

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPsi

**INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO EM ESTÁGIO
ACADÊMICO DE CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE**

FERNANDA ESTEVES PEREIRA

SÃO CARLOS – SP

2021

FERNANDA ESTEVES PEREIRA

**INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO EM ESTÁGIO
ACADÊMICO DE CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Comportamento social e processos cognitivos

Orientadora: Pof^{ra}.^a Dr^a. Monalisa Muniz

SÃO CARLOS – SP

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Fernanda Esteves Pereira, realizada em 27/03/2020:



Profa. Dra. Monalisa Muniz Nascimento
UFSCar

Prof. Dr. José Maurício Haas Bueno
UFPE

Prof. Dr. Fabiano Koich Miguel
UEL

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) José Maurício Haas Bueno, Fabiano Koich Miguel e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.



Profa. Dra. Monalisa Muniz Nascimento

Agradecimentos

À Prof.^a Dr.^a Monalisa Muniz, orientadora e amiga, pelos ensinamentos e direcionamentos que foram de suma importância para seguir firme na caminhada do mestrado.

Aos meus pais, Imária e Lourenço, e amigos, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim, mesmo quando eu não mais acreditava.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de estudo que viabilizou esta pesquisa.

Pereira, F. E. (2021). *Inteligência emocional e avaliação de desempenho em estágio acadêmico de cursos da área da saúde* (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de São Carlos.

Resumo

O presente estudo teve por objetivo verificar a relação entre a inteligência emocional e suas facetas com o desempenho em estágio acadêmico de alunos matriculados em estágios específicos obrigatórios da matriz curricular dos cursos de Medicina, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Participaram do estudo 74 estudantes com média de idade de 23,65 ($DP = 3,651$, $Md = 23,00$), com mínimo de 19 anos e máximo de 48 anos, sendo 68,9% do sexo feminino. Os instrumentos utilizados foram: Bateria de Inteligência Emocional, Avaliação do Aluno segundo seus Supervisores de Estágio Acadêmico (adaptado), Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico (adaptado) e Notas em Estágio Acadêmico. Os participantes foram divididos em dois grupos: G1 – Medicina, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, com 44 participantes (59,6%), no qual 63,6% era do sexo feminino; e G2 – Psicologia, com 30 participantes (40,5%), em que 76,7% foram mulheres. Devido à baixa adesão de respostas dos docentes ao questionário Avaliação do Aluno segundo seus Supervisores de Estágio Acadêmico, tal instrumento não entrou na análise de dados da presente pesquisa. Para as análises dos dados, foram realizadas as estatísticas descritivas para caracterizar a amostra e análises inferenciais para investigação das hipóteses reformuladas. Os resultados indicaram que houve correlação significativa, positiva e moderada entre Compreensão de Emoções Total e Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico para o G2 – Psicologia (hipótese parcialmente aceita). Houve correlação significativa, positiva e moderada entre Compreensão de Emoções A e Notas em Estágio Acadêmico para a amostra geral e correlação significativa, positiva e forte entre Compreensão de Emoções A e Notas em Estágio Acadêmico para o G1 (hipótese parcialmente aceita). Foi possível também identificar

correlação significativa, negativa e forte entre Percepção de Emoções em si e Notas em Estágio Acadêmico para as mulheres da amostra geral e correlação positiva, significativa e forte entre Regulação de Emoções e Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico para os homens da amostra geral. Além disso, houve correlação significativa, negativa e muito forte entre Compreensão de Emoções Total e Notas em Estágio Acadêmico e correlação significativa, positiva e muito forte entre Compreensão de Emoções A e Notas em Estágio Acadêmico para os homens do G2. Ainda houve correlação significativa, negativa e muito forte entre Percepção de Emoções no outro e Nota em Estágio Acadêmico e correlação significativa, negativa e muito forte entre Regulação de Emoções e Nota em Estágio Acadêmico para as mulheres do G1. Para as mulheres do G2, houve correlação significativa, positiva e moderada entre Compreensão de Emoções Total e Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico (hipótese parcialmente aceita). Este estudo contribuiu para as investigações da inteligência emocional em estagiários de cursos da área da saúde, bem como para a relação da inteligência emocional com o desempenho acadêmico em estágio, temática ainda pouco estudada, principalmente no Brasil.

Palavras-chave: inteligência emocional; avaliação de desempenho; cursos da área da saúde.

Sumário

| | |
|--|-----------|
| Introdução..... | 7 |
| Hipóteses | 18 |
| Objetivos | 18 |
| Objetivo geral..... | 19 |
| Objetivos específicos..... | 19 |
| Método..... | 20 |
| Participantes..... | 20 |
| Instrumentos | 20 |
| Procedimento..... | 24 |
| Análise de dados..... | 26 |
| Resultados | 28 |
| Resultados da amostra geral..... | 28 |
| Resultado da amostra separado por grupos (G1 e G2)..... | 39 |
| Discussão | 62 |
| Considerações finais..... | 74 |
| Referências..... | 77 |
| Apêndice A..... | 88 |

Introdução

O marco científico da inteligência emocional ocorreu em 1990 a partir da publicação de um artigo na revista científica *Imagination, Cognition and Personality*, intitulado *Emotional Intelligence*, de autoria de Peter Salovey e John Mayer (1990). Nesse artigo, os autores definiram a inteligência emocional como a capacidade de monitorar os sentimentos e emoções de si e dos outros, discriminá-los e usar essas informações para orientar o pensamento e as ações de cada um. Após algumas revisões, o conceito de inteligência emocional passou a ser definido como

a capacidade de perceber as emoções em si e nos outros, acessar e gerar emoções de tal forma a ajudar os processos de pensamento, compreender a emoção e o conhecimento emocional, e a capacidade de regular as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. (Mayer et al., 2002, p.17)

Em 2016, os aspectos da teoria da inteligência emocional foram revisados e reafirmaram que o conceito está relacionado ao reconhecimento e uso dos estados emocionais próprios e dos outros para resolver problemas e regular o comportamento, conceitualizando a inteligência emocional como uma capacidade mental de raciocinar sobre as informações emocionais (Mayer et al., 2016). De acordo com a teoria do modelo de capacidades proposta por Mayer e Salovey (1997), a inteligência emocional é composta por quatro facetas e compreendida em níveis hierárquicos, sendo elas: a) a percepção, avaliação e expressão das emoções; b) a emoção como facilitadora do pensamento; c) a compreensão e análise de emoções; e d) o controle de emoções em si e nos outros (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2016). A faceta *percepção, avaliação e expressão das emoções* envolve a capacidade de identificar expressões emocionais verdadeiras e manipuladas, discriminar as expressões emocionais precisas e imprecisas, entender como as emoções são exibidas dependendo do contexto e da cultura, expressar as

emoções quando desejado, perceber o conteúdo emocional no ambiente (músicas, artes visuais), perceber emoções em outras pessoas através de suas pistas vocais, expressão facial, linguagem e comportamento, identificar emoções em seus próprios estados físicos, sentimentos e pensamentos. A *emoção como facilitadora do pensamento* diz respeito à atuação que as emoções têm nos processos cognitivos e à capacidade de utilizar a informação emocional como um sistema de alerta que dirige a atenção e o pensamento para as informações mais importantes, seja para solucionar problemas ou tomadas de decisão, seja para gerar emoções como ajuda ao julgamento e à memória (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2016).

A faceta *compreensão e análise de emoções* está relacionada à capacidade de identificar e rotular as emoções e as relações entre elas, entender as emoções mais complexas e misturadas, saber diferenciar as nuances entre humor e emoção, reconhecer as transições entre emoções (como quando da raiva à satisfação, por exemplo), entender como uma pessoa pode se sentir no futuro ou sob certas condições, reconhecer as diferenças culturais na avaliação de emoções, e determinar os antecedentes, significados e consequências das emoções. *O controle de emoções em si e nos outros* diz respeito à capacidade de gerenciar as emoções em si próprio e dos outros para alcançar um resultado desejado, avaliar estratégias para manter, reduzir ou intensificar uma resposta emocional, monitorar as reações emocionais para determinar sua razoabilidade, ser receptivo a sentimentos agradáveis e desagradáveis e às informações que transmitem (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2016).

O modelo teórico supracitado é conhecido como modelo de capacidade de inteligência emocional, sendo considerado como um componente da inteligência e, assim, mensurado por instrumento de desempenho máximo, como, por exemplo, o *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT*, que foi desenvolvido por Mayer et al. (2002). Atualmente, há outro modelo teórico proposto por Petrides et al. (2007): o modelo traço inteligência emocional. Para esses autores, o traço inteligência emocional seria um conjunto de autopercepções e disposições

relacionadas às capacidades emocionais predominantemente determinadas pelas dimensões da personalidade, comumente mensuradas por instrumentos de autorrelato (Costa & Faria, 2014; Woyciekoski & Hutz, 2010). No presente trabalho, a vertente adotada é o modelo de capacidade cognitiva proposto por Saolvey e Mayer (1990).

Ao longo do percurso da conceitualização da inteligência emocional, ocorreram questionamentos se de fato era um novo construto e se poderia ser considerado como componente da inteligência ou se faria parte dos traços de personalidade. Diante dessas interpelações, alguns critérios surgiram a fim de demarcar a inteligência emocional como parte da inteligência. Assim, para a inteligência emocional ser componente da inteligência deveria: 1) correlacionar positivamente com outras tarefas de inteligência e 2) ter crescimento ascendente e decair com a idade (Mayer et al., 1999; Mestre et al., 2016). Estudos na literatura científica têm demonstrado que a inteligência emocional, quando mensurada por testes de desempenho, tende a se correlacionar mais com tarefas de inteligência do que com traços de personalidade (Di Fabio & Saklofske, 2014; Evans et al., 2019; MacCann, 2010; MacCann et al., 2014; Lanciano & Curci, 2014). Outros estudos também têm apontado que a inteligência emocional e suas facetas percepção de emoções, compreensão de emoções e gerenciamento de emoções têm crescimento ascendente, atinge certa estabilidade na idade adulta e decai com o avanço da idade (Cabello et al., 2014; Fernández-Berrocal et al., 2012; Moreira et al., 2012; Oliveira et al., 2015).

Assim como há estudos que buscam compreender se há diferenças entre os sexos para as várias capacidades de inteligência (Braga et al., 2014; Ribeiro & Freitas, 2018; Shea et al., 2001), pesquisas também têm investigado se há diferença entre os sexos nas habilidades de inteligência emocional e apontado que as mulheres apresentam melhor capacidade de inteligência emocional em relação aos homens, enquanto estudos mais recentes têm demonstrado que as mulheres apresentam melhor capacidade de inteligência emocional nas

facetas percepção de emoções, facilitação do pensamento, compreensão de emoções e gerenciamento de emoções (Cabello et al., 2016; Mayer, Roberts, & Barsade, 2008; Navarro-Bravo et al., 2019; Fernandez-Barrocal et al., 2012; Salguero et al., 2012). No entanto, há estudos que indicam que não há diferença entre os sexos na capacidade de percepção emocional (Fischer et al., 2018).

Como podemos notar, estudos têm se debruçado sob o construto da inteligência emocional para construir conhecimentos sólidos e válidos, para considerá-la como um conceito que se faz parte da inteligência e, ainda, demonstrar que a inteligência emocional pode estar associada a variáveis como bem-estar psicológico, saúde física, medidas psicofisiológicas de enfrentamento adaptativo (A. Martins et al., 2010), relações interpessoais, qualidade de vida (Gonzaga & Monteiro, 2011) e desempenho profissional (Côbero et al., 2006; Miguel & Noronha, 2007; Muniz et al., 2007). Além das investigações supracitadas, as pesquisas têm se empenhado em compreender a relação da inteligência emocional com o desempenho acadêmico. Um crescente corpo de estudos busca investigar o papel da inteligência emocional no desempenho acadêmico de estudantes e tem encontrado uma associação significativa e positiva entre as medidas de autorrelato de inteligência emocional e notas acadêmicas de estudantes da graduação e pós-graduação (Adeyemo, 2007; Aithal et al., 2016; Fayombo, 2012; Pope et al., 2012), bem como medidas de desempenho da inteligência emocional e as notas acadêmicas (Beauvais et al., 2011; Beauvais et al., 2014; Chew et al., 2013; MacCann et al., 2011). No entanto, outros estudos não encontraram associação significativa entre inteligência emocional e desempenho acadêmico para os estudos que utilizaram medidas de desempenho para avaliar a inteligência emocional (Cheshire et al., 2014) e nem para os que utilizaram medidas de autorrelato (Gupta et al., 2017; Holman et al., 2016; Naeem et al., 2014; Por et al., 2011). Como pode ser observado por meio das pesquisas citadas, independentemente do tipo

de medida da inteligência emocional, seja por autorrelato ou desempenho, há contradições entre os resultados obtidos nos trabalhos.

Percebe-se que há uma demanda que busca explorar a relação entre inteligência emocional e desempenho acadêmico, sendo importante destacar que a inteligência emocional pode estar relacionada com habilidades intrapessoais, como autorregulação e automotivação, assim como com habilidades interpessoais, auxiliando a promoção de boas relações consigo mesmo e com os outros, viabilizando o estabelecimento de padrões de comportamento que podem melhorar o desempenho acadêmico (Brackett et al., 2011; Ford & Smith, 2007; Wijekoon et al., 2017). Nesse sentido, os estágios acadêmicos seriam propícios para investigar a relação entre inteligência emocional e desempenho acadêmico, uma vez que, nos estágios, os alunos têm o primeiro contato com a prática da profissão que escolheram graduar, sendo uma interface entre a academia e a atuação profissional. Assim, por alguns cursos demandarem que o aluno, futuro profissional, lide de maneira mais próxima com outro ser humano e suas necessidades físicas e emocionais, é importante também que se investigue a relação da inteligência emocional com o desempenho em estágio. Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo investigar a relação da inteligência emocional e do desempenho em estágio acadêmico de cursos da área da saúde. No Brasil, até o momento, há uma escassez de estudos que buscam investigar a relação entre inteligência emocional e desempenho em estágios nos cursos da área da saúde. Para investigar o objetivo, cinco cursos da área da saúde foram contemplados: Medicina, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Uma revisão sistemática da literatura foi realizada a fim de verificar os trabalhos existentes sobre inteligência emocional e avaliação de desempenho em estágio nos cursos supracitados. O método empregado no trabalho foi o PRISMA, que consiste em um checklist com 27 itens (p.ex.: identifique o artigo como uma revisão sistemática, meta-análise ou ambos; especifique características do estudo; descreva todas as fontes de informação na busca) e um fluxograma

de quatro etapas (identificação, seleção, elegibilidade e inclusão) com o objetivo de ajudar os autores a melhorarem o relato de revisões sistemáticas e meta-análises (Moher et al., 2009).

Foram consultadas as bases PsycINFO, Web of Sciences, PubMed, Scopus e SciELO, priorizando as bases de dados multidisciplinares, das ciências humanas e da saúde. Para as bases internacionais, o período selecionado foi de 2009 a 2018, buscando-se priorizar a produção recente acerca do tema. Para a base de dados SciELO, o período selecionado foi de 2000 a 2018, pois, ao aplicar o período de 2009 a 2018 as buscas ficavam restritas. Para a etapa de levantamento de artigos, foram utilizados os descritores em inglês, os quais foram combinados da seguinte maneira: *emotional intelligence and academic performance; emotional intelligence and academic performance and education medical or educativo psychology or education nursing or education occupational therapy or physical therapy*. Os descritores em português foram: *inteligência emocional and desempenho acadêmico or rendimento acadêmico and estudantes or universitários*, pois ao especificar os termos por cursos as buscas se restringiam consideravelmente. Destaca-se que todos os termos foram investigados no portal da Base Virtual em Saúde – BVS.

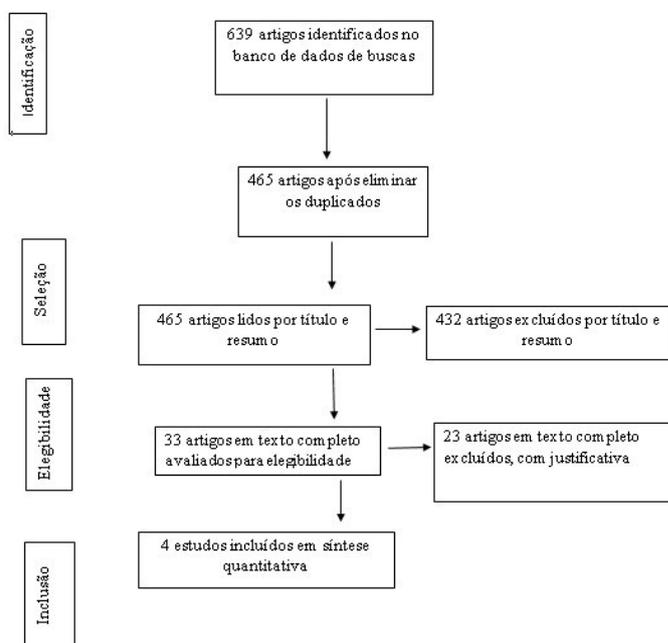
Nessa revisão, foram selecionados apenas artigos indexados, visto que esses passam por um processo de avaliação rigorosa por pares. Nesse sentido, foram excluídos artigos não indexados, livros, capítulos de livros, resumos publicados em anais de congressos, teses, dissertações, monografias, resenhas e notícias. Para a seleção dos artigos, também foram considerados os seguintes critérios: abordar a relação entre inteligência emocional e avaliação de desempenho acadêmico por meio de notas ou avaliação do supervisor de estágio nos cursos supracitados; a população das intervenções não poderia ser diagnosticada com critérios clínicos; o trabalho deveria abordar estudantes universitários nas faixas etárias de 18 a 29 anos (jovens adultos) dos cursos de Medicina, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia ou Terapia Ocupacional; e inclusão de trabalhos com métodos experimentais e correlacionais, excluindo-

se os estudos teóricos e revisões de literatura. Estudos que investigassem construtos que não abordassem os critérios mencionados no presente trabalho, mesmo que possivelmente correlatos, foram desconsiderados.

