

## **MESTRADO**

**GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS**

## **TRABALHO FINAL DE MESTRADO**

**DISSERTAÇÃO**

**A INFLUÊNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DA  
RESILIÊNCIA NO DESEMPENHO ESCOLAR DOS  
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

**ALINE CRISTINA NUNES SERPA**

**OUTUBRO 2022**

**MESTRADO EM**  
GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

**TRABALHO FINAL DE MESTRADO**  
DISSERTAÇÃO

A INFLUÊNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DA  
RESILIÊNCIA NO DESEMPENHO ESCOLAR DOS  
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

ALINE CRISTINA NUNES SERPA

**ORIENTAÇÃO:**  
PROFESSOR PAULO LOPES HENRIQUES

OUTUBRO 2022

## RESUMO

O ingresso no ensino superior é visto como uma das transições mais importantes na vida de qualquer estudante, caracterizada por várias modificações ao nível pessoal e académico, onde uma má adaptação à nova realidade pode resultar em situações de insucesso. Em contraste, uma boa adaptação às novas exigências e situações decorrentes desta fase é preditiva de um bom desempenho académico por parte dos estudantes. Dois dos processos mais importantes para adaptação a novas situações ao nível psicológico, e com implicações no âmbito académico, são a Inteligência Emocional e a Resiliência. Assim, para a presente investigação colocou-se como objetivo geral analisar a influência da Inteligência Emocional e da Resiliência no desempenho escolar dos estudantes universitários. Para tal, desenvolveu-se um estudo exploratório de carácter quantitativo, com a aplicação de um questionário *online* a uma amostra de 233 estudantes, tendo como base o estudo sobre *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ) para medir a dimensão da Inteligência Emocional, e a Escala de Resiliência de Gail Wagnild para medir a dimensão da Resiliência. Deste modo, recorreu-se a medidas de estatística descritiva e estatística inferencial, nomeadamente, o *Alfa de Cronbach*, o coeficiente de correlação de *Pearson* e a Regressão Linear Múltipla. Constatamos através dos resultados que os estudantes são competentes, com autodisciplina, com perceção emocional, virados para a resolução de problemas e capazes de lidar com as suas próprias emoções. Relativamente às hipóteses estudadas, confirmamos a hipótese 4 e contestamos a hipótese 1. Todavia, confirmamos, mesmo que parcialmente, as hipóteses 2 e 3, uma vez que apenas um dos preditores era estatisticamente significativo. Com estes resultados concluímos que, apesar de nem todas as subdimensões da Inteligência Emocional e da Resiliência influenciarem diretamente o desempenho académico dos estudantes universitários, ambas as variáveis se encontram positivamente correlacionadas, destacando-se as subdimensões “Perceção Emocional” e “Autodisciplina” que revelaram serem preditores significativos do desempenho escolar.

**Palavras-chave:** Inteligência Emocional; Resiliência; Desempenho Escolar; Ensino Superior.

## **ABSTRACT**

Admission to higher education is seen as one of the most important transitions in the life of any student, characterized by several personal and academic modifications, where a poor adaptation to the new reality may result in situations of failure. In contrast, a good adaptation to the new demands and situations arising from this phase is predictive of good academic performance on the part of the students. Two of the most important processes for adaptation to new situations at psychological level, and with implications in the academic field are Emotional Intelligence and Resilience. Thus, the general objective of this research was to analyze the influence of Emotional Intelligence and Resilience on the academic success of university students. To this end, an exploratory study of quantitative nature was developed, with the application of an online questionnaire to a sample of 233 students, based on the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) to measure the Emotional Intelligence dimension, and the Gail Wagnild Resilience Scale to measure the Resilience dimension. Thus, descriptive statistics and inferential statistics were used, namely Cronbach's Alpha, Pearson's correlation coefficient and Multiple Linear Regression. Through the results, we found that the students are competent, with self-discipline, emotional perception, focused on problem solving and able to deal with their own emotions. Regarding the hypotheses studied, we confirm hypothesis 4 and contest hypothesis 1. However, we confirmed even if partially, hypotheses 2 and 3 since only one of the predictors was statistically significant. With these results we conclude that although not all the subdimensions of Emotional Intelligence and Resilience directly influence the academic performance of university students, both variables are positively correlated with emphasis on the subdimensions "Emotional Perception" and "Self-discipline" that revealed to be significant predictors of academic success.

**Keywords:** Emotional Intelligence; Resilience; School Performance; Higher Education.

## **AGRADECIMENTOS**

Neste meu percurso de finalização da minha dissertação, gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que tornaram possível a realização do presente estudo:

Ao Professor Paulo Henriques Lopes pela forma como me orientou durante a construção do meu trabalho, pela partilha de conhecimentos, disponibilidade e principalmente por ter acreditado em mim e nas minhas capacidades.

Ao Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa e aos respetivos docentes por todo suporte e dedicação ao longo destes últimos dois anos, que mesmo enfrentando desafios nesta nova realidade de Covid19, conseguiram garantir a melhoria organizacional e potenciar o desenvolvimento individual de cada aluno.

A todos os meus familiares que estiveram sempre presentes ao longo da minha vida pessoal e académica, e que me incentivaram na realização deste trabalho. Quero agradecer especialmente a minha mãe pelo apoio constante, sendo ela a minha principal motivação durante todo este processo.

Aos meus amigos e colegas de curso, especialmente as minhas amigas Andreia Ferreira, Conceição Martins e Nilma Alves pela força, pelos conselhos e incentivos que muito me ajudou a não desistir nos momentos de maior fraqueza durante toda a minha trajetória.

## ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Revisão de Literatura</b> .....	<b>9</b>
1.1. <i>Inteligência Emocional</i> .....	9
1.2. <i>Resiliência em Psicologia</i> .....	12
1.3. <i>Desempenho Acadêmico na Inteligência Emocional e Resiliência</i> .....	14
1.4. <i>A influência da Inteligência Emocional e da Resiliência no desempenho escolar dos estudantes universitários</i> .....	16
<b>2. Metodologia</b> .....	<b>19</b>
2.1 <i>Método</i> .....	19
2.2. <i>Instrumento</i> .....	19
2.3. <i>Caracterização da Amostra</i> .....	21
<b>3. Resultados</b> .....	<b>23</b>
3.1. <i>Discussão</i> .....	27
<b>4. Considerações finais</b> .....	<b>32</b>
4.1. <i>Conclusão</i> .....	32
4.2. <i>Limitações e propostas para investigações futuras</i> .....	33
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>35</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>43</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela I</b> - Caracterização sociodemográfica (n = 233) .....	21
<b>Tabela II</b> – Caracterização académica.....	21
<b>Tabela III</b> – Consistência interna .....	23
<b>Tabela IV</b> – Estatísticas descritivas .....	23
<b>Tabela V</b> – Correlações .....	24
<b>Tabela VI</b> – Coeficientes de regressão .....	25
<b>Tabela VII</b> – Coeficientes de regressão.....	26
<b>Tabela VIII</b> – Coeficientes de regressão.....	26

## Introdução

A entrada no ensino superior é frequentemente experienciada pelos estudantes como uma época de profundas alterações, representando, por um lado, o pico do stress académico devido à elevada exigência e carga de trabalho associadas a um curso superior, mas também por se traduzir num período que coincide com uma fase da vida onde os estudantes enfrentam uma variedade de mudanças a nível pessoal, como, por exemplo, a saída de casa dos pais para uma nova cidade (Trigueros et al., 2020). Assim, este é um período que exige por parte dos jovens estudantes, um grande esforço de ajustamento e integração ao nível académico, pessoal e social. À vista disto, uma boa adaptação ao Ensino Superior pode ser um importante preditor para o desempenho dos mesmos, tanto a nível académico, como ao nível pessoal (Năstasă et al., 2022). No entanto, quando surgem dificuldades no que concerne à adaptação, é necessária uma atenção especial, uma vez que estas podem resultar no absentismo e abandono escolar, assim como em manifestações negativas ao nível da saúde física e psicológica. Existe, portanto, uma série de comportamentos internos e mecanismos relacionados com hábitos adaptativos que são fundamentais para a superação das possíveis dificuldades que podem ocorrer nesta fase, como é o caso da Inteligência Emocional e da Resiliência (McLafferty et al., 2012; Ononye et al., 2022).

A Inteligência Emocional (IE), é um conceito que pode ser definido como a *“capacidade de perceber, valorizar e expressar as emoções com rigor; de aceder ou gerar sentimentos que facilitem o pensamento; de compreender as emoções e o conhecimento emocional de si próprio e dos outros e de regular as emoções, promovendo o crescimento emocional e intelectual”* (Mayer & Salovey, 1997, p.15). Já a Resiliência corresponde a um dos principais construtos psicológicos quando o assunto é estudar a adaptação humana a circunstâncias adversas, e pode ser definida como um processo de adaptação positiva relativamente a situações adversas, traumas, ameaças ou outras situações significativas de stress (Vella & Pai, 2019).

Estudos recentes mostram que tanto a inteligência emocional como a resiliência apresentam efeitos positivos no bem-estar psicológico, no autocontrolo e na autoestima dos indivíduos. Do ponto de vista académico, a inteligência emocional oferece

características que compreendem idiossincrasias básicas como autoestima positiva, capacidade para interpretar e gerir relações humanas, disciplina, responsabilidade, recetividade, interesse, tolerância ao sofrimento, entre outras (Pinheiro, 2004), o que não deixa de estar positivamente associado ao bem-estar emocional, a autoeficácia, a empatia e também ao desempenho académico dos alunos (Cecchini et al., 2018; Kokkinos & Kipritsi, 2012; Song et al., 2010). No que respeita aos estudos no âmbito académico sobre a resiliência, relacionam positivamente este construto ao bem-estar e emoções positivas, à motivação e ao desempenho académico (Cohn et al., 2009; Magano et al., 2016; Wong, 2008).

Um bom desempenho académico relaciona-se, então, com o sucesso escolar. Já o sucesso escolar obedece a vários critérios subjetivos, variando assim de aluno para aluno.

Segundo Tavares e Santiago (2001, cit. por Silva & Duarte, 2012) deverão considerar-se os resultados avaliados de uma forma objetiva, e a satisfação demonstrada pelos alunos avaliados de forma subjetiva como indicadores de sucesso. Deste modo, coloca-se a seguinte questão de investigação: “*De que forma a Inteligência Emocional e a Resiliência influenciam o desempenho escolar dos estudantes universitários?*” Desta questão deriva, assim, o seguinte objetivo geral, que é analisar a influência da inteligência emocional e da resiliência no desempenho escolar dos estudantes universitários. Ao responder à questão de investigação e ao objetivo proposto, e mediante os resultados obtidos, a presente investigação terá como finalidade contribuir para o desenvolvimento de estratégias que influenciem positivamente o desempenho escolar dos estudantes do ensino superior, nomeadamente, o desenvolvimento da inteligência emocional e da resiliência.

A presente dissertação encontra-se organizada em diferentes capítulos, para além desta introdução. Primeiramente é apresentado o enquadramento teórico onde são expostos os temas centrais deste estudo, nomeadamente a Inteligência Emocional e a Resiliência relativamente aos estudantes do ensino superior e a influência que estas duas variáveis têm no desempenho académico dos mesmos. De seguida, a metodologia inclui a caracterização da amostra do estudo, os instrumentos utilizados e procedimento de

recolha e análise dos dados. De seguida são apresentados os resultados tendo em conta a pergunta de investigação estabelecida e a respetiva discussão. Por fim, nas considerações finais são descritas as principais conclusões deste estudo e as suas limitações, assim como possíveis pistas para investigações futuras e implicações práticas.

## 1. Revisão de Literatura

### *1.1. Inteligência Emocional*

Os aspetos emocionais e o desenvolvimento de certas capacidades permitem o uso positivo das emoções, ajudando na resolução de problemas do quotidiano, o que reforça a importância de falar sobre a Inteligência Emocional. Assim, o conceito de Inteligência Emocional refere-se à forma como um indivíduo responde a uma determinada situação emocional, existindo uma interdependência entre o estado emocional, o estado de saúde, a qualidade de vida e a satisfação com a vida. A Inteligência Emocional surge então como uma capacidade intrínseca que permite que os indivíduos enfrentem de forma mais adaptativa, diversas emoções positivas ou negativas causadas pelos contratemplos da vida diária, ou seja, capacidades que compreendem o autocontrolo, a autoconsciência e a motivação, que conseqüentemente são direcionadas às conexões internas e ao conhecimento dos próprios sentimentos, sendo que o uso desses sentimentos são utilizados para fortalecer os padrões internos. Da mesma forma, a motivação também está na base da preparação e construção de interações sociais como na manutenção de capacidades psicossociais e está relacionada à construção do bem-estar psicológico (Silva, 2010).

