

SUCESSO ESCOLAR E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL*

DANIEL MARQUES DA SILVA¹

JOÃO CARVALHO DUARTE¹

¹ Docente da Escola Superior de Saúde e investigador do Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI&DETS) do Instituto Politécnico de Viseu – Portugal. (e-mail: dsilva.essv@gmail.com; duarte.johnny@gmail.com)

Resumo

O Sucesso Escolar é uma temática de relevante interesse para estudantes, pais, professores e instituições escolares. Torna-se importante compreender os fatores que poderão influenciar o desempenho e o sucesso dos estudantes, nomeadamente dos que frequentam o ensino superior. Este estudo procura identificar o modo como a Inteligência Emocional (EI) se relaciona com o Sucesso Escolar nos estudantes do curso de licenciatura em Enfermagem da Escola Superior de Saúde de Viseu (ESSV).

Metodologia: A colheita de dados efetuou-se em Setembro de 2011, numa amostra de 287 estudantes e o tipo de estudo caracteriza-se como quantitativo não experimental, descritivo-correlacional, de corte transversal. Para a colheita de dados utilizámos um questionário de caracterização sócio demográfica e académica e uma escala de avaliação de Inteligência Emocional (EI) da autoria de Rego & Fernandes (2005)

Resultados: O género, o estado civil, o tempo de deslocação até à escola e o possuir bolsa de estudo não influenciam o Sucesso Escolar dos estudantes. Verificámos que a idade e o semestre que os estudantes frequentam têm influência sobre os resultados escolares. Os fatores da escala da Inteligência Emocional exercem influência sobre o Sucesso Escolar.

Conclusão: Os resultados encontrados neste estudo convidam a uma reflexão sobre a implementação de estratégias que permitam desenvolver nos estudantes a inteligência

* O estudo de investigação de que resultou este artigo foi conduzido pelos autores e teve a colaboração dos estudantes do 18º Curso de Licenciatura em Enfermagem da ESSV: Ana Gomes, Ana Nóbrega, Carla Caprichoso, Catarina Ramos, Cláudia Fernandes, Cristiana Pina, Fabiana Saraiva e Mónica Vidal.

emocional, de forma a melhorar globalmente o sucesso escolar e, de modo especial, na vertente do ensino clínico.

Palavras-chave: sucesso escolar, inteligência emocional, estudantes de enfermagem.

Abstract

Educational Success is a matter of the greatest relevance for students, parents, teachers and educational institutions. It is important to understand the elements which may influence the performance and success of the students, namely those in higher education. This study seeks to identify how the Emotional Intelligence (EI) relates to educational attainment in the students of the degree course in nursing of the Escola Superior de Saúde de Viseu.

Methodology: The data collection was carried out in September 2011, with a sample of 287 students and the type of study is characterized as quantitative non-experimental, descriptive-correlational study of cross-section. For the collection of data we use a socio demographic and academic questionnaire and an emotional intelligence (EI) scale by Rego & Fernandes (2005).

Results: Gender, marital status, commuting time to school and scholarship do not influence the Educational Success of students. Age is an influencing factor over all studied means, and the student's residence only influences the theoretical mean. The semester the student is attending also influences his/her educational success. Globally, the EI factors have influence on the Educational Success.

Conclusion: The results found in this study invites to a reflection on the implementation of strategies to develop in students the emotional intelligence to improve school success and in particular in the area of clinical teaching.

Keywords: educational success, emotional intelligence, nursing students.

Introdução

O sucesso escolar, da mesma forma que o seu oposto, o insucesso escolar, é uma matéria que preocupa todos os agentes do sistema educativo e inquieta grande parte da nossa sociedade, sendo tema de interesse para investigadores, sociólogos e pedagogos. Contudo, e apesar do grande interesse que desperta esta temática, os conceitos de sucesso e insucesso são complexos, já que, dependendo dos intervenientes educativos, o significado que lhes é atribuído é diverso.

Tavares & Santiago (2001) referem que o sucesso é concebido como a razão entre o que se pretende conseguir (objetivos) e o que efetivamente se conseguiu (os resultados).

De um modo geral, a ideia de sucesso escolar é associada ao desempenho dos estudantes. Obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progredem nos cursos, considerando, globalmente, as notas e as reprovações. Por sua vez, o insucesso é caracterizado pelo baixo rendimento escolar dos alunos que, por razões de vária ordem, não alcançaram resultados satisfatórios e não atingiram os objetivos desejados ou não alcançaram as competências esperadas num determinado período de tempo. Contudo, todos sabemos que estes índices de sucesso/insucesso variam segundo o contexto, pois competências iguais podem ser avaliadas de forma diferente de um estabelecimento para outro. O sistema escolar, apresenta os seus próprios critérios e procedimentos de avaliação, constrói as representações de sucesso e de insucesso escolar (centrados em procedimentos mais ou menos codificados), subentendidos por normas de excelência e por níveis de exigência institucionalmente definidos.

É necessário também ter em consideração que o sucesso escolar obedece a critérios subjetivos, que variam de aluno para aluno, segundo a visão que têm acerca do assunto e conforme as suas ambições e perspetivas. Segundo Tavares & Santiago (2001) deverão considerar-se os resultados (avaliados de uma forma objetiva) e a satisfação demonstrada pelo aluno, (avaliados de forma subjetiva), como os indicadores de sucesso. É importante considerar a adaptação à instituição e grupo de pares, a relação estabelecida com a instituição e respetivas instalações, a relação professor-aluno, as capacidades cognitivas e fatores não cognitivos próprios de cada aluno, entre outros, como potenciais fatores que interferem no sucesso ou insucesso escolar.

