

INSTITUTO SUPERIOR MIGUEL TORGA

Escola Superior de Altos Estudos

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DESEMPENHO ACADÉMICO
EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

ANA PAULA LOURO DIOGO BOTELHO DE SOUSA

Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Comportamento
Organizacional

Coimbra, 2010



INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DESEMPENHO ACADÉMICO
EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

ANA PAULA LOURO DIOGO BOTELHO DE SOUSA

Dissertação Apresentada ao ISMT para Obtenção do Grau de
Mestre em Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional

Orientador: Professor Doutor José Henrique Dias

Coimbra, Agosto de 2010

Agradecimentos

Sempre que se empreende um projecto desta dimensão, contrai-se uma dívida de gratidão para com muitas pessoas cujo empenhamento, compreensão e cooperação não só tornaram possível esta jornada, como me estimularam intelectual e emocionalmente. A todos deixo aqui o meu mais profundo e sentido agradecimento, na esperança de poder corresponder ao apoio e confiança com que me presentearam.

Em primeiro lugar, agradeço ao Professor Doutor José Henrique Dias, orientador da dissertação, com quem tive o privilégio de trabalhar e de construir laços de amizade. Estou muito grata por todas as suas recomendações, apoio e disponibilidade que sempre me ofereceu, bem como pela liberdade de acção que me concedeu que considero decisiva no meu desenvolvimento pessoal. Agradeço também todos os momentos de partilha do saber, estímulo e confiança que sempre me soube transmitir. O meu reconhecimento e profunda admiração e estima.

À Mestre Lurdes Castanheira, pela sua infinita disponibilidade e apoio nas pesquisas bibliográficas, pela partilha de conhecimentos e pelas sempre preciosas palavras de incentivo. O meu reconhecimento e profunda admiração.

À Professora Doutora Maria dos Anjos Dixe, pela sua permanente disponibilidade, preocupação, paciência e pelo precioso auxílio na análise estatística. Sem a sua ajuda não teria conseguido. O meu reconhecimento e profunda admiração.

Ao Professor Doutor João Guterres, pelas suas constantes palavras de incentivo e de motivação e pela amabilidade, paciência e dedicação do seu tempo a ler e reler todo o trabalho, cujas reflexões, correcções e observações foram um importante contributo para esta investigação. O meu reconhecimento e profunda admiração e estima.

Ao Professor Doutor Arménio Rego, pela cedência do questionário de medida de inteligência emocional e pela sua disponibilidade nos esclarecimentos adicionais. A minha admiração.

Aos participantes, principais personagens deste estudo e estudantes de licenciatura do ISLA Leiria. A minha gratidão.

Ao ISLA Leiria, na pessoa do Director Académico, Mestre Carlos Silva, que apoiou esta investigação e deu importantes sugestões e contribuições. À Dra. Gorette Gaio, Administradora do Grupo UNISLA, que muito amavelmente me concedeu todo o espaço necessário à prossecução dos meus estudos. Aos Serviços Académicos e ao Centro de Documentação, que sempre me ajudaram com muito empenho, dedicação e prontidão. De

forma mais genérica, agradeço também a todo o *staff* do ISLA Leiria. A todos, o meu mais profundo reconhecimento.

São também dignos de apreço todos os meus amigos e amigas, cujo contributo em muito ultrapassa as páginas deste trabalho, em especial às minhas colegas de mestrado pelo apoio, companheirismo, solidariedade e boa disposição, particularmente à Isabel Vilaça, companheira nesta jornada, amiga e confidente com quem partilhei as minhas maiores angústias, estímulos e alegrias e a quem estou profundamente agradecida por ter disponibilizado o seu tempo na leitura dos meus trabalhos e pelas suas sempre preciosas e importantes reflexões e sugestões de melhoria, bem como pelo ânimo e coragem que sempre me soube transmitir. O meu reconhecimento e profunda admiração e estima.

Por último, mas não menos importante, agradeço à minha família sem a qual não posso passar e da qual estive “ausente” durante este percurso. Ao João, pelo amor e atenção sem reservas, por todos os finais de dia e fins-de-semana “solitários” e pelo seu desdobramento em pai e mãe para que eu me pudesse dedicar aos meus estudos. Às minhas filhas Mariana e Mafalda, cuja alegria ilumina os meus dias, pela compreensão de mais esta minha opção que minimizou as nossas (con)vivências e pela paciência que tiveram quando precisavam da minha atenção e carinho e, não raras vezes, só recebiam no dia seguinte... À minha irmã, pela amizade e apoio incondicional, pela partilha de angústias e alegrias e por “estar sempre lá” quando é precisa.

A todos, os meus sinceros agradecimentos. Bem hajam!

Resumo

A presente investigação examina o papel da inteligência emocional (IE) no desempenho académico, numa amostra de 111 estudantes em frequência do ensino universitário português. No presente trabalho faz-se uma revisão bibliográfica do tema da IE e dos factores contributivos para o desempenho académico, bem como uma breve visita a outros trabalhos desenvolvidos nesta área de investigação. Para medição da IE assumiu-se o modelo misto, tendo-se avaliado as seguintes seis dimensões: 1) auto-encorajamento (uso das emoções); 2) compreensão das emoções próprias; 3) autocontrolo perante as críticas; 4) compreensão das emoções dos outros; 5) empatia e contágio emocional; 6) autocontrolo emocional (regulação das emoções). O desempenho académico foi avaliado a partir das médias das classificações obtidas pelos estudantes no final do primeiro semestre do ano lectivo 2009/2010. Os resultados evidenciam que os alunos com melhores desempenhos académicos denotam níveis superiores de inteligência emocional, se bem que não foram encontradas associações significativas entre a IE e o desempenho académico sugerindo a necessidade de mais estudos com vista ao aprofundamento desta jovem e controversa área de pesquisa.

Palavras-chave: inteligência emocional (IE), desempenho académico.

Abstract

This research investigates the role of emotional intelligence (EI) in academic achievement in a sample of 111 students that frequents the Portuguese university grade. In this work we make a review to the issue of EI and the factors that contribute to academic achievement, as well as a brief visit to other work done on this area of research. In order to measure EI we used the mixed model, evaluated through the following six dimensions: 1) self-encouragement (use of emotions); 2) understanding of emotions in self; 3) self-control before criticisms; 4) understanding of emotions in others; 5) empathy and emotional contagion; 6) emotional self-control (regulation of emotions). Academic achievement was evaluated from the average of the grades obtained by the students at the end of the first semester of 2009/2010 academic year. The results show that students with better academic outcomes demonstrate higher emotional intelligence, though there were no significant associations between EI and academic achievement suggesting the need for further studies in order to deepening this young and controversial area of research.

Keywords: emotional intelligence (EI), academic achievement.

Índice

Introdução	1
Contextualização Histórica da Inteligência Emocional	1
Inteligência Emocional	3
A IE como um modelo de competências.	6
A IE como um traço de personalidade.....	9
A IE como um modelo misto.....	11
Desempenho Académico	14
Teorias motivacionais.....	15
Teoria das metas de realização.....	18
Teoria das atribuições causais.....	21
Inteligência Emocional e Desempenho Académico	22
Objectivos da Investigação	26
Materiais e Métodos.....	28
Participantes.....	28
Local	30
Instrumentos.....	30
Procedimentos.....	32
Resultados	36
Teste de Aderência à Normalidade	36
Estatística Descritiva.....	37
Análise Correlacional Entre os Vários Factores da Escala de IE	38
Testes de Hipóteses.....	40
Discussão e Conclusão.....	53
Discussão de Resultados	53
Conclusão.....	56
Limitações do Trabalho e Estudos Futuros.....	61
Referências Bibliográficas	64
Anexos	71
Anexo A	72
Anexo B	75
Anexo C	81

Lista de Quadros

Quadro 1. Caracterização da Amostra.	29
Quadro 2. Inteligência Emocional – Resultados da Análise Factorial Confirmatória.	35
Quadro 3. Resultados do Teste de Aderência à Normalidade.	37
Quadro 4. Estatística Descritiva das Seis Dimensões de Inteligência Emocional.	37
Quadro 5. Frequências do Descritor “Não lido bem com as críticas que me fazem”.	38
Quadro 6. Frequências do Descritor “É difícil para mim aceitar uma crítica”.	38
Quadro 7. Matriz de Intercorrelações Entre os Vários Factores da Escala de IE.	40
Quadro 8. Matriz de Correlações Entre a Inteligência Emocional e o Desempenho Académico.	41
Quadro 9. Resultados da Aplicação do Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney à Inteligência Emocional Consoante o Género.	42
Quadro 10. Resultados do Cruzamento da Variável Inteligência Emocional com a Variável Grupos Etários.	43
Quadro 11. Resultados do Cruzamento da Variável Inteligência Emocional com a Variável Estado Civil.	44
Quadro 12. Resultados do Cruzamento da Variável Inteligência Emocional com a Variável Situação Face ao Emprego.	45
Quadro 13. Resultados do Cruzamento da Variável Inteligência Emocional com a Variável Motivação para o Curso.	46
Quadro 14. Resultados do Cruzamento da Variável Inteligência Emocional com a Variável Expectativas de Carreira.	47
Quadro 15. Resultados do Cruzamento da Variável Inteligência Emocional com a Variável Curso.	48
Quadro 16. Resultados do Cruzamento da Variável Inteligência Emocional com a Variável Ano Curricular de Frequência.	49
Quadro 17. Resultados do Cruzamento da Variável Inteligência Emocional com a Variável Contexto de Suporte dos Encargos com os Estudos.	50
Quadro 18. Resultados do Cruzamento da Variável Inteligência Emocional com a Variável Horas de Estudo Semanais.	52

Introdução

Desde meados da década de noventa, com a publicação do *bestseller* de Daniel Goleman “Emotional Intelligence”, que os estudos na área da inteligência emocional (IE) têm tido, um pouco por todo o mundo, um crescimento verdadeiramente exponencial. Na verdade, Goleman apenas popularizou um conceito que já vinha sendo estudado, desde 1990, por Salovey & Mayer, altura em que os autores publicaram o primeiro artigo subordinado a esta temática (Bueno & Primi, 2003). Contudo, apesar de numerosos estudos até agora realizados, o conceito de IE ainda não possui uma clara definição, sendo alvo de grande controvérsia entre a comunidade académica e científica. De entre as várias teorias defendidas por diferentes autores, no presente estudo lançamos um breve olhar sobre as teorias de IE nas perspectivas dos modelos de competências, do traço de personalidade e do modelo misto. Após fazermos a contextualização histórica da IE, debruçamo-nos na revisão da literatura mais actual sobre inteligência emocional. Seguidamente, abordamos a temática do desempenho académico, sob a égide das teorias motivacionais, das metas de realização e das atribuições causais, ao que passamos, logo após, a uma breve visita a estudos desenvolvidos no âmbito da inteligência emocional e sua relação com o desempenho académico. Depois de expormos os objectivos da investigação, reportamos a metodologia utilizada na presente pesquisa, discutimos os resultados e apresentamos as conclusões. Por fim, expomos as limitações do trabalho e apontamos sugestões para investigações futuras.

Contextualização Histórica da Inteligência Emocional

A inteligência emocional (IE) constitui-se como um constructo psicológico recente cujo objecto de estudo versa as interacções entre a inteligência e a emoção. A IE representa um dos aspectos da inteligência mais debatidos da actualidade (Woyciekoski & Hutz, 2009), tendo originado uma das áreas de pesquisa de maior crescimento na última década (McEnrue, Groves & Shen, 2007). Para os autores, este crescimento veio sendo impulsionado pelo reconhecimento do papel central que as emoções desempenham na vida activa dos indivíduos, na forma como percebem o mundo, compreendem e interagem com diferentes pessoas.

A IE, a par da inteligência social (Thorndike, 1920) e da inteligência prática (Sternberg, 1985, 1997), insere-se no rol das inteligências designadas não académicas (Sternberg 1985, 1997), não cognitivas (Bar-On, 1997) ou não intelectivas (Weschler, 1940, 1943). Estas denominações tentam descrever formas menos tradicionais de abordar o conceito

de inteligência, na maior parte dos casos contrapondo-se ao QI e às capacidades cognitivas. (Rego & Fernandes, 2005a, p. 2)

O conceito de IE foi formalmente introduzido ao mundo, pela primeira vez, no início da década de noventa, por Peter Salovey e John Mayer com a publicação do primeiro trabalho científico subordinado ao tema (Goleman, 2000). Nos seus primeiros trabalhos, os autores definiram IE como uma vertente da Inteligência Social (IS), que envolve “a competência para perceber e expressar emoções, compreendê-las e geri-las em si próprio e nas outras pessoas” (Rego & Fernandes, 2005a, p. 2).

O conceito de IS sugerido por Thorndike em 1920, foi identificado pelo autor como a “capacidade de compreender e gerir homens e mulheres, rapazes e raparigas – actuando sabiamente nas relações humanas” (Rego & Fernandes, 2005a, p. 2). Assim, a IS identificava nos indivíduos a capacidade de uma melhor compreensão dos seus próprios estados emocionais, bem como os dos outros, dos motivos e comportamentos, capacitando-os, com base nestas informações, a agir de forma óptima. Desta forma, a IS seria um reflexo da habilidade na descodificação de informações provenientes de contextos sociais, permitindo o desenvolvimento de eficazes estratégias de comportamento com finalidades de âmbito social (Woyciekoski & Hutz, 2009). O reconhecimento da importância destas habilidades evidencia-se pelo duplo papel desempenhado pelas emoções: na adaptação social e no comportamento inteligente.

Posteriormente, a teoria das inteligências múltiplas, preconizada por Gardner em 1983, considerou a IS de Thorndike como uma das sete inteligências, na qual identificou duas vertentes: a *intrapessoal* e a *interpessoal* (Rego & Fernandes, 2005a). Segundo Pérez, Petrides & Furnham (2005), a vertente intrapessoal envolve a capacidade dos indivíduos se compreenderem a si próprios, se auto-avaliarem, conhecerem os seus próprios sentimentos (incluindo desejos, medos e capacidades) e de utilizarem essa informação para orientar as suas vidas. Já a vertente interpessoal abrange capacidades de compreensão de estados de espírito e de motivações e identificação de desejos alheios, permitindo, em função desses conhecimentos (Rego & Fernandes, 2005a), relações mais eficazes com as outras pessoas.

Todavia, o fenómeno de popularização da IE aconteceu quando, em 1996, Daniel Goleman introduz ao público em geral a sua obra *Emotional Intelligence*. Com efeito, nesta publicação, Goleman amplia o conceito de IE ao incluir-lhe aspectos de personalidade (Woyciekoski & Hutz, 2009). Por seu lado, Mayer & Salovey (1997), atentos à popularização do conceito, questionam expectativas infundadas, reagem e redefinem a IE, atribuindo-lhe quatro competências:

A inteligência emocional representa a capacidade de perceber, avaliar e expressar as emoções; a capacidade de aceder e de gerar sentimentos que facilitem o pensamento; a capacidade de compreender e analisar informação emocional e de usar o conhecimento emocional; e a capacidade de regular as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. (Mayer & Salovey, 1997, p. 15)

Esta revisão veio clarificar a forma como se processam as informações emocionais, subdividindo a IE em quatro dimensões fundamentais para a teoria na sua globalidade: “(a) a percepção e expressão da emoção, (b) a integração da emoção no pensamento, (c) a compreensão das emoções, e (d) a gestão das emoções” (Mayer, 2000, p. 419).

Nesta perspectiva, para o autor, a Percepção Emocional será a mais básica habilidade de IE, reflectindo a aptidão para, acuradamente, se reconhecerem distintas emoções em si e nos outros e a capacidade de as expressar no contexto social. Assim, esta habilidade reflecte um sentimento de competência na interacção com diferentes pessoas e situações dada a importância da componente emocional no recurso à informação. As emoções como Facilitadoras do Pensamento designam a capacidade do pensamento originar emoções e de estas influírem no processo cognitivo, promovendo distintas estratégias no processamento da informação. Já a Compreensão Emocional considera a capacidade de se entenderem relações emocionais. Ou seja, a capacidade de se identificarem diferentes emoções, traduzi-las em sentimentos específicos, perceber os seus significados, a forma como se relacionam e as suas causas e consequências. Por seu lado, a Gestão das Emoções, vista no sentido do crescimento pessoal, será a capacidade dos indivíduos regularem as suas emoções e as dos outros, originando emoções positivas e atenuando as negativas em função de cada situação específica (Mayer, 2000).

Inteligência Emocional

Desde a publicação do *bestseller* de Goleman, em 1996, o constructo de IE adquiriu uma crescente escalada de interesse que rapidamente se propagou na imprensa popular, nos meios académicos e jornais de referência (Papadogiannis, Logan & Sitarenios, 2009). Contudo, apesar do interesse suscitado, esta temática tem sido alvo de grande discussão entre investigadores, devido, sobretudo, à falta de consenso sobre a melhor forma de definir a IE como um constructo. Efectivamente, para os autores, as inúmeras tentativas de identificação das variáveis que medem o conceito de IE têm levantado enormes desafios aos investigadores, originando múltiplas derivações ao constructo. Na verdade, o facto de, quando comparada com outras áreas da psicologia, a IE se encontrar na sua infância (Stough, Saklofske & Parker, 2009), justifica a enorme controvérsia em que se encontra envolta.

Embora historicamente se pensasse que as emoções interferiam de forma negativa com o processo cognitivo, reconhece-se agora que, quando geridas adequadamente, as emoções podem fornecer informações essenciais na resolução de problemas. Nesta perspectiva, o uso inteligente das emoções é considerado um aspecto fundamental na adaptação psicológica (Hansen, Lloyd & Stough, 2009).

Segundo Mayer, Salovey & Caruso (2008), a origem do conceito de IE assentou na ideia de que algumas pessoas têm uma capacidade superior de lidar com as emoções em benefício dos processos cognitivos, mais eficazmente do que outras. Para os autores, a concepção válida do conceito de IE inclui a capacidade dos indivíduos recorrerem a sofisticados sistemas de processamento da informação sobre as suas emoções e as dos outros, bem como a habilidade de usarem essa informação para guiar o pensamento e o comportamento. Ou seja, os indivíduos com elevada IE prestam atenção, usam, compreendem e gerem as emoções. Estas habilidades têm funções adaptativas que, potencialmente, os beneficiam a si próprios e aos outros.

Para Allen & Mottarella (2005), a IE é caracterizada como o conjunto das faculdades psicológicas utilizadas pelos indivíduos para identificarem, compreenderem e aplicarem os sentimentos pessoais e interpessoais. Por outras palavras, a IE refere-se à capacidade de compreender e controlar os sentimentos. Desta forma, a inteligência emocional guia a compreensão dos indivíduos e promove o controlo de reacções emocionais apropriadas em diferentes situações da vida. No mesmo sentido, Guerra (2000) preconiza que o modelo teórico de IE pretende abarcar todo um conjunto de habilidades psíquicas que influenciam a conduta pessoal.

Com efeito, embora possa haver quem considere o Quociente de Inteligência (QI) e a IE conceitos opostos, estas competências não são antagónicas mas antes, separadas (Mayer, 2000). Para o autor, um dos resultados emergentes do conceito de inteligência emocional caracteriza-se pela ideia de que a combinação das emoções com a inteligência permite o processamento da informação mais aprimoradamente do que cada um dos factores por si só.

Todos nós misturamos intelecto e acuidade emocional; as pessoas com QI elevado e uma baixa inteligência emocional (ou QI baixo e elevada inteligência emocional) são, a despeito dos estereótipos, relativamente raras. Na realidade, há uma ligeira correlação entre o QI e alguns aspectos da inteligência emocional, ainda que suficientemente pequena para deixar bem claro que se trata de duas entidades diferentes. (Goleman, 2009, p. 64)

A opinião de Goleman é partilhada por Martin & Boeck (1999), ao afirmarem que “sentir e pensar são coisas, portanto, que estão interligadas. As nossas emoções determinam até que

ponto podemos tirar partido do nosso potencial mental” (p. 44). Segundo os autores, para se ter uma boa selectividade, serão necessárias, para além de um elevado QI, qualidades tais como o optimismo e a perseverança. Neste caso, o grau de sensibilidade e de profundidade dos sentimentos será determinado pelo pensamento.

Cooper & Sawaf (1997) salientam a existência de pessoas cujos níveis de QI e IE são muito elevados. Porém, outras há cuja escassez de ambos é notória. No entanto, estas e outras formas de inteligência não apenas se fortificam umas às outras, como se complementam. Se por um lado, as emoções despertam a criatividade, a colaboração, a iniciativa e a transformação, por outro, os impulsos errantes são dominados pelo raciocínio lógico. Para os autores, as evidências indicam que o carácter e os valores fundamentais das pessoas se formam a partir das capacidades emocionais básicas, e não a partir do QI. Também Goleman (2009) partilha desta opinião ao afirmar que “todos nós temos misturamos QI e inteligência emocional em diversos graus. No entanto, das duas, a inteligência emocional é aquela que mais contribui para as qualidades que nos tornam plenamente humanos” (p. 65).

Assumindo-se como uma forma de inteligência geral distinta da inteligência cognitiva, a IE reflecte o potencial de um indivíduo no comportamento adaptativo inteligente e promove o sucesso pessoal, a felicidade e o bem-estar geral (Wood, Parker & Keefer, 2009). Paralelamente, o constructo de IE também representa um repertório de competências psicológicas adquiridas, bem como os recursos necessários para se lidar eficazmente com diferentes desafios diários. No entanto, na perspectiva de Hansen et al. (2009), a IE representa uma capacidade global que permite lidar com as emoções e com a informação emocional, tratando-se de um conjunto de competências que definem o grau de eficácia na percepção, compreensão, racionalização e controlo dos próprios sentimentos e dos sentimentos dos outros.

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

Para os autores, a capacidade de *reconhecer e expressar emoções* representa uma dimensão de IE que, quando ausente, se traduz na inépcia de reconhecer e descrever uma emoção, relacionando-se com índices negativos de bem-estar tais como a depressão e a ansiedade. Por sua vez, a capacidade de *perceber as emoções nos outros* é uma dimensão essencial da IE que permite criar e manter a qualidade das relações interpessoais. Quando

deficitária, esta capacidade produz efeitos nefastos na saúde mental e no apoio social, como o uso de substâncias, ou transtornos tais como, por exemplo, o autismo. Por fim, a *habilidade de gerir e controlar as emoções* constitui-se como uma dimensão importante de IE na medida em que se relaciona com a regulação das emoções. Com efeito, os indivíduos com níveis mais elevados desta dimensão conseguem, mais facilmente, regular o seu humor (Hansen et al., 2009).

