

Inteligência Emocional e Rendimento Acadêmico: um Estudo com os Estudantes de Psicologia do Instituto Superior Politécnico do Bié

Vumbi Henrique Elavoco Quarta¹ e Amândio Jamba Pedro da Fonseca²

Instituto Superior Politécnico Ndunduma, Cuito, Bié, Angola

Instituto Superior Politécnico do Bié, Cuito, Bié, Angola

Resumo: As habilidades de inteligência emocional (IE) na aprendizagem dos estudantes universitários melhoram o seu rendimento acadêmico (RA), adaptação no centro educativo, autoestima, habilidades sociais, o que contribui para sua saúde física mental e desenvolve sua capacidade de tomada de decisões, entre outros. O objetivo do presente artigo foi analisar a relação entre a IE e o RA dos estudantes do curso de Psicologia. O estudo obedeceu a abordagem quantitativa, com desenho não experimental, transversal do tipo descritivo-comparativo. Para a colheita de dados, utilizou-se o instrumento TMMS-24 baseado em Trait Meta-Mood Scale, constituído por 24 itens avaliados através de uma escala tipo Likert com cinco pontos desde o “discordo totalmente” (1) até “concordo plenamente” (5), contém três dimensões principais da inteligência emocional com oito itens cada: atenção emocional, clareza de sentimentos e reparação emocional. Os resultados mostraram que os estudantes de ambos os sexos apresentam níveis adequados “considerados intermédios” de inteligência emocional. Deste modo, há necessidade de potencializar os estudantes com recursos de enfrentamento das próprias emoções e de outrem. A IE, embora não determinante no RA, considera outros elementos de influência desta variável de incidência de maior ou menor grau. Conclui-se que existe uma correlação positiva significativamente alta entre a IE e o RA através da correção de Pearson.

Palavras-chave: inteligência emocional, rendimento acadêmico, estudantes

Emotional Intelligence and Academic Performance: A Study with Psychology Students from the Bié Higher Polytechnic Institute

Abstract: Emotional intelligence (EI) skills in university students' learning improve their academic performance (AR), adaptation in the educational center, self-esteem, social skills, which contributes to their mental physical health and develops their ability to make decisions between others. The purpose of this article was to analyze the relationship between emotional intelligence and academic performance (AR) of Psychology students. The study followed a quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional descriptive-comparative design. For data collection, the TMMS-24 instrument was used based on the Trait Meta-Mood Scale, consisting of 24 items evaluated using a Likert-type scale with 5 points from “totally disagree” (1) to “totally agree” (5), contains three main dimensions of emotional intelligence with 8 items each: emotional attention, clarity of feelings and emotional repair. The results showed that students of both sexes have adequate levels “considered intermediate” of emotional intelligence. Thus, there is a need to empower students with resources to cope with their own emotions and those of others. The EI, although not determinant in the AR, other elements of influence of this variable of incidence of greater or lesser degree are considered. It is concluded that there is a significantly high positive correlation between EI and RE through Pearson's correction.

Keywords: emotional intelligence, academic performance, students

1 Mestrando em Psicologia Clínica e da Saúde. Pós-graduado em Psicopedagogia. Licenciado em Ciência Pedagógica na especialidade de Educação Pré-escolar e em Psicologia Clínica. Professor do Instituto Superior Politécnico Ndunduma e da Escola de Magistério, Cândida Celeste do Cuito, Bié, Angola. *E-mail:* vumbi7@icloud.com

2 Mestre em Necessidades Educativas Especiais. Licenciado em Ciência Pedagógica na especialidade de Psicologia da Educação. Docente e Investigador do Departamento de Psicologia Instituto Superior Politécnico do Bié, Angola. *E-mail:* amandiojamba@gmail.com

Introdução

O conceito de inteligência tem fomentado discussões ao longo dos séculos diante de debates sobre as múltiplas inteligências. A intersecção entre os conceitos de inteligência e emoção deu origem à Inteligência Emocional (IE). De outro modo, é na verdade uma conceção entre o emocional e como este interfere em outros processos psicológicos como o pensamento, atenção, percepção e imaginação e memória.

A IE é uma área de investigação recente, que de um modo geral pretende incluir no campo da inteligência as questões relacionadas com as emoções (Franco & Nóbrega, 2017). Estas questões têm sido, em muitos casos, o ponto de partida para muitas instigações em varias áreas, como nos casos: como a IE interfere nas relações trabalhistas, no desempenho das funções, eficiência e eficácia dos trabalhos, nas relações familiares e de casais até mesmo de amizade, no tratamento de doenças, promoção e prevenção da saúde, nos contextos acadêmico de níveis superiores e não só.

Os estudos de IE surgem com o conceito de inteligência social, introduzida por Thorndike (como citado por Fernández et al., 2015). No entanto, o termo Inteligência Emocional já vem sendo comentado desde 1985 pelo estudante de doutorado Wayner Payne, numa perspectiva filosófica (Silva & Silva, 2018).

