

Relação entre inteligência emocional, suporte organizacional e motivação em docentes em cursos de pós-graduação *lato-sensu*

Jandir Pauli (IMED) - jandir@imed.edu.br

Raquel Sirtulli (IMED) - raquel.sirtulli@hotmail.com

Alessandra Costenaro Maciel (imed) - alessandra.maciel@imed.edu.br

Resumo:

No contexto contemporâneo de ensino-aprendizagem o professor, além dos conhecimentos técnicos específicos, precisa desenvolver um conjunto de competências comportamentais de liderança, especialmente em relação à capacidade de motivação e resolução de conflitos. Considerando que esta relação entre professores e alunos acontece em um ambiente organizacional, entende-se que em cursos de pós-graduação essa questão possui algumas peculiaridades, especialmente pela natureza do vínculo institucional e características dos alunos. O objetivo desse estudo é avaliar como a inteligência emocional e o suporte organizacional interferem na motivação docente. Para isso foi realizado um estudo quantitativo-descritivo com 176 professores que atuam em cursos de pós-graduação em diferentes instituições brasileiras. Os resultados mostram que o suporte organizacional possui uma relação positiva e significativa com a motivação docente, assim como a inteligência emocional mostrou-se preditiva da motivação. Entre os resultados encontrados destaca-se que a percepção de regulação das emoções exerce uma mediação indireta entre o suporte do coordenador e a motivação docente.

Palavras-chave: *Liderança. Inteligência Emocional. Suporte Organizacional. Professores.*

Área temática: *GT-05 Comportamento Humano em Organizações*

1. INTRODUÇÃO

O mundo está se tornando cada vez mais dinâmico e competitivo, exigindo que as pessoas acompanhem essa transformação. No meio acadêmico não é diferente, pois os professores, além de deter conhecimento, necessitam buscar novas técnicas para melhorar a relação de ensino-aprendizagem, especialmente se considerada a interação com o discente e com a instituição de ensino a que está vinculado.

O papel do professor é desafiador, pois ao ministrar suas aulas precisa saber motivar alunos que, invariavelmente, apresentam-se estressados, cansados e desmotivados. Conforme Pereira (2011), os professores podem encontrar em uma sala de aula pessoas com comportamentos completamente diferentes diante de suas explicações, podem encontrar alunos com “cara de paisagem”, como se não soubessem o que estão fazendo ali, outras vezes encontram alunos com a expressão de que a vida deles depende do entendimento da disciplina, alguns que estão deslumbrados perante o novo ambiente. O autor acrescenta que ainda existem aqueles alunos que fecham a cara e passam uma expressão de ódio e que possivelmente façam observações agressivas. De acordo com Pereira (2011), os alunos estão em sala de aula por diversos motivos, inclusive para aprender, alguns com intenção de promoção no emprego, outros para satisfazer as vontades de seus pais, muitos são financiados pela empresa e outros por *status*.

O professor ao se deparar com esses cenários pode acabar desorientado. Por isso, é essencial que tenha alto grau de inteligência emocional para reagir adequadamente às mais variadas situações. Para Salovey e Mayer (1990, p. 189), a Inteligência Emocional é definida como “a capacidade de o indivíduo monitorar os sentimentos e as emoções dos outros e os seus, de discriminá-los e de utilizar essa informação para guiar o próprio pensamento e as ações”. Nos cursos de mestrado e doutorado os professores são preparados para o conhecimento técnico e científico e não para a didática em sala de aula. Mesquita *et al.* (2016), elaboraram uma pesquisa na qual buscou avaliar a qualidade de vida dos docentes, e concluíram que o processo de ensino-aprendizagem dos professores interfere na sua qualidade de vida, ainda que seja relacionada a interação aluno-professor ou ainda pela questão organizacional, remuneração e condições de trabalho.

Na docência do ensino básico e fundamental os professores possuem formação específica para a docência, enquanto que no ensino universitário, a maioria dos professores torna-se docente sem preparação específica para isso, utilizando-se apenas de sua experiência de aluno e *know-how* que vai adquirindo através da prática no dia a dia (Cunha, 2007; Esteves, 2005; Zabalza, 2004 apud Leite & Ramos, 2012).

Os docentes dos cursos de pós-graduação em algumas situações não possuem vínculo empregatício com a instituição de ensino em que atuam, trabalham nas instituições de acordo com convites para ministrar aulas. Muitos dos cursos de pós-graduação ocorrem durante os finais de semana e isso também deve ser levado em consideração no que diz respeito à motivação e suporte organizacional oferecido pelas instituições de ensino. Para que o docente consiga motivação para ministrar suas aulas com maior eficiência é importante que tenha inteligência emocional.

Conforme Goleman (2005), as pessoas possuem dois tipos de inteligência: racional e emocional. Para o melhor desempenho é necessário que se tenha complementaridade entre QI (Quociente de Inteligência) e QE (Quociente Emocional), saber harmonizar cabeça e coração, com isso é preciso, em primeiro lugar, compreender como utilizar com inteligência a emoção Goleman (2005).

Segundo Goleman (2006), o QI e a especialização técnica colaboram para o trabalho, mas é a inteligência emocional que vai tornar seu trabalho excelente, tendo em vista que a inteligência e a técnica são responsáveis apenas de 4% a 10% do sucesso da liderança; por outro lado, a liderança emocional contribui com até 85% a 90% para o sucesso do líder.

Os líderes emocionalmente inteligentes de acordo com (Boyatzis & Mckee, 2006) administram suas emoções e dos demais, estabelecem laços de confiança, entendem que as emoções são contagiosas e que as emoções do líder podem motivar as pessoas ou simplesmente desmotivar, fazendo com que fiquem distraídas e ansiosas. Esses líderes possuem empatia, compreendem as culturas das pessoas e constroem relacionamentos duradouros (Boyatzis & Mckee, 2006).

Na profissão docente, como em qualquer outra profissão envolve um processo de troca com a instituição, e neste sentido entra um fator de extrema importância que é o suporte que a organização oferece ao seu colaborador. Esse suporte pode ser entendido como benefícios oferecidos ao colaborador, que pode lhe trazer motivação e bem-estar. O suporte organizacional pode ser definido como a percepção ou crença formada pelo colaborador em relação à medida que a organização reconhece a sua contribuição e a preocupação demonstrada com o seu bem estar (Eisenberg *et al.*, 1986).

Sendo assim, este estudo tem como objetivo avaliar como a inteligência emocional e o suporte organizacional interferem na motivação docente para professores que atuam em projetos de *lato-sensu*. Para isso foi realizada uma pesquisa com 189 docentes de cursos de pós-graduação em diversas regiões do País, e os dados foram obtidos através de questionários com as seguintes escalas: motivação no trabalho, suporte organizacional, avaliação de inteligência emocional (Wong & Low, 2002).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Liderança e motivação na docência

A liderança envolve a persuasão, se trata de influenciar outras pessoas para atingir um objetivo comum que seja importante ou relevante para o grupo. A liderança não deve ser vista como dominação, pois requer a criação de uma visão compartilhada, para assim criar a confiança nos outros e permitindo que o grupo siga em direção a um objetivo comum (Pfeiffer & Wechsler, 2013).

