

Universidade do Algarve
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

*Inteligência Emocional e Optimismo em Estudantes
do Ensino Superior*

Orientador: Professor Doutor Saúl Neves de Jesus

Discente: Rui Marguilho

Mestrado de Psicologia Clínica e da Saúde

FARO
2010

Agradecimentos

Pelas suas competências pessoais, capacidade de transmitir conhecimentos e capacidade de comunicação, pela disponibilidade demonstrada, pelo apoio e assertividade que sempre demonstrou gostaria de agradecer em primeiro lugar, ao Professor Doutor Saúl Neves de Jesus.

Gostaria também de agradecer aos docentes das disciplinas curriculares do Mestrado pelos conhecimentos que nos transmitiram, a importância das suas disciplinas e matérias no contexto da Psicologia da Saúde, cujos conteúdos foram transmitidos de forma clara e pertinente. Em especial ao Professor Cesário Almeida pelo apoio dado na elaboração desta Dissertação.

Aos Directores das Escolas onde os nossos inquéritos foram aplicados agradeço a disponibilidade mostrada ao aceder ao nosso pedido. Assim como aos professores das disciplinas que nos dispensaram o seu tempo de aula para que pudéssemos aplicar os inquéritos. Ao mesmo tempo desejo também endereçar um agradecimento aos alunos que se dispuseram a participar no estudo.

Agradeço também ao Professor Arménio Rego e ao Professor José Luís Pais Ribeiro, pela autorização concedida para utilizar as escalas da sua autoria demonstrando apoio.

Ainda um agradecimento aos meus amigos que sempre me deram os seu apoio.

Um agradecimento muito especial para a minha namorada por todo o apoio e aos meus familiares que desde sempre me apoiaram.



ABSTRACT

The present paper had the goal to investigate evidences of validity of this inquiry: Emotional Intelligence and Optimism. It consists on the capacity to perceive, to understand and to use the emotions to facilitate the thought, as well as managing the emotions to facilitate the processes and promoting personal and intellectual the growth.

Through the research proposal, it is aimed to understand what relevancy Emotional Intelligence and Optimism has in academic activities. It is equally intended develop the knowledge of the instruments of measure of Emotional Intelligence and Optimism. It is intended also to develop the psicometric properties of the instrument of measure validated by Rego and Fernandes (2001).

To achieve this we followed the suggestion of these authors for the application of its instrument on a distinct population. Our population are students of some courses from University of the Algarve: 74 in the total, 20 male and 54 female. It was not possible to present a large population.

In this study the differences that we expected to find, it had not been detected. The relations between the demographic variable and Emotional Intelligence or the Optimism did not show the differences as it was our expectation.

We conclude that, in a certain way, the answers to the questionnaires in cause could be conditioned by an effect of social desirability or some trend to idealize the proper behaviors, without, however, obtaining to prove this aspect.

A curious effect, in the answers of gender differences, where that male gender got higher answers in the dimensions of control of the emotions, while the female one had higher scores in the dimensions of understanding of the emotions of the others inside of Emotional Intelligence. This result can mean a female trend for better understanding of the emotions and management of the emotions of the others.

ÍNDICE

RESUMO	1
INTRODUÇÃO	3
CAPÍTULO I	5
Fundamentação Teórica – Várias Perspectivas	5
1. Jovens Adultos ou Adolescência tardia?	5
1.1 Fronteira entre a Adolescência e a Idade Adulta (Keniston)	6
1.2 Teoria do desenvolvimento psicossocial (Erikson)	6
1.3 Desenvolvimento intelectual e ético em estudantes do ensino superior (William Perry)	8
1.4 O julgamento reflexivo de King e Kitchener	9
Conclusão	10
2. A Adaptação do Estudante ao Ensino Superior	10
2.1 O modelo de envolvimento de Alexander Astin	11
2.2 O modelo institucional Ernst Pascarella e Patrick Terenzini	12
2.3 O modelo de integração vs abandono de Vincent Tinto	13
Conclusão	14
CAPÍTULO II	15
1. Inteligência Emocional	15
1.1 O que é inteligência emocional?	15
1.2 Perspectiva histórica no Estudo das Emoções	16
1.3 Inteligência Emocional e Optimismo	19
1.4 Inteligência Emocional e Aprendizagem	21
CAPÍTULO III	24
INVESTIGAÇÃO	24
Problemática	24
1. Metodologia	27
1.1 Objectivos do Estudo	27
1.2 Hipóteses de estudo	28
1.3 Participantes	29
1.4 Instrumento	31

1.5 Procedimentos	32
2. Análise e tratamento de dados	32
2.1 Apresentação, análise e discussão dos resultados	33
2.1.1 Dados e propriedades psicométricas do Teste de Inteligência Emocional.	33
2.2 Resultados relacionados com as hipóteses	40
2.3 Discussão dos resultados	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	55
ANEXOS	58
Anexo I - Instrumento de Medida – Inteligência Emocional	59
Anexo II - Escala de Optimismo	62
Anexo III - Questionário de Caracterização Demográfica	64
Anexo IV - Carta de Apresentação	66
Anexo V - Pedido de Autorização para aplicar Questionário	68
Anexo VI - Pedido de Autorização para utilizar Questionário	70

Índice de tabelas

Tabela 1. Distribuição dos estudantes segundo o Género e o Curso	29
Tabela 2. Distribuição dos alunos segundo a escola e curso.	30
Tabela 3. Média de idades por curso.	30
Tabela 4. Alunos que praticam actividades fora da Universidade	30
Tabela 5. Estatística descritiva dos itens e subescalas do Teste de Inteligência Emocional	34
Tabela 6. Estatística descritiva dos itens do Teste de Optimismo	35
Tabela 7. Dimensões da Escala de Inteligência Emocional	35
Tabela 8. Estatística descritiva das Escalas de Inteligência Emocional e Optimismo	36
Tabela 9. Correlações entre as variáveis no primeiro factor (Compreensão das emoções próprias).	37
Tabela 10. Correlações entre as variáveis no segundo factor (Autocontrolo perante as críticas).	37
Tabela 11. Correlações entre as variáveis no terceiro factor (Auto-encorajamento- uso das emoções).	38
Tabela 12. Correlações entre as variáveis no quarto factor (Autocontrolo Emocional).	38
Tabela 13. Correlações entre as variáveis no quinto factor (Autocontrolo Emocional).	39
Tabela 14. Correlações entre as variáveis no sexto factor (Autocontrolo	39

Emocional).

Tabela 15. Médias e Desvios Padrão das dimensões da Inteligência Emocional e do Optimismo.	40
Tabela 16. Teste t ao nível das dimensões de Inteligência Emocional e Optimismo relativamente ao género.	41
Tabela 17. Teste t ao nível da Inteligência Emocional e Optimismo em alunos que mudaram de residência para frequentar o ensino superior ou não.	42
Tabela 18 – Teste t ao nível da Inteligência Emocional e Optimismo em alunos que mudaram de residência para frequentar o ensino superior ou não.	43
Tabela 19. Teste t ao nível da Inteligência Emocional e Optimismo por faixa etária.	44
Tabela 20 – Correlação entre Inteligência Emocional, Optimismo e Idade.	44
Tabela 21. Médias e Desvios – padrão para as dimensões de Inteligência Emocional e Optimismo em função do curso	45
Tabela 22. Médias e desvios padrão por nota de entrada na Universidade.	47
Tabela 23. Correlações entre Optimismo, Inteligência Emocional e Média de Entrada na Universidade.	48

RESUMO

Esta proposta de investigação foi realizada no âmbito da Tese de Investigação do curso de Mestrado de Psicologia Clínica e da Saúde. O presente trabalho teve como objectivo investigar evidências de validade bem como os índices de precisão do instrumento. O constructo Inteligência Emocional, avaliado pelo teste, consiste na capacidade de perceber, entender e usar as emoções para facilitar o pensamento, assim como gerir as emoções para facilitar os processos cognitivos e promover o crescimento pessoal e intelectual.

Através da pesquisa proposta, é visado, de um modo geral averiguar qual o entendimento, na área da psicologia, quanto à pertinência da Inteligência Emocional em relação às actividades académicas. Pretende-se igualmente aprofundar os conhecimentos relativamente aos instrumentos de medida da inteligência emocional. E em particular, recolher informação sobre a investigação feita em Portugal relativamente ao constructo Inteligência Emocional. Mais especificamente, o projecto de investigação, abrange um estudo através do qual se pretende observar as propriedades psicométricas do instrumento de medida da inteligência emocional elaborado validado por Rego e Fernandes (2001). Para isso segui a sugestão destes autores para a aplicação do seu instrumento a amostras distintas das que fizeram parte do seu estudo. Da amostra farão parte os estudantes de vários cursos de licenciatura na Universidade do Algarve: 74 no total, 20 masculinos e 54 femininos. Não é possível apresentar uma amostra de maior dimensão dado que a participação dos sujeitos e a cooperação das instituições que frequentam foi voluntária e as circunstâncias não o permitiram devido ao excesso de estudos em curso na Universidade do Algarve e às limitações de tempo.

Neste estudo as diferenças que esperávamos encontrar, não foram detectadas. Não se registaram relações expressivas entre as variáveis demográficas e a Inteligência Emocional ou o Optimismo como era a nossa expectativa.

Concluimos que, de certa forma, as respostas aos questionários em causa poderiam estar condicionadas por um efeito de deseabilidade social ou alguma tendência para idealizar os próprios comportamentos, sem, no entanto, conseguirmos provar este aspecto.

De salientar o efeito curioso, nas respostas de diferentes géneros, em que o género masculino obteve respostas mais elevadas nas dimensões de controlo das emoções, enquanto o feminino teve o nível de respostas mais elevado nas dimensões de

compreensão das emoções dos outros dentro da Inteligência Emocional. Este resultado pode significar uma tendência feminina para uma melhor compreensão das emoções e gestão das emoções dos outros.

INTRODUÇÃO

No presente contexto sociocultural em que vivemos, assistimos a alterações significativas naquilo que o ensino representa e na forma como deve actuar perante tão grandes alterações sociais, tecnológicas e culturais. A globalização, a diversificação dos meios de informação e comunicação provocaram alterações sociais que se reflectem ao nível da educação e requerem respostas dos vários intervenientes (Jardim, 2010).

O Ensino Superior ao longo das últimas décadas vem sofrendo com as acentuadas mudanças da sociedade. Neste sentido a universidade necessita de uma nova organização, englobando a forma como a sociedade produz, criando e difundindo os seus valores de forma a promover a melhoria da condição humana nas suas múltiplas dimensões (Cardoso, 2004). Para tal é necessário que a universidade reveja os seus métodos, suas práticas, objectivos, currículo e até metodologias de aprendizagem.

Segundo Jesus (2002) existe um problema de desmotivação actual, que se prende directamente com as características da sociedade e com a pouca responsabilização dos alunos pela sua própria aprendizagem, provocando dificuldades no ensino secundário e superior, pois não são desenvolvidos métodos de estudo adequados, nem um elevado auto-conceito escolar e “brio” como estudante.

Jardim (2010) indica que o insucesso escolar evidencia, por um lado, a incapacidade do sistema educativo em assegurar a igualdade de oportunidades a todos os alunos e, por outro lado, a dificuldade do sistema em conciliar uma educação de qualidade com uma educação para todos (Eurydice, 1995).

Jardim (2010) continua, referindo que, durante os últimos anos, muitos investigadores portugueses procuraram identificar e analisar sistematicamente os principais factores responsáveis pelo índice de insucesso.

As investigações e o debate em torno do Ensino Superior continuam a ser direccionados para a sua avaliação, organização e financiamento.

A este propósito, Jesus (2002) refere que, de todos os níveis de ensino, o ensino superior tem sido aquele sobre o qual menos investigações têm sido realizadas.

Actualmente, na linha do que já acontece noutros países, este nível de ensino começa também a ser objecto de investigação.

A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior representa um desafio com implicações a nível pessoal e individual que exigem a adaptação a situações novas e desafiadoras, muitas vezes percebidas como adversas. O primeiro ano da Universidade é apresentado por vários autores como sendo um período crítico, gerador de crises de desenvolvimento para a maioria dos estudantes, que se apresentam com várias dificuldades para lidar com a transição (Azevedo & Faria, 2001).

Tal adaptação constitui um desafio que pode potenciar crise e vulnerabilidade, mas também oportunidades de desenvolvimento, levando-nos, neste trabalho, a prosseguir vários objectivos: conhecer os alunos que vão ingressar no ensino superior, a nível de características motivacionais (auto-conceito, auto-estima e atribuições e dimensões causais) e relações destas com o sucesso académico.

O objectivo desta dissertação prende-se com as questões relacionadas a estas problemáticas: adaptação ao ensino superior e suas implicações a nível pessoal relacionadas com sucesso e insucesso académico. De um modo geral pretende-se contribuir para a compreensão de como capacidades como a Inteligência Emocional e optimismo podem estar relacionadas com a adaptação ao ensino superior e na forma como os estudantes encaram este desafio.

Partindo de um pressuposto de que a adaptação ao ensino superior, assim como o processo de aprendizagem durante o período em que o estudante exerce esta actividade, pensa e faz representações da aprendizagem e sobre si enquanto estudantes.

Chaleta (2002) considera que, para os estudantes universitários, a tomada de consciência sobre a actividade mental produz conhecimentos metacognitivos e, por conseguinte, influencia a gestão da actividade mental posterior. As expectativas de desempenho e os julgamentos de auto-eficácia tendem também a influenciar o planeamento e o controlo das actividades e procedimentos tomados, assim como os desempenhos associados e as atribuições causais relativas aos resultados esperados. A tomada de consciência conduz a um maior conhecimento e experiência metacognitiva, aumentando a possibilidade de eficácia na realização académica.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Várias Perspectivas

1. Jovens Adultos ou Adolescência tardia?

O aparecimento de adolescentes que frequentam o ensino superior tem vindo a tornar possível o aparecimento de um estágio de desenvolvimento, que se situa entre o final da adolescência e o início da idade adulta. Muitos autores pensam que este estágio está num processo de formação. Não podemos, no entanto, negar a evidência de uma faixa etária em que os limites são variáveis, onde o desenvolvimento se situa entre traços da adolescência e comportamentos típicos de jovem adulto.

Sprinthall (1999) refere que, a adolescência enquanto estágio de desenvolvimento foi um produto tanto da fisiologia como da cultura. A sua origem deve-se, em grande parte á industrialização que ocorreu no final do século XIX e no princípio do século XX, que provocou profundas mudanças a nível da estrutura familiar, das oportunidades de carreira e da urbanização. Como resultado, os adolescentes deixaram de transitar directamente da infância para a vida adulta. Em vez disso, começaram a passar por estágio intermédio de crescimento, momento esse, que agora se designa por adolescência.