Desde o ponto de vista conceitual, a inteligência emocional constitui a habilidade para compreender e dirigir os homens a atuar sabiamente nas relações humanas (Salovey & Mayer, 1990). Os mesmos autores definiram a IE como a habilidade de perceber seus próprios sentimentos e emoções, bem como os sentimentos e emoções dos outros, de distingui-las e de utilizar essas informações como orientação para suas ações e seus pensamentos. Goleman (1995) a define como a capacidade de reconhecer, compreender os sentimentos próprios, assim como de outrem, e adaptá-los em função do contexto. Assim, não tem sido fácil constituir uma definição geral de carácter consensual de IE. Dentre várias, conservam-se categorias como: capacidade e compreensão mentais, necessidade de adaptação, modificação e contextualização (Patrícia et al., 2013).

Atualmente, na versão mais recente deste modelo de IE, ela é compreendida como a capacidade cognitiva do indivíduo de perceber emoções, de acessá-las e gerá-las de forma a ajudar os processos de pensamento, a capacidade de compreender a emoção e conhecê-la, e a capacidade de regular as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual, sendo conhecido como modelo de Habilidades de IE (Mayer et al., 2016).

Segundo Pacheco e Fernández-Berrocal (2003), após o sucesso do best-seller de Goleman (1995), *A inteligência emocional (IE)*, estava em livros, em revistas, em jornais, tornando-se uma moda (Sousa, 2010). A partir destas publicações, se tornou mais popularizado o assunto sobre IE, motivando muitos estudiosos a realizar estudos e pesquisas que fundamentavam a IE em: sua neurologia, sua relação com outros processos psíquicos, sociais e até mesmo acadêmicos.

Assim, considerando a pesquisa, utilizaram-se as classificações dos modelos de IE do artigo de Wittmer e Hopkins (2018), os modelos de traço, misto e competência.

O modelo de traços de IE (Petrides, 2010; Petrides et al., 2007), que é uma composição de autopercepções emocionais intimamente associadas à personalidade do indivíduo e é composto por quatro elementos ou fatores principais: bem-estar, sociabilidade, autocontrole e emocionalidade.

No modelo Misto (Bar-On, 1997) assim chamado, por compreender a IE e a Inteligência Social como sendo um mesmo constructo e por incluir outros constructos como motivação, a IE é compreendida como a habilidade da pessoa de se adaptar às demandas sociais e emocionais do ambiente, abrangendo os fatores de autopercepção, autoexpressão, habilidades interpessoais, tomada de decisão e gerenciamento de estresse. De acordo com Goleman (1995), o modelo misto faz referência à noção de capacidade no processamento e no uso de informação emocional, combinam estas capacidades com outros traços e características, como o otimismo e a motivação. Alguns autores consideram que os modelos mistos são relevantes na medida em que reconhecem que a emoção é afetada por múltiplos aspectos da personalidade (Goldenberg et al., 2006).

O modelo de Competências (Boyatzis & Goleman, 2002; 2014; Boyatzis et al., 2000), que compreende a IE como a capacidade de reconhecimento, motivação e gerenciamento dos próprios sentimentos e dos outros, foi criado para ser mais voltado ao ambiente de trabalho e é formado pelas habilidades de autoconsciência, autogerenciamento, consciência social e gestão de relacionamentos.

Porém, observou-se que a eficácia dos programas de IE depende em grande parte do quadro conceptual em que se baseiam (Hodzic et al., 2018). Neste sentido, observou-se que as intervenções desenhadas a partir de modelos de competências apresentam melhores resultados do que aquelas desenhadas a partir de modelos mistos, sendo a possibilidade de desenvolvimento da IE inerente aos próprios modelos de competências (Hodzic et al., 2018).

Para Fonseca e González (2020), a IE nos últimos tempos tem sido vista como recurso imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem, dado que constitui um preditor do rendimento acadêmico (RA). Porém nosso estudo, que é caracterizado pela junção do descritivo-correlacional, pode comprovar como a IE tem influenciado no RA dos estudantes do nível superior.

Para Munhoz (2004), o RA pode ser definido como o retorno obtido do desempenho das tarefas acadêmicas, que representa o nível de desempenho envolvendo a dimensão da ação e o rendimento é o resultado de sua avaliação (Borges et al., 2018). Contudo, é definido também como um conjunto de habilidades, práticas, ideias, anseios, interesses, expectativas e realizações que o estudante aplica no processo de aprendizagem (Arias, 2018). Embora as duas definições tratem de um mesmo assunto, aqui, podemos notar que a primeira está virada para a função avaliativa do tipo quantitativo em atribuir uma nota e analisá-la em função de valores pré-estabelecidos. Já a segunda nos remete a uma concepção do tipo qualitativo considerando a subjetividade ou particularidades do estudante.

Assim sendo, no Ensino Superior, o RA, além de significar a promoção do aluno nas disciplinas ou períodos, representa a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades profissionais (Casiraghi et al., 2020), sendo estas não mensuráveis com a

simples prática de atribuição de notas. Em nosso ver, remete-nos sensivelmente aos saberes práticos (*praxis*), aplicação de conhecimentos e competências, mudanças de atitudes exigidas nas atividades ao futuro profissional.