Destarte, a Inteligência Emocional é comumente definida como a utilização de uma forma inteligente das emoções no dia-a-dia, seja através da capacidade de ler o humor, motivações e outros estados mentais, ou na forma como o indivíduo responde perante situações e tarefas de perigo, desgostos, frustrações, entre outros. Isto é, a Inteligência Emocional compreende a capacidade de aceder aos próprios sentimentos e recorrer aos mesmos, a fim de orientar o seu próprio comportamento. De acordo com Serrat (2017) a Inteligência Emocional descreve a capacidade de identificar, avaliar e gerir as suas próprias emoções, dos outros e de grupos. As pessoas que possuem um elevado grau de inteligência emocional conhecem-se muito bem e são também capazes de sentir as emoções dos outros.

Seguindo esta linha de raciocínio, a base da Inteligência Emocional assenta mais na cognição e compreensão, do que no sentimento, pelo que, deste modo, o desenvolvimento da Inteligência Emocional pressupõe a capacidade de perceber com exatidão, avaliar e expressar as emoções, bem como a capacidade de aceder e/ou gerar sentimentos quando estes facilitam pensamentos, a capacidade de compreender e conhecer emoções, a capacidade de regular emoções para promover o crescimento intelectual e emocional, assente na aptidão de aproveitar as emoções e priorizar aquelas que facilitam as atividades cognitivas, como o processamento de informação ou a tomada de decisão (Bradberry & Greaves, 2008).

Com efeito, a capacidade emocional é responsável pela autoconfiança, otimismo e esperança, sendo que, comumente, a Inteligência Emocional está relacionada à satisfação, autoestima, menores taxas de depressão e constitui um fator determinante para a felicidade. Os indivíduos mais saudáveis e otimistas parecem adaptar-se mais facilmente às mudanças associadas ao processo de envelhecimento, e as emoções podem interferir na experiência subjetiva, comportamental e ao nível fisiológico, ou seja, são o resultado das nossas próprias experiências, estímulos externos com manifestações fisiológicas e são parte integrante do ser humano. Da mesma forma, a Inteligência Emocional é expressa de forma automática e inconsciente, pelo que o indivíduo, quando intervém e toma as suas decisões, não se baseia apenas na sua inteligência, mas também nas suas emoções e sentimentos que, quando guiados e controlados, revelam uma Inteligência Emocional saudável (Goleman, 2001).

Nesse sentido, o conceito de Inteligência Emocional combina sistemas cognitivos e emocionais, uma vez que o indivíduo utiliza as suas emoções para desenvolver respostas comportamentais favoráveis às situações que experiencia na vida. Por este motivo, a Inteligência Emocional pode ser considerada como o fator mais importante para determinar o desempenho escolar dos indivíduos, visto que as pessoas que desenvolvem qualidades de relacionamento humano são mais propensas a ter mais sucesso na sua vida diária (Goleman, 2012).

O modelo da Inteligência Emocional definido por Goleman compreende diversas capacidades básicas e interdependentes, tais como a Autoconsciência, Automotivação,

Autocontrole, Empatia e Sociabilidade. As três primeiras capacidades referem-se às reações do “*self*” e como o indivíduo controla os seus sentimentos, isto é, a base psicológica que fortalece o interior e as estruturas dos indivíduos. As duas últimas são mais direcionadas para o exterior, e estão relacionadas aos sentimentos para com os outros e às interações sociais, garantindo as competências dos indivíduos num determinado contexto social (Goleman, 2012). No que concerne à *Autoconsciência*, esta compreende a capacidade de perceber as próprias emoções e reconhecer o seu impacto, quando utilizadas para impulsionar determinadas decisões; a *Automotivação* diz respeito ao ato de motivar a si mesmo, tendo origem em estímulos internos; o *Autocontrole*, compreende o controlo das próprias emoções e impulsos, e a capacidade de se adaptar a novas circunstâncias; a *Consciência Social*, inclui a capacidade de sentir, compreender e reagir às emoções dos outros; e por fim, a *Gestão de Relações*, compreende a capacidade para influenciar os outros enquanto gestão de conflitos (Goleman, 2012).

Cada supracitado construto compreende um conjunto de competências emocionais, aprendidas, que devem ser trabalhadas e desenvolvidas a fim de alcançar uma melhor performance e adquirir uma melhor atitude numa situação em que comumente pessoas com quociente de inteligência mais elevado não se mostram tão capacitadas (Goleman, 2012; Issah, 2018).

Profissionalmente, pessoas que desenvolvem a inteligência emocional e sabem lidar com as suas próprias emoções, têm maior probabilidade de se sentirem realizadas e mais produtivas, ao invés das outras que vivem em constante conflito interno e, conseqüentemente, não conseguem ser produtivas nem pensar com clareza. Em vista disto, a inteligência emocional pode também ser definida como a capacidade das pessoas em lidar com as suas emoções e com as emoções das pessoas ao seu redor, bem como incorporar fundamentos, tais como o autoconhecimento, o autocontrole, a automotivação, a empatia, e o relacionamento interpessoal, sendo estes considerados atualmente como os pilares da Inteligência Emocional (Kotsou et al., 2019).

Para que o indivíduo obtenha uma boa estrutura destes fundamentos deve procurar desenvolver constantemente capacidades intrapessoais e interpessoais, que ajudem a reconhecer os próprios sentimentos, identificar pontos de melhoria, identificar virtudes,

a persistência, o pensamento positivo, controlar impulsos e relacionar a razão e a emoção, de forma a alcançar a excelência da performance profissional no que concerne à resolução de problemas complexos, pensamento crítico, criatividade, gestão de pessoas, coordenação entre a equipa, tomada de decisão e capacidade de discernimento, orientação para o serviço, negociação, e por fim, a flexibilidade cognitiva (Goleman, 2012).

No capítulo seguinte será então apresentado o conceito de resiliência e a importância desta para a psicologia como sendo um importante fator adaptativo às adversidades da vida.

### *1.2. Resiliência em Psicologia*

No que concerne às ciências humanas, a resiliência é entendida como a capacidade que alguns indivíduos têm de superar as adversidades da vida, considerando a complexidade e uma multiplicidade de fatores e variáveis que devem ser considerados em qualquer fenómeno humano (Grotberg, 2005). Assim, de um modo geral a Resiliência pode ser definida como a capacidade humana de superar as adversidades, relacionadas a condições e idiosincrasias que definem o processo resiliente, como sendo os fatores de risco, fatores de proteção, fatores de ansiedade, fatores adaptativos, fatores de superação, fatores de ajustamento, entre outros, que não possuem, muitas vezes, definições claras e explícitas, e que podem resultar em confusão para descrever processos diferentes, sendo que tais diferenças, mais intensas ou mais vagas, trazem implicações metodológicas divergentes no que respeita à saúde e a sua consequente promoção (Sapienza & Pedromônico, 2005).

A psicologia desde o início da sua atividade que tenta explicar o motivo pelo qual um determinado evento gera consequências distintas perante determinadas pessoas, e como tal, as últimas décadas permitiram desenvolver um construto que explica a supracitada questão, e que assenta no conceito de resiliência, que pode, deste modo, ser definida como uma capacidade universal que possibilita uma determinada pessoa, grupo ou comunidade, de prevenir, minimizar ou superar os efeitos nocivos das adversidades,

inclusive libertar-se dessas situações de forma mais fortalecida. No entanto, o presente conceito não apresenta uma definição clara e universal, devido à sua natureza multifatorial, pelo que esta pode ser classificada em três tipos: *resiliência afetiva* onde as experiências auspiciosas levam a sentimentos de autoestima, autoeficácia e autonomia, e que conseqüentemente capacitam a pessoa a lidar com mudanças e adaptações; a *resiliência educativa* que engloba os contextos onde a capacidade de gestão de problemas pode ser adquirida com a ajuda de elementos educativos; e a *resiliência social* que envolve fatores relacionados ao sentimento de pertença, supervisão, relacionamentos íntimos, e modelos sociais que estimulam a aprendizagem e resolução de problemas (Souza & Cerveny, 2006).

Com efeito, a resiliência tem-lhe intrínseca a capacidade de reconhecer a situação pela qual esta se está a passar, perceber qual o sentimento envolvido e tolerar o mesmo durante um determinado período de tempo até que se seja capaz de resolver esse conflito de forma construtiva. Tal está relacionado não apenas com variáveis psicológicas, mas também com variáveis físicas e fisiológicas, pelo que, como tal, este compreende um processo dinâmico, cujas influências do ambiente e do indivíduo se relacionam de forma recíproca, fazendo com que o indivíduo identifique qual a melhor atitude a ser tomada em um determinado momento e contexto (Pesce, et al., 2004).

Deste modo, a capacidade que o nosso cérebro tem para adaptar o comportamento e o pensamento a situações novas, alternativas ou inesperadas, ou a capacidade de o ser humano se reajustar a novos pensamentos e opiniões e melhor se adaptar ao meio-ambiente e às novas situações, integra também a resiliência. Esta capacidade de mudança tem um papel relevante na aprendizagem e na capacidade de resolução de problemas complexos, permitindo selecionar a estratégia a operacionalizar para uma melhor adaptação às diferentes situações, ajudando a captar a informação do ambiente e responder de forma flexível, ajustando assim a conduta às mudanças e exigências de cada situação (Pinheiro, 2004). Por este motivo, um bom desenvolvimento de estratégias de resiliência permite uma rápida adaptação às mudanças ou novidades que rodeiam o ser humano, ajudando à interiorização de mudanças que podem acontecer durante a resolução de problemas ou a execução de uma tarefa, permitindo gerar alternativas. Assim, pessoas com muita resiliência efetuam mais facilmente a transição

de uma atividade para outra e sabem comportar-se adequadamente em cada situação, podendo compreender melhor as várias dimensões de uma mesma realidade, ver diferentes perspectivas e estabelecer relações ocultas, e podendo também, encontrar várias soluções para um mesmo problema. Da mesma forma, são mais competentes na tolerância ao erro e mudanças de planos, e têm maior facilidade para pôr-se no lugar do outro, e chegar mais celeremente a acordos comuns (Pinheiro, 2004).

Tendo em conta a definição de resiliência, espera-se que esta tenha uma influência positiva no que concerne à vida académica, nomeadamente, ao desempenho académico e conseqüentemente ao sucesso escolar. Deste modo, e antes de se fazer essa ligação, é importante definir desempenho académico, o que será tratado no tópico seguinte.

### *1.3. Desempenho Académico na Inteligência Emocional e Resiliência*

O desempenho académico compreende um indicador importante relacionado com o desenvolvimento psicossocial e educativo, sendo que, no que concerne ao contexto educativo, o desempenho é um dos resultados da aprendizagem, concebido como um conceito que contempla as atitudes e motivação dos alunos, entre outras variáveis. Deste modo, o desempenho académico está relacionado com fatores como a inteligência, capacidades e competências, conforme a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, ou seja, a determinação do alcance dos objetivos académicos. O desempenho académico é uma das principais estruturas pelas quais as instituições monitorizam a aquisição e desenvolvimentos das competências e capacidades propostas a cada estágio do desenvolvimento educativo, pelo que esta variável pode ser compreendida como uma forma de analisar os aspetos quantitativos e qualitativos da capacidade do estudante em acompanhar os conteúdos propostos (Faria, 2008).

O estudo da relação entre o desempenho académico e a inteligência emocional tem despertado muito interesse na comunidade científica. Nas últimas décadas, a visão de que a inteligência apenas se refere à capacidade intelectual, entendida como sendo um fator de inteligência geral, tem sido considerada incompleta. Teorias recentes têm vindo a impulsionar o desenvolvimento de nova perspectiva, mais ampla, de que a inteligência

vai muito mais além do que aspetos puramente racionais, abraçando, também outras dimensões, como os fatores emocionais (Van Hiel et al., 2019).

