

## Inteligência Emocional e Desempenho Académico em Estudantes do Ensino Superior<sup>1</sup>

---

Ana Botelho de Sousa, José Henrique Dias

### INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Desde meados da década de 1990, com a publicação do *bestseller* de Daniel Goleman *Emotional Intelligence*, que os estudos na área da inteligência emocional (IE) conheceram um crescimento verdadeiramente exponencial. Contudo, Goleman apenas popularizou um conceito que vinha sendo estudado por Salovey e Mayer, desde 1990 (Bueno e Primi 2003). O estudo da Inteligência Emocional (IE) trata da correlação entre a inteligência e a emoção e representa um dos aspetos da inteligência mais debatidos na atualidade (Woyciekoski e Hutz 2009). Desta forma,

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 e Salovey 1997: 15).

---

<sup>1</sup> O artigo incorpora a dissertação de 2º Ciclo em Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional (ISMT), defendida em 22 de setembro de 2010.

Por outro lado, para Mayer, Salovey e Caruso (2008) o conceito de IE inclui a capacidade de os 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. Estas habilidades têm funções adaptativas que, potencialmente, os beneficiam a si próprios e aos outros. Um dos resultados emergentes do conceito de IE é que a combinação das emoções com a inteligência permite o processamento da informação mais profunda do que cada um dos fatores por si só (Mayer, 2000). Assumindo-se como uma forma de inteligência geral distinta da inteligência cognitiva, a IE reflete o potencial de um indivíduo no comportamento adaptativo inteligente e promove o sucesso pessoal, a felicidade e o bem-estar geral (Wood, Parker e Keefer 2009).

Embora existam vários modelos e medidas de IE (por exemplo, Mayer, Salovey e Caruso 2000; Bar-On 1997; Schutte et al. 1998; Tett et al. 2005; Petrides e Furnham 2001; Palmer e Stough 2001), uma série de dimensões de IE são 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, Lloyd e Stough 2009: 220)

Não obstante a falta de consenso e controvérsia em torno desta temática, dos inúmeros estudos publicados ao longo dos últimos vinte anos emergem três modelos fundamentais: o *modelo de competências*, o *modelo dos traços* (Wood et al. 2009) e o *modelo misto* Papadogiannis, Logan e Sitarenios (2009).

### **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 aptidão de medir a capacidade de raciocínio com conteúdo emocional e de se usar esse conteúdo emocional para melhorar o pensamento' (Papadogiannis et al. 2009: 44). Para Tarasuik, Ciorciari e Stough (2009: 308) 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'. Este modelo, ao considerar habilidades reais, insere-se, sobretudo, no domínio das capacidades cognitivas (Furnham 2009). O modelo de competências 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 (Salovey, Caruso, e Mayer, 2004).

Para Salovey et al. (2004: 449), a ‘perceção emocional envolve registar, aceder e decifrar mensagens emocionais presentes em expressões faciais, no tom de voz, ou em artefactos culturais’. O *uso das emoções* ‘focaliza a forma como a emoção afeta o sistema cognitivo e, como tal, pode ser aproveitada mais eficazmente na resolução de problemas, raciocínio, tomada de decisões e esforços criativos’ (idem: 449). Por sua vez, a dimensão *compreensão das emoções* ‘diz respeito à capacidade de rotular emoções através de palavras e de reconhecer as relações entre exemplos do léxico afetivo’ (Salovey et al. 2004: 450), enquanto a *gestão das emoções* refere a capacidade de compreensão e uso eficaz das próprias emoções.

### 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 autoeficácia emocional) profundamente enraizado aos mais baixos níveis hierárquicos da personalidade de cada indivíduo. Também Schutte, Malouff, e Bhullar (2009) sustentam que a IE pode ser conceptualizada como um traço de personalidade funcional, dado incluir disposições e autoperceções relacionadas com o funcionamento emocional que, em consequência, podem incluir a autoeficácia emocional. Em oposição à capacidade cognitiva real (que pertence à esfera da personalidade), ‘a IE como traço engloba tendências de comportamento e competências de autoperceção’ (Schutte et al. : 131).

A IE como traço (ou autoeficácia emocional) refere-se a uma constelação de disposições comportamentais e de autoperceções 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 autopercebidas. (Petrides, Frederickson e Furnham 2004: 278)

Em relação 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). 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.

### **A IE como um Modelo Misto**

Segundo Petrides e Furnham (2000), os modelos mistos incorporam um amplo leque de variáveis de personalidade. Para Ekermans (2009), o modelo misto é o mais abrangente dado encapsular na IE as vertentes emocionais, sociais, competências pessoais e habilidades e capacidades não cognitivas que se podem obter a partir do uso efetivo da regulação das emoções, enfatizando uma superior adaptação às exigências ambientais. Segundo Stough, Clements, Wallish e Downey (2009), ao considerar a emoção e a personalidade num único constructo, Bar-On identificou cinco grandes componentes de IE, cada uma contemplando numerosas competências. 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 auto-consciência emocional, a assertividade, o respeito por si próprio, a autoatualização 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 otimismo e a felicidade (Stough et al. 2009: 294).

Neste sentido, Stough et al. (2009) reconhecem ainda 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.

