

Millenium, 2(Edição Especial Nº13)

pt

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR  
EMOTIONAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATION STUDENTS  
INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Eduardo Santos<sup>1,2</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-0557-2377>

Manuela Ferreira<sup>1,2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-8452-2222>

Célia Ribeiro<sup>3,4,5</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-1000-6890>

Ana Paula Cardoso<sup>1,3</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-5062-4098>

Margarida Cunha<sup>1,3</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-0500-0566>

Sofia Campos<sup>1,3</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-4696-3537>

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Viseu, Viseu, Portugal

<sup>2</sup> UICISA: E - Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem, Viseu, Portugal

<sup>3</sup> CI&DEI - Centro de Estudos em Educação e Inovação, Viseu, Portugal

<sup>4</sup> Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Viseu, Portugal

<sup>5</sup> Universidade Católica Portuguesa, Viseu, Portugal

Eduardo Santos - ejf.santos87@gmail.com | Manuela Ferreira – mmcferreira@gmail.com | Célia Ribeiro - cribeiro@ucp.pt |

Ana Paula Cardoso - a.p.cardoso62@gmail.com | Margarida Cunha - amcunha@sc.ipv.pt | Sofia Campos - sofiamargaridacampos@gmail.com



**Autor Correspondente:**

*Eduardo Santos*

R. D. João Crisóstomo Gomes de Almeida, n.º 102

3500-843 – Viseu- Portugal

ejf.santos87@gmail.com

RECEBIDO: 16 de fevereiro de 2023

REVISTO: 14 de setembro de 2023

ACEITE: 04 de outubro de 2023

PUBLICADO: 03 de novembro de 2023

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0213e.29759>

## RESUMO

**Introdução:** A inteligência emocional é a capacidade de identificar e lidar com as emoções e sentimentos pessoais e de outros indivíduos. Apesar do papel das emoções no envolvimento dos estudantes já ter sido estudado ainda pouco se sabe sobre a forma como a inteligência emocional está relacionada com o envolvimento e outros resultados de aprendizagem chave no ensino superior.

**Objetivo:** Descrever os níveis da inteligência emocional dos estudantes do ensino superior; e Apurar os preditores de inteligência emocional em estudantes do ensino superior.

**Métodos:** Estudo quantitativo, transversal e descritivo-correlacional. A amostra foi não probabilística por conveniência, constituída por 538 estudantes do ensino superior, maioritariamente género feminino (74,21%), com uma média de idades de 21,53±4,53 anos.

**Resultados:** Os *scores* de inteligência emocional mais elevados correspondem à percepção das próprias emoções ( $M=32,78\pm5,57$ ) e à componente sociocognitiva das emoções ( $M=32,27\pm4,87$ ). Os estudantes com um *score* global mais elevado de inteligência emocional são os que estudam diariamente ( $p=.002$ ). O controlo, o envolvimento social, a autoestima e a felicidade estabeleceram uma associação positiva ( $\beta=.21$ ;  $p<.001$ ;  $\beta=.14$ ;  $p=.002$ ;  $\beta=.13$ ;  $p=.02$ ;  $\beta=.18$ ;  $p=.004$ , respetivamente) com a inteligência emocional. O equilíbrio estabeleceu uma associação negativa ( $\beta=-.16$ ;  $p<.001$ ) com a inteligência emocional.

**Conclusão:** O controlo, o envolvimento social, a autoestima, a felicidade e o equilíbrio são preditores da inteligência emocional. Impõe-se a necessidade de implementação de programas promotores do desenvolvimento de Inteligência emocional.

**Palavras-chave:** inteligência emocional; estudantes; ensino superior

## ABSTRACT

**Introduction:** Emotional intelligence is the ability to identify and deal with personal and other individuals' emotions and feelings. Although the role of emotions in student engagement has been studied, little is known about how emotional intelligence is related to engagement and other key learning outcomes in higher education.

**Objective:** To describe the levels of emotional intelligence of higher education students; to ascertain predictors of emotional intelligence in higher education students.

**Methods:** Quantitative, cross-sectional, descriptive-correlational study. The sample was non-probability by convenience, consisting of 538 higher education students, mostly female (74.21%), with a mean age of 21.53±4.53 years.

**Results:** The highest emotional intelligence scores correspond to the perception of own emotions ( $M=32.78\pm5.57$ ) and the sociocognitive component of emotions ( $M=32.27\pm4.87$ ). Students with a higher overall emotional intelligence score are those who study daily ( $p=.002$ ). Control, social engagement, self-esteem, and happiness established a positive association ( $\beta=.21$ ;  $p<.001$ ;  $\beta=.14$ ;  $p=.002$ ;  $\beta=.13$ ;  $p=.02$ ;  $\beta=.18$ ;  $p=.004$ , respectively) with emotional intelligence. Balance established a negative association ( $\beta=-.16$ ;  $p<.001$ ) with emotional intelligence.

**Conclusion:** Control, social involvement, self-esteem, happiness, and balance are predictors of emotional intelligence. There is a need for the implementation of programs that promote the development of emotional intelligence.

**Keywords:** emotional intelligence; students; higher education

## RESUMEN

**Introducción:** La inteligencia emocional es la capacidad de identificar y manejar las emociones y los sentimientos personales y de otras personas. Aunque se ha estudiado el papel de las emociones en el compromiso de los estudiantes, se sabe poco sobre cómo se relaciona la inteligencia emocional con el compromiso y otros resultados clave del aprendizaje en la enseñanza superior.

**Objetivo:** Describir los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de enseñanza superior; averiguar los predictores de la inteligencia emocional en los estudiantes de enseñanza superior.