Com respeito às variáveis, são raras as pesquisas sobre os fatores determinantes do rendimento dos estudantes no Ensino Superior (Bertolin & Marcon, 2015). O maior impacto no rendimento advém do contexto familiar, social, econômico e cultural dos estudantes (Casiraghi et al., 2020). Estes, em uma perspectiva positiva, deverão ser vistos como variáveis cuja influência potencializa os estudantes na melhoria dos resultados acadêmicos. Já na perspectiva negativa, são fatores que levam ao absentismo e abandono escolar, baixo nível de profissionalização e baixo RA.

Alves (2015) traz uma variedade de fatores que determinam o RA, fazendo uma revisão bibliográfica em vários autores e artigos e apresenta a variável sociofamiliar. Aqui, a família é o lugar que transforma a vida do seu membro de forma qualitativa, propiciando um desenvolvimento pleno que garante a adaptabilidade do estudante no contexto escolar e universitário. Para além deste, propõem-se outras variáveis como: a formação acadêmica e profissional do aluno e do professor; a infraestrutura escolar; a organização escolar; variáveis demográficas e acadêmicas; uso do tempo; e variáveis comportamentais (Miranda et al., 2013). Destas variáveis, consideram-se as experiências acadêmicas anteriores dos estudantes assim como o nível de preparação dos professores como sendo os principais protagonistas do processo docente educativo, as condições, a dinâmica e cultura escolar, o ambiente social onde está disposta a infraestrutura escolar assim como a subjetividade do próprio estudante, suas motivações, interesses, valores, entre outros elementos dinâmicos da personalidade.

Mayer e seus colaboradores (2004) realizaram diversos estudos relativos ao papel da IE, verificaram que de fato há uma relação significativa com o sucesso acadêmico e profissional. O sucesso escolar está claramente associado a algumas variáveis de IE (Franco & Nóbrega, 2017). Existem variedades de variáveis ou

indicadores que podem ser usados para estudar a IE, mas em nosso estudo em função do instrumento aplicado (TMMS-24), temos os seguintes indicadores: atenção emocional (AC); clareza de sentimentos (CS) e reparação emocional (RE).

No âmbito da IE, a análise do papel desempenhado pelas emoções no contexto educacional constitui-se como uma das linhas de investigação que tem gerado mais interesse nos últimos anos (Morales & López-Zafra, 2009). Aqui destaca-se de forma aprofundada a atenção que tem merecido a influência da IE no RA.

Barchard (2003) analisou o impacto da IE no desempenho acadêmico numa amostra de 150 alunos do Ensino Superior, tendo encontrado associação entre o sucesso acadêmico e a IE. Assim, propõe-se que os estudantes com desempenhos acadêmicos superiores são detentores de níveis superiores de IE (Rego & Fernandes, 2005).

Por outro lado, Charron et al. (2013) afirmam que a falta de IE pode traduzir-se numa falta de curiosidade, de confiança, de cooperação, domínio, o que se traduz no baixo RA notabilizado pelos estudantes universitários. Porém, é necessário que os estudantes do nível superior possuam atitudes como curiosidade, confiança, cooperação e domínio, para garantir as competências de pesquisadores, profissionais comprometidos, seguros em si, em seus conhecimentos, de fácil trato colaborativo e participativo.

O presente artigo foi orientado em analisar a relação entre a IE e o RA dos estudantes do curso de Psicologia do Instituto Superior Politécnico do Bié de forma geral. De maneira específica, procuramos: descrever os níveis de IE; estabelecer a relação entre a IE e o RA; e determinar a existência da correlação entre IE e o RA dos estudantes do curso de Psicologia.

Metodologia

A investigação obedeceu o enfoque quantitativo. Tomando como referência os autores Hernández-Sampieri & Torres (2018), aqui medem-se os fenômenos e se realizam análises estatísticas, com um processo sequencial, dedutivo, e a análise da realidade objetiva. Portanto, analisaram-se as variáveis (IE e RA)

utilizando a estatística para apresentar tabelas, assim como seus resultados obtidos.

O desenho do estudo é não experimental, de corte transversal, dado que o fenômeno selecionado como objeto de estudo foi observado nas suas condições naturais e em um único momento de tempo (Hernández-Sampieri & Torres, 2018).

Tratou-se de um estudo descritivo-correlacional, uma vez que descreveram-se quais são os elementos característicos da amostra selecionada como foco da pesquisa. Assim como correlacionou a IE e o RA dos estudantes do curso de Psicologia do Instituto Superior Politécnico do Bié. Além disso, o fenômeno selecionado como objeto de estudo é observado em um único momento de tempo (Hernández-Sampieri & Torres, 2018).

Participantes

Foram selecionados 45 estudantes matriculados no curso de Psicologia no segundo semestre do ano letivo 2020/2021 no Instituto Superior Politécnico do Bié, nos dois períodos, entre os quais 19 mulheres (42,22 %) e 26 homens (57,78 %), na faixa etária dos 20 aos 62 anos de idade (ver Tabela 1). O critério de amostragem foi o não probabilístico acidental, visto que foram selecionados os estudantes que aparecem na semana após as segundas provas parcelares (Cossio-Bolaños, 2015). Foram considerados os seguintes critérios:

De inclusão:

- Estudantes matriculados para o segundo semestre no Instituto Superior Politécnico do Bié que pertençam ao curso de Psicologia;
- Estudantes que decidam participar voluntariamente na investigação por meio da assinatura do consentimento informado.