## DESEMPENHO ACADÊMICO

O *desempenho acadêmico* é definido por Fineburg (2009: 4) como uma ‘qualquer medida de progresso de um aluno num ambiente escolar ou acadêmico’. Embora os investigadores se socorram de diversos tipos de escalas de medida e dos comportamentos dos estudantes para quantificar o desempenho acadêmico e determinar algumas formas de intervenção que possam afetar 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 acadêmico’ (Fineburg 2009: 4). No entanto, o resultado das numerosas pesquisas tem evidenciado outros fatores que determinam e definem o desempenho acadêmico (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’. No sentido mais básico da palavra, ‘o estudo da motivação é o estudo da ação’ (Eccles e Wigfield 2002: 110). Na investigação educacional, as teorias da motivação são frequentemente utilizadas para explicar as escolhas dos estudantes, o grau de comprometimento e de persistência, a procura de ajuda e o desempenho acadêmico (Meece, Anderman e Anderman 2006).

Ruiz (2003), citando Jacobs e Newstead, refere a existência de três tipos de motivação: a motivação *superficial* – os estudantes 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 –, a motivação *profunda* – os estudantes interessam-se intrinsecamente pelos conteúdos curriculares dada a importância que atribuem ao desenvolvimento de competências na área de estudo – e a motivação *para a realização* – os estudantes 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 acadêmico, as teorias da motivação também podem ser vistas à luz das *expectativas* e *valores*. Segundo Eccles e Wigfield (2002), as *expectativas* representam crenças sobre a capacidade individual face a diferentes tarefas ou atividades enquanto os *valores* são razões ou incentivos para o desempenho da tarefa/atividade.

### **Teoria das Metas de Realização**

Para Beauchamp (2009: 434), ‘metas são objetivos ou propósitos de ação. A teoria da fixação de metas pretende descrever o processo consciente de definição de objetivos de desempenho e sua influência no desempenho, nos comportamentos e resultados’. Dependendo da qualidade das metas que os estudantes fixam para si próprios, estas podem surtir efeitos no desempenho acadêmico Fineburg (2009).

Segundo Beauchamp (2009), metas são guias de ação que direcionam a atenção e o esforço para a informação e atividades relevantes, o que origina melhores desempenhos em virtude do não desperdício de esforços e de tempo em atividades alheias. Alderman (2004a: 106), citando Locke e Latham, define metas como ‘representações cognitivas de um evento futuro e, como tal, influenciam a motivação através de cinco processos’. Porque focalizam um objetivo, as metas direcionam a atenção e a ação 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.

### **Teoria das Atribuições Causais**

Na análise das explicações apresentadas pelos estudantes face a situações de sucesso ou de insucesso acadêmico, a teoria da atribuição de causalidade (de Weiner) representa um interessante corpo teórico (Almeida, Miranda e Guisande, 2008). Mascarenhas, Gonzaga, e Jesus (2009: 5022) defendem a possibilidade de se entender ‘uma atribuição como uma espécie de crença que as pessoas adotam acerca da causa do que vivenciam, seja em termos de sucesso ou de fracasso’, sendo que este comportamento advém da necessidade do ser humano em explicar os seus acontecimentos (positivos ou negativos). 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 fatores: 1) capacidade – habilidades e aptidões consideradas pelos estudantes como relevantes na realização das suas tarefas; 2) esforço – energia e intensidade consagrada à realização de uma atividade; 3) estratégias – métodos e processos utilizados com vista a superiores resultados da aprendizagem; 4) tarefa

– dificuldades ou facilidades percebidas no âmbito das tarefas escolares; 5) professores – percepção quanto ao papel assumido pelo professor no rendimento escolar dos alunos; e 6) sorte – significado atribuído à sorte ou ao azar quanto aos resultados dos desempenhos académicos (Almeida et al. 2008).

As consequências das atribuições causais têm reflexos nas expectativas dos alunos (de sucesso/fracasso), no autoconceito e na autoestima, e desempenham um importante papel no seu rendimento, nos estados motivacionais e nas motivações para a aprendizagem, ‘com evidentes implicações sobre o comportamento’ (Mascarenhas et al. 2009: 5023). Ou seja, numa lógica de manutenção da autoestima, os estudantes atribuem causas externas aos seus fracassos académicos. Por outro lado, ‘a proteção da autoestima pode ser conseguida a partir de uma reorganização do autoconceito’ (Almeida et al. 2008: 171) em que o estudante desinveste da área ameaçadora (neste caso, da escola) para investir noutras áreas que lhe sejam mais gratificantes. As atribuições causais favorecem, portanto, a construção de explicações que permitem aos indivíduos ‘um certo controlo sobre o ambiente, mantendo a sua autoestima em níveis adequados de aceitação’ (Mascarenhas et al. 2009: 5023).

### **Inteligência Emocional e Desempenho Académico**

O papel desempenhado pelas emoções no sucesso académico tem merecido grande atenção (Parker, Saklofske, Wood e Collin 2009: 239), particularmente depois de Goleman, em 1995, ter sugerido que a ‘inteligência emocional (IE) era mais importante do que o QI para prever o sucesso na vida, incluindo o sucesso académico’. 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 e López-Zafra 2009: 69), destacando-se o aprofundamento que tem merecido a influência da IE no sucesso académico. Apesar deste crescente interesse ‘os resultados das investigações têm sido, na melhor das hipóteses, inconsistentes’ (Humphrey, Curran, Morris, Farrell e Woods 2007: 235).