De acordo com Salovey & Mayer (1990), a Inteligência Emocional permite aos indivíduos resolver os problemas da forma mais eficaz possível, facilitando o trabalho em cooperação com os outros, sendo um aspeto essencial para que seja possível alcançar a sustentabilidade pessoal e profissional. Esta sustentabilidade representa um aspeto bastante importante a ter em consideração no que concerne às competências e capacidades dos indivíduos, uma vez que favorece e facilita as suas realizações de vida, ao mesmo tempo que funciona como um bom preditor do modo como os indivíduos se adaptam às diferentes situações de vida, a mudanças contextuais, encorajando-os a adotar soluções inovadoras para construções mais sustentável e saudável de diferentes trajetórias de vida (Mamun et al., 2018; Romanelli et al., 2006). Portanto, é esperado que uma inteligência emocional positiva influencie o desempenho académico dos estudantes universitários. Por exemplo, estudos revelam que os estudantes que expressam níveis elevados de inteligência emocional demonstram um funcionamento social mais positivo nas relações interpessoais, o que pode facilitar o desenvolvimento cognitivo e intelectual, levando a um melhor desempenho académico (Estrada et al., 2021). Também Nasir e Masur (2010) afirmam que a aprendizagem eficaz tem lugar quando os estudantes desenvolvem uma compreensão de como aprender, e esta compreensão requer competências emocionais como confiança, autocontrolo, capacidade de comunicar e cooperar com os outros, tudo domínios centrais da inteligência emocional.

Juntamente com a inteligência emocional, também a resiliência tem vindo a despertar cada vez mais interesse no que concerne ao estudo do desempenho académico e nas suas influências. Como foi referido anteriormente, a resiliência diz respeito ao um processo psicossocial que permite lidar com as adversidades da vida de tal forma que o funcionamento do individuo se mantém normal ou supera as expetativas gerais (Souza & Cerveny, 2006).

Estudos demonstram que a educação, a escola e o desempenho académico encontram-se associados à resiliência numa variedade de formas (Ungar, 2006). A educação contribui

para a capacidade que um indivíduo tem para lidar com as adversidades da vida, podendo esta funcionar, deste modo, como um mecanismo de compensação, fazendo com que este tenha um sentido de competência próprio, permitindo que atinja algo dentro de um ambiente indesejado, contribuindo, assim, para melhorias no que concerne ao desempenho acadêmico (Gaxiola et al., 2013). Tendo estas questões em mente, vai-se estudar a influência da Inteligência Emocional e da Resiliência especificamente na população de estudantes universitários.

#### *1.4. A influência da Inteligência Emocional e da Resiliência no desempenho escolar dos estudantes universitários*

As características e dinâmicas do ambiente acadêmico fazem com que a resiliência e a inteligência emocional sejam cruciais no que concerne ao desempenho acadêmico positivo por parte dos estudantes.

A Resiliência, aplicada ao contexto acadêmico pode ser definida como sendo a capacidade cognitiva de antecipar e adaptar com sucesso às circunstâncias desafiantes no contexto acadêmico (Romano et al., 2021). Deste modo, a resiliência funciona como um recurso central para a excelência acadêmica e para uma qualidade vantajosa para os estudantes, sendo provável que afete diferentes resultados relacionados com o meio ambiente, tais como o desempenho, a realização, o bem-estar e a qualidade de vida (Cassidy, 2016).

Já a Inteligência Emocional refere-se à capacidade cognitiva e à capacidade de uso das emoções de forma a conduzir aos resultados pretendidos. Sarwar et al. (2017) descreveram a inteligência emocional como um conjunto de capacidades e competências com impacto para os estudantes, nomeadamente, na forma de lidar com as diversas pressões e exigências acadêmicas. Trata-se de um recurso pessoal que consiste no desenvolvimento de competências que facilitem o processamento eficaz e a utilização de informação emocional para orientar a cognição e a ação (Sarrionandia et al., 2018). Deste modo, pode-se afirmar que os estudantes com um elevado grau de inteligência emocional são capazes de dominar as suas emoções, de tomar boas decisões

e, portanto, de agir em conformidade devido a um correto entendimento da situação vivida.

A inteligência emocional é, então, uma dimensão de relevo para o desempenho acadêmico, visto que está dependente do modo como as emoções são geridas no que concerne à capacidade de influenciar, interagir, colaborar e funcionar em qualquer contexto acadêmico. Como é referido por Slåtten et al. (2021), uma vez que as emoções podem alargar a atenção e a cognição dos estudantes no que concerne à aprendizagem acadêmica de forma a obter os resultados desejados.

De um modo geral, os estudos que ligam a inteligência emocional ao desempenho citam, frequentemente a resiliência como sendo um recurso contextual, sugerindo, deste modo que a resiliência tanto se relaciona com a inteligência emocional como com o desempenho escolar (Thomas & Zolkoski, 2020; Slåtten et al., 2021).

No que concerne à ligação entre o desempenho escolar com a resiliência, um estudo realizado por Bittmann (2021) demonstrou que os estudantes com maiores níveis de resiliência apresentam trajetórias académicas mais produtivas e de forma mais consistente, uma vez que conseguem tirar melhores notas, experimentam mais satisfação no que respeita às suas vidas académicas, têm menor abandono escolar e têm um melhor nível de compromisso para com a suas aulas.

Existe também uma relação entre a inteligência emocional e o desempenho escolar, curiosamente mediado pela resiliência (Zheng et al., 2020). Tugade e Fredrickson (2004) argumentou que os indivíduos resilientes são caracterizados pela sua emocionalidade positiva porque suscitam estrategicamente emoções positivas para utilizar em contextos desafiantes. Um fator distintivo em indivíduos altamente resilientes é a sua capacidade de aprender com os desafios e tirar partido destes conhecimentos em seu proveito. A inteligência emocional surge como um resultado da resiliência, uma vez que o conhecimento da importância das emoções positivas na gestão de si próprio em situações desafiantes, melhoram este tipo de inteligência (Tugade & Fredrickson, 2004).

Com base na revisão de literatura apresentada anteriormente formulam-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: A Resiliência e a Inteligência Emocional influenciam o desempenho escolar dos estudantes universitários.

Hipótese 2: As dimensões da Resiliência influenciam o desempenho escolar dos estudantes universitários.

Hipótese 3: As dimensões da Inteligência Emocional influenciam o desempenho escolar dos estudantes universitários.

Hipótese 4: A Inteligência Emocional e a Resiliência estão correlacionadas.

Com isto, e assente também na revisão de literatura, formula-se a seguinte questão de investigação: “*De que forma a Inteligência Emocional e a Resiliência influenciam o desempenho escolar dos estudantes universitários?*”. Esta questão de investigação será analisada de acordo com o método quantitativo de recolha de dados que se apresenta no capítulo seguinte.

## 2. Metodologia

### 2.1 Método

Para a presente investigação optou-se pelo uso do método quantitativo. Desta forma, foi utilizado um método quantitativo de recolha de dados onde se aplicou um questionário que possibilitasse estudar a Influência da Inteligência Emocional e da Resiliência no desempenho escolar dos estudantes universitários. A aplicação do inquérito foi realizada através da *Internet* via *Google Forms*, de forma a facilitar a distribuição e um maior volume de respostas para o presente estudo.

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) e estatística inferencial. Nesta, utilizou-se o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, o coeficiente de correlação de Pearson e a Regressão Linear Múltipla. Os pressupostos da Regressão Linear Múltipla, designadamente a linearidade da relação entre as variáveis independentes e a variável dependente (análise gráfica), independência de resíduos (teste de Durbin-Watson), normalidade dos resíduos (teste de Kolmogorov-Smirnov), multicolinearidade (VIF e Tolerance) e homocedasticidade de variâncias (análise gráfica) foram analisados e encontravam-se genericamente satisfeitos. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em  $(\alpha) \leq .05$ .

A análise estatística foi efetuada através do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 28.0 para Windows.

Nos próximos subcapítulos serão apresentados o método de recolha de informação, a caracterização da amostra, os instrumentos utilizados e os resultados alcançados através da análise dos dados obtidos.

### 2.2. Instrumento

De forma a medir as variáveis necessárias a este estudo, recorreu-se a aplicação de um questionário constituído por três partes: uma primeira parte com um conjunto de

questões demográficas e acadêmicas que permitiu caracterizar cada inquirido; uma segunda parte com questões que possibilitou aferir o nível de Inteligência Emocional dos estudantes; e uma terceira e última parte que propiciou a análise do nível de resiliência de cada aluno, sendo que para medirmos o desempenho escolar dos alunos utilizamos as notas dos mesmos ao longo do seu período escolar.

Durante o estudo, e para uma melhor análise das dimensões apresentadas, foi utilizada para a dimensão da Inteligência Emocional uma adaptação ao contexto português do estudo *Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ)* de Takšić (2000) baseado no modelo de Mayer e Salovey (1997) para avaliar a competência emocional, tendo em conta as respetivas qualidades psicométricas. A versão inglesa da escala (Takšić, Tkalčić, & Brajković, 2001) foi traduzida para português com a colaboração dos autores português e croatas (Van de Vjver & Hambleton, 1996). Deste modo, foi utilizada a versão portuguesa do questionário de competência emocional de Luísa Faria e Nelson Lima Santos de 2001 da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para o presente estudo. O estudo original de Takšić foi apresentado pela primeira vez em 2001 no *7th European Congress of Psychology* e incluí um total de 45 itens, respondidos numa escala de Likert de 6 pontos entre “Nunca” e “Sempre”, apresentando três dimensões, sendo estas a Perceção Emocional (PE), a Expressão Emocional (EE) e a Capacidade para Lidar com a Emoção (CL) como veremos a seguir.

No que diz respeito à dimensão de Resiliência o objetivo foi analisar o desenvolvimento e a avaliação psicométrica da Escala de Resiliência através do estudo de Gail Wagnild e Heather Young de 1993 presente no *Journal of Nursing Measurement* da Escola de Enfermagem da Universidade de Washington (Wagnild & Young, 1993). Esta escala teve como objetivo medir os níveis de adaptação psicossocial positiva, sendo composta por 21 itens (Deep; Pereira, 2012 *in* Júnior; Medeiros, 2017), onde as respostas foram delineadas também numa escala de Likert, mas de 7 pontos variando entre “Discordo totalmente” e “Concordo totalmente”, onde quanto maior fosse a pontuação, maior seria o nível de resiliência do aluno (Wagnild; Young, 1993 *in* Júnior; Medeiros, 2017). Para tal, foram apresentadas como subescalas a “Competência”, a “Autodisciplina”, a “Autonomia”, a “Resolução de problemas”, e por fim, o “Otimismo”.

### 2.3. Caracterização da Amostra

De acordo com os dados da tabela I, colaboraram neste estudo um total de 233 estudantes. A média de idades era de 22.9 anos, variando entre um mínimo de 18 e um máximo de 50 anos. Relativamente ao género, a maioria era do sexo feminino (67.8%), Licenciada (65.2%) e frequentava uma faculdade localizada num concelho fora da localidade de residência (72.4%).

**Tabela I** - Caracterização sociodemográfica (n = 233)

	n	%
<b>Género</b>		
Feminino	158	<b>67,8</b>
Masculino	75	32,2
<b>Habilitações académicas</b>		
Licenciatura	152	<b>65,2</b>
Mestrado	74	31,8
Doutoramento	6	2,6
Pós-graduação	1	,4
<b>Faculdade concelho diferente</b>		
Não	64	27,6
Sim	168	<b>72,4</b>

Um pouco mais de 11% indicou que já tinha reprovado pelo menos um ano e um terço tem disciplinas em atraso. A maioria (64.4%) pretendia dar continuidade aos estudos. A média geral era de 15.3 valores (tabela II).

**Tabela II** – Caracterização académica

	n	%
<b>Reprovou</b>		
Não	207	88,8
Sim	26	<b>11,2</b>
<b>Continuidade</b>		
Não	36	15,5
Sim	150	<b>64,4</b>
Não sei	47	20,2
<b>Frequência assiste aulas</b>		
As vezes	36	15,5

Frequentemente	99	42,5
Sempre	98	42,1

---

### 3. Resultados

A consistência interna das escalas utilizadas, analisada com o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, demonstra que o valor de Alfa para as escalas de Resiliência e Inteligência Emocional variou entre um mínimo de .606 (fraco, mas aceitável), na subescala de “Resolução de problemas”, a um máximo de .919 (excelente) na subescala de “Percepção Emocional”. A categorização dos valores de Alfa segue o referenciado em Hill (2014) (tabela III).