Pese embora a falta de consenso e controvérsia em torno desta temática no seio académico, dos inúmeros estudos publicados ao longo dos últimos vinte anos, emergem três modelos fundamentais (Wood et al., 2009). Estes autores defendem que os modelos conceptuais de IE podem ser agrupados em dois tipos complementares: o *modelo de competências* e o *modelo dos traços*. Já Papadogiannis et al. (2009) assinalam que, para avaliação da IE, existem duas correntes teóricas principais: o *modelo misto* e o anteriormente referido modelo de competências.

Segundo os autores, o *modelo de competências* (proposto por Mayer, Salovey & Caruso) representa o modelo mais proeminente, dado defender a IE como uma inteligência tradicional enriquecida por uma combinação de emoções e processos cognitivos. Segundo Wood et al. (2009), o *modelo dos traços* (proposto por Petrides & Furnham) é visto como uma constelação de emoções relacionadas com a auto-percepção e as disposições individuais. Já o *modelo misto* (proposto por Bar-On) é, para Ekermans (2009), o mais abrangente dado encapsular na IE as vertentes emocionais, sociais, competências pessoais, habilidades e capacidades não cognitivas, que se podem obter a partir do uso efectivo da regulação das emoções, enfatizando uma superior adaptação às exigências ambientais.

A IE como um modelo de competências.

O MSCEIT (*Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test*) “é conhecido como um modelo de competências da IE devido à sua capacidade de medir a capacidade de raciocínio com conteúdo emocional e de se usar esse conteúdo emocional para melhorar o pensamento” (Papadogiannis et al., 2009, p. 44). Este modelo, ao considerar habilidades reais, insere-se, sobretudo, no domínio das capacidades cognitivas (Furnham, 2009). Nesta perspectiva, o autor salienta que a IE como um modelo de competências deve ser relacionada à inteligência geral, mas também a dimensões específicas de personalidade que reflectem diferenças individuais básicas no campo emocional, com destaque para o neuroticismo.

Apesar de existirem muitos modelos de medida de IE, para Tarasuik, Ciorciari & Stough (2009) este continua a ser o “modelo teórico mais aceitável e, portanto, um modelo apropriado para discussão e, conseqüentemente, para ser usado no mapeamento dos processos biológicos” (p. 308). Com efeito, o MSCEIT difere dos modelos mistos de auto-relato devido, sobretudo, à sua natureza e forma de avaliação (Papadogiannis et al., 2009). Segundo Salovey, Caruso & Mayer (2004), este modelo abarca um conjunto coerente de competências e habilidades emocionais, constituindo-se por quatro áreas: 1) perceber as emoções; 2) uso das emoções para facilitar o pensamento; 3) compreensão das emoções; e 4) gerir as emoções de forma a aumentar o crescimento pessoal e as relações sociais.

Para Salovey et al. (2004), a “percepção emocional envolve registrar, aceder, e decifrar mensagens emocionais presentes em expressões faciais, no tom de voz, ou em artefactos culturais” (p. 449). Papadogiannis et al. (2009), acrescentam que *a percepção emocional* se refere à habilidade de se perceber ou identificar emoções com precisão e à capacidade de se prestar atenção para, com exactidão, se descodificarem sinais emocionais emanados dos indivíduos e do meio envolvente. Esta competência compreende itens que permitem identificar a intensidade de expressão de uma emoção (alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa, aversão, excitação) e aferir quanto à capacidade dos indivíduos avaliarem as emoções dos outros.

Por esta razão, Mayer, Caruso e Salovey (2000) indicaram que a dimensão percepção da emoção permite o foco no eu e no auto-conhecimento emocional, abrangendo a habilidade de se ser receptivo e sensível às informações emocionais das outras pessoas (i.e., sensibilidade ao afecto e capacidade de receber afectos). (Papadogiannis et al., 2009, p. 44)

Tarasuik et al. (2009) acrescentam que esta dimensão avalia a capacidade individual de se perceberem e expressarem sentimentos, envolvendo a habilidade de se reconhecerem e inserirem informações (verbais e não verbais) no sistema emocional. A estes factores acresce-se a capacidade de interpretação de mensagens emocionais articuladas pela expressão facial e tom de voz.

Salovey et al. (2004), qualificam a dimensão *uso das emoções* como o segundo ramo de IE, o qual “focaliza a forma como a emoção afecta o sistema cognitivo e, como tal, pode ser aproveitada mais eficazmente na resolução de problemas, raciocínio, tomada de decisões e esforços criativos” (p. 449). Ou seja, esta dimensão reporta-se à habilidade de se utilizarem as emoções em benefício dos processos cognitivos; à capacidade de se mobilizarem as emoções e os sentimentos em prol de determinadas actividades cognitivas tais como o raciocínio, a resolução de problemas e a tomada de decisões. Esta capacidade de resposta afectiva

adequada a diferentes situações, não apenas influencia directamente a organização cognitiva dos indivíduos (permitindo uma maior facilidade de acesso às informações), como ajuda o sistema cognitivo a dar prioridade a informações mais importantes (Papadogiannis et al., 2009). Adicionalmente, Tarasuik et al. (2009) realçam a importância do papel desta dimensão na determinação do tipo e qualidade dos processos mentais. Com efeito, defendem que no sistema cognitivo, por vezes, as emoções podem assemelhar-se a sentimentos que, por sua vez, podem provocar alterações nos processos cognitivos originando estados emocionais inadequados. Segundo Papadogiannis et al. (2009), os indivíduos com elevados níveis desta dimensão, com base nas percepções recolhidas da análise emocional e dos estados de espírito das outras pessoas, conseguem mais facilmente relacionar-se com elas. Para os autores, esta capacidade de percepção pode aumentar a eficácia ao nível do pensamento criativo, da resolução de problemas e da capacidade de liderança.

Relativamente à dimensão *compreensão das emoções*, Salovey et al. (2004) referem que “a competência mais fundamental neste nível diz respeito à capacidade de rotular emoções através de palavras e de reconhecer as relações entre exemplos do léxico afectivo” (p. 450). Papadogiannis et al. (2009) acrescentam que esta dimensão mede a capacidade de se compreenderem as diversas relações entre emoções e sentimentos, bem como a evolução das emoções e a transição entre estas. Desta forma, esta capacidade permite avaliar as transições emocionais, suas alterações, misturas e combinações. Adicionalmente, esta dimensão contempla a capacidade de se avaliarem emoções alheias e favorece a introspecção gerada pela observação dos sentimentos dos outros, o que exige conhecimentos fundamentais sobre emoções tais como a habilidade de se classificarem e verbalizarem (Tarasuik, et al., 2009). Para os autores, os indivíduos com elevados níveis desta capacidade são dotados de um vocabulário emocional muito rico, que reforça a compreensão das relações complexas entre emoções permitindo uma exacta descrição de diferentes sentimentos. Paralelamente, a compreensão de diferenças subtis na vasta gama de emoções presentes no processo comunicacional diário, pode facilitar o relacionamento interpessoal e fomentar o desempenho pessoal e profissional (Papadogiannis et al., 2009).

Por fim, a dimensão *gestão das emoções* refere-se à capacidade de compreensão e uso eficaz das próprias emoções. Para Papadogiannis et al. (2009), esta dimensão avalia a habilidade individual de se manterem emoções, como por exemplo, preservar o bom humor, reparar emoções (capacidade de se acalmar após um ataque de fúria), gerar emoções adequadas a situações específicas (por exemplo, motivar e apoiar um colega antes de uma apresentação oral muito importante) e a capacidade de adaptação do estado de humor a

diferentes situações quotidianas. Já Tarasuik et al. (2009) defendem que a gestão das emoções, para além de ter um papel regulador das emoções próprias e alheias, tem também um papel regulador do humor (recorrendo a estratégias de manutenção e reparação do humor), promovendo o evitamento de situações desagradáveis e procurando comportamentos que conduzam a sentimentos desejados. Para Salovey et al. (2004), “o indivíduo emocionalmente inteligente consegue reparar o seu humor e emoções negativas e manter o humor e emoções positivos quando é apropriado fazer isso” (p. 450).

Este processo de regulação compreende diversas etapas. Os indivíduos devem (1) acreditar que conseguem modificar as suas emoções; (2) monitorizar acuradamente os seus humores e estados emocionais; (3) identificar e discriminar esses humores e emoções necessitados de regulação (4); empregar estratégias para modificar esses estados de espírito e emoções, mais comumente, para aliviar sentimentos negativos ou manter sentimentos positivos; e (5) avaliar a eficácia dessas estratégias. (Salovey et al., 2004, p. 450)

No entanto, Pérez et al. (2005) realçam que os testes de competências demonstram problemas relacionados com a subjectividade inerente à experiência emocional. Por não poderem ser objectivamente pontuados, na maioria dos casos, para os autores, estes testes não contemplam critérios claros quanto ao que constitui uma resposta correcta.

A IE como um traço de personalidade.

Petrides (2009) defende que a IE deve, necessariamente, ser entendida como um *traço de personalidade* (ou traço de auto-eficácia emocional), profundamente enraizado aos mais baixos níveis hierárquicos da personalidade de cada indivíduo. Na mesma linha, Schutte, Malouff & Bhullar (2009) sustentam que a IE pode ser conceptualizada como um traço de personalidade funcional dado incluir disposições e auto-percepções relacionadas com o funcionamento emocional que, em consequência, podem incluir a auto-eficácia emocional. Em oposição à capacidade cognitiva real (que pertence à esfera da personalidade), “a IE como traço engloba tendências de comportamento e competências de auto-percepção” (p. 131). Com efeito, Petrides & Furnham (2000) defendem uma clara distinção conceptual entre o modelo dos traços e o modelo de competências. Desta forma,

A IE como traço (ou auto-eficácia emocional) refere-se a uma constelação de *disposições comportamentais* e de *auto-percepções* sobre a capacidade de reconhecer, processar e utilizar informações carregadas de emoção. Engloba várias disposições do domínio da personalidade tais como empatia, impulsividade e agressividade, bem como elementos da inteligência social (Thorndike, 1920) e da inteligência pessoal (Gardner, 1983), os dois últimos sob a forma de competências auto-percebidas. (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004, p. 278)

De forma crítica, Petrides (2009) conclui que os diversos modelos de IE se encontram repletos de referências a traços de personalidade, acrescentando que a teoria de IE como traço demonstra que as partes mais significativas dos vários modelos se referem, fundamentalmente, a traços de personalidade. Desta forma, o modelo dos traços enfatiza a integração das diversas inteligências em hierarquias de personalidade dominante. Com efeito, para o autor, os questionários de auto-relato caracterizam medidas de traço da inteligência emocional, mas apenas na medida em que a leitura dos resultados deve ser interpretada à luz da perspectiva da teoria do traço de IE. Pérez et al. (2005) realçam o impacto directo que o método utilizado para medir as variáveis relativas às diferenças individuais (auto-relato *versus* desempenho máximo) pode ter na operacionalização do constructo.

Assim, a proposta de Petrides & Furnham (2000) vai no sentido de que a natureza do modelo dos traços deve ter na sua base o tipo de medida e não a teoria propriamente dita. Nesta sequência, o modelo de traços tem em consideração a consistência de situações comportamentais “(manifestas em traços específicos ou comportamentos tais como a empatia, a assertividade ou o optimismo) em oposição ao modelo baseado no processamento de informações, que diz respeito a habilidades (por exemplo, ser capaz de identificar, expressar e classificar emoções)” (Petrides & Furnham, 2000, p. 314).

Esta abordagem à investigação de IE inspira-se fortemente em variáveis de personalidade como a empatia, o optimismo e impulsividade, sendo que, por vezes, inclui outras variáveis, um pouco vagas, que parecem deter factores potencialmente correlacionados, como por exemplo a motivação, a auto-consciência e a felicidade. (Petrides & Furnham, 2000, p. 314)

Relativamente à forma conceptual do constructo da teoria dos traços, Petrides (2009) defende que “os indivíduos que se percebem como emocionalmente capazes (Emocionalidade), também tendem a acreditar que são socialmente capazes (Sociabilidade), têm mais força de vontade (Autocontrolo) e são globalmente mais adaptados (Bem-estar)” (pp. 92-94). Segundo o autor, o factor *emocionalidade* refere-se ao grau em que os indivíduos se encontram em contacto com os seus sentimentos e com os sentimentos dos outros, estando habilitados a perceber e expressar emoções e a fazer uso dessas qualidades para desenvolver e manter relações pessoais importantes. Pelo contrário, os indivíduos com baixa pontuação neste factor demonstram uma maior dificuldade em reconhecer os seus estados emocionais e em expressar sentimentos, podendo originar relacionamentos pessoais menos gratificantes.

O factor *sociabilidade* difere do factor emocionalidade na medida em que enfatiza as relações sociais e a influência social, focalizando o indivíduo como um agente em contextos sociais, detentor de boa capacidade de interacção social ao invés das relações pessoais de

carácter mais familiar ou entre amigos. Para o autor, os indivíduos com elevados níveis deste factor são bons ouvintes e são capazes de comunicar de forma clara e confiante com pessoas das mais diversas origens. No sentido oposto, os indivíduos com baixas pontuações neste factor não sabem o que fazer ou dizer em situações de interacção social, parecendo, muitas vezes, tímidos e reservados.

No que concerne ao *autocontrolo*, pontuações elevadas neste factor sugerem indivíduos detentores de níveis saudáveis de controlo dos seus impulsos e desejos. Para além disso, conseguem controlar as pressões externas e os seus níveis de stress. Segundo Petrides (2009), não se constituem como indivíduos reprimidos, nem excessivamente expressivos. Baixas pontuações neste factor indicam sujeitos propensos a comportamentos impulsivos e com maiores dificuldades em controlar o stress.

Já o factor *bem-estar* reflecte um sentimento de bem-estar generalizado, que se estende desde as realizações conseguidas no passado às expectativas em relação ao futuro. Regra geral, as pessoas com mais altos níveis neste factor sentem-se positivas, felizes e completas. Pelo contrário, baixos índices neste factor representam pessoas com tendência a baixa auto-estima e com sentimentos de frustração relativos à sua vida actual (Petrides, 2009).

Apesar dos domínios teóricos da IE como traço de personalidade e como um modelo de competências se poderem sobrepor, Furnham (2009) reforça a natureza distinta dos dois constructos em virtude das diferenças utilizadas nos procedimentos e nas definições operacionais. Embora alguma literatura defenda estas duas conceptualizações como alternativas mutuamente exclusivas, Schutte et al. (2009) acreditam na importância e complementaridade de ambas as dimensões no funcionamento emocional adaptativo.

A IE como um modelo misto.

Segundo Petrides & Furnham (2000), os modelos mistos diferem dos modelos de competências na medida em que os primeiros incorporam um amplo leque de variáveis de personalidade, em oposição aos segundos cuja definição de IE é fortemente cognitiva. Para Wood et al. (2009) este é um dos modelos mais conhecido, tendo sido “desenvolvido por Bar-On (1997, 2000, 2006), que definiu a IE como ‘uma matriz de capacidades não cognitivas, competências e habilidades capazes de fomentar o êxito nas exigências e pressões provenientes do meio ambiente’” (p. 67). Seguindo a linha teórica apresentada por outros investigadores como, por exemplo, o modelo proposto por Goleman em 1995, o modelo misto combina aspectos emocionais com outros aspectos tradicionalmente mais associados à

personalidade (Stough, Clements, Wallish & Downey, 2009). Com efeito, segundo os autores, ao considerar a emoção e a personalidade num único constructo, Bar-On identificou cinco grandes componentes de IE, cada uma contemplando numerosas competências. Desta forma, o modelo misto consubstancia-se nas seguintes dimensões: a) inteligência intrapessoal; b) inteligência interpessoal; c) adaptabilidade; d) gestão do stress; e e) humor geral. Cada uma destas dimensões abarca uma determinada quantidade de competências, a saber:

A inteligência intrapessoal (ou inteligência interna) inclui a autoconsciência emocional, a assertividade, o respeito por si próprio, a auto-actualização e a independência. A inteligência interpessoal (ou inteligência externa) consiste na empatia, responsabilidade social e relações interpessoais. O terceiro componente, adaptabilidade, consiste em testar a realidade, a flexibilidade e a resolução de problemas, como a gestão do stress que inclui a tolerância ao stress e o controlo dos impulsos. A última componente da teoria de Bar-On, o humor geral, inclui traços usualmente considerados como fazendo parte da personalidade, tais como o optimismo e a felicidade. (Stough et al., 2009, p. 294)

Com efeito Wood et al. (2009) consideram o modelo misto como multifactorial e teoricamente eclético, uma vez que abrange habilidades fundamentais do processamento de emoções (convencionalmente atribuídas ao modelo de Salovey & Mayer, 1990) e uma série de variáveis identificadas historicamente como determinantes do eficaz funcionamento dos indivíduos. Para estes autores, o *cluster intrapessoal* deste modelo é muito diversificado dado abranger cinco diferentes habilidades e disposições relativas à própria pessoa e às suas emoções. Desta forma, a componente emocional refere-se ao autoconhecimento (habilidade fundamental para reconhecer, classificar e compreender estados emocionais e determinar as causas dos sentimentos). Outra característica deste modelo insere-se no âmbito da componente assertividade e refere-se à facilidade de expressão dos sentimentos de modo construtivo. As outras três componentes intrapessoais (auto-estima, independência e auto-realização) representam factores inatos e disposições individuais.

Apesar de não se poderem considerar tipicamente como elementos constituintes da IE, a sua inclusão no modelo proporciona uma valiosa perspectiva pessoal no que diz respeito ao grau de autoconfiança e auto-estima individual, autonomia e auto-suficiência (independência), bem como orientação e auto-motivação (auto-realização). (Wood et al., 2009, p. 68)

Já o *cluster interpessoal* do modelo engloba as habilidades e disposições relativas às interações sociais e às emoções dos outros, cujos componentes principais incluem a empatia, a capacidade de se ser consciente, entender e apreciar os sentimentos dos outros, bem como o relacionamento interpessoal, que explora as habilidades sociais subjacentes à criação e manutenção de significados emocionalmente próximos e relacionamentos mutuamente

satisfatórios. Os *clusters* correspondentes à *gestão do stress* e à *adaptabilidade*, correspondem a habilidades e disposições directamente envolvidas na forma como se lida com situações adversas, problemas e mudanças. Desta forma, o controlo dos impulsos e a tolerância ao stress (dois componentes da gestão do stress) constituem aspectos da regulação das emoções que permitem controlar e gerir emoções fortes ou perturbadoras. As três componentes da adaptabilidade estão associadas à utilização eficaz das emoções, como facilitadoras do pensamento e do raciocínio, tais como a clareza na avaliação imediata de um ambiente, a facilidade (ou dificuldade) de adaptação a circunstâncias desconhecidas ou a facilidade de solucionar problemas. Por fim, o *cluster humor geral* compreende a felicidade e o optimismo, reflectindo a grau de satisfação com a vida e uma visão geral positiva do futuro. Embora Wood et al. (2009) considerem que a “disposição optimista” não seja parte integrante da IE, realçam o seu amplo reconhecimento e importância como promotor do sucesso, das emoções positivas e do bem-estar.

Também Stough et al. (2009) reconhecem que modelo misto assimila muitos componentes que podem ser igualados aos defendidos nos modelos de competências. Contudo, defendem o seu conceito como muito mais abrangente e apontam diferenças significativas entre os dois modelos, sobretudo no que concerne à mensuração e avaliação da IE, acrescentando que, tal como acontece com muitos outros instrumentos de auto-relato, o instrumento de medida de Bar-On é frequentemente referenciado sob a égide dos modelos mistos que comportam uma série de traços, disposições, crenças e comportamentos.

Em suma, a inteligência emocional abarca propriedades como a compreensão das próprias emoções, a capacidade dos indivíduos se colocarem no lugar de outras pessoas e a capacidade de controlo das emoções no sentido da melhoria da qualidade de vida (Martin & Boeck, 1999). No entanto, o conceito não significa dar livre curso aos sentimentos, mas sim gerir os sentimentos de tal modo que se exprimam de forma apropriada e eficaz (Goleman, 2000).

Se, por um lado, a abordagem da IE como um modelo de competências descreve um conjunto de habilidades cognitivas e emocionais que exigem a compreensão e/ou recurso às emoções, por outro, a abordagem dos traços é vista como uma constelação de emoções relacionadas com a auto-percepção e disposições individuais (Wood et al., 2009), sendo que o modelo misto combina aspectos emocionais com aspectos tradicionalmente mais associados ao foro da personalidade (Stough et al., 2009). Com efeito, embora exista uma enorme proliferação de diferentes modelos, conceptualizações e formas de medida de IE, convém salvaguardar a falta de consenso sobre quais os modelos e formas de medida mais

apropriados e eficazes na predição de critérios da vida real. De facto, para Stough et al. (2009) ainda não é evidente se a combinação de uma série de diferentes formas de medida podem, em conjunto, trabalhar sinergeticamente fornecendo novos e proveitosos conhecimentos ao constructo, ou se a informação simplesmente se repete, não existindo ainda um completo entendimento desta.

No entanto, para Furnham (2009) “somos pessoas do coração e da cabeça, afecto e cognição, emoções e ideias. Os dois interagem intimamente” (p. 152). Apesar dos vários nomes que, ao longo dos últimos cinquenta anos, têm sido atribuídos àquilo que hoje se designa por inteligência emocional, para o autor, a IE “sempre significou duas coisas: sensibilidade consigo próprio e com os outros, e flexibilidade no trato com os outros” (p. 152).

Desempenho Académico

Fineburg (2009) define *desempenho académico* como uma “qualquer medida de progresso de um aluno num ambiente escolar ou académico” (p. 4). Usualmente, o desempenho académico é medido através das pontuações obtidas pelos estudantes nos testes que realizam, nas médias finais de curso ou na quantidade de matrículas efectuadas no grau de estudos em que se encontram matriculados. Segundo a autora, desde os primórdios da psicologia que o desempenho académico vem sendo estudado, originando uma vasta quantidade de investigações com importantes contributos nesta área.

Charles Spearman, no início de 1900, defendeu uma visão generalizada da inteligência (o chamado factor g). Este factor g foi pensado para permear todos os aspectos da vida de forma a que uma pessoa que fosse inteligente num assunto também seria inteligente noutra . . . Modernos teóricos e investigadores, como Howard Gardner e Robert Sternberg, acreditam que a inteligência é uma combinação de vários factores, em que as pessoas podem ser inteligentes numa ou mais áreas e, porventura, não em outras. (Fineburg, 2009, p. 4)

Nas palavras da autora, existe a crença de que o desempenho académico se relaciona com a capacidade intelectual dos indivíduos dado que, ao longo dos anos, diversos estudos têm demonstrado correlação entre o quociente de inteligência (QI) e o desempenho académico. Embora os investigadores se socorram de diversos tipos de escalas de medida e dos comportamentos dos estudantes para quantificar o desempenho académico e determinar algumas formas de intervenção que possam afectar o desempenho (ao nível das técnicas de ensino ou de aprendizagem), “os resultados dos testes e as notas de curso são as medidas mais usualmente usadas no desempenho académico” (Fineburg, 2009, p. 4). Porém, Fineburg

salienta as duras críticas que os testes de inteligência têm merecido, por se considerarem ancoradouros de preconceitos com propensões culturais e socioeconómicas que, eminentemente, identificam como academicamente desafiadoras as minorias e as crianças mais pobres. Com efeito, em resultado das numerosas pesquisas, evidenciam-se outros factores que determinam e definem o desempenho académico (Fineburg, 2009), de entre os quais se destacam a motivação, as metas de realização e as atribuições causais.