Barchard (2003) analisou o impacto da IE no desempenho académico numa amostra de 150 alunos do ensino superior, tendo encontrado associação entre o sucesso académico e a IE. 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 de psicologia, não tendo encontrado associações significativas entre a IE e o de-

sempenho académico. Song et al. (2010), estudaram duas amostras de estudantes universitários de Xangai e de duas universidades Chinesas, tendo encontrado evidência empírica da IE como detentora de um poder singular na predição do desempenho académico. Qualter, Whiteley, Morley, e 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, tendo concluído que os estudantes com mais elevados níveis de IE são mais propensos a prosseguir com os seus estudos.

## INVESTIGAÇÃO

### Objetivos

A presente investigação teve como objetivo averiguar a relação entre a IE e o sucesso académico, conforme sugerido por Rego e Fernandes (2005a), partindo-se do pressuposto de que os estudantes com desempenhos académicos superiores são detentores de níveis superiores de IE. As variáveis em estudo são a inteligência emocional, medida através da escala proposta por Rego, Sousa, Cunha, Correia, e Saur-Amaral (2007), centrada no modelo misto, o desempenho académico, 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.

### Metodologia

Uma amostra de conveniência foi constituída por 111 estudantes de um instituto universitário do distrito de Leiria (70,3% do género feminino), distribuídos por cinco cursos de licenciatura: 1) Engenharia da Segurança do Trabalho; 2) Gestão de Empresas; 3) Gestão de Recursos Humanos; 4) Psicologia; e 5) Turismo. Psicologia foi o curso com maior representatividade (58,6%). A idade média dos respondentes situou-se nos 33,8 anos (DP= 10,1). 82% dos participantes eram trabalhadores-estudantes e 47,7% eram casados ou unidos de facto.

Os participantes foram convidados a responder à escala de IE de Rego et al. (2007), previamente desenvolvida e validada para a população portuguesa por Rego e Fernandes (2005b), do tipo Likert de sete

pontos (1: 'a afirmação não se aplica rigorosamente nada a mim'... 7: 'a afirmação aplica-se completamente a mim'), composta 17 descritores, agrupados em seis fatores: 1) Compreensão das emoções próprias; 2) Autocontrolo perante as críticas; 3) Autoencorajamento (uso das emoções); 4) Autocontrolo emocional (regulação das emoções); 5) Empatia e contágio emocional; e 6) Compreensão das emoções dos outros. O rendimento académico foi avaliado em termos de aproveitamento global, a partir da média das classificações obtidas pelos estudantes às unidades curriculares realizadas no primeiro semestre do ano letivo 2009/2010), segundo a fórmula de cálculo proposta por Monteiro, Tavares e Pereira (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].

O tratamento psicométrico dos dados foi realizado com recurso ao *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, 14.0), começando por se revalidar a escala de IE de Rego et al. (2007) para a população do nosso estudo, seguindo a mesma metodologia dos autores originais, através de uma análise fatorial confirmatória com rotação *varimax* (Maroco 2007), tendo sido testado o modelo de seis fatores antes extraído pelos autores. Com o propósito de obter uma estrutura fatorial clara, foram retirados os itens com saturações superiores a 0,40 em mais do que um fator, assim como aqueles cujas diferenças entre as saturações mais elevadas eram inferiores a 0,10. O modelo remanescente, representado no Quadro 1, comporta 14 itens distribuídos pela anteriormente referida estrutura de seis fatores (KMO: 0,72; teste de esfericidade de Bartlett: 563,87;  $p = 0,000$ ; 77,4% de variância explicada) apoiando a validade fatorial da medida de IE. Os resultados da análise fatorial confirmatória demonstraram índices de ajustamento satisfatórios, com apenas um item situado ligeiramente abaixo de 0,70. A fiabilidade da escala foi avaliada através da determinação do coeficiente *alpha* de Cronbach para verificação da consistência interna dos grupos de descritores. Os valores obtidos, situados acima de 0,70, demonstram fiabilidade apropriada, conforme sugerido por Nunnally (Maroco e Garcia-Marques 2006). Apenas o que refere à última dimensão se situa ligeiramente abaixo deste patamar, pelo que o considerámos aceitável.

Quadro 1. IE – Resultados da análise fatorial confirmatória (com rotação varimax<sup>2</sup>).

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6
Normalmente encoraja-me a mim próprio para dar o meu melhor	,723	,361	-,228	,124	,063	,077
Dou o melhor de mim para alcançar os objetivos a que me propus	,820	,154	,009	,221	,242	,074
De uma forma geral, costume estabelecer objetivos 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
Consiigo 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
Consiigo permanecer calmo mesmo quando os outros ficam zangados	,154	,148	,031	-,155	-,155	,817
Variação explicada (%)	31,36	12,93	10,33	9,65	7,00	6,07
Alphas de Cronbach	0,81	0,72	0,79	0,78	0,74	0,67

Notas: Teste de esfericidade de Bartlett: 563,87 (p = 0,000); \*KMO: 0,72; (i) = as cotações nestes itens foram invertidas.

## Resultados

Os resultados do teste de aderência à normalidade de Kolmogorov-Smirnov (com correção de Lilliefors) não permitiram a aplicação de testes paramétricos dado o nível de significância associado ter sido inferior a 0,05, rejeitando-se a hipótese de normalidade da distribuição da amostra. O Quadro 2 expõe as médias, desvios-padrão e as intercorrelações entre variáveis. As médias sugerem uma distribuição simétrica dos dados, com valores situados bastante acima do valor médio da escala (3,50). A análise correlacional entre a IE e as suas seis dimensões, através do coeficiente de correlação de *Spearman*, demonstra que a IE se relaciona de forma positiva e significativa com todos os fatores, com exceção do autocontrole perante as críticas. Os resultados das intercorrelações entre os seis fatores de IE mostram-se muito análogos aos obtidos por Rego e Fernandes (2005b), demonstrando correlações moderadas ou modestas. 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.