**Tabela III – Consistência interna**

	Alfa de Cronbach	Nr de itens
<i>Resiliência</i>	.904	25
Competência	.830	9
Autodisciplina	.737	6
Autonomia	.644	4
Resolução de problemas	<b>.606</b>	3
Otimismo	.631	3
<i>Inteligência emocional</i>	.950	45
Percepção Emocional	<b>.919</b>	15
Capacidade de lidar com a emoção	.837	16
Expressão emocional	.915	14

Os valores mínimo, máximo, média e desvio padrão obtidos pelos estudantes nas escalas usadas podem ser apreciados na tabela IV. Nela, indicamos na escala de Resiliência, que os estudantes obtêm valores mais elevados em “Resolução de problemas” (4,03) e mais baixos em “Otimismo” (3,10). Já para a escala de Inteligência Emocional os estudantes obtêm valores mais elevados na “Capacidade de lidar com a emoção” (3,66) e mais baixos na “Expressão emocional” (3,47).

**Tabela IV – Estatísticas descritivas**

	Mínimo	Máximo	Média	DP
<i>Resiliência</i>	2,54	5,00	3,73	,53
Competência	2,11	5,00	3,81	,65
Autodisciplina	2,00	5,00	3,90	,60
Autonomia	2,25	5,00	3,83	,65

Resolução de problemas	1,67	5,00	<b>4,03</b>	,68
Otimismo	1,00	5,00	<b>3,10</b>	,87
<i>Inteligência emocional</i>	1,81	5,00	3,56	,51
Percepção Emocional	1,73	5,00	3,56	,60
Capacidade de lidar com a emoção	2,06	5,00	<b>3,66</b>	,48
Expressão emocional	1,64	5,00	<b>3,47</b>	,67

DP – Desvio padrão

Na tabela V podemos apreciar as correlações entre as variáveis do presente estudo. De forma genérica, os coeficientes de correlação são estatisticamente significativos, positivos e moderados. O Desempenho Escolar encontra-se correlacionado de forma positiva entre a maioria das dimensões, sendo de destacar as dimensões da Resiliência “Competência” (.899) e “Autodisciplina” (.801) e as dimensões da Inteligência Emocional “Percepção Emocional” (.856), “Capacidade de Lidar com a emoção” (.880), e “Expressão Emocional” (.900), o que contribui de forma significativa com o desempenho escolar dos estudantes. No entanto, verificamos que um nível de correlação muito menor entre as subdimensões da Resiliência “Autonomia-Otimismo”, Resolução de Problemas-Otimismo” e entre as subdimensões da Inteligência Emocional “Percepção Emocional-Autonomia” e “Percepção Emocional-Otimismo”.

Tabela V – Correlações

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Competência	--									
2 Autodisciplina	,732**									
3 Autonomia	,662**	,554**								
4 Resolução	,520**	,459**	,472**							
5 Otimismo	,562**	,436**	,376**	,256**						
6 Resiliência	<b>,889**</b>	<b>,801**</b>	,776**	,686**	,721**					
7 Perc Emocional	,411**	,392**	,279**	,424**	,229**	,441**				
8 Cap Lid emoção	,679**	,622**	,517**	,474**	,403**	,687**	,642**			
9 Exp emocional	,604**	,520**	,412**	,401**	,381**	,593**	,612**	,728**		
10 Int. Emocional	,635**	,573**	,450**	,488**	,381**	,645**	<b>,856**</b>	<b>,880**</b>	<b>,900**</b>	
11 Desemp escolar	,137*	,216**	,111	,085	,071	,154*	-,08	,085	,160*	,093

\*\*  $p \leq .001$

Tendo em conta o presente estudo, foi nos possível testar as seguintes hipóteses:

*Hipótese 1 – A Resiliência e a Inteligência Emocional influenciam o desempenho escolar dos estudantes universitários:*

Para testar esta hipótese realizou-se uma Regressão Linear Múltipla com as variáveis Resiliência e Inteligência Emocional como variáveis independentes e o Desempenho Escolar dos alunos como variável dependente. O modelo explica 1.5% da variância da variável ‘Desempenho Escolar’ e não é estatisticamente significativo,  $F(1, 225) = 2.736$ ,  $p = .067$  (tabela VI).

**Tabela VI – Coeficientes de regressão**

Modelo	Coeficientes não estandardizados		Coeficientes estandardizados		Sig.
	$\beta$	Erro padrão	Beta	t	
(Constante)	12,220	1,107		11,040	,000
Resiliência	,658	,353	,162	1,867	,063
Inteligência emocional	-,052	,366	-,012	-,142	,887

**F(1, 225) = 2.736**  
**R<sup>2</sup> ajustado = .015**

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$  Variável Dependente – Desempenho escolar

Não se confirma a hipótese enunciada.

*Hipótese 2 – As dimensões da Resiliência influenciam o desempenho escolar dos estudantes universitários:*

Para testar esta hipótese realizou-se uma regressão linear hierárquica com as dimensões da Resiliência como variáveis independentes e o Desempenho Escolar dos alunos como variável dependente. O modelo explica 2.7% da variável Desempenho Escolar e é estatisticamente significativo,  $F(5, 222) = 2.252$ ,  $p = .050$ . A subdimensão “Autodisciplina” ( $\beta = .925$ ,  $p = .011$ ), revelou ser o único preditor significativo do desempenho escolar. Assim, como o coeficiente de regressão é positivo, isso significa

que quanto mais elevados são os níveis de disciplina maior é o desempenho escolar dos alunos (tabela VII).

**Tabela VII – Coeficientes de regressão**

Modelo	Coeficientes não estandardizados		Coeficientes estandardizados		Sig.
	$\beta$	Erro Padrão	Beta	t	
(Constant)	11,563	1,079		10,715	,000
Competência	-,092	,389	-,028	-,238	,812
Autodisciplina	<b>,925</b>	,359	,252	2,578	<b>,011*</b>
Autonomia	,019	,299	,006	,063	,950
Resolução	-,056	,252	-,018	-,223	,824
Otimismo	-,058	,197	-,024	-,296	,768

F(5, 222) = 2.252\*

R<sup>2</sup> ajustado = .027

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$  Variável Dependente – Desempenho escolar

Confirma-se parcialmente a hipótese enunciada.

*Hipótese 3 – As dimensões da Inteligência Emocional influenciam o desempenho escolar dos estudantes universitários:*

Para testar esta hipótese realizou-se uma Regressão Linear Hierárquica Múltipla com as subdimensões de Inteligência Emocional como variáveis independentes e o Desempenho Escolar dos alunos como variável dependente. O modelo explica 3.1% desta última variável e é estatisticamente significativo,  $F(3, 224) = 3.396$ ,  $p = .019$ . A subdimensão “Expressão emocional” ( $\beta = .857$ ,  $p = .009$ ), revelou ser o único preditor significativo do desempenho escolar. Assim, como o coeficiente de regressão é positivo, isso significa que quanto mais elevados são os níveis de “Expressão emocional” maior é o desempenho escolar dos estudantes universitários (tabela VIII).

**Tabela VIII – Coeficientes de regressão**

Modelo	Coeficientes não estandardizados		Coeficientes estandardizados		Sig.
	$\beta$	Erro Padrão	Beta	t	
(Constante)	13,656	1,099		12,426	,000

Percepção Emocional	-,607	,319	-,168	-1,899	,059
Capacidade lidar com a emoção	,005	,463	,001	,012	,991
Expressão emocional	,857	,327	,262	2,621	<b>,009**</b>

$F(3, 224) = 3.396^*$

$R^2$  ajustado = **.031**

---

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$  Variável Dependente – Desempenho escolar

Confirma-se parcialmente a hipótese enunciada.

*Hipótese 4 – A Inteligência Emocional e a Resiliência estão correlacionadas:*

O coeficiente de correlação entre a Resiliência e a Inteligência Emocional é estatisticamente significativo, positivo e moderado ( $r = .645$ ,  $p < .001$ ). Sendo o coeficiente de correlação positivo, isso significa que à medida que aumenta a Resiliência aumenta também a Inteligência Emocional (tabela V).

Confirma-se a hipótese enunciada.

### 3.1. Discussão

Através de um estudo exploratório a uma população alvo de 233 estudantes, sendo a maioria do sexo feminino (67.8%), Licenciada (65.2%) e com uma média de idade de 22,9 anos, tivemos como objetivo analisar a influência da Inteligência Emocional e da Resiliência no Desempenho Escolar dos universitários com base no estudo sobre *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ) de Takšić para medir a dimensão da Inteligência Emocional, e no estudo sobre a Escala de Resiliência de Gail Wagnild para medir a dimensão da Resiliência.

Tendo em conta a consistência interna Alfa de Cronbach das escalas utilizadas, foi nos possível observar que para as escalas de Resiliência e Inteligência Emocional, a subescala “Resolução de problemas” teve um valor fraco, mas aceitável com um mínimo de .606, ao contrário da subescala “Percepção Emocional” que teve um valor excelente com um máximo de .919. Através destes resultados foi nos possível afirmar

que os indivíduos conhecem suficientemente os seus próprios sentimentos e utilizam de forma positiva as suas emoções, o que facilita de forma construtiva (Pesce, et al., 2004) na resolução dos problemas causados pelos contratempos da vida diária (Silva, 2010).

Relativamente à estatística descritiva, esta demonstrou na dimensão da escala de Inteligência emocional que os estudantes têm uma maior capacidade de lidar com a sua própria emoção (3,66), uma vez que os mesmos compreendem uma autoestima positiva e são capazes de interpretar e gerir relações humanas (Pinheiro, 2004). No entanto, obtêm também através dos resultados uma menor capacidade para exprimir as suas emoções (3,47), tendo uma certa dificuldade em expressar os seus sentimentos.

Já para a dimensão da Resiliência, observamos que os estudantes têm uma maior facilidade na resolução de problemas (4,03) dada a sua capacidade humana para superar as adversidades (Sapienza & Pedromônico, 2005), mas tendem a ser menos otimistas (3,10), pelo que muitas vezes os indivíduos podem não encarar os desafios de forma positiva, não sendo capazes de identificar qual a melhor atitude a ser tomada em um determinado momento e contexto (Pesce, et al., 2004).

No que diz respeito às correlações entre as variáveis do presente estudo, estas são estatisticamente significativas, positivas e moderadas. Constatamos que a variável se encontra correlacionada de forma positiva entre as dimensões da Resiliência “Competência” (.899) e “Autodisciplina” (.801) e as dimensões da Inteligência Emocional “Perceção Emocional” (.856), “Capacidade de Lidar com a emoção” (.880), e “Expressão Emocional” (.900). Por meio destes resultados, observamos que, no que diz respeito à escala de Resiliência, os estudantes têm competência suficiente para se reajustar a novos pensamentos e opiniões, para melhor se adaptarem ao meio-ambiente e às constantes mudanças, permitindo que estas alterações aconteçam durante a execução de uma tarefa, permitindo também gerar alternativas, e conseqüentemente, comportarem-se adequadamente em cada situação, podendo compreender melhor as várias dimensões de uma mesma realidade (Pinheiro, 2004). Em relação à escala de Inteligência Emocional, podemos afirmar que perante as várias situações a que os estudantes universitários são expostos, os mesmos, na maioria das vezes, são capazes de compreender, identificar e de regular as suas emoções e priorizar

aquelas que facilitam as atividades cognitivas, promovendo o crescimento intelectual e emocional (Bradberry & Greaves, 2008), o que acaba por estar positivamente associado ao bem-estar emocional, à autoeficácia, à empatia e também ao desempenho acadêmico dos alunos (Cecchini et al., 2018; Kokkinos & Kipritsi, 2012; Song et al., 2010).

No que se refere às hipóteses testadas, foi nos possível afirmar o seguinte:

- Hipótese 1 – A Resiliência e a Inteligência Emocional influenciam o desempenho escolar dos estudantes universitários:

Tendo as dimensões da Resiliência e da Inteligência Emocional como variáveis independentes e o Desempenho Escolar dos alunos como variável dependente, constatamos que o modelo não é estatisticamente significativo, uma vez que este explica apenas 1,5% da variância da variável ‘Desempenho Escolar’, não sendo um preditor significativo do desempenho escolar. Por este motivo, não se confirma a hipótese enunciada.