Os líderes devem elevar as pessoas a patamares mais elevados em termos técnicos e humanos, atuando no desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades e competências nas pessoas de seu raio de influência, isso pode ser considerada uma definição de boa liderança (Northouse, 2013; Yukl, 2013). Para Blanchard e Hersey (1986, p. 104), a liderança ocorre “sempre que uma pessoa busca influenciar outra, a primeira é o líder e a segunda o liderado não importando se esta última é o chefe, um colega, amigo ou parente”.

Essa visão é percebida em diversos trabalhos a respeito da temática da liderança. Spector (2002, p. 330) discorre que a “liderança envolve influenciar as atitudes, crenças, comportamento e sentimentos de outras pessoas”. Para Bergamini (1994), a liderança está relacionada a um fenômeno grupal, que envolve mais de uma pessoa, e pode ser definido como um processo de influência por parte do líder em relação aos seguidores.

Antigamente a liderança dos docentes se caracterizava pela autoridade que era centrada na figura do professor, nos dias atuais é necessário que o líder seja um educador, um guia, estimulando mudanças, auxiliando os indivíduos na busca de valores (Januario, 2007). O professor precisa exercer uma liderança democrática, pois deve criar condições e estimular a participação de seus alunos em sala de aula, sem abrir mão de suas responsabilidades e

funções relacionadas a seu cargo, pois uma liderança efetiva é essencial para uma boa ação pedagógica (Januario, 2007).

De acordo com Nassif, Hanashiro e Torres (2010), a capacidade de liderança do professor como uma competência à docência, pode proporcionar mudanças expressivas nas atitudes dos alunos promovendo segurança e respeito, melhorando a aprendizagem. Os autores acrescentam que as instituições de ensino precisam de profissionais preparados para enfrentar mudanças, a assumir riscos e que tenha perfil de profissional competente, criativo, que tenha sensibilidade, seja motivado e que possua boa relação interpessoal. Os termos liderança e motivação segundo Bergamini (1994), parecem estar unidos na teoria e na prática em virtude de suas relações de causa e efeito, a teoria das trocas destaca que deve haver equilíbrio entre as expectativas do subordinado e as respostas comportamentais do líder, para que o processo de liderança seja eficaz (Hollander, 1964, *apud.*, Bergamini, 1994).

No estudo de Leme (2005) os professores apontam sua profissão como um desafio que os estimulam, e a motivação foi abordada no prazer em exercer a profissão docente, gostar do que se faz. Os fatores determinantes para a motivação na docência são as relações afetivas e emocionais que são estabelecidos em sala de aula, o prazer em ensinar e ver que seus alunos estão aprendendo (Leme, 2005). Segundo Oliveira *et al.*, (2009) a realização profissional, o reconhecimento e o salário, são também fatores de motivação intrínseca e extrínsecos.

Deci e colaboradores (1985, *apud.*, Guimarães & Boruchovitch 2004), desenvolveram a Teoria da Autodeterminação, que aborda a personalidade e a motivação humana, voltada para as tendências evolutivas, as necessidades psicológicas inatas e as condições contextuais propícias à motivação, ao funcionamento social e ao bem estar pessoal. Nos estudos de Deci *et al.* (1985, *apud.*, Guimarães & Boruchovitch 2004) foram identificados diferentes tipos de motivação: a regulação intencional, a autodeterminação e o controle externo, sendo que cada um deles possui consequências específicas sobre a aprendizagem, desempenho, experiência e bem-estar pessoal.

A Teoria da Autodeterminação propõe três necessidades psicológicas inatas, subjacentes à motivação intrínseca, sendo: a necessidade de autonomia, de competência e a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos; no ambiente escolar as interações precisam satisfazer essas três necessidades para que ocorra a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca (Guimarães & Boruchovitch 2004).

A autonomia pode ser entendida como faculdade de se governar, ter liberdade ou independência moral e intelectual, para esta teoria este conceito está vinculado ao desejo ou a

vontade do individuo de organizar sua experiência e seu comportamento para integrá-lo ao sentido do self (Guimarães & Boruchovitch 2004).

A necessidade de competência é apresentada quando o individuo tem a experiência de superar uma tarefa desafiadora e o aumento de competência dela resultante proporcionam emoções positivas, conforme a Teoria da Autodeterminação os eventos sócios-conceituais que fortalecem a percepção de competências no desenvolvimento de alguma ação, aumentam a ocorrência de motivação intrínseca (Guimarães & Boruchovitch 2004). A terceira necessidade da Teoria da Autodeterminação diz respeito à necessidade de pertencer ou de possuir vínculo diz respeito à tendência de possuir vínculo emocional ou estar emocionalmente ligado e envolvido com indivíduos significativos (Guimarães & Boruchovitch 2004).

2.2 Docência e Inteligência Emocional

O termo Inteligência Emocional foi introduzido a um grande publico através da publicação do livro de Daniel Goleman em 1995, com o titulo Emotional Intelligence. A definição de Inteligencia Emocional segundo Goleman (2001, p. 337), é “a capacidade de identificar nossos próprios sentimentos e dos outros, de nos motivar a nós mesmos e de gerenciar bem as emoções dentro de nós e em nossos relacionamentos”.

A Inteligência Emocional (IE), segundo Boyatzis e Mckee (2006, p. 27), “representa de 85 a 90% das diferenças entre líderes de destaque e os demais”; mas isso não significa que as habilidades intelectuais não sejam importantes, é necessário entender de estratégia, mercados, finanças, tecnologia, e ainda saber como utilizar esses conhecimentos de forma rápida e eficaz, transmitindo esses conhecimentos a outras pessoas.

De acordo com Goldsmith, Lyons e McArthur (2012), ao líder é concedida a autoridade por meio de seu título, mas para conquistar a autoridade dos liderados e inspirar as pessoas a segui-lo são necessários a competências, credibilidade e confiança. Os líderes que possuem autocontrole emocional são capazes de gerenciar sentimentos, impulsos e aflições, e são capazes de ficar tranquilos em situações estressantes, têm controle sobre suas emoções e conseguem pensar de maneira clara mesmo sobre pressão (Nadler, 2011).

Conforme Nadler (2011), as emoções são contagiosas; com isso é fundamental que o líder tenha a habilidade de gerenciar suas emoções, pois o mesmo é o “termostato emocional” da equipe e pode influenciar o humor e produtividade do grupo. As emoções mais contagiosas são as apresentadas pelo líder, o que sinaliza que o líder funciona como uma espécie de

termostato emocional, que pode funcionar com efeito ressonante ou dissonante sobre a equipe Nadler (2011).

A definição mais simples de Inteligência Emocional, segundo Cherniss e Goleman (apud. Nadler, 2011, p. 25), é “exibir um bom equilíbrio das competências pessoal e social em quatro áreas ou grupos distintos:

- Autoconsciência – Entender a si mesmo;
- Autogerenciamento – Gerenciar a si mesmo;
- Consciência social – Compreender os outros;
- Gerenciamento das relações – Gerenciar os outros.