Em um primeiro momento, foram identificados 639 artigos nas bases de dados encontrados a partir dos unitermos e, com base na remoção dos artigos duplicados, foi realizada a leitura minuciosa de 465 títulos e resumos, excluindo-se os trabalhos que não se enquadravam nos critérios de inclusão elencados. Após a seleção por meio dos resumos, foram 33 trabalhos selecionados e recuperados para leitura na íntegra. Desses 33 trabalhos, somente quatro estudos se encaixaram para análise da presente pesquisa, sendo descritos um a um. A Figura 1 mostra as análises sumarizadas.

Figura 1

Fluxograma da seleção dos artigos na revisão de literatura.



Os artigos selecionados para análise e que compuseram o presente trabalho abrangem estudantes em estágio dos cursos de Psicologia, Terapia Ocupacional e Medicina, sendo um deles publicado no Brasil. O primeiro estudo foi o de Andonian (2013), que buscou explorar a

relação entre o nível de inteligência emocional e o desempenho em estágio acadêmico de estudantes de terapia ocupacional. Participaram do estudo 199 estudantes (186 mulheres e 12 homens) de 36 programas de terapia ocupacional dos Estados Unidos. Nessa pesquisa, os autores utilizaram o *MSCEIT versão 2.0* para avaliar a inteligência emocional e a Avaliação do Desempenho do Trabalho de Campo para estudantes de Terapia Ocupacional (*Fieldwork performance evaluation for the occupational therapy student - FWPE*), o qual é respondido pelos supervisores em relação aos comportamentos e habilidades dos estudantes no estágio. Os resultados indicaram que, ao comparar o escore geral da inteligência emocional, não houve correlação significativa com o escore geral da FWPE, mas, ao analisar os subtestes do MSCEIT e os subtestes da FWPE, foi possível encontrar relação entre a faceta Compreensão de Emoções do MSCEIT com a Habilidade de Intervenção da FWPE ($r = 0,160$) e a faceta de Regulação de Emoções do MSCEIT com a Habilidade de Comunicação da FWPE ($r = 0,155$). Segundo o autor Adonian (2013), esses resultados apontam que, embora sejam correlações fracas, a inteligência emocional pode estar relacionada com o desempenho em estágio, principalmente nas habilidades que exigem comunicação e estratégias de intervenção.

O segundo estudo foi de Brown et al. (2016), que buscou investigar se as medidas de inteligência emocional poderiam prever o desempenho de estudantes de terapia ocupacional em estágio. A amostra foi composta por 114 estudantes do terceiro ano de terapia ocupacional, sendo 88,9% mulheres. Os autores utilizaram o *Genos Emotional Intelligence Inventory* (Genos EI), um inventário de autorrelato para avaliar a inteligência emocional e para avaliar o desempenho dos alunos foram usadas as pontuações do *Student Practice Evaluation Form Revised* (SPEF-R), no qual constitui-se de formulários que são preenchidos pelos supervisores do trabalho de campo após os alunos concluírem os estágios. Os resultados apontaram várias correlações significativas entre o Genos EI e SPRF-R, entre elas, respectivamente: Expressão Emocional e Habilidades de Documentação ($r = 0,252$), Consciência Emocional nos Outros e

Habilidades de Documentação ($r = 0,229$), Facilitação de Emoções e Habilidades de Documentação ($r = 0,243$), Gerenciamento de Emoções no Outro e Habilidades de Documentação ($r = 0,274$); Gerenciamento de Emoções no Outro e Comportamento Profissional ($r = 0,213$); Consciência Emocional nos Outros e Cooperação no trabalho e Habilidade de Comunicação ($r = 0,238$); Gerenciamento de Emoções no Outro e Cooperação no trabalho e Habilidade de Comunicação ($r = 0,225$). Esses achados, segundo os autores, indicam que a inteligência emocional pode ser uma ferramenta útil para compreender os fatores que influenciam o comportamento dos estudantes de Terapia Ocupacional na atuação em estágio, principalmente em trabalhos de campo.

O terceiro estudo foi o trabalho de Roos et al. (2014), que buscou avaliar a associação entre a capacidade de reconhecer as emoções por meio de expressões faciais e o desempenho no exame de conclusão de estudantes de Medicina da África do Sul. Participaram do estudo 237 estudantes do último ano em estágio de Medicina, sendo 144 mulheres (61%) e 93 homens (39%). Os autores utilizaram um teste informatizado, o *Facil Affect Recognition Tasks* (FAR), para avaliar a capacidade dos alunos em reconhecer as expressões faciais, enquanto as pontuações na Exameção Clínica Objetiva e Estruturada (*Objective Structured Clinical Examination - OSCE*) e na Exameção Prática Objetiva (*Objective Practical Examination - OSPE*) foram obtidas para avaliar o desempenho dos alunos. As áreas clínicas que os sujeitos foram avaliados foram em psiquiatria, urologia, pediatria, obstetrícia e ginecologia. Os resultados mostraram que houve uma correlação significativa e positiva entre a discriminação perceptual da raiva e os escores do exame na área em anestesiologia ($r = 0,24$), bem como aqueles que responderam ao exame na área em urologia ($r = 0,24$). Para a Tarefa de Animação, houve uma correlação negativa significativa entre a discriminação perceptiva da felicidade e os escores do exame na área em Obstetrícia e Ginecologia ($r = - 0, 21$). Além disso, os autores não encontraram diferenças entre os sexos com as tarefas de reconhecimento facial geral,

somente com uma tarefa específica em que os homens se mostram mais precisos no reconhecimento facial da raiva, apontando uma associação significativa e positiva para os homens no exame da área de urologia e discriminação da raiva ($r = 0,34$) quando comparado às mulheres. Os autores consideram que as correlações específicas citadas acima podem refletir os aspectos do tipo de personalidade pelos quais os sujeitos são atraídos para determinadas áreas de atuação.

O quarto estudo foi o de Freitas (2006), um estudo nacional que utilizou o MSCEIT *versão 2.0* e o questionário de Avaliação dos Alunos-Terapeuta Segundo seu Supervisor (AAS) em 83 alunos de Psicologia (72 mulheres e 6 homens) que estavam em estágio supervisionado em psicoterapia. Os resultados apontaram correlação negativa e significativa entre o escore geral da inteligência emocional e os itens “Apresenta uma conduta fria em relação ao seu cliente” ($r = -0,503$), “Transmite com clareza os sentimentos do cliente” ($r = -0,299$, $p < 0,05$), e “Apresenta-se à vontade com o seu cliente” ($r = -0,287$). Em relação às facetas do MSCEIT, os itens da AAS se correlacionaram significativa e negativamente em sua maioria com a faceta Gerenciamento de Emoções, a saber: “É assíduo” ($r = -0,271$); “Contribui com aspectos teóricos na discussão do caso” ($r = -0,373$); “Dedica-se ao caso” ($r = -0,44$); “Interessa-se pela pessoa do cliente” ($r = -0,336$); “O aluno percebe se o seu cliente demonstra confiar nele” ($r = -0,286$); “O cliente parece ter confiança para se abrir com o aluno no processo terapêutico” ($r = -0,309$); “Identifica as expressões verbais dos estados emocionais do cliente com gerenciamento” ($r = -0,427$); “Faz uso de interpretações” ($r = -0,380$); “Apresenta uma conduta fria em relação ao seu cliente” ($r = -0,343$); “Transmite com clareza os sentimentos do cliente” ($r = -0,283$); “Faz observações claras, sem hesitações ou reformulações do cliente” ($r = -0,312$); “Encaminharia um cliente para este aluno depois de formado” ($r = -0,361$), e “Tem promovido avanço no quadro” ($r = -0,312$). Ainda houve correlação significativa e negativa entre a faceta Percepção de Emoções e o item “Contribui com aspectos teóricos na discussão do caso” ($r = -0,257$) e

entre a faceta Facilitação do Pensamento e o item “Tem dificuldade para identificar os seus sentimentos perante o cliente” ($r = -0,343$).

Como se pode perceber, ainda não há um corpo de estudo sólido que possa oferecer respaldo para a relação entre inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico nos cursos supracitados. Além disso, há uma escassez na literatura nacional sobre a relação da inteligência emocional e o desempenho em estágio acadêmico nos cursos Medicina, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Dada a relevância que esses cursos ocupam na sociedade, investigar a relação entre inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico desde a formação se torna importante, pois possibilita pensar em estratégias interventivas para auxiliar os estudantes a desenvolverem a capacidade de inteligência emocional, caso ela seja realmente apontada nos estudos como um aspecto considerável para o bom desempenho na profissão desses futuros profissionais da área da saúde. Nesse sentido, o período dos estágios parece um momento adequado para verificar a inteligência emocional e o desempenho acadêmico, uma vez que os estágios em níveis de graduação dentro do processo formativo podem ser considerados como sendo o último nível de aprendizagem em que o aluno se vê obrigado a enfrentar e utilizar o aporte teórico e prático até então adquirido no curso (Higarashi & Nale, 2008). Além disso, é nos estágios que os alunos podem se autodescobrir como profissionais, conviver com outros colegas de profissão e vivenciar habilidades que lhes são conferidas (Evangelista & Ivo, 2014).

Assim, o presente estudo tem por objetivo verificar a relação entre a inteligência emocional e suas facetas percepção de emoções, compreensão de emoções e regulação de emoções e o desempenho em estágio acadêmico (Avaliação do Aluno Segundo Seu Supervisor de Estágio Acadêmico, Autoavaliação do Aluno em Estágio e Notas em Estágio Acadêmico) na amostra geral e por grupos (G1 e G2) de alunos matriculados em estágios específicos

obrigatórios da matriz curricular dos cursos de Medicina, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Hipóteses

De acordo com a literatura teórica e empírica apresentada, levanta-se as seguintes hipóteses:

- 1) Há correlações significativas e positivas entre inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico na Autoavaliação do aluno em estágio dos cursos Medicina, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.
- 2) Há correlações significativas e positivas entre inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico na Avaliação Do Aluno Segundo Seu Supervisor de Estágio Acadêmico dos cursos Medicina, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.
- 3) Há correlações significativas e positivas entre inteligência emocional e Notas em Estágio Acadêmico dos cursos Medicina, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.
- 4) Há diferenças entre sexo na relação inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico nas três avaliações (Avaliação do Aluno segundo seu Supervisor de Estágio Acadêmico, Notas em Estágio Acadêmico e Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico) de alunos de cursos Medicina, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Objetivos

Objetivo geral

Verificar a relação entre a inteligência emocional e suas facetas (Percepção de Emoções, Compreensão de Emoções e Regulação de Emoções) e o desempenho em estágio acadêmico (Avaliação do Aluno segundo seu Supervisor de Estágio Acadêmico, Autoavaliação do Aluno em Estágio e Notas em Estágio Acadêmico) de alunos matriculados em estágios específicos obrigatórios da matriz curricular dos cursos de Medicina, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Objetivos específicos

- 1) Avaliar a inteligência emocional geral e por facetas em alunos matriculados em estágios de cursos Medicina, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.
- 2) Avaliar o desempenho em estágio acadêmico de alunos matriculados em estágios de cursos Medicina, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional por meio do Questionário de Avaliação do Aluno em Estágio segundo seus Supervisores.
- 3) Avaliar o desempenho em estágio acadêmico de alunos matriculados em estágios de cursos Medicina, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional por meio do Questionário de Autoavaliação do Aluno em estágio.
- 4) Avaliar o desempenho acadêmico em estágios de alunos em estágios de cursos de Medicina, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional por meio das Notas em estágio acadêmico.
- 5) Verificar a relação entre inteligência emocional geral e por facetas com o desempenho em estágio acadêmico de alunos em estágios de cursos de Medicina, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional por meio dos questionários e notas supracitadas.

- 6) Analisar a relação entre inteligência emocional geral e por facetas com o desempenho em estágio acadêmico em estágio de alunos em estágios de cursos de Medicina, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional por meio dos questionários e notas supracitadas, buscando compreender se há diferenças entre cursos nessa relação.
- 7) Analisar a relação entre inteligência emocional geral e por facetas com o desempenho em estágio acadêmico de alunos de cursos Medicina, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional por meio dos questionários e notas supracitadas buscando compreender se há diferenças entre sexos nessa relação.

Método

Participantes

Participaram do estudo 74 estudantes devidamente matriculados em estágios específicos com intervenção com média de idade de 23,65 ($DP = 3,651$, $Md = 23,00$), sendo o mínimo 19 anos e o máximo 48 anos, sendo 51 (68,9%) do sexo feminino e 23 (31,1%) do sexo masculino de duas instituições públicas de ensino superior, uma localizada no interior de São Paulo-SP e outra no interior de Minas Gerais-MG. Dos 74 participantes, 30 (40,5%) estudantes foram do curso de Psicologia, sendo 23 (76,7%) mulheres e 7 (23,3%) homens; 19 (25,7%) de Medicina, no qual 15 (78,9%) homens e 4 (21,15%) mulheres; 16 (21,6%) de Terapia Ocupacional, todas mulheres (100%); 7 (9,6%) de Fisioterapia, 6 (85,7%) mulheres e 1 (14,3%) homens e 2 (2,7%) de Enfermagem, todas mulheres (100%).

Instrumentos

- 1) *Bateria de Inteligência Emocional*: A Bateria de Inteligência Emocional tem sua base teórica na proposta de Mayer e Salovey (1997). A bateria é composta por subescalas construídas por autores diferentes.
 - 1.1) A subescala Teste de Percepção de Emoções, construída por Lira (2017), avalia as emoções em si e no outro por meio da apresentação de 24 imagens dividida em duas partes. Na primeira parte, a tarefa do sujeito é avaliar as emoções que as imagens provocam em si atribuindo pontos de 1 (nada) a 5 (muito) para indicar a intensidade das emoções. A consistência interna dos itens da primeira parte medido pelo Alfa de Cronbach para essa amostra foi de 0,77. Na segunda parte, pede-se ao sujeito avaliar as emoções que estão sendo vivenciadas pelos personagens das imagens atribuindo pontos de 1 (nada) a 5 (muito) para indicar a intensidade das emoções. A consistência interna da segunda parte indicou um Alfa de Cronbach para essa amostra foi de 0,70. Tanto a parte 1, quanto a parte 2 possuem 12 itens cada, totalizando 24 itens. Para a correção desse teste é realizado o cálculo por concordância com o consenso. A aplicação é no formato lápis e papel e tem duração de 20 a 30 minutos.
 - 1.2) A subescala Teste de Compreensão de Emoções construído por Oliveira (2013), avalia as emoções por meio de dois blocos (A e B). O Bloco A possui 18 questões e o Bloco B, 12. As questões são apresentadas com enunciado referente às emoções – por meio de breves narrativas ou metáforas (p.ex.: Maria acordou um pouco triste, porém logo depois aconteceu algo que a deixou surpresa. O que pode ter acontecido para que houvesse tal mudança?) – e cinco opções de resposta, de maneira que o respondente deve escolher a que melhor responde cada enunciado. Ao todo, este instrumento possui 30 itens de múltipla escolha. A consistência interna pelo Alfa de Cronbach para a parte A para essa amostra foi de 0,39 e para a parte B para essa amostra foi de 0,31. A aplicação é a lápis

e tem duração de aproximadamente de 20 a 30 minutos. A correção deste teste é realizada por meio de atribuição de acerto e erro às pontuações dos respondentes.

- 1.3) A subescala Teste de Regulação de Emoções, construída por Lira (2017), avalia as emoções por meio de oito histórias sobre diversas situações (p.ex.: João teve um ótimo dia no trabalho e estava voltando para casa radiante. No entanto, ele pegou um engarrafamento demorado. Avalie o quão eficaz é cada uma das ações abaixo para que João possa lidar com suas emoções). São apresentadas três estratégias possíveis para lidar com a emoção em cada história – por parte do respondente – sendo as estratégias pontuadas de 1 a 5, em que 1 (muito ineficaz) e 5 (muito eficaz). A consistência interna indicada pelo Alfa de Cronbach, para essa amostra, foi de 0,62. A aplicação é a lápis e tem duração de 15 a 20 minutos. A correção é feita pela concordância com o consenso.
- 2) *Escala de Avaliação do Aluno em Estágio segundo seus Supervisores (AAES)*: A escala de Avaliação do Aluno em Estágio segundo seus Supervisores foi adaptada com base no instrumento de Avaliação dos Alunos-Terapeutas segundo seus Supervisores (AAS), desenvolvida por Freitas (2006). A AAS foi criada com o objetivo de avaliar as capacidades de alunos de Psicologia enquanto supervisionando e terapeuta segundo seus supervisores. A adaptação do instrumento AAS foi realizada com a finalidade de torná-la uma escala de avaliação geral das capacidades dos alunos enquanto estagiários dos cursos de Medicina, Terapia Ocupacional, Enfermagem e Fisioterapia, não se restringindo apenas ao curso de Psicologia. Para satisfazer parte da metodologia do processo de adaptação de instrumentos, a pesquisadora do presente estudo, primeiramente, pediram autorização da autora para realizar a adaptação e seguiram as etapas: 1) elaboração da adaptação dos itens do questionário de modo a torná-lo um instrumento de avaliação geral entre os cursos supracitados; 2) produção de uma figura com os itens originais, os itens que permaneceram e os itens modificados para comparar

os itens do instrumento original e o adaptado (Apêndice A); 3) avaliação da adequação dos itens por juízes especialistas; 4) reformulação dos itens após a análise de juízes; 5) produção da versão experimental do questionário; 6) aplicação do questionário em 6 participantes para aceitação e a compreensão da escala pelo público-alvo; 7) versão final do instrumento adaptado (Apêndice A) (Beaton et al., 2000; Geisinger, 1994; Pasquali, 1999). A avaliação é composta por 20 afirmações para as quais o supervisor pontua numa escala *Likert* a frequência da afirmação proposta em relação a cada supervisionado (0 - NUNCA, 1 - ÀS VEZES, 2 - MUITAS VEZES, 3 - SEMPRE). A aplicação é a lápis e tem duração de 10 a 15 minutos.

- 3) *Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico (AAE) adaptado*: A escala de Autoavaliação do Aluno em Estágio foi adaptada com base no instrumento Avaliação dos Alunos-Terapeutas segundo seus Supervisores (AAS), desenvolvido por Freitas (2006). O objetivo da adaptação do instrumento foi obter uma escala em que os alunos dos cursos supracitados avaliassem suas capacidades de estagiários. A adaptação seguiu as etapas: 1) elaboração da adaptação dos itens da escala de modo a torná-la um instrumento de autoavaliação geral entre os cursos supracitados; 2) produção de uma figura com os itens originais da AAS, os itens finais da escala AAE e os itens modificados de autoavaliação para comparar os itens das escalas (Apêndice A); 3) avaliação da adequação dos itens por juízes especialistas; 4) reformulação dos itens após a análise de juízes; 5) produção da versão experimental da escala; 6) aplicação da escala em 6 participantes para aceitação e a compreensão da escala pelo público-alvo; 7) versão final do instrumento adaptado (Apêndice A) (Beaton et al., 2000; Geisinger, 1994; Pasquali, 1999).