Teorias motivacionais.

A palavra *motivação*, na sua origem Latina, significa “mover”. Assim, no sentido mais básico da palavra, “o estudo da motivação é o estudo da acção” (Eccles & Wigfield, 2002, p. 110). Na investigação educacional, as teorias da motivação são, segundo Meece, Anderman & Anderman (2006), frequentemente utilizadas no sentido de explicar as escolhas dos estudantes, o grau de comprometimento e de persistência, a procura de ajuda e o desempenho académico. Ruiz (2003), citando Jacobs e Newstead, refere a existência de três tipos de motivação: a motivação *superficial*, a motivação *profunda* e a motivação *para a realização*. Nesta perspectiva, os estudantes *superficialmente* motivados apenas se preocupam em conseguir uma nota que lhes permita obter aproveitamento nas avaliações a que se sujeitam, fazendo o mínimo esforço necessário para que tal aconteça. Já os estudantes *profundamente* motivados interessam-se intrinsecamente pelos conteúdos curriculares, dada a importância que atribuem ao desenvolvimento de competências na área de estudo. Por sua vez, os estudantes motivados *para a realização* apenas se preocupam em aumentar o seu ego obtendo as melhores notas possíveis, independentemente do nível de interesse que a informação proveniente do estudo lhes possa suscitar.

Contudo, no âmbito do desempenho académico, as teorias da motivação também podem ser vistas à luz das *expectativas* e *valores*. Segundo Eccles & Wigfield (2002), as *expectativas* representam crenças sobre a capacidade individual face a diferentes tarefas ou actividades, enquanto os *valores* são razões ou incentivos para o desempenho da tarefa/actividade. Nesta óptica, os autores defendem que as teorias motivacionais podem ser agrupadas em quatro grandes categorias: 1) *expectativas*; 2) *razões do compromisso*; 3) *expectativas e valores*; e 4) *processos motivacionais e cognitivos*. Assim, as *expectativas* baseiam-se em crenças de eficácia e de competência, esperanças de sucesso/insucesso e sentimentos de controlo sobre os resultados. “Estas crenças relacionam-se directamente com a questão, ‘Conseguo desempenhar esta tarefa?’. Geralmente, quando as pessoas respondem

afirmativamente a esta questão têm um melhor desempenho e estão mais motivadas para escolher tarefas mais desafiantes” (Eccles & Wigfield, 2002, p. 110). Segundo Bandura (citado em Alderman, 2004a), a auto-eficácia representa o conjunto de crenças sobre as capacidades individuais próprias de organizar e executar determinadas tarefas. Aplicado ao desempenho acadêmico, este conceito reflecte o julgamento que os estudantes fazem acerca das suas próprias capacidades para determinadas tarefas. Para Bandura, este aspecto constitui-se como um importante “preditor da aprendizagem do estudante, independentemente das competências que possua” (Alderman, 2004a, p. 69) já que estes julgamentos de auto-eficácia ajudam os indivíduos não só a decidirem sobre as tarefas a realizar (ou a evitar), como determinam o esforço a despender e o tempo de persistência quando confrontados com dificuldades.

Somos mais propensos a realizar tarefas que acreditamos deter as habilidades necessárias, mas evitamos tarefas que acreditamos exigirem maiores competências do que detemos . . . Além disso, quanto mais forte for a auto-eficácia, mais arduamente os indivíduos tentam realizar a tarefa. Isto é particularmente importante quando se enfrentam dificuldades (Bandura, 1986). Pessoas com forte auto-eficácia são menos propensas à desistência do que as que ficam paralisadas com dúvidas sobre as suas capacidades. (Alderman, 2004a, p. 70)

No entanto, Beauchamp (2009) defende que a auto-eficácia, ou grau de confiança numa tarefa específica, também pode promover a fixação de metas mais elevadas, a aplicação de melhores estratégias e a não-aceitação de contrariedades, originando um maior esforço no desempenho da tarefa ou a mudança de estratégia. Desta forma, o sentimento de auto-eficácia promove níveis mais elevados de comprometimento com a meta fixada. Para Alderman (2004a), as crenças de auto-eficácia na realização de uma tarefa constituem-se como importantes fontes motivacionais, capazes de influenciar os estudantes na decisão de realização de uma actividade e na quantidade de esforço e de persistência envolvidas na execução dessa mesma actividade. Relativamente às crenças de controlo, Eccles & Wigfield (2002) sugerem que a sua base reside na teoria do *locus* de controlo, que defende que a expectativa de sucesso depende da medida em que a pessoa sente que controla os seus sucessos ou insucessos – *locus* de controlo interno.

No que concerne às *razões do compromisso*, embora as teorias das expectativas e do autocontrolo forneçam poderosas explicações relativamente ao desempenho dos indivíduos, “mesmo quando as pessoas têm a certeza que conseguem realizar uma tarefa, podem não ter nenhuma razão para o fazerem” (Eccles & Wigfield, 2002, p. 112). Assim, para os autores, as razões que se encontram na base dos compromissos estabelecidos pelos indivíduos na

realização de uma tarefa/actividade podem ser explicadas à luz da motivação intrínseca e extrínseca. Desta forma, os indivíduos intrinsecamente motivados envolvem-se em actividades que lhes interessam e que verdadeiramente apreciam, enquanto a motivação extrínseca lhes fornece outras razões que se prendem com motivos instrumentais ou recompensas.

Neste sentido, Fineburg (2009) defende que o grau de motivação intrínseca e extrínseca de um indivíduo pode ser relacionado com o seu nível de desempenho académico. Enquanto a motivação intrínseca representa o que intimamente se deseja, a motivação extrínseca abrange recompensas externas inerentes à conduta comportamental. Segundo a autora, em termos de longo prazo, a motivação intrínseca origina níveis superiores de desempenho académico já que a evidência empírica demonstra que as pessoas que se envolvem em actividades das quais possam extrair benefícios trabalham mais arduamente na perspectiva de atingirem os objectivos a que se propuseram. Já a motivação extrínseca pode levar, em determinadas actividades, a níveis mais baixos de prazer dado que, “quando as pessoas são recompensadas por actividades que consideram intrinsecamente agradáveis (como por exemplo, aprender) perdem a motivação intrínseca pela actividade passando a depender das recompensas extrínsecas” (Fineburg, 2009, p. 5). No entanto, ainda não é evidente se a recompensa externa proveniente do reconhecimento do desempenho demonstrado tem algum efeito prejudicial no desempenho académico.

Já as *expectativas e valores* podem ser explicados, segundo Eccles & Wigfield (2002), de entre outras teorias, pela teoria da atribuição. Segundo os autores, esta teoria engloba dimensões tais como crenças e expectativas individuais sobre a capacidade de sucesso, bem como incentivos ao exercício de diferentes actividades e a valorização do desempenho. Meece et al. (2006) salientam que as teorias actuais focalizam como fontes motivacionais os processos sócio-cognitivos cuja “visão se baseia nas teorias motivacionais da atribuição, que ligam o esforço da realização à forma como os indivíduos interpretam os seus sucessos e fracassos” (p. 489). Do mesmo modo, Fineburg (2009) defende que o desempenho académico pode ser afectado pelos tipos de atribuição que os estudantes imputam ao insucesso académico, a saber:

A teoria da atribuição de Weiner prevê que estudantes que fazem atribuições estáveis sobre experiências de insucesso têm pena de si próprios e reduzem o esforço. A teoria do estilo explicativo de Seligman sugere que os estudantes pessimistas correm o risco de depressão e, frequentemente, de sub-realização. Um estilo explicativo pessimista prevê que os estudantes que fracassam justificam-no como um evento interno ("Sou tão estúpido!"), estável ("Nunca conseguirei fazer bem nesta matéria!") e global ("Devo ser

um estudante globalmente terrível!"). Estes tipos de atribuições sobre o insucesso académico levam os estudantes à sub-realização. (Fineburg, 2009, pp. 5-6)

Fundamentalmente, os teóricos da atribuição enfatizam que, ao contrário de disposições motivacionais ou de resultados reais, as interpretações que os indivíduos fazem dos seus resultados de desempenho determinam os seus desempenhos posteriores. “As atribuições de causalidade individuais (ou explicações) no alcance de resultados determinam a procura de realizações posteriores sendo, portanto, as principais crenças motivacionais” (Eccles & Wigfield, 2002, p. 117).

No que concerne aos *processos motivacionais e cognitivos*, Eccles & Wigfield (2002) referem o crescente interesse dos teóricos da motivação, na forma como a motivação e os processos cognitivos trabalham em conjunto. Segundo os autores, grande parte destas investigações tentam explicar como os indivíduos regulam os seus comportamentos no alcance das suas metas de aprendizagem, as relações entre a motivação e a utilização de diferentes estratégias cognitivas, enquanto outras investigações propõem uma verdadeira distinção entre motivação e vontade, já que a motivação orienta as decisões de envolvimento em determinadas actividades, enquanto a vontade orienta os comportamentos a adoptar no alcance das metas. Eccles & Wigfield (2002) realçam que o modelo proposto por Borkowski e seus colegas destaca a interacção entre cognição, motivação e auto-processos. Nesta perspectiva, referem componentes que, juntos, podem ter influência no desempenho, tais como o conhecimento de si próprio (seus objectivos, possíveis eus e sentimentos de auto-estima), conhecimentos específicos, conhecimentos estratégicos e motivação pessoal (crenças de atribuição, auto-eficácia e motivação intrínseca).

Teoria das metas de realização.

Para Beauchamp (2009), “metas são objectivos ou propósitos de acção. A teoria da fixação de metas pretende descrever o processo consciente de definição de objectivos de desempenho e sua influência no desempenho, nos comportamentos e resultados” (p. 434), focalizando-se em objectivos internos conscientemente acessíveis e controláveis. Segundo Dweck (citado por Alderman, 2004a), a teoria das metas de realização integra emoções e crenças cognitivas que focalizam o propósito subjacente à concretização de uma meta podendo, desta forma, ter, ou não, um carácter adaptável. No entanto, Fineburg (2009) defende que dependendo da qualidade das metas que os estudantes fixam para si próprios, estas podem surtir efeitos no desempenho académico.

A teoria da esperança de C. R. Snyder propõe que aqueles que estabelecem objectivos facilmente realizáveis, como ver televisão o dia todo, não apresentam níveis elevados de esperança, mesmo que estabeleçam metas concretas. Os objectivos muito facilmente alcançáveis não levam ao desenvolvimento de vias adequadas, ou requerem altos níveis de acção para a sua consecução. O mesmo é verdadeiro para aqueles que estabelecem metas irracionais. Snyder acredita que as metas devem ser desafiadoras mas realizáveis, de forma a promoverem elevados níveis de esperança. (Fineburg, 2009, p. 5)

Também Beauchamp (2009) partilha desta opinião ao afirmar que dentro dos limites da capacidade, metas muito elevadas ou muito difíceis de alcançar originam elevados níveis de esforço e de desempenho. Paralelamente, as metas específicas “melhoram o desempenho e encorajam a ‘fazer o seu melhor’, particularmente quando essas metas específicas são elevadas” (p. 435). Segundo a autora, as metas são guias de acção que direccionam a atenção e o esforço para a informação e actividades relevantes, o que origina melhores desempenhos em virtude do não desperdício de esforços e de tempo em actividades alheias. Para além disso, metas mais elevadas são mais enérgicas dado exigirem esforços superiores na satisfação das suas necessidades, sendo que, ao longo do tempo, as metas melhoram o grau de persistência individual. Ao inverso, na falta deste aumentam a intensidade do esforço e promovem o vencimento de obstáculos. Paralelamente, as metas apoiam a prossecução dos objectivos traçados, facilitando o uso do conhecimento das tarefas e a procura e desenvolvimento de estratégias aos mais variados níveis que, por vezes, pode ser uma actividade tão difícil como a tarefa propriamente dita. No entanto, os perseguidores de metas, quando bem treinados e na posse de estratégias adequadas, perante metas específicas e muito elevadas, conseguem melhores desempenhos.

Alderman (2004b), citando Locke e Latham, define metas como “representações cognitivas de um evento futuro e, como tal, influenciam a motivação através de cinco processos” (p. 106). Porque focalizam um objectivo, as metas direccionam a atenção e a acção dos indivíduos nesse sentido; mobilizam esforços proporcionais à dificuldade da tarefa; favorecem a persistência e o esforço; estimulam a criatividade e o desenvolvimento de estratégias para o seu alcance; e proporcionam um ponto de referência que permite aferir sobre a performance individual. “Em suma, as metas estabelecem normas para se saber o quão bem se está a trabalhar, activando assim um processo de auto-avaliação” (Alderman, 2004b, p. 106).

Porém, em virtude de vários factores, o estabelecimento de metas pode originar diferentes efeitos em situações ou indivíduos, sendo certo que o grau de expectativa por detrás de um objectivo também pode alterar a performance no seu atingimento. “Para uma determinada meta, quanto mais fortemente se acreditar que a meta será alcançada, melhor a

peessoa a executa” (Beauchamp, 2009, p. 435). No entanto, parece haver alguma associação entre um nível mais elevado de metas e mais reduzidas expectativas de sucesso, bem como com superiores desempenhos. Ou seja, metas mais desafiadoras, embora origem expectativas mais baixas, resultam em desempenhos superiores.

Ainda que metas mais elevadas tendam a originar mais altos desempenhos, “pessoas com objectivos mais elevados tendem a ser menos satisfeitas do que aquelas com objectivos mais baixos” (Beauchamp, 2009, p. 436) em virtude de as próprias metas definirem o nível de desempenho relativamente ao grau de satisfação/insatisfação. Ou seja, quando as metas se revelam mais elevadas do que o nível de desempenho conseguido podem originar insatisfação, mesmo quando, apesar de tudo, o desempenho foi muito elevado. No entanto, segundo a autora, essa insatisfação não dissuade os indivíduos de fixarem metas elevadas para si próprios, dado que baseiam as suas metas em expectativas psicológicas e recompensas práticas. Por outro lado, mesmo que “metas elevadas não melhorem directamente a probabilidade de satisfação, melhoram o interesse na tarefa e o reconhecimento de aspectos agradáveis inerentes às actividades relacionadas com a meta” (p. 436).

Na teoria das metas, pode incluir-se a teoria das metas de orientação que se constitui como uma linha de pesquisa complementar “formulada por Nicholls, Dweck e Ames, assim como outros. Estes investigadores descobriram que o tipo de metas que os estudantes estabelecem para si próprios influencia o seu desempenho académico” (Fineburg, 2009, p. 5) e identificaram, relativamente ao desempenho académico, duas metas principais: 1) metas de maestria; 2) metas de desempenho. As primeiras focalizam a aprendizagem ou o domínio de uma competência, enquanto as segundas concentram os estudantes na obtenção de notas mais elevadas ou em conseguirem melhores resultados do que outro(s) aluno(s).

Segundo Dweck, os estudantes que definem metas de maestria são melhores na escola e são resilientes face ao fracasso. Os estudantes orientados para o desempenho não procuram desafios, mas apenas o prosseguimento dessas actividades para garantir o sucesso. Os estudantes orientados para o desempenho experienciam menor desempenho académico do que os colegas orientados para a maestria. (Fineburg, 2009, p. 5)

Contudo, segundo Fineburg (2009), a investigação sugere que tanto no que concerne à esperança como às metas de orientação, o desempenho académico é afectado não só pela qualidade como pelo tipo de objectivos estabelecidos.

Teoria das atribuições causais.

Na análise das explicações apresentadas pelos estudantes relativamente a situações de sucesso ou de insucesso acadêmico, a teoria da atribuição de causalidade (de Weiner) representa um interessante corpo teórico (Almeida, Miranda & Guisande, 2008). Com efeito, Mascarenhas, Gonzaga & Jesus (2009) defendem a possibilidade de se entender “uma atribuição como uma espécie de crença que as pessoas adoptam acerca da causa do que vivenciam, seja em termos de sucesso ou de fracasso” (p. 5022) sendo que este comportamento advém da necessidade do ser humano em explicar os seus acontecimentos (positivos ou negativos).

Assim, de forma a explicarem os seus níveis de rendimento escolar, os estudantes desenvolvem uma diversidade de justificações que os ajudam a melhor interpretar os resultados obtidos. Segundo Almeida et al. (2008) a teoria da causalidade organiza estas justificações em seis factores: 1) capacidade; 2) esforço; 3) estratégias; 4) tarefa; 5) professores; e 6) sorte, que se podem distinguir como causas internas ou externas ao indivíduo; estáveis ou instáveis ao longo do tempo e controláveis ou incontroláveis pelo sujeito. Desta forma, a *capacidade* refere-se à detenção de habilidades e aptidões consideradas pelos estudantes como relevantes na realização das suas tarefas. Este factor pode ser entendido como uma causa interna e estável, mas que o estudante não controla. Já o *esforço* exprime a energia e a intensidade que os indivíduos imprimem na realização de uma actividade, sendo visto como uma causa interna que, embora instável, é controlável pelo aluno. Da mesma forma, as *estratégias*, sendo percebidas como causas internas, instáveis e controláveis, reflectem os diversos métodos e processos utilizados pelos estudantes no sentido de melhorarem os seus resultados da aprendizagem.

Já o factor *tarefa* focaliza as dificuldades ou facilidades percebidas pelos estudantes no âmbito das tarefas escolares. O factor *professores* relaciona-se com a percepção dos alunos relativamente ao papel assumido pelo professor no rendimento escolar dos estudantes, nomeadamente em função das suas características de personalidade e das suas destrezas ao nível profissional. Por último, o factor *sorte* expressa o significado que os estudantes atribuem à sorte ou ao azar relativamente aos resultados dos seus desempenhos académicos. Estes três últimos factores são tidos como causas externas, instáveis e incontroláveis pelos estudantes (Almeida et al., 2008).

As consequências das atribuições causais têm reflexos tanto ao nível das expectativas dos estudantes (de sucesso ou de fracasso), como no auto-conceito e na auto-estima, e

desempenham um papel importante no rendimento dos alunos, nos seus estados motivacionais e nas suas motivações para a aprendizagem, “com evidentes implicações sobre o comportamento” (Mascarenhas et al., 2009, p. 5023). Ou seja, numa lógica de manutenção da auto-estima, os estudantes atribuem causas externas aos seus fracassos académicos. Por outro lado, “a protecção da auto-estima pode ser conseguida a partir de uma reorganização do auto-conceito” (Almeida et al., 2008, p. 171) em o estudante desinveste da área ameaçadora (neste caso, da escola) para investir noutras áreas que lhe sejam mais gratificantes.

Em suma, as atribuições causais favorecem a construção de explicações que permitem demonstrar aos indivíduos “um certo controlo sobre o ambiente, mantendo a sua auto-estima em níveis adequados de aceitação. Deste modo, é possível compreender as atribuições causais como um comportamento motivado pelo desejo humano de explicar e prever o meio ambiente onde se insere” (Mascarenhas et al., 2009, p. 5023).

Inteligência Emocional e Desempenho Académico

O papel desempenhado pelas emoções no sucesso académico tem merecido grande atenção (Parker, Saklofske, Wood & Collin, 2009), particularmente depois de Goleman, em 1995, ter sugerido que a “inteligência emocional (IE) era mais importante do que o QI [quociente de inteligência] para predizer o sucesso na vida, incluindo o sucesso académico” (p. 239). No âmbito da IE, a análise do papel desempenhado pelas emoções no contexto educacional constitui-se como “uma das linhas de investigação que mais interesse tem gerado nos últimos anos” (Morales & López-Zafra, 2009, p. 69), com particular destaque no aprofundamento que tem merecido a influência da IE no sucesso académico.

Com efeito, ao longo das duas últimas décadas, o constructo de IE tem sido alvo de tanta atenção como de controvérsia no que concerne à sua natureza e validade (Song et al., 2010), sendo que um dos aspectos mais debatidos é se a IE pode ser “classificada como uma das facetas da ‘inteligência’” (p. 137). No entanto, pese embora o crescente interesse do papel da IE no sucesso académico “os resultados das investigações têm sido, na melhor das hipóteses, inconsistentes” (Humphrey, Curran, Morris, Farrell & Woods, 2007, p. 235), como de seguida se verificará.

Segundo Song et al. (2010), a inteligência geral, ou factor g, constitui-se como um constructo extremamente pesquisado, detentor de impressionante evidência empírica sobre a sua capacidade de predizer, de entre outras dimensões, o sucesso na carreira profissional. Paralelamente, está “intimamente relacionado com a capacidade de aprendizagem, existindo

também uma forte evidência empírica relativamente ao seu poder de previsão no desempenho académico dos estudantes” (p. 138). No entanto, ecos recentes apontam para uma grande quantidade de variância relativamente ao desempenho, que poderá ser explicada por outros factores, de entre os quais a IE surge como um factor detentor de possíveis contributos incrementais na inteligência geral (Song et al., 2010). Na mesma linha, Papadogiannis et al. (2009) referem que os estudos preliminares efectuados para medir o rendimento académico com utilização do MSCEIT (*Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test*), estão longe de se revelarem conclusivos.

Nesta sequência, Barchard (2003) analisou o impacto da IE no desempenho académico, numa amostra de 150 alunos do ensino superior (de vários anos curriculares), através da aplicação de várias escalas de personalidade e cognitivas, bem de como uma série de escalas de IE, incluindo o MSCEIT (de Mayer, Salovey & Caruso, 1999) e a *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS, de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey e Palfai, 1995). Apesar de a autora ter encontrado associação entre o sucesso académico e a IE, as variáveis de personalidade e as capacidades cognitivas revelaram um superior poder preditivo da performance académica. Também Newsome, Day e Catano, referidos por Parker et al. (2009), investigaram, em 2000, o sucesso académico numa amostra de 180 alunos de um curso pós-secundário de psicologia. Neste estudo, os autores aplicaram escalas de inteligência geral, de personalidade e de IE (avaliada através do EQ-i) e, usando a GPA (Grade Point Average) – escala de classificações académicas atribuídas pelas letras A, B, C, D, E ou F para medir o sucesso académico, não encontraram associações significativas entre a IE e o desempenho académico.