A Inteligência Emocional é evidenciada por Goleman (2005) através da capacidade de automotivação e de persistir num objetivo apesar das dificuldades; de controlar os impulsos e saber esperar pela satisfação de seus desejos; de manter um bom estado de espírito e impedir que a ansiedade comprometa a capacidade de raciocinar, de ser empático e autoconfiante. No que se refere à liderança Nadler (2011, p. 8), diz que “os líderes com mais Inteligência Emocional são mais adaptáveis, persistentes e otimistas”.

Segundo Nadler (2011), desenvolver pessoas é um componente-chave na liderança, pois identifica os pontos fortes e o potencial dos indivíduos, para elaborar e implementar um plano para ajuda-los em seu crescimento, fornecendo apoio, *feedback* e aconselhamento para melhor desenvolver sua carreira. Os líderes eficazes, de acordo com Pfeiffer e Wechsler (2013), devem apresentar experiências relevantes e ter bom senso, devem ser inovadores e criativos especialmente em contextos de crises e desafios. A Inteligência Emocional pode ser aplicada em qualquer área da vida segundo Caruso e Salovey (2007, p. 25), por isso “identificar como as pessoas se sentem, usar as emoções como suporte ao pensamento, compreender a causa delas e inclui-las e administra-las nas tomadas de decisões, para fazer melhores escolhas na vida”.

Niemeyer e Cavazotte (2014), realizaram um estudo com 161 vendedores em uma empresa multinacional, que teve como objetivo analisar a influencia ética sobre os funcionários em relação ao desempenho, comprometimento com metas e cidadania organizacional, avaliando o papel da qualidade do líder com seus subordinados. Os resultados deste estudo mostraram que pessoas com que possuem líderes mais éticos apresentam maior propensão voluntaria a cooperar umas com as outras, outra conclusão importante é que os trabalhadores que possuem relacionamento de alta qualidade com os superiores apresentaram melhor desempenho e comprometimento com as metas estipuladas.

Segundo Dantas & Camargo (2016), o desenvolvimento das competências emocionais possui forte relação com o clima organizacional propício a produtividade de qualidade, em seu estudo constataram ainda, que o uso das competências emocionais, aliados aos conhecimentos técnicos e pedagógicos inerentes a atividade docente, é um importante diferencial competitivo, e acrescentam que é possível desenvolver competências emocionais através do estímulo ao autoconhecimento.

Freire *et al.* (2011), elaboraram estudo com 17 professores utilizando abordagem qualitativa, demonstrou que a relação das emoções com os contextos de ensino, que o desgaste emocional, até mais do que em sala de aula, está ligado a organização escolar e ao sistema de ensino. E este estudo aponta que independente da motivação inicial do professor, são as experiências educativas positivas que alimentam o encanto pelo ensino.

Campos e Martins (2012), realizaram uma pesquisa transversal e descritiva com 135 professores, onde foram realizadas entrevistas e foi aplicado um teste de inteligência emocional. O objetivo deste estudo foi verificar quais as variáveis que podem influenciar a inteligência emocional dos docentes de educação especial. Segundo Campos e Martins (2012, p. 25), “os resultados apontaram para uma correlação com valores significativos de alteração da inteligência emocional, influenciada por variáveis de saúde, de qualidade de vida, de relacionamento, de desempenho, de pressões de vida e de satisfação”. Além disso, constataram que uma parte das variáveis não é dependente apenas do indivíduo, mas também de condições externas.

2.3 Motivação e suporte organizacional

A motivação segundo Ryan e Deci (2000), é percebida em indivíduos ativos e animados, que realizam suas atividades pessoais e profissionais com prazer, quando o indivíduo realiza suas atividades de rotina sem inspiração, o mesmo pode apresentar-se desmotivado. De acordo com Ribeiro (2005), existem três abordagens que explicam o fenômeno da motivação, a primeira diz respeito às características biológicas, a segunda se refere à interação do sujeito com o meio ambiente e a terceira avalia o fenômeno levando em consideração os aspectos cognitivos relacionados a ele.

A motivação segundo Goleman (1995), pode ser considerada como o entusiasmo, é a capacidade do indivíduo de absorver os fracassos e continuar em busca de suas metas.

O suporte organizacional pode ser entendido como um conjunto de crenças em relação ao grau de comprometimento da organização com os trabalhadores (Eisenberg *et al.*, 1986).

De acordo com Eisenberg *et al.*,(1986), quando as recompensas oferecidas partem da própria organização tende a aumentar a visão dos colaboradores do suporte organizacional, e por outro lado quando ocorrem através de fatores externos como sindicatos por exemplo, a tendência é a redução da visão de suporte por parte da instituição.

Pauli (2016), realizou uma pesquisa que buscou analisar a relação entre motivação e suporte organizacional com a percepção de saúde e satisfação com a vida para docentes vinculados a IES privadas. A amostra deste estudo foi composta por 148 professores de diversas universidades do Estado do Rio Grande do Sul. Através da análise dos questionários aplicados, constatou-se que o suporte organizacional tem influencia na motivação autônoma dos docentes, especialmente se levar em consideração a expectativa em relação ao papel desenvolvido pelo líder. Constatou-se também que a motivação autônoma dos docentes depende da sua percepção em relação ou suporte organizacional e da qualidade do relacionamento com a chefia.

Covacs (2006), objetivou confirmar se os valores organizacionais, a percepção de suporte organizacional e percepção de justiça, os antecedentes de bem-estar no trabalho, um composto de variáveis de satisfação no trabalho, envolvimento com o trabalho e comprometimento organizacional afetivo. Em seu estudo a amostra foi composta por 404 trabalhadores na região da grande São Paulo. As conclusões deste estudo mostraram que quando as organizações adotam políticas e práticas de suporte organizacional e tratamento digno, promovem um ambiente propício de inovação e criatividade aumentando o bem-estar do trabalhador e conseqüentemente a motivação. O ambiente onde o gestor valoriza a competência e o sucesso dos funcionários, onde predomina a honestidade e sinceridade nas relações pessoais e da organização, os empregados apresentam melhoras nas trocas sociais, investindo esforços para com a organização, tendo como base a confiança e lealdade.

3. MÉTODO

O método, de acordo com Lakatos e Marconi (2011), é o conjunto de atividades sistêmicas e racionais que possibilitam alcançar os objetivos desejados, mostrando o caminho a ser seguido, ajudando a identificar os erros e colaborando para o processo de decisão do pesquisador. Nesta etapa serão apresentados o delineamento da pesquisa, a população e amostra, os procedimentos e técnicas de coleta de dados e as análises e interpretação dos dados.

A pesquisa é composta por um processo racional e sistêmico, que possui como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos, para que seu desenvolvimento seja eficiente é necessário a utilização de métodos, processos e técnicas (Diehl & Tatim, 2004).