A avaliação é composta por 20 afirmações para as quais o supervisionando pontua numa escala *Likert* a frequência da afirmação proposta em relação às suas capacidades enquanto

estagiário (0 - NUNCA, 1 - ÀS VEZES, 2 - MUITAS VEZES, 3 - SEMPRE). A precisão deste questionário para a presente amostra atingiu um Alpha de Cronbach de 0,80. A aplicação é a lápis e tem duração de 10 a 15 minutos.

- 4) *Notas em estágio acadêmico:* As Notas em Estágio Acadêmico (NEA) foram utilizadas para verificar o desempenho em estágio dos alunos. O desempenho em estágio acadêmico pode ser expresso por meio das médias das notas de avaliações durante o estágio, podendo o aluno ser avaliado por provas, elaboração de relatórios dos casos atendidos, apresentação dos casos, etc. As notas geralmente são expressas num intervalo de 0 a 10.

Procedimento

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, e obteve aprovação com os protocolos CAAE 85916918.7.0000.5504 e 5916918.7.3001.5154, respectivamente. Após aprovação do CEP, foi realizado primeiro contato com os coordenadores dos cursos de Psicologia, Medicina, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Enfermagem da UFSCar, e, posteriormente, o contato com os coordenadores dos mesmos cursos da UFTM com o intuito de explicar os objetivos, os termos da pesquisa e como aconteceria a coleta de dados com os interessados em participar do estudo. Com a aprovação das coordenações dos cursos de Psicologia, Terapia Ocupacional, Medicina, Enfermagem e Fisioterapia, deram-se início ao recrutamento dos participantes. Primeiramente, foi delineada a estratégia de abordar os docentes supervisores de estágios de todos os cursos para explicar os objetivos da pesquisa e solicitar a colaboração dos supervisores e de seus supervisionandos. O contato foi por meio de e-mails e, posteriormente, pessoalmente. Alguns docentes supervisores de estágios não retornaram aos e-mails e, por isso, não foi possível estabelecer o contato

pessoalmente. Para tentar sanar essa dificuldade e dar andamento à pesquisa, foi delineada uma segunda estratégia a fim de abordar os alunos em estágios e contatar os supervisores.

Assim, os participantes foram convidados por meio de divulgação em sala de aula e redes sociais buscando resguardar o balanceamento de participantes de cada curso. Com os alunos que tiveram interesse em participar da pesquisa, se combinou previamente dia, horário e sala para aplicação individual dos testes, os quais foram aplicados na seguinte ordem: Autoavaliação do Aluno em Estágio, Teste de Compreensão de Emoções, Teste de Percepção de Emoções e Teste de Regulação de Emoções da BIE. As aplicações dos instrumentos aconteceram predominantemente de forma individual e, em algumas exceções, de maneira coletiva com pequenos grupos. Essa etapa foi realizada em um único encontro com duração de 60 minutos. Posteriormente, aos alunos em estágios que consentiram participar, foi solicitado que informassem o nome e o e-mail do respectivo supervisor para convidá-lo a colaborar com a pesquisa avaliando o desempenho do(s) aluno(s).

Foram enviados e-mails aos docentes supervisores explicando os objetivos da pesquisa e a contribuição dos mesmos para o estudo, deixando claro que a participação do docente supervisor é por consentimento e que não haveria prejuízos a ele caso não concordasse em participar da pesquisa. Para os docentes que responderam ao e-mail, em dia e horário combinado, foi entregue o questionário Avaliação do Aluno em Estágio segundo seus Supervisores aos docentes supervisores. Nessa etapa, encontrou-se dificuldades para agendar um horário com os supervisores para que pudessem responder o questionário de Autoavaliação do Aluno segundo seus Supervisores em Estágio Acadêmico e permitiu-se que os docentes supervisores de estágio respondessem ao questionário Avaliação do Aluno em Estágio segundo seus Supervisores em momentos que julgassem adequados e, posteriormente, entregassem aos pesquisadores responsáveis pelo estudo. No entanto, essa etapa foi inconclusiva devido ao não retorno dos docentes supervisores. Ao final do semestre, foi solicitado aos alunos estagiários

que participaram do estudo o histórico acadêmico com as notas que receberam em relação ao estágio que estavam cursando ao responder a pesquisa.

Os estudantes estagiários que tiveram interesse em receber uma devolutiva deixaram um e-mail de contato para essa finalidade. Após a conclusão da pesquisa, também será feita uma devolutiva dos resultados para as coordenações dos cursos sob forma de relatório geral sem expor resultados individuais.

Análise de dados

Todas as informações foram organizadas em um banco de dados para análise. Foram realizadas análises descritivas de distribuição de frequência, média, mediana e desvio-padrão para caracterizar a amostra. Foi analisado como a amostra se distribuía e o resultado indicou que a amostra da presente pesquisa era simétrica para as variáveis Teste de Percepção de Emoções e o Teste de Regulação de Emoções, enquanto que para as variáveis Teste de Compreensão de Emoções e Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico assumiram uma distribuição assimétrica. Nesse sentido, optou-se por realizar as análises pelos testes estatísticos não-paramétricos.

Devido ao fato de a quantidade de participantes ser inferior ao estimado de cada curso, decidiu-se analisar os dados por meio de uma amostra geral e também separados por dois grupos. Dessa forma, criou-se um grupo contendo os cursos de Medicina, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (G1), composto por 44 participantes (59,6%), sendo 63,6% mulheres e 36,4% homens, e outro grupo (G2) com o curso de Psicologia (G2), com 30 (40,5%) participantes, no qual 76,7% foram mulheres e 23,3% homens. Ao definir que as análises seguiriam o formato supracitado, também foi necessário modificar as hipóteses e os objetivos para melhor adequação do trabalho. Visando caracterizar a amostra, foram realizadas as análises estatísticas de Mann-Whitney abrangendo os objetivos reformulados de 1 a 3, que buscam

investigar: 1) Avaliar a inteligência emocional geral e por facetas em alunos matriculados em estágios na amostra geral e buscando investigar as diferenças de médias entre homens e mulheres e diferenças de médias separadas por grupos; 2) Avaliar o desempenho em estágio acadêmico da amostra geral e por grupos por meio do Questionário de Autoavaliação do Aluno em estágio acadêmico buscando investigar as diferenças de médias entre homens e mulheres e diferenças de médias no desempenho entre os grupos; e 3) Avaliar o desempenho em estágio acadêmico da amostra geral e por grupos por meio das notas em estágio acadêmico, buscando investigar as diferenças de médias entre homens e mulheres e diferenças de médias nas notas em estágio acadêmico entre os grupos.

Após essa etapa, foram testadas as hipóteses, sendo três reformuladas e uma retirada da presente pesquisa. Assim, para testar a hipótese, foi realizada a correlação do teste estatístico não-paramétrico de correlação de *Spearman*, sendo elas: 1) há correlações significativas e positivas entre inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico na Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico na amostra geral e por grupos; 2) Há correlações significativas e positivas entre inteligência emocional e Notas em Estágio Acadêmico na amostra geral e por grupos; e 3) há diferenças entre sexos na relação inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico nas duas avaliações (Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico e Notas em Estágio Acadêmico) na amostra geral e por grupos.

Os níveis de magnitudes das correlações de *Spearman* foram consideradas leve ao redor de 0,10; mediana ao redor de 0,30; e forte ao redor de 0,50 (Cohen, 1992; Hemphill, 2003; Vacha-Haase & Thompson, 2004). O tamanho do efeito foi considerado de 0,00 a 0,19 com nenhum efeito, de 0,20 a 0,49 efeito pequeno, de 0,50 a 0,79 efeito moderado, de 0,80 a 1,00 efeito muito forte (Cohen, 1988; Lenhard & Lenhard, 2016). Foram consideradas como estatisticamente significativas as correlações menores ou iguais a $p \leq 0,05$ para todos os testes de correlação (Dancey & Reidy, 2013).

Resultados

Conforme as mudanças realizadas nos objetivos e hipóteses, sendo optada a formação de dois grupos e não mais por grupos de cada curso devido à quantidade inferior de participantes, além da análise geral, inicialmente os resultados apresentarão as estatísticas descritivas e também uma verificação da diferença de escores da inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico da amostra geral, e, posteriormente, entre os grupos, a fim de verificar os objetivos 1, 2 e 3, e em seguida serão realizadas as análises inferenciais para investigar as hipóteses do estudo, também mostrando os dados da amostra geral e por grupos.

Resultados da amostra geral

A seguir, são apresentadas as estatísticas descritivas das variáveis de inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico da amostra geral. As tabelas de 1 e 2 apresentam as estatísticas descritivas dos testes de inteligência emocional e o desempenho acadêmico nas duas avaliações para a amostra geral, enquanto que as tabelas de 3 a 6 esboçam as magnitudes de correlações de *Spearman* entre inteligência emocional e desempenho acadêmico na amostra geral.

Tabela 1

Estatísticas descritivas das variáveis inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico da amostra geral

| | n | Mínimo | Máximo | M | DP | Md |
|----------------------------|----|--------|--------|-------|------|-------|
| Percepção de emoções em si | 72 | 22,34 | 46,25 | 35,71 | 5,35 | 35,63 |

| | | | | | | |
|---------------------------------|----|--------|--------|-------|-------|-------|
| Percepção de emoções nos outros | 71 | 25,86 | 45,97 | 37,73 | 3,99 | 38,14 |
| Percepção de Emoções (Total) | 71 | 52,24 | 88,70 | 73,64 | 7,87 | 74,81 |
| Compreensão de Emoções em Si | 74 | 9,00 | 18,00 | 15,66 | 1,86 | 16,00 |
| Compreensão de Emoções no Outro | 74 | 3,00 | 12,00 | 10,09 | 1,40 | 10,00 |
| | n | Mínimo | Máximo | M | DP | Md |
| Compreensão de Emoções (Total) | 74 | 15,00 | 30,00 | 25,75 | 2,60 | 26,00 |
| Regulação de Emoções | 74 | 25,87 | 53,37 | 42,28 | 5,74 | 43,52 |
| AAE | 74 | 52,24 | 88,70 | 42,28 | 5,74 | 43,52 |
| NEA | 36 | 70 | 100 | 89,56 | 10,55 | 90,00 |

Primeiramente, é importante ressaltar que alguns participantes não responderam adequadamente aos testes, fazendo com que o número de participantes fosse desproporcional ao da amostra total ($n = 74$), como, por exemplo, no teste de Percepção de Emoções, que apresenta 2 participantes a menos ($n = 72$) do que a amostra completa. De acordo com as estatísticas descritivas da inteligência emocional e do desempenho em estágio acadêmico da amostra geral, é possível notar que os respondentes apresentaram pontuações próximas às pontuações máximas. A seguir, serão apresentadas as diferenças de média nas pontuações dos testes de inteligência emocional e desempenho acadêmico entre homens e mulheres da amostra geral.

Tabela 2

Diferença de média nas pontuações nos testes de inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico entre homens e mulheres na amostra geral

| | n | Sexo | Posto Médio | U de Mann Whitney | p |
|-------------------------------|----|------|-------------|-------------------|-------|
| Percepção de Emoções em si | 22 | M | 39,68 | 480,000 | 0,392 |
| | 50 | F | 35,10 | | |
| Percepção de Emoções no outro | 21 | M | 33,43 | 471,000 | 0,496 |
| | 50 | F | 37,08 | | |
| Percepção de Emoções Total | 21 | M | 38,00 | 483,000 | 0,076 |
| | 50 | F | 35,16 | | |
| Compreensão de Emoções A | 23 | M | 31,00 | 437,000 | 0,870 |
| | 51 | F | 40,43 | | |
| Compreensão de Emoções B | 23 | M | 38,09 | 573,000 | 0,241 |
| | 51 | F | 37,24 | | |
| Compreensão de Emoções Total | 23 | M | 33,17 | 487,000 | 0,597 |
| | 51 | F | 39,45 | | |
| Regulação de Emoções | 23 | M | 33,52 | 495,000 | 0,285 |
| | 51 | F | 39,29 | | |
| AAE | 23 | M | 31,80 | 455,500 | 0,125 |
| | 51 | F | 40,07 | | |
| NEA | 16 | M | 14,44 | 95,000 | 0,035 |
| | 20 | F | 21,75 | | |

A Tabela 2 mostra que não houve diferença significativa de média entre homens e mulheres da amostra geral nos testes de inteligência emocional, porém, ao analisar a diferença de média em relação ao desempenho em estágio acadêmico, as mulheres apresentaram melhor desempenho do que os homens nas notas em estágio acadêmico.

As análises de correlações de *Spearman* entre as facetas da inteligência emocional e o questionário da AAE da amostra geral, assim como as análises por itens, serão apresentadas a seguir, que buscou investigar a primeira parte da hipótese um, parcialmente aceita, que afirma que há correlações significativas e positivas entre inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico na Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico na amostra geral. A Tabela 3 apresenta as correlações entre as facetas da inteligência emocional e o escore geral da AAE da amostra geral.

Tabela 3

Correlação de Spearman entre os testes de inteligência emocional e autoavaliação do aluno em estágio acadêmico para amostra geral

| | AAE |
|-------------------------------|-------|
| Percepção de Emoções em si | 0,137 |
| | 72 |
| Percepção de Emoções no outro | 0,076 |
| | 71 |
| Compreensão de Emoções A | 0,152 |
| | 74 |
| Compreensão de Emoções B | 0,108 |
| | 74 |

| | | | | | | | | |
|-----------------------|----------|---------------|---------------|-------|---------------|---------|---------|---------|
| Estabeleço uma boa | <i>r</i> | 0,035 | 0,066 | 0,069 | 0,036 | - 0,004 | 0,027 | - 0,063 |
| relação com a | <i>p</i> | 0,771 | 0,583 | 0,565 | 0,759 | 0,972 | 0,821 | 0,592 |
| peessoa atendida por | <i>n</i> | 72 | 71 | 71 | 74 | 74 | 74 | 74 |
| mim no estágio | | | | | | | | |
| Faço observações | <i>r</i> | 0,170 | 0,034 | 0,146 | 0,011 | 0,089 | 0,048 | 0,098 |
| objetivas e | <i>p</i> | 0,153 | 0,778 | 0,225 | 0,925 | 0,451 | 0,683 | 0,407 |
| compreensivas | <i>n</i> | 72 | 71 | 71 | 74 | 74 | 74 | 74 |
| durante a supervisão | | | | | | | | |
| Fico à vontade com | <i>r</i> | 0,283* | 0,032 | 0,229 | 0,061 | 0,008 | 0,032 | 0,014 |
| a pessoa atendida | <i>p</i> | 0,016 | 0,792 | 0,055 | 0,605 | 0,948 | 0,783 | 0,909 |
| por mim no estágio | <i>n</i> | 72 | 71 | 71 | 74 | 74 | 74 | 74 |
| Identifico meus | <i>r</i> | 0,074 | 0,059 | 0,102 | 0,098 | 0,121 | 0,129 | 0,190 |
| sentimentos diante | <i>p</i> | 0,538 | 0,625 | 0,395 | 0,408 | 0,306 | 0,273 | 0,106 |
| das atividades do | <i>n</i> | 72 | 71 | 71 | 74 | 74 | 74 | 74 |
| estágio e as suas | | | | | | | | |
| implicações em | | | | | | | | |
| minha atuação | | | | | | | | |
| Tenho postura ética | <i>r</i> | 0,139 | 0,096 | 0,151 | 0,083 | - 0,064 | 0,050 | 0,076 |
| na supervisão | <i>p</i> | 0,243 | 0,427 | 0,209 | 0,484 | 0,590 | 0,673 | 0,522 |
| | <i>n</i> | 72 | 71 | 71 | 74 | 74 | 74 | 74 |
| Tenho postura ética | <i>r</i> | 0,152 | 0,237* | 0,179 | 0,294* | - 0,034 | 0,224 | 0,046 |
| na prática do estágio | <i>p</i> | 0,204 | 0,046 | 0,134 | 0,011 | 0,771 | 0,55 | 0,694 |
| | <i>n</i> | 72 | 71 | 71 | 74 | 74 | 74 | 74 |
| Sou pontual à | <i>r</i> | 0,029 | 0,029 | 0,007 | 0,022 | - 0,124 | - 0,058 | 0,017 |
| supervisão | <i>p</i> | 0,810 | 0,813 | 0,957 | 0,855 | 0,291 | 0,626 | 0,884 |

| | | | | | | | | |
|----------------|---|-------|---------|--------|-------|-------|-------|---------|
| | n | 72 | 71 | 71 | 74 | 74 | 74 | 74 |
| Sou pontual ao | r | 0,060 | - 0,034 | - 0,29 | 0,061 | 0,199 | 0,141 | - 0,107 |
| estágio | p | 0,619 | 0,776 | 0,812 | 0,606 | 0,090 | 0,232 | 0,884 |
| | n | 72 | 71 | 71 | 74 | 74 | 74 | 74 |

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

A Tabela 4 apresenta os resultados de correlação entre os testes de inteligência emocional e os itens da escala AAE. É possível notar que ocorreram correlação positiva e mediana entre o teste Percepção de Emoções em Si e os itens “Percebo o que a pessoa atendida por mim está sentindo durante a prática de estágio” ($r = 0,239, p < 0,05$) e “Fico à vontade com a pessoa atendida por mim no estágio” ($r = 0,283, p < 0,05$). Ocorreu correlação positiva e mediana entre Percepção de Emoções no Outro e o item “Tenho postura ética na prática do estágio” ($r = 0,237, p < 0,05$).

