2009). Formar para uma transição de sucesso: intervenções do serviço de apoio ao estudante do instituto politécnico de Leiria. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.* Braga: Universidade do Minho.

Serrat, O. (2009). *Understanding and Developing Emotional Intelligence*. Knowledge Solutions. Asian Development Bank. Mandaluyong City.

Stys, Y. & Brown, S. (2004). A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections. *Research Branch, Correctional Service of Canada.*

Teixeira, M. (2010). *Estudo sobre a eficácia de um programa de inteligência emocional no autoconceito de alunos do 2º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa.

Trindade, M. (2011). *Inteligência Emocional e Resiliência. Estudo exploratório junto de uma população universitária.* Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa.

Valle, P. (2006). Inteligência emocional no trabalho: um estudo exploratório. Dissertação de Mestrado. Faculdade de economia e finanças IBMEC.

Veiga, F. (2005). Novos elementos acerca da escala de autoconceito "Piers- Harris Children´s Self-concept Scale", *Atas do VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).*

Veríssimo, R. (2003). Inteligência Emocional: da Alexitímia ao Controlo Emocional. *Ata Médica Portuguesa, 16*: 407-411.

Wigfield, A., Eccles, J., MacIver, D., Reuman, D. & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology, 27*: 552-565.

Woolfolk, A. (2005). *Educational Psychology* (9 ed.). New York: Allyn & Bacon.

Woyciekoski, C. & Hutz, C. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 22 (1):* 1-11.

ANEXOS

Anexo A: Questionário expetativas dos alunos nos anos de transição do 2º ciclo para o 3º ciclo

Questionário

Expetativas dos alunos na transição do 2º para o 3º ciclo

A. Identificação

1.1 Nome: 1.2 Ano/Turma:

1.3 Idade:

B. 2º Ciclo vs 3º Ciclo: dados objetivos

2.

As minhas notas

	2ºCiclo/São:	3ºCiclo/ Espero que sejam:
(1) Muito boas		
(2) Boas		
(3) Suficientes		
(4) Fracas		

3.

Tempo dedicado ao estudo, num dia normal

	2ºCiclo/São:	3ºCiclo/ Espero que sejam:
(1) Quase nenhum		
(2) Menos de meia hora		
(3) Entre meia e uma hora		
(4) Mais de uma hora		

C. Expetativas no 3º ciclo: as aulas

4. Em comparação com o 2ºciclo… (assinalar com um X)

1. O 3ºciclo parece-me…		2. As aulas parecem-me…		3. As minhas notas…	
Mais fácil	( )	Mais interessantes	( )	Vão subir	( )
Mais difícil	( )	Mais aborrecidas	( )	Vão descer	( )
Igual	( )	Iguais	( )	Vão-se manter	( )

D. A mudança para o 3º ciclo: sentimentos

5.

No 3º ciclo…

	Sim	Não
(1) Vou estar mais só		
(2) Vou ter menos amigos		
(3) Vou ter os mesmos amigos		
(4) Vou conhecer mais pessoas		
(5) Vou ter mais amigos		
(6) Vou ter amigos mais velhos		

6.

No 3º ciclo, irei sentir-me…

	Sim	Não
(1) Mais livre		
(2) Mais adulto(a)		
(3) Mais stressado(a)		
(4) Mais abandonado(a)		
(5) Mais confiante		

Ano Letivo: _____/_____

Anexo B: Questionário expetativas dos alunos nos anos de transição do 3º ciclo para o Secundário

Questionário

Expetativas dos alunos na transição do 3º ciclo para o Secundário

A. Identificação

1.1 Nome: 1.2 Ano/Turma:
1.3 Idade:

B. 3º Ciclo vs Secundário: dados objetivos

2.

As minhas notas

	3ºCiclo/São:	Secundário/ Espero que sejam:
(1) Muito boas		
(2) Boas		
(3) Suficientes		
(4) Fracas		

3.

Tempo dedicado ao estudo, num dia normal

	3ºCiclo/São:	Secundário/ Espero que sejam:
(1) Quase nenhum		
(2) Menos de meia hora		
(3) Entre meia e uma hora		
(4) Mais de uma hora		

C. Expetativas no secundário: as aulas

4. Em comparação com o 3ºciclo… (assinalar com um X)

1. O secundário parece-me…		2. As aulas parecem-me…		3. As minhas notas…	
Mais fácil	( )	Mais interessantes	( )	Vão subir	( )
Mais difícil	( )	Mais aborrecidas	( )	Vão descer	( )
Igual	( )	Iguais	( )	Vão-se manter	( )

D. A mudança para o Secundário: sentimentos

5.