Quadro 2. Médias, desvios-padrão e intercorrelações entre os fatores da escala de IE.

Spearman's rho	Média	DP	IE	1	2	3	4	5	6
1. Autoencorajamento (uso das emoções)	5,6	1,0	,700**	-					
2. Compreensão das emoções próprias	5,2	1,0	,671**	,582**	-				
3. Autocontrole perante as críticas	3,7	1,3	,062	-,276**	-,293**	-			
4. Compreensão das emoções dos outros	5,2	0,9	,523**	,288**	,341**	-,162	-		
5. Empatia e contágio emocional	5,9	0,9	,409**	,348**	,242*	-,190*	,205*	-	
6. Autocontrole emocional (regulação das emoções)	4,1	1,3	,487**	,241*	,224*	-,095	,018	-,081	-

\*\*Correlação significativa ao nível de 0,01;

\*Correlação significativa ao nível de 0,05.

## Testes de Hipóteses

*Hipótese 1* – A primeira hipótese propunha a existência de uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a IE e o rendimento académico. Os dados do Quadro 3 revelam uma correlação fraca e positiva entre a IE global e o rendimento académico, embora sem significân-

cia estatisticamente. Todavia, e porque a relação é positiva, conclui-se que quanto mais elevados forem os níveis de rendimento académico, mais elevados são também os níveis de IE global.

Quadro 3. *Matriz de correlações entre a IE e o desempenho académico.*

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

Notas: Fator 1 = Autoencorajamento (uso das emoções); Fator 2 = Compreensão das emoções próprias; Fator 3 = Autocontrolo perante as críticas; Fator 4 = Compreensão das emoções dos outros; Fator 5 = Empatia e contágio emocional; Fator 6 = Autocontrolo emocional (regulação das emoções).

*Hipótese 2* – A segunda hipótese propunha a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a IE e o género. Os dados obtidos através do teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney (Quadro 4) não demonstram diferenças significativas entre a IE global e o género. Contudo, o género masculino demonstra valores de IE global superiores aos do género feminino, embora com valores médios de rank muito análogos.

Quadro 4. Aplicação do teste de Wilcoxon-Mann-Whitney à IE consoante o género.

Género	N	Inteligência Emocional		Auto-encorajamento		Compreensão das emoções próprias		Autocontrolo perante as críticas		Compreensão das emoções dos outros		Empatia e controlo 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														
Mann-Whitney U			1202,500		1224,500		1204,000		1160,500		1264,000		1080,500		777,000
Wilcoxon W			4283,500		4305,500		1765,000		1721,500		1825,000		1641,500		3858,000
Z			,545		,405		,539		,824		,151		,354		,321
Asymp. Sig. (2-tailed)			,585		,685		,590		,410		,880		,176		,001

Notas: Variável agrupada: Género.

*Hipótese 3* – A terceira hipótese propunha a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a IE e a idade. Os dados obtidos através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis (Quadro 5), apontam claramente para a sua confirmação, dando suporte à noção de que à medida que as pessoas vão avançando na idade vão tendo mais competências ao nível da IE global. Confirma-se, igualmente, significância estatística nas dimensões autoencorajamento e compreensão das emoções próprias.

Quadro 5. *Cruzamento da variável IE com a variável grupos etários.*

Grupos etários	N	IE	Auto- -encoraja- mento	Compre- -ensão das emoções próprias	Auto- -controlo perante as críti- cas	Compre- -ensão das emo- ções dos outros	Empatia e contágio emocional	Auto- -controlo 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* – A quarta hipótese propunha a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a IE e o estado civil. Os dados sugerem a sua confirmação (Quadro 6). O grupo dos casados ou unidos de facto são os que, em termos de IE global, apresentam valores mais elevados, seguidos dos divorciados. O autoencorajamento, a compreensão das emoções próprias e o autocontrolo emocional são as dimensões que mais contribuem para este resultado.

Quadro 6. Cruzamento da variável IE com a variável estado civil.

Estado civil	N	IE	Auto- -encoraja- -mento	Compre- -ensão das emoções próprias	Auto- -controle perante as críticas	Compre- -ensão das emoções dos outros	Empatia e contágio emocional	Auto- -controle emocional
		Médias de Rank						
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* – A quinta hipótese propunha a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a IE e a situação face ao emprego. Os dados do Quadro 7 confirmam esta hipótese, com um nível de significância estatística bastante forte. As dimensões autoencorajamento e autocontrole emocional são as que traduzem maior significância estatística.

Quadro 7. Cruzamento da variável IE com a variável situação face ao emprego.

Trabalhador estudante	N	IE	Auto- -encora- -jamento	Compre- -ensão das emoções próprias	Auto- -controle perante as críticas	Compre- -ensão das emoções dos outros	Empatia e contágio emocional	Auto- -controle 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* – A sexta hipótese propunha a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a IE e a motivação para a frequência

do curso. Por não estarem reunidas as condições relativas ao número mínimo de ocorrências, a realização do teste de Kruskal-Wallis foi inviabilizada e a hipótese excluída.

*Hipótese 7* – A sétima hipótese propunha a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a IE e as expectativas de carreira após a conclusão do curso. Os resultados do Quadro 8 não confirmam esta hipótese.