O teste compreensão de Emoções foi a faceta que mais comportou correlações positivas e medianas entre os itens da AAE na amostra geral, sendo elas: Compreensão de Emoções em Si e o item “Tenho postura ética na prática do estágio” ($r = 0,294, p < 0,05$); Compreensão de Emoções no Outro e “Sou assíduo no estágio” ($r = 0,288, p < 0,05$) e “Avalio minha postura enquanto estagiário” ($r = 0,261, p < 0,05$); Compreensão de Emoções Total e “Sou assíduo no estágio” ($r = 0,264, p < 0,05$) e “Consgo fazer relações entre o que ocorre no estágio e minha” ($r = 0,248, p < 0,05$).

O teste de Regulação de emoções correlacionou de maneira positiva e mediana com o item “Sou cuidadoso e preocupado com as atividades que desenvolvo no estágio” ($r = 0,239, p < 0,05$). Na Tabela 5, encontram-se as correlações referentes à inteligência emocional com o desempenho por meio das notas em estágio acadêmico para amostra geral, a fim de investigar

parte da hipótese 2, parcialmente aceita, que afirma que há correlações significativas e positivas entre inteligência emocional e Notas em Estágio Acadêmico na amostra geral.

Tabela 5

Correlação de Spearman entre os testes de inteligência emocional e notas em estágio acadêmico para amostra geral

| Variáveis | NEA |
|---------------------------------|---------------------------|
| Percepção de Emoções em Si | $r = -0,263$ $n = 35$ |
| Percepção de Emoções no Outro | $r = -0,138$ $n = 34$ |
| Percepção de Emoções Total | $r = -0,278$ $n = 34$ |
| Compreensão de Emoções em Si | $r = 0,333^*$ $n = 36$ |
| Compreensão de Emoções no Outro | $r = 0,007$ $n = 36$ |
| Compreensão de Emoções Total | $r = 0,237$ $n = 36$ |
| Regulação de Emoções | $r = 0,029$ $n = 36$ |

* $p < 0,05$

De acordo com o exposto na Tabela 5, ocorreu correlação significativa, positiva e mediana entre Compreensão de Emoções A e Notas em Estágio Acadêmico ($r = 0,333, p < 0,05$).

Como pode ser observado nos resultados da Tabela 4, a quantidade de participantes que disponibilizaram as notas ficou abaixo do esperado para uma amostra que no total foi composta por 74 pessoas.

Parte da terceira hipótese, parcialmente aceita, que afirma que há diferenças entre sexo na inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico nas duas avaliações na amostra geral foi apresentado na Tabela 6.

Tabela 6

Correlação de Spearman para inteligência emocional e desempenho acadêmico separando homens e mulheres da amostra geral

| Variáveis | Homens | | Mulheres | |
|---------------------------------|---------------------|---------------------|----------------------|-------------------|
| | NEA | AAE | NEA | AAE |
| Percepção de Emoções em Si | r 0,033 n 16 | r 0,152 n 22 | r - 0,494* n 19 | r 0,143 n 50 |
| Percepção de Emoções no Outro | r 0,004 n 15 | r - 0,128 n 21 | r - 0,240 n 19 | r 0,137 n 50 |
| Percepção de Emoções Total | r - 0,047 n 15 | r 0,017 n 21 | r - 0,454 n 19 | r 0,186 n 50 |
| Compreensão de Emoções em Si | r 0,384 n 16 | r 0,223 n 23 | r 0,266 n 20 | r 0,060 n 51 |
| Compreensão de Emoções no Outro | r - 0,260 n 16 | r 0,254 n 23 | r 0,351 n 20 | r 0,051 n 51 |
| Compreensão de Emoções Total | r 0,103 n 16 | r 0,295 n 23 | r 0,347 n 20 | r 0,068 n 51 |

| | | | | |
|----------------------|-----------|------------|-------------|-----------|
| Regulação de Emoções | r 0,385 | r 0,509* | r - 0,304 | r 0,186 |
| | n 16 | n 23 | n 20 | n 50 |

* $p < 0,05$

Os resultados da Tabela 6 indicam que houve correlação significativa, forte e negativa entre Percepção de Emoções em Si e Notas em Estágio Acadêmico ($r = -0,494, p < 0,05$) para as mulheres e correlação significativa, forte e positiva entre Regulação de Emoções e Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico ($r = 0,509, p < 0,05$) para os homens na amostra geral.

A seguir, serão apresentados os resultados das análises de dados separados por grupos. Assim, igualmente esboçado para a amostra inicial, as descrições ocorrerão primeiramente por meio dos três objetivos a fim de caracterizar a amostra e, posteriormente, serão descritas as análises inferenciais para verificar as hipóteses.

Resultado da amostra separado por grupos (G1 e G2)

As estatísticas descritivas das variáveis de inteligência emocional e avaliação de desempenho e estágio acadêmico para o G1 são esboçadas na Tabela 7.

Tabela 7

Estatísticas descritivas das variáveis de inteligência emocional e avaliação de desempenho em estágio acadêmico do G1

| | n | Mínimo | Máximo | M | DP | Md |
|---------------------------------|-----|--------|--------|-------|------|-------|
| Percepção de emoções em si | 42 | 22,51 | 46,25 | 36,92 | 5,24 | 37,31 |
| Percepção de emoções nos outros | 41 | 25,86 | 45,97 | 37,76 | 4,14 | 37,98 |
| Percepção de Emoções (Total) | 41 | 52,24 | 88,70 | 75,04 | 7,81 | 75,98 |

| | | | | | | |
|--------------------------------|----|-------|-------|-------|------|-------|
| Compreensão de Emoções A | 44 | 9,00 | 18,00 | 15,40 | 1,55 | 16,00 |
| Compreensão de Emoções B | 44 | 3,00 | 12,00 | 9,81 | 1,55 | 10,00 |
| Compreensão de Emoções (Total) | 44 | 15,00 | 30,00 | 25,22 | 2,70 | 26,00 |
| Regulação de Emoções | 44 | 30,77 | 53,37 | 42,60 | 5,47 | 44,01 |
| AAE | 44 | 33,00 | 58,00 | 49,90 | 5,68 | 50,50 |
| NEA | 22 | 70 | 100 | 86,14 | 8,98 | 85,00 |

Os participantes do G1 também apresentaram pontuações próximas às pontuações máximas tanto na capacidade de inteligência emocional, quanto no desempenho em estágio acadêmico. A Tabela 8 irá demonstrar as estatísticas descritivas de inteligência emocional e desempenho acadêmico do G2.

Tabela 8

Estatísticas descritivas das variáveis de inteligência emocional e avaliação de desempenho em estágio acadêmico do G2

| | n | Mínimo | Máximo | M | DP | Md |
|--------------------------------|----|--------|--------|-------|-------|--------|
| Percepção de moções em si | 30 | 22,34 | 44,24 | 34,03 | 5,13 | 34,31 |
| Percepção de moções nos outros | 30 | 30,69 | 44,45 | 37,69 | 3,86 | 38,15 |
| Percepção de Emoções (Total) | 30 | 55,64 | 87,32 | 71,72 | 7,67 | 71,65 |
| Compreensão de Emoções A | 30 | 9,00 | 18,00 | 16,03 | 1,84 | 16,00 |
| Compreensão de Emoções B | 30 | 3,00 | 12,00 | 10,50 | 1,04 | 11,00 |
| Compreensão de Emoções (Total) | 30 | 19,00 | 30,00 | 26,53 | 2,27 | 27,00 |
| Regulação de Emoções (Total) | 30 | 25,87 | 52,34 | 41,81 | 6,18 | 42,12 |
| AAE | 30 | 37,00 | 56,00 | 47,90 | 5,25 | 50,00 |
| NEA | 14 | 70 | 100 | 94,93 | 10,87 | 100,00 |

Todos os participantes do G2 responderam adequadamente aos testes e apresentaram pontuações próximas às pontuações máximas nos testes de inteligência emocional. Além disso, para caracterizar ainda mais a amostra da presente pesquisa, foram realizadas as estatísticas inferenciais de diferença de média nas pontuações da inteligência emocional e desempenho acadêmico entre o G1 e G2 utilizando o teste estatístico não-paramétrico de *Mann-Whitney*. Os dados das análises em relação às diferenças de médias na inteligência emocional e desempenho acadêmico entre G1 e G2 são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9

Análise da diferença de média nas pontuações nos testes de inteligência emocional e desempenho acadêmico entre G1 e G2

| | Grupo | n | Posto Médio | <i>T</i> de Mann <i>Whitney</i> | <i>p</i> | <i>d</i> Cohen |
|----------------------------------|-------|----|----------------|------------------------------------|----------|----------------|
| Percepção de Emoções em si | 1 | 44 | 41,43 | 423,000 | 0,018 | 0,63 |
| | 2 | 30 | 29,60 | | | |
| Percepção de Emoções no Outro | 1 | 41 | 36,39 | 599,000 | 0,852 | |
| | 2 | 30 | 35,47 | | | |
| Percepção de Emoções Total | 1 | 41 | 40,10 | 447,000 | 0,051 | 0,47 |
| | 2 | 30 | 30,40 | | | |
| Compreensão de Emoções A | 1 | 44 | 34,20 | 515,000 | 0,104 | |
| | 2 | 30 | 42,33 | | | |
| Compreensão de Emoções B | 1 | 44 | 33,43 | 481,000 | 0,041 | 0,47 |
| | 2 | 30 | 43,47 | | | |

| | | | | | | |
|------------------------|---|----|-------|---------|--------|------|
| Compreensão de Emoções | 1 | 44 | 32,81 | 453,500 | 0,022 | 0,58 |
| Total | 2 | 30 | 44,38 | | | |
| Regulação de Emoções | 1 | 44 | 38,25 | 627,000 | 0,716 | |
| | 2 | 30 | 36,40 | | | |
| AAE | 1 | 44 | 40,80 | 515,000 | -1,600 | |
| | 2 | 30 | 32,67 | | | |
| NEA | 1 | 22 | 14,34 | 62,500 | 0,002 | 1,13 |
| | 2 | 14 | 25,04 | | | |

Como pode ser observado, os resultados indicaram diferenças significativas de médias nas pontuações de inteligência emocional e desempenho acadêmico entre G1 e G2, em que o G1 obteve melhores pontuações em inteligência emocional nos testes de Percepção de Emoções em Si ($M = 41,43$) e Percepção de Emoções Total ($M = 40,10$). O G2 alcançou melhor pontuação em inteligência emocional nos testes Compreensão de Emoções B ($M = 43,47$) e Compreensão de Emoções Total ($M = 44,38$), e ainda apresentou maior pontuação nas Notas em Estágio Acadêmico ($M = 25,04$). A diferença de média na inteligência emocional e desempenho acadêmico entre homens e mulheres também foi analisada separada por grupos (G1 e G2).

Tabela 10

Análise da diferença de média nas pontuações da inteligência emocional e desempenho acadêmico entre homens e mulheres no G1

| | n | Sexo | Posto Médio | <i>U de Mann Whitney</i> | <i>p</i> |
|----------------------------|----|------|-------------|--------------------------|----------|
| Percepção de Emoções em si | 15 | M | 22,33 | 190,000 | 0,743 |
| | 27 | F | 21,04 | | |

| | | | | |
|-------------------------------|------|-------|---------|-------|
| Percepção de Emoções no outro | 14 M | 18,14 | 149,000 | 0,271 |
| | 27 F | 22,48 | | |
| Percepção de Emoções Total | 14 M | 21,64 | 180,000 | 0,805 |
| | 27 F | 20,67 | | |
| Compreensão de Emoções A | 16 M | 19,66 | 178,500 | 0,260 |
| | 28 F | 24,13 | | |
| Compreensão de Emoções B | 16 M | 23,34 | 210,500 | 0,733 |
| | 28 F | 22,02 | | |
| Compreensão de Emoções Total | 16 M | 21,22 | 203,500 | 0,614 |
| | 28 F | 23,23 | | |
| Regulação de Emoções | 16 M | 22,06 | 217,000 | 0,864 |
| | 28 F | 22,75 | | |
| AAE | 16 M | 19,21 | 182,500 | 0,310 |
| | 28 F | 23,98 | | |
| NEA | 13 M | 9,85 | 37,000 | 0,150 |
| | 9 F | 13,89 | | |

Não houve diferença significativa de média nas pontuações na inteligência emocional e desempenho acadêmico entre homens e mulheres do G1. A Tabela 11 irá demonstrar a diferença de média das pontuações na inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico entre homens e mulheres para o G2.

Tabela 11

Análise da diferença de média nas pontuações em inteligência emocional e desempenho acadêmico entre homens e mulheres no G2

| | n | Sexo | Posto Médio | <i>T</i> de <i>Whitney</i> | <i>p</i> |
|-------------------------------|----|------|----------------|-------------------------------|----------|
| Percepção de Emoções em si | 7 | M | 17,71 | 65,000 | 0,447 |
| | 23 | F | 14,83 | | |
| Percepção de Emoções no outro | 7 | M | 15,29 | 79,000 | 0,941 |
| | 23 | F | 15,57 | | |
| Percepção de Emoções Total | 7 | M | 16,29 | 75,000 | 0,787 |
| | 23 | F | 15,26 | | |
| Compreensão de Emoções A | 7 | M | 11,43 | 52,000 | 0,153 |
| | 23 | F | 16,74 | | |
| Compreensão de Emoções B | 7 | M | 16,43 | 74,000 | 0,739 |
| | 23 | F | 15,22 | | |
| Compreensão de Emoções Total | 7 | M | 13,14 | 64,000 | 0,408 |
| | 23 | F | 16,22 | | |
| Regulação de Emoções | 7 | M | 9,86 | 41,000 | 0,053 |
| | 23 | F | 17,22 | | |
| AAE | 7 | M | 10,86 | 48,000 | 0,109 |
| | 23 | F | 16,91 | | |
| NEA | 3 | M | 6,83 | 14,500 | 0,696 |
| | 11 | F | 7,68 | | |

Por meio da Tabela 11, verifica-se a ocorrência de diferença significativa de média no teste de Regulação de Emoções, em que as mulheres obtiveram melhor pontuação ($M = 17,22$), sendo o tamanho do efeito moderado de (d) 0,75. Para esse grupo, não houve diferença significativa de média entre homens e mulheres no desempenho em estágio acadêmico.

A seguir, serão apresentadas as análises inferenciais que investigaram as hipóteses do estudo. A segunda parte da hipótese 1 afirma que há correlações significativas e positivas entre inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico na Autoavaliação do aluno em estágio separado por grupos. A Tabela 12 irá esboçar os resultados das análises inferenciais da correlação de *Spearman* entre os testes de inteligência emocional e o escore geral da AAE.

Tabela 12

Correlação de Spearman entre os testes de inteligência emocional e o escore geral da AAE para o G1

| | AAE |
|-------------------------------|--------|
| Percepção de Emoções em si | 0,240 |
| | 42 |
| Percepção de Emoções no outro | -0,033 |
| | 41 |
| Compreensão de Emoções A | 0,156 |
| | 44 |
| Compreensão de Emoções B | 0,42 |
| | 44 |
| Percepção de Emoções Total | 0,143 |
| | 41 |
| Regulação de Emoções Total | -0,016 |
| | 44 |
| Compreensão de Emoções Total | 0,128 |
| | 44 |

**p<0,01 *p<0,01

Como pode ser observado na Tabela 12, também não houve correlação significativa entre os testes de inteligência emocional e o escore geral da AAE para o G1. A Tabela 13 apresenta os resultados das análises inferenciais da correlação de *Spearman* entre os testes de inteligência emocional e os itens da AAE para o G1.

Tabela 13

Correlação de Spearman entre os testes de inteligência emocional e os itens da AAE para o G1

| | | Perc em | Perc no | Perc | Compr | Compr | Compr | Reg |
|-----------------|----------|---------|---------|--------|--------|----------|--------|--------|
| | | si | outro | total | em si | no outro | total | |
| Sou responsável | <i>r</i> | 0,255 | 0,035 | 0,106 | -0,003 | -0,72 | -0,043 | 0,151 |
| com as | <i>p</i> | 0,104 | 0,827 | 0,511 | 0,983 | 0,640 | 0,783 | 0,328 |
| atividades do | <i>n</i> | 42 | 41 | 41 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| estágio | | | | | | | | |
| Sou assíduo no | <i>r</i> | 0,132 | -0,130 | -0,031 | 0,151 | 0,181 | 0,197 | -0,011 |
| estágio | <i>p</i> | 0,406 | 0,418 | 0,846 | 0,328 | 0,239 | 0,200 | 0,943 |
| | <i>n</i> | 42 | 41 | 41 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| Sou assíduo na | <i>r</i> | -0,103 | -0,138 | -0,145 | -0,087 | 0,228 | 0,057 | 0,049 |
| supervisão | <i>p</i> | 0,516 | 0,389 | 0,367 | 0,574 | 0,137 | 0,711 | 0,751 |
| | <i>n</i> | 42 | 41 | 41 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| Avalio minha | <i>r</i> | 0,055 | -0,255 | -0,073 | 0,083 | 0,254 | 0,177 | 0,160 |
| postura | <i>p</i> | 0,728 | 0,107 | 0,651 | 0,594 | 0,097 | 0,250 | 0,298 |
| enquanto | <i>n</i> | 42 | 41 | 41 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| estagiário | | | | | | | | |
| | <i>r</i> | -0,037 | 0,021 | -0,021 | -0,023 | 0,051 | -0,014 | 0,116 |

| | | | | | | | | |
|------------------|----------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|--------|
| Contribuo para | <i>p</i> | 0,818 | 0,898 | 0,896 | 0,882 | 0,741 | 0,930 | 0,455 |
| o debate teórico | <i>n</i> | 42 | 41 | 41 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| das práticas e | | | | | | | | |
| casos clínicos | | | | | | | | |
| atendidos no | | | | | | | | |
| estágio | | | | | | | | |
| Realizo | <i>r</i> | 0,114 | -0,047 | 0,070 | 0,112 | -0,193 | -0,025 | -0,024 |
| pesquisa sobre o | <i>p</i> | 0,472 | 0,768 | 0,662 | 0,470 | 0,209 | 0,872 | 0,878 |
| caso atendido | <i>n</i> | 42 | 41 | 41 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| por mim ou da | | | | | | | | |
| situação | | | | | | | | |
| relevante para o | | | | | | | | |
| estágio | | | | | | | | |
| Consigo fazer | <i>r</i> | -0,033 | -0,186 | -0,162 | 0,184 | 0,206 | 0,217 | -0,21 |
| relações entre o | <i>p</i> | 0,834 | 0,245 | 0,313 | 0,231 | 0,180 | 0,157 | 0,895 |
| que ocorre no | <i>n</i> | 42 | 41 | 41 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| estágio e minha | | | | | | | | |
| conduta como | | | | | | | | |
| estagiário | | | | | | | | |
| Me preparo | <i>r</i> | -0,045 | -0,296 | -0,136 | 0,049 | -0,009 | 0,022 | -0,091 |
| teoricamente | <i>p</i> | 0,779 | 0,061 | 0,397 | 0,754 | 0,955 | 0,887 | 0,558 |
| para as práticas | <i>n</i> | 42 | 41 | 41 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| do estágio | | | | | | | | |
| Organizo os | <i>r</i> | 0,213 | 0,096 | 0,157 | 0,093 | -0,045 | 0,000 | 0,099 |
| materiais para o | <i>p</i> | 0,176 | 0,551 | 0,326 | 0,550 | 0,773 | 0,999 | 0,524 |