**Métodos:** Estudio cuantitativo, transversal y descriptivo-correlacional. La muestra fue no probabilística por conveniencia, compuesta por 538 estudiantes de enseñanza superior, en su mayoría mujeres (74,21%), con una edad media de 21,53±4,53 años.

**Resultados:** Las puntuaciones más altas en inteligencia emocional corresponden a la percepción de las propias emociones ( $M=32,78\pm5,57$ ) y al componente sociocognitivo de las emociones ( $M=32,27\pm4,87$ ). Los alumnos con una mayor puntuación global de inteligencia emocional son los que estudian a diario ( $p=.002$ ). El control, el compromiso social, la autoestima y la felicidad establecieron una asociación positiva ( $\beta=.21$ ;  $p<.001$ ;  $\beta=.14$ ;  $p=.002$ ;  $\beta=.13$ ;  $p=.02$ ;  $\beta=.18$ ;  $p=.004$ , respectivamente) con la inteligencia emocional. El equilibrio estableció una asociación negativa ( $\beta=-.16$ ;  $p<.001$ ) con la inteligencia emocional.

**Conclusión:** El control, la implicación social, la autoestima, la felicidad y el equilibrio son predictores de la inteligencia emocional. Es necesario poner en marcha programas que promuevan el desarrollo de la inteligencia emocional.

**Palabras Clave:** inteligencia emocional; estudiantes; universidades

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0213e.29759>

## INTRODUÇÃO

A entrada para o ensino superior marca um período de transição para os jovens. Através desta transição, os estudantes enfrentam novos desafios, tais como tomar decisões independentes sobre as suas vidas e estudos, adaptar-se às novas exigências académicas de um ambiente de aprendizagem desconhecido e interagir com um leque diversificado de novas pessoas (Hernández-Torrano et al., 2020). Além disso, muitos estudantes saem, muitas vezes, pela primeira vez, das suas casas e distanciam-se das suas redes de apoio. Estes desafios podem afetar a saúde mental e o bem-estar dos estudantes do ensino superior (Hernández-Torrano et al., 2020). De facto, há evidências de que uma tensão sobre a saúde mental é colocada nos estudantes quando estes iniciam o seu novo ciclo de estudos e, embora diminua ao longo dos seus estudos, não regressa aos níveis pré-universitários. Além disso, as probabilidades de vivenciarem problemas psicológicos, tais como a depressão, a ansiedade e o stresse, aumentam durante a adolescência e atingem um pico na idade adulta por volta dos 25 anos, o que torna os estudantes do ensino superior uma população particularmente vulnerável (Hernández-Torrano et al., 2020).

O interesse pela saúde mental e bem-estar dos estudantes do ensino superior tem crescido exponencialmente nas últimas décadas, o que se deve particularmente a três desafios inter-relacionados. Em primeiro lugar, embora os estudantes apresentem níveis de saúde mental semelhantes aos dos seus homólogos não universitários, estudos recentes sugerem um aumento e gravidade dos problemas mentais e comportamentos de procura de ajuda em estudantes do ensino superior de todo o mundo na última década (Lipson et al., 2019). Alguns investigadores referem-se a estas tendências como uma emergente “crise de saúde mental” no ensino superior (Hughes & Evans, 2018). Em segundo lugar, a angústia psicológica no início da idade adulta está associada a resultados adversos a curto prazo, tais como a frequência, o desempenho, o compromisso e a conclusão da faculdade e outros a longo prazo, tais como relações disfuncionais, problemas recorrentes de saúde mental, abandono da universidade, taxas de emprego mais baixas e rendimentos pessoais reduzidos (Antaramian, 2015). Em terceiro lugar, existe um acordo generalizado de que as instituições do ensino superior oferecem oportunidades únicas para promover a saúde mental e o bem-estar dos jovens adultos, uma vez que proporcionam um único ambiente integrado que engloba atividades académicas, profissionais e sociais, juntamente com serviços de saúde e outros serviços de apoio. Contudo, a maioria dos estudantes universitários com problemas de saúde mental e baixos níveis de bem-estar não recebem esse apoio e, enquanto as instituições do ensino superior continuam a expandir-se, existe uma preocupação crescente de que os serviços disponíveis para prestar apoio aos estudantes não estejam a desenvolver-se a um ritmo equivalente (Lipson et al., 2019).

O presente trabalho tem como objetivos: descrever os níveis da inteligência emocional dos estudantes do ensino superior; e apurar os preditores de inteligência emocional em estudantes do ensino superior.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A inteligência emocional refere-se a uma capacidade cognitiva de atenção, compreensão e regulação das emoções, ou seja, todas as competências que permitem o desenvolvimento de uma vida mais saudável (Salovey et al., 1995). Por sua vez, a autoeficácia académica, uma construção da teoria cognitiva social de Bandura (1982), é definida como as crenças e expectativas que as pessoas têm relativamente à sua capacidade de planear, organizar e executar atividades específicas de desempenho académico (Domínguez-Lara & Merino-Soto, 2017).

A inteligência emocional é um fator protetor do bem-estar (Hussien et al., 2020; Bermejo-Martins et al., 2021) e contribui direta e indiretamente para melhorar as variáveis psicoeducacionais nos estudantes. Contribui para o desenvolvimento da resiliência, bem-estar e saúde mental em estudantes (Iqbal et al., 2021) e permite desenvolver estratégias de *coping* mais saudáveis, evitando o sofrimento emocional (Sánchez-Ruiz et al., 2021). Alguns estudos baseados na inteligência emocional e no cuidado em estudantes do ensino superior relatam uma diminuição dos sintomas de ansiedade e depressão (Sturgill et al., 2021). Outra intervenção baseada na melhoria da inteligência emocional através de *workshops* e seminários para estudantes do ensino superior melhorou os seus níveis de desempenho académico e autoeficácia. Os autores desta intervenção sugerem a importância de incluir a formação em educação socioemocional no currículo universitário (Moreno-Fernández et al., 2020).