Quadro 8. Cruzamento da variável IE com a variável expectativas de carreira.

Expectativas de carreira	N	IE	Auto- -encoraja- -mento	Compre- -ensão -das -emoções -próprias	Auto- -controle -perante as -críticas	Compre- -ensão das -emoções -dos outros	Empatia e -contágio -emocional	Autocon- -trole emo- -cional
		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* – A oitava hipótese propunha diferenças estatisticamente significativas entre a IE e o curso que os estudantes frequentam. Embora as médias de rank da IE (Quadro 9), demonstrem níveis superiores de IE global nos alunos de Gestão de Recursos Humanos e os níveis mais baixos nos de Engenharia da Segurança do Trabalho, a análise de significância estatística não confirma a hipótese.

Quadro 9. Cruzamento da variável IE com a variável curso.

		IE	Auto- -encoraja- -mento	Compreensão das emoções próprias	Autocontro- lo perante as críticas	Compre- ensão das emoções dos outros	Empatia e contágio emocional	Autocontrole emocional
Curso	N	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 Hu- manos	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* – A nona hipótese propunha a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a IE e o ano de frequência do curso. Os dados do Quadro 10 não confirmam esta hipótese. No entanto, verificam-se níveis superiores de IE global, de autoencorajamento, de compreensão das emoções próprias, de autocontrole perante as críticas e de compreensão das emoções dos outros nos alunos do 3º ano.

Quadro 10. Cruzamento da variável IE com a variável ano curricular de frequência.

		IE	Auto-encora- -jamento	Compre- ensão das emoções próprias	Auto- controle perante as críticas	Compreensão das emoções dos outros	Empatia e contágio emocional	Autocontrole emocional
Ano curricular	N	Médias de Rank						
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* – A décima hipótese propunha diferenças estatisticamente significativas entre a IE e o contexto de suporte dos encargos com os estudos. Os dados (Quadro 11) tendem a confirmá-la, pelo menos parcialmente, dada a forte significância estatística nas dimensões autoencorajamento e autocontrolo emocional. Os estudantes cujos custos dos estudos são suportados pelas entidades patronais denotam as médias de rank mais elevadas de IE global, grupo que também apresenta superior autoencorajamento e empatia e contágio emocional. Os estudantes que custeiam os seus estudos também revelam superior IE global e maior autocontrolo emocional.

Quadro 11. Cruzamento da variável IE 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* – A décima primeira hipótese propunha a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a IE e as horas que os estudantes dedicam semanalmente aos estudos. Os resultados (Quadro 12) não permitem confirmar esta hipótese. No entanto, genericamente, os valores médios de rank mostram tendência de subida da IE global em função das horas de estudo.

Quadro 12. Cruzamento da variável IE com a variável horas de estudo semanais.

		IE	Auto-enco- rajamento	Compre- ensão das emoções próprias	Auto- controlo perante as críticas	Compreensão das emoções dos outros	Empatia e contágio emocional	Autocontrolo emocional
Horas de estudo semanais	N	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 resultado deste estudo vem reforçar a controvérsia acerca da capacidade de a IE prever o desempenho académico, nomeadamente ao nível do sucesso escolar. Com base na revisão sistemática da literatura, e apesar dos resultados contraditórios, era nossa expectativa encontrar correlação positiva significativa entre a IE e o desempenho académico (Hipótese 1), à semelhança de outros estudos realizados no contexto universitário (Barchard 2003; Qualter et al. 2009; Song et al. 2010). Embora a análise de correlações não tenha recebido suporte estatístico, a relação existente entre a IE e o desempenho académico revela níveis superiores de IE face a rendimentos académicos mais elevados. Daqui pode-se depreender uma relação da IE com motivações intrínsecas, na medida em que os indivíduos que procuram recompensas internas inerentes à sua conduta pessoal (o prazer resultante de superiores resultados de avaliação) parecem detentores de níveis superiores de IE.

À semelhança de outros estudos (Ângelo 2007; Qualter et al. 2009), não se confirmam diferenças estatisticamente significativas entre a IE e o género (Hipótese 2), sendo esta hipótese apenas confirmada na dimensão autocontrolo emocional. No entanto, os homens revelam níveis superiores de IE global, distinguindo-se das mulheres numa maior capacidade de autocontrolo emocional. O facto de as mulheres serem

mais empáticas e emocionalmente mais contagiantes (ou contagiadas), i.e., mais abertas aos relacionamentos com os outros, pode justificar a sua menor capacidade de autocontrolo emocional, já que se verifica que à medida que o valor médio de uma dimensão sobe, a média da outra desce. Este resultado recebe suporte estatístico pela via das intercorrelações entre as dimensões de IE que demonstra uma efetiva relação inversa entre estas duas variáveis. A empatia e contágio emocional associada ao género feminino, corrobora os resultados obtidos por Rego et al. (2007) nesta dimensão.

Confirma-se uma forte influência da idade na IE, sendo que esta incrementa gradualmente com o avanço a idade (Hipótese 3). Resultados semelhantes já haviam sido obtidos por Mayer, Caruso e Salovey, citados por Gignac (2009), e por Papadogiannis et al. (2009), e sugerem que a idade mais madura traz mais autoencorajamento – possivelmente motivado por um sentido de urgência advindo da percepção de sermos mortais –, uma melhor compreensão das nossas próprias emoções – no fundo, uma melhor compreensão de nós mesmos enquanto seres humanos –, uma maior capacidade de empatia e contágio emocional e mais elevados níveis de autocontrolo emocional, possivelmente motivados por maiores níveis de serenidade e de tolerância no relacionamento com os outros que a idade também proporciona, bem como pelos ensinamentos propiciados pelas múltiplas experiências vivenciadas ao longo da vida.