Na sua reflexão sobre este tema, Sprinthall (1999) continua a mesma linha de raciocínio, afirmando que, actualmente, é possível que estejam em curso mudanças culturais e psicológicas semelhantes.

1.1 Fronteira entre a Adolescência e a Idade Adulta (Keniston)

Keniston (1965) tem estudado os factores que apoiam a sua tese de que, os estudantes, em idade de frequentar o ensino superior, não são nem adultos nem adolescentes, na concepção habitual deste conceito. Refere-se a eles como “jovens”.

Keniston (1965) defende que uma grande proporção de adolescentes de 17/18 anos de idade, que adia a sua entrada formal no mundo adulto do trabalho dá origem a um novo conceito, um período de juventude, estágio este que é intermédio entre a adolescência e a vida adulta. A experiência oferecida pelo ensino superior tem dado origem a um novo conjunto de temas psicológicos e sociológicos.

Keniston (1965) propõe três importantes temas respeitantes ao desenvolvimento, que distinguem a fase da juventude do período da adolescência: tensão e ambivalência entre o “eu” e a sociedade, indiferença e onipotencialidade e recusa da socialização e aculturação.

As identidades específicas da juventude, a importância atribuídas à mudança e a aversão à estagnação, como explica Keniston (1965), têm expressão no contexto formado pela contracultura juvenil, enquanto objectos de identificação pessoal e valorização de uma mudança constante.

A crescente tomada de conhecimento e consciência das fraquezas perante a sociedade e as suas regras, enquanto a responsabilidade das tarefas imediatas e as restrições de tempo tomam o seu lugar, conduz, segundo Keniston (1965) a esta ambivalência entre o eu e a sociedade à medida que a sociedade em geral ocupa o lugar da família e pode conduzir a uma alienação temporal. Neste período, o autor aconselha uma análise cuidadosa sobre a melhor forma de integração e integridade pessoal, de modo a não deixar instalar a indiferença e recusa de socialização perante a imperfeição da sociedade “adulta”.

1.2 Teoria do desenvolvimento Psicossocial (Erikson)

Erikson levou a cabo um trabalho que culminou com a sua teoria (1959) sobre o desenvolvimento que abrange oito estádios. Não obstante os seus trabalhos se debruçarem sobretudo na área da adolescência, o autor faz alusão ao jovem adulto, situando-o entre os 19 e os 25 anos, aproximadamente.

O conflito aqui retratado neste estágio é identificado como *intimidade* (capacidade de estabelecer compromissos com os outros no trabalho, no amor ou na genitalidade) versus *isolamento* (recusa da intimidade).

Rabello e Passos (2010) referem que, sem negar a teoria freudiana sobre desenvolvimento psicosssexual, Erikson mudou o enfoque desta para o problema da identidade e das crises do ego, ancorado em um contexto sociocultural. O estudo da identidade tornou-se estratégico para o autor, que viveu em uma época onde a Psicanálise deslocava o foco do *id* e das motivações inconscientes para os conflitos do *ego*.

A cada etapa, o indivíduo cresce a partir das exigências internas do seu ego, mas também das exigências do meio em que vive, sendo portanto essencial a análise da cultura e da sociedade em que vive o sujeito em questão.

Em cada estágio o ego passa por uma crise (que dá nome ao estágio). Esta crise pode ter um desfecho positivo (ritualização) ou negativo (ritualismo). Da solução positiva, da crise, surge um ego mais rico e forte; da solução negativa temos um ego mais fragilizado (Erikson, 1976).

A cada crise, a personalidade vai se reestruturando e se reformulando de acordo com as experiências vividas, enquanto o ego vai se adaptando aos seus sucessos e fracassos.

Erikson citado por Rabello e Passos (2010) criou alguns estágios, que ele chamou de psicossociais, onde ele descreveu algumas crises pelas quais o ego passa, ao longo do ciclo vital. Estas crises seriam estruturadas de forma que, ao sair delas, o sujeito sairia com um ego (no sentido freudiano) mais fortalecido ou mais frágil, de acordo com sua vivência do conflito, e este final de crise influenciaria directamente o próximo estágio, de forma que o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo estaria completamente imbricado no seu contexto social, palco destas crises.

Intimidade x Isolamento

Ao estabelecer uma identidade definitiva e bem fortalecida, o indivíduo estará pronto, segundo Erikson (1987), para uni-la à identidade de outra pessoa, sem se sentir ameaçado. Esta união caracteriza esta fase. Existe agora a possibilidade de associação com intimidade, parceria e colaboração. Podemos agora falar na associação de um ego

ao outro. Para que essa associação seja positiva, é preciso que a pessoa tenha construído, ao longo dos ciclos anteriores, um ego forte e autónomo o suficiente para aceitar o convívio com outro ego sem se sentir anulado ou ameaçado.

Quando isso não acontece, ou seja, o ego não é suficientemente seguro, Erikson (1987) indica que a pessoa irá preferir o isolamento à união, pois terá medo de compromissos, numa atitude de “preservar” seu ego frágil. Quando esse isolamento ocorre por um período curto, não é negativo, pois todos precisam de um tempo de isolamento para amadurecer o ego um pouco mais ou então para certificar-se de que ele busca realmente uma associação. Porém, quando a pessoa se recusa por um longo tempo a assumir qualquer tipo de compromisso, pode-se dizer que é um desfecho negativo para sua crise.

Um risco apontado por Erikson (1976) para esta fase é o elitismo, ou seja, quando há formação de grupos exclusivos que são uma forma de narcisismo comunal. Um ego estável é minimamente flexível e consegue se relacionar com um conjunto variável de personalidades diferentes. Quando se forma um grupo fechado, onde se limita muito o tipo de ego com o qual se relaciona, poderemos falar em elitismo.

1.3 Desenvolvimento intelectual e ético em estudantes do ensino superior (William Perry)

William Perry, psicólogo educacional cujo trabalho se centrou nos alunos do ensino superior e no seu desenvolvimento durante esta fase do ensino, criou uma teoria sobre o desenvolvimento intelectual e cognitivo nos alunos do ensino superior.

Este autor levou a cabo um estudo longitudinal durante mais de uma década e criou um sistema de níveis, de acordo com a estrutura de pensamento revelada pelos estudantes.

Perry (1981) identificou três grandes níveis de desenvolvimento relativos aos anos de educação superior, de acordo com o modo como os estudantes compreendiam o processo de aprendizagem: Dualismo, Relativismo e Compromisso ao relativismo.

Um estudante ao nível do dualismo, segundo Perry (1981), percebe o mundo da aprendizagem como sendo composto por factos que podem ser verdadeiros ou falsos; não existem áreas indefinidas. Em todas as disciplinas as respostas são apenas correctas ou incorrectas. O pensamento é absolutista. O conhecimento é transmitido pelas figuras de autoridade e não pode ser questionado. O estudante é, então, um agente passivo que

absorve a informação e o pensamento tem tendência a ser concreto. O saber é percebido como uma verdade firme e imutável.

Numa segunda fase concebida por Perry (1981), os estudantes encontram-se num estágio de relativismos e encaram o conhecimento como um conjunto de abstrações e conceitos. Em vez de aceitarem “às cegas” a informação enquanto verdade factual, os alunos ponderam e comparam pontos de vista alternativos. A aprendizagem envolve a consideração dos factos, das teorias, e a reflexão sobre a qual a teoria que explica mais adequadamente determinado fenómeno.

Em termos desenvolvimentistas, Perry (1981), refere que a passagem do dualismo para o relativismo constitui uma importante mudança de estágio.

O terceiro estágio (compromisso no relativismo), segundo Perry (1981) o estudante consegue pensar em termos abstractos, tal como no relativismo; no entanto é também capaz de assumir um ponto de vista ou uma posição moral. O processo não é composto apenas por uma teorização abstracta. Pelo contrário, depois de uma ponderação cuidadosa de opiniões alternativas, o aluno neste estágio chega, eventualmente, a uma conclusão e um julgamento moral.

A teoria construída por Perry, foi bastante importante na época em que foi desenvolvida e quando aplicada aos estudantes da época. Um factor que Perry não previu foi o aparecimento das novas tecnologias e a sua capacidade para modificar, tanto o estudante como as instituições de ensino. A democratização dos meios de informação e a necessidade de ambos de aprender a lidar com estes novos factores altera a forma como temos que observar o processo de desenvolvimento dos alunos e das instituições. Avaliar o desenvolvimento de um aluno com acesso a internet desde o ensino básico até á sua juventude é um desafio que se põe aos novos investigadores.

1.4 O julgamento reflexivo de King e Kitchener

Karen Kitchener e colaboradores são os autores que mais estudos têm desenvolvido sobre o juízo reflexivo. Entendem como juízo reflexivo o “raciocínio sobre as fontes do conhecimento em relação á resolução de problemas deficientemente estruturados”.

De acordo com Kitchener et al (1990), as concepções epistemológicas dos sujeitos afectam o modo como compreendem e resolvem os problemas, nomeadamente os

problemas deficientemente estruturados (os problemas complexos para os quais não existe uma única solução).

O juízo reflexivo, segundo Kitchener et al (1990), desenvolve-se entre a infância e a idade adulta, podendo essa evolução ser influenciada pela aprendizagem.

Conclusão

Ao tentar caracterizar esta faixa etária, os autores focam-se em factores cognitivos, sendo que, Erikson foca mais o aspecto psicossocial e caracteriza esta fase utilizando os factores intimidade e isolamento em oposição. Interessante será averiguar o papel das emoções no surgimento desta nova fase de desenvolvimento, verificando que alterações a este nível podem ser criadas pelos novos factores sociais que vão surgindo como o acesso a novas tecnologias para adquirir conhecimento, redes sociais na internet e menor contacto social ou diferentes contextos sociais podem interferir no desenvolvimento emocional criando dificuldades ao nível da motivação, gestão das próprias emoções ou compreensão das emoções dos outros.

2. A Adaptação do Estudante ao Ensino Superior

No âmbito das análises que evidenciam a importância de factores estruturais para a compreensão do sucesso, insucesso e abandono, destaca-se sobretudo a proposta analítica de José Madureira Pinto (2002) que, perspectivando o ensino superior como um subsistema que estabelece relações sociais específicas entre agentes, conceptualiza essas relações de forma indissociável dos traços estruturais e vectores de transformação da sociedade global. Assumir que o ensino superior tem lógicas de funcionamento e transformação induzidas, em parte, por factores exógenos obriga a aproximar os fenómenos do sucesso, insucesso e abandono de processos sociais aparentemente tão distantes como o da evolução das estruturas económico produtivas e do emprego, o das lógicas e estratégias de mobilidade social e de reconversão classista ou o da natureza do movimento de transformação cultural em curso nas sociedades contemporâneas – para além, obviamente, dos que dizem directamente respeito às orientações de política educativa e científica, influenciadas, elas próprias por sistemas de valores e desígnios ideológicos mais ou menos explícitos.

Entretanto, os níveis de afeição e sucesso escolares não dependem apenas das dinâmicas de ensino-aprendizagem (que continuam a ter na sala de aula o seu espaço privilegiado de desenvolvimento), mas também das modalidades de relacionamento entre jovens que os mesmos estabelecimentos promovem. Os estudos sobre práticas culturais e modos de vida juvenis revelam que o universo dos “colegas” está longe de se confundir com o universo dos “amigos” e que os lugares de encontro predominantes e mais marcantes no quotidiano dos estudantes do ensino superior transcendem em muito o contexto físico das escolas. Mas o que também se verifica é que as aulas e bibliotecas, os bares, as cantinas das faculdades, bem como, obviamente, as respectivas festas, surgem em lugar de relevo no conjunto de locais de encontro com os amigos que são referenciados no grupo juvenil sob análise. Para os estudantes em geral, e porventura ainda mais para os que não residem com o respectivo agregado familiar, o espaço de sociabilidade das escolas assume importância crucial no desenho do seu quotidiano.

Madureira Pinto destaca também a importância da influência específica de estratégias de reconversão ou confirmação classista accionadas pelos protagonistas dos processos em causa – como que a sugerir que a interiorização, por estes, de conhecimentos sobre as referidas lógicas terá acabado por intervir, enquanto componente dotada de autonomia relativa, na relação das classes sociais com a escola.

2.1 O Modelo de Envolvimento de Alexander Astin

Um dos mais elementares dogmas de Astin e da sua teoria do envolvimento é que os estudantes aprendem mais quando estão envolvidos no processo académico, assim como nos aspectos sociais da experiência académica.

Um estudante envolvido é aquele que despende uma energia considerável ao estudo, ocupa muito do seu tempo na universidade, participa activamente na organização e em actividades de estudo, e interage frequentemente com a faculdade (Astin, 1984, p.292).

Astin (1984) apresenta um conjunto de princípios gerais na tentativa de explicar a sua integração no ambiente académico: investimento de energia física e psicológica relativamente a tarefas, pessoas e actividades; é uma variável rácio-intervalar; pode ser medido quantitativamente e qualitativamente; o grau de aprendizagem e de desenvolvimento do estudante num plano de estudos é directamente proporcional à qualidade e quantidade do seu envolvimento no referido programa e a eficácia de

qualquer programa educativo depende da sua capacidade para promover o envolvimento do estudante.

Naturalmente, quanto mais recursos de qualidade estiverem disponíveis, mais provável será o envolvimento dos estudantes. A interacção da faculdade dentro e fora dos programas da sala de aula leva ao envolvimento do estudante e ao seu crescimento enquanto jovem adulto e ao seu sucesso académico.

Este autor ainda especifica mais o envolvimento, ao indicar que este implica: não procrastinar os deveres académicos, despender tempo em actividades no “campus”, participar activamente em actividades extracurriculares, interagir com os docentes, colegas, funcionários e outros elementos da comunidade académica (Astin,1993).

2.2 O Modelo Institucional de Ernst Pascarella e Patrick Terenzini

Ernst Pascarella e Patrick Terenzini são investigadores com numerosos estudos sobre o impacto do ensino superior no desenvolvimento do estudante e demonstraram que a frequência deste nível de ensino contribui para transformações heterogéneas nos alunos. Justificam que essas mudanças se devem a factores institucionais e experiências distintas dentro da mesma instituição têm efeitos diferentes sobre os estudantes.

Centrados na análise das mudanças nas áreas psicossocial, de atitudes e moral, os autores analisaram as alterações que ultrapassam o estrito domínio cognitivo e académico, alertando para o que considera como objectivos educativos genéricos: autocompreensão, expansão dos horizontes e interesses intelectuais, sociais e culturais, a libertação de dogmas, preconceitos e estreiteza da mente, a preparação para o trabalho útil e produtivo para a pertença e participação na sociedade democrática (Jardim e Pereira, 2008).