A capacidade de uma pessoa para identificar, compreender, utilizar e gerir emoções fornece a base para os tipos de competências sociais e emocionais que são importantes para o sucesso em todas as áreas da vida. Por esse motivo é que se afirma que quanto mais complexo é o trabalho, mais importante é a inteligência emocional. O uso ativo da inteligência emocional e outros componentes contribuem para o desenvolvimento de qualidades profissionais e pedagógicas, competências, formação e melhoria do sistema de ensino como um todo. Estudos demonstraram que os estudantes que obtêm notas mais elevadas nos testes de inteligência emocional têm melhores competências interpessoais e são avaliados mais positivamente pelos seus pares, o que se traduz num melhor bem-estar e numa melhor interação social no contexto académico (Ryff et al., 2021). Os estudantes emocionalmente inteligentes são agentes de mudança, autoconscientes, empáticos, equilibrados, curiosos e sabem como trabalhar. Assim, a inteligência emocional é reconhecida como um requisito altamente relevante e importante para a vida académica no ensino superior (Ryff et al., 2021).

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0213e.29759>

O papel das emoções no envolvimento dos estudantes tem sido alvo de estudo. Ainda assim, pouco se sabe sobre a forma como a inteligência emocional está relacionada com o envolvimento e outros resultados de aprendizagem chave no ensino superior. Para preencher esta lacuna, Zhoc et al. (2020) realizaram um estudo que concluiu que a inteligência emocional promoveu resultados chave de aprendizagem e satisfação dos estudantes com o ensino superior. Conclui-se que as emoções podem ter um efeito adaptativo ou mal adaptativo sobre a aprendizagem, o empenho e a realização dos estudantes. As emoções positivas associam-se ao empenho, persistência e desempenho. Inversamente, as emoções negativas estão associadas à desmotivação e mal-estar psicológico, com reflexos negativos no desempenho das aprendizagens (Zhoc et al., 2020). Embora algumas emoções negativas (por exemplo, a ansiedade) possam também ter efeitos adaptativos no aumento da motivação extrínseca para evitar o fracasso, estas emoções negativas podem prejudicar os estudantes ao nível da capacidade de atenção e funcionamento cognitivo, afetando assim negativamente o seu envolvimento e os seus resultados da aprendizagem (Zhoc et al., 2020).

A inteligência emocional relaciona-se com o envolvimento dos estudantes, uma vez que engloba diferentes capacidades emocionais que facilitam o desempenho académico e social dos estudantes. Por exemplo, alguns estudos verificaram que a inteligência emocional está positivamente associada ao autodirecionamento e à resiliência no meio académico, persistência orientada por objetivos, melhores redes de apoio educativo e qualidade das relações sociais (Zhoc et al., 2020).

## 2. MÉTODOS

### 2.1. Tipo de estudo

Este estudo é de natureza quantitativa observacional, com análise descritivo-correlacional e foi conduzido de acordo com as *guidelines* definidas pela iniciativa STrengthening the Reporting of OBServational studies in Epidemiology (STROBE; Elm et al., 2007).

### 2.2. Amostra

A amostra é do tipo não probabilístico por conveniência ou acidental, constituída por estudantes portugueses do ensino superior com idade superior aos 18 anos à data do preenchimento do instrumento de recolha de dados. A amostra foi obtida entre 17 de dezembro de 2021 e 2 de maio de 2022.

### 2.3. Colheita de dados

Para a recolha dos dados foi elaborado um questionário sociodemográfico para caracterizar a amostra, e utilizada a Escala de Inteligência Emocional (EIES; Schutte et al., 1998) e a Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP; Monteiro et al., 2012).

A EIES é constituída por 33 itens e quatro subescalas: perceção das emoções, lidar com as próprias emoções, lidar com as emoções dos outros, e utilização das emoções. É uma escala de autorresposta para medir a perceção da Inteligência Emocional, do tipo *likert* de 5 pontos, variando de 1 (*discordo totalmente*) a 5 (*concordo totalmente*). A interpretação da pontuação obtida é feita tendo por base o princípio de que, quanto maior a pontuação obtida maior será a Inteligência Emocional do sujeito (Schutte et al., 1998). Tem uma consistência interna muito boa ( $\alpha = 0,90$ ).

A EMMBEP é formada por 25 itens e cinco subescalas: felicidade, sociabilidade, controlo de si e dos acontecimentos, envolvimento social, autoestima e equilíbrio. É uma escala de resposta tipo *likert* de 5 pontos, variando de 1 (*não me descreve*) a 5 (*descreve-me muito bem*). Quanto mais elevado for o total obtido (dado pela soma das pontuações de todos os itens) maior será o bem-estar psicológico percebido. Tem uma boa consistência interna, variando entre .67 (envolvimento social) e .89 (felicidade) (Monteiro et al., 2012).

### 2.4. Procedimentos éticos e deontológicos

Foram garantidos todos os procedimentos éticos e deontológicos e o estudo teve parecer favorável da Comissão de ética do Instituto Politécnico de Viseu, com a referência n.º 64/sub/2021.

Os dados foram recolhidos através de um questionário de autopreenchimento *online*, previamente fornecido a partir do *Google Forms*, não existindo qualquer identificação dos participantes, preservando-se a confidencialidade e o anonimato das respostas e a natureza voluntária da participação.

Os dados foram guardados *online* e protegidos por uma palavra-passe apenas partilhada pela equipa de investigação, no período temporal necessário ao cumprimento das finalidades para que são recolhidos, sendo posteriormente eliminados na totalidade.