O sucesso na perspetiva de Tavares & Santiago (2001) tem uma dimensão multifacetada (domínio académico, sócio-relacional e biopsicológico); tem ainda uma vertente subjetiva (o desempenho pode ser percecionado de forma diferente dependendo dos objetivos dos estudantes). Os mesmos autores consideram que, quer os resultados (objetivos), quer a satisfação (subjetivos) com esses resultados são indicadores de sucesso. Desta forma, devemos considerar o caráter objetivo e subjetivo com que cada aluno cataloga o seu desempenho. Se um aluno está efetivamente satisfeito com os resultados obtidos, é porque existe uma aproximação clara entre o que o mesmo queria atingir e o que atingiu na

realidade. Não podemos, no entanto, ignorar o facto de os próprios objetivos estabelecidos terem duas vertentes possíveis de apresentação: objetivos propostos para o aluno ou objetivos propostos/definidos pelo aluno.

Simonton (2001), citado em Monteiro, 2009: 80) refere por sua vez que “(...) o talento em qualquer domínio é um fenómeno dinâmico e complexo, decorrente de um conjunto bastante heterogéneo de traços psicológicos e de fatores contextuais que permitem a manifestação da excelência.”

Correia (2003), num estudo efetuado sobre o insucesso escolar no ensino superior, refere que no Instituto Superior Técnico as três principais causas do insucesso são: a descoordenação entre as diversas disciplinas do mesmo curso, com consequências óbvias nos diversos momentos de avaliação; carências logísticas de vária ordem, desde as más condições pedagógicas das salas de aula às deficientes condições de estudo, em termos de espaços adequados e seu apetrechamento; e a fraca qualidade dos elementos de estudo e/ou orientação bibliográfica de apoio, acompanhada por uma deficiente exposição das matérias nas aulas.

Existem inúmeras variáveis e circunstâncias que influenciam o sucesso ou insucesso escolar, como sejam a inteligência, o esforço, a dificuldade da tarefa, o cansaço, os currícula e as atividades programadas, a escola e a influência do professor, entre outros. Formosinho (1987), citado em Almeida et al. 2006,) refere que os fatores sociais como a família, a linguagem, as atitudes face ao conhecimento e à escola, as condições de acesso a material didático, a vida social, entre outros, irão influenciar o sucesso /insucesso escolar. Acrescenta ainda o mesmo autor que são também importantes os fatores relacionados com a escola, políticas educativas, qualidade da estrutura física, os manuais escolares, métodos de avaliação, o corpo docente, entre outros.

Pelo exposto, verificamos que são muitos os fatores que podem contribuir para o sucesso escolar, tais como os relacionados com a instituição de ensino, com o professor e os métodos de ensino, os *currícula* e a articulação das atividades, o contexto sócio-económico e familiar, os fatores cognitivos e não cognitivos (variáveis psicossociais) ligados ao estudante.

Incluída nas variáveis pessoais, emerge a componente emocional. Machado *et al.* (2008) destacam a correlação da competência emocional com o sucesso social e académico. A investigação tem consistentemente estabelecido associações positivas entre o conhecimento das emoções e a competência académica (Mostow *et al.*, 2002, citado em Machado *et al.*, 2008). Na mesma linha de pensamento, Sprinthall (1993) destaca o impacto das emoções na memória, diminuindo-a ou aumentando-a, e, conseqüentemente, o seu impacto na aprendizagem.

Martin & Boeck (1999) afirmam que o êxito na vida é determinado por fatores vários, mas, sobretudo, pelo controlo das emoções próprias e alheias. Para estes autores, num mundo cada vez mais complexo, a inteligência deve ser perspetivada num âmbito mais lato.

Impõe-se uma nova realidade que requer, para além da capacidade de abstração, da lógica formal, da compreensão de implicações complexas e do tratamento de amplos conhecimentos de caráter geral, o envolvimento de aspetos como a criatividade, o talento para organizar, o entusiasmo, a destreza psicológica e as atitudes humanitárias. Estamos então perante qualidades emocionais e sociais. É imprescindível consolidar a inteligência racional e o mundo das emoções com vista a poder compreender e interpretar o que nos rodeia.

Goleman (2001) defende que possuímos duas mentes: a racional e a emocional. Existe, segundo o autor, uma ligação entre a emoção e a cognição, sendo que a primeira não pode ser entendida apenas em termos do que ocorre no interior da pessoa ou no cérebro, mas como um conjunto de transações com acontecimentos do meio ambiente, significativos para o bem-estar do sujeito. Estes acontecimentos são avaliados, segundo Goleman, através de uma apreciação cognitiva, de forma deliberada, racional e consciente (Costa, 2009). Damásio, citado pelo mesmo autor, defende que alguém privado das suas emoções, dificilmente consegue tomar decisões racionais, assumindo mesmo que, sem emoções, não existirão raciocínios assertivos. Damásio advoga que não há decisões puramente lógicas nem decisões puramente emocionais, sendo que o elo de ligação entre as duas é imprescindível para a tomada de decisões adequadas.

O enquadramento relativo à inteligência emocional e às respetivas competências tem evoluído ao longo do tempo, no sentido de uma simplificação, como o atestam os vários estudos recentemente efetuados sobre o cérebro e as emoções, que esclarecem, em muito, a base neurológica das competências (Silva, 2010).

No decorrer dos últimos anos, é notório o interesse e a procura de uma definição de Inteligência Emocional (IE). Importa ressaltar que cada conceito emerge da abordagem teórica que a sustenta, cujas origens remontam à psicologia social e à inteligência pessoal (Costa, 2009).

Podemos, no entanto, encontrar as raízes do construto da IE no conceito de “inteligência social”, identificado por Thorndike (1920), citado em Rego & Fernandes, (2005), baseado na capacidade de compreender e gerir, agindo sabiamente as relações humanas.

Mayer, Salovey & Caruso (2000), citado em Ângelo, (2007), agrupam os modelos para a inteligência emocional em dois grandes grupos: os de aptidões, na linha de Mayer e Salovey, que se focam nas aptidões mentais, nas emoções e na sua interação com a inteligência, e os modelos mistos, na linha de Bar-On e na linha de Goleman, que consideram as aptidões mentais e uma variedade de outras características como a motivação, a atividade social e determinadas qualidades pessoais (autoestima, felicidade, empatia, entre outras) como uma entidade única.