De igual forma, Petrides et al. (2004), utilizando uma amostra de 650 alunos do ensino secundário britânico, também examinaram a associação entre a IE, o sucesso académico e os comportamentos desviantes na escola. Os resultados revelaram que, apesar da IE, medida pelo *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue, uma escala desenvolvida pelos autores) não ter revelado efeitos directos sobre o desempenho académico, moderou os efeitos do QI. Os curiosos resultados deste estudo revelaram que em alunos com níveis mais baixos de QI, a IE se constitui como um importante preditor do desempenho académico, sendo que, à medida que o QI vai aumentando, o impacto da IE vai diminuindo.

No entanto, um estudo efectuado em Espanha por Marquez, Martin & Brackett (2006), numa amostra de 77 estudantes do ensino secundário, com utilização do MSCEIT (de Mayer, Salovey & Caruso, 2002), do BFQ (uma medida de traços de personalidade dos *Big Five*, de Caprara, Barbanelli & Borgogni, 1993), de um teste de inteligência geral (IGF-r 5, de Yuste, 2002), de um inventário de competências sociais (AECS, de Moraleda, Gonzalez, & Garcia-

Gallo, 1998) e com recurso aos registos escolares oficiais no final do ano lectivo, revelou propriedades discriminantes no MSCEIT relativamente a medidas de inteligência e de personalidade profundamente estabelecidas. Paralelamente, os resultados apoiaram a validade incremental da IE e fornecem indicações positivas não só sobre a importância da IE no desempenho académico dos adolescentes como no seu desenvolvimento social, demonstrando que os estudantes detentores de mais elevados níveis de IE tendem a evidenciar melhores desempenhos académicos.

Também Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen & Stough (2008) estudaram a relação entre a IE e o desempenho escolar, numa amostra de 209 estudantes do ensino secundário Australiano. Através da aplicação da escala de IE *Adolescent Swinburne University Emotional Intelligence Test* (SUEIT) cruzaram os dados relativos ao desempenho académico obtidos em todas as disciplinas desde o 7º ao 11º ano, tendo concluído que o sucesso académico estava associado a níveis mais elevados de IE total.

Já Song et al. (2010) estudaram duas amostras de estudantes universitários (uma composta por 506 caloiros e alunos de uma grande universidade em Xangai, China, e a outra por 124 estudantes de gestão de duas grandes universidades na China – 35 de Beijing e 89 de Hong Kong), tendo encontrado evidência empírica da IE como detentora de um poder singular na predição do desempenho académico. Por sua vez, Qualter, Whiteley, Morley, & Dudiak (2009) também realizaram dois estudos com estudantes universitários do Reino Unido, numa tentativa de aferirem se uma intervenção baseada na IE melhoraria os níveis de desistência/retenção académica. Para tal, utilizaram, em ambos os estudos, a *The Emotional Intelligence Scale* (EIS, de Schutte et al. 1998) para medir a inteligência emocional e o *International Personality Item Pool Scale* (IPIP, de Goldberg 1999) para controlar a personalidade e determinar qualquer relacionamento entre a IE e a desistência académica, bem como as estatísticas oficiais da universidade relativas à desistência dos estudantes. O primeiro estudo, composto por uma amostra de 332 estudantes inscritos no 1º ano, considerou os efeitos da IE na retenção académica e revelou que os estudantes com mais elevados níveis de IE são mais propensos a prosseguir com os seus estudos para o segundo ano. O segundo estudo, composto por uma nova amostra de 640 estudantes, foi avaliado depois de um programa de intervenção baseado em inteligência emocional, tendo sido demonstrado que os estudantes que registaram aumentos nos seus níveis de IE são mais propensos a prosseguir com os seus estudos.

Embora não existam evidências de que, relativamente ao ensino básico e secundário, as várias habilidades cognitivas possam ser importantes preditoras de sucesso académico, no

contexto do ensino superior o poder preditivo dessas variáveis cai consideravelmente (Parker et al., 2009). Citando Rode et al., os autores salientam um conjunto de razões pelas quais a IE pode ser considerada como um bom preditor do desempenho acadêmico no ensino superior, das quais se destacam a forma como os estudantes lidam com as pressões acadêmicas vivenciadas (mais diversas e indutoras de stress) e a forma como distribuem o seu tempo entre as actividades académicas e a vida pessoal, de entre outras. Contudo, convém realçar que os diferentes currículos académicos também podem ter um potencial impacto diferenciador nas medidas de inteligência emocional (Parker et al., 2009).

Com efeito, a enorme diversidade teórico conceptual em torno do conceito de IE constitui-se como “um importante obstáculo ao desenvolvimento desta área da psicologia” (Morales & López-Zafra, 2009, p. 70). No entanto, e de forma gradual, verifica-se um aumento da consciência de que “a aquisição de conhecimentos meramente académicos não é suficiente para alcançar o êxito académico” (p. 76). Segundo Qualter, Gardner & Whiteley (2007), parece não haver dúvidas acerca da importante evidência da IE na predição do sucesso pessoal e académico. Contudo, importa realçar que os problemas subjacentes à conceptualização do conceito de IE evidenciam a necessidade de estudos mais exaustivos que permitam, por um lado, uma melhor clarificação do conceito e, por outro, uma melhor compreensão do impacto da IE no desempenho académico.

Objectivos da Investigação

A notável escassez de publicações sobre inteligência emocional em território nacional constituiu uma das maiores dificuldades à realização do presente estudo. Neste sentido, corroboramos com Rego & Fernandes (2005b), quando realçam a muito exígua presença desta temática “na literatura publicada em língua portuguesa” (p. 34). Todavia, a sugestão de Rego & Fernandes (2005b) no sentido de se investigarem, no âmbito da IE, outras variáveis como, por exemplo, o sucesso académico, suscitou o nosso interesse no sentido de averiguarmos as possíveis relações entre estas duas dimensões, sendo este o principal objectivo da presente investigação.

Assim, embora se tenha pesquisado aprofundadamente o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), bem como todos os repositórios universitários portugueses e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO Portugal), no que concerne a estudos que relacionem a IE ao desempenho académico, apenas conseguimos encontrar, no repositório da Universidade de Lisboa, uma tese de mestrado que relaciona a IE com o sucesso escolar (Ângelo, 2007). No entanto, este estudo difere do nosso na medida em que a autora utilizou uma amostra constituída por 218 estudantes de seis escolas do ensino secundário português (11º e 12º anos), tendo recorrido ao uso da escala de auto-avaliação de BarOn EQ-i para medir inteligência emocional e avaliado o sucesso escolar com base nas classificações obtidas pelos estudantes às disciplinas de Matemática e de Português no ano lectivo anterior ao da realização do estudo. Desta forma, e pelo que nos foi possível apurar, até ao momento, não existe em Portugal nenhum estudo que relacione a inteligência emocional com o desempenho académico em estudantes do ensino superior, razão primordial que fundamenta a pertinência deste estudo.

Com base na revisão conceptual realizada e de acordo com o instrumento de medida de IE, previamente desenvolvido e validado para a população portuguesa por Rego & Fernandes (2005a), centrado nos modelos mistos, assume-se este modelo para medição da inteligência emocional. Relativamente ao desempenho académico, optou-se pela metodologia adoptada por Monteiro, Tavares & Pereira (2008), pelo que este será avaliado em termos de aproveitamento global, a partir da média das classificações obtidas pelos estudantes às unidades curriculares realizadas no primeiro semestre do ano lectivo 2009/2010.

As variáveis em estudo são a inteligência emocional, medida através da escala proposta por Rego, Sousa, Cunha, Correia & Saur-Amaral (2007) e o desempenho académico (avaliado em termos de aproveitamento global a partir da média das classificações obtidas

pelos estudantes às unidades curriculares realizadas no primeiro semestre do ano lectivo 2009/2010), o género, a idade, o estado civil, o curso e o ano de frequência, a estrutura de suporte dos encargos com os estudos, a situação face ao emprego, a motivação para a frequência do curso e as expectativas de carreira após a conclusão do curso. Como variáveis qualitativas nominais temos o género, o estado civil, o curso, a situação face ao emprego, a estrutura de suporte dos encargos com os estudos, as horas semanais de estudo, a motivação para a frequência do curso e as expectativas de carreira após a conclusão do curso. Com excepção da idade e do desempenho académico que são variáveis do tipo *Scale*, as restantes variáveis são quantitativas, de tipo intervalar.

No que diz respeito à hipótese geral do estudo, a inteligência emocional constitui-se como variável preditora sendo o desempenho académico a variável de critério. Relativamente às hipóteses específicas, formulámos as seguintes:

Hipótese 1 – Existe correlação positiva e estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e o rendimento académico.

Hipótese 2 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e o género.

Hipótese 3 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e a idade.

Hipótese 4 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e o estado civil.

Hipótese 5 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e a situação face ao emprego.

Hipótese 6 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e a motivação para a frequência do curso.

Hipótese 7 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e as expectativas de carreira após a conclusão do curso.

Hipótese 8 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e o curso que os estudantes frequentam.

Hipótese 9 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e o ano de frequência do curso.

Hipótese 10 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e o contexto de suporte dos encargos com os estudos.

Hipótese 11 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e as horas que os estudantes dedicam semanalmente aos estudos.

Materiais e Métodos

Tendo por base a revisão sistemática da literatura realizada, determinou-se a metodologia a adoptar para se medir a inteligência emocional e investigar a sua relação com o desempenho académico, testando as hipóteses anteriormente formuladas. Neste sentido, privilegiou-se o desenvolvimento de um estudo quantitativo. Neste capítulo caracterizamos a amostra, abordamos a metodologia seguida nesta investigação e descrevemos pormenorizadamente os instrumentos de medida utilizados, privilegiando-se aspectos relativos à sua fiabilidade e validade.

Participantes

O presente estudo foi realizado num instituto universitário do distrito de Leiria, através de uma metodologia de amostragem não probabilística, entre os meses de Abril e Maio de 2010. A selecção dos participantes obedeceu aos seguintes critérios: a) serem alunos de um dos cursos de licenciatura (1º ciclo); b) participação voluntária. A amostra, composta por uma população de ambos os sexos que frequentavam os cursos de licenciatura em horário nocturno, foi constituída por 111 participantes, 78 do género feminino (equivalendo a 70,3% da amostra) e 33 do género masculino, não se tendo observado respostas inválidas.

A idade média dos respondentes situa-se nos 33,8 anos ($DP = 10,1$), pelo que consideramos tratar-se de uma amostra jovem. Os cursos com a média etária mais elevada são Gestão de Recursos Humanos, com 41,1 anos de média ($DP = 5,4$) e Gestão de Empresas, com 38,1 anos de média ($DP = 7,2$). No que respeita à vida conjugal, a amostra está sensivelmente dividida: cerca de metade (47,7%) encontra-se casado ou em união de facto, enquanto a outra metade é solteiro, divorciado ou viúvo.

Os participantes encontram-se distribuídos por cinco licenciaturas: 1) Engenharia da Segurança do Trabalho (EST); 2) Gestão de Empresas (GE); 3) Gestão de Recursos Humanos (GRH); 4) Psicologia (PS); e 5) Turismo (TU). O curso com maior representatividade foi PS, com 65 respondentes (representando 58,6% da amostra), sendo TU o curso com menor representatividade, com apenas dois respondentes (1,8%). Os referidos participantes encontram-se distribuídos pelos três anos curriculares dos cursos, 44 indivíduos no 1º ano (cerca de 40%), 29 no 2º ano (26,1%) e 38 no 3º ano (34,2%). Relativamente à situação face ao emprego, constata-se que 91 participantes são trabalhadores-estudantes, representando 82% da amostra, sendo que os participantes sem actividade laboral são apenas 20 elementos (18%). O Quadro 1 caracteriza a amostra e sintetiza os dados obtidos.

Quadro 1.
Caracterização da Amostra.

Curso	Total N (%)	Idade (anos) M (DP)	Género n (%)		Estado civil n (%)			Trabalhadores-estudantes n (%)		Ano curricular n (%)		
			Feminino	Masculino	Solteiros	Casados	Divorciados / Viúvos	Sim	Não	1º Ano	2º Ano	3º Ano
EST	18 (16,2)	30,7 (9,2)	9 (50,0)	9 (50,0)	10 (55,6)	6 (33,3)	2 (11,1)	16 (88,9)	2 (11,1)	8 (44,4)	3 (16,7)	7 (38,9)
GE	15 (13,5)	38,1 (7,2)	11 (73,3)	4 (26,7)	5 (33,3)	9 (60,0)	1 (6,7)	15 (100,0)	0 (0,0)	3 (20,0)	3 (20,0)	9 (60,0)
GRH	11 (9,9)	41,1 (5,4)	5 (45,5)	6 (54,5)	2 (18,2)	8 (72,7)	1 (9,1)	11 (100,0)	0 (0,0)	3 (27,3)	3 (27,3)	5 (45,5)
PS	65 (58,6)	32,6 (10,8)	51 (78,5)	14 (21,5)	35 (53,8)	28 (43,1)	2 (3,1)	48 (73,8)	17 (26,2)	30 (46,2)	19 (29,2)	16 (24,6)
TU	2 (1,8)	26,5 (0,7)	2 (100,0)	0 (0,0)	1 (50,0)	1 (50,0)	0 (0,0)	1 (50,0)	1 (50,0)	0 (0,0)	1 (50,0)	1 (50,0)
Total	111 (100,0)	33,8 (10,1)	78 (70,3)	33 (29,7)	53 (47,7)	52 (46,8)	6 (5,4)	91 (82,0)	20 (18,0)	44 (39,6)	29 (26,1)	38 (34,2)

Notas:

EST = Engenharia da Segurança do Trabalho;

GE = Gestão de Empresas;

GRH = Gestão de Recursos Humanos;

PS = Psicologia;

TU = Turismo;

M = média;

DP = desvio-padrão.

Local

O presente estudo foi realizado no ISLA – Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria (ISLA-Leiria), após autorização prévia do Director Académico (anexo A). Esta instituição de ensino universitário ministra, actualmente, cinco cursos de licenciatura (1º Ciclo), um mestrado (2º Ciclo), três Cursos de Especialização Tecnológica (CET) e diversos cursos de Pós-graduação sendo a sua população estudantil caracterizada como maioritariamente adulta, inserida activamente no mercado de trabalho e, conseqüentemente, em regime de frequência pós-laboral.

Porque o objectivo do nosso estudo era o de relacionar a inteligência emocional com o desempenho académico em estudantes do ensino superior, caracterizamos a metodologia de amostragem adoptada como não-probabilística ou não aleatória (Maroco, 2007), em virtude de termos definido previamente que a amostra seria constituída apenas pelos estudantes em frequência nos cursos de 1º Ciclo (licenciatura). Por outro lado, a proximidade dos investigadores com a instituição permitiu um acesso facilitado à amostra, pelo que esta se caracteriza como uma amostra de conveniência.

Instrumentos

A inteligência emocional foi avaliada com utilização do instrumento de medida de Rego et al. (2007) (anexo B), previamente desenvolvido e validado para a população portuguesa por Rego & Fernandes (2005a), cuja utilização foi devidamente autorizada pelo autor (anexo C). A escala inicial, do tipo Likert de sete pontos (1: “*a afirmação não se aplica rigorosamente nada a mim*”; 2: “*não se aplica*”; 3: “*aplica-se muito pouco*”; 4: “*aplica-se alguma coisa*”; 5: “*aplica-se bastante*”; 6: “*aplica-se muito*”; e 7: “*a afirmação aplica-se completamente a mim*”), compreende 23 descritores, alguns recolhidos da literatura de referência, outros desenvolvidos pelos próprios autores.

A evidência empírica sugere um instrumento de medida que, globalmente, denota boas propriedades psicométricas e consistências internas geralmente satisfatórias (excepto o último factor, embora próximo do patamar desejável). O modelo factorial extraído revelou bastante clareza, com as diversas dimensões a correlacionarem-se entre si de forma significativa. Paralelamente, “as seis dimensões de IE explicam 14% da variância da medida de saúde física e 26% da variância da satisfação com a vida” (Rego & Fernandes, 2005a, p. 159).

Com o intuito de testarem a adequação do modelo de seis factores, Rego et al. (2007) realizaram uma análise factorial confirmatória, tendo removido cinco descritores de forma a

melhorarem os índices de ajustamento. Paralelamente, foi removido mais um item por apresentar um valor de lambda muito baixo (0,22). O modelo final resultante desta análise compreende 17 descritores, agrupados em seis factores, assim designados:

Compreensão das emoções próprias – comporta três descritores que determinam o grau em que os indivíduos compreendem os seus próprios sentimentos e emoções, bem como as suas causas. Este factor caracteriza complexos processos cognitivos na medida em que os indivíduos, para além de identificarem ou de prestarem atenção às suas emoções, acima de tudo, compreendem-nas. Nesta dimensão manifestam-se “algumas relações com categorias identificadas em outros trabalhos, de que se ilustram: (a) percepção, avaliação e expressão de emoções (Tapia, 2001); (b) avaliação das emoções próprias (Wong & Law, 2002); e (c) compreensão emocional (Mayer & Salovey, 1997)” (Rego & Fernandes, 2005a, p. 149).

Autocontrolo perante as críticas – este factor constituiu-se por três itens (todos com cotações invertidas) que avaliam a forma como os indivíduos reagem, lidam ou aceitam as críticas dos outros. Esta dimensão “engloba itens presentes em categorias como a facilitação emocional do pensamento (Tapia, 2001), a percepção e expressão de emoções (Mayer e Salovey, 1997) e a autoconsciência (Boyatzis et al., 2000)” (Rego & Fernandes, 2005a, p. 149).

Auto-encorajamento (uso das emoções) – os três descritores presentes nesta dimensão relacionam-se com o uso das emoções e com a capacidade de automotivação e de encorajamento dos indivíduos. Elevadas pontuações nestes itens reflectem pessoas com “facilidade em orientar-se em medida considerável, à regulação das emoções (Wong & Law, 2002), à aplicação do conhecimento emocional (Tapia, 2001) e à autogestão (Boyatzis et al., 2000)” (Rego & Fernandes, 2005a, p. 149-150).

Autocontrolo emocional (regulação das emoções) – abarca três itens que designam o grau em que o indivíduo, perante situações de elevada carga emocional, consegue controlar as suas emoções, bem como a sua capacidade para redireccionar o pensamento e estabelecer prioridades baseadas na associação de sentimentos e emoções. Estas capacidades encontram-se patentes “em categorias como a utilização das emoções (Wong & Law, 2002), a utilização reflexiva das emoções (Tapia, 2001) e a gestão das emoções (Mayer & Salovey, 1997)” (Rego & Fernandes, 2005a, p. 150).

Empatia e contágio emocional – engloba dois descritores que avaliam o grau em que os indivíduos emocionalmente se contagiam e se sintonizam com os outros. Em grande medida, esta dimensão corresponde “às categorias ‘orientação empática’ e ‘entusiasmo responsivo’ . . . presentes no *International Personality Item Pool* (2001)” . . . “Mayer e Salovey, no factor

‘percepção e expressão emocional’, também incluem a [sic] capacidades dos indivíduos reagirem empaticamente a estímulos presentes nos estados físicos e psicológicos dos outros (Salovey et al., 2002)” (Rego & Fernandes, 2005a, p. 149).

Compreensão das emoções dos outros – contém três itens que descrevem a capacidade dos indivíduos perceberem as emoções e sentimentos das pessoas com quem se relacionam. Esta dimensão “corresponde, em elevado grau, à dimensão ‘compreensão emocional’ (Mayer & Salovey, 1997) e ‘avaliação das emoções dos outros’ (Wong & Law, 2002)” (Rego & Fernandes, 2005a, p. 150). Segundo os autores, esta estrutura factorial demonstra boas propriedades psicométricas na medida em que as saturações dos itens que compõem cada factor se revelaram superiores a 0,50, distanciando-se de “saturações cruzadas com outros factores . . . os *alphas* de Cronbach ultrapassam, invariavelmente, a barreira de 0,70 . . . as seis dimensões explicam 29% da variância da medida de satisfação com a vida” (Rego & Fernandes, 2005a, p. 150), sendo o auto-encorajamento e autocontrolo emocional as dimensões que se mostram especialmente preditivas.

Para avaliar o rendimento académico, socorremo-nos da fórmula de cálculo proposta por Monteiro et al. (2008): [(número de unidades curriculares realizadas no primeiro semestre / número de unidades curriculares a realizar no primeiro semestre) × média obtida nas unidades curriculares realizadas no primeiro semestre]. À semelhança destes autores, incluímos na fórmula o número de unidades curriculares que os estudantes tinham para realizar no primeiro semestre, em virtude de este valor não ser igual para todos os cursos da nossa amostra.

Procedimentos

No procedimento de recolha de dados privilegiou-se o recurso à *Internet*, com utilização das facilidades proporcionadas pela plataforma *Google docs* para a realização de trabalhos desta natureza. Por se tratar de uma ferramenta digital, esta solução permitiu-nos uma grande agilização do processo de recolha e tratamento da informação, ao mesmo tempo que garantiu o carácter anónimo e confidencial das respostas dos participantes. Assim, depois de se ter preparado o questionário de distribuição electrónica, procedeu-se à obtenção do *link* respectivo e elaborou-se um *e-mail* de solicitação de participação no estudo, onde se procedeu a uma breve apresentação deste. Posteriormente, e após nos termos certificado que já haviam sido lançadas todas as notas das avaliações do primeiro semestre, solicitou-se a colaboração dos Serviços Académicos do ISLA-Leiria para a sua distribuição pela base de

dados de *e-mails* dos estudantes em frequência dos cursos de licenciatura. Desta forma, o primeiro pedido de participação no estudo foi distribuído no dia 14 de Abril de 2010, pelo universo dos estudantes de licenciatura (num total de 320). Uma semana mais tarde, a 23 de Abril, lançou-se um primeiro *reminder* ao pedido de colaboração no estudo e cerca uma semana depois (28 de Abril), divulgou-se o segundo e último *reminder*, tendo-se realçado o dia 7 de Maio de 2010 como data limite de participação no estudo.

Na medida em que se procurou cumprir todos os procedimentos formais e éticos inerentes a uma investigação desta natureza, na primeira página do questionário explicou-se o âmbito e os objectivos da investigação, tendo-se deixado claro que os dados recolhidos seriam submetidos a tratamentos estatísticos no intuito de se identificarem tendências ou perfis globais e não pessoais. Da mesma forma, sublinhou-se que a colaboração dos participantes neste projecto era de natureza inteiramente voluntária, pelo que estes eram livres de desistir a qualquer momento, não existindo, por isso, quaisquer efeitos secundários ou negativos. Paralelamente, salientou-se o carácter estritamente confidencial da informação recolhida, evidenciando-se que apenas os responsáveis pelo projecto teriam acesso aos dados recolhidos mas que os resultados do estudo seriam tornados públicos.