### 2.5. Análise estatística

Para a caracterização, descrição e análise inferencial dos dados foi usado o programa IBM® SPSS® *Statistics* 28.0. Recorreu-se à estatística descritiva para calcular as frequências absolutas (n), percentuais (%), as medidas de tendência central (Média - M) e as medidas de dispersão (Desvio padrão - Dp) e o Coeficiente de variação (CV%). Este compara a dispersão em torno da média de

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0213e.29759>

uma variável de natureza quantitativa, sendo os valores de referência: 0-15% - dispersão baixa; 16-30% - dispersão moderada; >30% - dispersão alta (Marôco, 2021).

Na escolha das técnicas estatísticas, atendeu-se à natureza e características das variáveis envolvidas. Para além da estatística descritiva, fez-se também uso da estatística inferencial, com recurso aos testes paramétricos, designadamente ao teste *t* (comparação de médias de uma variável quantitativa em dois grupos de sujeitos diferentes) e a ANOVA (comparação de médias de uma variável quantitativa em três ou mais grupos de sujeitos diferentes) (Marôco, 2021).

Para avaliar a consistência interna foi usado o *Alpha de Cronbach* ( $\alpha$ ) e considerados os valores de referência: >.9 muito boa; .8 – .9 boa; .7 – .8 média; .6 – .7 razoável; .5 – .6 má; <.5 inaceitável (Marôco, 2021).

Foi realizado um modelo de regressão linear multivariado tendo por base a aplicação do método *Forward*, que incluiu todas as variáveis em estudo, para identificar os preditores da inteligência emocional. Previamente os pressupostos da normalidade e da multicolinearidade foram confirmados. O achatamento apresentou um intervalo de variação entre -.5 a -.07 e a curtose um intervalo de variação entre -.5 a 1.45. Os *Variance Inflation Factor* (VIF) foram inferiores a 4.1 para todas as variáveis incluídas no modelo (Marôco, 2021). Por fim, foi considerado estatisticamente significativo um  $p < .05$ .

### 3. RESULTADOS

A amostra de 538 estudantes do ensino superior é maioritariamente do género feminino (74.2%), com uma média de idades de  $21.53 \pm 4.53$  anos, com um mínimo e um máximo a oscilarem entre os 18 e os 52 anos. Mais de metade da amostra (53.7%) reside em meio urbano, não tem estatutos no presente ano letivo (87.2%), nem quaisquer benefícios sociais (59.7%) e encontram-se deslocados da residência habitual (63.9%). Quando questionados sobre a regularidade com que estudam a maioria refere ser 3 vezes por semana (57.4%) (c.f. Tabela 1).

**Tabela 1** - Caracterização sociodemográfica e académica dos estudantes.

Variáveis	n	%
Sexo		
Masculino	139	25.8
Feminino	399	74.2
Idade	<b>M</b>	<b>Dp</b>
	21.53	4.35
Tipologia da residência habitual	<b>n</b>	<b>%</b>
Urbano	289	53.7
Rural	249	46.3
No presente ano letivo tem algum dos seguintes estatutos		
Trabalhador-estudante	46	8.6
CPLP	4	.7
Sem estatuto	469	87.2
Grupos Politécnico de Viseu	13	2.4
Dirigente associativo	6	1.1
Benefícios sociais a que tem direito no presente ano letivo		
Nenhum	321	59.7
Bolsa de estudo	177	32.9
Bolsa de estudo + alojamento	38	7.1
Alojamento/residência unitária	2	.4
Estar deslocado da residência habitual		
Não	194	36.1
Sim	344	63.9
Regularidade com que estuda		
Diariamente	140	26.0
3 vezes por semana	309	57.4
Ocasionalmente	89	16.5

A maioria dos estudantes frequenta o Curso de Licenciatura em Enfermagem ( $n=238$ , 44.2%), seguindo-se os que frequentam o Curso de Licenciatura em Medicina Dentária ( $n=58$ ; 10.8%), o Curso de Licenciatura em Educação Social ( $n=41$ ; 7.6%), o Curso de Licenciatura em Gestão ( $n=29$ ; 5.4%) e por fim, o Curso de Mestrado Integrado em Medicina Dentária ( $n=25$ ; 4.6%).

#### 3.1. Consistência interna dos instrumentos aplicados

O estudo da consistência interna da EIES revelou um  $\alpha$  global de .86 sugestivo de uma boa consistência interna. Os valores de *alfa de Cronbach* por fator variam de bons a fracos, com um alfa global de .83 a .54 (c.f. Tabela 2).