Goleman (2001) apresenta a sua definição de Inteligência Emocional como sendo a capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas relações.

Num curto período de tempo, o termo entrou no vocabulário de diversos segmentos da sociedade. Assim, atualmente, numa época que se caracteriza pela tecnologia e competitividade, mas com baixo nível de emprego, o investimento na Inteligência Emocional surge como uma alternativa promissora para aumentar o potencial da empregabilidade. Deste modo, diversas instituições de ensino propõem, como atrativo, a educação da Inteligência Emocional. Também no mundo atual se realizam numerosas palestras, seminários, oferecendo indicações para aumentaram a Inteligência Emocional (Roberts *et al.*, 2002).

Numa revisão literária realizada por Rego & Fernandes (2005), estes verificaram que as aprendizagens de sucesso e os mais elevados desempenhos resultam da reunião sinérgica das aptidões racionais e emocionais. Mais, a combinação do Quociente Intelectual (QI) e da IE esclarece uma maior variação no desempenho do que apenas o QI.

Existem alguns trabalhos que suportam a validade da inteligência emocional na predição do sucesso escolar (Van Der Zee, *et al.*, 2002, citados em Ângelo, 2007). Contudo, é também manifesta a controvérsia em volta da sua relação.

Ângelo (2007:32) cita os estudos de Mayer e colaboradores a propósito da importância da inteligência emocional em várias áreas e onde referem, entre vários resultados, que “a inteligência emocional está relacionada com o sucesso académico e no trabalho”. Em concordância com estes autores, estão os estudos realizados por Parker *et al.* (2004), que evidenciam uma forte correlação entre as duas variáveis. Um outro estudo realizado por Parker *et al.* (2006) acrescenta que a IE se relaciona significativamente com o não abandono escolar.

Por outro lado, apresentam-se os trabalhos realizados por Newsome *et al.* (2000), citados em Ângelo (2007), O'Connor & Little (citados em Ângelo, 2007) e por Amelang & Steinmayer (2006) que enunciam a inexistência ou uma correlação fraca, entre as duas variáveis. Os resultados do estudo realizado por Ângelo (2007) vêm corroborar os do último estudo acabado de referir, pois demonstram não haver uma correlação estatisticamente significativa, positiva, entre a inteligência emocional e o sucesso escolar, ficando este a dever-se a outros fatores. Nestes estudos emergem, de uma forma global, como variáveis preditoras do sucesso, as capacidades cognitivas, a personalidade e, no último, acresce a escolaridade da mãe e o reconhecimento verbal.

No estudo realizado por Petrides, Frederickson & Furnham (2004) verificou-se uma maior correlação entre a IE e o sucesso escolar em estudantes com uma inteligência verbal inferior e em disciplinas como a literatura e arte.

Benson, Ploeg & Brown (2010) realizaram um estudo sobre a IE em estudantes de enfermagem, tendo concluído que estes apresentam efetiva capacidade emocional e social, que os dota de boas capacidades interpessoais e de trabalho sob pressão e que lhes permite lidar eficazmente com as demandas da vida.

Slaski & Cartwright (2003), citados em Rego & Fernandes (2005) salientam que indivíduos emocionalmente mais inteligentes se ajustam melhor à envolvente externa e lidam melhor com as contingências da vida, criam e desenvolvem redes de relações interpessoais que lhes permitem lidar mais facilmente com fontes de *stress* e estabelecem relações mais saudáveis com os outros.

Durante a frequência do curso os estudantes experienciam vivências académicas variadas em função das dificuldades que encontram. No estudo realizado em estudantes de enfermagem por Benson, Ploeg & Brown (2010) esta premissa foi evidente pela disparidade da média da inteligência emocional entre estudantes do primeiro ano e estudantes do quarto ano. Estes últimos surgem com uma maior IE na globalidade, pontuando, de um modo significativo em termos fatoriais, ao nível do relacionamento interpessoal e da gestão do *stress*.

Este facto parece ir de encontro ao estudo de Porta-Nova (2009), que reconhece, nos alunos do primeiro ano de um curso superior, um maior risco para problemas que afetam o bem-estar psicológico e, em particular, nos alunos do primeiro ano dos cursos das Ciências da Saúde.

Para o autor este fato evidencia a insegurança que muitos dos estudantes apresentam numa fase inicial do seu curso superior, em contraste com a maior capacidade de gestão emocional em situações exigentes que um finalista, nomeadamente de enfermagem, apresenta, pois realizou um percurso que lhe exigiu essa autoeficácia, aumentando a sua capacidade de controlo emocional e a perceção mais exata das suas competências.

No decorrer da licenciatura em Enfermagem são realizados estágios, denominados por ensinamentos clínicos, que constituem parte integrante do plano de formação do futuro profissional de saúde. Os ensinamentos clínicos decorrem em instituições de saúde ou comunitárias, onde estão patentes as diferentes valências do enfermeiro. Para além de complementar a formação teórico-prática nas condições concretas do posto de trabalho de uma organização, existem outras competências adquiridas no contexto de trabalho, tendo como exemplos o trabalho em equipa, a organização individual do trabalho, as relações interpessoais, a partilha de responsabilidades, o aprender com as novas situações, a comunicação e a decisão individual ou em grupo, perante novas situações que possam surgir (Silva & Silva, 2004). Como facilmente se pode compreender, o controlo de emoções por parte dos estudantes de enfermagem durante o seu ensino clínico é de extrema importância para ultrapassar as dificuldades e promover o controlo e a segurança na prestação de cuidados, exercendo assim influência no seu sucesso.