No Secundário…

	Sim	Não
(1) Vou estar mais só		
(2) Vou ter menos amigos		
(3) Vou ter os mesmos amigos		
(4) Vou conhecer mais pessoas		
(5) Vou ter mais amigos		
(6) Vou ter amigos mais velhos		

6.

No Secundário, irei sentir-me…

	Sim	Não
(1) Mais livre		
(2) Mais adulto(a)		
(3) Mais stressado(a)		
(4) Mais abandonado(a)		
(5) Mais confiante		

Ano Letivo: ____/____

Anexo C: Autorização da Direção Regional da Educação e dos Recursos Humanos

S. R.

REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
GABINETE DO SECRETÁRIO REGIONAL

À Exma.
Universidade da Madeira – Centro de
Competência de Artes e Humanidades
Colégio dos Jesuítas
Rua dos Ferreiros
9000-082 Funchal

GABINETE DO SECRETÁRIO
SAÍDA
OF: 219 Pr: 2.28.7 2012/01/2

Sua referência | Sua comunicação de | Nossa referência

ASSUNTO: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA PASSAGEM DE QUESTIONÁRIOS E TESTES NO ÂMBITO DO PROJECTO RED

Em referência ao Vosso ofício nº 109, datado de 12/01/2012, subordinado ao assunto mencionado em epígrafe, encarrega-me o Exmº Senhor Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos de transcrever o teor do seu despacho exarado a 23/01/2012:

"Autorizo, sob a condição de informar quais as escolas em que pretendem actuar e sujeito à devida agilização e conveniência dos respectivos Directores e/ou Conselhos Executivos."

Com os melhores cumprimentos,

A Chefe de Gabinete
Sara Relvas
(Sara Relvas)

FM

Na resposta indicar a «Nossa Referência». Em cada ofício tratar só de um assunto

Anexo D: Autorização da Direção Executiva da Escola Básica e Secundária

UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Competências em Artes e Humanidades

Mestrado em Psicologia da Educação

Assunto: Declaração de Autorização para Realização de Estudo

Eu, [redacted] Presidente do Conselho Executivo da Escola [redacted]. declaro autorizar a realização do estudo da responsabilidade da Mestranda Dolores Carina dos Reis Castro, a realizar com os alunos do 6º ano e 9º ano de escolaridade.

Atenciosamente,

Universidade da Madeira, 16 de janeiro 2012

[redacted]

([redacted])

UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Competências em Artes e Humanidades

Mestrado em Psicologia da Educação

Assunto: Pedido de Autorização para Realização de Estudo

Exma. Sra. Presidente do Conselho Executivo da Escola [redacted]

Eu, Dolores Carina dos Reis Castro, aluna do Curso de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira, encontro-me a realizar e[redacted] Venho por este meio solicitar a V. Ex.ª autorização para realização de um estudo de dissertação de Mestrado, intitulado "A influência das variáveis socioemocionais nas transições entre 2º e 3º ciclo do ensino básico. Um estudo exploratório na RAM", que tem como objetivo investigar os efeitos destas variáveis nas transições de ciclos, através da aplicação de questionários e de uma prova psicológica devidamente certificada.

Este estudo não trará qualquer despesa ou risco para a instituição. Comprometo-me a salvaguardar a confidencialidade e anonimato dos alunos participantes. A apresentação dos resultados será divulgada à comunidade científica, podendo estes dados serem divulgados mais amplamente em publicações e conferências, sendo que o anonimato será sempre salvaguardado.

Em qualquer momento encontro-me disponível a prestar mais informações que V. Ex.ª considere importante.

Atenciosamente,

Universidade da Madeira, 16 janeiro 2012

Dolores Carina dos Reis Castro

(Dolores Carina dos Reis Castro)

Anexo E: Consentimentos dos Encarregados de Educação (o mesmo documento de autorização do Projeto RED)

u évora
UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Projecto RED - Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses

Assunto: Pedido de autorização para a realização de questionários em contexto escolar.

Exmo/a Senhor/a Encarregado/a de Educação,

O Projecto RED - Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses é um projecto de investigação educacional financiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/104884/2008) e coordenado pela Universidade de Évora. Encontra-se devidamente autorizado pela Comissão Nacional de Protecção de Dados e pelo Ministério da Educação e Ciência.