Pascarella e Terenzini (2005) indicam os seguintes elementos no processo de adaptação:

- Mudanças psicossociais ao nível do sistema do “self”: dizem respeito á identidade, ao auto conceito académico, social e auto-estima. Estudos destes autores demonstram mudanças favoráveis no auto-conceito social e académico durante o ensino superior.
- Mudanças psicossociais ao nível do relacionamento com os outros e com o mundo externo: têm a ver com sistemas relacionais e mudanças que se verificam na relação do estudante com os pares, com figuras da autoridade, com pessoas íntimas e com colectividades; os estudos destes autores indicam que a frequência do ensino superior

tende a reduzir o etnocentrismo (tendência para ver as interações sociais em termos de fora e dentro do grupo) e o autoritarismo (valores menores nos finalistas do que nos recém-matriculados) e a promover a orientação intelectual.

- Mudanças psicossociais ao nível dos valores e das atitudes: trata-se da análise das mudanças evidenciadas em cinco categorias; cultural, estética e intelectual, educacional e ocupacional, social e política, valores religiosos e papéis do género sexual.

- Mudanças ao nível do desenvolvimento moral: a experiência no ensino superior deve contribuir, não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para estimular a capacidade de aplicar a razão á análise de questões interpessoais, políticas sociais e éticas. Segundo, os estudos de Pascarella e Terenzini (2005), a frequência deste tipo de ensino está positivamente correlacionada com o desenvolvimento da maturidade do julgamento moral.

2.3 O Modelo de Integração vs Abandono de Vincent Tinto

Tinto V. (2000) considera que o abandono é um processo longitudinal que compreende múltiplas interações sócio-psicológicas entre o estudante e o ambiente institucional.

De acordo com este modelo (Tinto V. 2005) refere que, o aluno ingressa na universidade na posse de determinadas características pessoais, familiares e experienciais que se repercutem nos níveis essenciais de compromisso com a instituição e nas metas que se propõe a atingir. Estas características e compromissos, por sua vez inter-relacionam-se com as estruturas, as políticas, as normas e a cultura da instituição, o que acarreta diferentes níveis de integração escolares.

Tinto V. (2005) indica que, quanto maior for a integração do indivíduo maior será o seu grau de compromisso com a instituição. Indica, também, que os factores que influenciam, tanto o abandono como a permanência, variam conforme as instituições e, inclusivamente, são discrepantes entre diferentes estudantes de uma mesma instituição, uma vez que estes estão submetidos, e possivelmente influenciados, pelas políticas, programas, normas e condicionamentos institucionais. Refere ainda que os professores constituem um factor determinante na interação social e académica do indivíduo.

Conclusão

Como referido anteriormente, tem sido feito muitos estudos sobre o tipo de ensino mais adequado ao sucesso académico e de que forma o ensino também se pode adaptar às

novas exigências tecnológicas e sociais, no entanto, importa também analisar de que forma o estudante se adapta e como reage a mudanças importantes na sua vida.

Dos autores investigados, quase a sua totalidade coloca ênfase na capacidade de cada indivíduo em se integrar, participar nas actividades da instituição e gerir a sua auto-estima no contexto académico em que se vai inserir.

De referir é também a importância de gerir a afectividade e os afectos positivos neste contexto, assim como a criação de valores e princípios estáveis contribuindo para a estabilidade emocional e afectiva que irá ter um papel fundamental na gestão da ansiedade e stress naturais existentes nesta mudança.

O facto de o aluno passar a gerir o seu tempo e abandonar a “protecção” parental cria dificuldades que só serão ultrapassadas fazendo uma boa gestão de ansiedade, participando activamente nas actividades extracurriculares e curriculares e criando desde o início uma base de princípios e valores estáveis.

CAPÍTULO II

1. Inteligência Emocional

1.1 O que é inteligência emocional?

António Damásio, no seu livro “O Sentimento de Si” analisa as emoções e o seu papel no funcionamento humano de forma bastante esclarecedora, não deixando dúvidas em relação á sua importância: “Sem qualquer excepção, homens e mulheres de todas as idades, de todas as culturas, de todos os graus de instrução e de todos os níveis económicos têm emoções, estão atentos às emoções dos outros, cultivam passatempos que manipulam as suas próprias emoções, e governam as suas vidas, em grande parte, pela procura de uma emoção, a felicidade, e pelo evitar das emoções desagradáveis. À primeira vista, não existe nada de caracteristicamente humano nas emoções, uma vez que é bem claro que os animais também têm emoções. No entanto, há qualquer coisa de muito característico no modo como as emoções estão ligadas às ideias, aos valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os seres humanos podem ter, sendo nessa ligação que reside a nossa ideia bem legítima de que a emoção humana é especial. A emoção humana não se reduz ao prazer sexual ou ao pavor de répteis. Tem a ver, igualmente, com o horror de testemunhar o sofrimento e com a satisfação de ver cumprida a justiça”.

Numerosas provas anatómicas e psicológicas demonstram que pensar e sentir, isto é, o cérebro racional e emocional, formam um todo inseparável. Para podermos compreender e interpretar o que nos rodeia necessitamos de ambas as coisas: a inteligência racional e planificadora e o mundo das emoções que costuma agir de uma forma bem mais espontânea. Apenas a coordenação da capacidade de sentir com a capacidade de pensar proporciona ao ser humano o seu amplo leque de possibilidades de expressão, único na natureza (Martin e Boeck, 1999).

Em “condições normais”, as regiões do cérebro emocional e racional trabalham como uma equipa que funciona de forma harmónica: as emoções são importantes para o pensamento e o pensamento é importante para as emoções (Martin e Boeck, 1999).

A inteligência emocional deve de algum modo combinar dois dos três estados de ânimo: cognição e influência, ou inteligência e emoção.

Estes três estados são articulados da seguinte forma: identificando emoções - a habilidade de reconhecer como você e aqueles em torno de si estão sentindo. Usando emoções para facilitar o pensamento - a habilidade de gerar uma emoção, e de raciocinar então com esta emoção. Compreensão é a habilidade de compreender emoções complexas e a cadeia emocional, como transição das emoções de um estágio a outro. Emoções de controlo - a habilidade que permite controlar as próprias emoções e do outro (Caruso,2008).

É muito importante compreender que a inteligência emocional não é o oposto da inteligência, não é o triunfo da cabeça sobre o coração - é a intersecção original de ambos. Vale a pena fazer uma reflexão sobre a definição da emoção, inteligência, e especial, das três partes de nossa mente - influência/emoção, cognição/pensamento, motivação. Influência emocional liga a inteligência com cognição, emoção com inteligência. A inteligência emocional, então, é a habilidade de usar suas emoções para ajudá-lo a resolver problemas e viver uma vida mais eficaz. A inteligência emocional sem inteligência, ou a inteligência sem inteligência emocional, são somente parte de uma solução (Caruso,2008).

Andamos numa linha ténue quando discutimos a inteligência emocional e a sua importância. De um lado, nós acreditamos que a inteligência emocional pode significar alguma coisa no papel da liderança e no desenvolvimento de carreira. A inteligência emocional não faz e não deve ser pensada como um substituto para a habilidade, ou conhecimento ou as habilidades de trabalho.

1.2 Perspectiva histórica no Estudo das Emoções

Para compreender o estado actual da investigação e métodos de estudo das emoções é necessário perceber de que forma tem evoluído ao longo tempo este tema. Surpreendentemente, e apesar da magnitude deste tema filosofia, ciência e emoções não têm andado ligados ao longo da história.

Os primeiros teóricos das emoções começaram por considerar a origem e o desenvolvimento da emoção e a distinção entre emoção e não emoção. Pensaram acerca de qual seria a sua localização e reconheceram que a emoção tem o seu lado

comportamental, expressivo e que pode ser considerada funcional num sentido evolutivo.

Darwin, que tanta influência teve em diversas áreas também escreveu sobre as emoções e na sua obra “The Expression of the Emotions in Man and Animals” em 1872, sugere que as expressões emocionais não evoluíram porque não dependem da selecção natural. Argumenta que as emoções dependem simplesmente da forma como o sistema nervoso está concebido ou são, possivelmente restos de velhos hábitos. Darwin pretendia colocar os seres humanos numa continuidade da evolução animal.

A teoria de James-Lange, como descreve Strongman K. (1996) é uma das mais conhecidas teorias da emoção. O objectivo era distinguir entre os processos mentais que “têm uma expressão corporal distinta”. James argumentou que: “as modificações corporais seguem-se imediatamente à percepção do facto existente e a nossa sensação dessas modificações, à medida que ocorrem. É a emoção (1884, p. 189).”

Cannon e o fisiologista Philip Bard (1949-1950) posteriormente afirmaram que a resposta fisiológica e nossas experiências emocionais ocorrem simultaneamente, isto é, o estímulo que dispara a emoção é conduzido ao mesmo tempo para o córtex cerebral, levando a emoção à consciência, e para o sistema nervoso simpático, causando as alterações corporais. Portanto a teoria de Cannon-Bard implica considerar que o coração disparar quando experimentamos o medo, um não causa o outro.

Depois de Cannon, surgiu outra teoria de base fisiológica, a de Papez (1937). Esta teoria depende da simples visão de que a emoção implica comportamento (expressão) e sensação (experiência). A expressão depende do hipotálamo, e a experiência do córtex. A teoria de Papez dependia, em larga escala da neurofisiologia. Contudo, estava formulada de modo a referir as origens aparentemente diferentes da emoção, quanto á emoção sentida e á emoção expressa, e quanto á coloração emocional que se pode apresentar em experiências aparentemente não emocionais.

Rappaport (1950) representa a teoria psicanalítica da emoção. De acordo com este autor, as emoções podem ser energias psíquicas ou processos de descarga associados a estas energias. Para compreender a emoção é necessário escavar no inconsciente e no instinto.

Watson (1929) elaborou a primeira teoria da emoção claramente comportamentalista. Distinguiu entre reacções emocionais e instintivas, ao sugerir que um estímulo

emocional, provoca num organismo um estado temporário de caos, enquanto uma reacção instintiva não é caótica. Para Watson, as emoções são desorganizadoras.

Watson (1929) postulou que existem três tipos de reacção emocional fundamentais: medo, raiva e amor. A melhor contribuição desta teoria foi a de ter proporcionado esta perspectiva de três factores, que veio mais tarde a destacar o comportamento, em vez das sensações ou dos estados internos.

Strongman (1996), salienta que grande parte dos estudos comportamentais da emoção são enganosamente simples, tendo o problema de não chegarem suficientemente longe. Afastam-se muito da experiência subjectiva da emoção. Este facto prejudica a riqueza e, pura e simplesmente não lhe faz justiça.

O mesmo autor considera, no entanto, que os comportamentalistas saem-se bem ao caracterizar as emoções discretas, ao dar á emoção uma estrutura motivacional, ao tratar a génese da emoção, o desenvolvimento emocional, referindo os respectivos efeitos no desempenho geral.

Lazarus (1991) produziu uma teoria completa da emoção. Embora se apoie nos aspectos biológicos e cultural da emoção, considera-os insuficientes e sugere que ao tentar tratar a emoção biologicamente tem havido um afastamento da periferia em direcção ao SNC e para estruturas evolutivamente mais primitivas.

Lazarus (1991) conjectura que a cultura pode afectar a emoção de quatro formas diferentes: através da forma como percebemos os estímulos emocionais, por alteração directa da expressão emocional, ao determinar as relações sociais e os juízos críticos, por um comportamento altamente ritualizado.

A avaliação, segundo Lazarus (1991) é um conceito central. Nós somos avaliadores: avaliamos a cada estímulo com que deparamos, com respeito á sua relevância pessoal e significado.

Strongman (1996) destaca também o papel das teorias clínicas que tendem a considerar a psicopatologia como uma disfunção emocional. Julga-se que a emoção desempenha um papel primordial nas perturbações mentais, assim nas perturbações afectivas. Talvez, devido á antiga noção de que o homem deve ser racional e inteligente e que as emoções primitivas se intrometem neste percurso.

Eysenk (1976), citado por Strongman (1996), restringe-se à consideração das neuroses e apoia-se na análise das respostas emocionais condicionadas. O autor argumenta que dois

possíveis resultados da apresentação de um estímulo condicionado isolado. A resposta pode extinguir-se ou ser reforçada, consistindo esta última numa incubação de uma resposta de ansiedade ou de medo. Através de um mecanismo de reforço a resposta de ansiedade cresce criando uma perturbação de ansiedade.

A depressão também é, claramente, uma perturbação emocional complexa. Sentida por quase todos em determinado momento da vida, esta perturbação parece ser uma súmula de diversas emoções.

Beck (1967) exemplifica as teorias cognitivas da depressão partindo do princípio de que os pensamentos e as crenças provocam estados emocionais. Ele afirma que as pessoas se tornam deprimidas ao cometerem um erro lógico; elas distorcem os eventos em autoculpabilização. Uma ocorrência que é normalmente considerada como apenas irritante, é considerada como um exemplo do total desespero da vida e designa essas faltas de lógica como esquemas. A pessoa deprimida interpreta todos os acontecimentos em relação a um esquema de auto-depreciação e autoculpabilização.

Do ponto de vista de Beck (1967), as reacções emocionais vêm das cognições e as interpretações do mundo feitas por pessoas deprimidas não estão de acordo com a realidade.

Podemos afirmar com segurança que as emoções são estudadas desde à muito, embora nem sempre como um factor específico e muitas vezes integrando e complementando teorias focadas em outros contextos. Teorias de carácter comportamental, cognitivo e dinâmico compreendem as emoções como um factor fundamental para a compreensão do indivíduo.

Surgem, só agora, no entanto, teorias baseadas nas emoções, como a de Meyer e Salovey que entendem a emoção como aspecto central e partem para constructos teóricos de base emocional.

Podemos, por isso, dizer que estamos numa fase amadurecimento das teorias da emoção e da compreensão das emoções como base do comportamento e de patologias psicológicas.

1.3 Inteligência Emocional e Optimismo

A Psicologia Positiva tem vindo a ganhar terreno dentro da Psicologia e das ciências Sociais como benefícios a felicidade, o bem-estar subjectivo e outras emoções positivas.

A Psicologia Positiva pretende ser uma disciplina rigorosa, científica e baseada na evidência, identificando intervenções que promovam o bem-estar e a qualidade de vida. É o estudo científico dos factores e processos que conduzem á optimização do funcionamento humano. Diferenciando-se da Psicologia tradicional que tem por objecto de estudo a patologia, este ramo da Psicologia procura realçar e dar ênfase aos pontos fortes da pessoa e valorizá-los, melhorando a sua qualidade vida.

De acordo com o modelo de desânimo aprendido, os deprimidos fazem atribuições internas, globais e estáveis quando se trata de fracassos e externas, específicas e instáveis quando se trata de sucessos. Rehm (1982) faz equivaler a noção de atribuição ao julgamento que a pessoa realiza acerca das causas dos acontecimentos da sua vida, concluindo que os deprimidos são caracterizados por duas formas inadaptadas de auto-avaliação. Por um lado, não fazem as atribuições internas de causalidade para experiências com sucesso e, por outro, tendem a elaborar critérios extremamente exigentes de auto-avaliação (isto é, têm limites muito elevados para a auto-avaliação positiva e muito baixos quando se trata de auto-avaliação negativa).