3.1 Delineamento da pesquisa

O tipo de pesquisa utilizado para a realização deste trabalho é de natureza descritiva. Os estudos descritivos têm como objetivo descrever determinado fenômeno e procura avaliar todas as dimensões do problema a fim de torná-lo mais explícito ou construir hipóteses, auxiliando o pesquisador a obter uma melhor visão e compreensão do problema. Como seu planejamento é flexível, possibilita levar em consideração os mais diversos aspectos relacionados ao fato estudado (Lakatos & Marconi 2006).

Quanto à abordagem do problema é definida como quantitativa. De acordo com Diehl e Tatim (2004) a pesquisa quantitativa utiliza técnicas estatísticas no tratamento das informações, possibilitando melhores resultados, evitando erros de análise e interpretação, além de proporcionar maior credibilidade.

3.2 Variáveis de estudo e hipóteses

Conforme Souza (2005), as variáveis de estudos são os elementos a que as hipóteses se referem, determinando as relações de causa e efeito, que se espera suceder entre elas.

- Suporte Organizacional (suporte geral da instituição de ensino e suporte da coordenação): O suporte organizacional pode ser entendido como um conjunto de crenças em relação ao grau de comprometimento da organização com os trabalhadores (Eisenberg *et al.*, 1986).
- Inteligência Emocional (autoavaliação emocional, autoavaliação das emoções dos outros, regulação das emoções e utilização das emoções): Segundo Goleman (1995, p. 26), “pessoas emocionalmente competentes - que conhecem e lidam bem com os próprios sentimentos e leem e consideram os sentimentos das outras - levam vantagem em qualquer campo da vida”.
- Motivação (intrínseca e extrínseca): Motivação pode ser entendida como o estímulo para determinada ação, e depende da intensidade dos seus motivos ou desejos (Gil, 2001).

Hipóteses:

H1: A inteligência emocional incide de maneira positiva e significativa na motivação no trabalho.

H2: O suporte organizacional possui uma relação positiva e significativa com a motivação no trabalho.

H3: A percepção de autorregulação das emoções media parcialmente a relação entre suporte do coordenador e motivação no trabalho.

3.3 População e amostra

A amostragem pode ser considerada como uma parcela da população ou universo, que é convenientemente selecionada. A amostra deve ser escolhida de maneira que seja mais representativa possível do todo, pois deve inferir maior legitimidade a pesquisa (Lakatos & Marconi 2006).

A pesquisa foi realizada com 176 professores de cursos de Pós-graduação em instituições de ensino em todo País. O tipo de amostra é não probabilista, levando em consideração que a mesma não utiliza formas aleatórias de seleção. A amostra foi escolhida de forma intencional, tendo em vista que a intenção do pesquisador é a opinião de determinados elementos da população (Lakatos & Marconi 2006).

3.4 Procedimentos e técnicas de coletas de dados

Para a coleta de dados foram utilizados questionários com perguntas fechadas, contendo três escalas, motivação, suporte organizacional e inteligência emocional. As escalas empregadas foram do tipo Likert com 7 pontos, sendo: 1 - Nada importante, 2 - Muito pouco importante, 3 - Pouco importante, 4 - Moderadamente importante, 5 - Bastante importante, 6 - Muito importante e 7 - Totalmente importante. O questionário foi elaborado através de meio eletrônico, sendo utilizada a plataforma *Qualtrics*.

As informações a respeito do nível de inteligência Emocional foram adquiridas através da versão em português da escala elaborada por Wong e Low (2002), que é um questionário formado por 16 itens e permite avaliar quatro dimensões da inteligência emocional: autoavaliação emocional, autoavaliação das emoções dos outros, regulação das emoções e

utilização das emoções. Rodrigues, Rebelo e Coelho (2011), realizaram um estudo com o intuito de adaptar a escala de Wong and Law (2002) *Emotional Intelligence Scale* (WLEIS) para a versão em português, esta pesquisa foi realizada com dois objetivos, construir uma versão em português da WLEIS e também examinar se as propriedades psicométricas da escala documentada em estudos se verificam numa amostra de colaboradores em contexto nacional. A amostra da pesquisa que validou a escala foi composta por 220 engenheiros, sendo que foram coletados 172 questionários devidamente preenchidos. Os resultados obtidos comprovaram que a WLEIS – P (versão em português) constitui um instrumento com a mesma estrutura fatorial da sua versão original, apresentando bons índices de consistência interna e fiabilidade (Rodrigues; Rebelo & Coelho, 2011).

Lima (2015) elaborou uma pesquisa com 119 gestores de projetos, com o objetivo de analisar o efeito do nível de inteligência emocional sobre as competências interpessoais do gerente de projetos e o sucesso da gestão do projeto. Para essa pesquisa o autor acima citado utilizou um questionário elaborado por Clarke (2010), a escala WLEIS, entre outras. Em seu estudo Lima (2015), concluiu que a inteligência emocional possui relação significativa com as competências interpessoais, nesta amostra o nível de inteligência emocional foi capaz de explicar aproximadamente 50% do desempenho nas competências interpessoais dos gestores, e aproximadamente 26% em relação ao sucesso da gestão do projeto.

Junto com o questionário foi enviado uma nota explicando a natureza e a importância da pesquisa, com o intuito de despertar o interesse dos pesquisados. A pesquisa foi enviada aos pesquisados através de redes sociais e e-mails.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e interpretação dos dados foram realizadas através da técnica multivariada. Seguindo os passos do método estatístico, primeiramente foi feita a análise de confiabilidade das escalas utilizando o coeficiente Alfa de Cronbach, em seguida foi elaborada a análise descritiva e, por fim, foi feita uma regressão linear simples para testar as hipóteses do estudo.

Para interpretação dos dados foi utilizado o material apresentado no referencial teórico deste estudo, com o intuito de dar maior significado às respostas. Para melhor apresentação da pesquisa foram utilizadas algumas tabelas, sintetizando os dados encontrados a fim de torná-los mais compreensivos (Lakatos & Marconi 2006).

4.1 Dados demográficos

A amostra deste estudo foi composta por 50 mulheres e 126 homens. Em relação à faixa etária dos pesquisados a amostra foi composta por 1,1% com idade entre 16 a 24 anos, 38,1% entre 25 a 40 anos, 55,7% com idade entre 41^a 65 anos e 5,1% com idade acima de 65 anos.

A análise do tempo de atuação na docência mostrou que a maioria dos pesquisados possuem mais de 15 anos de trabalho como docente, com percentual de 43,8%, docentes entre 10 e 15 anos 16,5%, entre 6 e 10 anos 22,2% da amostra e entre 1 a 5 anos 17,6%. A pesquisa também buscou verificar se a docência é a principal atividade econômica dos pesquisados e os resultados mostraram que, 79% dos pesquisados responderam que sim e 21% dos docentes possuem outros rendimentos econômicos, além da atividade docente.