- Hipótese 2 – As dimensões da Resiliência influenciam o desempenho escolar dos estudantes universitários:

Tendo as subdimensões da Resiliência como variáveis independentes e o Desempenho Escolar como variável dependente, observamos que o modelo é estatisticamente significativo, uma vez que explica 2,7% da variável dependente. Através do estudo, foi nos possível confirmar que pelo menos um dos preditores é estatisticamente significativo. Assim, durante a pesquisa rejeitamos as subescalas “Competência”, “Autonomia”, “Resolução de problemas” e “Otimismo” por não serem estatisticamente significativas, ao contrário da subescala “Autodisciplina” que revelou ser um preditor significativo do desempenho escolar. Por este motivo, afirma-se que o coeficiente de regressão é positivo, pelo que, quanto maior for os níveis de disciplina do estudante, maior será o desempenho escolar do mesmo. Deste modo, confirma-se parcialmente a hipótese enunciada.

- Hipótese 3 – As dimensões da Inteligência Emocional influenciam o desempenho escolar dos estudantes universitários:

Ao efetuar o teste com as subdimensões da Inteligência Emocional como variáveis independentes e o Desempenho Escolar dos alunos como variável dependente, obtivemos um modelo que conseguisse explicar 3,1% da variável Desempenho Escolar, sendo esta estatisticamente significativa. Similar ao que aconteceu na hipótese anterior, foi nos possível confirmar que pelo menos um dos preditores é estatisticamente significativo. Deste modo, durante a investigação rejeitamos as subescalas “Percepção Emocional” e “Capacidade de lidar com a emoção” por não serem estatisticamente significativas para o estudo, ao contrário da subescala “Expressão Emocional” que revelou ser um preditor significativo do desempenho escolar. Por este motivo, como o coeficiente de regressão é positivo, isso significa que quanto mais elevados são os níveis de “Expressão emocional”, maior é o desempenho escolar. Sendo assim, confirma-se parcialmente a hipótese enunciada.

- Hipótese 4 – A Inteligência Emocional e a Resiliência estão correlacionadas.

Podemos concluir com esta última hipótese que o coeficiente de correlação entre a Resiliência e a Inteligência Emocional é estatisticamente significativo, positivo e moderado ( $r = .645$ ) (tabela 7), o que confirma que a inteligência emocional surge como resultado da resiliência (Tugade & Fredrickson, 2004), uma vez que esta última funciona como um recurso central para a excelência acadêmica e para uma qualidade vantajosa para os estudantes, sendo provável que afete diferentes resultados relacionados com o meio ambiente, tais como o desempenho, a realização, o bem-estar e a qualidade de vida (Cassidy, 2016). Da mesma forma, a resiliência pode ser vista como contextual uma vez que esta se relaciona tanto com a inteligência emocional como com o desempenho escolar (Thomas & Zolkoski, 2020; Slåtten et al., 2021). É de notar também que a inteligência emocional é uma dimensão de relevo para o desempenho acadêmico, visto que está dependente do modo com as emoções são geridas no que concerne à capacidade de influenciar, interagir, colaborar e funcionar em qualquer contexto acadêmico (Slåtten et al., 2021). Para terminar, afirmamos que indivíduos resilientes são caracterizados pela sua emocionalidade positiva, pelo que

quanto maior for a Resiliência, maior será Inteligência Emocional (Tugade & Fredrickson, 2004). Em vista disto, confirma-se a hipótese enunciada.

## 4. Considerações finais

### 4.1. Conclusão

A presente investigação teve como objetivo analisar de que forma a Inteligência Emocional e a Resiliência influenciam o desempenho escolar dos estudantes universitários. Para tal, e tendo em conta a revisão da literatura realizada, partiu-se do pressuposto de que uma inteligência emocional positiva influencia igualmente no desempenho académico dos estudantes universitários, considerando o resultado de alguns estudos realizados que comprovaram que a inteligência emocional contribui para um funcionamento social, cognitivo e intelectual mais positivo, assim como o desenvolvimento de importantes competências emocionais como o autocontrolo, a confiança, a capacidade comunicar (Nasir & Masur, 2010; Estrada et al., 2021).

Ao mesmo tempo, sendo a Resiliência um processo psicossocial que possibilita lidar com as adversidades de vida de forma adequada e positiva, esta é também associada como um preditor de desempenho escolar, uma vez que estudantes com níveis mais altos de resiliência apresentam geralmente níveis mais altos de desempenho académico (Ungar, 2006; Gaaxiola et al., 2013).

Tendo em conta os resultados obtidos, confirma-se que a resiliência e a inteligência emocional são fatores que influenciam de forma indireta, mas significativa o desempenho escolar dos estudantes universitários. Da mesma forma, pode-se alegar que a inteligência emocional se relaciona com níveis mais altos de desempenho académico, uma vez que esta tem uma grande influência nos níveis de resiliência dos estudantes universitários. Em suma, podemos afirmar que:

Ao analisar a consistência interna do presente estudo, verificou-se uma fiabilidade tanto na subescala “Resolução de Problemas” como na subescala “Perceção Emocional”, sendo de destacar o valor máximo de .919 da “Perceção Emocional” da Inteligência Emocional tendo em conta a confiabilidade do coeficiente Alfa de Cronbach.

No que diz respeito à média, verificamos um valor superior na subescala “Resolução de Problemas” de 4,03 na dimensão Resiliência, e também um valor maior na “Capacidade de lidar com a emoção” de 3,66 na dimensão Inteligência Emocional.

Ao estudar os valores de correlação de Pearson, podemos afirmar que a variável Desempenho Escolar se encontra positivamente relacionada entre as dimensões da Resiliência “Competência” (.899) e “Autodisciplina” (.801) e também entre as dimensões da Inteligência Emocional “Perceção Emocional” (.856), “Capacidade de Lidar com a emoção” (.880), e também a “Expressão Emocional” (.900).

Constatamos, ainda, estudantes competentes, com autodisciplina, com perceção emocional, virados para a resolução de problemas e capazes de lidar com as suas próprias emoções. Observamos também que a maioria dos alunos pretendiam dar continuidade aos estudos (64.4%), sendo a média geral dos mesmos de 15.3 valores.

No que concerne às hipóteses estudadas utilizamos um modelo de Regressão Linear Hierárquico, o que nos permitiu confirmar a hipótese 4 e contestar a hipótese 1. Todavia, foi nos possível confirmar, mesmo que parcialmente, as hipóteses 2 e 3, uma vez que apenas um dos preditores era estatisticamente significativo.

Com estes resultados concluímos que, apesar de nem todas as subdimensões da Inteligência Emocional e da Resiliência influenciarem diretamente o desempenho académico dos estudantes universitários, ambas as variáveis se encontram positivamente correlacionadas, destacando-se a dimensão da Inteligência Emocional “Perceção Emocional” e a dimensão da Resiliência “Autodisciplina” que revelaram serem preditores significativos do desempenho escolar. Desta forma, confirma-se que a Inteligência Emocional e a Resiliência podem influenciar, mesmo que de forma parcial, o desempenho académico dos alunos, pois quanto maior for a autodisciplina e expressão emocional, maior será o desempenho escolar dos mesmos.

#### *4.2. Limitações e propostas para investigações futuras*

Na realização de qualquer trabalho científico existem determinadas limitações que influenciam o desenrolar do mesmo, sendo que a execução desta investigação não foi exceção. A primeira dificuldade prende-se com o tamanho da amostra, sendo que, uma amostra de maiores dimensões poderia proporcionar resultados diferentes. Ao mesmo tempo, o facto de a amostra ser constituída maioritariamente por sujeitos do sexo

feminino (67,8% da amostra) pode ter resultado num enviesamento dos resultados, visto que a Inteligência Emocional e a Resiliência são efetivamente influenciadas pelo género.

Apesar de facilitar a disseminação do questionário para se obter mais respostas, uma outra limitação a referir é o facto de o questionário ter sido preenchido e partilhado de forma *online*, o que pode ter levado a um enviesamento da amostra, orientando o preenchimento para elementos que vão ao encontro do pretendido. Adicionando também o facto de o questionário online ter sido direcionado apenas a estudantes universitários, o que dificultou na recolha de dados.

Assim, como recomendações para investigações futuras, salientamos a importância de ter uma amostra de maiores dimensões e homogénea relativamente ao género.

Poderia também fazer sentido desenvolver este tipo de investigação ao nível não apenas dos estudantes, mas também dos professores de forma a ter uma visão global.

## Referências Bibliográficas

- Barreira, D., & Nakamura, A. (2006). Resiliência e a auto-eficácia percebida: Articulação entre conceitos. *Aletheia*, 23, pp. 75-80. ISSN 1413-0394
- Barros, A., & Almeida, L. (1991). *Dimensões sociocognitivas do desempenho escolar*. In L. S. Almeida (Org.). *Cognição e aprendizagem escolar*, pp. 15-20. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Barros, A. M. & Almeida, L. S. (1992). *Dimensões sociocognitivas do desempenho escolar*. In L. S. Almeida (Org.). *Cognição e aprendizagem escolar*, pp. 15-20. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Bittmann, F. (2021). When problems just bounce back: About the relation between resilience and academic success in German tertiary education. *SN Social Sciences*, 1 (65), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00060-6>
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2008). *Guia Prático da Inteligência Emocional* (3ª Ed.). Lisboa: Bertrand.
- Cassidy, S. (2016). The academic resilience scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787>
- Coelho, A. (2000). *Causas do Sucesso e Insucesso Escolar: Estudo Comparativo de dois grupos de Adolescentes* [Tese de mestrado não publicada do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas]. Universidade de Lisboa.
- Estrada, M., Monferrer, D.; Rodríguez, A., & Moliner, M.Á. (2012). Does Emotional Intelligence Influence Academic Performance? The Role of Compassion and Engagement in Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 13, 1-18. <https://doi.org/10.3390/su13041721>
- Faria, L. (2008). *Motivação Para a Competência: O Papel das Concepções Pessoais de Inteligência no Desempenho e no Sucesso*. Porto: Livpsic. ISBN 978-989-8148-17-9

Faria, L. e Lima Santos, N. (2005). *Adaptation of the Emocional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) to the portuguese context*. Comunicação integrada no Symposium “*Cross-cultural validation of Emocional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ)*”, organizado por Vladimir Taksic (Univ. de Rijeka/Croatia), apresentado no 9th *European Congress of Psychology*. Granada/Espanha, de 3 a 8 de julho.

Ferreira, M., Cardoso, A., & Abrantes, J. (2013). *Fatores preditores do sucesso escolar no ensino secundário*. In L. Veloso & P. Abrantes (Org.), *Sucesso escolar: Da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar*. Lisboa: Mundos Sociais.

Flach, F. (1991). *Resiliência: A arte de ser flexível*. São Paulo: Saraiva. ISBN: 8502008358

Garcia P. (2001). *Bases Conceptuales del Fracaso Escolar*. Espanha.

Gaxiola, J. C., Gonzalez, S., & Gaxiola, E. (2013). Autorregulacion, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento academico de bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 241–252.

Goleman, D. (2001). *Trabalhando com a Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva. ISBN: 9788573022254

Goleman, D. (2012). *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva. ISBN 978-85-390-0191-0

Grotberg, E. (2005). *Introdução: Novas tendências em resiliência*. In A. Melillo; E. N. S. Ojeda e col. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas* (V. Campos, trad.), pp. 15-22. Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2001).

Infante, F. (2005). *A resiliência como processo: Uma revisão da literatura recente*. In A. Melillo; E. N. S. Ojeda e col. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*, pp. 23-38. Porto Alegre: Artmed.

Issah, M. (2018). Change Leadership: The Role of Emotional Intelligence. *SAGE Open*, 8(3). <https://doi.org/10.1177/2158244018800>

Júnior, J. & Medeiros, A. (2017). Escala de Resiliência: uma revisão narrativa. *Meta: Avaliação*, 9 (27), 561-578. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v9i27.1322>

Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., & Leys, C. (2018). Improving Emotional Intelligence: A Systematic Review of Existing Work and Future Challenges. *Emotion Review*, 9 (27), 561-578. <https://doi.org/175407391773590>

Machado, J. (2013). *Promoção de Mais Sucesso Escolar. Projetos organizacionais*. Centro de formação de associação de escolas Braga/Sul (pp. 5-120). ISBN 978-989-96569-2-5

Machado, J., & Alves, J. (2013). *Melhorar a Escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Coleção E-book. Porto: Universidade Católica.