É pois importante que não se menospreze o desenvolvimento da inteligência emocional dos estudantes e Ferreira (2008) reforça a importância que a inteligência emocional adquire no contexto da formação inicial em enfermagem, pois o estudante em formação inicial possui uma capacidade débil na gestão das emoções. É no confronto diário com as situações que o estudante sente necessidade de mobilizar uma série de estratégias para ser capaz de gerir o turbilhão de emoções que o assaltam, o que nem sempre é tarefa fácil, dada a sua imaturidade neste domínio.

Embora plenamente conscientes que os fatores intervenientes na problemática do sucesso escolar dos estudantes são muitos e variados e requerem uma análise minuciosa, no presente estudo procurámos analisar a inteligência emocional na sua relação com o sucesso escolar. Neste contexto, a principal questão formulada para a investigação foi saber em que medida a inteligência emocional influencia o sucesso escolar dos estudantes do curso da licenciatura em enfermagem (CLE) da Escola Superior de Saúde de Viseu (ESSV).

Com este estudo procurámos: caracterizar alguns parâmetros sociodemográficos e académicos dos estudantes que frequentam o CLE na ESSV; identificar os resultados escolares dos estudantes no último semestre frequentado (média teórica, média de ensino clínico e média final do semestre); identificar as características da inteligência emocional dos estudantes da amostra; e analisar o modo como a inteligência emocional se relaciona com o sucesso escolar.

Metodologia

O tipo de estudo que delineámos para a nossa investigação partilha as características de estudos quantitativos observacionais (não experimentais) de corte transversal, com análise descritiva e correlacional.

A nossa amostra foi constituída por 287 estudantes que frequentavam o curso de licenciatura em enfermagem da ESSV, do primeiro ao sétimo semestre, e o estudo foi realizado no início do ano letivo, em setembro de 2011. Foi uma amostragem não probabilística de conveniência.

Foram critérios de exclusão da amostra, os seguintes:

- Alunos pertencentes ao 25.º CLE (turma do primeiro ano, primeiro semestre) pelo facto de não terem frequentado ainda um semestre na escola no período a que se reporta o estudo;

- Alunos trabalhadores estudantes;

- Alunas do 18º CLE que estavam envolvidas com o presente estudo;

- Alunos que no semestre a que se referem as notas apuradas se encontraram numa das seguintes situações:

- Participaram nos programas Erasmus/Vasco da Gama;

- Repetiram alguma unidade curricular;

- Não se inscreveram ou anularam a matrícula a uma ou mais unidades curriculares.

O instrumento da colheita de dados utilizados neste trabalho de investigação foi o Questionário o qual englobou duas componentes: a primeira parte para a colheita dos dados sociodemográficos e académicos; a segunda parte incluía a escala de Inteligência Emocional da autoria de Rego & Fernandes (2005).

As médias dos resultados escolares dos estudantes (teoria, ensino clínico e final de semestre) foram calculadas pelas classificações das diferentes unidades curriculares, expressas numa escala de zero a vinte valores, e ponderadas em função dos ECTS de cada unidade curricular.

No que respeita aos procedimentos, os questionários foram aplicados a todas as turmas existentes na ESSV do curso de Licenciatura em Enfermagem em setembro de 2011 (18º, 19º, 20º, 21º, 22º, 23º, 24º CLE), num total de sete turmas, e os dados recolhidos referem-se ao semestre anterior (segundo semestre do ano letivo 2010/2011). A sua aplicação foi efetuada em sala de aula, no período final ou inicial da sessão letiva, com o consentimento dos docentes presentes.

Os estudantes identificavam os questionários no canto superior direito com o número mecanográfico de forma a poder ser recortado por um funcionário administrativo, após colocação das médias do ensino teórico, do ensino clínico e média final de semestre nos espaços que lhe estavam destinados no questionário Assim foi resguardada a confidencialidade da informação respeitante às médias de cada aluno.

O programa informático utilizado para o desenvolvimento da componente estatística do presente estudo foi o IBM SPSS – Statistics versão 20.

Resultados

Pela análise descritiva da caracterização da amostra verificamos que dos 287 estudantes, 41 deles (14,3%) pertencem ao sexo masculino e 246 (85,7%) são do sexo feminino. A idade da amostra oscilou entre os 18 e os 39 anos. No respeitante ao género masculino a idade média é de 21 anos e em relação ao género feminino a média é de 20 anos (cf. tabela 1). Não se verificou uma relação estatisticamente significativa entre a idade e o género ($\chi^2= 6,386; p=0,094$).

Tabela 1 – Estatísticas relativas à idade e género

	N	%	Mín.	Máx.	Média	D.P	CV (%)	SK/erro	K/erro
Masculino	41	14,3	18	33	21,00	3,023	14,39	5,71	1,714
Feminino	246	85,7	18	39	20,00	2,462	12,31	24,87	78,48
Total	287	100	18	39	20,00	2,568	12,20	24,00	65,48

Na tabela 2 podemos observar os resultados respeitantes às variáveis estado civil, unidades curriculares em atraso, bolsa de estudo, residência e tempo de deslocação para a escola.

No que se refere ao estado civil, 97,2% dos indivíduos são solteiros, sendo que os restantes 2,8% correspondem à percentagem de casados. Verificamos ainda que a maioria dos inquiridos não possui unidades curriculares em atraso, o que se traduz numa percentagem de 96,9%. Constatamos que 53% dos indivíduos que compõem a amostra não tem bolsa de estudo. No que respeita à residência em tempo de aulas, 52,8% dos inquiridos residem com o seu agregado familiar.

Relativamente ao tempo de deslocação para a escola, apurámos que 63,1% dos indivíduos que constituem a amostra demoram um tempo igual ou inferior a 15 minutos, 31,4% demoram entre 15 a 30 minutos, 3,1% demoram 30 a 45 minutos e, por fim, com uma menor percentagem, 2,4 % demoram um tempo igual ou superior a 45 minutos.