De igual forma, explicámos que as questões colocadas eram de resposta rápida, não existindo respostas certas ou erradas, mas apenas respostas que exprimem o que o respondente pensa e sente. De forma a recolhermos informação relevante para a validade da investigação, solicitámos a máxima sinceridade e espontaneidade nas respostas dadas e informámos que o preenchimento do questionário não deveria exceder 10 minutos, tendo havido o cuidado de disponibilizar um *e-mail* de contacto para esclarecimentos adicionais ou eventuais dúvidas.

Depois de recolhidos todos os dados, deu-se início à sua preparação através de uma análise rigorosa que objectivou a identificação de valores inválidos, inconsistentes, omissos ou redundantes. Após esta preparação, procedeu-se ao seu tratamento psicométrico com recurso ao programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, 14.0), começando por se revalidar a escala de inteligência emocional de Rego et al. (2007) para a população do nosso estudo, seguindo a mesma metodologia dos autores originais.

Desta forma, submeteram-se os dados relativos à IE a uma análise factorial confirmatória com rotação *varimax* (Maroco, 2007), tendo sido testado o modelo de seis factores antes extraído pelos autores. Com o intuito de se obter uma estrutura factorial clara, foram removidos os itens que apresentavam saturações superiores a 0,40 em mais do que um factor, assim como aqueles cujas diferenças entre as saturações mais elevadas eram inferiores a 0,10.

Deste processo resultou a anteriormente aludida estrutura de seis factores, contendo 14 itens (KMO: 0,72; teste de esfericidade de Bartlett: 563,87; $p = 0,000$; 77,4% de variância explicada) apoiando, desta forma, a validade factorial da medida de IE.

Os resultados da análise factorial confirmatória encontram-se expostos no Quadro 2. O “auto-encorajamento (uso das emoções)” constitui-se como o primeiro factor e engloba os mesmos três itens que Rego et al. (2007) obtiveram na medição da dimensão homónima. O segundo factor, denominado “compreensão das emoções próprias”, integra, de igual forma, os mesmos três descritores colhidos na pesquisa dos autores originais. O terceiro factor, “autocontrolo perante as críticas” reflecte o factor homónimo de Rego et al. (2007), apenas não sendo coincidente no número de itens pelo facto de aqui se ter retirado um item.

A “compreensão das emoções dos outros” representa o factor 4, divergindo do factor homónimo extraído pelos autores pelo facto de um item ter sido aqui removido. O quinto factor coincide na totalidade com o extraído na pesquisa de Rego et al. (2007) e integra itens representativos da empatia e contágio emocional. O sexto e último factor caracteriza o autocontrolo emocional (regulação das emoções), não sendo coincidente com o factor homónimo extraído pelos autores na medida em que um dos itens aí presente foi eliminado na nossa análise factorial confirmatória.

Como se pode verificar no Quadro 2, os resultados da análise factorial confirmatória demonstram, de forma genérica, índices de ajustamento satisfatórios, com apenas um item situado abaixo de 0,70, embora num patamar muito próximo. A fiabilidade da escala de IE foi avaliada através da determinação do coeficiente *alpha* de Cronbach, para verificação da consistência interna dos grupos de descritores. Os valores obtidos demonstram fiabilidade apropriada da escala já que, conforme sugerido por Nunnally (citado por Maroco & Garcia-Marques, 2006), os α se situam acima de 0,70, sendo que apenas o que refere à última dimensão se situa ligeiramente abaixo deste patamar, pelo que o consideramos aceitável.

Quadro 2.

Inteligência Emocional – Resultados da Análise Factorial Confirmatória, Após Rotação Varimax.*

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
	Auto- encorajamento (uso das emoções)	Compreensão das emoções próprias	Autocontrolo perante as críticas	Compreensão das emoções dos outros	Empatia e contágio emocional	Autocontrolo emocional (regulação das emoções)
Normalmente encorajo-me a mim próprio para dar o meu melhor	,723	,361	-,228	,124	,063	,077
Dou o melhor de mim para alcançar os objectivos a que me propus	,820	,154	,009	,221	,242	,074
De uma forma geral, costumo estabelecer objectivos para mim próprio	,811	,185	-,098	,008	,062	,157
Compreendo os meus sentimentos e emoções	,084	,772	-,032	,229	,275	,109
Compreendo as causas das minhas emoções	,253	,747	-,115	,170	-,014	,136
Sei bem o que sinto	,351	,669	-,185	,030	-,004	,046
Não lido bem com as críticas que me fazem (i)	-,176	-,101	,871	-,019	-,057	-,096
É difícil para mim aceitar uma crítica (i)	-,039	-,141	,895	-,081	-,088	-,010
Percebo bem os sentimentos das pessoas com quem me relaciono	,020	,198	-,188	,873	,037	-,115
Consigo compreender as emoções e sentimentos dos meus amigos vendo os seus comportamentos	,248	,150	,072	,852	,088	,089
Quando algum amigo meu ganha um prémio, sinto-me feliz por ele	,040	-,003	-,102	,180	,886	-,039
Sinto-me bem quando um amigo meu recebe um elogio	,253	,194	-,048	-,076	,827	-,084
Reajo com calma quando estou sob tensão	,085	,077	-,133	,118	,033	,869
Consigo permanecer calmo mesmo quando os outros ficam zangados	,154	,148	,031	-,155	-,155	,817
<i>Variância explicada (%)</i>	<i>31,36</i>	<i>12,93</i>	<i>10,33</i>	<i>9,65</i>	<i>7,00</i>	<i>6,07</i>
<i>Alphas de Cronbach</i>	<i>0,81</i>	<i>0,72</i>	<i>0,79</i>	<i>0,78</i>	<i>0,74</i>	<i>0,67</i>

Notas: Teste de esfericidade de Bartlett: 563,87 (p = 0,000).

* KMO: 0,72

(i) = as cotações nestes itens foram invertidas.

Resultados

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos na relação entre a inteligência emocional e o desempenho académico. Em primeiro lugar, procedemos a uma análise de aderência à normalidade pelo teste de Kolmogorov-Smirnov. Após a análise à estatística descritiva relativa aos dados dos participantes, procede-se a uma análise às correlações entre os vários factores da IE, passando-se, por fim, às respostas às hipóteses de investigação formuladas.

Em primeiro lugar, analisam-se as intercorrelações existentes entre a inteligência emocional e as seis dimensões que a compõem, nomeadamente, o auto-encorajamento (uso das emoções), a compreensão das emoções próprias, o autocontrolo perante as críticas, a compreensão das emoções dos outros, a empatia e contágio emocional e o autocontrolo emocional (regulação das emoções). Seguidamente, estuda-se a relação entre a inteligência emocional e o rendimento académico, que se supõem positivamente relacionados, após o que indagamos acerca das diferenças estatísticas entre a IE e o género, a idade, o estado civil, a situação dos participantes face ao emprego (se são trabalhadores estudantes), a motivação dos estudantes para a frequência do curso, as suas expectativas de carreira após a conclusão do curso, o curso e o ano curricular que frequentam, o contexto de suporte dos encargos com os estudos e as horas que os estudantes dedicam semanalmente aos estudos, partindo-se do pressuposto de que existem diferenças estatisticamente significativas entre estas variáveis e a inteligência emocional.

Teste de Aderência à Normalidade

O tratamento quantitativo dos dados foi efectuado pelo recurso ao pacote estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, 14.0). Recorrendo ao teste de aderência à normalidade de Kolmogorov-Smirnov, analisámos a distribuição estatística das seis variáveis em estudo para determinar o tipo de análise estatística a seguir. Conforme exposto no Quadro 3, os resultados do teste Kolmogorov-Smirnov (com correcção de Lilliefors) para testar a normalidade das variáveis em estudo não permitiram a aplicação de testes paramétricos em virtude do nível de significância associado ao teste de K-S ter sido inferior a 0,05, rejeitando-se, desta forma, a hipótese de normalidade da distribuição da amostra.

Quadro 3.
Resultados do Teste de Aderência à Normalidade.

	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Statistic	df	Sig.
Auto-encorajamento (uso das emoções)	,104	111	,005
Compreensão das emoções próprias	,114	111	,001
Autocontrolo perante as críticas	,141	111	,000
Compreensão das emoções dos outros	,133	111	,000
Empatia e contágio emocional	,142	111	,000
Autocontrolo emocional (regulação das emoções)	,120	111	,000

Notas: Correção de significância de Lilliefors.

Estatística Descritiva

Seguidamente, analisamos a estatística descritiva das dimensões de IE (Quadro 4). Como se pode observar, genericamente, as médias e medianas são aproximadamente iguais, sugerindo uma distribuição simétrica dos dados, com as respostas médias a situarem-se bastante acima do valor médio da escala (3,50). A estatística descritiva devolve-nos um valor muito elevado de empatia e contágio emocional (Média = 5,90; DP = 0,907), mostrando-se igualmente elevados os valores relativos ao auto-encorajamento (Média = 5,56; DP = 1,036), à compreensão das emoções dos outros (Média = 5,23; DP = 0,941) e à compreensão das emoções próprias (Média = 5,20; DP = 0,962). Contudo, não queremos deixar de realçar os valores das dimensões “autocontrolo perante as críticas” com uma média mais baixa (Média = 3,66; DP = 1,268) e “autocontrolo emocional”, com 4,13 de média (DP = 1,329).

Quadro 4.
Estatística Descritiva das Seis Dimensões de Inteligência Emocional.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Desvio-padrão
Auto-encorajamento (uso das emoções)	111	3	7	5,56	5,67	1,036
Compreensão das emoções próprias	111	1	7	5,20	5,33	,962
Autocontrolo perante as críticas	111	1	7	3,66	3,50	1,268
Compreensão das emoções dos outros	111	3	7	5,23	5,00	,941
Empatia e contágio emocional	111	4	7	5,90	6,00	,907
Autocontrolo emocional (regulação das emoções)	111	1	7	4,13	4,00	1,329

De forma a melhor compreendermos o valor mais baixo, observado na dimensão “autocontrolo perante as críticas”, procedemos a uma análise de frequências dos dois

descritores desta dimensão. Fundamentalmente, as tabelas permitem-nos constatar que um número muito significativo de respondentes (76,6%) tem dificuldade em lidar com as críticas que lhes fazem, conforme exposto no Quadro 5. De igual forma, 77,5% dos inquiridos também demonstram dificuldades em aceitar críticas que lhes são dirigidas (Quadro 6).

Quadro 5.

Frequências do Descritor “Não lido bem com as críticas que me fazem”.

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
A afirmação aplica-se completamente a mim	4	3,6	3,6
Aplica-se muito	15	13,5	17,1
Aplica-se bastante	30	27,0	44,1
Aplica-se alguma coisa	36	32,4	76,6
Aplica-se muito pouco	10	9,0	85,6
Não se aplica	11	9,9	95,5
A afirmação não se aplica rigorosamente nada a mim	5	4,5	100,0
Total	111	100,0	

Quadro 6.

Frequências do Descritor “É difícil para mim aceitar uma crítica”.

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
A afirmação aplica-se completamente a mim	6	5,4	5,4
Aplica-se muito	20	18,0	23,4
Aplica-se bastante	30	27,0	50,5
Aplica-se alguma coisa	30	27,0	77,5
Aplica-se muito pouco	16	14,4	91,9
Não se aplica	6	5,4	97,3
A afirmação não se aplica rigorosamente nada a mim	3	2,7	100,0
Total	111	100,0	

Análise Correlacional Entre os Vários Factores da Escala de IE

De seguida, efectuámos uma análise correlacional entre a IE e as suas seis dimensões. Para tal, e porque o teste de K-S não permitiu a aplicação de testes paramétricos por não estarem reunidos os pressupostos necessários, utilizámos o coeficiente de correlação de *Spearman*, conforme se apresenta no Quadro 7. Como se pode verificar, a inteligência emocional relaciona-se de forma positiva e significativa com todos os factores que a

compõem, com excepção do autocontrolo perante as críticas que não demonstra relação significativa.

De todos os factores, o que revela uma contribuição mais forte para a IE é o auto-encorajamento, com uma correlação moderada de 0,700, para um nível de significância de 0,01, seguido da compreensão das emoções próprias (0,671, $p < 0,01$), da compreensão das emoções dos outros (0,523, $p < 0,01$) e com correlações mais fracas, o autocontrolo emocional (0,487, $p < 0,01$) e a empatia e contágio emocional, (0,409, $p < 0,01$).

Ao nível das intercorrelações entre os seis factores de IE, os resultados obtidos mostram-se muito análogos aos obtidos por Rego & Fernandes (2005a) demonstrando correlações moderadas ou modestas. Verifica-se, no entanto, que o auto-encorajamento tem uma relação estatisticamente significativa com todos os factores, sendo positiva com a “compreensão das emoções próprias” (0,582, $p < 0,01$), com a “compreensão das emoções dos outros” (0,288, $p < 0,01$) e com a “empatia e contágio emocional” (0,348, $p < 0,01$). O autocontrolo emocional apresenta uma inter-relação mais fraca (0,241, para um nível de significância de 0,05), e negativa, mas estatisticamente significativa, com o “autocontrolo perante as críticas” ($-0,276$, $p < 0,01$).

Relativamente à compreensão das emoções próprias, observamos que também se inter-relaciona significativamente com os restantes factores, de forma negativa com o autocontrolo perante as críticas ($-0,293$, $p < 0,01$) e positiva com a compreensão das emoções dos outros (0,341, $p < 0,01$), apresentando valores de relação mais fracos com a empatia e contágio emocional (0,242, $p < 0,05$) e com o autocontrolo emocional (0,224, $p < 0,05$). O autocontrolo perante as críticas, para além das duas intercorrelações negativas, estatisticamente significativas, com o primeiro e segundo factores, regista uma relação fraca, negativa, com a “empatia e contágio emocional” ($-0,190$, $p < 0,05$). A compreensão das emoções dos outros, para além das inter-relações estatisticamente significativas e positivas com o primeiro e segundo factores, regista também uma correlação fraca e positiva com o quinto factor (0,205, $p < 0,05$).

À semelhança dos resultados alcançados por Rego et al. (2007), também aqui se registam casos não significativos de intercorrelações entre as dimensões componentes da escala de IE. De seguida, passamos às respostas às hipóteses de investigação.

Quadro 7.

Matriz de Intercorrelações Entre os Vários Factores da Escala de IE.

Spearman's rho	Inteligência Emocional	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
Inteligência Emocional	1	.	.	.	.	.	.
Factor 1. Auto-encorajamento (uso das emoções)	,700(**)	1	.	.	.	.	.
Factor 2. Compreensão das emoções próprias	,671(**)	,582(**)	1	.	.	.	.
Factor 3. Autocontrolo perante as críticas	,062	-,276(**)	-,293(**)	1	.	.	.
Factor 4. Compreensão das emoções dos outros	,523(**)	,288(**)	,341(**)	-,162	1	.	.
Factor 5. Empatia e contágio emocional	,409(**)	,348(**)	,242(*)	-,190(*)	,205(*)	1	.
Factor 6. Autocontrolo emocional (regulação das emoções)	,487(**)	,241(*)	,224(*)	-,095	,018	-,081	1

Notas: ** Correlação significativa ao nível de 0,01 (2-tailed); * Correlação significativa ao nível de 0,05; (Sig. 2-tailed).

Testes de Hipóteses

Neste capítulo apresentamos as respostas às questões de investigação. Para tal, testámos em que medida a IE global, bem como as suas seis dimensões (Auto-encorajamento; Compreensão das emoções próprias; Autocontrolo perante as críticas; Compreensão das emoções dos outros; Empatia e contágio emocional e o Autocontrolo emocional, explicam o rendimento académico, bem como as restantes variáveis em estudo.

Hipótese 1 – Existe correlação positiva e estatisticamente significativa entre a inteligência emocional e o rendimento académico.

Os resultados expostos no Quadro 8 vão contra as nossas expectativas, pois não confirmam a primeira hipótese. Com efeito, embora se verifique a existência de uma correlação fraca e positiva entre a inteligência emocional global e o rendimento académico, bem como entre os factores 1 (auto-encorajamento), 3 (autocontrolo perante as críticas), 4 (compreensão das emoções dos outros) e 6 (autocontrolo emocional) e o rendimento académico, esta não é estatisticamente significativa. Todavia, e porque a relação entre a IE global e o rendimento académico é positiva, conclui-se que quanto mais elevados forem os

níveis de rendimento académico, mais elevados são também os níveis de inteligência emocional global dos respondentes da nossa amostra.

Quadro 8.

Matriz de Correlações Entre a Inteligência Emocional e o Desempenho Académico.

Spearman's rho	Inteligência Emocional	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
Rendimento Académico	,112	,116	-,024	,018	,119	-,093	,061
	,245	,226	,800	,849	,216	,334	,529

Notas:

Factor 1 = Auto-encorajamento (uso das emoções);

Factor 2 = Compreensão das emoções próprias;

Factor 3 = Autocontrolo perante as críticas;

Factor 4 = Compreensão das emoções dos outros;

Factor 5 = Empatia e contágio emocional;

Factor 6 = Autocontrolo emocional (regulação das emoções).

Hipótese 2 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e o género.

Para compararmos as funções de distribuição das variáveis de inteligência emocional em função do género, recorreremos ao teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney. Contrariamente ao previsto, os dados expostos no Quadro 9 não demonstraram diferenças significativas entre a inteligência emocional global e os géneros. Todavia, e embora com valores médios de rank muito análogos, o género masculino demonstra valores de inteligência emocional global mais elevados do que o género feminino (masculino = 58,56; feminino = 54,92).

Relativamente às dimensões de IE, verifica-se que os homens denotam valores médios de rank muito elevados de autocontrolo emocional quando comparados com as mulheres (71,45; 49,46, respectivamente) e, embora com pouca diferença destas, os homens também revelam valores superiores de auto-encorajamento (homens = 57,89; mulheres = 55,20). O género feminino lidera nas restantes dimensões, se bem que a dimensão que aqui mereça maior destaque é a empatia e contágio emocional (mulheres = 58,65; homens = 49,74). Como se pode verificar, apenas na dimensão “autocontrolo emocional (regulação das emoções)” se regista significância estatística ($p = 0,001$; $N = 111$), pelo que a hipótese 2 apenas se confirma nesta dimensão.

Quadro 9.

Resultados da Aplicação do Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney à Inteligência Emocional Consoante o Género.

Género	N	Inteligência Emocional		Auto-encorajamento		Compreensão das emoções próprias		Autocontrolo perante as críticas		Compreensão das emoções dos outros		Empatia e contágio emocional		Autocontrolo emocional	
		Média de Ranks	Soma de Ranks	Média de Ranks	Soma de Ranks	Média de Ranks	Soma de Ranks	Média de Ranks	Soma de Ranks	Média de Ranks	Soma de Ranks	Média de Ranks	Soma de Ranks	Média de Ranks	Soma de Ranks
Feminino	78	54,92	4283,50	55,20	4305,50	57,06	4451,00	57,62	4494,50	56,29	4391,00	58,65	4574,50	49,46	3858,00
Masculino	33	58,56	1932,50	57,89	1910,50	53,48	1765,00	52,17	1721,50	55,30	1825,00	49,74	1641,50	71,45	2358,00
Total	111														
<i>Mann-Whitney U</i>		1202,500		1224,500		1204,000		1160,500		1264,000		1080,500		777,000	
<i>Wilcoxon W</i>		4283,500		4305,500		1765,000		1721,500		1825,000		1641,500		3858,000	
<i>Z</i>		-,545		-,405		-,539		-,824		-,151		-,1354		-,3,321	
<i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>		,585		,685		,590		,410		,880		,176		,001	

Notas: Variável agrupada: Género.

Hipótese 3 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e a idade.

Com o intuito de testarmos se as competências de IE aumentam com o avançar da idade, avaliámos as médias em tendência central através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, por não estar reunido o pressuposto da normalidade necessário para fazer a análise de variância One-Way. Os dados obtidos (Quadro 10) vêm dar suporte à noção de que à medida que as pessoas vão avançando na idade, vão tendo mais competências ao nível da inteligência emocional global. Se bem que se regista uma ligeira quebra entre os 41 e os 45 anos (60,74), esta é fortemente compensada a partir dos 46 anos, que apresenta um valor médio de rank de 77,83, com tendência de subida com o avançar da idade, registando o valor máximo de 80,80 pontos a partir dos 50 anos.

No que concerne às dimensões de IE, globalmente, o rank de médias manifesta valores mais baixos nos grupos etários mais jovens (até aos 25 anos) e vão subindo gradualmente com o avançar da idade. A única excepção verifica-se na dimensão autocontrolo perante as críticas, cujo valor médio de rank mais elevado nos aparece no grupo etário mais jovem (56,87), descendo gradualmente à medida que se avança na idade. A análise de significância deste teste confirma a existência de significância entre a idade dos respondentes e as dimensões “auto-encorajamento” ($p = 0,011$) e “compreensão das emoções próprias” ($p = 0,042$). De igual forma, regista-se significância estatística ($p = 0,003$) entre a inteligência emocional global e a idade, corroborando a nossa terceira hipótese.

Quadro 10.

Resultados do Cruzamento da Variável Inteligência Emocional com a Variável Grupos Etários.

Grupos etários	N	IE	Auto-encorajamento	Compreensão das emoções próprias	Autocontrolo perante as críticas	Compreensão das emoções dos outros	Empatia e contágio emocional	Autocontrolo emocional
		Médias de Rank						
Até 25 anos	27	38,35	37,48	42,31	56,87	58,81	47,09	43,80
de 26 a 30 anos	18	45,86	49,19	46,83	54,14	50,08	56,50	48,39
de 31 a 35 anos	21	60,45	67,26	57,12	53,69	59,10	48,74	59,67
de 36 a 40 anos	11	65,00	63,14	71,27	60,95	53,73	52,59	58,73
de 41 a 45 anos	17	60,74	60,29	61,41	55,15	48,68	66,56	60,24
de 46 a 50 anos	12	77,83	68,13	71,42	59,92	62,75	73,75	69,54
Mais de 50 anos	5	80,80	73,80	69,20	50,30	62,80	61,80	81,00
Total	111							
<i>Chi-Square</i>		20,038	16,559	13,096	,810	2,783	9,200	10,871
<i>df</i>		6	6	6	6	6	6	6
<i>Asymp. Sig.</i>		,003	,011	,042	,992	,836	,163	,092

Notas: IE = Inteligência Emocional.

Variável agrupada: Grupos etários.

Hipótese 4 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e o estado civil.

No que concerne à inteligência emocional em função do estado civil, as médias de rank obtidas através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis (Quadro 11) revelam-nos que o grupo dos casados ou unidos de facto são os que, em termos de IE global, apresentam valores médios de rank mais elevados (64,09), logo seguidos pelos divorciados (62,00). Já os solteiros apresentam valores significativamente mais baixos (46,46).