| | | | | | | | | |
|-----------------|---|----------------|--------|---------------|--------|--------|--------|---------------|
| atendimento ou | n | 42 | 41 | 41 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| atividades do | | | | | | | | |
| estágio | | | | | | | | |
| Sou cuidadoso e | r | 0,333* | 0,050 | 0,182 | 0,122 | -0,032 | 0,051 | 0,302* |
| preocupado | p | 0,031 | 0,755 | 0,254 | 0,429 | 0,839 | 0,744 | 0,046 |
| com as | | | | | | | | |
| atividades que | n | 42 | 41 | 41 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| desenvolvo no | | | | | | | | |
| estágio | | | | | | | | |
| Percebo o que a | r | 0,423** | 0,059 | 0,315* | -0,091 | 0,125 | 0,037 | -0,054 |
| pessoa atendida | p | 0,005 | 0,713 | 0,045 | 0,557 | 0,419 | 0,812 | 0,730 |
| por mim está | | | | | | | | |
| sentindo | n | 42 | 41 | 41 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| durante a | | | | | | | | |
| prática de | | | | | | | | |
| estágio | | | | | | | | |
| Faço perguntas | r | 0,212 | -0,049 | 0,090 | 0,114 | -0,019 | 0,070 | -0,077 |
| com a | | | | | | | | |
| finalidade de | p | 0,178 | 0,762 | 0,575 | 0,463 | 0,904 | 0,653 | 0,618 |
| compreender o | | | | | | | | |
| caso ou da | n | 42 | 41 | 41 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| situação | | | | | | | | |
| pertinente ao | | | | | | | | |
| estágio | r | 0,049 | 0,041 | 0,054 | -0,042 | -0,035 | -0,020 | 0,065 |

| | | | | | | | | |
|-------------------|----------|---------------|--------|---------------|--------|--------|--------|--------|
| Estabeleço uma | <i>p</i> | 0,759 | 0,800 | 0,736 | 0,788 | 0,824 | 0,898 | 0,676 |
| boa relação com | <i>n</i> | 42 | 41 | 41 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| a pessoa | | | | | | | | |
| atendida por | | | | | | | | |
| mim no estágio | | | | | | | | |
| Faço | <i>r</i> | 0,172 | 0,021 | 0,105 | 0,069 | 0,110 | 0,095 | 0,111 |
| observações | <i>p</i> | 0,276 | 0,894 | 0,513 | 0,655 | 0,477 | 0,541 | 0,475 |
| objetivas e | <i>n</i> | 42 | 41 | 41 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| compreensivas | | | | | | | | |
| durante a | | | | | | | | |
| supervisão | | | | | | | | |
| Fico à vontade | <i>r</i> | 0,382* | 0,087 | 0,332* | 0,032 | -0,036 | -0,019 | 0,092 |
| com a pessoa | <i>p</i> | 0,012 | 0,588 | 0,034 | 0,838 | 0,816 | 0,902 | 0,551 |
| atendida por | <i>n</i> | 42 | 41 | 41 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| mim no estágio | | | | | | | | |
| Identifico meus | <i>r</i> | 0,257 | -0,056 | 0,188 | -0,067 | 0,004 | -0,065 | 0,107 |
| sentimentos | <i>p</i> | 0,101 | 0,730 | 0,238 | 0,665 | 0,980 | 0,677 | 0,488 |
| diante das | <i>n</i> | 42 | 41 | 41 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| atividades do | | | | | | | | |
| estágio e as suas | | | | | | | | |
| implicações em | | | | | | | | |
| minha atuação | | | | | | | | |
| Tenho postura | <i>r</i> | 0,095 | -0,201 | -0,115 | 0,184 | -0,287 | 0,018 | 0,032 |
| ética na | <i>p</i> | 0,548 | 0,208 | 0,475 | 0,232 | 0,059 | 0,908 | -0,837 |
| supervisão | <i>n</i> | 42 | 41 | 41 | 44 | 44 | 44 | 44 |

| | | | | | | | | |
|------------------|----------|--------|--------|--------|---------------|--------|--------|--------|
| Tenho postura | <i>r</i> | 0,047 | 0,031 | -0,050 | 0,348* | -0,187 | 0,229 | -0,152 |
| ética na prática | <i>p</i> | 0,766 | 0,846 | 0,754 | 0,021 | 0,225 | 0,135 | 0,326 |
| do estágio | <i>n</i> | 42 | 41 | 41 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| Sou pontual à | <i>r</i> | -0,007 | -0,055 | -0,117 | 0,011 | -0,028 | -0,016 | -0,239 |
| supervisão | <i>p</i> | 0,967 | 0,732 | 0,465 | 0,944 | 0,855 | 0,918 | 0,119 |
| | <i>n</i> | 42 | 41 | 41 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| Sou pontual ao | <i>r</i> | 0,100 | 0,052 | 0,001 | 0,090 | 0,102 | 0,107 | -0,201 |
| estágio | <i>p</i> | 0,527 | 0,745 | 0,993 | 0,559 | 0,511 | 0,490 | 0,190 |
| | <i>n</i> | 42 | 41 | 41 | 44 | 44 | 44 | 44 |

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

De acordo com a Tabela 13, houve poucas correlações com as três facetas da inteligência emocional para grupo G1 (Medicina, Enfermagem, Terapia Ocupacional e Fisioterapia): percepção de emoções, compreensão de emoções e regulação de emoções e os itens da AAE. Mais especificamente, ocorreu correlação positiva e mediana entre Percepção de Emoções em Si e os itens da AAE “Sou cuidadoso e preocupado com as atividades que desenvolvo no estágio” ($r = 0,333, p < 0,05$) e “Fico à vontade com a pessoa atendida por mim no estágio” ($r = 0,382, p < 0,05$), e correlação positiva e forte com o item “Percebo o que a pessoa atendida por mim está sentindo durante a prática de estágio” ($r = 0,423, p < 0,01$). O teste Percepção de Emoções Total obteve correlação positiva e mediana com os itens da AAE “Percebo o que a pessoa atendida por mim está sentindo durante a prática de estágio” ($r = 0,315, p < 0,05$) e “Fico à vontade com a pessoa atendida por mim no estágio” ($r = 0,332, p < 0,05$). No entanto, não houve correlação significativa entre Percepção de Emoções no Outro e os itens da AAE.

O teste Compreensão de Emoções em Si teve apenas uma correlação com a AAE, sendo essa positiva e mediana com o item “Tenho postura ética na prática do estágio” ($r = 0,348, p <$

0,05), porém, não houve correlação significativa entre Compreensão de Emoções no Outro e Compreensão de Emoções Total. Em relação à Regulação de Emoções, houve apenas uma correlação entre a faceta e os itens da AAE, a qual foi positiva e mediana com o item “Sou cuidadoso e preocupado com as atividades que desenvolvo no estágio” ($r = 0,302, p < 0,05$). De acordo com os resultados apresentados, a hipótese um foi parcialmente aceita. A Tabela 14 mostra os resultados da correlação entre os testes de inteligência emocional e o escore geral da AAE para o G2.

Tabela 14

Correlação de Spearman entre os testes de inteligência emocional e o escore geral da AAE para o G2

| | AAE |
|-------------------------------|---------------|
| Percepção de Emoções em si | -0,067 |
| | 30 |
| Percepção de Emoções no outro | 0,305 |
| | 30 |
| Compreensão de Emoções A | 0,301 |
| | 30 |
| Compreensão de Emoções B | 0,333 |
| | 30 |
| Percepção de Emoções Total | 0,239 |
| | 30 |
| Regulação de Emoções | -0,016 |
| | 30 |
| Compreensão de Emoções Total | 0,388* |

* $p < 0,05$

Os resultados indicam que para o G2 ocorreu correlação significativa, positiva e mediana entre Compreensão de Emoções Total e autoavaliação do aluno em estágio acadêmico ($r = 0,388$, $p < 0,05$). Os resultados das correlações entre os testes de inteligência emocional e os itens da AAE para o G2 será apresentado na Tabela 15.

Tabela 15

Correlação de Spearman entre os testes de inteligência emocional e os itens da AAE para o G2

| | | Perc | Perc no | Perc | Compr | Compr | Compr | Reg |
|--|----------|--------|---------|-------|-------|---------------|-------|--------|
| | | em si | outro | total | em si | no outro | total | |
| Sou responsável com as atividades do estágio | <i>r</i> | -0,17 | 0,111 | 0,071 | 0,141 | 0,168 | 0,152 | 0,163 |
| | <i>p</i> | 0,929 | 0,560 | 0,710 | 0,459 | 0,375 | 0,423 | 0,389 |
| | <i>n</i> | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Sou assíduo no estágio | <i>r</i> | 0,336 | 0,119 | 0,266 | 0,199 | 0,418* | 0,342 | -0,108 |
| | <i>p</i> | 0,069 | 0,529 | 0,155 | 0,293 | 0,021 | 0,065 | 0,571 |
| | <i>n</i> | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Sou assíduo na supervisão | <i>r</i> | -0,007 | 0,216 | 0,101 | 0,169 | -0,072 | 0,058 | 0,210 |
| | <i>p</i> | 0,972 | 0,251 | 0,594 | 0,373 | 0,705 | 0,759 | 0,266 |
| | <i>n</i> | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Avalio minha postura | <i>r</i> | 0,149 | 0,283 | 0,244 | 0,064 | 0,217 | 0,213 | 0,330 |
| | <i>p</i> | 0,431 | 0,130 | 0,194 | 0,736 | 0,248 | 0,259 | 0,075 |

| | | | | | | | | |
|----------------|---|---------------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| enquanto | n | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| estagiário | | | | | | | | |
| Contribuo | r | - | 0,015 | -0,197 | -0,109 | 0,200 | 0,040 | -0,073 |
| para o debate | | 0,373* | | | | | | |
| teórico das | p | 0,042 | 0,939 | 0,296 | 0,566 | 0,290 | 0,834 | 0,701 |
| práticas e | n | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| casos clínicos | | | | | | | | |
| atendidos no | | | | | | | | |
| estágio | | | | | | | | |
| Realizo | r | -0,022 | 0,341 | 0,203 | -0,168 | 0,006 | -0,072 | 0,228 |
| pesquisa sobre | p | 0,909 | 0,065 | 0,282 | 0,376 | 0,977 | 0,705 | 0,226 |
| o caso | n | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| atendido por | | | | | | | | |
| mim ou da | | | | | | | | |
| situação | | | | | | | | |
| relevante para | | | | | | | | |
| o estágio | | | | | | | | |
| Consigo fazer | r | 0,047 | 0,062 | 0,090 | 0,194 | 0,198 | 0,265 | 0,090 |
| relações entre | p | 0,806 | 0,744 | 0,637 | 0,305 | 0,294 | 0,158 | 0,637 |
| o que ocorre | n | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| no estágio e | | | | | | | | |
| minha conduta | | | | | | | | |
| como | | | | | | | | |
| estagiário | r | -0,141 | 0,259 | 0,064 | -0,125 | -0,058 | -0,124 | 0,328 |

| | | | | | | | | |
|-----------------|----------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|---------------|
| Faço | <i>r</i> | -0,044 | 0,052 | 0,068 | 0,098 | 0,175 | 0,184 | 0,420* |
| perguntas com | | | | | | | | |
| a finalidade de | <i>p</i> | 0,818 | 0,785 | 0,721 | 0,606 | 0,354 | 0,331 | 0,021 |
| compreender | | | | | | | | |
| o caso ou da | <i>n</i> | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| situação | | | | | | | | |
| pertinente ao | | | | | | | | |
| estágio | | | | | | | | |
| Estabeleço | <i>r</i> | -0,114 | 0,116 | -0,029 | 0,329 | 0,293 | 0,354 | -0,292 |
| uma boa | | | | | | | | |
| relação com a | <i>p</i> | 0,550 | 0,543 | 0,881 | 0,076 | 0,116 | 0,055 | 0,118 |
| pessoa | | | | | | | | |
| atendida por | <i>n</i> | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| mim no | | | | | | | | |
| estágio | | | | | | | | |
| Faço | <i>r</i> | -0,026 | 0,124 | 0,045 | 0,127 | 0,351 | 0,290 | 0,022 |
| observações | | | | | | | | |
| objetivas e | <i>p</i> | 0,893 | 0,514 | 0,814 | 0,505 | 0,057 | 0,120 | 0,908 |
| compreensivas | | | | | | | | |
| durante a | <i>n</i> | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| supervisão | | | | | | | | |
| Fico à vontade | <i>r</i> | 0,081 | -0,095 | 0,013 | 0,199 | 0,239 | 0,268 | -0,169 |
| com a pessoa | | | | | | | | |
| atendida por | <i>p</i> | 0,671 | 0,617 | 0,946 | 0,292 | 0,203 | 0,152 | 0,372 |
| | | | | | | | | |
| | <i>n</i> | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

| | | | | | | | | |
|---------------|----------|--------|----------------|---------------|--------|--------|-------|-------|
| mim no | | | | | | | | |
| estágio | | | | | | | | |
| Identifico | <i>r</i> | -0,139 | 0,213 | 0,044 | 0,307 | 0,286 | 0,359 | 0,320 |
| meus | | | | | | | | |
| sentimentos | <i>p</i> | 0,463 | 0,258 | 0,819 | 0,097 | 0,126 | 0,051 | 0,084 |
| diante das | | | | | | | | |
| atividades do | <i>n</i> | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| estágio e as | | | | | | | | |
| suas | | | | | | | | |
| implicações | | | | | | | | |
| em minha | | | | | | | | |
| atuação | | | | | | | | |
| Tenho postura | <i>r</i> | -0,004 | 0,319 | 0,168 | 0,186 | 0,241 | 0,282 | 0,133 |
| ética na | <i>p</i> | 0,983 | 0,085 | 0,375 | 0,324 | 0,200 | 0,131 | 0,483 |
| supervisão | <i>n</i> | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Tenho postura | <i>r</i> | 0,263 | 0,494** | 0,430* | 0,295 | 0,154 | 0,262 | 0,276 |
| ética na | <i>p</i> | 0,160 | 0,006 | 0,018 | 0,113 | 0,416 | 0,161 | 0,140 |
| prática do | <i>n</i> | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| estágio | | | | | | | | |
| Sou pontual à | <i>r</i> | 0,004 | 0,186 | 0,116 | 0,183 | -0,145 | 0,025 | 0,274 |
| supervisão | <i>p</i> | 0,985 | 0,326 | 0,543 | 0,332 | 0,445 | 0,894 | 0,142 |
| | <i>n</i> | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Sou pontual | <i>r</i> | 0,102 | -0,125 | -0,011 | -0,041 | 0,337 | 0,110 | 0,057 |
| ao estágio | <i>p</i> | 0,592 | 0,512 | 0,953 | 0,832 | 0,069 | 0,563 | 0,766 |
| | <i>n</i> | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

A Tabela 15 indica que ocorreram poucas correlações significativas entre os testes de inteligência emocional e os itens da AAE para o G2. O teste Percepção de Emoções em Si correlacionou de maneira negativa e mediana com o item “Contribuo para o debate teórico das práticas e casos clínicos atendidos no estágio” ($r = - 0,373, p < 0,05$), enquanto que as demais facetas se correlacionaram de maneira positiva e forte. Assim, o teste Percepção de Emoções no Outro correlacionou com o item “Tenho postura ética na prática do estágio” ($r = 0,494, p < 0,01$). Além disso, também ocorreu correlação entre Percepção de Emoções Total e o item “Tenho postura ética na prática do estágio” ($r = 0,430, p < 0,05$).

O teste de Compreensão de Emoções em Si correlacionou positivamente e forte com o item “Percebo o que a pessoa atendida por mim está sentindo durante a prática de estágio” ($r = 0,470, p < 0,01$). Já o teste Compreensão no outro correlacionou de maneira positiva e forte com “Sou assíduo no estágio” ($r = 0,418, p < 0,05$), enquanto que Compreensão total correlacionou positiva e forte com “Percebo o que a pessoa atendida por mim está sentindo durante a prática de estágio” ($r = 0,501, p < 0,01$). A faceta Regulação de Emoções correlacionou de modo positivo e forte com “Faço perguntas com a finalidade de compreender o caso ou da situação pertinente ao estágio” ($r = 0,420, p < 0,05$).

A seguir, na Tabela 16, será relatada a segunda parte da hipótese dois que afirma que há correlações significativas e positivas entre inteligência emocional e Notas em Estágio Acadêmico na amostra geral a correlação entre os testes de inteligência emocional e notas em estágio acadêmico para o G1.

Tabela 16

Correlação de Spearman entre os testes de inteligência emocional e notas em estágio acadêmico para o G1

| Variáveis | NEA |
|---------------------------------|----------------------------|
| Percepção de Emoções em Si | $r = - 0,045$ n = 21 |
| Percepção de Emoções no Outro | $r = - 0,314$ n = 20 |
| Percepção de Emoções Total | $r = - 0,210$ n = 20 |
| Compreensão de Emoções em Si | $r = 0,569^{**}$ n = 22 |
| Compreensão de Emoções no Outro | $r = - 0,239$ n = 22 |
| Compreensão de Emoções Total | $r = 0,250$ n = 22 |
| Regulação de Emoções | $r = - 0,055$ n = 22 |

$**p < 0,01$

Os resultados na Tabela 16 indicam que houve correlação significativa, forte e positiva entre o teste Compreensão de Emoções em Si e notas em estágio acadêmico para o G1 ($r = 0,569$, $p < 0,01$), fazendo com que a hipótese fosse parcialmente aceita. É importante destacar que, novamente, a quantidade de participantes que disponibilizaram as notas foi abaixo do esperado, sugerindo uma interpretação cautelosa dos dados, podendo não indicar o valor próximo ao real, uma vez que a quantidade de sujeitos é irrisória para representar uma amostra.