Os dados da pesquisa mostraram que a maioria dos pesquisados possuem vínculo empregatício com instituições de ensino. Sendo que 90,3% responderam ter vínculo e apenas 9,7% dizem não possuir vínculo com instituições de ensino. Em relação à dedicação à docência, 80,7% dos docentes dedicam-se exclusivamente a docência e 19,3% são eventuais, apenas quando são convidados a ministrar aulas. No quadro abaixo é apresentado o grau de escolaridade dos pesquisados:

Também foi constatado que a maioria dos pesquisados apresentam alto grau de instrução, sendo 22,2% dos docentes possuem pós-doutorado, 46% são doutores, 26,7% são mestres, 4,5% são especialistas e um pesquisado não respondeu esta questão.

4.2. Análise descritiva

A estatística descritiva mostrou boa média de motivação intrínseca (6,1057), a motivação extrínseca (5,6790) apresentou-se um pouco abaixo da média, e dois pesquisados não responderam a questão. O fator de a motivação extrínseca estar um pouco abaixo da média pode estar relacionado com o suporte organizacional que se mostrou bastante abaixo da média. No que se refere ao suporte organizacional à estatística descritiva demonstrou estar abaixo da média (4,7491) e no suporte organizacional da coordenação se encontrou na média (5,5006), neste quesito três pesquisados não responderam. Segundo Covacs (2006), quando as organizações adotam políticas e práticas de suporte organizacional e tratamento digno,

promovem um ambiente propício de inovação e criatividade aumentando o bem-estar do trabalhador e consequentemente a motivação.

Tabela 3 - Estatística descritiva

Variável	N	Média	Desvio Padrão
Motivação Intrínseca	174	6,1057	,64465
Motivação Extrínseca	174	5,6790	,82118
SO Escola/ IES	176	4,7491	,97980
SO Coordenador	173	5,5006	1,02472
IE Autoavaliação	176	5,7940	,72446
IE Autoavaliação das Emoções dos Outros	175	5,2357	,93107
IE Regulação das Emoções	176	5,9375	,73314
IE Utilização das Emoções	175	5,4000	,94573
Validos	167		

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Na escala de inteligência emocional a regulação das emoções (5,9375) e a autoavaliação e encontram na média (5,7940), os fatores que ficaram abaixo da média foram a autoavaliação das emoções dos outros (5,2357) e a utilização das emoções (5,4000) e um pesquisado não respondeu. Esses dados podem ser explicados através de estudo de Freire *et al.* (2011), que concluiu que a relação das emoções com os contextos de ensino, que o desgaste emocional, até mais do que em sala de aula, esta ligado a organização escolar e ao sistema de ensino.

Para medir a fiabilidade das escalas utilizadas neste estudo foi empregado o teste de confiabilidade de escalas Alfa de Cronbach. Na escala de motivação no trabalho foram testados os 12 itens que apresentaram escores totais de 0,819, mostrando-se assim a sua fiabilidade. Na escala de suporte organizacional foram analisados 11 itens e o total de escore ficou em 0,884, tornando assim a escala confiável.

O teste Alfa de Cronbach confirmou também a fiabilidade da escala de inteligência emocional com escore total de 0,886, o total analisado nesta escala foram 16 itens. Esses dados corroboram com o estudo de Rodrigues; Rebelo & Coelho (2011), que comprovaram que a WLEIS – P constitui um instrumento com a mesma estrutura factorial da sua versão original, apresentando bons índices de consistência interna e fiabilidade (Rodrigues; Rebelo & Coelho, 2011).

Tabela 5 – Motivação no trabalho

	N	Média	Desvio Padrão
MOI O prazer que retiro do trabalho que faço.	176	6,28	,791
MOI A possibilidade de conciliar o trabalho com outros aspectos da minha vida.	176	5,93	,972
MOE As perspectivas de desenvolvimento futuro.	176	6,15	,891
MOE Ter segurança de emprego.	175	5,53	1,508
MOE O salário que recebo.	176	5,72	,978
MOI A facilidade que tenho de adaptar este trabalho com os outros aspectos da minha vida.	176	5,81	1,110
MOE As perspectivas de carreira que possuo.	175	5,86	1,219
MOE Desempenhar a função que sempre desejei.	176	5,93	1,149
MOE A possibilidade de desenvolver o meu currículo e encontrar um emprego melhor no futuro.	176	4,78	1,812
MOI Realizar-me pessoalmente.	174	6,41	1,026
MOI Ter a liberdade para conciliar o trabalho com outros aspectos da minha vida.	176	6,07	,986
MOE Desenvolver competências que me podem ser úteis no futuro.	176	5,71	1,323
N Validos	172		

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 5 apresenta as médias e o desvio padrão encontrada na análise estatística, observa-se que os escores da motivação intrínseca encontram-se todas na média. Para Leme (2005) os professores apontam sua profissão como um desafio que os estimulam, e a motivação encontra-se no prazer em exercer a profissão docente, gostar do que se faz.

Na motivação extrínseca pode-se observar através da análise estatística que a maioria das afirmações teve uma média baixa, duas se encontram abaixo da média. A afirmativa que superou a média esta relacionada com as perspectivas de desenvolvimento futuro (6,15), e o menor escore diz respeito à possibilidade de desenvolver o meu currículo e encontrar um emprego melhor no futuro mostrou-se abaixo do mínimo (4,78), o que demonstra que a maioria dos pesquisados gosta da carreira que escolheu e pretende se manter na mesma. Conforme Ribeiro (2005), existem três abordagens que explicam o fenômeno da motivação, a primeira diz respeito às características biológicas, a segunda se refere à interação do sujeito com o meio ambiente e a terceira avalia o fenômeno levando em consideração os aspectos cognitivos relacionados a ele.

Tabela – 6 Suporte Organizacional

	N	Média	Desvio Padrão
Esta escola preocupa-se com as minhas opiniões.	176	5,27	1,379
Esta escola preocupa-se bastante com o meu bem-estar.	176	4,89	1,538
Esta escola estaria disposta a ajudar-me caso necessitasse de um favor especial.	176	4,82	1,458
Esta escola tem em consideração os meus objetivos e valores pessoais.	176	4,79	1,468
Esta escola disponibiliza-se para me ajudar quando tenho um problema.	176	5,01	1,331
Esta escola não tem em consideração os meus interesses quando toma decisões que me afetam diretamente.	176	3,72	1,596
Se realmente precisar sei que o meu coordenador tomará a iniciativa de me ajudar.	174	5,30	1,296
O meu coordenador compreende os meus problemas e necessidades.	175	5,21	1,301
O meu coordenador reconhece o meu potencial.	176	5,66	1,109
O meu coordenador tem confiança em mim para defender as minhas decisões, mesmo na minha ausência.	176	5,31	1,300
Tenho uma boa relação de trabalho com o meu coordenador.	176	5,97	1,098
N Validos	173		

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A análise estatística do suporte organizacional apresenta médias mais baixas no que se refere ao suporte organizacional da instituição de ensino em comparação com o suporte da coordenação. O único item desta escala que está abaixo da média é o item "esta escola não tem em consideração os meus interesses quando toma decisões que me afetam diretamente", este item demonstrou estar significativamente abaixo da média (3,72), neste caso deve ser observado que a percepção do pesquisado é que a instituição leva em consideração seus interesses ao tomar decisões que afetam o docente.