Relativamente às seis dimensões de IE, observa-se que os valores mais elevados nos aparecem nos divorciados, nomeadamente ao nível do auto-encorajamento (75,20), da compreensão das emoções próprias (68,50), do autocontrolo perante as críticas (68,40) e da compreensão das emoções dos outros, com 65,10 de média de rank. Já na empatia e contágio emocional e no autocontrolo emocional, são os casados que apresentam os mais elevados valores registados (57,42 e 62,73, respectivamente). Curiosamente, os divorciados registam os valores significativamente mais baixos, com 46,70 na empatia e contágio emocional e no autocontrolo emocional (39,40). De igual forma se observa que os solteiros denotam níveis mais baixos de auto-encorajamento (43,65) e de compreensão das emoções próprias (44,73),

pertencendo aos casados, de forma significativa, o menor nível de autocontrolo perante as críticas, com 51,33 de média de rank.

No que concerne à análise de significância estatística, a inteligência emocional global em função do estado civil recebe suporte estatístico ($p = 0,016$), confirmando assim a hipótese 4. As dimensões que denotam valores estatisticamente significativos e, portanto, que mais contribuem para este resultado são o “auto-encorajamento” ($p = 0,001$), a “compreensão das emoções próprias” ($p = 0,003$) e o autocontrolo emocional ($p = 0,059$).

Da análise deste quadro sobressai um *missing value* ($N = 110$) resultante da nossa opção de excluir desta análise o único caso de viuvez registado na nossa amostra, por não estar reunido o número mínimo de ocorrências (cinco) para este estado civil, o que inviabilizaria a realização do teste de Kruskal-Wallis. Desta forma, e porque considerámos importante efectuar esta análise, optámos por realizar o teste excluindo esse caso.

Quadro 11.

Resultados do Cruzamento da Variável Inteligência Emocional com a Variável Estado Civil.

Estado civil	N	Médias de Rank						
		IE	Auto-encorajamento	Compreensão das emoções próprias	Autocontrolo perante as críticas	Compreensão das emoções dos outros	Empatia e contágio emocional	Autocontrolo emocional
Solteiro	53	46,46	43,65	44,73	58,38	55,59	54,44	49,92
Casado/União de facto	52	64,09	65,68	65,23	51,33	54,48	57,42	62,73
Divorciado	5	62,00	75,20	68,50	68,40	65,10	46,70	39,40
Total	110							
<i>Chi-Square</i>		8,237	14,669	11,875	2,179	,523	,649	5,669
<i>df</i>		2	2	2	2	2	2	2
<i>Asymp. Sig.</i>		,016	,001	,003	,336	,770	,723	,059

Notas: IE = Inteligência Emocional.

Variável agrupada: Estado civil.

Hipótese 5 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e a situação face ao emprego.

O facto de os estudantes serem, paralelamente, trabalhadores, também recebe o nível de significância estatística que esperávamos. Com efeito, a visualização do Quadro 12, que nos devolve as médias de rank obtidas através da aplicação do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, demonstra-nos a existência de um valor global de IE com um nível de significância estatisticamente bastante forte ($p = 0,018$), sendo nas dimensões “auto-encorajamento” e

“autocontrolo emocional” que se verificam os níveis mais fortes de significância estatística ($p = 0,000$ no primeiro caso e $p = 0,005$ no segundo).

Relativamente aos valores médios de rank obtidos, os estudantes trabalhadores apresentam o valor médio de IE global mais elevado (59,38), destacando-se dos não trabalhadores que apenas apresentam uma média de rank de 40,63. Também nas dimensões de IE, os trabalhadores estudantes evidenciam-se com valores mais elevados na generalidade das dimensões, com excepção das dimensões autocontrolo perante as críticas e empatia e contágio emocional, cujas médias de rank mais elevadas (65,00 e 58,70, respectivamente) pertencem aos não trabalhadores. Face aos resultados obtidos, confirmamos a hipótese 5.

Quadro 12.

Resultados do Cruzamento da Variável Inteligência Emocional com a Variável Situação Face ao Emprego.

Trabalhador estudante	N	IE	Auto-encorajamento	Compreensão das emoções próprias	Autocontrolo perante as críticas	Compreensão das emoções dos outros	Empatia e contágio emocional	Autocontrolo emocional
		Médias de Rank						
Sim	91	59,38	61,59	58,45	54,02	58,04	55,41	59,95
Não	20	40,63	30,58	44,88	65,00	46,70	58,70	38,03
Total	111							
<i>Chi-Square</i>		5,571	15,381	2,955	1,942	2,104	,177	7,748
<i>df</i>		1	1	1	1	1	1	1
<i>Asymp. Sig.</i>		,018	,000	,086	,163	,147	,674	,005

Notas: IE = Inteligência Emocional.

Variável agrupada: Trabalhador estudante.

Hipótese 6 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e a motivação para a frequência do curso.

A motivação para o curso foi uma questão de resposta aberta colocada no questionário, destinada a tentar aferir quais as motivações que estão na base dos estudantes para fazerem um curso de ensino superior. Uma análise cuidada às respostas obtidas nesta questão levou-nos à extracção das nove motivações patentes no Quadro 13. Como vários respondentes optaram por não responder a esta questão, apenas obtivemos 86 respostas válidas. Todavia, em virtude de os três primeiros itens não reunirem as condições relativas ao número mínimo de ocorrências (cinco) para se avaliarem as motivações para a frequência do curso, inviabilizou a realização do teste de Kruskal-Wallis, levando à exclusão da hipótese 6.

Quadro 13.

Resultados do Cruzamento da Variável Inteligência Emocional com a Variável Motivação para o Curso.

Motivação para o curso	N	IE	Auto-encorajamento	Compreensão das emoções próprias	Autocontrolo perante as críticas	Compreensão das emoções dos outros	Empatia e contágio emocional	Autocontrolo emocional
		Médias de Rank						
Auto-estima	3	52,17	49,33	53,67	23,67	66,17	58,67	40,83
Oportunidades profissionais	2	26,00	24,00	20,50	65,25	43,75	7,00	63,00
Posição social	4	36,25	38,63	23,63	42,25	52,13	58,88	26,63
Realização de um sonho	6	44,17	40,00	54,17	34,17	40,00	58,67	40,75
Realização pessoal	7	49,50	41,50	46,29	58,36	42,43	17,21	50,93
Realização pessoal e profissional	11	42,77	52,59	48,09	38,18	50,23	48,05	37,50
Valorização pessoal	17	46,50	44,97	42,82	43,53	49,12	46,47	43,44
Valorização pessoal e profissional	15	49,23	49,27	57,87	35,83	41,90	52,43	43,33
Valorização profissional	21	36,98	37,05	31,93	50,45	33,02	35,14	46,86
Total	86							

Hipótese 7 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e as expectativas de carreira após a conclusão do curso.

Similarmente ao que aconteceu com a motivação para o curso, as expectativas de carreira também foram avaliadas a partir de uma questão de resposta aberta. Das 80 respostas obtidas, procedemos a uma análise criteriosa que nos levou às quatro expectativas constantes no Quadro 14 (que nos devolve as médias de rank obtidas através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis). O dado mais curioso que advém desta análise é que 22 respondentes (cerca de 28%) não têm quaisquer expectativas de carreira após a conclusão do curso, ao passo que 37 indivíduos (cerca de 36%) esperam vir a exercer actividade profissional na área da formação académica. Este último grupo é o que apresenta o valor médio de rank mais elevado relativamente à IE global (41,08), se bem que o consideramos fraco.

As expectativas de evolução profissional obtêm as médias de rank mais elevadas nas dimensões “auto-encorajamento” (47,31), “compreensão das emoções próprias” (45,50) e “autocontrolo emocional”, com 43,16 pontos. A expectativa de conseguir emprego após a conclusão do curso regista a média mais elevada na dimensão “autocontrolo perante as críticas” (54,40). As restantes médias são genericamente semelhantes. Da análise de significância não se observam quaisquer valores estatisticamente significativos, pelo que a nossa hipótese 7 não se confirma.

Quadro 14.

Resultados do Cruzamento da Variável Inteligência Emocional com a Variável Expectativas de Carreira.

Expectativas de carreira	N	IE	Auto-encorajamento	Compreensão das emoções próprias	Auto-controlo perante as críticas	Compreensão das emoções dos outros	Empatia e contágio emocional	Auto-controlo emocional
		Médias de Rank						
Conseguir emprego	5	37,20	45,70	24,80	54,40	32,90	35,00	32,00
Evolução profissional	16	40,94	47,31	45,50	38,88	40,00	35,81	43,16
Exercer na área	37	41,08	37,34	39,08	42,22	42,05	38,96	42,86
Não tem	22	39,95	39,68	42,82	35,64	39,98	47,75	36,52
Total	80							
<i>Chi-Square</i>		,142	2,365	3,424	3,090	,744	3,355	1,946
<i>df</i>		3	3	3	3	3	3	3
<i>Asymp. Sig.</i>		,986	,500	,331	,378	,863	,340	,584

Notas: IE = Inteligência Emocional.

Variável agrupada: Expectativas de carreira.

Hipótese 8 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e o curso que os estudantes frequentam.

O Quadro 15 devolve-nos os valores médios de rank da IE em função do curso que os estudantes da nossa amostra frequentam, obtidas através da aplicação do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. Como se pode verificar, os alunos de Gestão de Recursos Humanos (GRH) apresentam a média de rank mais elevada de IE global (59,00), logo seguidos dos estudantes de Psicologia (57,41). Os estudantes de Engenharia da Segurança do Trabalho (EST) são os que apresentam o valor médio de rank mais baixo (44,67). Relativamente às dimensões de IE, os estudantes de GRH dominam o auto-encorajamento, com uma média de rank de 66,27; a compreensão das emoções próprias (65,18); a empatia e contágio emocional (64,91) e o autocontrolo emocional, com 59,00 pontos. Curiosamente, os estudantes de Psicologia são o grupo com menores níveis de auto-encorajamento, com uma média de rank de 52,37, mas destacam-se na compreensão das emoções dos outros (59,14).

Os estudantes de Gestão de Empresas denotam os valores mais baixos na compreensão das emoções próprias (42,87) e na empatia e contágio emocional, com uma média de 49,10. No entanto, são o grupo que apresenta o valor médio mais elevado no autocontrolo perante as críticas, com 66,63 pontos. Por fim, os estudantes de EST demonstram dificuldades no autocontrolo perante as críticas e no autocontrolo emocional, sendo o grupo que apresenta os valores mais baixos nestas duas dimensões, com médias de rank de 49,56 e 49,72,

respectivamente. Neste quadro observam-se dois valores em falta (N = 109) resultantes da exclusão do curso de Turismo, por não reunir número mínimo de respondentes para ser considerado no teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. A análise de significância estatística não nos devolve valores que permitam confirmar a hipótese 8.

Quadro 15.

Resultados do Cruzamento da Variável Inteligência Emocional com a Variável Curso.

Curso	N	IE	Auto-encorajamento	Compreensão das emoções próprias	Auto-controlo perante as críticas	Compreensão das emoções dos outros	Empatia e contágio emocional	Auto-controlo emocional
		Médias de Rank						
Engenharia da Segurança do Trabalho	18	44,67	54,50	50,28	49,56	49,28	50,19	49,72
Gestão de Empresas	15	54,03	58,73	42,87	66,63	51,20	49,10	52,30
Gestão de Recursos Humanos	11	59,00	66,27	65,18	52,50	45,09	64,91	59,00
Psicologia	65	57,41	52,37	57,38	54,25	59,14	56,02	56,41
Total	109							
<i>Chi-Square</i>		2,493	2,085	4,180	2,720	3,096	2,155	,933
<i>df</i>		3	3	3	3	3	3	3
<i>Asymp. Sig.</i>		,477	,555	,243	,437	,377	,541	,818

Notas: IE = Inteligência Emocional.

Variável agrupada: Curso.

Hipótese 9 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e o ano de frequência do curso.

A avaliação de médias de rank da inteligência emocional em função do ano curricular que os estudantes frequentam é-nos apresentada no Quadro 16. Os resultados da aplicação do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis indicam-nos os alunos do 3º ano como detentores de mais elevados valores de IE global (59,82), sendo que os valores mais baixos se registam nos estudantes do 1º ano (52,33). É também nos estudantes do 3º ano que se verificam as médias de rank mais elevadas na maioria das dimensões, nomeadamente no auto-encorajamento (61,54); na compreensão das emoções próprias (58,07); no autocontrolo perante as críticas (57,28) e na compreensão das emoções dos outros, com 59,72. A dimensão “empatia e contágio emocional” tem o seu valor médio mais forte no 1º ano (56,73) e o mais fraco no 3º ano (55,42). Uma análise mais atenta ao Quadro 16 mostra-nos que os valores médios de rank da IE global vão subindo gradualmente à medida que os estudantes avançam de ano

curricular. No entanto, como não se registam valores de significância estatística, não podemos aceitar a hipótese 9.

Quadro 16.

Resultados do Cruzamento da Variável Inteligência Emocional com a Variável Ano Curricular de Frequência.

Ano curricular	N	Médias de Rank						
		IE	Auto-encorajamento	Compreensão das emoções próprias	Auto-controlo perante as críticas	Compreensão das emoções dos outros	Empatia e contágio emocional	Auto-controlo emocional
1º Ano	44	52,33	53,48	55,14	54,90	53,52	56,73	54,35
2º Ano	29	56,57	52,57	54,60	56,00	54,88	55,66	60,78
3º Ano	38	59,82	61,54	58,07	57,28	59,72	55,42	54,26
Total	111							
<i>Chi-Square</i>		1,116	1,743	,246	,113	,831	,039	,880
<i>df</i>		2	2	2	2	2	2	2
<i>Asymp. Sig.</i>		,572	,418	,884	,945	,660	,981	,644

Notas: IE = Inteligência Emocional.

Variável agrupada: ano curricular.

Hipótese 10 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e o contexto de suporte dos encargos com os estudos.

O Quadro 17 devolve-nos os valores médios de rank obtidos através da aplicação do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis da IE em função do contexto de suporte dos encargos com os estudos. Ao nível da inteligência emocional global, observamos que os estudantes cujos encargos com os estudos são suportados pelas entidades patronais denotam valores médios de rank mais elevados (68,43), sendo que os mais baixos nos aprecem nos estudantes que têm os seus pais a suportar os custos dos estudos (38,58). Os estudantes que suportam os custos dos seus próprios estudos também apresentam um valor médio de rank de inteligência emocional global bastante bom (58,45).

Ao nível das seis dimensões de IE, os estudantes que suportam os encargos com os seus próprios estudos são quem demonstra o maior valor de autocontrolo emocional (60,35). Já os estudantes cujos custos dos estudos são suportados pelos pais denotam menores níveis de auto-encorajamento (39,50 de média de rank); de compreensão das emoções próprias (42,58) e de autocontrolo emocional (34,33). Os alunos que têm os encargos com os seus estudos

suportados pelas empresas onde trabalham demonstram níveis superiores de auto-encorajamento (79,43) e de empatia e contágio emocional (71,21).

Relativamente aos alunos que nas respostas ao questionário apresentaram “outra situação” quanto aos encargos com os estudos, encontram-se em falta neste quadro (N = 109) em virtude de termos optado pela sua exclusão desta análise por não reunirem, no total de ocorrências para esta situação, o pressuposto do número mínimo de casos para efectuarmos o teste de Kruskal-Wallis.

Quanto à significância estatística, embora se verifiquem valores relativamente baixos na inteligência emocional global ($p = 0,063$) em função do contexto de suporte dos encargos com os estudos, este valor situa-se ligeiramente acima do que seria desejável (0,05). Todavia, confirma-se a existência de significância estatística forte nas dimensões auto-encorajamento ($p = 0,010$) e autocontrolo emocional ($p = 0,015$), pelo que a hipótese 10 apenas se confirma nestas duas dimensões de IE.

Quadro 17.

Resultados do Cruzamento da Variável Inteligência Emocional com a Variável Contexto de Suporte dos Encargos com os Estudos.

		IE	Auto-encorajamento	Compreensão das emoções próprias	Autocontrolo perante as críticas	Compreensão das emoções dos outros	Empatia e contágio emocional	Autocontrolo emocional
Encargos com os estudos	N	Médias de Rank						
São suportados integralmente por mim	74	58,45	58,30	56,36	55,76	55,44	53,63	60,35
São suportados pelos meus pais	18	38,58	39,50	42,58	57,00	54,28	54,78	34,33
São suportados pela empresa onde trabalho	7	68,43	79,43	61,36	44,21	50,14	71,21	59,14
Tenho bolsa de estudos	10	49,60	41,35	62,80	53,35	56,45	54,20	49,70
Total	109							
<i>Chi-Square</i>		7,298	11,296	3,860	,974	,217	2,052	10,415
<i>df</i>		3	3	3	3	3	3	3
<i>Asymp. Sig.</i>		,063	,010	,277	,808	,975	,562	,015

Notas: IE = Inteligência Emocional.

Variável agrupada: Encargos com os estudos.

Hipótese 11 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e as horas que os estudantes dedicam semanalmente aos estudos.

Por último, procedemos à análise dos resultados da aplicação do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis da inteligência emocional em função das horas de estudo semanais dos estudantes, conforme se apresenta no Quadro 18. Numa primeira análise verificamos que a maior parte dos alunos (40) estudam semanalmente entre três a cinco horas, enquanto oito estudantes não estudam (apenas assistem às aulas). O grupo de estudantes que mais estuda (17 casos) gastam mais de oito horas semanais a fazê-lo, logo seguidos por dezanove respondentes que estudam seis a oito horas por semana.

Os alunos que demonstram mais elevados níveis de inteligência emocional global (67,18 pontos de média de rank) são os que estudam mais de oito horas por semana, pertencendo ao grupo dos que apenas estudam uma a duas horas semanais o valor médio de rank mais baixo (44,63 pontos). Com se pode observar, de forma genérica, os valores médios de rank obtidos na inteligência emocional global demonstram tendência de subida em função das horas de estudo, se bem que com algumas oscilações.

A análise das seis dimensões de IE evidencia que os estudantes que apenas assistem às aulas têm menores níveis médios de rank de auto-encorajamento (46,44), enquanto os sujeitos que estudam entre seis a oito horas semanais detêm os níveis mais elevados na mesma dimensão (63,58) e os mais baixos no “autocontrolo emocional” (52,11). Globalmente, os valores médios mais fortes observam-se no grupo de sujeitos que dedicam mais de oito horas semanais aos estudos, nomeadamente nas dimensões “compreensão das emoções dos outros” (66,44), “empatia e contágio emocional” (60,41) e “autocontrolo emocional” (65,03), sendo igualmente neste grupo que se verifica o valor mais baixo de autocontrolo perante as críticas (47,06).

Como se pode observar, todos os valores concernentes à significância estatística se apresentam largamente acima de 0,05, concluindo-se pela não existência de significância estatística da variável inteligência emocional em função da variável horas de estudo semanais. Face ao exposto, não podemos aceitar a hipótese 11.

Quadro 18.

Resultados do Cruzamento da Variável Inteligência Emocional com a Variável Horas de Estudo Semanais.

Horas de estudo semanais	N	IE	Auto-encorajamento	Compreensão das emoções próprias	Auto-controlo perante as críticas	Compreensão das emoções dos outros	Empatia e contágio emocional	Auto-controlo emocional
		Médias de Rank						
Nenhuma, apenas assisto às aulas	8	51,38	46,44	48,63	59,81	56,25	54,75	62,00
Uma a duas horas semanais	27	44,63	47,50	53,04	50,28	56,17	45,61	51,98
Três a cinco horas semanais	40	58,64	58,39	60,56	57,18	53,08	59,90	55,53
Seis a oito horas semanais	19	58,55	63,58	51,84	68,05	52,47	59,13	52,11
Mais de oito horas semanais	17	67,18	59,91	58,09	47,06	66,44	60,41	65,03
Total	111							
<i>Chi-Square</i>		5,977	4,157	1,867	5,086	2,426	4,040	2,366
<i>df</i>		4	4	4	4	4	4	4
<i>Asymp. Sig.</i>		,201	,385	,760	,279	,658	,401	,669

Notas: IE = Inteligência Emocional.

Variável agrupada: Horas de estudo semanais.

Discussão e Conclusão

O principal objectivo que orientou este trabalho foi o de investigar a relação entre a inteligência emocional e o desempenho académico, cujo interesse tem sido exponencialmente crescente nos anos mais recentes. No entanto, e conforme referido na revisão da literatura efectuada, esta temática está muito longe de alcançar consenso em virtude dos resultados de as variadíssimas investigações desenvolvidas entre a IE e o desempenho académico não demonstrarem concordância. Neste sentido, a presente investigação pretendeu fornecer um contributo aos estudos desta apaixonante e controversa temática, bem como para o aumento de publicações em língua portuguesa nesta área, cuja escassez, à semelhança de Rego & Fernandes (2005a), aqui reiteramos.

Apresentamos de seguida os principais resultados alcançados, bem como a discussão destes, tendo como principal ponto de referência as hipóteses de investigação formuladas. Seguidamente, passamos às conclusões e enunciamos as limitações do estudo, condicionadas pela amostra, pelos instrumentos utilizados e pela metodologia investigação adoptada.

Discussão de Resultados

Com base na revisão sistemática da literatura, e apesar dos resultados contraditórios, era nossa expectativa encontrar correlação positiva significativa entre a inteligência emocional e o desempenho académico (hipótese 1) à semelhança de outros estudos realizados no contexto universitário (por exemplo, Barchard, 2003; Qualter et al., 2009, Song et al., 2010), sendo de referir que estes autores não utilizaram a mesma escala de medida que foi aqui utilizada. Contudo, os resultados não confirmam significância estatística da hipótese mais relacionada com a questão central do nosso estudo, embora se tenha encontrado uma relação positiva (ainda que não significativa) entre a inteligência emocional global e o desempenho académico, demonstrando-nos um aumento efectivo da IE face a rendimentos académicos superiores. As dimensões de IE que mais contribuem para este resultado são o auto-encorajamento, o autocontrolo perante as críticas, a compreensão das emoções dos outros e o autocontrolo emocional, já que as dimensões “compreensão das emoções próprias” e “empatia e contágio emocional” demonstram uma relação negativa com o desempenho académico.

No que respeita à segunda hipótese de investigação, não se confirmam diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional global e os géneros. Este resultado corrobora os resultados obtidos nos estudos de Ângelo (2007), Downey et al.

(2008) e Qualter et al. (2009). No entanto, confirmamos a existência de significância estatística muito forte entre o gênero e a dimensão autocontrole emocional (regulação das emoções), sendo o gênero masculino que marcadamente mais contribui para este resultado. Embora a avaliação de médias de rank demonstre valores muito próximos entre os gêneros e a IE, cabe aos homens a média mais elevada de inteligência emocional global. No entanto, na dimensão empatia e contágio emocional a média obtida pelas mulheres destaca-se da dos homens, demonstrando que estas são mais dotadas nesta dimensão. Semelhantes resultados foram obtidos por Rego et al. (2007), no que concerne aos níveis superiores de empatia se encontrarem associados ao gênero feminino.