A Tabela 17 relata a correlação entre os testes de inteligência emocional e as notas em estágio acadêmico para o G2.

Tabela 18

Correlação de Spearman entre os testes de inteligência emocional e notas em estágio acadêmico para o G2

| Variáveis | NEA |
|---------------------------------|---------------------------|
| Percepção de Emoções em Si | $r = 0,072$ $n = 14$ |
| Percepção de Emoções no Outro | $r = - 0,050$ $n = 14$ |
| Percepção de Emoções Total | $r = 0,063$ $n = 14$ |
| Compreensão de Emoções em Si | $r = - 0,024$ $n = 14$ |
| Compreensão de Emoções no Outro | $r = - 0,068$ $n = 14$ |
| Compreensão de Emoções Total | $r = - 0,116$ $n = 14$ |
| Regulação de Emoções | $r = 0,218$ $n = 14$ |

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

A Tabela 17 mostra que não houve correlação significativa entre os testes de inteligência emocional e as notas em estágio acadêmico para o G2. É importante destacar mais uma vez que

a quantidade de participantes que disponibilizaram as notas também foi baixa para esse grupo, comprometendo a veracidade da magnitude da correlação.

Por fim, a segunda parte da terceira hipótese, parcialmente aceita, foi testada que afirma que há diferenças entre sexo na inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico nas duas avaliações separado por grupos (Tabela 18).

Tabela 18

Correlação de Spearman entre inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico do G1 e do G2 para o sexo masculino

| | G1 | | G2 | |
|-------------------------------|---------|--------|----------|--------|
| | NEA | AAE | NEA | AAE |
| | (n) | (n) | (n) | (n) |
| Percepção de Emoções em si | -0,174 | 0,339 | 0,866 | -0,631 |
| | (13) | (15) | (3) | (7) |
| Percepção de Emoções no outro | -0,257 | -0,223 | 0,866 | 0,198 |
| | (12) | (14) | (3) | (7) |
| Percepção de Emoções Total | -0,232 | 0,073 | 0,866 | -0,342 |
| | (12) | (14) | (3) | (7) |
| Compreensão de Emoções A | 0,758** | 0,384 | -0,866 | -0,047 |
| | (13) | (16) | (3) | (7) |
| Compreensão de Emoções B | -0,191 | 0,236 | -0,500 | 0,754 |
| | (13) | (16) | (3) | (7) |
| Compreensão de Emoções Total | 0,469 | 0,403 | -1,000** | 0,532 |
| | (13) | (16) | (3) | (7) |
| Regulação de Emoções | 0,262 | 0,335 | 0,866 | 0,450 |

(13) (16) (3) (7)

** $p < 0,01$

Os resultados relatam correlação significativa, muito forte e positiva entre Compreensão de Emoções em Si e Notas em Estágio Acadêmico ($r = 0,758, p < 0,05$) para os homens do G1 e correlação significativa, muito forte e negativa entre Compreensão de Emoções Total e Notas em Estágio Acadêmico ($r = - 1,000, p < 0,05$) para os homens do G2. A Tabela 19 mostra a relação da inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico do G1 e do G2 considerando a amostra do sexo feminino.

Tabela 19

Correlação de Spearman inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico do G1 e do G2 para o sexo feminino

| | G1 | | G2 | |
|-------------------------------|---------|--------|--------|-------|
| | NAE | AAE | NAE | AAE |
| | (n) | (n) | (n) | (n) |
| Percepção de Emoções em si | 0,228 | 0,152 | -0,022 | 0,098 |
| | (8) | (27) | (11) | (23) |
| Percepção de Emoções no outro | -0,743* | 0,034 | -0,087 | 0,343 |
| | (8) | (27) | (11) | (23) |
| Percepção de Emoções Total | -0,263 | 0,154 | -0,225 | 0,242 |
| | (8) | (27) | (11) | (23) |
| Compreensão de Emoções A | 0,240 | -0,55 | 0,361 | 0,360 |
| | (9) | (28) | (11) | (23) |
| Compreensão de Emoções B | 0,053 | -0,079 | 0,070 | 0,312 |

| | | | | |
|------------------------------|----------|--------|--------|--------|
| | (9) | (28) | (11) | (23) |
| Compreensão de Emoções Total | -0,030 | -0,080 | 0,231 | 0,415* |
| | (9) | (28) | (11) | (23) |
| Regulação de Emoções | -0,845** | -0,198 | -0,023 | -0,003 |
| | (9) | (28) | (11) | (23) |

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Os resultados indicaram que houve correlação significativa, muito forte e negativa entre Percepção de Emoções no Outro e Notas em Estágio Acadêmico ($r = -0,743$, $p < 0,05$) e correlação significativa, muito forte e negativa entre Regulação de Emoções e Notas em Estágio Acadêmico ($r = -0,845$, $p < 0,01$) para as mulheres do G1. Ainda, os resultados mostram que houve correlação significativa, forte e positiva entre Compreensão de Emoções Total e Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico ($r = 0,415$, $p < 0,05$) para as mulheres do G2. De acordo com os resultados apresentados, a terceira hipótese foi parcialmente aceita.

Discussão

Após a adequação das hipóteses e objetivos, o presente trabalho teve a finalidade de verificar a relação entre a inteligência emocional e suas facetas (percepção de emoções, compreensão de emoções e regulação de emoções) com o desempenho em estágio acadêmico (Autoavaliação do Aluno em Estágio e Notas em Estágio Acadêmico) na amostra geral e por grupos G1 (Medicina, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional) e G2 (Psicologia) de alunos matriculados em estágios específicos obrigatórios da matriz curricular. Dessa forma, a discussão seguirá a sequência apresentada na seção de Resultados, contemplando inicialmente os três primeiros objetivos reformulados para uma melhor compreensão do desempenho da

amostra em cada instrumento utilizado na pesquisa. Em seguida, serão discutidas cada uma das hipóteses (reformuladas) do estudo.

Para os objetivos específicos, foram realizadas as estatísticas descritivas as quais indicaram que os participantes obtiveram média de pontuações próximas às pontuações máximas, considerando somente o desempenho da presente amostra nos testes de inteligência emocional. De acordo com a teoria da inteligência emocional apresentada por Mayer et al. (2016), aqueles que apresentam altas capacidades de inteligência emocional utilizam as informações emocionais para responder adequadamente às demandas do ambiente.

Dessa forma, pode-se refletir que a presente amostra consegue se beneficiar da inteligência emocional para sobressair de maneira positiva e se adequar as exigências do estágio acadêmico, que muitas vezes requer que o estagiário desempenhe diversas tarefas, como, por exemplo, relacionar-se de forma adequada com pacientes e equipe profissional; perceber e compreender as emoções do outro e o que isso causa em si mesmo; e ainda gerenciar tais emoções para responder de maneira adequada. Esse resultado parece condizente com os estudos da literatura que apontam que os profissionais da saúde tendem a apresentar capacidades de moderada a alta quando se trata de inteligência emocional (Aithal et al., 2016; Beauvais et al., 2011; Brown et al., 2016).

Além do alto desempenho na inteligência emocional, os participantes também demonstraram alto desempenho em estágio acadêmico na Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico e nas Notas em Estágio Acadêmico. É importante ressaltar que o questionário da Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico é um instrumento de autorrelato, sendo possível que o aluno responda de acordo com o que ele pensa que sabe sobre si ou que suas respostas foram respondidas para alcançar uma desejabilidade social, portanto, por ser uma escala de autorrelato, é necessário que os dados sejam interpretados com cautela. Outro ponto

que deve ser destacado é o fato de que a maioria os participantes da pesquisa receberam notas acima da média, sendo apenas 4,1% que obtiveram nota 7.

É importante elucidar que embora a avaliação por nota seja uma forma numérica de expressar o desempenho do discente, sendo considerada inflexível, imparcial e objetiva, a mesma pode não aferir de maneira profunda o conhecimento do aluno, uma vez que pode indicar somente o resultado e não o processo de aprendizagem e os artifícios utilizados para aumentar o valor da nota em avaliação (Araújo et al., 2013). Dessa maneira, é possível pensar que as notas podem não definir o aluno em estágio, tendo em vista que é uma das formas de avaliar o desempenho.

Buscando melhor compreensão da amostra, foram realizadas as análises estatísticas de *Mann-Whitney* para investigar as diferenças de médias nas pontuações nos testes de inteligência emocional e no desempenho acadêmico em estágio nas duas avaliações. Levando em consideração que os participantes da presente amostra obtiveram altas pontuações tanto nos testes de inteligência emocional, quanto no desempenho em estágio acadêmico, em alguns testes, cada grupo se destacou mais do que o outro, mas ainda assim ambos ficaram com desempenhos acima da média.

Assim, as diferenças de pontuações de inteligência emocional entre G1 e G2 indicaram que o G1 se destacou ainda mais na capacidade de Percepção de Emoções em Si e Percepção de Emoções Total, atingindo pontuação alta nesses testes, sugerindo que se destacaram mais na capacidade perceber emoções do que o G2. Profissionais da saúde que se mostram habilidosos na capacidade de perceber emoções podem distinguir mais facilmente as emoções dos pacientes e oferecer ajuda de maneira mais eficaz, por exemplo.

Enquanto o G1 pontuou mais que o G2 na capacidade de perceber emoções, o G2 se destacou mais do que G1 no teste de Compreensão de Emoções B e Compreensão de Emoções Total. Esse resultado sugere que o curso de Psicologia apresentou altas capacidades de

compreender as emoções tanto no outro, quanto de maneira geral, sendo uma habilidade importante para entender como os pacientes se sentem em determinadas situações, por exemplo. Espera-se que o curso de Psicologia se destaque de maneira superior nas habilidades de inteligência emocional, uma vez que, supostamente, é uma área em que é necessário desenvolver a habilidade de lidar com as emoções para a atuação profissional. De acordo com o estudo de Bueno et al. (2006), estudantes de Psicologia, em comparação com os cursos de Engenharia Civil, Comunicação e Artes, se destacaram em todas as habilidades de inteligência emocional, exceto na capacidade de perceber emoções. De acordo com o modelo teórico de Mayer et al. (2016), a capacidade de compreensão de emoções é uma habilidade relacionada mais à área verbal (área estratégica), enquanto que a capacidade de percepção de emoções está ligada a áreas mais experienciais. Assim, uma possível explicação para o resultado encontrado seria que o conhecimento adquirido pelos estudantes de Psicologia poderia ser evidenciado com mais facilidade na prova de compreensão de emoções.

Em relação às diferenças de média entre homens e mulheres nos testes de inteligência emocional na amostra geral, foi possível notar que não houve diferença significativa para amostra geral, mas ao observar a diferença de média nas pontuações da inteligência entre homens e mulheres separada por grupos (Tabelas 9 e 10), observou-se que houve diferença marginal, mas significativa somente para Regulação de Emoções para as mulheres do G2 (Psicologia). Esse resultado pode indicar que as mulheres do curso de Psicologia apresentam altas capacidades de regular suas emoções, sendo uma habilidade que visa avaliar estratégias para manter, reduzir ou intensificar uma resposta emocional que pode auxiliá-las a ser receptivas ou não a sentimentos agradáveis ou desagradáveis.

A literatura científica tem apontado que as mulheres apresentam melhor desempenho em todas as facetas da inteligência emocional quando comparadas aos homens (Cabello et al., 2016; Fernández-Berrocal et al., 2012; Navarro-Bravo et al., 2019; Salguero et al., 2012).

Apesar disso, no presente trabalho não houve diferença de média entre homens e mulheres na amostra geral, sendo apontado somente essa diferença para as mulheres do G2 referente à regulação de emoções, portanto, contrariando os achados da literatura supracitados, mas corroborando com o estudo de Fischer et al. (2018), que também não encontrou diferenças entre homens e mulheres na capacidade de percepção de emoções.

Já o objetivo três buscou avaliar o desempenho em estágio por meio das notas acadêmicas do G1 e do G2, e entre homens e mulheres nos dois grupos. De acordo com os resultados, ao analisar as pontuações, foi possível observar que as mulheres da amostra geral sobressaíram melhor nas notas em estágio em relação aos homens. De modo geral, esses achados se opõem aos estudos de A. K. Martins et al. (2019) e Nasu (2020), que encontraram que os homens tiveram desempenho melhores nas notas acadêmicas. No entanto, os resultados do presente estudo estão de acordo com SurrIDGE (2009) e Teles et al. (2019), que mostraram que as mulheres tiveram desempenho melhor nas notas em relação aos homens. Ao verificar os resultados entre homens e mulheres separados por grupos (homens e mulheres do G1, e homens e mulheres do G2), não se constatou diferença significativa de média em relação às notas em estágio, condizendo com os estudos de Nogueira et al. (2013) e Okafor e Egbon (2011).

A seguir, serão detalhadas as análises inferenciais das hipóteses do estudo, primeiramente mostrando para a amostra geral e, em seguida, separadas por grupos. Dessa maneira, a primeira hipótese afirma que há correlações significativas e positivas entre inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico na Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico na amostra geral e por grupos - G1 e G2 (Tabela 7). Na amostra geral, a faceta Percepção de Emoções em Si correlacionou de maneira mediana com os itens da AAE “Percebo o que a pessoa atendida por mim está sentindo durante a prática de estágio” e “Fico à vontade com a pessoa atendida por mim no estágio”, sugerindo que quanto mais os estagiários da amostra geral conseguem perceber suas emoções no estágio, melhor conseguem

autoperceberem e autoavaliarem como capazes de identificar o que o paciente está sentindo e sentir-se à vontade com o mesmo durante o atendimento. A faceta Percepção de Emoções no Outro correlacionou com o item “Tenho postura ética na prática do estágio”, indicando que os estagiários que apresentam uma boa capacidade de percepção de emoções no outro tendem a indicar uma postura ética no estágio e, assim, se autoavaliarem como éticos.

Ainda na amostra geral, a faceta Compreensão de Emoções foi a que mais comportou correlações com os itens da AAE, sendo todas elas de magnitudes medianas. Assim, Compreensão de Emoções em si com o item “Tenho postura ética na prática do estágio”; Compreensão de Emoções no Outro e “Sou assíduo no estágio” e “Avalio minha postura enquanto estagiário”; Compreensão de Emoções Total com os itens “Sou assíduo no estágio” e “Consigo fazer relações entre o que ocorre no estágio e minha conduta como estagiário”, indicando que quanto mais os estagiários identificam, rotulam e compreendem as transições emocionais tanto em si quanto no outro, melhor é a sua capacidade de se autoavaliar em termos de postura, assiduidade e ética no estágio.

A faceta Regulação de Emoções na amostra geral correlacionou de maneira mediana com o item “Sou cuidadoso e preocupado com as atividades que desenvolvo no estágio”, demonstrando que quanto mais os estagiários gerenciam e regulam suas emoções, melhor sua capacidade de ser cuidadoso e preocupado com as atividades do estágio e, assim, se autoavaliarem como aptos nesse item.

As correlações entre os testes de inteligência emocional e os itens da AAE para o G1 ocorreram nas três facetas, sendo elas: Percepção de Emoções em Si com os itens “Sou cuidadoso e preocupado com as atividades que desenvolvo no estágio” (correlação mediana); “Percebo que a pessoa atendida por mim está sentindo durante a prática de estágio” (correlação mediana) e “Fico à vontade com a pessoa atendida por mim no estágio” (correlação mediana). O teste Percepção de Emoções Total correlacionou com os itens “Percebo o que a pessoa

atendida por mim está sentindo durante a prática de estágio” (correlação mediana) e “Fico à vontade com a pessoa atendida por mim no estágio” (correlação mediana). Tais correlações com essas facetas sugerem que quanto mais os estagiários dos cursos de Medicina, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional conseguem perceber e identificar as emoções em si e no outro, melhor tendem a se autoavaliar com mais acurácia em relação ao seu desempenho no estágio.

A faceta Compreensão de Emoções apresentou apenas uma correlação para G1, sendo entre Compreensão de Emoções em Si e o item “Tenho postura ética na prática do estágio” (correlação mediana), indicando que os estagiários desse grupo têm a capacidade de compreender as emoções e tendem a se autoavaliarem com postura ética na prática de estágio. A faceta Regulação de Emoções se correlacionou de maneira mediana com o item “Sou cuidadoso e preocupado com as atividades que desenvolvo no estágio”, evidenciando que quanto mais os estagiários de Medicina regulam suas emoções, melhor autoavaliam sua capacidade de ser cuidadoso e preocupado com as atividades desenvolvidas no estágio.

As correlações para o G2 também ocorreram com as três facetas e os itens da AAE, porém foram poucas. A faceta Percepção de Emoções no grupo de Psicologia (G2) obteve correlações moderadas a fortes com os itens da AAE. O teste Percepção de Emoções em Si correlacionou de maneira negativa e mediana com o item “Contribuo para o debate teórico das práticas e casos clínicos atendidos no estágio”, indicando que aqueles estagiários de Psicologia que não possuem a capacidade de perceber as emoções em si, tendem a não se autoavaliarem de modo acurado nesse item do AAE. O teste Percepção de Emoções no Outro e Percepção de Emoções Total correlacionou de modo positivo e forte com “Tenho postura ética na prática do estágio”, sugerindo que os alunos de Psicologia que demonstram a capacidade de percepção de emoções tendem a se autoavaliarem com mais eficácia no quesito ter postura ética na prática do estágio.

A faceta Compreensão de Emoções também apresentou algumas correlações com os itens da AAE. O teste Compreensão de Emoções em Si e Compreensão de Emoções Total correlacionou de maneira positiva e forte com o item “Percebo o que a pessoa atendida por mim está sentindo durante a prática de estágio”, demonstrando que os estagiários de Psicologia tendem a identificar e rotular as emoções com mais facilidade e assim, se autoavaliar como capazes de perceber o que a pessoa atendida por eles estão sentindo. O teste Compreensão de Emoções no Outro correlacionou positiva e forte com o item “Sou assíduo no estágio”, evidenciando que quanto mais os estagiários de Psicologia compreendem as emoções no outro, tendem a se demonstrarem mais interessados nos estágios e se autoavaliarem melhor nesse item.