O principal objectivo deste Projecto é analisar o impacto das transições de ciclo (do 1º para o 2º ciclo do ensino básico, do 2º para o 3º ciclo do ensino básico e do 3º ciclo para o ensino secundário) no rendimento escolar dos/as alunos/as portugueses/as, especialmente em disciplinas nucleares como a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências Naturais e as Ciências Físico-Químicas, tendo em conta vários factores associados ao desenvolvimento da criança ou do/a jovem e ao seu envolvimento cultural e socioeconómico.

Decorrerá durante 2 anos lectivos em várias escolas de Portugal, sendo organizado do seguinte modo:

1. Durante o ano lectivo 2011-2012, envolverá alunos/as que frequentam o 4º, 6º e 9º ano de escolaridade (neste ano lectivo, os/as alunos/as serão inquiridos em dois momentos: no 1º período e no final do 2º ou início do 3º);

2. Durante o ano lectivo 2012-2013, incidirá sobre os/as alunos/as antes inquiridos/as que transitaram para o 5º, 7º e 10º ano, respectivamente, sendo os inquéritos aplicados no final do 2º período ou início do 3º).

Além da participação dos vossos educandos, pedimos ainda a vossa colaboração com o preenchimento de três questionários destinados aos pais/encarregados de educação, o que vos tomará, no total, cerca de 20 minutos.

A recolha de dados será realizada pelos investigadores (professores ou psicólogos educacionais) que aplicarão vários questionários e testes relativos às variáveis em estudo (*variáveis escolares* - atitudes face à escola e às disciplinas escolares; *variáveis pessoais* - cognitivas, neurocognitivas, sociocognitivas e socioemocionais; *variáveis contextuais* - capital económico, social e cultural dos alunos.

Estes estudos revelam-se de extrema importância a nível educativo, permitindo compreender melhor estes momentos cruciais do percurso escolar e as suas repercussões no rendimento escolar. Pretende-se, assim, contribuir para a definição de orientações educativas que sirvam a formação de professores e o desenvolvimento de políticas educativas mais ajustadas às características dos/as alunos/as e dos seus contextos educativos.

No decorrer do estudo será assegurado o devido respeito pelos cuidados éticos e deontológicos exigidos - o processo será mantido confidencial e os dados obtidos irão servir apenas para os efeitos desta investigação, não

u évora UNIVERSIDADE DE ÉVORA — UNIÃO EUROPEIA Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional — FCT Fundação para a Ciência e Tecnologia

sendo tratados de forma individual mas sim no seu conjunto. Contudo, para que possamos acompanhar as crianças e jovens ao longo deste tempo, os instrumentos de recolha de dados serão identificados com nome e posteriormente codificados para efeitos de tratamento estatístico. Os dados serão apenas conservados durante o período necessário para a prossecução da investigação, sendo os resultados obtidos disponibilizados no final do estudo.

A Escola/Agrupamento que o/a seu/sua educando/a frequenta foi seleccionada para integrar a rede de escolas que colaborarão no estudo a nível nacional. Tendo em conta que o/a seu/sua educando/a frequenta um dos anos de escolaridade abrangidos pelo estudo, **vimos solicitar a sua autorização para poder efectuar a referida recolha de dados**. Para além disso, solicitamos também nos indique os seus contactos (telefone e/ou e-mail) exclusivamente para, em caso de necessidade o/a conseguirmos contactar, pois este estudo irá decorrer ao longo de dois anos lectivos e torna-se necessário seguir os/as mesmos alunos/as. Os contactos que nos indicar serão utilizados apenas em casa de necessidade e só os investigadores terão acesso a eles.

Na expectativa de uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção que possa vir a dispensar ao Projecto e apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Universidade de Évora, 17 de Novembro de 2011

O Investigador Responsável pelo Projecto

António Neto
(Professor Associado com Agregação)

Contactos para Esclarecimentos:
Universidade de Évora- Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP)
Telef: 266768052
E-mail: projectored@uevora.pt

..... *(destacável)*

Escola _____

Eu _____ Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____ nº _____ da turma _____do _____ ano de escolaridade autorizo que este/a seja inquirido no âmbito da investigação *Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre o efeito das transições em alunos/as portugueses/as.*

Declaro que fui devidamente esclarecido sobre as condições de realização do estudo e a forma como os dados pessoais irão ser recolhidos e tratados.

Data: _____/_____/_____

Contactos: _____

Assinatura: _____

uévora UNIVERSIDADE DE ÉVORA
UNIÃO EUROPEIA Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional
FCT