De realçar, é o papel da resiliência, um conceito cada vez mais estudado e com mais enfoque nos estudos dos processos psicológicos. A resiliência pode ser definida como a capacidade das pessoas de responder de forma consistente e satisfatória aos desafios e dificuldades que decorrem da sua vida sem ter a sua saúde e o seu desenvolvimento abalados.

Perante a evidência de que nem todas as pessoas submetidas a situações de risco desenvolvem doenças ou sofrimento de algum tipo, mas ao contrário, superam a situação e saem fortalecida dela, começou-se a estudar o fenómeno da resiliência.

Alguns estudiosos reconhecem a resiliência como um fenómeno comum e presente no desenvolvimento de qualquer ser humano (Masten, 2001), e outros enfatizam a necessidade de cuidado no uso generalizado do termo.

O conceito de resiliência ajuda a explicar um pouco do que significa o termo Optimismo. Uma definição corrente de Optimismo é da autoria do antropólogo Tiger (1979): “uma disposição ou atitude associada a uma expectativa sobre o futuro material ou social que o avaliador olha como socialmente desejável para o seu proveito ou prazer”. O Optimismo é visto como uma característica cognitiva (um objecto, uma expectativa, uma crença ou uma atribuição causal) em relação ao futuro desejado e sentido como sucesso. Mas o Optimismo não provém unicamente da inteligência ou da

cognição mas tem uma grande componente emocional e motivacional (Carver & Scheier, 1990).

O Optimismo parece ser, em conjunto com a resiliência, um tópico de interesse e estudo nos próximos anos para a ciência social positiva.

Segundo os mesmos autores, o Optimismo é uma característica ou dimensão importante da personalidade e mais em concreto um estilo cognitivo-afectivo sobre como o sujeito processa a informação quanto ao futuro. Muitos estudos têm sido feitos sobre este traço cognitivo da personalidade ou (pré) disposição do sujeito. Normalmente deve entender-se como uma característica ou tendência mais ou menos estável da pessoa, em circunstâncias normais da vida, e que tende a prevalecer mesmo em circunstâncias adversas.

Está provado que tendemos a ser mais realistas a respeito dos outros e das diversas circunstâncias do que de nós mesmos, podendo o *Optimismo pessoal* ser menos realista do que o social. De qualquer forma, trata-se de um (pre)sentimento, de uma percepção ou de uma expectativa mais ou menos fundada ou objectiva, relacionada com o *locus* de controlo ou com a percepção de controlo dos reforços ou dos acontecimentos (Barros e Neto, 1993), baseada na experiência do sujeito ou noutros factores, como a idiosincrasia ou a idade.

Barros (1996), indica também que, normalmente os autores distinguem entre optimismo pessoal (disposicional) e optimismo social (situacional). Segundo Scheier e Carver (1985), entende-se por Optimismo (pessoal) uma expectativa generalizada de um resultado positivo mais directamente referente à pessoa, ao seu comportamento ou saúde. Se essa expectativa positiva diz respeito mais directamente a questões específicas ou ao ambiente social ou ecológico (problemas de droga, de violência, de migração, de poluição, etc.), está em causa o Optimismo social. Estas duas classes ou expressões de optimismo podem não andar juntas. Apesar de muitas vezes os acontecimentos político-sociais tenderem a gerar pessimismo (pensemos, por exemplo, nas guerras e terrorismo), e serem frequentemente dramatizados nos meios de comunicação social, o optimista tende a manter-se confiante a seu respeito e eventualmente a respeito do mundo, defendendo-se do pessimismo, usando os seus mecanismos de defesa (Schweitzer e Schneider, 1997).

1.4 Inteligência Emocional e Aprendizagem

Segundo Spitzer (2002), as emoções desempenham um papel importante na aprendizagem. Uma excitação emocional aguda pode levar a reter melhor determinados acontecimentos e assuntos

Vygotsky preocupou-se muito com a questão, clássica na Psicologia: qual a influência da aprendizagem no desenvolvimento mental da criança?

Da mesma forma que a teoria de Piaget a teoria de Vygotsky possui mais um carácter epistemológico que de aprendizagem propriamente. No entanto, Vygotsky preocupa-se com a sala de aula. O principal componente inovador da teoria de Vygotsky é a incorporação de factores sociais na formação de conceitos. Em Vygotsky os conceitos vão sendo formados individualmente por cada sujeito até atingirem o estágio de pseudoconceitos. Nesta fase é a mediação da cultura que permite uma convergência dos pseudoconceitos em direcção a conceitos compartilhados por um certo agrupamento humano. Sem este papel mediador os pseudoconceitos evoluiriam em direcções arbitrárias, não permitindo a vida social.

Desta forma, Vigotsky, coloca a ênfase da aprendizagem na relação na capacidade intrínseca do indivíduo em relação com os factores sociais e culturais que o rodeiam. A inovação da teoria de Vigotsky encontra-se nesta dialéctica que atribui grande importância a factores motivacionais e emocionais.

Mosquera e Stobaus (2006) salientam a importância da união entre a vida emocional e a vida intelectual, visto que “o ser humano age como um todo”. A afectividade está intimamente ligada ao processo de conhecimento, orientação e actuação do ser humano no complexo meio social que o rodeia.

Estes dois autores estudam a relação entre a afectividade e a docência, seguindo a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e Luria e confirmando muitas das conclusões destes autores ao nível do enquadramento afectivo que deve existir num processo de aprendizagem.

O contexto emocional no qual se realiza o armazenamento das palavras, segundo Spitzer (2006), tem uma influencia modeladora na elaboração das recordações tardias. Assim, segundo experiência realizada por este autor, as palavras que foram melhor recordadas foram aquelas que foram guardadas num contexto emocional positivo. Depois, seguindo a mesma investigação, constatou que regiões cerebrais diferenciadas

são preditoras de uma recordação tardia, dependendo em que contexto emocional as palavras foram guardadas: durante a memorização eficaz de palavras num contexto emocional positivo aparecia actividade na zona do hipocampo e para-hipocampo, enquanto a armazenagem eficaz num contexto emocional negativo, havia actividade da amígdala. Memorizações com êxito num contexto neutro activavam o córtex frontal.

CAPÍTULO III

INVESTIGAÇÃO

Problemática

A inteligência emocional deve realçar resultados académicos mas não garante sucesso na ausência de habilidades apropriadas. As aplicações da inteligência emocional no ensino podem incluir: escolha de carreira - se existe uma aptidão para novos desafios e, se considerar uma carreira intensa tal como no campo da saúde mental ou no ensino. Ao nível laboral e desenvolvimento de gestão - os gerentes que se centram só sobre suas habilidades técnicas não controlam a questão humana. Compreender e realçar a Inteligência Emocional podem realçar determinados habilidades e estilos de gestão. Quando falamos de um grupo de trabalho, as equipas são mais do que a soma das peças individuais. O que mantém as equipas unidas pode ser fornecido pela Inteligência Emocional (Caruso,2008).

Caruso (2008) coloca estas questões pertinentes: Você empregaria alguém que faltou as habilidades técnicas para fazer o trabalho? A maioria de nós não, a menos que naturalmente possuíssem a habilidade de aprender rapidamente as habilidades. Você empregaria uma pessoa que tivesse grandes habilidades técnicas mas faltaria as habilidades da Inteligência Emocional? Talvez sim, e talvez não Alguns trabalhos podem realmente exigir a Inteligência Emocional como uma habilidade crítica, tal como um assistente social ou um professor.

De facto, pode-se provar em alguns casos que ser emocionalmente inteligente tem um impacto negativo no desempenho de trabalho. Caruso (2008) acredita que a Inteligência Emocional - definida como uma habilidade - é algo nova e original.

Há muitas aproximações à Inteligência Emocional. É importante ter-se compreensão profunda do campo de modo como se vê a Inteligência Emocional. Consultores, os

gestores e mesmo os investigadores, re-etiquetaram a Inteligência Emocional; e introduzido um conceito que criou alguma confiança e criando uma audiência confiante. A popularidade do termo Inteligência Emocional do termo é provavelmente devido à popularidade do livro pelo Dr. Daniel Goleman. Goleman foi treinado como um psicólogo, mas escreveu o livro como um jornalista porque é muito difícil escrever para o público geral e ainda ser verdadeiro aos padrões científicos (Caruso, 2008).

O modelo de Mayer-Salovey é uma aproximação inteligência-baseada e habilidade-orientada. Como tal, parece oferecer uma maneira nova de olhar a inteligência e o que significa.

Rego e Fernandes (2006) afirmam que, pode dizer-se que está formada consciência generalizada (Kaufman & Kaufman, 2001; Mayer *et al.*, 2001; Roberts *et al.*, 2001; Zeidner *et al.*, 2001) sobre duas matérias. Primeira: os diversos trabalhos desenvolvidos acalentam a expectativa de que se esteja no caminho certo. Segunda: o desenvolvimento de um constructo de Inteligência Emocional com características autonómicas requer ainda inúmeros anos de escrutínio e pesquisa (Mayer *et al.*, 1999, 2001), exemplo, aliás, do que ocorreu com uma das escalas de inteligência mais utilizadas na sua aferição – a Escala de Inteligência de Wechsler, um produto de mais de 60 anos de investigação e de desenvolvimento.

Um passo imprescindível para a consideração de uma “nova” inteligência é aferir a sua autonomização relativamente a outros tipos de inteligência já identificados e/ou a medidas de personalidade (Mayer *et al.*, 2001). Este foi, aliás, um dos argumentos aventados para criticar o conceito de inteligência social, aduzindo-se que ela se não distinguia suficientemente de outras variáveis da personalidade e da inteligência (Cronbach, 1960; Mayer & Salovey, 1993, 1997; Thorndike & Stein, 1937). Algumas críticas projectadas sobre a IE apontam na mesma senda, considerando-a uma espécie de “repscagem” da inteligência social e, por conseguinte, padecendo dos mesmos problemas psicométricos. Um dos estudos porventura indutores de maior reflexão sobre a matéria foi realizado por Davies e colaboradores (1998). No cabo do trabalho empírico, os autores asseveraram que os três estudos realizados convergiam para uma conclusão: “pouco pode ser identificável de único e psicometricamente sólido na inteligência emocional”. Em sustentação da tese, aduziram que: (a) os questionários de medida se relacionavam fortemente com determinados traços de personalidade (sugerindo, pois, não haver validade discriminante suficiente); (b) as medidas objectivas

denotavam fraca fidedignidade. Todavia, alertaram para a validade de constructo de uma dimensão de Inteligência Emocional (percepção de emoções) e sugeriram a necessidade de se desenvolverem instrumentos de maior valia psicométrica – o modo apropriado de testar se, de facto, estamos perante uma forma específica de comportamento ou, antes, de traços de personalidade mais ou menos impregnados na literatura.

Ante este cepticismo, os principais “progenitores” científicos actuais da Inteligência Emocional (Mayer & Salovey) têm aduzido motivos vários para edificar a tese da validade da autonomização da Inteligência Emocional – relativamente à inteligência geral, a outras formas de inteligência e a traços de personalidade. Eis alguma argumentação pertinente: A Inteligência Emocional focaliza-se mais na resolução emocional de problemas do que em aspectos sociais, verbais e visuais tão conexos com o conceito de inteligência social (Mayer & Geher, 1996; Mayer *et al.*, 2000). Esta distinção transcorreu, aliás, para a definição de Inteligência Emocional enquanto subcategoria da inteligência social. Na verdade, Salovey e Mayer (1990) definiram-na como “a subcategoria da inteligência social que envolve a capacidade de monitorar os sentimentos e as emoções, tanto em si próprio como nos outros, a capacidade de estabelecer distinções entre eles e a capacidade para utilizar esta informação na condução das suas próprias acções e pensamentos”.

Há razões para presumir que a Inteligência Emocional, relativamente à inteligência geral, denota maior validade discriminante do que a inteligência social. Na verdade, a Inteligência Emocional envolve o processamento e a manipulação de emoções – campo mais específico do que a inteligência social, cuja definição ampla a torna por vezes dificilmente destrinchável das inteligências verbal e visual-espacial (Mayer & Salovey, 1993). Há razões para supor que a Inteligência Emocional se correlaciona de modo suficientemente elevado com a inteligência geral para ser considerada uma forma de inteligência – mas de modo suficientemente fraco para não ser tomada como parte integrante da inteligência geral e ser, antes, tomada como uma forma de inteligência autónoma.

Aspectos como a extroversão, a autoconfiança, a baixa ansiedade e a percepção social, embora correlacionados com a inteligência, não são inteligência (Mayer & Salovey, 1993; Scarr, 1989). Por exemplo, enquanto a extroversão envolve disposições tendentes ao comportamento, a inteligência envolve competências “organísmicas” para o

comportamento (Mayer & Salovey, 1993, p. 435). A extroversão é um traço que depende de competências sociais – ou que pode confluir para as mesmas. Mas é mais uma preferência comportamental do que uma competência. Distintamente, saber o que uma pessoa sente é uma capacidade mental – algo que representa inteligência, seja ela provinda da inteligência geral ou uma forma de inteligência independente (Mayer & Salovey, 1993, 1997).

Tendo em conta esta questão essencial de conceber teoricamente a Inteligência Emocional como um constructo independente, torna-se necessário aferir a sua validade através de testes que possam provar a influência que tem no desenvolvimento pessoal, no atingir de objectivos ou mesmo em criar objectivos de vida.

A aplicação de um teste de Inteligência Emocional resulta em conhecer dentro de uma determinada população, segundo Rego e Fernandes quais os indivíduos que melhor compreendem as suas emoções, controlam as suas próprias emoções e tem maior autocontrolo emocional e perante as críticas, ao mesmo tempo que têm maior empatia e compreensão das emoções alheias.

Não são ainda conhecidos muitos estudos sobre este tema, apesar de ser uma temática bastante divulgada nos nossos dias, nem sempre o é da melhor forma e importa aprofundar formas de estudar a Inteligência Emocional.

1. Metodologia

1.1 Objectivos do Estudo

Este estudo exploratório pretende compreender de que forma a inteligência emocional pode estar relacionado com a participação em actividades (indicador de adaptação e envolvimento/motivação nas tarefas académicas e no processo de aprendizagem) e, desta forma contribuir para a compreensão deste conceito.

Ao relacionar os resultados escolares com os resultados o inquérito de auto-preenchimento de Inteligência Emocional e Optimismo pretende saber se existe uma relação entre estes valores.