De exclusão:

- Estudantes que não apresentarem disponibilidade para participar na investigação;
- Estudantes que não tenham efetuado matrículas para o segundo semestre de 2020/2021.

Tabela 1

Caracterização do grupo.

Variáveis Sociodemográficas		Fi	%
Sexo	Homens	26	57,78
	Mulheres	19	42,22
Idade	20 a 25 anos	22	48,89
	26 a 32 anos	23	51,11
Ano de frequência	2º Ano	20	44,44
	3º Ano	9	20
	4º Ano	14	31,12
	5º Ano	2	4,44
Período	Regular	26	56,12
	Pós-laboral	19	43,88

Instrumentos

Para a recolha dos dados, foi aplicada a versão adaptada para o Português da *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24) do grupo de investigadores de Queirós et al. (2005), foi traduzido e validado para a população de Portugal, em uma amostra de 240 portugueses entre estudantes universitários e idosos, atingiu um Alfa de Crombach de 0,85. A versão é formada por 24 itens avaliados através de uma escala tipo Likert com cinco pontos que vai desde o “discordo totalmente” (1) até “concordo plenamente” (5). Especificamente, os itens representam as habilidades com as quais podemos estar conscientes de nossas próprias emoções, bem como nossa capacidade de regulá-las. O TMMS-24 contém três dimensões principais da IE com oito itens cada: atenção emocional; clareza de sentimentos e reparação emocional. Para a sua adaptação no contexto angolano, realizou-se a validade de conteúdo, para tal, utilizou-se o critério de expertos. Para determinar o coeficiente de concordância entre estes, aplicou-se a prova V de Aiken, através da seguinte fórmula: $V = S/n (c-1)$, encontrou-se uma correlação positiva de 0,76.

O RA foi obtido mediante as médias gerais do primeiro semestre do ano letivo 2020/2021. Na análise dos dados, foram utilizadas as planilhas do Excel 2016 e o Statistical Package for Social Sciences (SPSS-24.0), para obter as medidas de tendência

central e variabilidade média (M), desvio padrão (DP), frequência (Fi) e percentagem (%). Foi utilizada a prova de correlação de Pearson para analisar a correlação entre a IE e o RA.

Se entende por variável a uma propriedade que se pode variar e cuja a variação é suscetível de medir-se e observar (Hernández-Sampieri & Torres, 2018). Para a presente investigação, as variáveis de estudos são a IE e o RA.

Tabela 2

Pontuação da escala TMMS-24.

Indicadores	Homens	Mulheres	Análises
	Pontuações	Pontuações	
Atenção Emocional	<21	<24	Baixa
	22 a 32	25 a 35	Adequada
	>33	>36	Excelente
Clareza de Sentimento	<25	<23	Baixa
	26 a 35	24 a 34	Adequada
	>36	>35	Excelente
Regulação Emocional	<23	<23	Baixa
	24 a 35	24 a 34	Adequada
	>36	>35	Excelente

Nota. Fonte: Recuperado de “Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale”, de M. M. Queirós, P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, J. M. C. Carral, & P. S. Queirós, 2005.

Cada um destes indicadores da Tabela 2 conta com oito itens dentro do instrumento. Cada indicador conta com uma pontuação máxima de 40 pontos dos três níveis de desenvolvimento (baixo, adequado e excelente) e se definem de acordo com o fator e com o sexo, pois existem diferenças nas pontuações para cada um deles (Rendón, 2019). São apresentados os indicadores e suas análises por gênero onde são consideradas a atenção emocional (AE), a clareza de sentimentos (CS), e a regulação emocional (RE). AE menor que 21 (<21) como baixas para os homens, e menor que 24 (<24) como baixos em mulheres, em uma escala de 22 a 32 em homens, e 25 a 35 em mulheres são consideradas adequadas, maiores que 33 em homens e maiores que 35 em mulheres considera-se excelente. A CS quando apresentada

uma escala de <25 em homens e <23 em mulheres considera-se baixa, de 26 a 35 em homens e 24 a 34 em mulheres são adequadas, e >36 em homens e >35 em mulheres estão em uma escala excelente. Quanto a RE, as escalas correspondentes a <23 nos dois gêneros são consideradas baixas, de 24 a 35 em homens e de 24 a 34 em mulheres são adequadas, já >36 em homens e >35 em mulheres são consideradas excelente. Desta forma, estes indicadores e suas constantes foram usadas para aferir o nível de inteligência emocional dos estudantes como uma das variáveis deste estudo, podendo ser analisada entre baixa, adequada (moderada) e excelente.

De outro lado, as médias do semestre concluído do presente ano letivo (2020/2021) se constituem como indicadores quantitativos para avaliar o RA, que deve ser relacionado com uma escala qualitativa.

Resultados

Na análise da variável IE se considerou um nível de mediação por intervalo, que se agrupa em três categorias: atenção emocional (AC), clareza de sentimentos (CS) e reparação emocional (RE).

Tabela 3

Nível de inteligência emocional segundo a idade.