Com base nas análises estatísticas percebe-se que a percepção de suporte organizacional dos pesquisados é baixa. De acordo com Eisenberg *et al.*, (1986), quando as recompensas oferecidas partem da própria organização tende a aumentar a visão dos colaboradores do suporte organizacional, e por outro lado quando ocorrem através de fatores

externos como sindicatos por exemplo, a tendência é a redução da visão de suporte por parte da instituição.

Nas análises que se referem ao suporte organizacional por parte do coordenador todos os itens apresentaram escore médio entre 5,21 e 5,97. O suporte organizacional tanto da instituição quanto da coordenação podema afetar na motivação docente, nesta análise percebe-se que o suporte fornecido pela coordenação das instituições de ensino, que os pesquisados fazem parte se encontram satisfatorias. Pauli (2016), conclui que a motivação autônoma dos docentes depende da sua percepção em relação ou suporte organizacional e da qualidade do relacionamento com a chefia.

Tabela 7 – Avaliação de Inteligência Emocional

	N	Média	Desvio padrão
Eu tenho uma boa percepção de por que eu tenho certos sentimentos, na maioria das vezes.	176	5,82	,842
Eu tenho uma boa compreensão das minhas próprias emoções.	176	4,97	1,090
Eu realmente entendo o que sinto.	176	5,70	,922
Eu sempre sei se estou ou não feliz.	176	5,87	,938
Eu sempre sei as emoções dos meus amigos de acordo com o comportamento deles.	176	5,29	1,137
Eu sou um bom observador das emoções dos outros.	176	5,39	1,136
Eu sou sensível aos sentimentos e emoções dos outros.	175	5,29	1,062
Eu tenho uma boa compreensão das emoções das pessoas ao meu redor.	176	5,98	1,028
Eu sempre defino metas para mim mesmo e faço o meu melhor para alcança-las.	176	5,62	1,135
Eu sempre digo a mim mesmo que sou uma pessoa competente.	176	6,01	,859
Eu sou uma pessoa que se automotiva.	176	6,14	,769
Eu sempre me encorajo a dar o meu melhor.	176	5,62	,996
Eu sou capaz de controlar meu temperamento e lidar com as dificuldades de forma racional.	176	5,40	1,020
Eu sou capaz de controlar minhas emoções.	175	5,18	1,232
Eu sempre posso me acalmar rapidamente quando estou com muita raiva.	176	5,40	1,086
N Validos	174		

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Conforme os dados da pesquisa, pode-se concluir que a maior parte do pesquisados afirmam entender seus próprios sentimentos. Na maioria das afirmações de autoconhecimento das próprias emoções encontram-se acima da média, apenas uma das afirmativas teve escore abaixo na média. A avaliação das emoções dos outros segundo a pesquisa, demonstrou que os docentes pesquisados demonstraram percepção dos sentimentos dos outros abaixo da média. No quesito regulação das emoções todas as afirmativas superaram a média com escores máximos. Esses dados demonstram que os docentes pesquisados tem controle e possuem capacidade de regular suas emoções. Os líderes que possuem autocontrole emocional são capazes de gerenciar sentimentos, impulsos e aflições, e são capazes de ficar tranquilos em situações estressantes, têm controle sobre suas emoções e conseguem pensar de maneira clara mesmo sobre pressão (Nadler, 2011).

O ultimo quesito apresentado refere-se à capacidade dos pesquisados de utilização das emoções, os dados demonstraram que se encontram abaixo da média. A Inteligência Emocional pode ser aplicada em qualquer área da vida segundo Caruso e Salovey (2007, p. 25), por isso “identificar como as pessoas se sentem, usar as emoções como suporte ao pensamento, compreender a causa delas e inclui-las e administra-las nas tomadas de decisões, para fazer melhores escolhas na vida”.

4.3. Análise de regressão

A verificação das hipóteses do estudo foi realizada através da análise de regressão, com intuito de testar a influência das variáveis independentes em relação a variável dependente, levando em consideração as médias de cada construto. A análise considerou as variáveis Inteligência Emocional e Suporte Organizacional como variáveis independentes e motivação como variável dependente. O resultado da regressão mostrou uma relação significativa ($p < 0,003$), embora a capacidade explicativa do modelo seja relativamente baixa ($r^2 0,13$). O quadro a seguir apresenta os resultados dos coeficientes da análise:

Quadro – 1 Coeficientes

Coefficients ^a					
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	3,661	,449		8,159	,000
1 Suportegeral	,134	,057	,178	2,335	,021
IEgeral	,277	,075	,281	3,687	,000

a. Dependent Variable: MotivaGeral

Por outro lado, a análise trouxe resultados interessantes quando foram considerados os constructos de forma independentes e seus fatores. Observou-se que a Motivação (intrínseca e extrínseca) sofre influência positiva e significativa dos fatores da Inteligência Emocional Geral (autoavaliação emocional, autoavaliação das emoções dos outros, regulação das emoções e utilização das emoções), confirmando a H1 ($\beta = 0,332$; $t = 4,568$; $p < 0,05$). Essa conclusão segue as conclusões de Goleman (2005) que sugere que a inteligência emocional é evidenciada através da capacidade de automotivação e de persistir num objetivo, apesar das dificuldades; de controlar os impulsos e saber esperar pela satisfação de seus desejos; de manter um bom estado de espírito e impedir que a ansiedade comprometa a capacidade de raciocinar, de ser empático e autoconfiante.

Ao que se refere à hipótese H2, que analisou a relação entre suporte organizacional e motivação, o resultado geral do modelo mostrou uma relação significativa, confirmando que o suporte geral (que considera o apoio da instituição e do coordenador) afeta a motivação dos professores ($\beta = 0,196$, $t = 3,491$ e $p < 0,001$).

Na sequência foram consideradas as duas dimensões dos constructos “suporte organizacional da instituição de ensino” e “suporte da coordenação”. Através das análises pode-se observar que o suporte organizacional geral afeta a motivação ($\beta = 0,119$, $t = 1,958$ e $p < 0,052$), enquanto o suporte do coordenador não demonstrou afetar diretamente na motivação geral ($\beta = 0,077$; $t = 1,958$; $p > 0,187$).

Na análise de regressão entre os constructos Suporte e Inteligência emocional (composta pelos fatores “autoavaliação”, “autoavaliação das emoções dos outros”, “regulação das emoções” e “utilização das emoções”), os resultados são os seguintes: na relação entre inteligência emocional e a percepção de suporte organizacional (variável dependente), a relação se mostrou significativa para dois dos quatro fatores da Inteligência Emocional, a

regulação das emoções ($\beta = 0,376$; $t = 4,837$; $p < 0,05$) e utilização das emoções ($\beta = 0,198$; $t = 2,249$; $p < 0,05$), mas não teve relação significativa com a autoavaliação ($\beta = -0,022$; $t = 0,243$; $p < 0,05$) e avaliação sobre os outros ($\beta = 0,004$; $t = 0,0042$; $p < 0,05$).