O instrumento de medida (Anexo 1) utilizado é constituído por 24 itens agrupados em 6 factores (Compreensão das emoções dos outros, Empatia, Autocontrolo emocional, Auto-encorajamento (uso das emoções), Autocontrolo perante as críticas e Compreensão das emoções próprias) e o estudo pretende averiguar também se apenas

alguns dos factores se correlacionam positivamente com os resultados escolares ou isso acontece com todos os factores.

O segundo instrumento de medida é a escala de Optimismo (Anexo II) adaptada por Pais Ribeiro e utilizada para medir o grau de Optimismo na atitude perante a vida.

Foi também utilizado um questionário demográfico de auto-resposta (Anexo III), que incluía idade e sexo, assim como a média obtida no ano anterior. Neste questionário demográfico, incluímos também questões de carácter social como a participação em actividades associativas, desportivas, culturais ou religiosas, assim como a naturalidade, o local de residência e se o estudante tem familiares a estudar na mesma universidade.

Pretende-se desta forma avaliar as estratégias e abordagens dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem também em relação ao sexo, idade e curso que frequentam.

1.2 Hipóteses de estudo

No sentido de conhecer de que forma estão relacionados optimismo, inteligência emocional e variáveis de carácter descritivo como sexo, idade, actividades praticadas ou se mudou de local de residência para frequentar a universidade vamos colocar algumas hipóteses que servirão para orientar o estudo.

De acordo com os objectivos mencionados, proporcionam-se algumas hipóteses que irão ser equacionadas no sentido de orientar o trabalho realizado:

No intuito de perceber quais as diferenças nas variáveis género, idade, local de residência e actividades praticadas foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1. Observam-se diferenças ao nível da Inteligência Emocional em relação ao Optimismo nos estudantes do ensino superior da Universidade do Algarve, Ensino Politécnico.

H2. Existem diferenças ao nível da inteligência emocional e optimismo entre os estudantes dos dois géneros.

H3. Existem diferenças ao nível da inteligência emocional e optimismo entre os estudantes que se deslocaram a fim de estudar na Universidade do Algarve.

H4. Existe um melhor nível de Inteligência Emocional e Optimismo entre os estudantes de uma faixa etária mais alta.

H5. Existem diferenças ao nível da inteligência emocional e optimismo entre os estudantes de cursos diferentes.

H6. Existem diferenças ao nível da inteligência emocional e optimismo entre os estudantes com melhor média de entrada na Universidade.

1.3 Participantes

A população do estudo é constituída por estudantes do 1º ano de várias licenciaturas da Universidade do Algarve, Ensino Politécnico.

Optámos pelo Ensino Politécnico devido á grande quantidade de estudos a decorrer na Universidade do Algarve que têm como objecto os estudantes das várias escolas, pelo que nos foi indicado que seria a melhor opção para não sobrecarregar os estudantes das outras faculdades. A escolha de alunos do primeiro ano deveu-se ao factor adaptação, que estes estudantes enfrentam, sendo um período de maior fragilidade emocional e potenciador de desafios no seu desenvolvimento.

O método de escolha destes estudantes foi intencional e podemos falar em amostra por conveniência, visto que este grupo foi escolhido por ser a instituição onde o desenvolvemos o Mestrado e os estudantes inquiridos foram os mesmos que se encontravam na sala de aula quando nos deslocámos ao local para essa finalidade.

Os participantes constituem uma amostra de setenta e quatro estudantes, 20 homens (27%) e 54 mulheres (73%), com uma idade média de idades de 23 anos, pertencentes à Universidade do Algarve, Ensino Politécnico: 76% em Faro e 24% em Portimão.

Tabela 1. Distribuição dos estudantes segundo o Género e o Curso

		educação				gestão				TOTAL	
		social		desporto		hoteleira		gestão			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sexo	Feminino	24	96	1	14	2	40	27	73	54	73
	Masculino	1	4	6	86	3	60	10	27	20	27
Total		25	100	7	100	5	100	37	100	74	100

Relativamente ao género podemos observar que predomina o sexo feminino, embora no curso de Desporto o número de homens seja superior ao de mulheres. O número de mulheres (54) representa mais do dobro dos homens (20) caracterizando, de certa forma o que se observa no Ensino Superior de uma forma geral.

Tabela 2. Distribuição dos alunos segundo a escola e curso.

		Que escola frequenta?	
		Faro	Portimão
		N	N
Qual o curso que frequenta	Educação social	25	0
	Desporto	7	0
	Gestão hoteleira	5	0
	Gestão	19	18

No que diz respeito á distribuição por curso e escola verificamos que os alunos inquiridos na Escola de Portimão pertencem ao curso de Gestão na sua totalidade.

Tabela 3. Média de idades por curso.

	educação social	desporto	gestão hoteleira	gestão
	Média	Média	Média	Média
Idade	23	20	24	21

A Tabela 3 apresenta a média de idades por curso e podemos verificar que vai desde 20 anos (Desporto) até 24 anos (Gestão Hoteleira).

Tabela 4. Alunos que praticam actividades fora da Universidade

Não pratica nenhuma actividade fora da universidade?			
		Percentagem	
Frequência	Percentagem	Válida	Percentagem acumulada

Sim	25	33,8	33,8	33,8
Não	49	66,2	66,2	100,0
Total	74	100,0	100,0	

Podemos verificar na tabela 4 que a percentagem que pratica alguma actividade fora da Universidade é perto do dobro.

1.4 Instrumento

O instrumento utilizado foi o instrumento de medida (Anexo I) desenvolvido por Rego e Fernandes (2004), a partir do inicial criado por Mayer e Salovey, e é constituído por 24 itens agrupados em 6 factores (Compreensão das emoções dos outros, Empatia, Autocontrolo emocional, Auto-encorajamento (uso das emoções) Autocontrolo perante as críticas e Compreensão das emoções próprias). Este teste apresentou uma verificação de consistência interna boa, tendo sido utilizado para isso o quociente alfa de Cronbach.

Este instrumento de pesquisa foi desenvolvido por Rego e Fernandes num contributo para a validação para a população portuguesa do instrumento criado Meyer e Salovey em que são utilizadas as seis dimensões descritas acima numa escala de likert de 1 a 7 desde aplica-se rigorosamente a mim até não se aplica a mim. O questionário serve para avaliar o grau de inteligência emocional, identificado pelos factores descritos acima e indica os níveis de Inteligência Emocional evidenciados no preenchimento do inquérito.

O instrumento utilizado para medir a variável Optimismo foi o inquérito desenvolvido por Scheier e Carver (1985) adaptado por Barros (1998) e mais tarde por Pais Ribeiro (2008) (Anexo II). É constituído por 4 itens apenas. Analisou-se a consistência interna através da correlação do item com o total da escala a que teoricamente pertence e do valor do alfa de Cronbach. Este questionário de auto-resposta está construído numa escala tipo likert (1-5), composto pelos 4 itens que mencionámos antes.

Foi também ser utilizado um questionário demográfico de auto-resposta (Anexo III), que incluía idade e sexo, assim como a média obtida no ano anterior. Neste questionário demográfico, incluímos também questões de carácter social como a participação em actividades associativas, desportivas, culturais ou religiosas, assim como a naturalidade, o local de residência e se o estudante tem familiares a estudar na mesma universidade.

Estas questões foram introduzidas de modo a caracterizar a amostra de modo mais preciso e possibilitar uma compreensão mais alargada sobre a realidade dos estudantes.

Foi também apresentada uma folha de rosto do questionário onde se inclui a carta de apresentação da investigação e do investigador e o pedido de consentimento e concordância em participar no estudo (Anexo IV).

1.5 Procedimentos

O teste foi aplicado durante o ano lectivo de 2009/2010 com o respectivo consentimento da instituição, e com o consentimento de alguns docentes, uma vez que as informações foram recolhidas em situação de aula normal.

Foi solicitado consentimento aos respectivos Presidentes dos Conselhos Directivos das Faculdades onde aplicámos os questionários (Anexo V) e, os docentes foram informados previamente dos objectivos do estudo, tendo concordado em ceder algum tempo da sua aula.

Foi também solicitada autorização aos autores das respectivas escalas, autorização para utilização das mesmas (Anexo VI) com o objectivo de realizar o estudo. O nosso pedido foi prontamente aprovado, facto pelo qual agradecemos aos autores em causa

A aplicação foi precedida de uma explicação aos estudantes sobre a natureza e objectivos do estudo e foi garantida a confidencialidade dos dados.

Foram dadas as instruções para o preenchimento e esclarecidas todas as questões antes e durante o preenchimento do inquérito.

A participação dos estudantes foi voluntária, não havendo qualquer recusa, facto que destaca.

2. Análise e tratamento de dados

Para se testar as propriedades psicométricas do instrumento de medida da Inteligência Emocional será apresentada a análise da sua consistência interna através do alfa de Cronbach e alguns dados descritivos. Será também apresentada uma análise factorial

com o objectivo de verificar se os factores correspondem aos apresentados por Rego e Fernandes (2004). Foram apresentadas correlações entre os itens das subescalas, em referência às estruturas factoriais existentes.

Foi também feita uma análise descritiva em relação aos resultados obtidos na escala de Optimismo e feita também uma análise da consistência interna.

Foi feita uma análise diferencial entre as variáveis relativas ao grau de Inteligência Emocional e Optimismo e as variáveis demográficas que caracterizam a população. Para isso utilizou-se metodologias de comparação de grupos (teste t e análise de variância), que permite verificar as diferenças entre os vários grupos. Recorremos também ao cálculo de coeficientes de correlação para verificar a relação entre as variáveis.

Todos os cálculos foram realizados com recurso ao programa de tratamento de dados estatísticos SPSS (versão 18.0)

2.1 Apresentação, análise e discussão dos resultados

2.1.1 Dados e propriedades psicométricas do Teste de Inteligência Emocional

Na tabela 5 apresentamos as estatísticas descritivas (média, desvio padrão, amplitude, coeficientes de assimetria e curtose) relativas a cada item e subescala.

As médias situam-se, na generalidade acima do valor médio (nível 4 na escala de 1 a 7), destacando-se apenas o segundo factor (Autocontrolo perante a críticas) em que os valores são mais baixos e não ultrapassam o nível 3. É de realçar também que existem 4 variáveis com valores acima do nível 5: Compreensão das emoções próprias, Auto-encorajamento, Empatia e Compreensão das emoções dos outros.

Quanto á dispersão, reparamos que no primeiro factor os valores se encontram entre o 2 e o 7 e no segundo, terceiro e quarto entre o 1 e o 7, mas no quinto e sexto factores os valores mínimos sobem para 3 em média.

Os desvios-padrão obtidos situam-se em torno de 1, embora possamos observar na subescala Autocontrolo perante as críticas e Autocontrolo emocional valores mais próximos de 1,5.

Os valores de coeficiente de assimetria e curtose estão abaixo da unidade, como seria desejável embora no terceiro factor (Auto-encorajamento) estejam um pouco acima da de um, o que representa alguma dispersão dos dados recolhidos.

Tabela 5. Estatística descritiva dos itens e subescalas do Teste de Inteligência Emocional

	Amplitude	Média	DP	Variância	Assimetria	Curtose
Compreensão das emoções próprias						
Compreendo	3-7	5,22	1,024	1,049	-0,215	-0,360
Sei bem o que sinto	2-7	5,22	1,101	1,213	-0,381	0,171
Quando estou triste	3-7	5,22	1,126	1,268	-0,205	-0,537
Compreendo as causa	2-7	5,11	1,142	1,303	-0,274	-0,029
Autocontrolo perante as críticas						
Tenho dificuldade em	1-7	2,81	1,602	2,566	0,749	-0,167
Fico irritado quando	1-7	2,99	1,503	2,260	0,595	-0,424
Não lido bem com as críticas	1-6	2,85	1,321	1,745	0,648	-0,278
É difícil para mim aceitar	1-6	2,61	1,237	1,529	0,928	0,446
Quando sou derrotado	1-5	1,77	1,014	1,029	1,372	1,151
Auto-encorajamento (uso das emoções)						
Normalmente encorajo-me	1-7	5,34	1,296	1,679	-1,049	1,311
Dou o melhor de mim	2-7	5,66	1,076	1,158	-1,247	2,381
De uma forma geral	2-7	5,62	0,989	0,978	-1,003	1,704
Autocontrolo emocional						
Reajo com calma	1-7	4,15	1,559	2,430	-0,299	-0,681
Consigo permanecer calmo	1-7	4,51	1,436	2,061	-0,199	-0,521
Sou realmente capaz	1-7	4,49	1,464	2,144	-0,363	-0,069

Empatia						
Quando algum amigo	4-7	6,01	0,944	0,890	-0,631	-0,520
Sinto-me bem quando	3-7	5,91	1,036	1,073	-0,718	0,041
Vivo os problemas	1-7	5,05	1,259	1,586	-0,654	0,574
Compreensão das emoções dos outros						
Consigo compreender	4-7	5,32	0,908	0,825	0,317	-0,608
Empenho-me em	4-7	5,62	0,806	0,649	0,157	-0,568
Procuro compreender	3-7	5,72	0,914	0,836	-0,614	0,684

Na tabela 6 apresentamos as estatísticas descritivas (média, desvio padrão, amplitude e coeficientes de assimetria e curtose) referentes a cada item da escala de optimismo.

As médias situam-se muito perto do valor 4, o que, numa escala do tipo likert de 1 a 5 representam valores elevados.

Quanto aos níveis de assimetria e curtose podemos observar que os valores se situam abaixo de 1 embora no primeiro item o valor da curtose seja de 1,912. O que sugere a normalidade da distribuição destas variáveis.

Tabela 6. Estatística descritiva dos itens do Teste de Optimismo

	Amplitude	Média	DP	Variância	Assimetria	Curtose
Encaro o futuro com optimismo	1-5	3,900	0,743	0,553	-0,668	1,912
Tenho esperanças de conseguir o que realmente desejo	3-5	4,256	0,598	0,358	-0,156	-0,481
Faço projectos para o futuro e penso que os realizarei	2-5	3,918	0,716	0,514	-0,108	-0,447
Em geral considero-me uma pessoa optimista	2-5	3,878	0,793	0,629	-0,455	-0,003

Na tabela 7 podemos observar pela análise de variância como 6 factores explicam 68% da totalidade, definindo as seis dimensões já antes observados por Rego e Fernandes e utilizadas também neste estudo para análise da amostra

Tabela 7. Dimensões da Escala de Inteligência Emocional

Total da variância explicada							
Dimensões	% da			% da			Total
	Total	Variância	% Acumulada	Total	Variância	% Acumulada	
1	4,535	21,59	21,59	4,53	21,59	21,59	2,78
2	2,782	13,25	34,84	2,78	13,25	34,84	2,62
3	2,295	10,92	45,77	2,29	10,92	45,77	2,58
4	1,797	8,56	54,33	1,79	8,56	54,33	2,50
5	1,623	7,73	62,06	1,62	7,72	62,06	1,94
6	1,305	6,21	68,27	1,30	6,21	68,27	1,89

Tendo em vista medir o grau de consistência das pontuações na Escala de inteligência Emocional (análise de fidelidade) apresentamos os resultados relativos à consistência interna.