Indicador	20 - 25			26 - 32		
	M	DP	CV	M	DP	CV
Atenção Emocional	30,64	5,02	16,38	29,83	8,52	28,57
Clareza de Sentimento	28,36	6,99	24,66	29,26	8,76	29,94
Reparação Emocional	32,05	5,88	18,33	32,96	8,34	25,31
Total	91,05	13,33	14,64	92	23,14	25,14

Nota. M = média; DP = desvio padrão; CV = coeficiente de variação.

Na análise da variável inteligência emocional, na categoria da idade, dividiu-se em dois grupos (20-25 e 26-32), quanto aos indicadores AE, os dados ilustram que os estudantes com 20 a 25 anos, seus resultados que, de acordo a escala de TMMS-24 apresentam um nível adequado de atenção emocional considerado moderado. No indicador CS, os estudantes das idades em análise, os referentes resultados apontam para um nível adequado. Quanto aos indicadores RE, as idades de 20 a 25, e os de 26 a 32 anos de idade com base aos valores apresentados na tabela demonstram uma pontuação adequada (moderados).

Tabela 4

Nível de inteligência emocional segundo o sexo.

Indicador	Masculino			Feminino		
	M	DP	CV	M	DP	CV
Atenção Emocional	30,69	5,41	17,62	31,42	5,16	16,41
Clareza de Sentimento	29,58	6,76	22,85	29,74	6,62	22,25
Reparação Emocional	33,92	4,19	12,36	32,47	6,36	19,59
Total	94,19	11,80	12,53	93,63	14,28	15,25

Nota. M = média; DP = desvio padrão; CV = coeficiente de variação.

Segundo o sexo, os níveis de AE no gênero masculino e no gênero feminino, mesmo apresentando diferentes valores, consideram-se adequados. Referente à CS, os resultados são considerados adequados para os dois gêneros. A RE no gênero masculino e no feminino tem os resultados adequados.

Tabela 5

Nível de inteligência emocional quanto ao ano de frequência.

Ano de Frequência	Segundo Ano			Quarto Ano			
	M	DP	CV	M	DP	CV	
Atenção Emocional	30,60	5,03	16,44	Atenção Emocional	30,57	5,84	19,12
Clareza de Sentimento	30,90	5,87	18,98	Clareza de Sentimento	30,57	6,60	21,57
Reparação Emocional	33,65	5,26	15,64	Reparação Emocional	34,71	4,98	14,36
Total	95,15	10,28	10,80	Total	97,29	12,75	13,11

Ano de Frequência	Terceiro Ano			Quinto Ano			
	M	DP	CV	M	DP	CV	
Atenção Emocional	30,22	5,42	17,95	Atenção Emocional	31,50	0,71	2,24
Clareza de Sentimento	25,89	6,70	25,88	Clareza de Sentimento	27,50	7,78	28,28
Reparação Emocional	30,67	4,58	14,94	Reparação Emocional	32,00	7,07	22,10
Total	86,78	13,25	15,27	Total	91,00	14,14	15,54

Nota. M = média; DP = desvio padrão; CV = coeficiente de variação.

De acordo ao ano de frequência, trabalhou-se com segundo, terceiro, quarto e quinto ano. No segundo e no quarto ano de frequência na AE, CS, RE, os resultados são considerados adequados. Já no terceiro e quinto ano, AE, CS e RE têm seus resultados considerados como adequados.

Tabela 6

Níveis de inteligência emocional segundo o período de estudo.

Indicador	Regular			Pós-Laboral		
	M	DP	CV	M	DP	CV
Atenção Emocional	30,23	5,23	17,28	32,05	5,25	16,39
Clareza de Sentimento	28,85	6,79	23,53	30,74	6,41	20,86
Reparação Emocional	32,27	5,31	16,46	34,74	4,83	13,90
Total	91,35	13,10	14,34	97,53	11,65	11,94

Nota. M = média; DP = desvio padrão; CV = coeficiente de variação.

Por último, analisou-se de acordo com o período (regular e pós-laboral). Os dados referentes ao indicador da AE, CS e RE nos estudantes do período regular, a média, o desvio padrão e o coeficiente de variação apresentam dados considerados adequados. Os estudantes do período pós-laboral têm os dados considerados com níveis adequados, embora com variações acima do período em comparação.

Por fim, ilustramos as medias acadêmicas (MA) comparadas com o nível de IE dos estudantes participantes da investigação, que foram no total de 45 estudantes que frequentam o segundo, terceiro, quarto e quinto ano do curso de psicologia, relacionadas com as médias do primeiro semestre, indicador usado para medir o RA dos estudantes da instituição.

Tabela 7
MA do primeiro semestre.