Tabela 2 – Características Gerais da Amostra

	Feminino		Masculino		Total		Residuais	
	N	%	N	%	N	%	Masc	Fem
Estado Civil¹								
Solteiro	242	98,4	37	90,2	279	97,2	2,9	-2,9
Casado	4	1,6	4	9,8	8	2,8	-2,9	2,9
Unidades Curriculares em atraso²								
Sim	5	2,0	4	9,8	9	3,1	-2,6	2,6
Não	241	98,0	37	90,2	278	96,9	2,6	-2,6
Alunos Bolseiros³								
Sim	114	46,3	21	51,2	135	47,0	-6	6
Não	132	53,7	20	48,8	152	53,0	6	-6
Residência⁴								
Com o Agregado	127	52,5	22	55,0	149	52,8	-3	3
Fora do Agregado	115	47,5	18	45,0	133	47,2	3	-3
Tempo na deslocação para a escola⁵								
≤15min	151	52,6	30	73,2	181	63,1	-1,4	1,4
15-30 min	80	32,5	10	24,4	90	31,4	1,0	-1,0
30-45 min	8	3,3	1	3,3	9	3,1	3	-3
≥ 45 min	7	2,8	0	0	7	2,4	1,1	-1,1

¹X²=8,572 p=0,003 // ²X²=6,902 p=0,009 // ³X²=0,336 p=0,562 // ⁴X²=0,088 p=0,767 // ⁵X²=2,756 p=0,431

Os dados relativos aos resultados escolares dos estudantes podem ser observados na tabela 3. A **média teórica (MT)** oscilou entre os 6 e os 18 valores, com uma média de 14 valores e um desvio padrão de 2,107. A amplitude de variação das médias em ensino teórico foi de 12 valores.

No que diz respeito à **média de ensino clínico (MEC)**, verificamos que dos estudantes da nossa amostra nenhum reprovou a ensino clínico no semestre em estudo, pois constatamos que as notas oscilaram entre 12 e 19 valores, com uma média de 16 valores e um desvio padrão de 1.221. A amplitude de variação das médias em ensino clínico foi de 7 valores.

A **média final de semestre (MFS)** oscilou entre os 6 e os 18 valores, com um resultado médio de 14.83 valores e um desvio padrão de 1.637. A amplitude de variação das médias é de 12 valores, pelo que procedemos ao agrupamento em classes homogêneas.

Em todas as médias (teórica, ensino clínico e final de semestre) os coeficientes de variação traduzem uma dispersão fraca.

Tabela 3 – Caracterização da amostra quanto às médias das notas teórica, de ensino clínico e de final de semestre

	Min.	Máx.	Média	Desvio Padrão	Q. Variância	SK/erro	K/erro
Média teórica	6	18	14,00	2,107	15,05	1,673	11,12
Media ensino clínico	12	19	16,00	1,221	7,631	-2,763	-0,156
Media final semestre	6	18	14,83	1,637	11,038	-6,277	9,811

Com o intuito de compreendermos se existia ou não uma relação estatisticamente significativa entre o semestre que os alunos frequentaram e as médias de ensino teórico, clínico e final de semestre, realizámos um teste One-Way ANOVA e verificámos que existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes do 1º ao 7º semestre:

- Média do ensino teórico - $F = 62,226$ e $P = 0,000$;
- Média do ensino clínico - $F = 22,317$ e $P = 0,000$;
- Média do final semestre - $F = 63,268$ e $P = 0,000$

No que diz respeito à média teórica, as médias mais baixas encontram-se no quinto semestre (12,08 valores) e no 1º semestre (12,73 valores). Em relação à média do

ensino clínico, as médias mais baixa encontram-se no terceiro semestre (14,62 valores), e, por último, relativamente à média final de semestre, a média mais baixa encontra-se nos estudantes que se encontram a frequentar o primeiro semestre. Note-se que os estudantes do 1º semestre não têm ensino clínico.

Apesar das raparigas apresentarem notas mais elevadas na teoria e no final do semestre e os rapazes notas mais elevadas no ensino clínico, pelo teste U de Mann-Whitney não se encontraram diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das médias citadas.

Na relação do estado civil e as médias das notas apresentadas aplicámos o mesmo teste de U de Mann-Whitney e também verificámos que não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os alunos solteiros e casados, apresentando, contudo, estes últimos, níveis médios mais elevados.

Apesar dos estudantes bolseiros apresentarem notas com valores médios mais elevados, também não se verificou existirem diferenças estatisticamente significativas com os que não são bolseiros.

Observamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre a residência (no agregado familiar e fora do agregado familiar) e a média teórica ($p = 0.009$). A média teórica e a média final de semestre são mais elevadas nos alunos que estão a residir no seu meio familiar. Na média de ensino clínico os valores são mais elevados nos sujeitos que residiam fora do seu meio familiar, mas sem diferenças estatisticamente significativas.

Na análise efetuada entre os fatores da escala de Inteligência Emocional (Rego & Fernandes, 2005) e o sucesso escolar verificámos o seguinte:

- No que se refere à **média de ensino clínico**, observamos que existem correlações positivas e significativas nos fatores “*empatia e contágio emocional*”, “*compreensão das causas das emoções próprias*”, “*autoencorajamento*” e “*compreensão das emoções dos outros*”, ou seja, à medida que aumentam/diminuem os índices nestes fatores da Inteligência Emocional, a média de ensino clínico também aumenta/diminui.

- Quanto à **média teórica**, também com influência na **média final de semestre**, é de salientar que existem correlações negativas e significativas com os fatores “*atenção às emoções próprias*” e “*autocontrolo emocional*”, ou seja, à medida que aumentam/diminuem os índices destes fatores da Inteligência Emocional, a média teórica e de final de semestre diminui/aumenta. Por outro lado, o fator “*autoencorajamento*” estabelece uma correlação positiva e significativa com a média teórica e a média final de semestre, ou seja, à medida que aumentam/diminuem os índices deste fator, as médias também aumentam/diminuem.