Mamun, A., Ibrahim, M., Yusoff, M., & Fazal, S.A. (2018). Entrepreneurial leadership, performance, and sustainability of micro-enterprises in Malaysia. *Sustainability*, 10, 1-23. <https://doi.org/10.3390/su10051591>

Martins, L. (2007). *Um Olhar Sobre o (In)Sucesso Escolar na Diversidade Cultural* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/630>

Mata, I. (2000). *Sucessos e insucessos de uma experiência pedagógica com jovens em risco de exclusão escolar* [Dissertação de Mestrado não publicada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/35498>

Mayer, J. D. e Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: Salovey, P. & Sluyter, D. J. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. (pp. 3-31). New York: Basic Books.

McIafferty, M., Mallett, J., & McCauley, V. (2012). Coping at university: The role of resilience, emotional Intelligence, age, and gender. *Journal of Quantitative Psychological Research*, 1, 1-6.

Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais – Um Estudo de Caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Ramada: Pedagogo.

Miranda, C. (2010). *Causas de (In)sucesso Escolar* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Miranda, M. (2016). *Nos Meandros Do (In)Sucesso Escolar: Percepções De Alunos, Pais E Professores* [Dissertação de Mestrado não publicada da Faculdade de Educação e Psicologia]. Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/21475>

Muñoz, D. (2007). La medición de la resiliencia. *Investigación y Educación en Enfermería*, 25(1), 58-65. ISSN: 0120-5307

Nasir, M. & Masrur, R. (2010). An Exploration of Emotional Intelligence of the Students of IIUI in Relation to Gender, Age and Academic Achievement. *Bulletin of Education and Research*. 32(1), 37-51.

Năstasă, L., Cocoradă, E., Vorovencii, I., Curtu, A. (2022). Academic Success, Emotional Intelligence, Well-Being and Resilience of First-Year Forestry Students. *Forests*, 13 (758), 1-17. <https://doi.org/10.3390/f13050758>

Ononye, U., Ogbetaa, M., Ndudi, F., & Bereprebofa, D. (2022). Academic resilience, emotional intelligence, and academic performance among undergraduate students. *Knowledge and Performance Management*, 6(1), 1-10. [http://dx.doi.org/10.21511/kpm.06\(1\).2022.01](http://dx.doi.org/10.21511/kpm.06(1).2022.01)

Pajares, F., & Schunk, D. (2001). *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement*. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *Self perception*, pp. 239–265. New York: Ablex.

Perrenoud, P. (2007). *A Pedagogia na Escola das Diferenças*. Porto Alegre: Artemed.

Pesce, R., Assis, S., Santos, N., & Oliveira, R. (2004). Risco e proteção: Em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (2), 135-143. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722004000200006>

Pinheiro, D. (2004). A resiliência em discussão. *Psicologia em Estudo*, 9 (1), 67-75. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000100009>

Pocinho, M., Almeida, L., Pestana, M. C., Mendonça, V., Rodrigues, A., & Correia, A. (2007). Atribuições causais para o bom e fraco desempenho escolar: estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11(2), 343–355.

Postic, M. (2007). *A Relação Pedagógica* (1ª Ed.). Lisboa: Padrões Culturais. ISBN: 9789728721763

Romanelli, F., Cain, J., & Smith, K.M. (2006). Emotional intelligence as a predictor of academic and/or professional success. *American Journal of Pharmaceutical Education*., DOI: 70, 69. 10.5688/aj700369

Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14 (8), 626-631. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](https://doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V)

Sapienza, G., & Pedromônico, M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10 (2), 209-216. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200007>

Sarrionandia, A., Ramos-Díaz, E., & Fernández-Lasarte, O. (2018). Resilience as a mediator of emotional intelligence and perceived stress: A cross-country study. *Frontiers in Psychology*, 9 (2653), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02653>

Sarwar, H., Nadeem, K., & Aftab, J. (2017). The impact of psychological capital on project success mediating role of emotional intelligence in construction organizations of Pakistan. *Journal of Global Knowledge and Performance Management*, 7 (1), 1-13. DOI:10.1186/s40497-017-0080-4

Sebastião, J. (2009). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 978-972-31-1286-3

Serrat, O. (2017). Understanding and Developing Emotional Intelligence. *Asian Development Bank*, 329-339. DOI 10.1007/978-981-10-0983-9\_37

Thomas, C., & Zolkoski, S. (2020). Preventing stress among undergraduate learners: The Importance of emotional intelligence, resilience, and emotion regulation. *Frontiers in Education*, 5 (94), 1-8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00094>

Tugade, M. M., & Fredrickson, L. B. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333. DOI: 10.1037/0022-3514.86.2.320

Silva, M. (2010). *A inteligência emocional como factor determinante nas relações interpessoais* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Aberta.

Silva, M., Elsen, I., & Lacharité, C. (2003). Resiliência: Concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área. *Paidéia*, 13(26), 147-156. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2003000300003>

Slåtten, T., Gudbrand, L., Solveig, B. N. E., & Onshus, T. (2021). Supportive study climate and academic performance among university students: The role of psychological capital, positive emotions and study engagement. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 13(4), 585- 600. DOI 10.1108/IJQSS-03-2020-0045

Souza, M., & Cervený, C. (2006). Resiliência psicológica: Revisão de literatura e análise de produção científica. *Revista Interamericana de Psicologia*, 40 (1), 119-126. ISSN 2329-4795

Taksic, V. (2000). *Emotional Skills and Competence Questionnaire*. Rijeka, Croácia. Edição do Autor.

Taksic, V. (2001). *Emotional Skills and Competence Questionnaire*. Apresentado no 7º Congresso Europeu de Psicologia. Londres, Reino Unido.

Torres, R. (2004). *Repetência Escolar: Falha do Aluno ou Falha do Sistema?*. In A. Marchesi & C. H. Gil (Eds.), *Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed.

Trombeta, L., & Guzzo, R. (2002). *Enfrentando o cotidiano adverso: Estudo sobre resiliência em adolescentes* (1ª Ed.). Campinas: Alínea. ISBN 85-7516-026-5

Ungar, M. (2006). Nurturing Hidden Resilience in At-Risk Youth in Different Cultures. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15(2), 53–58. PMID: 18392194; PMCID: PMC2277285.

Van Hiel, A.; Onraet, E.; Haesevoets, T.; Roets, A. & Fontaine, J.R. (2019). The relationship between emotional abilities and right-wing and prejudiced attitudes. *Emotion*, 19(5), 917–922. <https://doi.org/10.1037/emo0000497>

Vella, S., & Pai, N. (2019). A theoretical review of psychological resilience: Defining resilience and resilience research over the decades. *Archives of Medicine and Health Sciences*, 7(2), 233-239. DOI: 10.4103/amhs.amhs\_119\_19

Wagnild, G. M.; Young, H. M (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1 (2), 165-178. PMID: 7850498

Waller, M. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(3), 290-297. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.71.3.290>

Yunes, M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8 (num. esp.), 75-84. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000300010>

Yunes, M. & Szymanski, H. (2001). *Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas*. In J. Tavares, J. (Org.) *Resiliência e educação*, pp. 13-42. São Paulo: Cortez.

Zheng, Y., Cai, D., Zhao, J-L., Yang, C., Xia, T., & Xu, Z. (2020). Bidirectional relationship between emotional intelligence and perceptions of resilience in young adolescents: A Twenty Month Longitudinal Study. *Child & Youth Care Forum*, 50 (1), 363-377. <https://doi.org/10.1007/s10566-020-09578-x>

## Anexos

### Anexo I – Questionário

#### **A Influência da Inteligência Emocional e da Resiliência no sucesso escolar dos estudantes universitários.**

O presente questionário surge no âmbito da preparação da dissertação de mestrado em Gestão de Recursos Humanos no Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa.

Esta pesquisa irá integrar-se na investigação em desenvolvimento, tendo como principal objetivo analisar a influência da Inteligência Emocional e da Resiliência no sucesso escolar dos estudantes universitários.

Uma vez que se trata de uma investigação, os resultados obtidos não serão considerados individualmente, mas sim de forma global. Os seus dados serão tratados de forma confidencial e serão utilizados apenas para fins académicos.

O preenchimento do questionário presume que compreendeu e que aceita as condições do presente estudo.

Por favor, leia atentamente as instruções de preenchimento e responda a todas as questões com sinceridade, para maior exatidão na análise dos dados. Caso tenha alguma questão relacionada com o estudo ou o questionário, por favor não hesite em contactar através do seguinte e-mail: [I54924@aln.iseg.ulisboa.pt](mailto:I54924@aln.iseg.ulisboa.pt)

A sua participação será de extrema importância, e nesse sentido solicitamos que responda ao questionário que se segue.

**Atenção:** Este questionário requer cerca de 10 minutos. Verifique a sua disponibilidade antes de o iniciar.

Agradeço desde já pela sua colaboração!

Aline Serpa

#### **CARACTERIZAÇÃO DEMOGRÁFICA E ACADÉMICA**

Por favor, assinale com uma cruz, a opção que corresponde ao seu caso:

Sexo\*

- Masculino
- Feminino

Idade\*

Responda em forma numérica.

Grau Académico a Frequentar\*

- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Pós-graduação
- Agregação

Ano a frequentar\*

- 1º ano (Licenciatura)
- 2º ano (Licenciatura)
- 3º ano (Licenciatura)
- 4º ano (Licenciatura)
- 1º ano (Mestrado)
- 2º ano (Mestrado)
- 1º ano (Doutoramento)
- 2º ano (Doutoramento)
- 3º ano (Doutoramento)
- 4º ano (Doutoramento)

Curso/Área de Estudo

Responda por extenso.

A faculdade que frequenta está localizada num concelho diferente da sua residência?

- Sim
- Não

Atualmente qual é a sua média final?\*

Responda em forma numérica.

Já reprovou algum ano?\*

- Sim
- Não

Se respondeu sim na questão anterior, indique quantos anos:

Quantas disciplinas tem ou teve em atraso?\*

Com que frequência assiste as aulas?\*

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre

Pretende dar continuidade aos seus estudos?\*

- Sim
- Não
- Não sei

### CARACTERIZAÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Por favor, leia com atenção cada uma das afirmações e indique a que melhor corresponde a sua experiência, de acordo com a escala que se segue:

Nunca   Raramente   Algumas vezes   Frequentemente   Sempre

Consigo manter-me de bom humor, mesmo que alguma coisa má aconteça.	○○○○○
Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções em palavras.	○○○○○
Quando encontro alguém conhecido, apercebo-me logo da sua disposição.	○○○○○
Consigo manter-me de bom humor, mesmo quando os que me rodeiam estão de mau humor.	○○○○○
Quando alguma coisa me desagrada, demonstro-o logo.	○○○○○
Quando vejo como alguém se sente, geralmente sei o que lhe aconteceu.	○○○○○
As experiências desagradáveis ensinam-me o que não devo fazer.	○○○○○
Consigo facilmente arranjar maneira de me aproximar das pessoas de quem gosto.	○○○○○
Consigo perceber a diferença, se os meus amigos estão tristes ou dececionados.	○○○○○
Quando alguém me elogia, trabalho com maior entusiasmo.	○○○○○
Consigo facilmente descrever as emoções que estou a sentir.	○○○○○
Consigo facilmente notar as mudanças de humor nos meus amigos.	○○○○○
Quando não gosto de uma pessoa, arranjo maneira de lho mostrar.	○○○○○
Consigo facilmente fazer feliz um amigo no dia do seu aniversário.	○○○○○
Quando estou de bom humor, é difícil ficar maldisposto (a).	○○○○○
Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções.	○○○○○