O estado civil também permite níveis superiores de IE (Hipótese 4), nomeadamente quando casados, unidos de facto ou divorciados. O facto de estes últimos demonstrarem fraco autocontrolo emocional pode ser explicado pelas situações de elevada carga emocional a que se sujeitaram, nomeadamente as resultantes do processo de divórcio. Elevados níveis de IE nos casados ou unidos de facto podem ser explicados por uma maior estabilidade afetiva, proporcionada pela vivência a dois e/ou pela segurança familiar.

As diferenças observadas entre os alunos trabalhadores e os apenas estudantes (Hipótese 5) indicam os primeiros como detentores de níveis superiores de IE, de maior capacidade de autoencorajamento e superior autocontrolo emocional. O autoencorajamento 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 das interações diárias no meio ambiente laboral, quer na resolução de problemas, quer no relacionamento com os seus pares.

Por outro lado, não se encontraram diferenças estatisticamente sig-

nificativas entre a IE e as expectativas de carreira após a conclusão do curso (Hipótese 7). Ainda assim, é possível 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.

Os resultados obtidos entre a IE e o curso que os inquiridos frequentam (Hipótese 8), demonstram que os estudantes que frequentam cursos mais vocacionados para a área das ciências sociais e humanas (CSH) denotam níveis superiores de IE global e são mais eficazes no autoencorajamento, na compreensão das suas próprias emoções, são mais empáticos e emocionalmente mais contagiantes. São também emocionalmente mais autocontrolados, demonstrando uma superior capacidade de regular as suas próprias emoções. Por sua vez, os estudantes de Engenharia da Segurança do Trabalho (cujo currículo académico não contempla unidades curriculares na área das CSH) demonstram resultados muito fracos em todas as dimensões. Neste sentido, conclui-se que a formação académica na área das CSH prepara os estudantes a melhor se compreenderem a si próprios e aos outros, dotando-os de uma 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 e Mayer (2004).

Os resultados da IE em função do ano curricular de frequência (Hipótese 9) demonstram níveis superiores de IE nos alunos dos anos curriculares mais avançados, embora sem significância estatística. É certo que à medida que os estudantes avançam de ano curricular, também avançam na idade o que, como se viu anteriormente, tem efeitos positivos na IE, pelo que este resultado pode estar condicionado pela variável idade. Todavia, e embora não possamos fazer uma comparação direta em virtude de não termos encontrado na literatura estudos que considerassem a IE em função do ano curricular, acreditamos que a formação académica que os alunos vão recebendo ao longo 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 IE em função da estrutura de suporte dos encargos com os estudos (Hipótese 10) apenas recebe suporte estatístico nas dimensões autoencorajamento e autocontrolo emocional. As diferenças observadas revelam níveis superiores de IE, de autoencorajamento e de empatia e con-

tágio emocional nos estudantes cujas entidades patronais custeiam os seus estudos. Daqui pode-se supor alguma subserviência no sentido de estes estudantes sentirem o dever de demonstrarem que estão à altura da confiança que lhes foi depositada e, portanto, de cumprir o objetivo traçado. Da mesma forma, os estudantes que custeiam os seus estudos também denotam níveis superiores de IE, de autoencorajamento e de autocontrolo emocional, sobressaindo daqui uma aparente relação entre o esforço relativo ao investimento monetário e os motivos de sucesso académico. Estes estudantes, ao demonstrarem níveis superiores de autoencorajamento promovem os seus níveis de esforço quanto ao rendimento académico valorizando, desta forma, o investimento financeiro que estão a fazer. Daqui se depreende que as razões do compromisso defendidas por Eccles e Wigfield (2002) estão na base da motivação destes alunos. Os alunos cujos estudos são suportados pelas empresas onde trabalham são detentores de motivação extrínseca; os seus desempenhos serem reconhecidos através de recompensas externas inerentes à sua conduta comportamental. Já os alunos que custeiam os seus estudos são intrinsecamente motivados dada a sua opção de fazerem um curso superior – algo que verdadeiramente lhes interessa e apreciam. 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 referir que uma maior carga de horas de estudo semanais também parece influenciar os níveis de IE dos estudantes (Hipótese 11), embora não se tenha obtido significância estatística. Todavia, a avaliação de médias de rank demonstra que os estudantes com maior carga horária semanal de estudos são emocionalmente mais inteligentes, mais autoencorajados e com superior capacidade de compreensão das emoções dos outros e de autocontrolo emocional, levando-nos a concluir que os estudantes emocionalmente mais inteligentes são intrinsecamente mais motivados para o atingimento dos objetivos ou metas de realização por estes traçados. Tal como é defendido por Beauchamp (2009), para atingirem as metas fixadas, estes estudantes, dotados de um forte sentimento de autoeficácia e, assim, mais comprometidos com as metas por si fixadas, recorrem a estratégias de estudos que implicam um maior esforço no desempenho da tarefa, indo ao encontro de Alderman (2004b), que sustenta que as crenças de autoeficácia na realização de uma tarefa são importantes fontes motivacionais, capazes de influenciar os estudantes na decisão de realização de uma atividade e na quantidade de esforço e de persistência na sua execução.