Discussão dos resultados

Relativamente às variáveis sociodemográficas, a amostra deste estudo foi constituída por indivíduos a frequentar o Curso de Licenciatura em Enfermagem na Escola Superior de Saúde de Viseu da 18ª à 24ª turma, numa totalidade de 287 alunos. Destes, a maioria pertence ao género feminino (85,7%). A idade da amostra oscilou entre os 18 e os 39 anos. No que diz respeito ao género masculino, a idade média é de 21 anos, e, em relação ao sexo feminino, a média é de 20 anos.

Verificámos que 97.2% dos indivíduos são solteiros e 52.8% dos inquiridos residem com o seu agregado familiar em tempo de aulas. Constatámos que 96.9% dos estudantes não possui unidades curriculares em atraso e 53% dos indivíduos que compõem a amostra não têm bolsa de estudo.

Relativamente ao tempo de deslocação para a escola, apurámos que a maioria dos indivíduos que constituem a amostra (63.1%) demora um tempo igual ou inferior a 15 minutos.

No respeitante à variável género e estado civil, verificámos que não existe relação com o sucesso escolar. Quanto à variável idade, verificámos que existem diferenças estatisticamente significativas entre esta e o sucesso escolar.

Relativamente á variável residência, verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre esta e a média teórica, sendo que esta é mais elevada nos alunos que residem com o seu agregado familiar. Estes resultados podem ser compreendidos no contexto das vivências académicas, em que os pais funcionam, em alguns casos, como recursos disponíveis para o jovem, quando confrontado com situações de dificuldade ou *stress* (Weiss, 1982, citado em Santos, 2003, p. 41). Musgrave (1984, p. 397) acrescenta, a este nível, que os pais têm uma influência significativa no sucesso ou insucesso escolar dos filhos, uma vez que os seus próprios valores em relação à educação podem afetar o comportamento dos jovens. Por outro lado, no nosso estudo verifica-se que alunos que não residem no seu meio familiar obtêm médias mais elevadas nos ensinos clínicos. Perante estes resultados interrogamo-nos se o facto de não residir com a família impele o estudante a desenvolver competências comunicacionais e adaptativas que se repercutem com maior relevância em contexto de estágio.

Pelos resultados obtidos, verificamos que existem correlações positivas e estatisticamente significativas entre a **Média de Ensino Clínico** e a “*empatia e contágio emocional*”, a “*compreensão das causas das emoções próprias*”, o “*autoencorajamento*” e a “*compreensão das emoções dos outros*”,

De acordo com Rego & Fernandes (2005), uma pessoa com elevada pontuação em “*Autoencorajamento*” tem facilidade em orientar-se por objetivos e é dotada de espírito de iniciativa. Na opinião destes autores, este fator corresponde, em medida

considerável, à regulação das emoções, à aplicação de conhecimento emocional e à autogestão. Este fator engloba os itens: “*Normalmente encorajo-me a mim próprio para dar o meu melhor*”, “*De uma forma geral costumo estabelecer objetivos para mim próprio*” e “*Dou o melhor de mim para alcançar os objetivos a que me propus*”.

Durante o ensino clínico, o aluno é confrontado com múltiplas e variadas situações que põem à prova o seu desempenho e a sua capacidade de gerir e ultrapassar sentimentos, muitas vezes contraditórios. No contexto da prática, as exigências dos serviços e da orientação, o receio de falhar perante a vida, a necessidade de estudo bibliográfico que sustente a prática clínica após cada turno, a exigência de lidar com a morte e a doença são alguns dos aspetos que se impõem ao estudante de enfermagem. Desta forma, um estudante que consiga estabelecer uma relação empática com o doente e manter a calma em situações de maior *stress*, compreendendo as suas próprias emoções e as dos outros, consegue gerir de forma eficaz as suas emoções e assim obter melhores resultados nestes contextos.

Face aos resultados obtidos, verificamos que existem correlações negativas e estatisticamente significativas entre a **Média Teórica** e a **Média Final de Semestre** e os fatores “*Atenção às emoções próprias*” e “*autocontrolo emocional*”. De acordo com Rego & Fernandes (2005), o primeiro destes fatores diz respeito à identificação das emoções, não englobando a sua compreensão. O segundo fator respeita ao grau em que o indivíduo é capaz de controlar as suas emoções em situações de forte carga emocional, assim como à capacidade do indivíduo para se redirecionar e priorizar o pensamento com base em sentimentos e emoções associadas. Estas capacidades, ao contrário daquelas que exerceram maior influência no ensino clínico, são mais direcionadas para o próprio sujeito (inteligência intrapessoal, na perspetiva de Gardner (1995), ou competências pessoais, na perspetiva de Goleman) as quais, sendo importantes, constituem na perspetiva de Goleman (2001) apenas um dos domínios fundamentais da Inteligência Emocional, que engloba outros domínios, designadamente o saber gerir as próprias emoções, o motivar-se a si mesmo, o reconhecer as emoções dos outros e o gerir relacionamentos. No ensino superior e numa perspetiva de desenvolvimento de competências, como o advoga processo de Bolonha o estudante deverá desenvolver competências de âmbito social, nomeadamente no que respeita à gestão de relacionamentos. Cada vez mais o estudante deve ser o motor da sua aprendizagem e, a par das pesquisa que poderá fazer individualmente, os trabalhos em equipa e de colaboração, a gestão de conflitos, a mudança, o exercer influência sobre os outros e o mostrar interesse pelos outros, são aspetos cada vez mais valorizados, pelo que o estar atento às emoções próprias e o autocontrolo emocional podem não ser suficientes para o sucesso, nomeadamente o escolar.

O “*Autoencorajamento*” apresenta uma correlação positiva, sendo a sua influência transversal a todas as médias. Sem dúvida que saber mobilizar as emoções ao serviço de um objectivo e concentrar a sua atenção para a competência e para a criatividade é essencial para o sucesso na vida. Tem aqui todo o enquadramento o ditado popular que diz “uns 10% de inspiração com 90% de transpiração”. Sem dúvida que o papel da motivação positiva – mobilização de sentimentos de entusiasmo, zelo, confiança, persistência – são essenciais para alcançar os objetivos.