Quando estou de bom humor, todos os problemas parecem ter solução.	○○○○○
Consigo descrever o meu estado emocional atual.	○○○○○
Consigo perceber quando alguém se sente desanimado.	○○○○○
Quando estou com alguém que me admira, tenho cuidado com a forma como me comporto.	○○○○○
Posso afirmar que conheço bem o meu estado emocional.	○○○○○
Consigo descrever os sentimentos de uma pessoa a partir da expressão da sua cara.	○○○○○
Quando estou feliz e bem-humorado(a), estudo e trabalho melhor.	○○○○○
O meu comportamento reflete os meus sentimentos mais profundos.	○○○○○
Consigo detetar a inveja disfarçada nos outros.	○○○○○
Se eu quiser, consigo resolver problemas que parecem não ter solução.	○○○○○
As pessoas são sempre capazes de descrever o meu estado de humor.	○○○○○
Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor.	○○○○○
Consigo facilmente persuadir um amigo de que não há razões para se preocupar.	○○○○○
Normalmente sei as razões por que me sinto mal.	○○○○○
Percebo quando alguém se sente culpado.	○○○○○
Procuo moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas.	○○○○○
Considero fácil manifestar carinho a pessoas do sexo oposto.	○○○○○
Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos.	○○○○○
Não há nada de mal com o modo como habitualmente me sinto.	○○○○○
Consigo nomear e descrever a maioria dos meus sentimentos.	○○○○○
Percebo quando alguém está em baixo.	○○○○○
Cumpro os meus deveres e obrigações com prontidão, em vez de estar a pensar neles.	○○○○○
Consigo reconhecer a maioria dos meus sentimentos.	○○○○○
Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor.	○○○○○
Tento manter o bom humor.	○○○○○
Sei como surpreender de forma agradável cada um dos meus amigos.	○○○○○
No que me diz respeito, é normal sentir o que sinto agora.	○○○○○
Exprimo bem as minhas emoções.	○○○○○
Consigo exprimir a forma como me sinto.	○○○○○

### **CARACTERIZAÇÃO DA RESILIÊNCIA**

Por favor, leia com atenção cada uma das afirmações e indique a que melhor corresponde a sua experiência, de acordo com a escala que se segue:\*

Discordo Totalmente    Discordo    Não concordo nem discordo    Concordo    Concordo Totalmente

Quando faço planos levo-os até ao fim.	○○○○○
Eu normalmente acabo por conseguir alcançar os meus objetivos.	○○○○○
Sou capaz de defender a mim próprio mais do que defendo aos outros.	○○○○○
Manter-me interessado nas atividades do dia-a-dia é importante para mim.	○○○○○
Posso estar por conta própria se for preciso.	○○○○○
Sinto-me orgulhoso (a) por ter alcançado objetivos na minha vida.	○○○○○
Normalmente faço as coisas conforme elas vão surgindo.	○○○○○
Sou amigo de mim próprio (a).	○○○○○
Sinto que consigo lidar com várias coisas ao mesmo tempo.	○○○○○
Sou determinado (a).	○○○○○
Raramente questiono a mim mesmo (a) se a vida tem sentido.	○○○○○
Vivo um dia de cada vez.	○○○○○
Posso passar por tempos difíceis porque enfrentei tempos difíceis antes.	○○○○○
Tenho autodisciplina.	○○○○○
Mantenho-me interessado (a) nas coisas.	○○○○○
Geralmente consigo encontrar algo que me faça rir.	○○○○○
A confiança em mim próprio (a) ajuda-me a lidar com tempos difíceis.	○○○○○
Numa emergência, sou alguém que geralmente as pessoas podem contar.	○○○○○
Normalmente consigo olhar para uma situação de várias perspetivas.	○○○○○
Às vezes obrigo-me a fazer coisas quer queira quer não.	○○○○○
A minha vida tem sentido.	○○○○○
Eu não fico obcecado (a) com coisas que não posso resolver.	○○○○○
Quando estou numa situação difícil, normalmente consigo encontrar uma solução.	○○○○○
Tenho energia suficiente para fazer o que deve ser feito.	○○○○○
Não tenho problema com o facto de haver pessoas que não gostam de mim.	○○○○○
Quando faço planos levo-os até ao fim.	○○○○○
Eu normalmente acabo por conseguir alcançar os meus objetivos.	○○○○○
Sou capaz de defender a mim próprio mais do que defendo aos outros.	○○○○○
Manter-me interessado nas atividades do dia-a-dia é importante para mim.	○○○○○
Posso estar por conta própria se for preciso.	○○○○○
Sinto-me orgulhoso (a) por ter alcançado objetivos na minha vida.	○○○○○
Normalmente faço as coisas conforme elas vão surgindo.	○○○○○
Sou amigo de mim próprio (a).	○○○○○

- Sinto que consigo lidar com várias coisas ao mesmo tempo. ○○○○○
- Sou determinado (a). ○○○○○
- Raramente questiono a mim mesmo (a) se a vida tem sentido. ○○○○○
- Vivo um dia de cada vez. ○○○○○
- Posso passar por tempos difíceis porque enfrentei tempos difíceis antes. ○○○○○
- Tenho autodisciplina. ○○○○○
- Mantenho-me interessado (a) nas coisas. ○○○○○
- Geralmente consigo encontrar algo que me faça rir. ○○○○○
- A confiança em mim próprio (a) ajuda-me a lidar com tempos difíceis. ○○○○○
- Numa emergência, sou alguém que geralmente as pessoas podem contar. ○○○○○
- Normalmente consigo olhar para uma situação de várias perspetivas. ○○○○○
- Às vezes obrigo-me a fazer coisas quer queira quer não. ○○○○○
- A minha vida tem sentido. ○○○○○
- Eu não fico obcecado (a) com coisas que não posso resolver. ○○○○○
- Quando estou numa situação difícil, normalmente consigo encontrar uma solução. ○○○○○
- Tenho energia suficiente para fazer o que deve ser feito. ○○○○○
- Não tenho problema com o facto de haver pessoas que não gostam de mim. ○○○○○

OBRIGADA!

## Anexo II – Análise Estatística

*Descriptive Statistics*

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Competencia	233	2,11	5,00	3,8069	,65202
Autodisciplina	233	2,00	5,00	3,8984	,60207
Autonomia	233	2,25	5,00	3,8305	,65301
Resolucao	233	1,67	5,00	4,0258	,68250
Oprimismo	233	1,00	5,00	3,1030	,87202
Valid N (listwise)	233				

*Sexo*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Feminino	158	67,8	67,8	67,8
Masculino	75	32,2	32,2	100,0
Total	233	100,0	100,0	

*Habilitacoes*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Licenciatura	152	65,2	65,2	65,2
Mestrado	74	31,8	31,8	97,0
Doutoramento	6	2,6	2,6	99,6
Pós-graduação	1	,4	,4	100,0
Total	233	100,0	100,0	

*Ano*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1º ano (1)	68	29,2	29,2	29,2
1º ano (2)	34	14,6	14,6	43,8
1º ano (Doutoramento)	2	,9	,9	44,6
2º ano (1)	40	17,2	17,2	61,8
2º ano (2)	39	16,7	16,7	78,5
2º ano (Doutoramento)	3	1,3	1,3	79,8
3º ano (1)	28	12,0	12,0	91,8
4º ano (1)	16	6,9	6,9	98,7
4º ano (Doutoramento)	3	1,3	1,3	100,0
Total	233	100,0	100,0	

*Descriptive Statistics*

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	232	18	50	22,91	5,594
Media	231	,000	86,000	15,33203	7,630051
Valid N (listwise)	230				

*Correlations*

		Competencia	Autodisciplin a	Autonomia	Resolucao	Oprimismo	PE	CL	EE	Media
Competencia	Pearson Correlation	1	,732**	,662**	,520**	,562**	,411**	,679**	,604**	,137*
	Sig. (2-tailed)		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	,038
	N	233	233	233	233	233	233	233	233	228
Autodisciplina	Pearson Correlation	,732**	1	,554**	,459**	,436**	,392**	,622**	,520**	,216**
	Sig. (2-tailed)	<,001		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	,001
	N	233	233	233	233	233	233	233	233	228
Autonomia	Pearson Correlation	,662**	,554**	1	,472**	,376**	,279**	,517**	,412**	,111
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	,095
	N	233	233	233	233	233	233	233	233	228
Resolucao	Pearson Correlation	,520**	,459**	,472**	1	,256**	,424**	,474**	,401**	,085
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001	<,001	,200
	N	233	233	233	233	233	233	233	233	228
Oprimismo	Pearson Correlation	,562**	,436**	,376**	,256**	1	,229**	,403**	,381**	,071
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001	,289
	N	233	233	233	233	233	233	233	233	228
PE	Pearson Correlation	,411**	,392**	,279**	,424**	,229**	1	,642**	,612**	-,008
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001	<,001	,904
	N	233	233	233	233	233	233	233	233	228
CL	Pearson Correlation	,679**	,622**	,517**	,474**	,403**	,642**	1	,728**	,085
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001	,198
	N	233	233	233	233	233	233	233	233	228
EE	Pearson Correlation	,604**	,520**	,412**	,401**	,381**	,612**	,728**	1	,160
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001		,015
	N	233	233	233	233	233	233	233	233	228
Media	Pearson Correlation	,137*	,216**	,111	,085	,071	-,008	,085	,160	1
	Sig. (2-tailed)	,038	,001	,095	,200	,289	,904	,198	,015	
	N	228	228	228	228	228	228	228	228	228

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

*Model Summary<sup>b</sup>*

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,154 <sup>a</sup>	,024	,015	2,151889	,787

a. Predictors: (Constant), IntEmocional, Resiliência

b. Dependent Variable: Desempenho

ANOVA<sup>a</sup>

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	25,337	2	12,668	2,736	,067 <sup>b</sup>
	Residual	1041,891	225	4,631		
	Total	1067,228	227			

a. Dependent Variable: Desempenho

b. Predictors: (Constant), IntEmocional, Resiliência

Coefficients<sup>a</sup>

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	12,220	1,107		11,040	<,001		
	Resiliência	,658	,353	,162	1,867	,063	,577	1,732
	IntEmocional	-,052	,366	-,012	-,142	,887	,577	1,732

a. Dependent Variable: Desempenho

Collinearity Diagnostics<sup>a</sup>

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions		
				(Constant)	Resiliência	IntEmocional
1	1	2,982	1,000	,00	,00	,00
	2	,011	16,401	1,00	,15	,20
	3	,007	20,633	,00	,85	,80

a. Dependent Variable: Desempenho

Model Summary<sup>f</sup>

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,220 <sup>a</sup>	,048	,027	2,138990	
2	,281 <sup>b</sup>	,079	,045	2,118680	1,821

a. Predictors: (Constant), Oprimismo, Resolucao, Autonomia, Autodisciplina, Competencia

b. Predictors: (Constant), Oprimismo, Resolucao, Autonomia, Autodisciplina, Competencia, PE, EE, CL

c. Dependent Variable: Media

ANOVA<sup>a</sup>

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	51,517	5	10,303	2,252	,050 <sup>b</sup>
	Residual	1015,711	222	4,575		
	Total	1067,228	227			
2	Regression	84,180	8	10,522	2,344	,020 <sup>c</sup>
	Residual	983,048	219	4,489		
	Total	1067,228	227			

a. Dependent Variable: Media

b. Predictors: (Constant), Oprimismo, Resolucao, Autonomia, Autodisciplina, Competencia

c. Predictors: (Constant), Oprimismo, Resolucao, Autonomia, Autodisciplina, Competencia, PE, EE, CL

Coefficients<sup>a</sup>

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	11,563	1,079		10,715	<,001		
	Competencia	-,092	,389	-,028	-,238	,812	,314	3,189
	Autodisciplina	,925	,359	,252	2,578	,011	,447	2,236
	Autonomia	,019	,299	,006	,063	,950	,533	1,876
	Resolucao	-,056	,252	-,018	-,223	,824	,672	1,489
	Oprimismo	-,058	,197	-,024	-,296	,768	,678	1,474
2	(Constant)	12,539	1,203		10,424	<,001		
	Competencia	-,172	,409	-,052	-,420	,675	,278	3,603
	Autodisciplina	,961	,366	,262	2,627	,009	,422	2,368
	Autonomia	,031	,300	,009	,105	,917	,521	1,918
	Resolucao	,056	,259	,018	,215	,830	,625	1,599
	Oprimismo	-,079	,196	-,032	-,403	,687	,676	1,480
	PE	-,599	,327	-,166	-1,833	,068	,511	1,958
	CL	-,465	,520	-,104	-,893	,373	,308	3,248
EE	,745	,337	,228	2,208	,028	,396	2,528	

a. Dependent Variable: Media

*Model Summary<sup>f</sup>*

Sexo	Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
Feminino	1	,206 <sup>a</sup>	,042	,010	2,225548	
	2	,259 <sup>b</sup>	,067	,016	2,219079	1,829
Masculino	1	,287 <sup>d</sup>	,083	,015	2,006508	
	2	,366 <sup>e</sup>	,134	,027	1,994397	1,960

a. Predictors: (Constant), Oprimismo, Resolucao, Autodisciplina, Autonomia, Competencia

b. Predictors: (Constant), Oprimismo, Resolucao, Autodisciplina, Autonomia, Competencia, PE, EE, CL

c. Dependent Variable: Media

d. Predictors: (Constant), Oprimismo, Autonomia, Resolucao, Autodisciplina, Competencia

e. Predictors: (Constant), Oprimismo, Autonomia, Resolucao, Autodisciplina, Competencia, PE, EE, CL