Tabela 8. Estatística descritiva do instrumento de medida de Inteligência Emocional.

	Coefficientes Alpha de Cronbach
Compreensão das Emoções próprias	0,813
Autocontrolo perante as críticas	0,680
Auto-encorajamento (uso das emoções)	0,870
Autocontrolo emocional	0,826
Empatia	
Compreensão das emoções próprias	0,653
Escala total	0,674

Consideramos satisfatórios os valores obtidos na sua globalidade. Todos os valores, incluindo o total da escala estão acima ou muito perto de 0,7, o que significa, segundo o coeficiente Alpha de Cronbach uma boa consistência interna e estabilidade dos resultados.

Estes valores são muito próximos dos valores a que chegaram Rego e Fernandes na sua investigação em todos os factores.

Tabela 9. Correlações entre as variáveis no primeiro factor (Compreensão das emoções próprias).

Correlações - Compreensão das emoções próprias

	Compreendo meus	Sei bem que sinto	Quando estou triste	Compreendo as causas
Compreendo meus sentimentos e emoções	1	0,650**	0,268*	0,425**
		0,000	0,021	0,000
Sei bem que sinto	0,650**	1	0,492**	0,635**
	0,000		0,000	0,000
Quando estou triste	0,268*	0,492**	1	0,642**
	0,021	0,000		0,000
Compreendo as causas	0,425**	0,635**	0,642**	1
	0,000	0,000	0,000	

**A correlação tem significância ao nível de 0,01 (2-tailed)

*A correlação tem significância ao nível de 0,05 (2-tailed).

Tabela 10. Correlações entre as variáveis no segundo factor (Autocontrolo perante as críticas).

Correlações - Autocontrolo perante as críticas

		Tenho _dif	Fico_ir ritado_	Não_lido_bem	É_difícil _aceitar	Quando _sou
Tenho dificuldade em conversar	Correlação de Pearson	1	0,147	0,310**	0,363**	0,007
	Sig.		0,212	0,007	0,001	0,955
Fico irritado quando criticam	Correlação de Pearson	0,147	1	0,509**	0,535**	0,106
	Sig.	0,212		0,000	0,000	0,370
Não lido bem com críticas	Correlação de Pearson	0,310**	0,509**	1	0,752**	0,148
	Sig.	0,007	0,000		0,000	0,208
É difícil aceitar crítica	Correlação de Pearson	0,363**	0,535**	0,752**	1	0,091
	Sig.	0,001	0,000	0,000		0,440
Quando sou derrotado	Correlação de Pearson	0,007	0,106	0,148	0,091	1
	Sig.	0,955	0,370	0,208	0,440	

**A correlação tem significância ao nível de 0,01 (2-tailed)

Tabela 11. Correlações entre as variáveis no terceiro factor (Auto-encorajamento- uso das emoções).

Correlações - Auto-encorajamento (uso das emoções)

		Normalmente encorajo-me	Dou melhor de mim	Costumo estabelecer objectivos
Normalmente encorajo-me	Correlação de Pearson	1	0,702**	0,700**
	Sig.		0,000	0,000
Dou o melhor de mim	Correlação de Pearson	0,702**	1	0,715**
	Sig.	0,000		0,000
Costumo estabelecer objectivos	Correlação de Pearson	0,700**	0,715**	1
	Sig.	0,000	0,000	

**A correlação tem significância ao nível de 0,01 (2-tailed)

Tabela 12. Correlações entre as variáveis no quarto factor (Autocontrolo Emocional).

Correlações - Autocontrolo emocional

		Reajo com calma	Consigo permanecer calmo	Sou realmente capaz
Reajo com calma	Correlação de Pearson	1	0,535**	0,532**
	Sig.		0,000	0,000
Consigo permanecer calmo	Correlação de Pearson	0,535**	1	0,199
	Sig.	0,000		0,089
Sou realmente capaz	Correlação de Pearson	0,532**	0,199	1
	Sig.	0,000	0,089	

**A correlação tem significância ao nível de 0,01 (2-tailed)

Tabela 13. Correlações entre as variáveis no quinto factor (Autocontrolo Emocional).

Correlações – Empatia

		Quando algum	Sinto me bem	Vivo os
Quando algum amigo	Correlação de Pearson	1	0,702**	,585**
	Sig.		0,000	0,000
Sinto-me bem	Correlação de Pearson	0,702**	1	0,609**
	Sig.	,000		,000
Vivo os problemas	Correlação de Pearson	0,585**	0,609**	1
	Sig.	0,000	0,000	

**A correlação tem significância ao nível de 0,01 (2-tailed)

**A correlação tem significância ao nível de 0,01 (2-tailed)

Tabela 14. Correlações entre as variáveis no sexto factor (Autocontrolo Emocional).

Correlações – Compreensão das emoções dos outros

		Consigo	Empenho	Procuo
Consigo compreender	Correlação de Pearson	1	0,413**	0,195
	Sig.		0,000	0,096
Empenho-me	Correlação de Pearson	0,413**	1	0,577**
	Sig.	0,000		0,000
Procuo compreender	Correlação de Pearson	0,195	0,577**	1
	Sig.	0,096	0,000	

**A correlação tem significância ao nível de 0,01 (2-tailed)

Podemos observar que, de uma forma geral, a correlação entre os itens da mesma dimensão tem significância. De salientar é também o facto de que as relações entre os itens e as dimensões serem sempre positivas. O grau de associação entre as variáveis da mesma dimensão é, portanto, bom

2.2 Resultados relacionados com as hipóteses

H1. Observam-se diferenças ao nível da Inteligência Emocional e das suas dimensões em relação ao Optimismo nos estudantes do ensino superior da Universidade do Algarve, Ensino Politécnico.

Na tabela 15 apresentamos os resultados relativos às médias e desvios padrão obtidos pelos alunos nas várias dimensões de inteligência emocional.

Tabela 15 – Médias e Desvios Padrão das dimensões da Inteligência Emocional e do Optimismo.

	Média	Desvio Padrão
Compreensão das Emoções próprias	5,18	1,10
Autocontrolo perante as críticas	2,61	1,33
Auto-encorajamento (uso das emoções)	5,54	1,12
Autocontrolo emocional	4,38	1,48
Empatia	5,65	1,08
Compreensão das emoções próprias	5,55	0,88
Optimismo	3,99	0,71

Esta tabela permite-nos verificar que, de um modo geral, o tipo de respostas aos inquéritos reflectem valores elevados na inteligência emocional e no optimismo, embora o item “Autocontrolo perante as críticas” tenha uma média mais baixa. Ao fazer esta análise temos que ter em conta que a escala de Optimismo está construída numa escala do tipo Likert de 1 a 5 e, por isso, a sua média representa também um valor elevado.

Para analisar os resultados registados na escala de Inteligência Emocional e de Optimismo, realizámos uma análise multivariada para testar as diferenças das médias nas dimensões em relação á média das respostas obtidas na escala de Optimismo. Os resultados foram os seguintes: $F = 1,892$ e $p = 0,076$ para a primeira dimensão; compreensão das emoções próprias; $F = 1,431$ e $p = 0,201$ para a segunda dimensão; $F = 1,899$, $p = 0,075$ para a terceira dimensão: auto-encorajamento; $F = 1,768$ e $p = 0,100$ para a quarta dimensão: autocontrolo emocional; $F = 1,550$ e $p = 0,158$ para a quinta

dimensão: empatia e $F = 1,722$ $p = 0,110$ para a sexta dimensão: compreensão das emoções dos outros, mostraram que é a variabilidade entre grupos em torno da média, não é significativa. A variabilidade mostra que as dimensões da inteligência emocional acompanham, de geralmente a variabilidade do Optimismo, confirmando-se que os alunos com valores mais elevados de inteligência emocional são também os alunos com valores mais elevados no optimismo.

Apenas o segundo factor (Autocontrolo perante as críticas), apresenta diferença em relação à variância para o Optimismo, o que representa que os alunos apresentam valores mais baixos nesta dimensão em relação a todas as outras.

Através da tabela 16 podemos verificar que determinadas dimensões da Inteligência Emocional (Compreensão das Emoções Próprias, Auto-encorajamento e Autocontrolo Emocional) estão positivamente correlacionadas com a dimensão cognitiva avaliada pelo Optimismo. Este resultado pode significar que os alunos cujos resultados demonstram prestar atenção às próprias emoções e ao Optimismo também.

Tabela 16 - Correlações entre as dimensões de Inteligência Emocional e o Optimismo

		Optimismo
Compreensão das emoções próprias	Correlação de Pearson	0,353**
	Sig.	0,002
Autocontrolo perante as críticas	Correlação de Pearson	-0,009
	Sig.	0,943
Auto encorajamento	Correlação de Pearson	0,360**
	Sig.	0,002
Autocontrolo emocional	Correlação de Pearson	0,267*
	Sig.	0,022
Empatia	Correlação de Pearson	0,096
	Sig.	0,417
Compreensão das emoções dos outros	Correlação de Pearson	0,057
	Sig.	0,628

** A correlação é significativa a um nível de significância de 0,01

* A correlação é significativa a um nível de significância de 0,05

No intuito de perceber quais as diferenças nas variáveis género, idade, local de residência e actividades praticadas foram formuladas as seguintes hipóteses:

H2. Existem diferenças ao nível da inteligência emocional e optimismo entre os estudantes dos dois géneros.

Comparando as médias e desvios padrão das dimensões em ambos os sexos podemos verificar que não existem diferenças acentuadas. Embora na dimensão Autocontrolo Emocional ($t = -2,642$; $p = 0,010$) pareça haver uma pequena diferença entre os géneros (os participantes masculinos apresentam uma média mais elevada, essa diferença não altera a generalidade dos resultados).

A hipótese formulada não se confirma através dos dados na tabela 17.

Tabela 17. Teste t ao nível das dimensões de Inteligência Emocional e Optimismo por género.

	Sexo					
	feminino		masculino		Teste T	
	Média	DP	Média	DP	t	P
Compreensão das emoções próprias	5,15	0,91	5,30	0,81	0,657	0,513
Autocontrolo da	2,58	0,90	2,67	0,89	0,376	0,708
Auto encorajamento	5,42	1,07	5,87	0,74	1,722	0,089
Autocontrolo emocional	4,17	1,13	4,95	1,09	2,642	0,010
Empatia	5,77	0,88	5,37	1,04	1,643	0,105
Compreensão outros	5,62	0,65	5,37	0,71	1,467	0,147
Optimismo	3,95	0,56	4,09	0,44	0,960	0,340

H3. Existem diferenças ao nível da inteligência emocional e optimismo entre os estudantes que se deslocaram a fim de estudar na Universidade do Algarve.

Comparando as médias e desvios padrão das dimensões em ambos os casos (Mudou de residência: sim ou não) podemos verificar que não existem diferenças acentuadas. Não há diferenças entre as médias nos dois grupos e os valores t e p confirmam esta afirmação.

A hipótese formulada não se confirma através dos dados na tabela 18.

Tabela 18 – Teste t ao nível da Inteligência Emocional e Optimismo em alunos que mudaram de residência para frequentar o ensino superior ou não.

	Mudou de residência para frequentar o ensino superior				Teste t	
	Sim		não			
	Média	DP	Média	DP	T	P
Compreensão das emoções próprias	5,28	0,92	5,16	0,87	0,498	0,620
Autocontrolo da	2,38	0,83	2,68	0,83	-1,285	0,203
Auto encorajamento	5,67	0,75	5,50	1,08	0,632	0,529
Autocontrolo emocional	4,30	0,99	4,41	1,23	-0,364	0,717
Empatia	5,86	0,84	5,59	0,96	1,090	0,279
Compreensão dos outros	5,58	0,68	5,55	0,68	0,185	0,853
Optimismo	4,16	0,52	3,93	0,11	1,614	0,111

H4. Existe um melhor nível de Inteligência Emocional e Optimismo entre os estudantes de uma faixa etária mais alta.

Tendo em conta os valores apresentados na tabela 19, podemos verificar que também não existem diferenças nos valores obtidos, em relação á idade nos alunos inquiridos. Podemos constatar pelas médias apresentadas que não existem diferenças significativas. Por outro lado os valores de P confirmam esta observação.

Tabela 19. Teste t ao nível da Inteligência Emocional e Optimismo por faixa etária.

	Idade				Teste t	
	Média		DP		t	P
	>=20	<20	>=20	<20		
Compreensão das emoções próprias	5,311	5,038	0,974	0,731	1,335	0,186
Autocontrolo perante as críticas	2,570	2,648	0,952	0,830	0,369	0,713
Auto encorajamento	5,536	5,546	1,024	0,995	0,037	0,970
Autocontrolo emocional	4,406	4,354	1,246	1,083	0,193	0,848
Empatia	5,780	5,505	1,009	0,829	1,261	0,211
Compreensão das emoções dos outros	5,504	5,616	0,745	0,578	0,709	0,481
Optimismo	4,006	3,969	0,641	0,363	0,291	0,772

Em relação á tabela 20, já encontramos uma correlação entre as variáveis, isto é, parece haver uma relação positiva entre a idade e a Inteligência Emocional. A análise de correlação sugere que os alunos com mais idade são os alunos que mostram valores mais elevados no instrumento de medida de Inteligência Emocional, embora não mostre haver relação entre a idade e o Optimismo.

Tabela 20 – Correlação entre Inteligência Emocional, Optimismo e Idade.

Correlação entre Inteligência Emocional, Optimismo e Idade			
Idade	Correlação de Pearson	Optimismo	Inteligência Emocional
		0,121	0,247*
	Sig.	0,304	0,034

* A correlação é significativa a um nível de significância de 0,05

H5. Existem diferenças ao nível da inteligência emocional e optimismo entre os estudantes de cursos diferentes.

Com vista a análise diferencial por curso, ao nível das diferentes dimensões da Inteligência emocional e do Optimismo, recorreremos a uma análise de variância.

Verificámos mais uma vez que os alunos dos vários cursos apresentam resultados semelhantes, como podemos ver na tabela 20, que indica as médias e desvio padrão dos diferentes cursos, os valores são bastante próximos, revelando que não existem diferenças entre os cursos. Em termos de Inteligência Emocional e Optimismo não há diferenças, ou seja, o curso em que o aluno está matriculado e frequenta não tem influência nestas variáveis.