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0213e.29759>

**Tabela 2 - Consistência interna da EIES.**

Itens	Média	Dp	r/item total	α sem item	α global
<b>Fator 1 - Percepção das próprias emoções</b>					
1. Sei quando falar acerca dos meus problemas pessoais para os outros.	29.13	25.01	.48	.81	.83
7. Tenho consciência das minhas emoções à medida que as experiencio.	28.78	25.43	.59	.80	
9. Quando sinto uma emoção positiva, sei como fazê-la durar.	29.43	24.55	.56	.80	
11. Estou consciente das mensagens não-verbais que envio para os outros.	29.22	25.70	.44	.82	
14. Sei porque é que as minhas emoções mudam.	29.19	25.96	.43	.82	
16. Tenho controlo sobre as minhas emoções.	29.61	24.31	.55	.81	
17. Reconheço facilmente as minhas emoções à medida que as experiencio.	28.99	24.61	.68	.79	
18. Motivo-me a mim próprio/a imaginando um bom resultado para as tarefas que assumo.	29.14	24.20	.58	.80	
25. Uso a boa disposição para me ajudar a continuar a tentar a enfrentar obstáculos.	28.81	25.99	.48	.81	
<b>Fator 2 - Componente sociocognitiva das emoções</b>					
2. Quando me deparo com obstáculos, lembro-me de situações em que enfrentei obstáculos semelhantes e os ultrapassei	29.32	19.99	.45	.72	.75
4. Alguns dos maiores acontecimentos da minha vida, levaram-me a reavaliar o que é ou não importante.	28.91	22.00	.32	.74	
5. Quando o meu humor muda vejo novas possibilidades.	29.70	20.06	.43	.73	
6. As emoções são uma das coisas que fazem a minha vida valer a pena.	29.19	19.61	.52	.71	
8. Gosto de partilhar as minhas emoções com os outros.	29.98	19.35	.40	.73	
10. Organizo eventos e atividades que as outras pessoas apreciam.	30.04	19.78	.35	.74	
12. Quando estou bem-disposto/a resolver problemas é fácil para mim.	29.37	20.90	.37	.73	
15. Quando estou bem-disposto/a, consigo ter novas ideias.	29.19	20.60	.52	.71	
21. Quando sinto que as minhas emoções mudam, tendo a encontrar novas ideias.	29.87	19.81	.54	.71	
2. Quando me deparo com obstáculos, lembro-me de situações em que enfrentei obstáculos semelhantes e os ultrapassei	29.32	19.99	.45	.72	
<b>Fator 3 - Percepção das emoções dos outros</b>					
13. Reconheço as emoções que as pessoas estão a sentir, olhando para as suas expressões faciais.	18.42	8.87	.56	.71	.76
19. Tenho consciência das mensagens não-verbais que outras pessoas enviam.	18.64	9.04	.49	.73	
20. Quando outra pessoa me fala acerca de um acontecimento importante na sua vida, quase que sinto como se estivesse a experienciar este evento eu próprio/a.	18.80	8.91	.42	.75	
23. Sei o que as outras pessoas estão a sentir só de olhar para elas.	19.01	8.28	.58	.71	
24. Ajudo as outras pessoas a sentirem-se melhor quando estão em baixo.	18.11	9.58	.43	.75	
26. Consigo dizer como é que as pessoas se sentem, ouvindo o tom da sua voz.	18.61	8.66	.56	.71	
<b>Fator 4 - Dificuldade na compreensão das emoções</b>					
3. É-me difícil compreender as mensagens não-verbais das outras pessoas.	4.98	3.19	.33	.46	.54
22. Quando me confronto com um desafio, desisto porque acredito que irei falhar.	5.28	3.24	.31	.50	
27. É-me difícil compreender porque é que as pessoas sentem aquilo que sentem.	4.79	3.21	.41	.35	

O estudo da consistência interna da EMMBEP revelou um  $\alpha$  global de .96 sugestivo de uma consistência interna muito boa. Os valores de alfa de Cronbach por fator variam de muito bons a razoáveis, com um *alfa* global de .92 a .74 (c.f. Tabela 3).

**Tabela 3 - Consistência interna da EMMBEP.**

Itens	Média	Dp	r/item total	α sem item	α global
<b>Fator 1 - Felicidade</b>					
5. Senti-me emocionalmente equilibrado.	23.63	35.09	.57	.92	.92
12. Senti-me bem a divertir-me, a fazer desporto e a participar em todas as minhas atividades e passatempos preferidos.	23.95	34.74	.66	.91	
20. Estive bastante calmo.	23.77	33.25	.76	.90	
21. Tive a impressão de realmente gostar e viver ao máximo.	23.71	32.81	.83	.90	
22. Senti-me bem, em paz comigo próprio.	23.75	32.94	.80	.90	
23. Achei a vida excitante e quis aproveitar cada momento.	23.70	33.41	.81	.90	
24. A minha moral esteve boa.	23.90	34.56	.68	.91	
25. Senti-me saudável e em boa forma.	23.91	33.77	.73	.91	
<b>Fator 2 - Sociabilidade</b>					
13. Ri-me com facilidade.	11.45	5.95	.77	.82	.87
14. Tive um grande sentido de humor, tendo feito os meus amigos rir facilmente	11.53	5.78	.76	.82	
15. Fui capaz de estar concentrado e ouvir os meus amigos.	11.41	6.64	.69	.85	
16. Relacionei-me facilmente com as pessoas à minha volta.	11.58	6.18	.70	.85	
<b>Fator 3 - Controlo</b>					
17. Estive capaz de enfrentar situações difíceis de uma forma positiva.	6.73	3.12	.79	.87	.90
18. Perante situações complexas, fui capaz de as resolver com clareza.	6.68	3.27	.82	.84	
19. Fui capaz de encontrar resposta para os meus problemas sem preocupações.	6.89	3.16	.79	.86	

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0213e.29759>

Itens	Média	Dp	r/item total	α sem item	α global
<b>Fator 4 - Envolvimento Social</b>					
9. Tive objetivos e ambições.	6.49	3.31	.54	.68	.74
10. Tive curiosidade e interesse em todo o tipo de coisas.	6.81	2.85	.67	.53	
11. Envolvi-me em vários projetos	7.46	2.88	.50	.75	
<b>Fator 5 - Autoestima</b>					
1. Senti-me confiante.	10.50	5.49	.69	.83	.86
2. Senti que os outros gostavam de mim e me apreciavam.	10.41	5.75	.65	.84	
3. Senti-me satisfeito com o que fui capaz de alcançar, senti-me orgulhoso de mim próprio.	10.37	5.18	.74	.81	
4. Senti-me útil.	10.30	5.20	.75	.80	
<b>Fator 6 - Equilíbrio</b>					
6. Fui igual a mim próprio, natural em todas as circunstâncias.	6.93	3.64	.47	.78	.75
7. Vivi a um ritmo normal, não tendo cometido excessos.	7.26	2.90	.63	.61	
8. A minha vida foi bem equilibrada entre as minhas atividades familiares, pessoais e académicas.	7.40	2.73	.65	.58	

### 3.2. Análise descritiva e inferencial

Os resultados relativos à inteligência emocional indicam que o valor médio mais elevado corresponde à perceção das próprias emoções ( $M=32.78\pm 5.57$ ), onde o mínimo encontrado é 15.00 e o máximo 45.00, seguindo-se a componente sociocognitiva das emoções ( $M=32.27\pm 4.87$ ), sendo o valor mais baixo o obtido na dificuldade na compreensão das emoções ( $M=7.52\pm 2.42$ ). Os coeficientes de variação oscilam entre uma dispersão baixa a elevada (c.f. Tabela 4).