### Limitações do Trabalho e Estudos Futuros

As limitações da pesquisa merecem alguma atenção. Destacamos, em primeiro lugar, a peculiaridade e o tamanho da amostra utilizada que, de alguma forma, poderão ter influenciado os resultados. Acreditamos que uma amostra de maiores dimensões poderia proporcionar resultados diferentes dos obtidos. A segunda limitação prende-se com o instrumento de IE utilizado. Ainda que a evidência empírica sugira um instrumento com boas propriedades psicométricas e consistências internas satisfatórias (Rego e Fernandes 2005b), da análise fatorial confirmatória efetuada, quatro dimensões ficaram reduzidas a conteúdos de apenas dois itens. Esta vicissitude pode ter efeitos pouco favoráveis no que concerne à fiabilidade e consistência interna da escala utilizada, se bem que apenas na dimensão autocontrolo emocional não se atingiu o mínimo desejável (0,70). Na verdade, esta dimensão e as dimensões autoencorajamento e compreensão das emoções próprias foram as que mais contribuíram para os resultados de IE e, portanto, com maior poder preditivo.

Outras limitações, que podem servir de mote a investigações futuras, advêm do facto de este ter sido um estudo onde se procedeu a uma avaliação pontual da relação entre a IE e o desempenho académico. Também seria interessante uma avaliação longitudinal, onde os resultados pudessem ser comparados em diversas fases. Por outro lado, não foram aqui considerados fatores como o quociente de inteligência e outras dimensões relacionadas com a vida académica e com contingências advindas da relação/conciliação da atividade profissional com os estudos e com a vida familiar, pelo que se sugere a sua consideração em investigações futuras. Paralelamente, seria pertinente expandir o estudo ao contexto universitário público.

### REFERÊNCIAS

- Alderman, M. K.  
2004a 'Goals and Goal Setting'. In *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. Editado por M. K. Alderman. Londres: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 105-131.

- 2004b 'Concepts of Ability and Motivation'. In *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. Editado por M. K. Alderman. Londres: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 66-104.
- Almeida, L. S.; Miranda, L.; Guisande, M. A.  
2008 'Atribuições Causais para o Sucesso e Fracasso Escolares'. *Estudos de Psicologia* 25 (2). pp.169-76.
- Ângelo, I. S.  
2007 Medição da Inteligência Emocional e sua Relação com o Sucesso Escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. URL: <http://digitool01.sibul.ul.pt/R/4KCAM79XYY5NUHS3BPCYVFI29E64LIISI114QDKQIQBVD6GRMU-04117>
- Barchard, K. A.  
2003 'Does Emotional Intelligence Assist In The Prediction of Academic Success?' *Educational and Psychological Measurement* 63: pp.839-58. DOI: 10.1177/0013164403251333
- Beauchamp, A. S.  
2009 'Goals and Goal-Setting Theory'. In *Encyclopedia of Positive Psychology* Vol. I. Editado por S. J. Lopez (Ed.). Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 434-37.
- 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). pp.279-91.
- Eccles, J. S.; Wigfield, A.  
2002 'Motivational Beliefs, Values, and Goals'. *Annu. Rev. Psychol.* 53. pp.109-32.
- Ekermans, G.  
2009 'Emotional Intelligence Across Cultures: Theoretical and Methodological Considerations'. In *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications*. Editado por C. Stough, D. H. Saklofske e J. D. A. Parker. Nova Iorque: Springer. pp. 259-90.

- Fineburg, A. C.  
2009 'Academic Achievement'. In *Encyclopedia of Positive Psychology*, Vol. I. Editado por S. J. Lopez. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 4-6.
- Furnham, A.  
2009 'The Importance and Training of Emotional Intelligence at Work'. In *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications*. Editado por C. Stough, D. H. Saklofske e J. D. A. Parker. Nova Iorque: Springer. pp. 137-55.
- Gignac, G. E.  
2009 'Psychometrics and the Measurement of Emotional Intelligence'. In *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications*. Editado por C. Stough, D. H. Saklofske e J. D. A. Parker. Nova Iorque: Springer. pp. 9-40
- Hansen, K.; Lloyd, J.; Stough, C.  
2009 'Emotional Intelligence and Clinical Disorders'. In *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications*. Editado por C. Stough, D. H. Saklofske e J. D. A. Parker. Nova Iorque: Springer. pp. 219-37.
- Humphrey, N.; Curran, A.; Morris, E.; Farrell, P.; Woods, K.  
2007 'Emotional Intelligence and Education: A Critical Review'. *Educational Psychology* 27 (2). pp.235-54
- 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). pp.65-90

- 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'. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. pp. 5021-30.
- Mayer, J. D.  
2000 'Emotion, Intelligence, and Emotional Intelligence. In *The Handbook of Affect and Social Cognition*. Editado por J. P. Forgas. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum e Associates. pp. 410-31. URL: [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2000MayerpartofForgas.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2000MayerpartofForgas.pdf)
- Mayer, J.; Salovey, P.  
1997 'What is Emotional Intelligence?' In *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Nova Iorque: Basic Books. Editado por P. Salovey e D. Sluyter. pp. 3-31. URL: [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1997MSWhatIsEI.pdf](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. pp.503-17. URL: [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)
- Meece, J. L.; Anderman, E. M.; Anderman, L. H.  
2006 'Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement'. *Annu. Rev. Psychol.* 57: pp.487-03. DOI: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Monteiro, S. O. M.; Tavares, J. P. C.; Pereira, A. M. S.  
2008 'Otimismo Disposicional, Sintomatologia Psicopatológica, Bem-Estar e Rendimento Académico em Estudantes do Primeiro Ano do Ensino Superior'. *Estudos de Psicologia* 13 (1). pp.23-9.