*ANOVA<sup>a</sup>*

Sexo	Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Feminino	1	Regression	32,443	5	6,489	1,310	,263 <sup>b</sup>
		Residual	733,054	148	4,953		
		Total	765,497	153			
	2	Regression	51,471	8	6,434	1,307	,245 <sup>c</sup>
		Residual	714,025	145	4,924		
		Total	765,497	153			
Masculino	1	Regression	24,638	5	4,928	1,224	,307 <sup>d</sup>
		Residual	273,773	68	4,026		
		Total	298,411	73			
	2	Regression	39,866	8	4,983	1,253	,284 <sup>e</sup>
		Residual	258,545	65	3,978		
		Total	298,411	73			

a. Dependent Variable: Media

b. Predictors: (Constant), Oprimismo, Resolucao, Autodisciplina, Autonomia, Competencia

c. Predictors: (Constant), Oprimismo, Resolucao, Autodisciplina, Autonomia, Competencia, PE, EE, CL

d. Predictors: (Constant), Oprimismo, Autonomia, Resolucao, Autodisciplina, Competencia

e. Predictors: (Constant), Oprimismo, Autonomia, Resolucao, Autodisciplina, Competencia, PE, EE, CL

Coefficients<sup>a</sup>

Sexo	Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.	Collinearity Statistics	
			B	Std. Error	Coefficients Beta			Tolerance	VIF
Feminino	1	(Constant)	11,523	1,423		8,095	<,001		
		Competencia	-,267	,504	-,077	-,531	,596	,308	3,249
		Autodisciplina	,983	,470	,250	2,091	,038	,454	2,201
		Autonomia	,024	,395	,007	,061	,952	,465	2,148
		Resolucao	-,039	,329	-,011	-,117	,907	,679	1,473
		Oprimismo	,032	,249	,013	,129	,898	,674	1,484
	2	(Constant)	12,516	1,591		7,866	<,001		
		Competencia	-,337	,539	-,097	-,626	,532	,268	3,738
		Autodisciplina	1,041	,483	,264	2,156	,033	,428	2,335
		Autonomia	,043	,397	,013	,109	,913	,459	2,180
		Resolucao	,043	,335	,013	,127	,899	,653	1,531
		Oprimismo	-,021	,251	-,008	-,083	,934	,659	1,516
		PE	-,406	,421	-,107	-,965	,336	,525	1,906
		CL	-,663	,636	-,144	-1,043	,299	,339	2,950
EE	,770	,430	,231	1,788	,076	,386	2,589		
Masculino	1	(Constant)	11,567	1,745		6,627	<,001		
		Competencia	,016	,643	,005	,025	,980	,306	3,272
		Autodisciplina	,960	,599	,304	1,603	,114	,374	2,674
		Autonomia	,046	,479	,014	,097	,923	,644	1,552
		Resolucao	,039	,419	,014	,093	,926	,584	1,714
		Oprimismo	-,313	,335	-,132	-,935	,353	,679	1,474
	2	(Constant)	12,462	2,004		6,220	<,001		
		Competencia	-,091	,658	-,030	-,138	,891	,288	3,471
		Autodisciplina	,915	,634	,290	1,443	,154	,330	3,031
		Autonomia	,029	,489	,009	,060	,953	,610	1,639
		Resolucao	,271	,457	,098	,593	,555	,485	2,063
		Oprimismo	-,182	,346	-,077	-,526	,600	,626	1,597
		PE	-,934	,591	-,292	-1,581	,119	,391	2,557
		CL	-,111	1,030	-,026	-,108	,915	,221	4,517
EE	,606	,580	,193	1,045	,300	,391	2,560		

a. Dependent Variable: Media

*Concelho*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	64	27,5	27,6	27,6
	Sim	168	72,1	72,4	100,0
	Total	232	99,6	100,0	
Missing	System	1	,4		
Total		233	100,0		

*reprovou*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	207	88,8	88,8	88,8
	Sim	26	11,2	11,2	100,0
	Total	233	100,0	100,0	

*quantos*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	21	9,0	80,8	80,8
	2	5	2,1	19,2	100,0
	Total	26	11,2	100,0	
Missing	System	207	88,8		
Total		233	100,0		

*Atraso*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	154	66,1	66,4	66,4
	1	36	15,5	15,5	81,9
	2	18	7,7	7,8	89,7
	3	10	4,3	4,3	94,0
	4	7	3,0	3,0	97,0
	5	3	1,3	1,3	98,3
	6	3	1,3	1,3	99,6
	10	1	,4	,4	100,0
	Total	232	99,6	100,0	
Missing	System	1	,4		
Total		233	100,0		

*Frequência*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	36	15,5	15,5	15,5
	4	99	42,5	42,5	57,9
	5	98	42,1	42,1	100,0
	Total	233	100,0	100,0	

*continuidade*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	36	15,5	15,5	15,5
	Sim	150	64,4	64,4	79,8
	Não sei	47	20,2	20,2	100,0
	Total	233	100,0	100,0	

ANOVA<sup>a</sup>

continuidade	Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Não	1	Regression	27,832	5	5,566	2,864	,031 <sup>b</sup>
		Residual	58,303	30	1,943		
		Total	86,135	35			
	2	Regression	35,329	8	4,416	2,347	,047 <sup>c</sup>
		Residual	50,807	27	1,882		
		Total	86,135	35			
Sim	1	Regression	62,007	5	12,401	2,870	,017 <sup>d</sup>
		Residual	604,986	140	4,321		
		Total	666,993	145			
	2	Regression	93,001	8	11,625	2,775	,007 <sup>e</sup>
		Residual	573,992	137	4,190		
		Total	666,993	145			
Não sei	1	Regression	19,552	5	3,910	,554	,734 <sup>f</sup>
		Residual	282,263	40	7,057		
		Total	301,815	45			
	2	Regression	21,872	8	2,734	,361	,934 <sup>g</sup>
		Residual	279,944	37	7,566		
		Total	301,815	45			

a. Dependent Variable: Media

b. Predictors: (Constant), Oprimismo, Autonomia, Resolucao, Autodisciplina, Competencia

c. Predictors: (Constant), Oprimismo, Autonomia, Resolucao, Autodisciplina, Competencia, PE, EE, CL

d. Predictors: (Constant), Oprimismo, Resolucao, Autonomia, Autodisciplina, Competencia

e. Predictors: (Constant), Oprimismo, Resolucao, Autonomia, Autodisciplina, Competencia, PE, EE, CL

f. Predictors: (Constant), Oprimismo, Resolucao, Autodisciplina, Autonomia, Competencia

g. Predictors: (Constant), Oprimismo, Resolucao, Autodisciplina, Autonomia, Competencia, PE, CL, EE

Model Summary<sup>f</sup>

continuidade	Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
Não	1	,568 <sup>a</sup>	,323	,210	1,394075	
	2	,640 <sup>b</sup>	,410	,235	1,371765	1,818
Sim	1	,305 <sup>d</sup>	,093	,061	2,078781	
	2	,373 <sup>e</sup>	,139	,089	2,046882	1,840
Não sei	1	,255 <sup>f</sup>	,065	-,052	2,656422	
	2	,269 <sup>g</sup>	,072	-,128	2,750645	1,962

a. Predictors: (Constant), Oprimismo, Autonomia, Resolucao, Autodisciplina, Competencia

b. Predictors: (Constant), Oprimismo, Autonomia, Resolucao, Autodisciplina, Competencia, PE, EE, CL

c. Dependent Variable: Media

d. Predictors: (Constant), Oprimismo, Resolucao, Autonomia, Autodisciplina, Competencia

e. Predictors: (Constant), Oprimismo, Resolucao, Autonomia, Autodisciplina, Competencia, PE, EE, CL

f. Predictors: (Constant), Oprimismo, Resolucao, Autodisciplina, Autonomia, Competencia

g. Predictors: (Constant), Oprimismo, Resolucao, Autodisciplina, Autonomia, Competencia, PE, CL, EE

Coefficients<sup>a</sup>

continuidade	Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.	Collinearity Statistics	
			B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
Não	1	(Constant)	10,166	1,965		5,174	<,001		
		Competencia	-1,361	,713	-,558	-1,907	,066	,263	3,796
		Autodisciplina	2,060	,671	,787	3,071	,004	,343	2,911
		Autonomia	1,004	,448	,387	2,241	,033	,756	1,322
		Resolucao	-,059	,466	-,027	-,127	,900	,480	2,083
		Oprimismo	-,501	,289	-,289	-1,731	,094	,808	1,238
	2	(Constant)	13,548	2,931		4,622	<,001		
		Competencia	-,651	,832	-,267	-,782	,441	,187	5,338
		Autodisciplina	1,690	,729	,646	2,318	,028	,281	3,553
		Autonomia	,918	,459	,354	2,002	,055	,699	1,430
		Resolucao	-,014	,467	-,006	-,029	,977	,463	2,161
		Oprimismo	-,474	,303	-,274	-1,567	,129	,714	1,400
		PE	,069	,676	,022	,102	,919	,484	2,065
		CL	-2,061	1,045	-,500	-1,971	,059	,339	2,947
EE	,758	,734	,258	1,032	,311	,350	2,853		
Sim	1	(Constant)	10,946	1,283		8,529	<,001		
		Competencia	,499	,470	,155	1,063	,290	,304	3,286
		Autodisciplina	1,045	,451	,292	2,320	,022	,409	2,447
		Autonomia	-,184	,394	-,057	-,467	,641	,428	2,335
		Resolucao	-,321	,319	-,101	-1,007	,316	,649	1,540
		Oprimismo	-,183	,246	-,075	-,745	,457	,638	1,567
	2	(Constant)	11,888	1,404		8,470	<,001		
		Competencia	,456	,494	,142	,923	,358	,267	3,749
		Autodisciplina	,882	,470	,246	1,876	,063	,364	2,745
		Autonomia	-,160	,394	-,050	-,407	,685	,416	2,405
		Resolucao	-,187	,334	-,058	-,559	,577	,575	1,739
		Oprimismo	-,171	,242	-,070	-,707	,481	,637	1,569
		PE	-,751	,394	-,218	-1,905	,059	,478	2,092
		CL	-,342	,669	-,080	-,511	,610	,258	3,874
EE	,908	,402	,280	2,261	,025	,411	2,434		
Não sei	1	(Constant)	13,535	3,330		4,065	<,001		
		Competencia	-,804	1,174	-,189	-,685	,497	,308	3,249
		Autodisciplina	,428	,936	,093	,457	,650	,570	1,756
		Autonomia	-,555	,896	-,135	-,620	,539	,490	2,042
		Resolucao	,748	,658	,199	1,138	,262	,762	1,312
		Oprimismo	,507	,583	,167	,868	,390	,631	1,584
	2	(Constant)	14,355	3,814		3,764	<,001		
		Competencia	-1,029	1,444	-,242	-,713	,481	,218	4,585
		Autodisciplina	,675	1,099	,146	,614	,543	,443	2,258
		Autonomia	-,515	,943	-,126	-,546	,588	,474	2,109
		Resolucao	,828	,726	,220	1,140	,261	,671	1,491
		Oprimismo	,514	,609	,170	,844	,404	,621	1,609
		PE	-,301	1,132	-,071	-,266	,792	,350	2,859
		CL	-,486	1,467	-,098	-,331	,742	,287	3,481
EE	,410	1,059	,121	,387	,701	,257	3,896		

a. Dependent Variable: Media