No que respeita à relação entre a variável académica **Semestre** e o **Sucesso Escolar** dos estudantes do Curso Licenciatura em Enfermagem da ESSH, através do teste One-Way ANOVA, verificamos que o semestre frequentado influencia as médias (teórica, de ensino clínico e final de semestre), ou seja, o sucesso escolar dos alunos da ESSH.

O facto de serem os alunos do quinto semestre a apresentarem as médias teóricas mais baixas coloca-nos a nós próprios algumas interrogações. Embora sabendo que são vários os fatores que podem interferir no sucesso escolar, interrogamo-nos, por um lado, se não haverá influência por serem estes mesmos alunos que na Escola Superior de Saúde se responsabilizam pela organização das atividades extracurriculares relacionadas com as praxes académicas. Estas atividades, quer diurnas, quer noturnas, são vividas de forma mais ou menos intensa na academia e ocupam bastante tempo na sua organização e realização, levando por vezes a faltas às aulas e a um menor descanso. Por outro lado, importa lembrar que no curso de licenciatura em enfermagem este é um semestre em que os conteúdos lecionados são bastante específicos (Saúde Infantil Pediátrica; Saúde Materna, Obstétrica e Ginecológica) e, desta forma, poderá haver menos interesse nestas matérias por parte de alguns estudantes, o que se poderá traduzir em resultados escolares inferiores.

Relativamente ao terceiro semestre, em que as médias de ensino clínico são mais baixas, é de notar que é neste mesmo semestre que os estudantes têm o primeiro contacto com a prática clínica. Por um lado, este é um ensino clínico de elevada exigência, o que vai de encontro ao citado por Ferreira (2008), que afirma ser neste ensino clínico que os alunos experimentam verdadeiramente a sensação de serem enfermeiros.

O primeiro ensino clínico na Escola Superior de Saúde de Viseu é realizado num Serviço de Medicina, onde os utentes são na sua maioria dependentes, idosos, tantas vezes sem esperança de reabilitação possível, muitos deles sem uma família próxima e que ficam por longos períodos de tempo, provocando um maior desgaste físico e psíquico do estudante aluno. Estes dados vão de encontro aos estudos de Macedo (2004), que afirma que grande parte dos estudantes referem ser neste primeiro estágio que aprendem a relacionar-se com as pessoas doentes, a lidar com os

sentimentos de frustração e angústia que emergem do relacionamento com os doentes e com os profissionais de saúde. Tal como afirma Longarito (2003), citado em Cunha *et al.* (2010), o ensino clínico é propício ao desenvolvimento do estudante de enfermagem, no entanto, é também um local de dificuldades e promotor de insegurança e *stress*. Estes são provocados pela inexperiência do estudante, pelos objetivos de aprendizagem pretendidos pela escola/curso, por vezes demasiado ambiciosos, e pela falta de capacidade de gerir o tempo na prestação de cuidados, o que leva a uma perda de controlo por parte do estudante. Verificamos, pois, que o ensino clínico é um momento crucial, em que o estudante tem de mobilizar competências de vária ordem, o que nem sempre consegue e vem a refletir-se no seu sucesso escolar.

Por último, são os estudantes do primeiro semestre (semestre teórico) que apresentam médias mais baixas de final de semestre, podendo o mesmo dever-se ao facto destes mesmos estudantes, tal como os do quinto semestre, estarem mais envolvidos com as atividades das praxes académicas. O facto de alguns dos estudantes estarem longe da família e dos amigos pode gerar tristeza, saudade, podendo torná-los mais deprimidos e menos motivados para o estudo. Tal como refere Valadas & Gonçalves (2002), citado em Porta-Nova, (2009) a transição para o ensino superior coloca ao estudante as mais diversas exigências, nos vários domínios académicos, social e pessoal. Não podemos também deixar de referir a reorganização de métodos de estudo e a adaptação a novas formas de ensino e aprendizagem.

Conclusões

Com a presente investigação procurámos compreender a problemática do (in)/sucesso escolar e da inteligência emocional e de que forma esta última influencia o sucesso dos estudantes da Escola Superior de Saúde de Viseu, a frequentar o curso de Licenciatura em Enfermagem.

Importa aqui referir algumas das limitações do nosso estudo e, com elas, estabelecer novas ideias e sugestões para investigações futuras. Entre as várias limitações realçamos, por um lado, a particularidade da amostra ser constituída apenas por estudantes, por outro lado, todos eles estavam a frequentar o curso de enfermagem e, ainda, pelo fato de ser predominante o género feminino. Estes factos poderão enviesar os resultados, pelo que será desejável realizar mais estudos em amostras diferentes daquela que aqui estudamos. De salientar ainda que a consistência interna da escala aplicada à nossa amostra apresentou valores baixos nos vários itens e nos seus fatores, tornando-se desejável aplicar a escala em amostras de maior dimensão para se aprimorarem estes resultados.

No estudo aqui apresentado considerámos apenas a inteligência emocional entre os vários fatores não cognitivos que podem influenciar o sucesso escolar, tendo

consciência que o estudo ficaria mais rico e com outras conclusões se trabalhássemos em simultâneo outras variáveis psicossociais, tais como o auto conceito, a autoestima, a vulnerabilidade ao *stress*, as expectativas de controlo, o suporte social e familiar. Estes são alguns exemplos de domínios, cujo estudo outros poderão aprofundar.

O presente estudo poderá contribuir para que novas investigações sejam realizadas, possibilitando, assim, uma melhor compreensão e relevância da inteligência emocional nas múltiplas facetas da vida humana. Entendemos ser necessário desenvolver mais pesquisas que aprofundem o estudo da estrutura dimensional, da sua validade preditiva e da influência da inteligência emocional no sucesso escolar.