- Morales, M. I. J.; López-Zafra, E.  
2009 'Inteligencia Emocional y Rendimiento Escolar: Estado Atual 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)'. In *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications*. Editado por C. Stough, D. H. Saklofske e J. D. A. Parker. Nova Iorque: Springer. pp. 43-65.
- Parker, J. D. A.; Saklofske, D. H.; Wood, L. M.; Collin, T.  
2009 'The Role of Emotional Intelligence in Education'. In *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications*. Editado por C. Stough, D. H. Saklofske e J. D. A. Parker. Nova Iorque: Springer. pp. 239-55.
- Petrides, K. V.  
2009 'Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)'. In *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications*. Editado por C. Stough, D. H. Saklofske e J. D. A. Parker. Nova Iorque: Springer. pp. 85-101.
- 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. pp.277-93. DOI: 10.1016/S0191-8869(03)00084-9. URL: [http://www.psychometriclab.com/admins/files/PAID%20%282004%29%20%20T\\_EI.pdf](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. pp.313-20. URL: [http://www.psychometriclab.com/PAID%20%282000%29%20%20T\\_EI.pdf](http://www.psychometriclab.com/PAID%20%282000%29%20%20T_EI.pdf)

- 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). pp.219–31. DOI: 10.1080/13596740903139255
- Rego, A.; Fernandes, C.  
2005a        'Inteligencia Emocional: Desarrollo y Validación de un Instrumento de Medida'. *Revista Interamericana de Psicología* 39 (1). pp.23-38
- Rego, A.; Fernandes, C.  
2005b        'Inteligência Emocional: Contributos Adicionais para a Validação de um Instrumento de Medida'. [Emotional Intelligence: Further Contributions for Validating a Measurement Instrument]. *Psicologia* 18. pp.139–67
- 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). pp.250-64.
- Ruiz, V. M.  
2003        'Motivação na Universidade: Uma Revisão da Literatura'. *Rev. Estudos de Psicologia* 20 (2). pp.15-24
- Salovey, P.; Caruso, D.; Mayer, J. D.  
2004        'Emotional Intelligence in Practice'. In *Positive Psychology in Practice*. Editado por P. A. Linley e S. Joseph. New Jersey: Wiley. pp. 447-63.
- Schutte, N. S.; Malouff, J. M.; Bhullar, N.  
2009        'The Assessing Emotions Scale'. In *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications*. Editado por C. Stough, D. H. Saklofske e J. D. A. Parker. Nova Iorque: Springer. pp. 119-34.

- Song, L. J., Huang, G., Peng, K. Z., Law, K. S., Wong, C., e Chen, Z.  
2010 'The Differential Effects of General Mental Ability and Emotional Intelligence on Academic Performance and Social Interactions'. *Intelligence* 38. pp.137-43. DOI: 10.1016/j.intell. 2009.09. 003
- Stough, C., Clements, M., Wallish, L., e Downey, L.  
2009 'Emotional Intelligence in Sport: Theoretical Linkages and Preliminary Empirical Relationships from Basketball'. In *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications*. Editado por C. Stough, D. H. Saklofske e J. D. A. Parker. Nova Iorque: Springer. pp. 291-305.
- Tarasuik, J. C.; Ciorciari, J.; Stough, C.  
2009 'Understanding the Neurobiology of Emotional Intelligence: A Review'. In *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications*. Editado por C. Stough, D. H. Saklofske e J. D. A. Parker. Nova Iorque: Springer. pp. 307-20.
- Wood, L. M.; Parker, J. D. A.; Keefer, K. V.  
2009 'Assessing Emotional Intelligence Using the Emotional Quotient Inventory (EQ-i) and Related Instruments'. In *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications*. Editado por C. Stough, D. H. Saklofske e J. D. A. Parker. Nova Iorque: Springer. pp. 67-84.
- Woyciekoski, C.; Hutz, C. S.  
2009 'Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias'. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 22 (1). pp.1-11. URL: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n1/o2.pdf>

**Inteligência Emocional e Desempenho Acadêmico em Estudantes do Ensino Superior****Emotional Intelligence and College Students' Academic Achievement****Sumário****Summary**

---

Esta investigação examina o papel da inteligência emocional (IE) no desempenho acadêmico, numa amostra de 111 estudantes em frequência do ensino universitário português. Os resultados evidenciam que os alunos com melhores desempenhos académicos denotam níveis superiores de inteligência emocional, mas não foram encontradas associações significativas entre a IE e o desempenho académico, sugerindo a necessidade de mais estudos com vista ao aprofundamento desta recente e complexa área de pesquisa.

**Palavras-chave:** Inteligência emocional (IE), estudantes do ensino superior, desempenho académico.

This research examines the role of emotional intelligence (EI) in academic achievement in a sample of 111 college students. The results show that students with better academic outcomes demonstrate higher emotional intelligence, though there are no significant associations between EI and academic achievement, suggesting the need for further studies in order to deepening this recent and complex research area.

**Keywords:** Emotional Intelligence (EI), college students, academic achievement.