A faceta Regulação de Emoções correlacionou positiva e moderadamente com o item “Faço perguntas com a finalidade de compreender o caso ou da situação pertinente ao estágio”, indicando que quanto mais os estagiários regulam suas emoções, melhor sua capacidade de se autoavaliarem em relação às perguntas pertinentes para compreender o caso atendido no estágio.

A partir das análises dos resultados, é possível perceber que ocorreu pouca variabilidade de correlação entre as facetas da inteligência emocional e os itens da AAE, sendo a faceta que mais comportou correlação foi a capacidade de percepção de emoções com o item “Percebo o que a pessoa atendida por mim está sentindo durante a prática de estágio”, evidenciando-se tanto na amostra geral quanto nos grupos G1 e G2. Partindo da ideia de que o questionário de Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico é um instrumento de autorrelato que avalia como os alunos aferem seu desempenho em estágio, pode ocorrer uma tendência de desejabilidade social, ou seja, responder de acordo com o que eles pensam que seria adequado socialmente, sendo uma sensibilidade dos instrumentos de autorrelato (Costa & Faria, 2014; Woyciekoski & Hutz, 2010).

Para contornar a questão da desejabilidade social com os testes de autorrelato, o presente estudo planejou a aplicação de uma avaliação dos discentes por terceiros, como a avaliação dos supervisores de estágio acadêmico, pois, de acordo com o achado de Côbero et al. (2006), aqueles que apresentam maior inteligência emocional tendem a receber avaliações mais positivas de seus colegas e seus supervisores, assim sendo possível identificar possíveis relações entre a autoavaliação do aluno em estágio e a avaliação do supervisor, porém, neste estudo, essa etapa não foi executada devido à falta de respostas dos avaliadores.

O estudo de Andonian (2013) também ressalta a importância da avaliação de terceiros, pois ao investigar se a inteligência emocional poderia estar relacionada com o desempenho em estágio acadêmico de alunos do curso de Terapia Ocupacional por meio do FWPE, no qual o supervisor de estágio atribui uma nota para os comportamentos dos alunos em estágio, encontrou que aqueles que apresentavam boa capacidade de compreensão de emoções também conseguiam melhor desempenho na habilidade de intervenção quando as atitudes do estagiário era avaliadas pelo seu supervisor. Dessa maneira, conhecer as emoções e suas nuances pode contribuir para que os alunos em estágio saibam reconhecer seus estados emocionais e, de antemão, compreender os descontentamentos alheios que podem surgir no ambiente de estágio não só com os pacientes, mas também com a equipe profissional. Outro ponto que poderia ser útil na presente pesquisa seria a questão da avaliação do aluno segundo seu supervisor de estágio, uma vez que o desempenho do aluno seria avaliado por um terceiro e, assim, poderia ter uma comparação mais rigorosa dos comportamentos dos alunos diante dos estágios como foi feito no estudo de Andonian (2013).

A segunda hipótese afirma que há correlação significativa e positiva entre inteligência emocional e Notas em Estágio Acadêmico na amostra geral e entre grupos. Em relação à amostra geral, essa hipótese foi parcialmente aceita, uma vez que houve correlação significativa, positiva e moderado somente entre Compreensão de Emoções A e Notas em

Estágio Acadêmico para amostra geral e correlação significativa, positiva e forte entre Compreensão de Emoções A e Notas em Estágio Acadêmico para o G1, indicando que quanto maior for a compreensão de emoções, melhor será o desempenho do aluno nas duas avaliações. No entanto, para o G2, a hipótese foi rejeitada, pois não houve correlação significativa e positiva entre inteligência emocional e desempenho por notas em estágio acadêmico para esse grupo. Contudo, é importante observar que para o G2 apenas 14 participantes disponibilizaram as notas em estágio acadêmico, podendo ser considerado um número irrisório diante das análises e não representar de maneira fiel a população em questão. De acordo com a literatura, tais resultados podem sugerir que há poucas ou nenhuma correlação entre inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico, implicando na ideia que os dois construtos não se correlacionam (Cheshire et al., 2014; Gupta et al., 2017; Holman et al., 2016; Naeem et al., 2014; Por et al., 2011).

A terceira hipótese, parcialmente aceita, afirma que há diferenças na relação inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico nas avaliações (Notas em Estágio Acadêmico e Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico) quando se considera a amostra separada por sexos tanto no geral, quanto por grupos. Analisando primeiramente para a amostra geral, houve correlação significativa, positiva e moderada entre Regulação de Emoções Total e Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico para os homens, sugerindo que quanto maior for a habilidade de regular as emoções, melhor será a capacidade dos homens da amostra geral de obter uma avaliação de si mais acurada, porém, como dito anteriormente, o instrumento de Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico é de autorrelato, sendo preciso analisar esse resultado com cautela. De acordo com o estudo de Brown et al. (2016), que buscou investigar a relação entre inteligência emocional e desempenho acadêmico de alunos em estágio do curso de Terapia Ocupacional por meio da avaliação do supervisor (SPEFR), aqueles que apresentaram altas capacidades de gerenciamento de emoções também foram melhor avaliados

pelo supervisor na habilidade de cooperação no trabalho, comunicação e comportamento profissional.

Ainda em relação à terceira hipótese, os resultados apresentaram que as mulheres da amostra geral tenderam a indicar uma relação significativa, negativa e forte entre Percepção de Emoções em Si e Notas em Estágio Acadêmico, sugerindo que quanto mais centradas as mulheres da amostra geral estão em suas próprias emoções, pior é seu desempenho em estágio acadêmico. Esse resultado parece coerente quando analisamos a relação do estagiário com o ambiente que está inserido, pois apresentar alta percepção de emoções em si pode afetar o desempenho em estágio acadêmico, uma vez que ficar muito focado em suas próprias emoções pode limitar o sujeito a perceber as demandas emocionais do outro tanto na atuação nas intervenções quanto nas supervisões de estágio, fazendo com que o supervisor interprete que o aluno tem dificuldade de perceber o outro e assim, atribuindo uma nota baixa ao comportamento do estagiário. Wijekoon et al. (2017) ressaltam que as relações interpessoais são elementos importantes para nutrir uma relação positiva com os pacientes, sendo necessário que o profissional se atente às demandas emocionais não somente em si, mas do outro também para alcançar bons resultados no estágio.

Para as análises separadas por grupo na terceira hipótese, primeiramente foi analisado a relação entre inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico do G1 e G2 para o sexo masculino, e foi possível observar que houve correlação significativa, positiva e muito forte entre Compreensão de Emoções A e Notas em Estágio Acadêmico para o G1. O G1 foi composto por vários cursos da saúde, mas apenas Medicina e Fisioterapia que tiveram participantes homens, portanto, esse resultado é referente a esses cursos e indica que quanto mais os homens dos cursos de Medicina e Fisioterapia compreendem as emoções, melhor é seu desempenho por meio das Notas em Estágio Acadêmico. Dessa maneira, aqueles que apresentam altas capacidades de compreensão de emoções tendem a ser capazes de produzir

relações interpessoais positivas no seu ambiente e alcançando bons resultados no desempenho acadêmico. Os achados da presente pesquisa corroboram com os estudos de que também encontraram relações entre compreensão de emoções e desempenho em estágio acadêmico (Beauvais et al., 2011; Chew et al., 2013).

Enquanto que para os homens do G1 foi encontrada correlação significativa, positiva e muito forte entre Compreensão de Emoções A e Notas em Estágio Acadêmico, para os homens do G2 foi observada correlação negativa e muito forte, mas significativa entre Compreensão de Emoções Total e Notas em Estágio Acadêmico, indicando que quanto mais os homens de Psicologia compreendem as emoções, pior é seu desempenho por meio das notas em estágio. Para o curso de Psicologia, é importante que o aluno compreenda as emoções tanto em si quanto no outro, mas quando o aluno não consegue ponderar e impor limites na compreensão de emoções, pode ser que o mesmo fique estagnado no processo terapêutico e não consiga fazer intervenções assertivas e se comunicar de maneira eficaz com o paciente, levando o supervisor a acreditar que o aluno está despreparado para lidar com as emoções que surgem no contexto de estágio.

Por fim, foi analisada a relação entre inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico para as mulheres do G1 e G2. Os resultados apontaram que houve correlação significativa, negativa e forte entre Percepção de Emoções no outro e Notas em Estágio Acadêmico e correlação significativa, negativa e forte entre Regulação de Emoções e Notas em Estágio Acadêmico para as mulheres do G1, indicando que quanto mais as mulheres dos cursos de Medicina, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional focam nas emoções do outro e quanto mais buscam gerenciar suas emoções, pior é o seu desempenho em estágio acadêmico. No entanto, é necessário analisar esses resultados com cautela, uma vez que as magnitudes das duas correlações se mostraram altíssimas. Uma possível explicação está relacionada a

quantidade baixa de participantes que disponibilizaram as notas em estágio, o que pode tornar a força dessa correlação tendenciosa.

As mulheres do G2 apresentaram correlação significativa, positiva e moderada entre Compreensão de Emoções Total e Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico, indicando que quanto mais as mulheres de Psicologia compreendem as emoções, melhor é sua capacidade de autoavaliar suas atitudes diante dos estágios. Como já foi pontuado anteriormente, esse resultado pode não indicar necessariamente que compreender as emoções leva a uma melhor autoavaliação, uma vez que o sujeito pode compreender suas atitudes no estágio e responder o questionário da autoavaliação de acordo com uma deseabilidade social ou apresentar uma autopercepção equivocada.

Considerações finais

O presente estudo teve por objetivo verificar a relação entre a inteligência emocional e suas facetas Percepção de emoções, Compreensão de emoções e Regulação de emoções com o desempenho em estágio acadêmico (Autoavaliação do Aluno em Estágio e Notas em Estágio Acadêmico) na amostra geral e por grupos (G1 e G2) de alunos matriculados em estágios específicos obrigatórios da matriz curricular dos cursos de Medicina, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Três hipóteses foram levantadas: 1) Há correlações significativas e positivas entre inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico na Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico na amostra geral e por grupos; 2) Há correlações significativas e positivas entre inteligência emocional e Notas em Estágio Acadêmico na amostra geral e por grupos; e 3) Há diferenças entre os sexos na relação inteligência emocional e desempenho em estágio acadêmico nas duas avaliações (Notas em Estágio Acadêmico e Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico) na amostra geral e por

grupos. De acordo com os resultados apresentados, as hipóteses foram aceitas parcialmente, uma vez que nem todas as facetas atingiram os resultados esperados.

Nesse sentido, para a primeira hipótese, houve correlação somente entre a faceta compreensão de emoções e Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico para o G2; para a segunda hipótese, houve correlação significativa e positiva entre Compreensão de Emoções A e Notas em Estágio Acadêmico para amostra geral e para o G1; para a terceira hipótese, houve correlação negativa entre Percepção de Emoções em Si e Notas em Estágio Acadêmico para as mulheres da amostra geral e correlação positiva entre Regulação de Emoções e Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico para os homens da amostra geral. Ainda para terceira hipótese, houve correlação positiva entre Compreensão de Emoções A e Notas em Estágio Acadêmico os homens do G1 e correlação negativa entre Compreensão de Emoções Total e Notas em Estágio Acadêmico para os homens do G2. Por fim, houve correlação negativa entre Percepção de Emoções em Si e Notas em Estágio Acadêmico para as mulheres do G1, assim como ocorreu correlação negativa entre Regulação de Emoções e Notas em Estágio Acadêmico para as mulheres do G1, enquanto que, para as mulheres do G2, houve correlação positiva entre Compreensão de Emoções Total e Autoavaliação do Aluno em Estágio Acadêmico.

O presente trabalho contribuiu para as investigações da inteligência emocional em estagiários de cursos da área da saúde, bem como para compreensão da relação da inteligência emocional com o desempenho em estágio acadêmico, sendo uma temática que ainda é pouco estudada, principalmente no Brasil. As limitações do estudo estão relacionadas às seguintes situações: a) a quantidade de participantes que disponibilizaram as notas em estágio acadêmico foram abaixo do esperado e, mesmo com as instruções no termo de consentimento explicando a importância das notas para a pesquisa, muitos participantes ao final do semestre não disponibilizaram, ou porque não tinham mais acesso ao sistema de notas devido a conclusão do curso ao final do semestre, ou porque, mesmo com o contato dos pesquisadores no final do

semestre solicitando as notas, não obtiveram retorno; b) o estudo limitou-se a estudar somente alunos que estavam em estágio, que por sua vez acarretou na dificuldade de acessar esses alunos, sendo que muitos fazem estágios fora das instituições de ensino; c) os alunos em estágio podem estar sobrecarregados com as responsabilidades e atividades enquanto estagiários, fazendo com que a disponibilidade de tempo e interesse em participar como sujeitos de pesquisa sejam escassas; d) a precisão dos instrumentos foram baixas para os testes de Compreensão de Emoções e Regulação de Emoções, sendo somente o teste Percepção de Emoções que apresentou boa precisão, sugerindo que para a presente amostra os instrumentos não apresentaram precisão satisfatória; e) para o instrumento AAE não foi realizado a análise fatorial dos itens, podendo ser uma limitação do estudo, uma vez que não houve validação da escala com outras variáveis; e f) a não adesão dos supervisores de estágio também limitou a pesquisa, uma vez que sem as colaborações dos mesmos não foi possível avaliar os comportamentos e atitudes dos estagiários de acordo com as percepções do supervisor.

O presente estudo aponta que ainda há um longo caminho a ser percorrido na investigação da inteligência emocional e sua relação com o desempenho acadêmico, pois ainda não se pode afirmar que há um consenso na literatura científica, sendo importante fomentar novas pesquisas que possam construir mais conhecimentos válidos sobre a temática respondendo perguntas e direcionando para um consenso científico.

Referências

- Adeyemo, D. A. (2007). Moderating Influence of Emotional Intelligence on the Link Between Academic Self-efficacy and Achievement of University Students. *Psychology and Developing Societies, 19*(2), 199-213. <https://doi.org/10.1177/097133360701900204>
- Aithal, A. P., Kumar, N., Gunasegeran, P., Sundaram, S. M., Rong, L. Z., & Prabhu, S. P. (2016). A survey-based study of emotional intelligence as it relates to gender and academic performance of medical students. *Education for health (Abingdon, England), 29*(3), 255-258. <https://doi.org/10.4103/1357-6283.204227>
- Andonian L. (2013). Emotional intelligence, self-efficacy, and occupational therapy students' fieldwork performance. *Occupational therapy in health care, 27*(3), 201-215. <https://doi.org/10.3109/07380577.2012.763199>
- Araújo, E. A. T., Camargos, M. A. de, Camargos, M. C. S., & Dias, A. T. (2014). Desempenho Acadêmico de Discentes do Curso de Ciências Contábeis: uma Análise dos seus Fatores Determinantes em uma IES Privada. *Contabilidade Vista & Revista, 24*(1), 60-83. <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/1181>
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine, 25*(24), 3186-3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Beauvais, A. M., Brady, N., O'Shea, E. R., & Griffin, M. T. (2011). Emotional intelligence and nursing performance among nursing students. *Nurse education today, 31*(4), 396-401. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.07.013>
- Beauvais, A. M., Stewart, J. G., DeNisco, S., & Beauvais, J. E. (2014). Factors related to academic success among nursing students: a descriptive correlational research

- study. *Nurse education today*, 34(6), 918-923.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.12.005>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Braga, L. S., Flores-Mendoza, C., Barroso, S. M., Saldanha, R. S., Santos, M. T., Akama, C. T., & Reis, M. C. (2014). Diferenças entre sexo em uma habilidade cognitiva específica e na produção científica. *Psico-USF*, 19(3), 477-487. <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019003010>
- Brown, T., Williams, B., & Etherington, J. (2016). Emotional Intelligence and Personality Traits as Predictors of Occupational Therapy students' Practice Education Performance: A Cross-Sectional Study. *Occupational therapy international*, 23(4), 412-424. <https://doi.org/10.1002/oti.1443>
- Bueno, J. M. H., Santana, P. R., Zerbini, J., & Ramalho, T. B. (2006). Inteligência emocional em estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(3), 305-316. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000300007>
- Cabello, R., Navarro Bravo, B., Latorre, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Ability of university-level education to prevent age-related decline in emotional intelligence. *Frontiers in aging neuroscience*, 6(37). <https://doi.org/10.3389/fnagi.2014.00037>
- Cabello, R., Sorrel, M. A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental psychology*, 52(9), 1486-1492. <https://doi.org/10.1037/dev0000191>

- Cheshire, M. H., Strickland, H. P., & Carter, M. R. (2015). Comparing traditional measures of academic success with emotional intelligence scores in nursing students. *Asia-Pacific journal of oncology nursing*, 2(2), 99-106. <https://doi.org/10.4103/2347-5625.154090>
- Chew, B. H., Zain, A. M., & Hassan, F. (2013). Emotional intelligence and academic performance in first and final year medical students: a cross-sectional study. *BMC medical education*, 13, 44. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-44>
- Côbero, C., Primi, R., & Muniz, M. (2006). Inteligência emocional e desempenho no trabalho: um estudo com MSCEIT, BPR-5 e 16PF. *Paidéia Ribeirão Preto*, 16(35), 337-348. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300005>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2a ed.). Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Costa, A. C. F., & Faria, L. M. S. (2014). Avaliação da inteligência emocional: A relação entre medidas de desempenho e autorrelato. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 339-346. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000300011>
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2013). *Estatística sem matemática para psicologia* (L. Viali, Trad., 5a ed.). Artmed.
- Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2014). Comparing ability and self-report trait emotional intelligence, fluid intelligence, and personality traits in career decision. *Personality and Individual Differences*, 64, 174-178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.02.024>
- Evangelista, D. L., & Ivo, O. P. (2014). Contribuições do estágio supervisionado para a formação do profissional da enfermagem: expectativas e desafios. *Revista de Enfermagem Contemporânea*, 3(2), 123-130. <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3378rec.v3i2.391>