Média IE	Média RA	Média IE	Média RA	Média IE	Média RA
37,33	12	36,67	13	24,33	14
28,67	11	32,33	13	30,33	11
35,00	11	28,00	12	33,67	13
27,67	11	35,00	13	24,00	10
38,33	14	33,67	12	35,33	15
29,00	12	33,00	15	31,33	14
28,33	11	24,67	12	31,00	11
36,00	12	36,00	11	34,33	11
31,33	11	26,00	11	34,00	8
33,33	14	22,00	13	34,00	11
34,67	13	24,00	14	34,67	14
37,00	12	26,00	13	27,67	16
27,67	12	36,33	12	33,67	12
34,33	12	32,33	13	30,33	13
27,00	14	27,00	12	32,00	13

Nota. Fonte das Médias: Instituto Superior Politécnico do Bié (DAC)

Neste sentido, a média da IE corresponde à soma das suas variáveis (AE, CS, RE), dividido pela quantidade de variáveis. Deste modo se obteve uma média que de forma geral os níveis de inteligência emocional são adequados para todas as idades, gêneros, anos de frequência e período de estudo, havendo apenas alterações não muito significativas para estas categorias, existindo uma relação significativa e não determinante da IE no RA dos estudantes. Para este rendimento, usamos como indicadores gerais as MA que estão entre 8 e 17, valores de média do primeiro semestre.

Nota-se, pois, que, os níveis mais elevados de IE correspondente a 33,67-38,33 são de estudantes do quarto e terceiro ano que, segundo a qualificação, estão entre suficiente e bom.

Tabela 8
Correlação da inteligência emocional e o rendimento acadêmico usando a correlação de Pearson.

Variáveis		Inteligência	Rendimento
Inteligência	Correlação de Pearson	1	-0,009
	Sig. (2 extremidades)		0,955
	N	45	45
Rendimento	Correlação de Pearson	-0,009	1
	Sig. (2 extremidades)	0,955	
	N	45	45

A Tabela 8 mostra a correlação das variáveis inteligência emocional e rendimento acadêmico. Os resultados obtidos indicam que existe uma correlação significativamente alta de 0,955.

Discussão dos Resultados

Hodiernamente, o Ensino Superior cumpre, nas sociedades, um papel decisivo na promoção do ser pessoal, inclui o aumento de conhecimento mais especializado para a profissionalização do sujeito que se manifesta na qualidade de vida da sociedade. Entretanto, o grupo de estudantes lida com situações a nível pessoal social, no próprio meio universitário que afetam suas emoções e exigem sua gerência adequada para obter um rendimento acadêmico satisfatório.

Nesta perspectiva, a presente investigação teve como objetivo analisar a relação existente entre a IE e o RA dos estudantes de Psicologia do Ensino Superior e foram analisados segundo a idade, sexo, ano de frequência e período de estudo.

Comparando os dados através das pontuações da escala TMMS-24, a AE, CS e RE dos estudantes apresentam médias consideradas adequadas, o que representa uma IE média em todas as idades. Estes resultados assemelham-se aos de Bueno et al. (2006), em seus estudos sobre inteligência emocional em estudantes universitários, embora não relacionados a IE e RA. Os resultados indicaram boa consistência interna em todas as escalas dos indicadores AE, CS e RE aplicado em todos em estudantes de diferentes idades. Embora Mesa Castro (2019), em seu estudo, exponha

que, com a idade, aumentam consideravelmente a CS e a RE, ou seja, quanto maior a idade, maior a inteligência emocional.

Referente ao sexo, os dados mostram que os indicadores AE, CS e RE, não há diferença significativa nas médias por serem adequadas. Estes resultados assemelham-se aos que foram encontrados por Fonseca (2020), em que, nos indicadores AE, CS e RE, ambos os sexos manifestam um nível excelente, não havendo diferença entre os sexos, sendo que, neste estudo, estamos em uma escala de adequado e no do autor citado de excelente. Comparamos também os resultados que se assemelham aos de Sanjuán Quiles e Ferrer Hernández (2008) e Contreras et al. (2010), sendo que os autores expõem que nos indicadores AE e CS não existem diferenças por sexo. Quanto à RE, os homens têm uma maior necessidade do que as mulheres de melhorar a RE. Charbonneau e Nicol (2002) compararam a IE e comportamento pró-social em estudantes e observaram que jovens do sexo feminino pontuaram mais alto do que os jovens do sexo masculino.

Em relação ao ano de frequência, os indicadores AE as médias são adequadas com uma ligeira subida no quinto ano. Na CS, existe uma diferença entre o segundo, o quarto e o quinto ano, embora consideradas adequadas, já o terceiro tem uma média baixa. Na RE não existem diferenças nos anos de frequência por estarem em uma média considerada adequada. Deste modo, vimos que o quinto ano apresenta melhores resultados. Rendón (2019) reporta que as pessoas com poucas experiências obtêm as pontuações mais baixas. Logo, os do quinto ano apresentam maior experiência que os dos anos inferiores.

Quanto ao período de estudo, relacionado ao indicador AE, não há diferenças significativas, embora consideradas adequadas, existe uma diferença favorecendo o período laboral. Do mesmo modo no CS, o mesmo fenômeno acontece com RE. Este fenômeno pode se explicar pelo fato de que, no período laboral, existe pouca pressão do tipo social, baixando as exigências e o uso de pouca energia psíquica, favorecendo a gerência adequada das emoções neste período. De outra parte, aos corpos docentes que de alguma forma podem ceder maior facilitação pelo desgaste psíquico da carga horária.