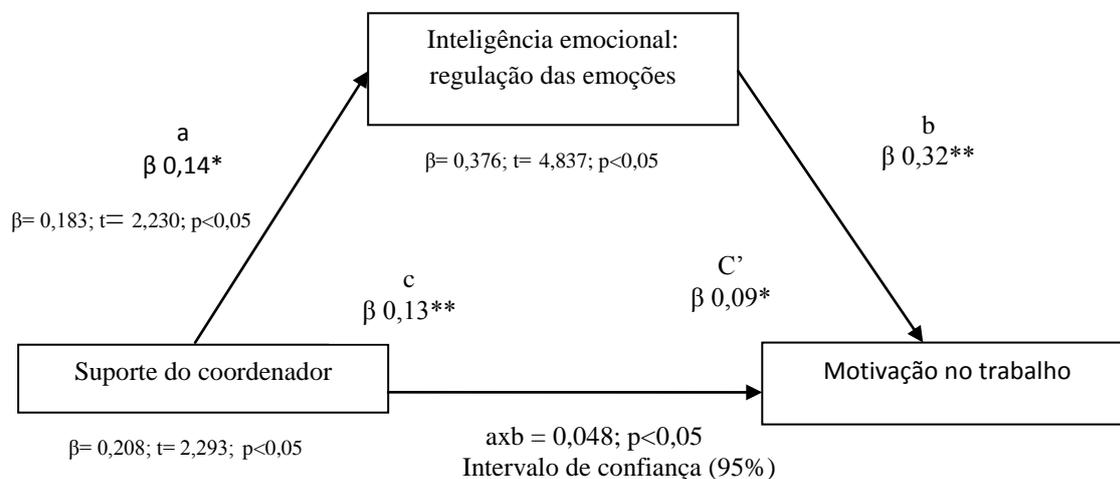
Na relação inversa, entre motivação e suporte, observou-se que a motivação intrínseca ($\beta = 0,087$; $t = 0,965$; $p > 0,05$) não afeta significativamente a percepção de suporte organizacional. Por outro lado, a motivação extrínseca ($\beta = 0,208$; $t = 2,293$; $p < 0,05$) apresentou afetar de forma significativa a relação entre motivação e a percepção de suporte organizacional. De acordo com Ribeiro (2005), existem três abordagens que explicam o fenômeno da motivação, a primeira diz respeito às características biológicas, a segunda se refere à interação do sujeito com o meio ambiente e a terceira avalia o fenômeno levando em consideração os aspectos cognitivos relacionados a ele.

Na relação entre motivação e inteligência emocional, os resultados não apresentaram valores significativos para três fatores da inteligência emocional, autoavaliação ($\beta = 0,012$; $t = 0,141$; $p > 0,05$), autoavaliação dos outros ($\beta = 0,086$; $t = 0,966$; $p > 0,05$) e utilização das emoções ($\beta = 0,036$; $t = 0,419$; $p > 0,05$). O fator da inteligência emocional que apresentou exercer influência significativa em relação à motivação geral foi a regulação das emoções ($\beta = 0,376$; $t = 4,837$; $p < 0,05$). A inteligência emocional pode contribuir para a motivação, segundo Goleman (2001, p. 337), é “a capacidade de identificar nossos próprios sentimentos e dos outros, de nos motivar a nós mesmos e de gerenciar bem as emoções dentro de nós e em nossos relacionamentos”.

Na relação entre inteligência emocional e suporte geral, os fatores regulação das emoções ($\beta = 0,183$; $t = 2,230$; $p < 0,05$) e utilização das emoções ($\beta = 0,198$; $t = 2,249$; $p < 0,05$) apresentaram relação significativas em relação ao suporte geral. No entanto, os outros dois fatores da inteligência emocional, autoavaliação ($\beta = -0,022$; $t = 0,243$; $p > 0,05$), autoavaliação dos outros ($\beta = 0,004$; $t = 0,042$; $p > 0,05$) demonstraram não ter relação significativa com o suporte geral.

Com base nesses resultados foi estabelecida a Hipótese 3: A percepção de autorregulação das emoções media parcialmente a relação entre suporte do coordenador e motivação no trabalho. A figura 1, apresenta o modelo proposto para confirmação da H3:

Figura 1- A percepção de autorregulação das emoções como mediadora parcial da relação entre suporte do coordenador e motivação no trabalho.



* $p < 0,01$ e ** $p < 0,001$

Fonte: Modelo proposto pela pesquisa (2016).

Através das análises constatou-se que, o suporte do coordenador não afeta diretamente na motivação dos docentes, mas possui um efeito significativo quando mediado pela capacidade de regulação das emoções. Conforme a figura 1, o suporte do coordenador influencia na motivação no trabalho através de um dos fatores da inteligência emocional (regulação das emoções), quando o indivíduo possui alta capacidade de regulação das emoções. Em resumo, percebe-se que a inteligência emocional, motivação sofrem influência do suporte organizacional, levando em consideração que a inteligência emocional e a motivação são termos interligados. De acordo com Goleman (2005) a inteligência emocional é evidenciada através da capacidade de automotivação e de persistir num objetivo apesar das dificuldades; de controlar os impulsos e saber esperar pela satisfação de seus desejos; de manter um bom estado de espírito e impedir que a ansiedade comprometa a capacidade de raciocinar, de ser empático e autoconfiante.

Considerações Finais

O presente estudo partiu da ideia do professor como líder, tendo em vista que o professor exerce liderança, pois tende a exercer influencia sobre seus alunos, sendo que sua atuação é relacionada a desenvolver as pessoas a patamares mais elevados. Segundo Nadler (2011), desenvolver pessoas é um componente-chave na liderança, pois identifica os pontos

fortes e o potencial dos indivíduos, para elaborar e implementar um plano para ajuda-los em seu crescimento, fornecendo apoio, *feedback* e aconselhamento para melhor desenvolver sua carreira.

A profissão docente não é considerada como uma profissão fácil e simples, pois muitas vezes o professor tem tantas atividades a realizar que acaba se sobrecarregando ou com dificuldade de compreensão do seu contexto de atuação e isso pode afetar na sua motivação e inteligência emocional. Para essa ideia, leva-se em consideração que a atividade docente não se dá apenas na sala de aula, pois o mesmo, além de ministrar aulas, possui planejamentos a fazer, aulas para elaborar, correção de trabalhos, orientações, aulas em finais de semana entre muitas outras atividades. Todos esses fatores tendem a causar certo cansaço que podem influenciar na sua motivação e inteligência emocional. Estudos futuros poderiam analisar a relação entre os construtos dessa pesquisa com a dimensão organizacional e administrativa da função do professor.