Pelos resultados encontrados neste estudo, e considerando as limitações do mesmo, verificamos que a inteligência emocional se relaciona com o sucesso escolar dos estudantes de enfermagem e, de uma forma mais alargada, com as médias do ensino clínico. Perante estes resultados entendemos ser útil uma reflexão sobre a implementação de estratégias que permitam desenvolver nos estudantes a inteligência emocional, de forma a melhorar globalmente as suas competências pessoais e sociais, a melhorar, por essa via, o sucesso escolar e, de modo especial, na vertente do ensino clínico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, T.; Pereira, A. & Pedrosa, H. (2006). Sintomas de stress e impacto na saúde no ensino clínico de enfermagem. In: Isabel Leal, José Luís Pais Ribeiro & S. Jesus (Eds.). *Saúde, bem-estar e qualidade de vida: Atas do 6.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Faro, 2 a 4 de fevereiro de 2006. Lisboa: ISPA. Pp. 769-774.
- Amelang, M. & Steinmayer, R. (2006). Is there a validity increment for tests of emotional intelligence in explaining the variance of performance criteria? *Personality and Individual Differences*, 34 (5), 459-468. Consultado a 30 dezembro 2011, de <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289606000237>>.
- Ângelo, I. (2007). *Medição da Inteligência emocional e a sua relação com o sucesso escolar*. Lisboa: Dissertação de Mestrado em educação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências do Departamento de Educação. Consultado a 30 dezembro 2011. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1288/1/19243_ulfc091279_tm_tesefinal.pdf>.
- Benson, G.; Ploeg, J. & Brown, B. (2010). A cross-sectional study of emotional intelligence in baccalaureate nursing students. *Nurse Education Today* 30 (1), 49-53. Consultado a 30 dezembro 2011, de <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S026069170900118X>>.
- Correia, T. (2003). *O insucesso escolar no ensino superior. Estudo de caso: os alunos da licenciatura que se dirigem ao Núcleo de Aconselhamento Psicológico do Instituto Superior Técnico*. Tese de licenciatura em sociologia. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Lisboa, Portugal.
- Costa, A. (2009). *Inteligência emocional e assertividade nos enfermeiros*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Saúde. Escola Superior de Educação de Beja. Beja, Portugal.
- Cunha, M. *et al.* (2010). Atitudes do enfermeiro em contexto de ensino clínico: uma revisão da literatura. *Millenium*, nº 38, 271-282. Consultado a 30 dezembro 2011, de <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium38/18.pdf>>.
- Ferreira, S. (2008). *Primeiro Ensino Clínico na perspetiva do estudante: das expectativas à prática*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro (UA), Aveiro, Portugal.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas

- Goleman, D. (2001). *Inteligência Emocional*. 10ª ed., Lisboa: Atividades Editoriais, Lda. Temas e Debates.
- Macedo, Ana (2004). Os estágios dos estudantes de enfermagem enquanto atividade formativa em contexto hospitalar. In Atas do V Congresso Português de Sociologia – Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e ação. Universidade do Minho, Braga
- Machado, P. et al. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica. Série XXVI, n.º 3*, 463-478.
- Martin, D. & Boeck, K. (1999). *QE - O que é a Inteligência Emocional*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Monteiro, S. et al (2009). Alunos de excelência no ensino superior: comunalidades e singularidades na trajetória académica. *Análise Psicológica. Série XXVII, n.º 1*, 79-87.
- Musgrave, P. (1984). *Sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Parker, J. et al. (2004). Emotional Intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences* 36 (1), 163-172. Consultado a 30 dezembro 2011, de: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019188690300076X>>.
- Parker, J. et al. (2006). Emotional Intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences* 41 (7), 1329-1336. Consultado a 30 dezembro 2011 de <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019188690600208X>>.
- Petrides, K.; Frederickson & N., Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences* 36 (2), 277-293 Consultado a 30 dezembro 2011 de: <[http://www.psychometriclab.com/admins/files/paid%20\(2004\)%20-%20t_ei.pdf](http://www.psychometriclab.com/admins/files/paid%20(2004)%20-%20t_ei.pdf)>.
- Porta-Nova, R. (2009). *Adaptabilidade, competências pessoais e bem-estar psicológico de jovens do ensino superior na área das ciências da saúde*. Dissertação de doutoramento em saúde mental. Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar (ICBAS), Universidade do Porto, Porto, Portugal. Consultado 30 Dez. 2011. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/24450/2/Dissertao%20de%20Doutoramento%20Rui%20PortaNova.pdf>>.
- Rego, A. & Fernandes, C. (2005). Inteligência emocional: Contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida. *Psicologia, vol. 19, n.º 1-2*, 139-167.
- Roberts, Richard D.; Flores-Mendoza, Carmen E., & Nascimento, Elizabeth do. (2002). Inteligência emocional: um construto científico?. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 12(23), 77-92. Consultado 30 dezembro de 2011, em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2002000200006>> ou em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n23/06.pdf>>.
- Santos, C. (2003). *Vinculação, estudo e aprendizagem: estudo realizado com estudantes do ensino superior*. Coimbra: Quarteto.
- Silva, M. (2010). *A inteligência emocional como fator determinante nas relações interpessoais - Emoções, Expressões Corporais e Tomadas de Decisão*. Dissertação de mestrado em gestão / MBA, Universidade Aberta. Lisboa, Portugal.
- Silva, D. & Silva, E. (2004). O ensino clínico na formação em enfermagem. *Millenium n.º 30*. Consultado 30 dezembro de 2011, em <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium30/8.pdf>>.
- Sprinthall, N. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tavares, J. & Santiago, R. (2001). *Ensino Superior – (In)Sucesso Académico*. Porto: Porto Editora.

Recebido: 22 de fevereiro de 2012.

Aceite: 4 de maio de 2012.