No que toca ao rendimento acadêmico, os resultados detiveram-se na avaliação quantitativa das médias gerais ou MA do primeiro semestre. De forma geral, os estudantes participantes da investigação apresentam uma classificação em uma escala de mal, suficiente e bom, em que os valores eram distribuídos como: 8 (mal), de 10 a 12 (suficiente), de 13 a 15 (bom) e de 16 a 17 (excelente). Existindo apenas um estudante com a classificação de excelente e um de mal, os demais são categorizados em suficiente e bom. A média geral acumulada consiste no cálculo simples, levando-se em consideração as notas de todos os períodos cursados.

Os resultados da correlação feita indicam uma correlação significativamente alta entre a IE e o RA, pois os estudantes com uma IE adequada têm as suas classificações entre suficiente e bom. Isto se explica com a ideia de Cotler et al. (2017), dizendo que aqueles que apresentam um alto nível de IE têm uma maior autopercepção de sua eficácia, invadindo sentimentos de desgaste com respeito ao âmbito acadêmico. Deste modo, pode-se admitir que existe uma relação considerável entre a IE e o RA. Demonstra sistematicamente que os alunos com melhores desempenhos acadêmicos obtiveram resultados de autoconceito significativamente mais alto, dos que os de desempenho insatisfatório.

Em particular, o resultado com classificações excelentes apresenta uma média considerada adequada de IE, estatisticamente a sua média é mais baixa se compararmos com os outros casos. De igual sorte, o caso com a classificação mal apresenta uma média de IE alta. Isto denota que, embora haja uma relação significativa alta entre a IE e o RA, esta não é determinante. Isto se relaciona com a explicação de Arias (2018), de que é difícil obter conclusões do RA dos estudantes, pois se deve ter em conta que se se referir apenas às notas, se estará falando de um RA imediato, mas se se fala dos logros pessoais e profissionais, se estará referindo ao RA mediato sendo este último unicamente medido com o passar do tempo.

No entanto, existem outros aspectos considerados como variáveis que podem afetar de forma positiva ou negativa no RA, como no caso da satisfação, que, segundo Wiers-Jenssen et al. (2002), apontam oito estruturas de satisfação no

contexto do Ensino Superior: 1. Qualidade do ensino (a nível acadêmico e pedagógico); 2. Qualidade da supervisão e *feedback* do *staff* acadêmico; 3. Composição, conteúdo e relevância curricular; 4. Equilíbrio entre diferentes formas de atividades de ensino organizadas e autoaprendizagem; 5. Qualidade dos recursos de apoio; 6. Qualidade da infraestrutura; 7. Qualidade e acesso a atividades de lazer; e 8. Clima social.

Considerações Finais

De acordo com os resultados, os estudantes de ambos os sexos apresentam níveis adequados de inteligência emocional nos indicadores de atenção emocional e regulação emocional. Independentemente da idade, todos os estudantes apresentam níveis adequados nos indicadores de inteligência emocional.

Existe uma correlação positiva significativamente alta entre a inteligência emocional e o rendimento acadêmico nos estudantes do curso de psicologia.

Não existem diferenças na correlação entre inteligência emocional e o rendimento acadêmico dos estudantes do curso de Psicologia do Instituto Superior Politécnico do Bié.

Há necessidade de potencializar os estudantes com recursos de enfrentamento das próprias emoções e de outrem. Embora não determinantes, consideram-se outros elementos categorizados como variáveis do RA que incidem com maior ou menor grau no RA.

Estas conclusões não ilustram a falta de limitações durante a investigação. Dentre várias, referimo-nos ao fato de que não foi possível influir na IE dos estudantes do curso por se tratar de um estudo não experimental pelo fato de que o tempo não permitiu. Ademais, pelo fato de que o instrumento usado pode ser respondido em função dos critérios pessoais da amostra selecionada, a confiabilidade dos resultados pode ser comprometida.

Entretanto, o referente estudo não é visto como acabado e completo, daí que dá a possibilidade de ser continuado por outros investigadores e em outros contextos sociais e acadêmicos.

Referências

- Alves, A. F. (2015). Inteligência e rendimento escolar na infância: implicações para a sala de aula. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(2), 113-121. doi.org/10.17979/reipe.2015.2.2.1329
- Arias, L. E. (2018). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en la asignatura Análisis Matemático II. *Educación XXVII*, (53), 24-40. doi.org/1018800/educacion.201802.002
- Bar-On, R. (1997). *Bar-on emotional quotient inventory*. Multi Health Systems.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 839-858. doi.org/10.1177/0013164403251333
- Boyatzis, R., & Goleman, D. (2002). *Emotional competency inventory (now the emotional and social competency inventory)*. The Hay Group.
- Boyatzis, R. E., & Goleman, D. (2014). *Emotional and Social Competency Inventory*. The Hay Group.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). Jossey-Bass.
- Bertolin, J. C. G., & Marcon, T. (2015). O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira: das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(1), 105-122.
- Borges, L. F. M., Leal, E. A., Silva, T. D., & Pereira, J. M. (2018). Rendimento acadêmico e os estilos de aprendizagem: um estudo na disciplina análise de custos. *Revista Alcance*, 25(2), 161-176. doi.org/alcance.v25n2(Mai/Ago).p161-176
- Bueno, J. M. H., Santana, P. R., Zerbin, J., & Ramalho, T. B. (2006). Inteligência emocional em estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(3), 305-316.