Por outro lado, a pesquisa alcançou seu objetivo de avaliar como a inteligência emocional e o suporte organizacional interferem na motivação docente, demonstrando que para os docentes pesquisados o suporte organizacional e a inteligência emocional interferem na motivação no trabalho. A análise descritiva mostrou que a autopercepção de suporte, motivação e inteligência emocional dos docentes está em nível médio-alto, especialmente a motivação intrínseca, regulação das emoções e autoavaliação das emoções. Os fatores que apresentaram estar um pouco abaixo da média foram, a motivação extrínseca, autoavaliação das emoções dos outros e utilização das emoções.

Os resultados mostraram que a Motivação Geral (intrínseca e extrínseca) sofre influência positiva e significativa dos fatores da Inteligência Emocional Geral (autoavaliação emocional, autoavaliação das emoções dos outros, regulação das emoções e utilização das emoções). A pesquisa mostrou também que Suporte Geral influencia na Motivação Geral, porém, o suporte organizacional da coordenação não exerce influência direta, mas sim mediada pelo fator de regulação das emoções da inteligência emocional.

No que se refere à inteligência emocional, os fatores que demonstraram exercer influência na motivação, foram a regulação das emoções e a utilização das emoções. Um dado significativo apresentado pela pesquisa foi o fator regulação das emoções que apresentou-se como mediadora entre o suporte organizacional da coordenação com a motivação geral. Levando em consideração que, quanto maior o fator regulação das emoções no indivíduo, maior será a percepção de suporte organizacional da coordenação em relação à motivação.

Neste sentido conclui-se que a inteligência emocional e o suporte organizacional influenciam de maneira significativa na motivação docente. E que cada fator dos construtos estudados corrobora com intensidades diferentes sobre a motivação geral.

REFERÊNCIAS

- Bergamini, C. W. (1994). *Liderança: administração do sentido*. São Paulo: Atlas.
- Blanchard, K. H; Hersey, P. (1986). *Psicologia para administradores: A teoria e as técnicas da liderança situacional*. Tradução e revisão técnica: Equipe do CPB; Edwino A. Royer. São Paulo: EPU.
- Boyatzis, R. E; Mckee, A. (2006). *O poder da liderança emocional: liderança vibrante com empatia, esperança e compaixão*. Tradução: Joel Donadoni. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Campos, S; Martins, R (2012). *A Inteligência Emocional em Professores de Educação Especial da Região de Viseu*. Millenium, 43 (junho/dezembro). Pp. 7-28.
- Caruso, D. R.; Salovey, P.(2007). *Liderança com inteligência emocional*. São Paulo: M. Books.
- Covacs, J.M.L.M. (2006) *Bem-estar no trabalho: o impacto dos valores organizacionais, percepção de suporte organizacional e percepções de justiça*. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo, UMESP, SBC.
- Dantas, M.M.M; Camargo, M.A.J.G. (2016). *Docência no ensino superior e competências emocionais*. III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE) - Vol. 03. Disponível em: <<http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/EdicaoAtual>>. Acesso em: 13 de jul. 2016.
- Diehl, A; Tatim, D. C. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall.
- Eisenberger, R. et al. (1986). *Perceived organizational support*. Journal of Applied Psychology, v.71, n. 3, p. 500-507.
- Freire, I. et al. (2011). *Trabalho docente, emoções, contexto e formação*. II Simposio Nacional Sobre Formação e Desenvolvimento Organizacional. Lisboa, nov. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8665/1/Trabalho_docente_Freire_Bahia_Estrela_Amaral.pdf>. Acesso em: 13 de jul. 2016.
- Goldsmith, M; Lyons, L; McArthur, S. (2012). *Coaching: o exercício da liderança*. Tradução: Clarisse Cardoso. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.

GOLEMAN, D. (2001). *Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser Inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Goleman, D. (2005). *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Goleman, D. *Social Intelligence: The New Science of Human Relationship*. New York: Bantam Books, 2006.

Guimarães, S. É. R; Boruchovitch, E. *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação*. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.17, n. 2, p.143-150, 2004.

Januario, P. C. (2007). *Formação de formadores: o docente do ensino superior é um profissional da educação*. Solettras, Ano VII, N° 13. São Gonçalo: UERJ, jan./jun.2007.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A.(2006). *Metodologia científica*. 4ª ed. São Paulo: Atlas.

Leite, C; Ramos, K. (2012). *Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica*. (Ed. Rev.) Portuguesa de Educação vol. 25 n.1 Braga. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872012000100002&lang=pt>. Acesso em: 19 dez.2015.

Leme, A.S. (2005). *Muito prazer, sou professor: a constituição da motivação docente*. Monografia. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000363544>>. Acesso em: 10 jul.2016.

Lima, L.F. (2015). *O efeito da inteligência emocional nas competências interpessoais do gerente de projetos e no sucesso da gestão de projetos*. (Dissertação de Mestrado). UNINOVE, São Paulo, Brasil.

Nadler, R. S. (2011). *Liderando com inteligência emocional: como gerir equipes na prática e conseguir os melhores resultados a partir da confiança e colaboração*. (E. Machado, Trad.). Rio de Janeiro: Alta Books.

Nassif, V. M. J; Hanashiro, D. M. M; Torres, R. R. (2010). *Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência*. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a12.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

Niemeyer, J. R. L.; Cavazotte, F. S. C. N. *Liderança Ética, Relacionamento Líder-Seguidor e Desempenho: um estudo no segmento comercial de telecomunicações*. In: Encontro da ANPAD, XXXVIII, 2014, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: EnANPAD, 2014.

Northouse, P. G. *Leadership: Theory and Practice*. Sage Publications, 2013.

Oliveira, A. G. A., Donato, C. R., Santos, M., Dantas, M. A. (2009). *Principais fatores que motivam os professores de ensino de Ciências e/ou Biologia do município de Aracaju, Sergipe a lecionarem*. Scientia Plena, v. 5, n. 3.

Pauli, J. (no prelo). *Motivação, suporte organizacional e satisfação com a vida para professores universitários*.

Pereira, N. (2011). *Seja um professor nota 10: como dar aulas para jovens e adultos utilizando ferramentas da comunicação*. Rio de Janeiro: Livre expressão.

Pfeiffer, S. I; Wechsler, S.M. (2013). *Youth leadership: A proposal for identifying and developing creativity and giftedness*. *Estud. psicol.* vol.30 no.2 Campinas Apr./June.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2013000200008&lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2015.

Rodrigues,N; Rebelo,T; Coelho,J.V. (2011). *Adaptação da escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS) e análise de sua estrutura factorial e fiabilidade numa amostra portuguesa*. *Psychologica*.55,189 - 207.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. *Contemporary educational psychology*, v. 25, n. 1, p. 54-67.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence Imagination*. *Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P; Mayer, J. D (1990). *Emotional Intelligence Imagination*. *Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Spector, P. E. (2002). *Psicologia nas organizações*. (S. A. Visconte, Trad.). São Paulo: Saraiva.

Wong, C; Law, D. S. (2002). *The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study*. *Leadership Quarterly*, 13, 243–274.

Yukl, G.(2013). *Leadership in Organizations*. Pearson.