A nossa terceira hipótese recebeu apoio estatístico, confirmando a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a idade e a inteligência emocional global. Desta forma, confirma-se que as pessoas vão adquirindo mais competências ao nível da inteligência emocional à medida que vão avançando na idade. As dimensões com maior peso neste resultado são o auto-encorajamento (uso das emoções) e a compreensão das emoções próprias. Realçamos que nos estudos de Mayer, Caruso & Salovey (2000), citados por Gignac (2009), e de Papadogiannis et al. (2009) foram alcançados os mesmos resultados aqui obtidos entre a IE global e a idade.

Quanto às diferenças entre a inteligência emocional global e o estado civil, os resultados obtidos mostram diferenças significativas entre estas duas variáveis demonstrando-nos que os casados ou união marital detêm níveis mais elevados de IE global, de auto-encorajamento, de compreensão das próprias emoções e de autocontrole emocional. Os divorciados também demonstram uma média elevada de inteligência emocional global, sendo no auto-encorajamento que se diferenciam dos restantes grupos com o valor médio mais forte. Todavia, no autocontrole emocional apresentam um valor médio marcadamente mais baixo.

Em função dos fortes resultados de significância estatística obtidos entre a IE global e o estado civil, confirmamos a nossa hipótese 4. Também aqui as dimensões com mais forte significância estatística e, portanto, com maiores contributos nos resultados alcançados são o “auto-encorajamento”, “compreensão das emoções próprias” e o “autocontrole emocional”.

A quinta hipótese também recebe suporte estatístico demonstrando que os estudantes-trabalhadores são detentores de mais elevados níveis de IE global. Uma vez mais, as dimensões auto-encorajamento e autocontrole emocional dão os maiores contributos para este resultado demonstrando valores muito fortes e estatisticamente significativos, à semelhança do que acontece com a inteligência emocional global.

A sexta hipótese, relativa a diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e a motivação para a frequência do curso foi excluída do estudo em virtude de não reunir as condições necessárias à realização do teste de Kruskal-Wallis.

Era também nossa expectativa encontrar diferenças estatisticamente significativas entre a IE e as expectativas de carreira após a conclusão do curso. Na verdade, os resultados obtidos não confirmam a existência de significância estatística entre estas duas variáveis, pelo que não confirmamos a nossa hipótese 7. No entanto, desta análise sobressai um dado importante que nos revela que cerca de 28% dos estudantes da nossa amostra não tem quaisquer expectativas de carreira e que apenas 36% têm esperanças de vir a exercer a sua actividade profissional na área de formação académica.

Relativamente à inteligência emocional em função do curso que os estudantes frequentam (hipótese 8), embora não se registem valores estatisticamente significativos, esta análise dá-nos alguns dados que merecem registo. A avaliação de médias de rank demonstramos que existem, de facto, diferenças significativas entre o curso que os estudantes frequentam e a IE global. Desta forma, os alunos de Gestão de Recursos Humanos (GRH) são quem apresenta a maior média de IE global, seguidos pelos estudantes de Psicologia e pelos de Gestão de Empresas. Os estudantes de Engenharia da Segurança do Trabalho (EST) aparecem, destacadamente dos restantes cursos, na última posição relativamente à IE global. É também aos estudantes de GRH que cabem as médias mais altas na maioria das dimensões de IE, nomeadamente no auto-encorajamento, na compreensão das emoções próprias, na empatia e contágio emocional e no autocontrolo emocional. Os estudantes de Psicologia destacam-se na compreensão das emoções dos outros, se bem que são o grupo que apresenta os menores níveis de auto-encorajamento. Os alunos de Gestão de Empresas não compreendem as suas próprias emoções e são muito fracos na empatia e contágio emocional. Contudo, são os melhores no autocontrolo perante as críticas. Já o grupo de EST apenas se destaca pela negativa, não só por não apresentar médias elevadas em nenhuma dimensão, como por ser o grupo que denota médias mais baixas no autocontrolo perante as críticas e no autocontrolo emocional.

No que concerne à hipótese 9, que refere à inteligência emocional consoante o ano curricular em que os estudantes se encontram inscritos, se bem que as médias de IE global denotam uma subida gradual em função do ano curricular de frequência, os resultados obtidos não confirmam a existência de significância estatística. Todavia, os alunos que frequentam o ano curricular mais avançado evidenciam mais elevados níveis médios de IE global, de auto-encorajamento, de compreensão das emoções próprias, de autocontrolo perante as críticas e

de compreensão das emoções dos outros. Curiosamente, a empatia e contágio emocional vai descendo gradualmente à medida que os alunos avançam no ano curricular. O pico mais elevado de autocontrolo emocional verifica-se no segundo ano curricular.

Embora a estrutura de suporte dos encargos com os estudos não evidenciem diferenças estatisticamente significativas com a IE global (hipótese 10), esta hipótese é parcialmente confirmada pelas dimensões auto-encorajamento e autocontrolo emocional em virtude dos fortes valores de significância estatística obtidos. A avaliação de médias de rank também nos indica que os estudantes cujos estudos são suportados pelas entidades patronais demonstram mais elevados níveis de inteligência emocional global, de auto-encorajamento e de empatia e contágio emocional, logo seguidos pelos estudantes que suportam os encargos com os seus próprios estudos, ao nível da IE global, do auto-encorajamento e do autocontrolo emocional.

Por último, os resultados da hipótese 11, que previa diferenças estatisticamente significativas entre a inteligência emocional e as horas que os estudantes dedicam semanalmente aos estudos, embora não revelem valores estatisticamente significativos, permitem-nos concluir que os estudantes com maior carga horária semanal de estudos são emocionalmente mais inteligentes, mais auto-encorajados e com superior capacidade de compreensão das emoções dos outros e de autocontrolo emocional. Um dado interessante que também resulta desta análise é que os alunos da nossa amostra estudam muito pouco. Na verdade, 75 indivíduos (cerca de 68% da amostra) estudam um máximo semanal de cinco horas o que é manifestamente insuficiente quando se tem em conta que o número de unidades curriculares por semestre varia entre um mínimo de cinco e um máximo de sete. Desta forma, na melhor das hipóteses, estes alunos estudam semanalmente o equivalente uma hora ou menos por unidade curricular o que, com certeza, terá reflexos negativos no rendimento académico. Contudo, esta situação pode ser justificada pela falta de tempo para estudar resultante da conciliação entre o trabalho e os estudos, já que a nossa amostra é predominantemente constituída por alunos inseridos na vida profissional activa.

Conclusão

O principal resultado do nosso estudo vem reforçar a controvérsia em torno da capacidade da inteligência emocional prever o desempenho académico, nomeadamente ao nível do sucesso escolar, particularmente quando avaliada de acordo com o modelo misto proposto por Rego & Fernandes (2005a). Pese embora o facto de a análise de correlações entre a IE e o desempenho académico não ter recebido suporte estatístico, a relação existente

entre estas duas variáveis demonstra-nos a existência de níveis superiores de inteligência emocional face a mais elevados níveis de rendimento académico. Daqui podemos depreender que a inteligência emocional pode estar relacionada com motivações intrínsecas dos indivíduos. Ou seja, os indivíduos que procuram recompensas internas inerentes à sua conduta pessoal (neste caso, o prazer que obtêm de resultados de avaliação mais elevados) parecem detentores de mais elevados níveis de IE.

No entanto, se é verdade que a nossa principal hipótese não recebeu aqui o apoio estatístico inequívoco que esperávamos obter, o mesmo não se aplica a outras variáveis cujos resultados nos parecem interessantes. Assim, à semelhança de outros estudos já aqui referidos, não se confirmam diferenças estatisticamente significativas entre a IE global e o género, sendo que esta hipótese apenas se confirma na dimensão autocontrolo emocional. No entanto, os homens revelaram níveis médios superiores de inteligência emocional global, distinguindo-se das mulheres numa maior capacidade de autocontrolo emocional e numa menor capacidade de empatia e contágio emocional. O facto de as mulheres serem mais empáticas e emocionalmente mais contagiadas (ou contagiadas), ou seja, mais abertas aos relacionamentos com os outros, pode justificar a sua menor capacidade de autocontrolo emocional, já que, em ambos os géneros, se verifica que à medida que o valor médio de uma dimensão sobe a média da outra desce e vice-versa. Este resultado recebe suporte estatístico pela via das intercorrelações entre as dimensões de IE, que nos demonstra a existência de uma efectiva relação inversa entre estas duas variáveis.

No que concerne à idade, confirmamos a sua forte influência na inteligência emocional na medida em que a IE incrementa gradualmente com o avanço a idade. Resultados semelhantes a este já haviam sido obtidos por outros autores e expressos no presente trabalho. Os resultados obtidos sugerem-nos que a idade mais madura nos traz mais auto-encorajamento – possivelmente motivado por um sentido de urgência advindo da nossa percepção de que somos mortais –, uma melhor compreensão das nossas próprias emoções – no fundo, uma melhor compreensão de nós mesmos enquanto seres humanos –, maior capacidade de empatia e contágio emocional e mais elevados níveis de autocontrolo emocional motivados, muito provavelmente, por maiores níveis de serenidade e de tolerância no relacionamento com os outros que a idade também nos proporciona, bem como pelos ensinamentos propiciados pelas múltiplas experiências vivenciadas ao longo da vida.

De igual forma, o estado civil dos respondentes também permite mais elevados níveis de inteligência emocional, nomeadamente quando casados, unidos de facto ou divorciados. O facto de estes últimos demonstrarem níveis muito baixos de autocontrolo emocional pode ser

explicado pelo facto de terem passado por situações de elevada carga emocional, nomeadamente as resultantes do processo de divórcio. No que diz respeito aos casados e aos que vivem em união marital, o resultado de maiores níveis de inteligência emocional global poderá ser explicado por uma maior estabilidade afectiva proporcionada pela vivência a dois ou pela segurança familiar.

As diferenças observadas entre os alunos que são trabalhadores e os que são apenas estudantes indicam que os estudantes empregados são detentores de níveis superiores de IE global, têm uma maior capacidade de auto-encorajamento e mais elevados níveis de autocontrolo emocional. O auto-encorajamento pode ser explicado por um maior sentido de responsabilidade proporcionado pelo trabalho ou função que desempenham na vida profissional, enquanto o autocontrolo emocional pode ser resultado das diversas vivências profissionais, nomeadamente as interações propiciadas diariamente com meio ambiente laboral, quer na resolução de problemas, quer no relacionamento com os seus pares (colegas, chefes, superiores, clientes, etc.).

Ao contrário das nossas expectativas, a inteligência emocional não revelou diferenças estatisticamente significativas com as expectativas de carreira após a conclusão do curso. Na verdade, apesar de os alunos estarem a fazer um curso superior que pretende fornecer-lhes boas bases (qualificações) para o exercício de uma profissão, a elevada taxa de sujeitos que não tem expectativas de carreira após a conclusão do curso leva-nos a crer que o péssimo cenário de recessão económica que actualmente se vive no país, em conjunto com a elevada taxa de desemprego que se regista, tem muita influência neste resultado. As pessoas estão pessimistas acerca do futuro. Se, por um lado, investem na sua formação em busca de um futuro melhor, por outro, não vêem, neste momento específico, saídas profissionais ou oportunidades de emprego na sua área de formação académica. Ainda assim, podemos concluir que a motivação para o investimento na formação superior tem por detrás razões motivadas para a evolução profissional e para o exercício de uma profissão na área de formação académica, ou seja, motivações intrínsecas.

No que concerne aos resultados obtidos da inteligência emocional consoante o curso que os inquiridos frequentam, conclui-se que os estudantes que frequentam cursos superiores mais vocacionados para a área das ciências sociais e humanas têm níveis superiores de IE global e são mais eficazes no auto-encorajamento (ou seja, no uso das suas emoções), na compreensão das suas próprias emoções e são mais empáticos e emocionalmente contagiantes. Paralelamente, são também emocionalmente mais auto-controlados demonstrando uma superior capacidade de regular as suas próprias emoções. Os

estudantes de Psicologia destacam-se pela compreensão das emoções dos outros. Estes resultados levam-nos a concluir que a formação académica que recebem nesta área específica (ciências sociais e humanas) os prepara muito bem não só para melhor se compreenderem a si próprios e aos outros, como pela superior capacidade de perceberem e compreenderem as suas emoções, usá-las para facilitar o pensamento e geri-las em prol do crescimento pessoal e das relações sociais, indo ao encontro do modelo de competências de IE proposto por Salovey, Caruso & Mayer (2004). Da mesma forma, e conforme sugerido na revisão da literatura, verifica-se alguma sobreposição com a teoria dos traços de personalidade proposta por Petrides (2009), nomeadamente ao nível da emocionalidade – capacidade dos indivíduos estarem em contacto com os seus sentimentos e com os dos outros, de conseguirem perceber e expressar as emoções e de usar estas qualidades no desenvolvimento e manutenção de relações pessoais; e ao nível da sociabilidade – capacidade do indivíduo ao nível das interações sociais; e do autocontrolo – capacidade do indivíduo controlar os seus impulsos, desejos, as pressões externas e os seus níveis de stress.

Os resultados obtidos pela avaliação de médias de rank relativas à inteligência emocional em função do ano curricular que os estudantes frequentam demonstram que os estudantes dos anos curriculares mais avançados têm níveis superiores de IE global sendo que este valor vai sendo incrementado à medida que os estudantes avançam nos anos curriculares, se bem que não se tenha chegado a valores de significância estatística. É certo que à medida que os estudantes avançam de ano curricular, também avançam na idade o que, como vimos anteriormente, tem efeitos positivos na inteligência emocional global. Nesta perspectiva, este resultado pode estar condicionado pela variável idade. Todavia, e embora não possamos fazer uma comparação directa em virtude de não termos encontrado na literatura nenhum estudo que considerasse a IE em função do ano curricular, acreditamos que a formação académica que os estudantes vão recebendo ao longo da frequência do curso, bem como a maior carga de interações sociais proporcionadas pelo ambiente académico (i.e., interações com outras pessoas que não apenas as do seu círculo de familiares e amigos) e pelo treino do ambiente universitário têm influência positiva neste resultado.

A inteligência emocional em função da estrutura de suporte dos encargos com os estudos apenas recebe suporte estatístico nas dimensões auto-encorajamento e autocontrolo emocional. Já as diferenças observadas na análise de médias revelam-nos que os estudantes que têm os seus estudos suportados pelas entidades patronais denotam níveis superiores de IE global, de auto-encorajamento e de empatia e contágio emocional. Daqui pode-se supor alguma subserviência no sentido em que estes estudantes sentem o dever de demonstrar à sua

entidade patronal que estão à altura da confiança que lhes foi depositada e, portanto, que conseguem cumprir o objectivo traçado. Da mesma forma se verifica que os estudantes que suportam os encargos com os seus estudos também demonstram maiores níveis de inteligência emocional global, de auto-encorajamento e de autocontrolo emocional, sobressaindo daqui a existência de uma relação aparente entre o esforço relativo ao investimento monetário e os motivos de sucesso académico. Ou seja, tanto estes estudantes como os estudantes que têm os seus estudos suportados pelas entidades patronais, ao demonstrarem níveis superiores de auto-encorajamento promovem os seus níveis de esforço relativamente ao rendimento académico valorizando, desta forma, o investimento financeiro que estão a fazer ou que a entidade patronal está a fazer por eles.

Daqui se depreende que as razões do compromisso defendidas por Eccles & Wigfield (2002) estão na base da motivação destes alunos. Desta forma, os alunos cujos estudos são suportados pelas empresas onde trabalham são detentores de uma motivação extrínseca, uma vez que os seus desempenhos são reconhecidos através de recompensas externas inerentes à sua conduta comportamental. Já os alunos que suportam os encargos com os seus estudos são intrinsecamente motivados dado ter sido uma opção sua fazer um curso superior, ou seja, algo que verdadeiramente lhes interessa e apreciam. Nesta perspectiva, concordamos com Fineburg (2009) quando defende que o grau de motivação intrínseca e extrínseca de um indivíduo pode ser relacionado com o seu nível de desempenho académico.

Resta-nos apenas referir que uma maior carga de horas de estudo semanais também influencia os níveis de inteligência emocional dos estudantes, embora não possamos confirmar a presença de significância estatística. Todavia, a avaliação de médias leva-nos a concluir que os estudantes emocionalmente mais inteligentes são intrinsecamente mais motivados para o atingimento dos objectivos ou metas de realização por estes traçados. Tal como defendido por Beauchamp (2009), para atingirem as metas fixadas, estes estudantes, dotados de um forte sentimento de auto-eficácia e, assim, mais comprometidos com as metas por si fixadas, recorrem a uma estratégia de estudos que implica um maior esforço no desempenho da tarefa, ou seja, mais horas de estudo semanais, indo ao encontro de Alderman (2004a), que sustenta que as crenças de auto-eficácia na realização de uma tarefa são importantes fontes motivacionais, capazes de influenciar os estudantes na decisão de realização de uma actividade e na quantidade de esforço e de persistência envolvidas na execução dessa mesma actividade.

Limitações do Trabalho e Estudos Futuros

As limitações da pesquisa merecem aqui alguma atenção. Na verdade foram várias as limitações do presente trabalho, das quais destacamos, em primeiro lugar, a peculiaridade e o tamanho da amostra utilizada que, de alguma forma, poderão ter influenciado os resultados. Acreditamos, pois, que uma amostra de maiores dimensões poderia proporcionar resultados diferentes dos obtidos. O facto de a amostra ser constituída predominantemente por sujeitos do sexo feminino (cerca de 70% da amostra) pode ter ocasionado algum enviesamento dos resultados já que o género feminino revelou médias ligeiramente inferiores de inteligência emocional. Outro aspecto que merece atenção relaciona-se com o facto de a amostra ter sido constituída maioritariamente por trabalhadores-estudantes (82%). Admitimos que uma amostra mais equilibrada entre alunos trabalhadores ou apenas estudantes poderia ter-nos proporcionado diferentes resultados. Assim, em estudos futuros seria desejável uma amostra de maiores dimensões (tal como sugerido por Rego & Fernandes, 2005a), mais homogénea em relação ao género e à quantidade de alunos trabalhadores-estudantes. O facto de a amostra não ter demonstrado distribuição normal também limitou o nosso estudo na medida em que tivemos de recorrer a testes não paramétricos inviabilizando, desta forma, o uso de testes paramétricos que nos proporcionariam não só uma maior diversidade de testes a utilizar, como um maior grau de fiabilidade nos resultados alcançados.

A segunda limitação relaciona-se com o instrumento de medida de inteligência emocional utilizado. Conquanto a evidência empírica sugira um instrumento com boas propriedades psicométricas e consistências internas satisfatórias (Rego & Fernandes, 2005a), a análise factorial confirmatória que efectuámos, embora tenha surgido um modelo factorial bastante claro, quatro dimensões ficaram reduzidas a conteúdos de apenas dois itens, nomeadamente nas dimensões autocontrolo perante as críticas, compreensão das emoções dos outros, empatia e contágio emocional e autocontrolo emocional (regulação das emoções). Esta vicissitude pode ter efeitos pouco favoráveis no que concerne à fiabilidade e consistência interna da escala de medida utilizada, se bem que apenas na dimensão autocontrolo emocional não se atingiu o mínimo desejável (0,70). Todavia, dada a aproximação deste *alpha* de Cronbach (0,67) com o patamar desejável, considerámo-lo aceitável e decidimos correr o risco. Na verdade, esta dimensão, em conjunto com as dimensões “auto-encorajamento (uso das emoções)” e “compreensão das emoções próprias”, foram as que denotaram maiores contributos para os resultados de inteligência emocional sendo, portanto, as dimensões com maior poder preditivo.

Também o facto de a escala ser toda centrada no próprio indivíduo e de utilizar um método de medição centrado na auto-descrição, pode levar a resultados enviesados já que não podemos ter a certeza de que todos os indivíduos tenham o seu autoconceito suficientemente ajustado de modo a obterem resultados fiáveis das suas próprias auto-análises e dos seus próprios autoconceitos, conforme sugerido pelos autores da escala aqui utilizada. O facto de praticamente todas as dimensões extraídas na nossa análise factorial confirmatória se intercorrelacionarem de forma significativa entre si, também é um bom indicador de que esta escala mede “dimensões de um mesmo constructo” (Rego & Fernandes, 2005a, p. 159). Todavia, ressalvamos a necessidade de mais estudos com recurso à escala proposta por estes autores, com vista ao seu aprimoramento e maior validade preditiva, bem como com utilização de outras escalas de medida de IE, nomeadamente as propostas por Petrides & Furnham – TEIQue (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*), por Mayer, Salovey & Caruso – MSCEIT (*Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test*) e por Bar-On – EQ-i (*Emotional Quotient Inventory*), no sentido de se aferirem eventuais diferenças nos resultados alcançados.

Outras limitações do presente estudo empírico que podem servir de mote a investigações futuras prendem-se com o facto de este ter sido um estudo onde se procedeu a uma avaliação pontual da relação entre a inteligência emocional e o desempenho académico. Contudo, achamos que seria interessante uma avaliação longitudinal, onde pudessem ser comparados os resultados obtidos em diversas fases.

Por outro lado, não foram aqui tidos em conta outros factores como o quociente de inteligência dos sujeitos e outras dimensões mais directamente relacionadas com a vida académica, tais como a assiduidade dos estudantes às aulas, o grau de satisfação e de comprometimento com o curso, com a instituição (instalações e serviços prestados/disponíveis), com o corpo docente – ao nível da proximidade de relacionamento com os estudantes e dos métodos de ensino/aprendizagem –, o relacionamento dos inquiridos com os colegas de turma, o espírito de entreajuda (no fundo, a qualidade dos relacionamentos interpessoais dos estudantes no seio académico), bem como outras contingências tais como as advindas da relação ou conciliação da actividade profissional com os estudos e com a vida familiar, tal como outras variáveis que se prendem com o tipo de ocupação profissional dos sujeitos e o grau de satisfação destes relativamente à função que desempenham; os níveis de stress dos estudantes (particularmente, os vivenciados nos momentos de avaliação), o seu bem-estar afectivo ou mesmo o seu estado de espírito no momento em que responderam ao

questionário. Sugere-se, pois, que em investigações futuras estas dimensões sejam tidas em conta no sentido de se aprofundarem os estudos nesta área.

Do mesmo modo, seria interessante estudar a IE dos estudantes do ensino superior em função do QI e do desempenho académico, bem como uma análise das características de comportamento destes em função do desempenho académico e da inteligência emocional. Paralelamente, seria pertinente expandir o estudo a outros meios académicos diferentes daquele foi aqui utilizado, nomeadamente ao contexto universitário público.