Na análise das variâncias verificámos que os valores também não indicam variabilidade nos valores obtidos para as diferentes dimensões em relação ao curso frequentado. Em relação á Compreensão das emoções dos outros, os valores são $F = 1,978$ e $p = 0,125$, para o Autocontrolo perante as críticas são $F = 0,540$ e $p = 0,657$, para o Autoencorajamento são $F = 0,549$ e $p = 0,650$, para o 0,365, para o Autocontrolo Emocional são $F = 6,780$ e $p = 0,000$, para a Empatia são $F = 0,826$ e $p = 0,484$ e para o Optimismo são $F = 0,271$ e $p = 0,846$. Este valores reflectem valores pouco significativos na variabilidade dos dados, o que significa que frequentar cursos diferentes não tem influência nos resultados de Inteligência Emocional e Optimismo. Apenas na dimensão Autocontrolo Emocional parece haver uma diferença em relação às restantes em, revelando médias mais baixas relativas ao curso frequentado, embora mais elevadas que Optimismo e Autocontrolo Perante as críticas. Neste caso não se confirma a H_0 de igualdade das variâncias, podendo-se afirmar que existem diferenças entre os alunos de diferentes cursos para a dimensão Autocontrolo Emocional.

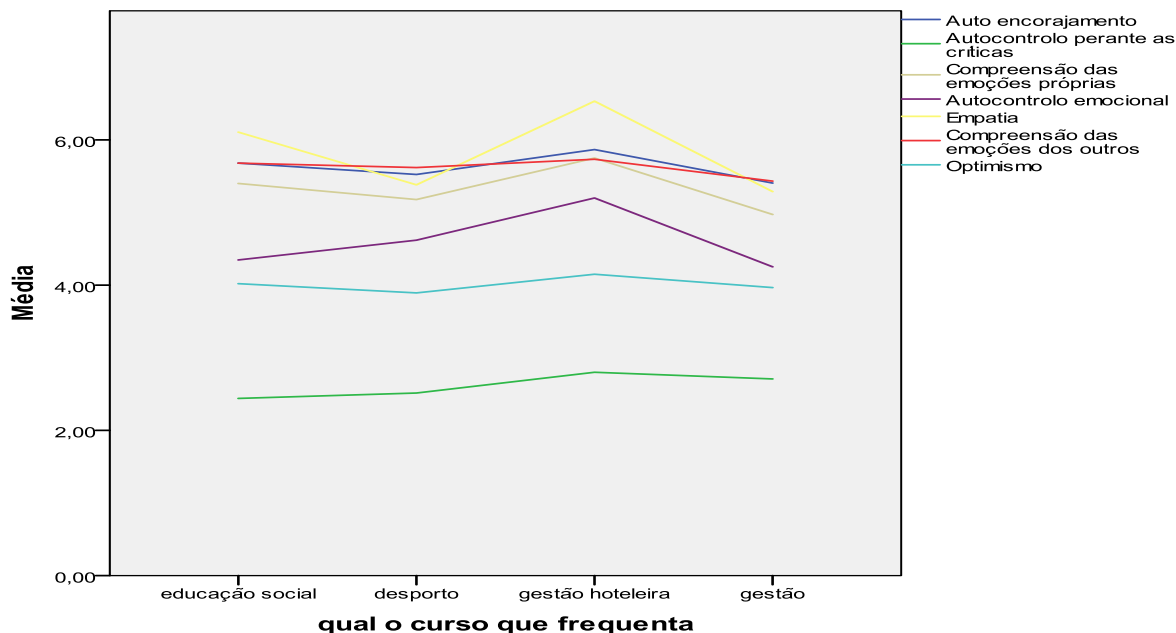
Tabela 21. Médias e Desvios – padrão para as dimensões de Inteligência Emocional e Optimismo em função do curso

Qual o curso que frequenta		1	2	3	4	5	6	Optimismo
Educação Social	Média	5,40	2,44	5,68	4,34	6,10	5,68	4,02
	DP	0,924	1,07	0,73	1,31	0,74	0,64	0,64
Desporto	Média	5,18	2,51	5,52	4,61	5,38	5,61	3,89
	DP	0,73	0,78	0,81	1,11	0,67	0,98	0,47
Gestão	Média	5,75	2,80	5,86	5,20	6,53	5,73	4,15

Hoteleira	DP	0,81	0,98	1,42	1,04	0,38	0,64	0,48
Gestão	Média	4,97	2,70	5,40	4,25	5,28	5,43	3,96
	DP	0,84	0,77	1,14	1,07	0,95	0,63	0,47
Total	Média	5,18	2,60	5,54	4,38	5,65	5,55	3,98
	DP	0,87	0,89	1,00	1,16	0,93	0,67	0,53

Através da figura 1 podemos analisar de forma mais clara aquilo que representam os dados em relação ao curso frequentado. Podemos ver que existem valores mais elevados para as dimensões Auto encorajamento, Autocontrolo perante as críticas e Empatia e Compreensão das emoções próprias e Compreensão das emoções dos outros têm valores mais elevados e as restantes valores mais baixos, mas embora haja esta diferença de valores, as curvas são semelhantes, o que significa que a sua variância conforme o curso é idêntica. Podemos afirmar que as dimensões Autocontrolo Emocional, Optimismo e Autocontrolo perante as críticas têm médias mais baixas que as restantes, embora isso aconteça nos 4 cursos que foram estudados.

Figura 1 – Média das dimensões de Inteligência Emocional em função do curso



H6. Existem diferenças ao nível da inteligência emocional e optimismo entre os estudantes com melhor média de entrada na Universidade.

A tabela 22 permite-nos fazer uma análise comparativa das médias, desvios-padrão, curtose e variância obtidas pelos alunos, definidas pela sua média de entrada na Universidade. Os valores 1 e 2 representam média abaixo de 14 (incluindo 14) e acima de 14. Podemos observar que, curiosamente, os alunos que entraram na Universidade com médias mais baixas obtiveram valores ligeiramente mais elevados em média nas dimensões da escala de Inteligência Emocional e Optimismo.

Tabela 22. Médias e desvios padrão por nota de entrada na Universidade.

Nota de entrada	1	2	3	4	5	6	Optimismo
1 Média	5,30	2,53	5,60	4,43	5,72	5,59	3,99
DP	0,91	0,87	0,98	1,22	0,93	0,72	0,54
Curtose	0,30	0,79	3,70	-0,16	0,79	-0,10	-0,44
Variância	0,84	0,76	0,96	1,49	0,87	0,53	0,30
2 Média	4,83	2,82	5,35	4,22	5,44	5,44	3,97
DP	0,65	0,94	1,08	1,00	0,93	0,47	0,49
Curtose	1,47	0,72	1,02	0,93	0,31	-0,94	0,55
Variância	0,42	0,90	1,17	1,01	0,87	0,22	0,24

Para analisar a relação entre as dimensões da Inteligência Emocional e Optimismo e as médias de entrada na Universidade recorreremos a uma análise de correlações. Na figura 2 e 3 podemos observar que parece não existir entre as variáveis uma correlação, isto é, os fenómenos não variam no mesmo sentido. Os valores elevados nas dimensões da Inteligência Emocional e Optimismo encontram-se distribuídos aleatoriamente entre os valores das médias de entrada na Universidade.

Figura 2 – Gráfico de dispersão relacionando as dimensões da Inteligência Emocional e a Média de entrada na Universidade.

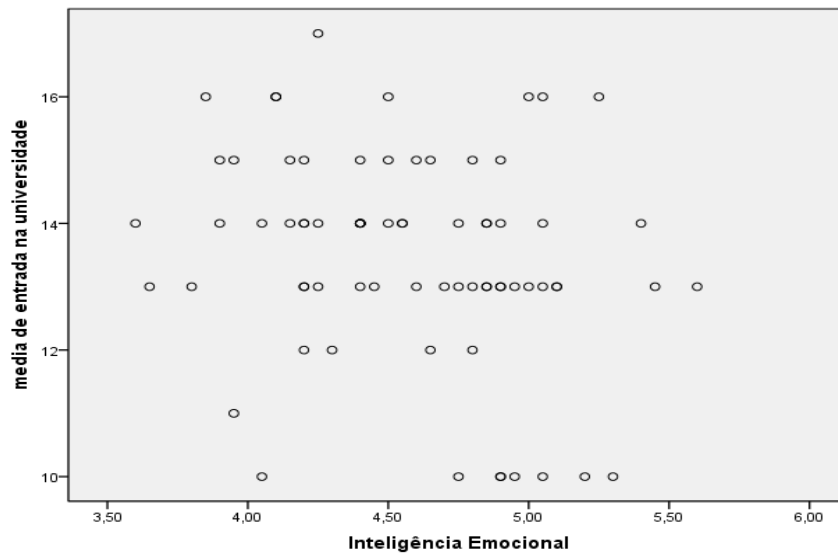
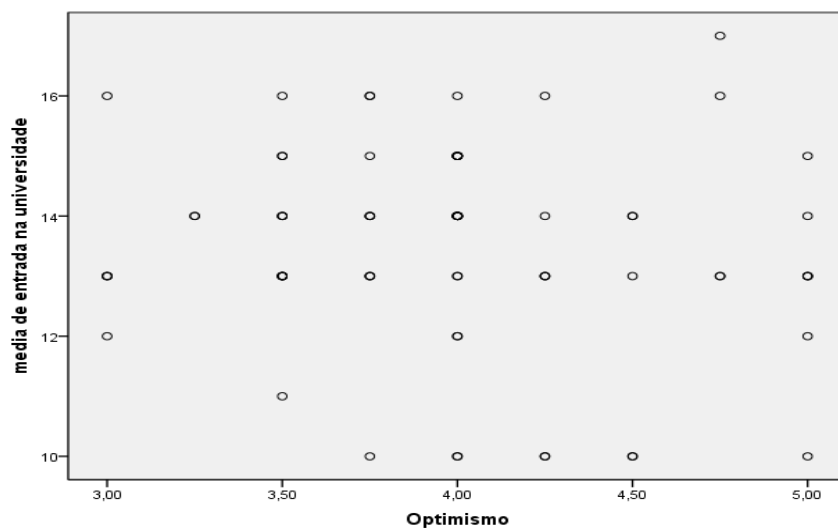


Figura 3 – Gráfico de dispersão relacionando o Optimismo e a Média de entrada na Universidade.



No entanto, na tabela 23 observamos que parece existir correlação entre as variáveis Inteligência Emocional e Média de entrada na Universidade. Neste caso parece existir uma correlação negativa, embora fraca, entre as duas variáveis, o que significa que os alunos com pontuações mais elevadas no instrumento de avaliação de Inteligência Emocional são os alunos com melhor média de entrada na Universidade.

Tabela 23. Correlações entre Optimismo, Inteligência Emocional e Média de Entrada na Universidade.

		Optimismo	Inteligência Emocional
Média de entrada na universidade	Correlação de Pearson	-0,114	-0,246*
	Sig.	0,333	0,035

* A correlação é significativa a um nível de significância de 0,05

2.3 Discussão dos resultados

A discussão dos resultados deve começar por referir as limitações da investigação. Por um lado reconhecemos as limitações que a amostra coloca. A técnica de amostragem por conveniência colocou algumas limitações na amostra. É de realçar que os alunos representam apenas o Ensino Politécnico e distribuídos por quatro cursos e apenas no primeiro ano. Esta escolha permite-nos apenas generalizar para os alunos do primeiro ano, limitando o âmbito deste estudo a estes alunos.

A selecção dos alunos foi efectuada mediante os alunos que estavam presentes nas salas de aulas quando nos deslocámos para o efeito, não se podendo falar, portanto, de uma selecção aleatória que iria representar maior representatividade e rigor científico.

O tamanho da nossa amostra pode ser também criticável, mas por outro lado, tendo em conta o número de alunos matriculados no primeiro ano no Ensino Politécnico da Universidade do Algarve estamos na presença de um número representativo da população.

Relativamente aos instrumentos utilizados, é de referir que, por se tratar de questionários de auto-resposta traduzem aquilo que se pretende estudar, sendo de realçar, a desejabilidade social, assim como a interpretação das próprias questões pode ser um factor importante a ter em conta numa generalização destes resultados.

Pensamos que a resposta correcta ou esperada, em detrimento da resposta real pode ter tido alguma influência no preenchimento dos questionários por parte dos inquiridos.

O resultado dos testes de consistência interna, tendo em conta a homogeneidade das escalas leva-nos a concluir que as escalas de Inteligência Emocional e Optimismo se revelaram instrumentos válidos e que devem ser utilizados noutros estudos, que possam confirmar a sua validade e pertinência.

No caso específico da escala de Inteligência Emocional, concluímos que os resultados se aproximam muito dos obtidos por Rego e Fernandes (2006). Os itens correlacionam-se muito fortemente com a sua dimensão e em muito menos grau com as outras dimensões. Concluímos que os resultados são de confiança e a escala deve ser utilizada noutros estudos a fim de confirmar a sua validade interna e a sua validade.

Segundo os objectivos iniciais (fazer uma abordagem da Inteligência Emocional e Optimismo, em relação á idade, género, local de residência, curso e média de entrada na universidade), foram apresentadas várias hipóteses de forma a estruturar o estudo.

Começando pela hipótese, (H1) “observam-se diferenças entre a Inteligência Emocional e o Optimismo”, os resultados obtidos não confirmam a H1. Os resultados sugerem que existe, na generalidade, igualdade de resultados entre Inteligência Emocional e o Optimismo. Apenas na dimensão 2 (Autocontrolo perante as críticas) existe diferença, que revela valores mais baixos que o Optimismo.

Este resultado indica que os alunos, mesmo tendo baixo autocontrolo perante as críticas baixo, revelam Optimismo.

Em relação às diferenças de Género (H2), os estudantes do sexo masculino têm resultados mais elevados nos quatro primeiros factores (Compreensão das emoções próprias, Autocontrolo perante as críticas, Auto encorajamento e Autocontrolo emocional), o que revela uma tendência para um melhor controlo interno das suas emoções em relação ás mulheres que revelaram valores mais elevados em médias nos restantes factores (Empatia e Compreensão das emoções dos outros) e Optimismo. Este valores no género feminino pode indicar por outro lado, um maior controlo externo das emoções por parte das mulheres.

Em relação a H3 (Existem diferenças ao nível da Inteligência Emocional e Optimismo) entre os estudantes que se deslocaram a fim de estudar na Universidade do Algarve),

não detectamos diferenças significativas, o que significa que a mudança de residência não tem influência ao nível das variáveis estudadas.

Em relação á idade dos inquiridos, os resultados levam-nos a afirmar que não existem diferenças nos valores obtidos, isto é, a idade não é um factor que influencie a Inteligência Emocional ou o Optimismo. As médias obtidas por duas faixas etárias (<20 anos e >20 anos) não revelaram diferenças significativas, o que não confirma H5, de que de que existem diferenças.