**Tabela 4** - Estatísticas relativas à inteligência emocional.

Inteligência emocional	N	Min	Max	M	DP	CV (%)
Perceção das próprias emoções		15.00	45.00	32.78	5.57	16.99
Componente sociocognitiva das emoções		9.00	44.00	32.27	4.87	15.09
Perceção das emoções dos outros	538	7.00	30.00	22.31	3.49	15.64
Dificuldade na compreensão das emoções		3.00	15.00	7.52	2.42	32.18
Score Global		42.00	135.00	95.82	12.12	12.64

Pela análise dos resultados apresentados na tabela 5, infere-se que o género não está associado estatisticamente à inteligência emocional ( $p=.21$ ), com exceção da dimensão Perceção das próprias emoções ( $p=.01$ ). Ainda assim, os estudantes do género masculino revelam um *score* mais elevado de inteligência emocional para o *score* global e para as dimensões específicas (c.f. Tabela 5).

**Tabela 5** - Teste *t* para amostras independentes entre a inteligência emocional dos estudantes e o género.

Fatores	Masculino		Feminino		<i>t</i>	<i>p</i>
	Média	Dp	Média	Dp		
Perceção das próprias emoções	33.80	5.42	32.43	5.58	2.52	.01*
Componente sociocognitiva das emoções	32.40	5.12	32.23	4.79	.35	.73
Perceção das emoções dos outros	22.00	3.86	22.43	3.35	-1.25	.21
Dificuldade na compreensão das emoções	7.79	2.52	7.42	2.38	1.55	.12
Score global	96.93	12.82	95.43	11.86	1.25	.21

\* Estatisticamente significativo.

Pela análise dos resultados apresentados na tabela 6, infere-se a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre o tipo de zona de residência e a inteligência emocional ( $p>.05$ ). Ainda assim, são os estudantes que residem em meio urbano que apresentam um *score* global de inteligência emocional mais elevado.

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0213e.29759>

**Tabela 6** - Teste t para amostras independentes entre a inteligência emocional dos estudantes e o tipo de zona de residência.

Fatores	Urbano		Rural		t	p
	Média	Dp	Média	Dp		
Percepção das próprias emoções	33.00	5.79	32.53	5.30	.97	.33
Componente sociocognitiva das emoções	32.37	4.87	32.16	4.89	.50	.62
Percepção das emoções dos outros	22.37	3.53	22.25	4.45	.41	.68
Dificuldade na compreensão das emoções	7.50	2.53	7.55	2.28	-.23	.82
Score global	96.15	12.37	95.43	11.83	.69	.49

Infere-se que a regularidade com que os estudantes estudam está associado estatisticamente com duas subescalas da inteligência emocional, nomeadamente na Percepção das próprias emoções ( $p=.002$ ) e na Componente sociocognitiva das emoções ( $p=.001$ ), bem como com o score global ( $p=.002$ ). Os estudantes com um score global mais elevado de inteligência emocional são os que estudam diariamente, tendo também pontuado mais na Percepção das próprias emoções e na Componente sociocognitiva das emoções (c.f. Tabela 7).

**Tabela 7** - Teste ANOVA entre a regularidade de estudo e a inteligência emocional.

Fatores	Diariamente		3 vezes por semana		Ocasionalmente		F	p
	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
Percepção das próprias emoções	33.32	5.28	33.08	5.62	30.89	5.51	6.32	.002*
Componente sociocognitiva das emoções	32.77	4.95	32.56	4.60	30.49	5.31	7.40	.001*
Percepção das emoções dos outros	22.73	3.42	22.16	3.27	22.20	4.25	1.35	.26
Dificuldade na compreensão das emoções	7.35	2.38	7.68	2.49	7.24	2.18	1.61	.20
Score Global	97.12	11.97	96.40	11.77	91.75	12.79	6.31	.002*

\* Estatisticamente significativo.

O controlo, o envolvimento social, a autoestima, o equilíbrio e a felicidade revelaram ser variáveis preditoras da inteligência emocional, explicando 49% da variação.

Pelos coeficientes padronizados beta, verifica-se que o controlo, o envolvimento social, a autoestima e a felicidade estabelecem uma associação positiva com a inteligência emocional, sugerindo que quanto mais controlo, envolvimento social, autoestima e felicidade têm os estudantes mais inteligência emocional possuem. O equilíbrio estabelece uma associação negativa, indicando que quanto menos equilíbrio os estudantes possuem maior a sua inteligência emocional (c.f. Tabela 8).

**Tabela 8** - Regressão linear multivariada.

Variáveis independentes	Coefficientes não standardizados	Coefficientes standardizados	t	p	VIF
Constante	39.11		13.76	<.001*	3.199
Controlo	2.97	.21	3.84	<.001*	1.313
Envolvimento social	2.01	.14	3.10	.002*	1.973
Autoestima	2.01	.13	2.43	.02*	2.764
Equilíbrio	-2.30	-.16	-3.43	<.001*	2.172
Felicidade	2.68	.18	2.92	.004*	4.055

Variável dependente: Inteligência Emocional – score global

R = .69; R<sup>2</sup> = .49; Erro padrão da estimativa = 8.72

\*Estatisticamente significativo.