- Evans, T. R., Hughes, D. J., & Steptoe-Warren, G. (2020). A conceptual replication of emotional intelligence as a second-stratum factor of intelligence. *Emotion (Washington, D.C.)*, 20(3), 507–512. <https://doi.org/10.1037/emo0000569>
- Fayombo, G. A. (2012). Relating emotional intelligence to academic achievement among some university students in Barbados. *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 43-54. <https://core.ac.uk/reader/46603615>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y de la Salud*, 20(1), 77-89. <https://psycnet.apa.org/record/2012-09168-004>
- Fischer, A. H., Kret, M. E., & Broekens, J. (2018). Gender differences in emotion perception and self-reported emotional intelligence: A test of the emotion sensitivity hypothesis. *PloS one*, 13(1), e0190712. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190712>
- Fisher, A. H., Kret, M., & Broekens, J. (2018). Gender differences in emotion perception and self-reported emotional intelligence: A test of the emotion sensitivity hypothesis. *PLoS ONE*, 13(1), 1 – 19.
- Ford, M. E., & Smith, P. R. (2007). Thriving with social purpose: An integrative approach to the development of optimal human functioning. *Educational Psychologist*, 42(3), 153-171. <https://doi.org/10.1080/00461520701416280>
- Freitas, F. A. (2006). *Inteligência emocional: evidências de validade do MSCEIT* [Dissertação de mestrado em Psicologia]. Universidade São Francisco.
- Freitas, F. A. (2006). *Inteligência emocional: evidências de validade do MSCEIT* [Dissertação de mestrado em Psicologia]. Universidade São Francisco. <https://www.redalyc.org/pdf/1938/193818626005.pdf>

- Geisinger, K. (1994). Cross-Cultural Normative Assessment: Translation and Adaptation Issues Influencing the Normative Interpretation of Assessment Instruments. *Psychological Assessment*, 6, 304-312. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.304>
- Gonzaga, A. R., & Monteiro, J. K. (2011). Inteligência emocional e qualidade de vida em gestores brasileiros. *Avaliação Psicológica*, 10(2), 117 – 127.
- Gonzaga, A. R., & Monteiro, J. K. (2011). Inteligência emocional e qualidade de vida em gestores brasileiros. *Avaliação Psicológica*, 10(2), 117 – 127. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000200003&lng=pt&tlng=pt
- Gupta, R., Singh, N., & Kumar, R. (2017). Longitudinal predictive validity of emotional intelligence on first year medical students perceived stress. *BMC medical education*, 17(1), 139. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0979-z>
- Gupta, R., Singh, N., & Kumar, R. (2017). Longitudinal predictive validity of emotional intelligence on first year medical students perceived stress. *BMC medical education*, 17(1), 139. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0979-z>
- Hemphill, J. F. (2003). Interpreting the magnitudes of correlation coefficients. *American Psychologist*, 58(1), 78-79. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.78>
- Higarashi, I. H., & Nale, N. (2008). O estágio supervisionado de enfermagem em hospitais como espaço de ensino-aprendizagem: uma avaliação. *Ciência, Cuidado E Saúde*, 5, 065-070. <https://doi.org/10.4025/ciencucuidsaude.v5i0.5156>
- Holman, M. A., Porter, S. G., Pawlina, W., Juskewitch, J. E., & Lachman, N. (2016). Does emotional intelligence change during medical school gross anatomy course? Correlations with students' performance and team cohesion. *Anatomical sciences education*, 9(2), 143-149. <https://doi.org/10.1002/ase.1541>

- Lanciano, T., & Curci, A. (2014). Incremental validity of emotional intelligence ability in predicting academic achievement. *The American journal of psychology*, 127(4), 447–461. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.127.4.0447>
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016). *Calculation of Effect Sizes*. Psychometrica. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17823.92329>
- Lira, C. L. O. B. (2017). *Construção de um instrumento para avaliação da regulação de emoções* [Dissertação de mestrado em Psicologia Cognitiva]. Universidade Federal de Pernambuco. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26023>
- MacCann, C. (2010). Further examination of emotional intelligence as a standard intelligence: A latent variable analysis of fluid intelligence, crystallized intelligence, and emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 490-496. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.010>
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 60-70. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.002>
- MacCann, C., Joseph, D. L., Newman, D. A., & Roberts, R. D. (2014). Emotional intelligence is a second-stratum factor of intelligence: evidence from hierarchical and bifactor models. *Emotion (Washington, D.C.)*, 14(2), 358-374. <https://doi.org/10.1037/a0034755>
- Martins, A. K., Brigola, S., Huller, D., Pochapski, M. T., & Santos, F. A. (2019). Qualidade de vida entre estudantes de Odontologia e o rendimento acadêmico. *Revista Stricto Sensu*, 4(2), 01-09. <http://revistastrictosensu.com.br/ojs/index.php/rss/article/view/79>

- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 49*(6), 554-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Orgs.), *Emotional Development and Intelligence: Implications for Educators* (pp.3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*(4), 267-298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review, 8*(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *Annual Review of Psychology, 59*, 507-536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. MHS Assessments.
- Mestre, J. M., MacCann, C., Guil, R., & Roberts, R. D. (2016). Models of Cognitive Ability and Emotion Can Better Inform Contemporary Emotional Intelligence Frameworks. *Emotion Review, 8*(4), 322-330. <https://doi.org/10.1177/1754073916650497>
- Miguel, F. K., & Noronha, A. P. P. (2009). Estudo da relação entre inteligência emocional e estresse em ambiente de trabalho. *Avaliação Psicológica, 8*(2), 219-228. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712009000200008

- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Moreira, P. L., Abreu, E. L., & Rique Neto, J. (2012). Influência da idade e do contexto socioeducacional na compreensão emocional de crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(suppl 1), 761-767. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000500012>
- Muniz, M., Primi, R., & Miguel, F. K. (2007). Investigação da Inteligência Emocional como fator de controle do stress em guardas municipais. *Psicologia: Teoria e Prática*, 9(1), 27-41. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872007000100003&lng=pt&nrm=iso
- Naeem, N., van der Vleuten, C., Muijtjens, A. M., Violato, C., Ali, S. M., Al-Faris, E. A., Hoogenboom, R., & Naeem, N. (2014). Correlates of emotional intelligence: results from a multi-institutional study among undergraduate medical students. *Medical teacher*, 36 Suppl 1, S30–S35. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.886008>
- Nasu, V. H. (2020). Investigação empírica acerca da relação entre sexo e desempenho acadêmico na educação contábil. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 13(1), 122–142. <https://doi.org/10.14392/ASAA.2020130107>
- Navarro-Bravo, B., Latorre, J. M., Jiménez, A., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2019). Ability emotional intelligence in young people and older adults with and without depressive symptoms, considering gender and educational level. *PeerJ*, 7, e6595. <https://doi.org/10.7717/peerj.6595>
- Nogueira, D. R., Costa, J. M., Takamatsu, R. T., & Reis, L. G. (2013). Fatores que impactam o desempenho acadêmico: uma análise com discentes do curso de ciências contábeis no

- ensino presencial. *Revista de Informação Contábil*, 7(3), 51-62.
<https://doi.org/10.34629/ric.v7i3.51-62>
- Okafor, C. A., & Egbon, O. (2011). Academic performance of male versus female accounting undergraduate students: evidence from Nigeria. *Higher Education Studies*, 1(1), 9-19.
<https://doi.org/10.5539/hes.v1n1p9>.
- Oliveira, A. E. N. A. (2013). *A compreensão emocional: Construção e validação de um instrumento* [Relatório final para a Disciplina de Prática de Pesquisa II]. Universidade Federal de Pernambuco.
- Oliveira, T. V. S., Huss, E. Y., Zuanazzi, A. C., & Miguel, F. K. (2015). Comparação dos níveis de percepção emocional em diferentes faixas etárias. In *Anais do VII Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica*. Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica.
- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. LabPAM/IBAPP.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British journal of psychology (London, England: 1953)*, 98(Pt 2), 273-289. <https://doi.org/10.1348/000712606X120618>
- Pope, D., Roper, C., & Qualter, P. (2012). The influence of emotional intelligence on academic progress and achievement in UK university students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(8), 907-918. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.583981>
- Por, J., Barriball, L., Fitzpatrick, J., & Roberts, J. (2011). Emotional intelligence: its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students. *Nurse education today*, 31(8), 855-860.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.12.023>

- Ribeiro, D. O., & Freitas, P. M. (2018). Inteligência e desempenho escolar em crianças entre 6 e 11 anos. *Psicologia em Pesquisa*, 12(1), 84-91. <https://dx.doi.org/10.24879/201800120010085>
- Roos, T. C., Niehaus, D. J., Leppänen, J. M., Ras, J., Cloete, K. J., Jordaan, E., & Koen, L. (2014). Facial affect recognition and exit examination performance in medical students: a prospective exploratory study. *BMC medical education*, 14, 245. <https://doi.org/10.1186/s12909-014-0245-6>
- Salguero, J. M., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2012). Emotional intelligence and depression: the moderator role of gender. *Personality and Individual Differences*, 53(1), 29-32. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.02.006>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Shea, D. L., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2001). Importance of assessing spatial ability in intellectually talented young adolescents: A 20-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 604-614. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.604>
- SurrIDGE, I. (2009). Accounting and finance degrees: Is the academic performance of placement students better? *Accounting Education*, 18(4-5), 471-485. <https://doi.org/10.1080/09639280802008498>
- Teles, J., Mendes, A. C., Flach, L., & Mattos, L. K. (2019). Desempenho acadêmico dos estudantes: uma análise dos fatores preditivos. *FACEF Pesquisa: Desenvolvimento e Gestão*, 22(1), 23-38. <https://periodicos.unifacel.com.br/index.php/facefpesquisa/article/view/1577>
- Vacha-Haase, T., & Thompson, B. (2004). How to Estimate and Interpret Various Effect Sizes. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 473-481. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.473>

Wijekoon, C. N., Amaratunge, H., Silva, Y., Senanayake, S., Jayawardane, P., & Senarath, U.

(2017). Emotional intelligence and academic performance of medical undergraduates: a cross-sectional study in a selected university in Sri Lanka. *BMC medical education*, 17(1), 176. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1018-9>

Woyciekoski, C., & Hutz, C. S. (2010). Inteligência emocional avaliada por autorrelato difere do construto personalidade? *Psico - USF*, 15(2), 151-152. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712010000200003>

Apêndice A

Figura 2

Adaptação sintetizada do questionário AAS

| AAS Original | Adaptações AAS - Docente | Adaptação AAS - Aluno |
|---|---|---|
| 1. Responsabilidade (executa as tarefas propostas). | 1. Mostra-se responsável com as atividades do estágio. | 1. Sou responsável com as atividades do estágio. |
| 2. Assiduidade. | 2. Demonstra ser assíduo nos estágios. 3. Demonstra ser assíduo na supervisão | Sou assíduo nos estágios Sou assíduo na supervisão. |
| 3. Auto-crítico (faz críticas [negativas ou positivas] em relação a sua postura enquanto terapeuta-estagiário). | 3. Consegue refletir criticamente em relação a sua postura e ações enquanto estagiário. | 4. Avalio minha postura enquanto estagiário. |
| 4. Contribui com aspectos teórico na discussão do caso. | 4. Contribui com aspectos teóricos na discussão do caso. | 5. Contribuo para o debate teórico das práticas e casos clínicos atendidos no estágio |

| | | |
|--|--|---|
| <p>5. Dedicar-se ao caso (realiza pesquisa a respeito do problema do paciente, faz análises a respeito do que aconteceu na sessão, prepara-se para o atendimento).</p> | <p>5. Realiza pesquisa a respeito do problema do paciente.</p> <p>6. Faz análises a respeito do que aconteceu no atendimento.</p> <p>7. Prepara-se para o atendimento.</p> | <p>6. Realizo pesquisa sobre o caso atendido por mim ou da situação relevante para o estágio</p> <p>7. Consigo fazer relações entre o que ocorre no estágio e minha conduta como estagiário.</p> <p>8. Me preparo teoricamente para as práticas do estágio.</p> |
| <p>6. Apresenta interesse no caso (sentimento de zelo, preocupação ou curiosidade pela pessoa ou por algumas coisas que compete ao paciente).</p> | <p>8. Demonstra cuidado e preocupação com o caso que está atendendo.</p> | <p>9. Sou cuidadoso e preocupado com as atividades que desenvolvo no estágio</p> |
| <p>7. O aluno-terapeuta identifica se o paciente demonstra confiar nele.</p> | <p>9. O aluno consegue estabelecer vínculo que possibilita o paciente confiar no seu atendimento.</p> | <p>10. Consigo estabelecer vínculo que possibilita o paciente confiar no meu atendimento.</p> |

| AAS Original | Adaptação AAS- Docente | Adaptação AAS -Aluno |
|---|--|--|
| 8. Segundo relato do alunoterapeuta o paciente apresenta ter confiança ao verbalizar alguns conteúdos a eles. | - | - |
| 9. Identifica os sentimentos verbais de estados emocionais do paciente. | 10.O aluno consegue perceber o que o paciente está sentindo durante o atendimento. | 11. Percebo o que a pessoa atendida por mim está sentindo durante a prática de estágio |
| 10. Identifica os sentimentos não-verbais de estados emocionais do paciente. | - | - |
| 11. Estimula o paciente com perguntas para obter informações relevantes. | 11. Faz perguntas pertinentes para obter informações relevantes. | 12. Faço perguntas com a finalidade de compreender o caso ou da situação pertinente ao estágio |
| 12. Tem uma conduta congruente (parece estar dizendo sinceramente o que sentia quando se remete a sessão com o paciente). | - | - |

| | | |
|---|---|--|
| 13. Faz uso de interpretações (faz inferências sobre relações causais, características de personalidade e outros aspectos do paciente). | - | - |
| 14. O conteúdo do que fala transmite preocupação e cuidado. | 12. O aluno demonstra cuidado e preocupação com as pessoas atendidas por ele. | 13. Tenho preocupação e cuidado com as pessoas atendidas por mim. |
| 15. Apresenta uma conduta fria em relação ao seu paciente. | 13. Estabelece uma boa relação com o paciente. | 14. Estabeleço uma boa relação com a pessoa atendida por mim no estágio. |
| 16. Transmite os sentimentos, mesmo que sutis do paciente, com clareza. | - | - |
| 17. Faz observações claras, sem hesitações ou reformulações. | 14. Faz observações objetivas e compreensivas. | 15. Faço observações objetivas e compreensivas durante a supervisão. |
| 18. O aluno apresenta-se à vontade com o seu paciente. | 15. O aluno apresenta-se à vontade com o seu paciente. | 16. Fico à vontade com o meu paciente. |
| 19. Utiliza adjetivos compreensíveis em relação aos sentimentos do paciente. | - | - |

| AAS Original | Adaptação AAS - Docente | Adaptação AAS - Aluno |
|---|--|---|
| 20. Demonstra dificuldade em identificar os seus sentimentos perante ao paciente. | 16. Demonstra dificuldade em identificar os seus sentimentos diante dos casos atendidos. | 17. Identifico meus sentimentos diante das atividades do estágio e as suas implicações em minha atuação |
| | 17. Tem postura ética na supervisão quanto na prática do estágio. | 18. Tenho postura ética tanto na supervisão 19. Tenho postura ética na prática do estágio. |
| | 18. Pontual às supervisões e ao estágio. | Sou pontual às supervisões. Sou pontual ao estágio. |

Figura 3

Versão final da adaptação AAS para Autoavaliação do aluno em estágio

| Nº Item | Item | Nunca | Às vezes | Muitas vezes | Sempre |
|----------------|--|--------------|-----------------|---------------------|---------------|
| 1 | Sou responsável com as atividades do estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2 | Sou assíduo no estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3 | Sou assíduo na supervisão | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4 | Avalio minha postura enquanto estagiário | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5 | Contribuo para o debate teórico das práticas e casos clínicos atendidos no estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |

| | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|
| 6 | Realizo pesquisa sobre o caso atendido por mim ou da situação relevante para o estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7 | Consigo fazer relações entre o que ocorre no estágio e minha conduta como estagiário | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8 | Me preparo teoricamente para as práticas do estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9 | Organizo os materiais para o atendimento ou atividades do estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10 | Sou cuidadoso e preocupado com as atividades que desenvolvo no estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11 | Percebo o que a pessoa atendida por mim está sentindo durante a prática de estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12 | Faço perguntas com a finalidade de compreender o caso ou da situação pertinente ao estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13 | Estabeleço uma boa relação com a pessoa atendida por mim no estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14 | Faço observações objetivas e compreensivas durante a supervisão | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15 | Fico à vontade com a pessoa atendida por mim no estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 16 | Identifico meus sentimentos diante das atividades do estágio e as suas implicações em minha atuação | 0 | 1 | 2 | 3 |

| | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|
| 17 | Tenho postura ética na supervisão | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 18 | Tenho postura ética na prática do estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 19 | Sou pontual à supervisão | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 20 | Sou pontual ao estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |

Figura 4

Versão final da adaptação AAS para Avaliação do Aluno Segundo seus Supervisores de Estágio

| Nº do Item | Item | Aluno: | | | |
|---------------|--|--------|-------------|-----------------|--------|
| | | Nunca | Às vezes | Muitas vezes | Sempre |
| 1 | É responsável com as atividades do estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2 | É assíduo no estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3 | É assíduo na supervisão | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4 | Demonstra posição crítica em relação a sua postura e ações enquanto estagiário | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5 | Contribui com aspectos teóricos na discussão de casos clínicos ou outras práticas pertinentes ao estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6 | Realiza pesquisa a respeito do problema da(s) pessoa(s) ou da situação relevante para o estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7 | Consegue fazer relações entre o que ocorre no estágio e sua conduta como estagiário | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8 | Prepara-se para suas atividades de estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9 | Organiza os materiais para o atendimento | 0 | 1 | 2 | 3 |

| | | | | | |
|-----------|--|---|---|---|---|
| 10 | Demonstra cuidado e preocupação com as atividades que desenvolve no estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11 | Percebe o que a pessoa está sentindo durante a prática de estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12 | Faz perguntas com a finalidade de compreender o caso | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13 | Estabelece uma boa relação com a (s) pessoa (s) atendida (s) pelo estagiário | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14 | Faz observações objetivas e compreensivas durante a supervisão | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15 | Fica à vontade com a(s) pessoa(s) atendida pelo estagiário | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 16 | Consegue identificar seus sentimentos diante das atividades do estágio e suas implicações em sua atuação | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 17 | Tem postura ética na supervisão | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 18 | Tem postura ética na prática do estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 19 | Pontual à supervisão | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 20 | Pontual ao estágio | 0 | 1 | 2 | 3 |