Pesem embora todas as limitações encontradas e o facto de se mater em aberto qual o relacionamento efectivamente existente entre a inteligência emocional e o desempenho académico, bem como a falta de uma clara definição do conceito de inteligência emocional e o facto de não podermos, de forma nenhuma, generalizar os nossos resultados à população portuguesa, este estudo fornece dados adicionais aos já existentes em resultado de outras investigações e representa um contributo adicional para o aprofundamento dos estudos do constructo de inteligência emocional de Rego & Fernandes (2005a), bem como para os estudos de inteligência emocional realizados em território nacional.

Referências Bibliográficas

Alderman, M. K. (2004a). Concepts of Ability and Motivation. Em M. K. Alderman (Ed.). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning* (2ª ed.) (pp. 66-104). London: Lawrence Erlbaum Associates

Ângelo, I. S. (2007). Medição da inteligência emocional e sua relação com o sucesso escolar. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa. Acedido em 7, Maio, 2010, em <http://digitool01.sibul.ul.pt/R/4KCAM79XYY5NUHS3BPCYVFI29E64LIISI114QDKQIQBVD6GRMU-04117>

Alderman, M. K. (2004b). Goals and Goal Setting. Em M. K. Alderman (Ed.). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning* (2ª ed.) (pp. 105-131). London: Lawrence Erlbaum Associates

Allen, L., & Mottarella, K. (2005). Emotional Intelligence. *Encyclopedia of Human Development*. SAGE Publications. Acedido em 15, Abril, 2010, em http://www.sage-reference.com/humandevlopment/Article_n228.html

Almeida, L. S., Miranda, L., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições Causais para o Sucesso e Fracasso Escolares. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 169-176

Barchard, K. A. (2003). Does Emotional Intelligence Assist In The Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*, 63:839–858. DOI: 10.1177/0013164403251333

Beauchamp, A. S. (2009). Goals and Goal-setting Theory. Em S. J. Lopez (Ed.). *Encyclopedia of positive psychology* Vol. I (pp. 434-437). Oxford: Wiley-Blackwell

Bueno, J. M. H., & Primi, R. (2003). Inteligência Emocional: Um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 279-291

Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Inteligência emocional na empresa* (13ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Campos

Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., & Stough, C. (2008). Emotional Intelligence and Scholastic Achievement in Australian Adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60(1), 10–17. DOI: 10.1080/00049530701449505

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annu. Rev. Psychol.* 53:109–32

Ekermans, G. (2009). Emotional Intelligence Across Cultures: Theoretical and Methodological Considerations. Em C. Stough, D. H. Saklofske & J. D. A. Parker (Eds). *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications* (pp. 259-290). New York: Springer

Fineburg, A. C. (2009). Academic Achievement. Em S. J. Lopez (Ed.). *Encyclopedia of positive psychology*, Vol. I (pp. 4-6). Oxford: Wiley-Blackwell

Furnham, A. (2009). The Importance and Training of Emotional Intelligence at Work. Em C. Stough, D. H. Saklofske & J. D. A. Parker (Eds). *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications* (pp. 137-155). New York: Springer

Gignac, G. E. (2009). Psychometrics and the Measurement of Emotional Intelligence. Em C. Stough, D. H. Saklofske & J. D. A. Parker (Eds). *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications* (pp. 9-40). New York: Springer

Goleman, D. (2000). *Trabalhar com inteligência emocional* (2ª ed.). Lisboa: Temas e Debates

Goleman, D. (2009). *Inteligência emocional* (13ª ed.). Lisboa: Temas e Debates

Guerra, P. B. (2000). *Cerebrus: A gestão intrapessoal*. Cascais: Editora Pergaminho

Hansen, K., Lloyd, J., & Stough, C. (2009). Emotional Intelligence and Clinical Disorders. Em C. Stough, D. H. Saklofske & J. D. A. Parker (Eds). *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications* (pp. 219-237). New York: Springer

Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology, 27*(2), 235–254

Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo

Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a Fiabilidade do Alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia, 4*(1), 65-90

Marquez, P. G., Martin, R. P., & Brackett, M. A. (2006). Relating Emotional Intelligence to Social Competence and Academic Achievement in High School Students. *Psicothema, 18*(supl.), 118-123

Martin, D., & Boeck, K. (1999). *QE: O que é a inteligência emocional* (2ª ed.). Lisboa: Editora Pergaminho

Mascarenhas, S., Gonzaga, L., & Jesus, S. N. (2009). Avaliação de Atribuições Causais para o Rendimento no Ensino Superior: Um estudo com estudantes de Portugal e do Brasil. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5021-5030). Braga: Universidade do Minho

Mayer, J. D. (2000). Emotion, intelligence, and emotional intelligence. Em J. P. Forgas (Ed.). *The Handbook of Affect and Social Cognition* (pp. 410-431). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates. Acedido em 18, Fevereiro, 2010, em http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2000Mayerpartofforgas.pdf

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Em P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books. Acedido em 17, Fevereiro, 2010, em http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1997MSWhatIsEI.pdf

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist, 63*, 503-517. Acedido em 18, Fevereiro, 2010, em

[http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI %20Proper/ RP2008-MayerSaloveyCarusob.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/RP2008-MayerSaloveyCarusob.pdf)

Mcenrue, M. P., Groves, K. S., & Shen, W. (2007). Emotional intelligence development: leveraging individual characteristics. *Journal of Management Development*, 28(2), 150-174. DOI: 10.1108/02621710910932106. Acedido em 25, Novembro, 2009, em <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?contentType=Article&Filename=html/Output/Published/EmeraldFullTextArticle/Pdf/0260280206.pdf>

Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. *Annu. Rev. Psychol.* 57:487–503. DOI: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258

Monteiro, S. O. M., Tavares, J. P. C., & Pereira, A. M. S. (2008). Optimismo disposicional, sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico em estudantes do primeiro ano do ensino superior. *Estudos de Psicologia*, 13(1), 23-29

Morales, M. I. J., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia Emocional y Rendimiento Escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79

Papadogiannis, P. K., Logan, D., & Sitarenios, G. (2009). An Ability Model of Emotional Intelligence: A Rationale, Description, and Application of the Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Em C. Stough, D. H. Saklofske & J. D. A. Parker (Eds). *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications* (pp. 43-65). New York: Springer

Parker, J. D. A., Saklofske, D. H., Wood, L. M., & Collin, T. (2009). The Role of Emotional Intelligence in Education. Em C. Stough, D. H. Saklofske & J. D. A. Parker (Eds). *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications* (pp. 239-255). New York: Springer

Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence (pp. 123-143). Acedido em 26, Maio, 2010, em <http://www.psychometriclab.com/admins/files/Measuring%20Trait%20EI%20%28chapter%29.pdf>

Petrides, K. V. (2009). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). Em C. Stough, D. H. Saklofske & J. D. A. Parker (Eds). *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications* (pp. 85-101). New York: Springer

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277–293. DOI: 10.1016/S0191-8869(03)00084-9. Acedido em 26, Maio, 2010, em http://www.psychometriclab.com/admins/files/PAID%20%282004%29%20%20T_EI.pdf

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320. Acedido em 26, Maio, 2010, em http://www.psychometriclab.com/PAID%20%282000%29%20%20T_EI.pdf

Qualter, P., Gardner, K. J., & Whiteley, H. E. (2007). Emotional Intelligence: Review of research and educational implications. *Pastoral Care in Education*, 25(1), 11–20. DOI: 10.1111/j.1468-0122.2007.00395.x

Qualter, P., Whiteley, H., Morley, A., & Dudiak, H. (2009). The Role of Emotional Intelligence in the Decision to Persist With Academic Studies in HE. *Research in Post-Compulsory Education*, 14(3), 219–231. DOI: 10.1080/13596740903139255

Rego, A., & Fernandes, C. (2005a). Inteligência emocional: Contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida. [Emotional Intelligence: Further Contributions for Validating a Measurement Instrument]. *Psicologia*, XVIII, 139–67

Rego, A., & Fernandes, C. (2005b). Inteligencia emocional: Desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Revista Interamericana de Psicología*, 39(1), 23-38

Rego, A., Sousa, F., Cunha, M. P., Correia, A., & Saur-Amaral, I. (2007). Leader self-reported emotional intelligence and perceived employee creativity: An exploratory study. *Creativity and Innovation Management*, 16(3), 250-264

Ruiz, V. M. (2003). Motivação na Universidade: Uma revisão da literatura. *Rev. Estudos de Psicologia, 20*(2), 15-24

Salovey, P., Caruso, D., & Mayer, J. D. (2004). Emotional Intelligence in Practice. Em P. A. Linley & S. Joseph (Eds). *Positive Psychology in Practice* (pp. 447-463). New Jersey: Wiley

Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Bhullar, N. (2009). The Assessing Emotions Scale. Em C. Stough, D. H. Saklofske & J. D. A. Parker (Eds). *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications* (pp. 119-134). New York: Springer

Song, L. J., Huang, G., Peng, K. Z., Law, K. S., Wong, C., & Chen, Z. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence, 38*:137–143. DOI: 10.1016/j.intell.2009.09.003

Stough, C., Clements, M., Wallish, L., & Downey, L. (2009). Emotional Intelligence in Sport: Theoretical Linkages and Preliminary Empirical Relationships from Basketball. Em C. Stough, D. H. Saklofske & J. D. A. Parker (Eds). *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications* (pp. 291-305). New York: Springer

Stough, C., Saklofske, D. H., & Parker, J. D. A. (2009). A Brief Analysis of 20 Years of Emotional Intelligence: An Introduction to Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications. Em C. Stough, D. H. Saklofske & J. D. A. Parker (Eds). *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications* (pp. 3-8). New York: Springer

Tarasuik, J. C., Ciorciari, J., & Stough, C. (2009). Understanding the Neurobiology of Emotional Intelligence: A Review. Em C. Stough, D. H. Saklofske & J. D. A. Parker (Eds). *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications* (pp. 307-320). New York: Springer

Wood, L. M., Parker, J. D. A., & Keefer, K. V. (2009). Assessing Emotional Intelligence Using the Emotional Quotient Inventory (EQ-i) and Related Instruments. Em C. Stough, D.

H. Saklofske & J. D. A. Parker (Eds). *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications* (pp. 67-84). New York: Springer

Woyciekoski, C., & Hutz, C. S. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 1-11. Acedido em 10, Dezembro, 2009, em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n1/02.pdf>

Anexos

Anexo A

Pedido de autorização ao ISLA

De: **Ana Botelho de Sousa** <anabsousa@gmail.com>

Data: 22 de fevereiro de 2010 13:00

Assunto: Pedido autorização para realização de uma investigação inserida num programa de mestrado

Para: Carlos Silva <carlos.silva@unisla.pt>

Exmo. Senhor,

Digno. Director Académico do Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria,

No âmbito de uma investigação inserida num programa de Mestrado do ISMT – Instituto Superior Miguel Torga, sob a orientação do Professor Doutor José Henrique Dias, estamos interessados em identificar o grau em que a inteligência emocional (IE) se relaciona com o desempenho académico. Como sabe, a IE é uma área de investigação recente e o Seu contributo vai ajudar a enriquecer esta apaixonante temática. Para tal, torna-se necessário inquirir um conjunto significativo de estudantes que frequentem o ensino superior. Neste sentido, muito gostaria de utilizar como amostra os estudantes em frequência dos cursos de licenciatura dessa instituição, a qual peço, desde já a Sua permissão.

O instrumento de IE que pretendo aplicar está validado para a população portuguesa e o desempenho académico será medido através do auto-relato dos inquiridos relativamente às notas obtidas no primeiro semestre do corrente ano lectivo. Em anexo remeto o instrumento de medida de inteligência emocional para sua melhor apreciação.

Mais informo que a participação neste estudo é inteiramente voluntária, que serão cumpridos todos os procedimentos formais e éticos e que os dados recolhidos serão submetidos a tratamentos estatísticos que visam identificar tendências ou perfis globais e não pessoais. Do mesmo modo, será garantida aos participantes a confidencialidade dos dados recolhidos, bem como o seu anonimato. O preenchimento do questionário não deverá exceder 10 minutos.

O procedimento de recolha de dados será feito com recurso à internet, pelo que, de igual forma, solicitamos a V. Exa. a distribuição de um e-mail contendo um *link* de acesso ao questionário on-line, pela base de dados dos estudantes de licenciatura em frequência.

Antecipadamente grata por toda a colaboração que me possa dispensar, apresento os meus cordiais cumprimentos.

Ana Botelho de Sousa

De: **Carlos Silva** <carlos.silva@unisla.pt>

Data: 10 de março de 2010 03:03

Assunto: RE: Pedido autorização para realização de uma investigação inserida num programa de mestrado

Para: Ana Botelho de Sousa <anabsousa@gmail.com>

Olá Ana,

O estudo está autorizado.

Desejo que corra tudo bem.

Carlos Silva

Anexo B

Instrumento utilizado

Estimado(a) aluno(a),

Após termos obtido autorização do ISLA para o(a) contactar, vimos solicitar a sua colaboração numa investigação inserida num programa de Mestrado do ISMT – Instituto Superior Miguel Torga, sob a orientação do Professor Doutor José Henrique Dias, respondendo ao questionário disponível online, no seguinte *link*:

<http://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dFM4MkZ1V0pxNlIBaFAyOUVZS0lzeK6MA>

A plataforma utilizada para recolha dos dados é uma ferramenta digital que permite agilizar o processo de recolha e tratamento da informação, garantindo, em simultâneo, o carácter anónimo e confidencial das respostas. Os dados recolhidos serão analisados de modo global, utilizando programas estatísticos que visam identificar padrões ou perfis gerais e não pessoais.

As questões colocadas são de resposta rápida, não existindo respostas certas ou erradas, pelo que não terá qualquer dificuldade no seu preenchimento.

A qualidade e validade desta investigação dependem da sua colaboração.

Esperamos poder contar consigo e agradecemos, desde já, o tempo e a atenção que nos possa dispensar.

Ana Sousa

Muito obrigada por aceitar participar neste estudo.

O presente questionário insere-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional do ISMT (Instituto Superior Miguel Torga), sob a orientação do Professor Doutor José Henrique Dias.

Estamos interessados em identificar o grau em que a inteligência emocional (IE) se relaciona com o desempenho académico. Como sabe, a IE é uma área de investigação recente e o seu contributo vai ajudar a enriquecer esta apaixonante temática. Os dados recolhidos serão submetidos a tratamentos estatísticos que visam identificar tendências ou perfis globais e não pessoais.

A sua colaboração neste projecto é inteiramente voluntária e é livre de desistir a qualquer momento, não havendo quaisquer efeitos secundários ou negativos. Toda a informação recolhida é estritamente confidencial, o que significa que só os responsáveis pelo projecto terão acesso aos dados recolhidos. Os resultados do estudo serão tornados públicos.

As questões colocadas são de resposta rápida, não existindo respostas certas ou erradas - apenas exprimem o que pensa e o que sente. O questionário é maioritariamente composto por perguntas de resposta fechada pelo que, nestes casos, apenas terá de seleccionar o ponto da escala que melhor o/a descreve. A sua sinceridade e espontaneidade é a melhor forma de nos ajudar a recolher informação relevante para a validade desta investigação. O preenchimento deverá demorar cerca de 10 minutos.

Para esclarecimentos adicionais ou em caso de dúvida, por favor, esteja à vontade para nos contactar através do e-mail: anabsousa@gmail.com.

Antecipadamente gratos pela sua colaboração,

Ana Sousa

Inteligência Emocional

O questionário encontra-se estruturado em duas partes distintas. Na primeira parte avalia-se a inteligência emocional dos respondentes e, na segunda parte, o desempenho académico. Assinale o grau de veracidade das seguintes afirmações, relativas à inteligência emocional, na escala de frequência de 7 pontos, que a seguir lhe apresentamos.

A afirmação não se aplica rigorosamente nada a mim	Não se aplica	Aplica-se muito pouco	Aplica-se alguma coisa	Aplica-se bastante	Aplica-se muito	A afirmação aplica-se completamente a mim
1	2	3	4	5	6	7
1. Compreendo os meus sentimentos e emoções.						<input type="checkbox"/>
2. Não lido bem com as críticas que me fazem.						<input type="checkbox"/>
3. Quando algum amigo meu ganha um prémio, sinto-me feliz por ele.						<input type="checkbox"/>
4. Reajo com calma quando estou sob tensão.						<input type="checkbox"/>
5. Fico irritado quando me criticam – mesmo sabendo que as outras pessoas têm razão.						<input type="checkbox"/>
6. Consigo permanecer calmo mesmo quando os outros ficam zangados.						<input type="checkbox"/>
7. Sinto-me bem quando um amigo meu recebe um elogio.						<input type="checkbox"/>
8. Sou realmente capaz de controlar as minhas próprias emoções.						<input type="checkbox"/>
9. Compreendo as causas das minhas emoções.						<input type="checkbox"/>
10. Empenho-me em compreender os pontos de vista das outras pessoas.						<input type="checkbox"/>
11. Normalmente encorajo-me a mim próprio para dar o meu melhor.						<input type="checkbox"/>
12. Percebo bem os sentimentos das pessoas com quem me relaciono.						<input type="checkbox"/>
13. Consigo compreender as emoções e sentimentos dos meus amigos vendo os seus comportamentos.						<input type="checkbox"/>
14. Dou o meu melhor de mim para alcançar os objectivos a que me propus.						<input type="checkbox"/>
15. É difícil para mim aceitar uma crítica.						<input type="checkbox"/>
16. De uma forma geral costumo estabelecer objectivos para mim próprio.						<input type="checkbox"/>
17. Sei bem o que sinto.						<input type="checkbox"/>

Desempenho Académico

Aproveitamento escolar no 1º semestre do ano lectivo 2009/2010

De forma a podermos aferir relativamente ao seu rendimento académico, solicitamos que nos responda às seguintes questões referentes ao seu aproveitamento no corrente ano lectivo:

A quantas unidades curriculares se encontrava inscrito no 1º semestre? _____.

Quantas unidades curriculares realizou com sucesso no 1º semestre? _____.

Qual a média aritmética simples que obteve nas unidades curriculares realizadas com aproveitamento no 1º semestre? _____ valores.

Por favor, responda a esta questão mencionando o resultado do cálculo numa escala de 10 a 20 valores. Não se esqueça que só são válidas as UC a que obteve aproveitamento. Se necessário, recorra à calculadora utilizando a seguinte fórmula: soma dos resultados obtidos em todas as UC realizadas com aproveitamento no 1º semestre / número de UC realizadas com aproveitamento no 1º semestre.

Dados biográficos

Curso de licenciatura em que está matriculado(a):

- Engenharia da Segurança do Trabalho
- Gestão de Empresas
- Gestão de Recursos Humanos
- Psicologia
- Turismo

Ano curricular em que está matriculado(a):

- 1º Ano
- 2º Ano
- 3º Ano

Idade: _____.

Género:

- Feminino
- Masculino

Estado civil:

- Solteiro(a)
- Casado(a) ou União de Facto
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)

É trabalhador estudante?

- Sim
- Não

Os encargos com os seus estudos:

- São suportados integralmente por mim.
- São suportados pelos meus pais.
- São suportados pela empresa onde trabalho.
- Tenho bolsa de estudos
- Outra situação _____

Com excepção das horas de aulas, quantas horas por semana dedica, em média, aos estudos?

- Nenhuma, apenas assisto às aulas.
- Uma a duas horas semanais.
- Três a cinco horas semanais.
- Seis a oito horas semanais.
- Mais de oito horas semanais.

Diga-nos, de forma sucinta, o que o motiva a fazer um curso superior?

Quais são as suas expectativas de carreira, após a conclusão do curso?

Muito obrigada pela sua participação.

Anexo C

Pedido de autorização de aplicação do instrumento de medida de IE

De: **Ana Paula Botelho de Sousa** <anabsousa@gmail.com>

Data: 23 de março de 2010 01:04

Assunto: Solicitação de permissão para aplicação do instrumento de medida de Inteligência Emocional

Para: arego@egi.ua.pt

Exmo. Senhor Professor Doutor Arménio Rego,

Encontro-me, neste momento, em fase de elaboração da dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional, do Instituto Superior Miguel Torga, sob a orientação do Professor Doutor José Henriques Dias.

Ao longo da minha vida académica tenho tido inúmeras oportunidades de tomar contacto com estudos publicados pelo Senhor Professor, que considero muito interessantes e motivadores de pesquisas futuras. Contudo, particularmente, o estudo da Inteligência Emocional despertou a minha atenção e curiosidade em aprofundar o tema. Assim, nos últimos meses, tenho aprofundado as minhas pesquisas sobre esta temática e, pegando na sugestão que faz no artigo “Inteligência emocional: Contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida”, no capítulo das limitações da pesquisa e pistas para investigação futura, gostaria de realizar uma investigação empírica que permitisse cruzar o constructo da Inteligência Emocional com o Rendimento Académico em Estudantes do Ensino Superior, seguindo o trabalho do Senhor Professor. O cálculo do rendimento académico será feito com recurso à fórmula utilizada no estudo “Optimismo disposicional, sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico em estudantes do primeiro ano do ensino superior”, de Monteiro, Tavares & Pereira (2008).

Objectivamente, gostaria de determinar o grau em que a inteligência emocional se relaciona com o rendimento académico e testar o grau em que as seis dimensões da inteligência emocional (1. compreensão das emoções próprias; 2. autocontrolo perante as críticas; 3. auto-encorajamento [uso das emoções]; 4. autocontrolo emocional; 5. empatia; 6. compreensão das emoções dos outros) explicam o rendimento académico.

Face ao exposto, venho solicitar a Sua permissão para aplicar o instrumento constante do artigo “Leader Self-Reported Emotional Intelligence and Perceived Employee Creativity: Na Exploratory Study” (2007). De igual forma, solicito que me indique instruções para a leitura da escala tipo Likert de sete pontos, sabendo apenas que 1: “não se aplica rigorosamente nada a mim” e 7: “aplica-se completamente a mim”. Assim, será muito importante que me forneça a forma de leitura dos pontos 2 a 6 desta escala, bem como outras informações que considere pertinentes para o estudo em causa.

Antecipadamente grata pela atenção dispensada, apresento os meus melhores cumprimentos.

Ana Botelho de Sousa

De: **Arménio Rego** <armenio.rego@ua.pt>

Data: 23 de março de 2010 10:42

Assunto: IE

Para: Ana Paula Botelho de Sousa <anabsousa@gmail.com>

Estimada Dr^a Ana

Seguem as escalas e papers sobre a matéria.

Desejos de bom trabalho.

Arménio Rego