#### 4. DISCUSSÃO

Os resultados indicam que a regularidade com que os estudantes estudam está associada com a percepção que têm sobre a sua inteligência emocional, no score global ( $p=.002$ ) e especificamente na Percepção das próprias emoções ( $p=.002$ ) e na Componente sociocognitiva das emoções ( $p=.001$ ). Estes dados em parte são justificados pelo apontado por Fonseca (2016, p. 366), que refere que “as emoções são adaptativas”, na medida em que “preparam, predispõem e orientam comportamentos para experiências positivas ou

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0213e.29759>

negativas". Neste sentido, as emoções proporcionam informações acerca da relevância dos estímulos exteriores e interiores à pessoa, bem como acerca das "situações-problema onde os indivíduos se encontram envolvidos num determinado contexto". Pode afirmar-se que o facto de estudantes com mais perceção das suas próprias emoções e mais componente sociocognitiva das emoções poderão ter mais preocupação com o seu sucesso escolar, o que os leva a estudar diariamente (Fonseca, 2016).

Os resultados permitem ainda constatar que o controlo, o envolvimento social, a autoestima, o equilíbrio e a felicidade são variáveis predictoras da inteligência emocional, sendo que o controlo, o envolvimento social, a autoestima e a felicidade estabelecem uma associação positiva com a inteligência emocional, sugerindo que quanto mais controlo, envolvimento social, autoestima e felicidade têm os estudantes mais inteligência emocional possuem; e o equilíbrio estabelece uma associação negativa, indicando que quanto menos equilíbrio maior a inteligência emocional dos estudantes. O estudo de Alam et al. (2021) suporta estes achados pois a inteligência emocional tem impacto no stresse, desempenho académico e bem-estar psicológico percebido. É relevante considerar as competências emocionais como variáveis psicoeducativas que podem ter impacto no funcionamento psicossocial adequado dos estudantes, ou seja, com o bem-estar psicológico autopercebido como indicador de saúde mental (Ryff et al., 2021). Os estudantes emocionalmente inteligentes são agentes de mudança, autoconscientes, empáticos, equilibrados, curiosos e sabem como trabalhar. A inteligência emocional é reconhecida como um requisito altamente relevante e importante para a vida académica no ensino superior, um fator preditor de bem-estar psicológico (Ryff et al., 2021). No estudo de Di Fabio e Kenny (2016), onde foi estudada a competência emocional como variável potencial para melhorar o bem-estar e o desempenho entre os estudantes do ensino superior, mais especificamente, as contribuições de modelos de inteligência emocional baseados em capacidades e traços, avaliados através de medidas baseadas em índices de bem-estar hedónico e eudaimónico, os resultados destacam as contribuições da inteligência emocional na explicação do bem-estar hedónico e eudaimónico, após o controlo dos efeitos da inteligência emocional e dos traços de personalidade.

Por fim e no que concerne às limitações é de referir que embora a amostra seja ampla e tenha obedecido a rigorosos critérios de seleção, os seus resultados não são passíveis de generalização dado não ser probabilística. Nesse sentido, sugere-se a sua replicação em outros contextos nacionais e internacionais, eventualmente recorrendo a técnicas de amostragem mais robustas.

## CONCLUSÃO

A inteligência emocional pode ser considerada um conceito central para potenciar o bem-estar psicológico percebido dos estudantes do ensino superior, pois influencia a tomada de decisões, o seu equilíbrio e o pensamento crítico-reflexivo.

Conclui-se que os *scores* de inteligência emocional mais elevados correspondem à perceção das próprias emoções e à componente sociocognitiva das emoções e que os estudantes com um *score* global mais elevado de inteligência emocional são os que estudam diariamente. O controlo, o envolvimento social, a autoestima e a felicidade estabelecem uma associação positiva com a inteligência emocional, sugerindo que quanto mais controlo, envolvimento social, autoestima e felicidade têm os estudantes mais inteligência emocional possuem. O equilíbrio estabelece uma associação negativa, indicando que quanto menos equilíbrio os estudantes possuem maior a sua inteligência emocional.

Como implicações para a prática os resultados indicam a necessidade de desenvolver programas de apoio psicológico aos estudantes do ensino superior, dando provas efetivas da melhoria da sua autoconfiança e bem-estar psicológico, não descurando, no entanto, a importância de desenvolver programas ao nível da inteligência emocional. Os estudantes devem desenvolver a sua inteligência emocional, uma vez que esta, no seu todo, contribui positivamente para relações interprofissionais e com todos os membros da comunidade académica, onde aceitar as emoções e a validação dessa experiência é determinante para a autoconfiança e bem-estar psicológico.

## AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a contribuição dos estudantes que integraram o estudo. De igual forma, agradecem o apoio da Escola Superior de Saúde de Viseu (ESSV) e da Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem (UICISA: E), acolhida pela Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEnFC) e financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

Este estudo integra o projeto "Inteligência Emocional, Empatia, Relações Interpessoais, e Perceção de Bem-Estar em Estudantes do Ensino Superior" (Ref. PROJ/I&DI/CI&DEI/003) inscrito no Centro de Estudos em Educação e Inovação.

## CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Conceptualização, E.S., M.F., C.F., A.P.C, M.C. e S.C.; tratamento de dados, E.S.; análise formal, E.S., M.F., C.F., A.P.C, M.C. e S.C.; investigação, E.S., M.F., C.F., A.P.C, M.C. e S.C.; metodologia, E.S., M.F. e S.C.; administração do projeto, M.F. e S.C.; recursos, M.F. e S.C.; programas, E.S.; supervisão, M.F. e S.C.; validação, E.S., M.F., C.F., A.P.C, M.C. e S.C.; visualização, E.S., M.F., C.F., A.P.C, M.C. e S.C.; redação – preparação do rascunho original, E.S., M.F. e S.C.; redação - revisão e edição, E.S., M.F., C.F., A.P.C, M.C. e S.C.

## CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram não existir conflitos de interesses.

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0213e.29759>

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alam, F., Yang, Q., Bhutto, M. Y., & Akhtar, N. (2021). The influence of E-learning and emotional intelligence on psychological intentions: study of stranded Pakistani students. *Front Psychol*, 12, 715700. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.715700>.
- Antaramian, S. (2015). Assessing Psychological Symptoms and Well-Being: Application of a Dual-Factor Mental Health Model to Understand College Student Performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(5), 419–429. <https://doi.org/10.1177/0734282914557727>.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>.
- Bermejo-Martins, E., Luis, E. O., Fernández-Berrocal, P., Martínez, M., & Sarrionandia, A. (2021). The role of emotional intelligence and self-care in the stress perception during COVID-19 outbreak: An intercultural moderated mediation analysis. *Personality and individual differences*, 177, 110679. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110679>.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2016). Promoting Well-Being: The Contribution of Emotional Intelligence. *Frontiers in psychology*, 7, 1182. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01182>.
- Dominguez-Lara, S. A., & Merino-Soto, C. (2017). Internal consistency reliability of single-item measures. Fiabilidad por consistencia interna de medidas de un solo ítem. *Actas urológicas españolas*, 41(3), 213. <https://doi.org/10.1016/j.acuro.2016.04.003>.
- Elm, E. v., Altman, D. G., Egger, M., Pocock, S. J., Gøtzsche, P. C., & Vandenbroucke, J. P. (2007). Strengthening the reporting of observational studies in epidemiology (STROBE) statement: guidelines for reporting observational studies. *Bmj*, 335(7624), 806. <https://doi.org/10.1136/bmj.39335.541782.AD>
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 365-384. <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v33n102a14.pdf>
- Hernández-Torrano, D., Ibrayeva, L., Sparks, J., Lim, N., Clementi, A., Almukhambetova, A., Nurtayev, Y., & Muratkyzy, A. (2020). Mental Health and Well-Being of University Students: A Bibliometric Mapping of the Literature. *Frontiers in psychology*, 11, 1226. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01226>.
- Hughes, D. J., & Evans, T. R. (2018). Putting ‘Emotional Intelligences’ in Their Place: Introducing the Integrated Model of Affect-Related Individual Differences [Review]. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02155>.
- Hussien, R. M., Elkayal, M. M., & Shahin, M. A. H. (2020). Emotional intelligence and uncertainty among undergraduate nursing students during the COVID19 pandemic outbreak: a comparative study. *The Open Nursing Journal*, 14, 220–231. <https://doi.org/10.2174/1874434602014010220>.
- Iqbal, J., Qureshi, N., Ashraf, M. A., Rasool, S. F., & Asghar, M. Z. (2021). The Effect of Emotional Intelligence and Academic Social Networking Sites on Academic Performance During the COVID-19 Pandemic. *Psychology research and behavior management*, 14, 905–920. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S316664>.
- Lipson, S. K., Lattie, E. G., & Eisenberg, D. (2019). Increased Rates of Mental Health Service Utilization by U.S. College Students: 10-Year Population-Level Trends (2007-2017). *Psychiatric services (Washington, D.C.)*, 70(1), 60–63. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201800332>.
- Marôco, J. (2021). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (8.ª ed.). Report Number.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2012). Adaptação portuguesa da escala de medida de Manifestação de Bem-estar Psicológico com Estudantes universitários – EMMBEP. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(1), 66-77.
- Moreno-Fernandez, J., Ochoa, J. J., Lopez-Aliaga, I., Alferez, M. J. M., Gomez-Guzman, M., Lopez-Ortega, S., & Diaz-Castro, J. (2020). Lockdown, Emotional Intelligence, Academic Engagement and Burnout in Pharmacy Students during the Quarantine. *Pharmacy*, 8(4), 194. <https://doi.org/10.3390/pharmacy8040194>.
- Ryff, C. D., Boylan, J. M., & Kirsch, J. A. (2021). Eudaimonic and hedonic well-being: an integrative perspective with linkages to sociodemographic factors and health. In Lee, M. T., Kubzansky, L. D., & VanderWeele, T. J. (Eds.) *Measuring Well-Being: Interdisciplinary Perspectives from the Social Sciences and Humanities*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197512531.003.0005>.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125–154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>.

DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0213e.29759>

- Sánchez-Ruiz, M. J., Tadros, N., Khalaf, T., Ego, V., Eisenbeck, N., Carreno, D. F., et al. (2021). Trait emotional intelligence and wellbeing during the pandemic: the mediating role of meaning-centered coping. *Front Psychol*, 12, 648401. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648401>.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4).
- Sturgill, R., Martinasek, M., Schmidt, T., & Goyal, R. (2021). A novel artificial intelligence-powered emotional intelligence and mindfulness App (Ajivar) for the college student population during the COVID-19 pandemic: quantitative questionnaire study. *JMIR Format Res*, 5, e25372. <https://doi.org/10.2196/25372>.
- Zhoc, K. C. H., King, R. B., Chung, T. S. H., & Chen, J. (2020). Emotionally intelligent students are more engaged and successful: examining the role of emotional intelligence in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 35(4), 839-863. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00458-0>.