- Casiraghi, B., Almeida, L. S., Boruchovitch, E., & Aragão, J. C. S. (2020). Rendimento acadêmico no Ensino Superior: variáveis pessoais e socioculturais do estudante. *Revista Práxis*, 12(24), 2176-2192.
- Charbonneau, D., & Nicol, A. A. M. (2002). Emotional intelligence and leadership in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1101-1113.
- Charron, C., Dumet, N., Guéguen, N., Lieury, A., & Rusinek, S. (2013). *Dicionário de psicologia de A a Z*. Escolar.
- Contreras, F., Barbosa, D., & Espinosa, J. C. (2010). Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales Implicaciones para la formación de líderes. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 65-79.
- Cossio-Bolaños, M. (2015). *Métodos de investigación cuantitativa en Ciencias de la Educación*. Universidad Católica del Maule.
- Costa, A. C. F., & Faria, L. M. S. (2014). Avaliação da inteligência emocional: a relação entre medidas de desempenho e de autorrelato. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 339-346.
- Cotler, J. L., DiTursi, D., Goldsten, I., Yates, J., & Del Bolso, D. (2017). A mindfull approach to teaching emocional intelligence to undergraduate stundants online and in person. *Information Systems Education Journal*, 15(1), 12-25.
- Fernández, L., Rodríguez, A., & Armada, E. (2015). *La inteligencia emocional en estudiantes gallegos de ESO*. Universidade da Coruña. doi.org/10.17979/reipe.2015.2.x.206
- Fonseca, A. J. P. (2020). *Inteligencia emocional de los profesores que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas especiales y regulares de Kuito y Huambo en Angola*. [Dissertação de Mestrado, Universidad Católica del Maule].
- Fonseca, A. J. P., & González, O. H. (2020). Inteligencia emocional en maestros de educación especial: aproximación a los instrumentos de medición. *Educere*, 25(81), 379-390.
- Franco, G., & Nóbrega, M. (2017). Inteligência emocional, resolução de problemas sociais e rendimento acadêmico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10(1), 98-103. doi.org/10.17979/reipe.2017.0.10.2899
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional* (12a ed.). Circulo de Leitores.
- Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: a comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86, 33-45.
- Hernández-Sampieri, R., & Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación científica: las rutas cuantitativa, cualitativa y mista*. McGraw-Hill.
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2018). How efficient are emotional intelligence trainings: a meta-analysis. *Emotion Review*, 10, 138-148.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667
- Mayer, J. D., Salovey P., & Carus, D. R. (2016). The ability model of emotional intelligence. *Emot Rev.*, 8(4), 290-300.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. http://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Mesa Castro, N. (2019). Influencia de la inteligencia emocional percibida en la ansiedad y el estrés laboral de enfermería. *Ene*, 13(3).
- Miranda, G. J., Lemos, K. C. S., Pimenta, A. S. O., & Ferreira, M. A. (2013). Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. In *Anais do 4º Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. ANPAD.
- 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.

- Munhoz, A. M. H. (2004). *Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas].
- Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE — Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Patrícia, M., Branco, C. D., & Siqueira, N. (2013). *Contribuição da inteligência emocional para o sucesso escolar no contexto da formação em medicina*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior].
- Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 136-139.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98(2), 273-289. <https://doi.org/10.1348/000712606x120618>
- Pola, A. (2013). Relación entre el rendimiento académico y los hábitos de estudio en alumnos universitarios. [Tesis de grado, Universidad Abierta Interamericana].
- Queirós, M. M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Carral, J. M. C., & Queirós, P. S. (2005). Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 9, 199-216.
- Rego, A., & Fernandes, C. (2005). Inteligencia emocional: desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Revista Interamericana de Psicología*, 39(1), 23-38.
- Rendón, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Ribeiro, M. A. F. (2019). *Fatores preditores do desempenho académico: o caso da motivação, satisfação e autoeficácia*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa].
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-221.
- Sanjuán Quiles A., & Ferrer Hernández, M. (2008). Perfil emocional de los estudiantes em prácticas clínicas. Acción tutorial em enfermería para apoyo, formación, desarrollo y control de las emociones. *Invest. Educ. Enferm.*, 26(2), 226-235.
- Silva, M. M., & Silva, A. M. S. (2018). Inteligência emocional e sua aplicação no contexto educacional. *Luminar*, 1(2), 16-31. doi.org/10.17979/reipe.2015.2.x.206
- Sousa, A. P. L. D. B. (2010). *Inteligência emocional e desempenho académico em estudantes do ensino superior*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga].
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B., & Groggaard, J. B. (2002). Student satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183-195. <https://doi.org/10.1080/1353832022000004377>
- Wittmer, J. L. S., & Hopkins, M. M. (2018). Exploring the relationship between diversity intelligence, emotional intelligence, and executive coaching to enhance leader development practices. *Advances in Developing Human Resources*, 20(3), 285-298.
- Yücel, A. S., & Özdayı, Y. (2019). Analysis on emotional intelligence levels of physical education and sports students in sports. *Universal Journal of Educational Research*, 7(3), 853-862. doi.org/10.13189/ujer.2019.070327