Relativamente ao curso frequentado (H5), verificámos mais uma vez que os alunos dos vários cursos apresentam resultados semelhantes, os valores são bastante próximos, revelando que não existem diferenças entre os cursos, ou seja, o curso em que o aluno está matriculado e frequenta não tem influência nas variáveis Inteligência Emocional. Parece, no curso de Gestão Hoteleira haver apenas uma ligeira diferença em relação aos outros cursos, no entanto não é significativa.

Por último, no que diz respeito à média de entrada na Universidade (H6), podemos observar que, curiosamente, os alunos que entraram na Universidade com médias mais baixas obtiveram valores ligeiramente mais elevados em média nas dimensões da escala de Inteligência Emocional e Optimismo. Embora, nos testes utilizados, o factor nota de entrada não explique a variância das duas variáveis: Inteligência Emocional e Optimismo.

Em resumo podemos avançar que encontrámos algumas correlações entre as respostas aos inquéritos, nomeadamente no que diz respeito ao género, mas no geral não ficou demonstrado que a inteligência Emocional estivesse condicionada por nenhuma outra variável.

Considerações Finais

Ao finalizar este trabalho, compete constatar que, os valores obtidos em ambas as escalas (Inteligência Emocional e Optimismo) foram elevados. Estes resultados sugerem uma maturidade emocional e bons níveis de optimismo entre os estudantes do ensino superior. No entanto, parece ser importante ressaltar, que as questões incluídas nas escalas, podem ser suscitar nos inquiridos um efeito de desejabilidade social, o que poderá influenciar os resultados. Neste caso pensamos ser importante deixar esta observação.

A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior representa um desafio com implicações a nível pessoal e individual que exigem a adaptação a situações novas e desafiadoras, muitas vezes percebidas como adversas, o primeiro ano da Universidade é apresentado por vários autores como sendo um período crítico, gerador de crises de desenvolvimento para a maioria dos estudantes, que se apresentam com várias dificuldades para lidar com a transição (Azevedo & Faria, 2001).

O desenvolvimento de estratégias, a adaptação e o desenvolvimento da auto-estima e eficácia estão directamente relacionados com o sucesso académico, bem como o desenvolvimento de valores e princípios importantes para os desafios da vida adulta. Neste contexto a inteligência emocional e o optimismo são fundamentais, em conjunto com outras competências no sentido de conseguir a estabilidade e perseverança essenciais para superar as dificuldades.

Os resultados obtidos sugerem que neste âmbito, os estudantes estão preparados para enfrentar as dificuldades do ensino superior com sucesso, devido aos valores registados nas escalas, no entanto, devemos ter alguma ponderação quando avaliamos os valores obtidos e a importância da Inteligência Emocional e Optimismo no desempenho académico.

Em relação á amostra, é de salientar que não é tão extensa como seria desejável, sem contudo comprometer os resultados do estudo. No entanto, a altura em que os alunos foram inquiridos poderá não ter sido a melhor por ser próximo do final do ano lectivo, fase em que os alunos, habitualmente já ultrapassaram o período de adaptação. É neste período que normalmente se colocam mais problemas de stresse e ansiedade.

Outros factores como resiliência, stresse ou estratégias de *coping* também estão fortemente relacionados com o sucesso e até com as variáveis analisadas.

Devemos também, ter em consideração que o constructo Inteligência Emocional, avaliado pelo teste, consiste na capacidade de perceber, entender e usar as emoções para facilitar o pensamento, assim como gerir as emoções para facilitar os processos cognitivos e promover o crescimento pessoal e intelectual, num determinado momento. Dado que os questionários foram preenchidos em ambiente de sala, sem qualquer factor de stress, devemos também ter em conta que as respostas correspondem a um auto-conceito pessoal e que podem estar condicionadas pela perspectiva de desajustabilidade social.

Pensamos que a informação recolhida pode ser útil em termos de avaliação do instrumento de medida (Escala de Inteligência Emocional). Este instrumento revelou boas capacidades psicométricas e boa consistência interna, mostrando que pode ser importante para investigações futuras no âmbito da inteligência emocional como factor de sucesso.

É também de salientar que apesar do que foi indicado anteriormente pensamos que ambos os instrumentos utilizados se adaptam perfeitamente ao estudo em questão e à população estudada, estando ambos adaptados para utilização noutra estudos a realizar.

Por último devemos deixar uma nota em relação a futuros estudos, de que é necessário aprofundar os estudos nesta área, visto que a Inteligência Emocional é um conceito bastante divulgado e generalizado, embora nem sempre da melhor forma. A única forma de esclarecer sobre este tema para que seja generalizado e divulgado é a continuação de trabalhos que se ocupem de aprofundar e transmitir um carácter científico, visto que muitas vezes é visto de uma forma jornalística e pouco objectiva.

Em futuros estudos talvez fosse recomendável aplicar o instrumento em amostras de maior dimensão e abrangência, assim como a mudança do contexto em que os questionários são aplicados de forma a torná-los mais aproximados com a realidade.

Por outro lado seria também de grande utilidade incluir nos programas de apoio ao estudante dentro dos serviços da universidade ou em associações de estudantes, ou mesmo em contexto de formações extracurriculares relacionadas com a gestão do stress e metodologias de estudo, o tema da inteligência emocional de forma promover mais informação sobre este tema, criar um conhecimento mais acertado sobre o tema e dotar os estudantes de conhecimentos que lhe permitam criar estratégias relacionadas com as emoções próprias e dos outros. Este conhecimento iria contribuir, sem dúvida, para o sucesso académico e até para o desenvolvimento de capacidades cognitivas úteis em qualquer contexto.

Referências

Astin, A.W. (1984). Student Involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*.

Astin, A.W. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey Bass.

Azevedo, A., & Faria, L. (2001). Impacto das Condições Pessoais e Contextuais na Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior. *Revista da UFP*, 6, 257-268.

Beck, A. T., (1967), *Depression: Clinical, Theoretical and Experimental Aspects*, Nova Iorque: Harper and Row.

- Barros, L. (1996). Contribuição do estudo das significações sobre saúde e doença para as intervenções em psicologia pediátrica. *Análise Psicológica*, 2-3(XVI), 215-230.
- Barros, J., Barros, A., Neto, F. (1993). *Psicologia do Controlo Pessoal*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Barros, J. (1998). Optimismo: teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (2), 295-308.
- Barros, J. (1998). *Psicologia Positiva*. Edições ASA.
- Branco, A. (2004). *Para Além do QI*. Ed. Quarteto, Lisboa.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Cunha, Simone Miguez e Carrilho, Denise Madruga. O Processo de Adaptação ao Ensino Superior e o Rendimento Académico. *Psicol. esc. educ.* [online]. 2005, vol.9, n.2, pp. 215-224.
- Dantas, M. A., Noronha, A. P.P. (2005). *Inteligência Emocional: Parâmetros Psicométricos de um Instrumento de Medida* Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, ANO 5, N.1.
- Doris M. e Boeck K., QE (1999). *O Que é a Inteligência Emocional*, Ed. Pergaminho, Lisboa
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Erikson, E. H. (1987). *Infância e Sociedade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Eurostat (2002) – *Dados EURYDICE (Key Data on Education In Europe, 2002)*
- James, W. (1886). *What is an Emotion?*, Mind.
- Jardim, J. & Pereira, A.M.S. (2008). *Programa de Desenvolvimento de Competências Sociais, Pessoais e Académicas. Manual da Formação*. In Plano de Apoio à Transição – Programas de Intervenção. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Jesus, Saul Neves (2002). *Pedagogia e Apoio Psicológico no Ensino Superior*. Coimbra. Ed. Quarteto.
- Keniston, K. (1965). *The Uncommitted: Alienated Youth in American Society*. New York: Harcourt.

Kitchener, K. S., & King, P. M., Wood, P. K. and Davidson, M. L. (1989). Sequentiality and Consistency in the Development of Reflective Judgement: a Six-Year Longitudinal Study. *Jornal of Aplied Development Psychology*.

Papez, J. W., (1937). A Proposed Mechanism of Emotion, *Archives of Neurological Psychiatry*, 38, pp.

Martin, D. e Boeck, K. (1997). *O Que é a Inteligência Emocional*. Biblioteca Pergaminho

Mellilo A., Estamatti, M. e Cuestas, A. (2005). *Resiliência: Descobrimo as Próprias Fortalezas*. Porto Alegre: Artmed.

Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. W. Chickering & Assoc. (Eds.), *The modern American college* (pp. 76–116). San Francisco: Jossey-Bass

Pereira, Anabela m. S., Motta, Elisa Decq, VAZ, António Luzio *et al* (2006) Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. *Aná. Psicológica*, vol.24, no.1, p.51-59. ISSN 0870-8231.

Pinto, José Madureira (2002), “Factores de sucesso/insucesso”, em CNE, Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português, Lisboa, CNE.

Rappaport, D., (1950) *Emotions and Memory*. Nova Iorque: International Universities Press.

Rego A., Fernandes C. (2003). *Inteligência Emocional, Contributos Adicionais para a Validação de um Instrumento de Medida*. Lisboa.

Roberts, R. D., Mendoza C. E. e Nascimento, E. (2002). *Inteligência Emocional: Um Construto Científico?* FAFICH-Universidade Federal de Minas Gerais.

Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.

Simão, J. V., Santos, S.M. & Costa, A. (2002). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Editora Gradiva.

Sprinthall, Norman, Collins, W. Andrews (1999). *Psicologia do Adolescente : Uma abordagem desenvolvimentista - 2ª ed.*- Lisboa : FCG - (Manuais universitários)

Strongman, K. (1996) *A Psicologia da Emoção*. 2ª Ed. – Lisboa – Climepsi Editores

Schweizer, K. & Schneider, R. (1997). Social optimism as generalized expectancy for a positive outcome. *Personality and Individual Differences*, 22(3), 317-325.

Tinto, Vincent (2005), “Moving from theory to action”, em Alan Seidman (ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, Westport, Greenwood Publishing. Group.

Vigotsky, L.(1987) *Pensamento e Linguagem*. SP, Martins Fontes.

Watson, J. B. (1929), *Psychology From a Stand Point of a Behaviorist*. 3ª Ed. – Filadélfia: Lippincott).

www.emotionaliq.org

ANEXOS

ANEXO I

Instrumento de Medida – Inteligência Emocional

	Compreensão das emoções próprias						
Compreendo os meus sentimentos e emoções.							
Sei bem o que sinto.							
Quando estou triste, sei quais são os motivos							
Compreendo as causas das minhas emoções							

	Autocontrolo perante as críticas						
Tenho dificuldade em conversar com pessoas que não partilham os pontos de vista idênticos aos meus.							
Fico irritado quando me criticam – mesmo sabendo que as outras pessoas têm razão.							
Não lido bem com as críticas que me fazem.							
É difícil para mim aceitar uma crítica							
Quando sou derrotado num jogo, perco o controlo.							
	Auto-encorajamento (uso das emoções)						
Normalmente, encorajo-me a mim próprio para dar o meu melhor							
Dou o melhor de mim para alcançar os objectivos a que me propus.							
De uma forma geral, costumo estabelecer objectivos para mim próprio.							
	Autocontrolo emocional						
Reajo com calma quando estou sob tensão.							
Consigno permanecer calmo, mesmo quando os outros ficam zangados.							
Sou realmente capaz de controlar as minhas próprias emoções.							
	Empatia						
Quando algum amigo meu ganha um prémio, sinto-me feliz por ele							
Sinto-me bem quando um amigo meu recebe um elogio.							
Vivo os problemas dos meus amigos como se fossem os meus problemas							
	Compreensão das emoções dos outros						
Consigno compreender as emoções e sentimentos dos meus amigos vendo os seus comportamentos.							
Empenho-me em compreender os pontos de vista das outras pessoas.							
Procuro compreender os sentimentos da pessoa que estou a ouvir.							

ANEXO II

Escala de Optimismo

Possibilidades de resposta:

- 1- totalmente em desacordo (absolutamente não)
- 2- bastante em desacordo (não)
- 3- nem de acordo nem em desacordo (mais ou menos)

4- bastante de acordo (sim)

5- totalmente de acordo (absolutamente sim)

Encaro o futuro com optimismo	1	2	3	4	5
Tenho esperanças de conseguir o que realmente desejo	1	2	3	4	5
Faço projectos para o futuro e penso que os realizarei	1	2	3	4	5
Em geral considero-me uma pessoa optimista	1	2	3	4	5

ANEXO III

Questionário de Caracterização Demográfica

Este questionário é constituído por questões de resposta fechada e as questões aqui colocadas deverão ser respondidas assinalando com uma cruz no quadrado referente à sua opção, ou colocando a sua resposta no espaço a que se refere a questão.

1- Sexo : F M

2- Idade:_____

3- Naturalidade:_____

4- Nacionalidade:_____

5- Local de residência:_____

6- Média de entrada na Universidade: _____

7- Que actividades pratica fora da Universidade:

Nenhuma Desportiva Cultural Religiosa

Associativa

ANEXO IV

Carta de Apresentação

ANEXO V

Pedido de Autorização para aplicar Questionário

Conselho Directivo da
Escola Superior de Educação e Comunicação
Ex^{ma} Sra. Professora Carolina Fernandes de Sousa

Eu, Rui Miguel Marguilho, aluno n° 38421 e Sérgio Leal aluno n° 38426 no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, que frequentamos na fase de trabalho de dissertação, orientada pelo Professor Saúl Neves de Jesus, pretendemos estudar a influência de factores como a inteligência emocional, o optimismo, vulnerabilidade ao stress, coping e bullying no sucesso académico. Desta forma pretendemos recolher dados a partir de amostra de uma população de estudantes do primeiro ano da ESEC, através de alguns instrumentos adequados para esse efeito: Questionário de Inteligência Emocional, Escala de Optimismo, 23QVS, Ways of Coping e Questionário de Bullying.

Solicito autorização para que possa, então, passar estes inquéritos em horários a combinar.

Grato pela atenção.

Melhores cumprimentos

Rui Marguilho

ANEXO VI

Pedido de Autorização para utilizar Questionário

Exmo Sr. Doutor Arménio Rego e Dra. Cláudia Fernandes

ASSUNTO: Pedido de autorização de utilização do questionário por vós desenvolvido como instrumento de medida para Inteligência Emocional.

Eu, Rui Miguel Marguilho, encontro-me a frequentar o 2º ano do Mestrado de Psicologia Clínica e da Saúde na Universidade do Algarve e pretendo desenvolver um trabalho de investigação (dissertação) sobre Inteligência Emocional e sucesso académico. Esta dissertação é orientada pelo Professor Saúl Neves de Jesus e pretende estudar a relação entre Inteligência Emocional, sucesso académico e Optimismo.

Neste contexto e tendo tomado conhecimento do vosso trabalho nesta área, e da escala por vós construído, solicito a V. Exas que autorizem a utilização deste instrumento para uma população de estudantes universitários.

Caso a autorização seja concedida irá respeitar os direitos de autor.

Atentamente

Rui Marguilho