

2025

**JOÃO PEDRO
GARCIA BELCHIOR**

**ALÉM DAS NOTAS: A RELAÇÃO ENTRE
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, RESILIÊNCIA
E PERSONALIDADE NO SUCESSO
ACADÊMICO PERCEBIDO EM ESTUDANTES
DE PSICOLOGIA**

2025

**JOÃO PEDRO
GARCIA BELCHIOR**

**ALÉM DAS NOTAS: A RELAÇÃO ENTRE
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, RESILIÊNCIA
E PERSONALIDADE NO SUCESSO
ACADÊMICO PERCEBIDO EM ESTUDANTES
DE PSICOLOGIA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Europeia, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Diana Frasquilho, professora auxiliar na Universidade Europeia.

Dedico este trabalho a todas e todos os estudantes de Psicologia, que, com coragem e sensibilidade, se comprometem a compreender a complexidade da mente humana e o sofrimento do outro.

agradecimentos

Este trabalho representa muito mais do que páginas escritas - é feito de pessoas, de afetos e de momentos que me transformaram profundamente ao longo deste percurso.

À Universidade Europeia, por ter sido o espaço onde cresci, questionei, aprendi e me reencontrei com o sentido de ser estudante de Psicologia. A todos os professores, agradeço cada ensinamento, cada desafio lançado e cada inspiração deixada pelo caminho. Um agradecimento muito especial à Professora Doutora Diana Frasquilho, cuja orientação foi marcada por uma presença serena, uma escuta atenta e um rigor sempre acompanhado de empatia. A sua confiança foi âncora e impulso - e por isso, um obrigado profundo e sentido.

À minha família, que são - e serão sempre - os meus pilares. Foram o suporte invisível, mas constante, a força silenciosa, o porto seguro. Os vossos gestos, a vossa paciência e o vosso amor foram arcaboços impossíveis de igualar. Esta conquista é tão minha como vossa.

Aos meus amigos, que estiveram sempre lá - mesmo quando eu estive ausente. Obrigado pela compreensão, pela leveza, pela escuta e pelo apoio incondicional. O vosso carinho sustentou-me em muitos dos dias mais exigentes deste caminho.

E por fim, aos estudantes que participaram neste estudo, o meu sincero e profundo agradecimento. A vossa disponibilidade, confiança e generosidade tornaram possível a concretização desta investigação. Cada resposta e cada partilha deixaram marcas que levo comigo.

palavras-chave

inteligência emocional, personalidade, resiliência, sucesso acadêmico percebido, estudantes universitários.

resumo

A presente investigação insere-se no crescente interesse da psicologia pelo impacto de variáveis emocionais e disposicionais no desempenho e bem-estar acadêmico dos estudantes universitários. A presente investigação teve como objetivo explorar a relação entre a inteligência emocional de traço, os traços de personalidade segundo o modelo P-E-N de Eysenck, a resiliência e o sucesso acadêmico percebido em estudantes universitários de Psicologia. Através de um desenho metodológico quantitativo, transversal e correlacional, participaram 117 estudantes de ambos os gêneros, entre os 18 e os 50 anos. Foram aplicados o *Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form* (TEIQue-SF), o *Eysenck Personality Questionnaire – Revised* (EPQ-R) e a Escala de Resiliência de Wagnild e Young, bem como um instrumento de avaliação do sucesso acadêmico percebido. Os resultados revelaram que a inteligência emocional de traço e a resiliência se correlacionam positivamente com o sucesso acadêmico percebido, enquanto o neuroticismo apresenta uma correlação negativa. A extroversão revelou uma associação positiva moderada e o psicoticismo não demonstrou efeitos significativos. Modelos de mediação mostraram que a inteligência emocional medeia o efeito do Neuroticismo, da extroversão e da resiliência sobre o sucesso acadêmico percebido. Estes resultados sugerem que a inteligência emocional poderá desempenhar um papel integrador entre variáveis disposicionais e adaptativas, apontando para a

possibilidade de que o seu desenvolvimento constitua uma via promissora de intervenção junto de estudantes do ensino superior.

Keywords

emotional intelligence, personality, resilience, perceived academic success, university students.

abstract

This research aligns with the growing interest in Psychology regarding the impact of emotional and dispositional variables on academic performance and well-being among university students. The primary aim was to explore the relationship between trait emotional intelligence, personality traits according to Eysenck's P-E-N model, resilience, and perceived academic success in Psychology undergraduates. Employing a quantitative, cross-sectional, and correlational design, 117 students of both genders, aged between 18 and 50, participated in the study. The *Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form* (TEIQue-SF), the *Eysenck Personality Questionnaire – Revised* (EPQ-R), and the Wagnild and Young Resilience Scale were administered, alongside a self-constructed measure of perceived academic success. The results revealed that trait emotional intelligence and resilience were positively correlated with perceived academic success, whereas neuroticism showed a negative correlation. Extraversion was moderately and positively associated, and psychoticism did not demonstrate significant effects. Mediation models indicated that emotional intelligence mediates the effects of neuroticism, extraversion, and resilience on perceived academic success. These findings suggest that emotional intelligence may play an integrative role between dispositional and adaptive variables, highlighting the potential of its development as a promising avenue for intervention among higher education students.

Índice

Resumo.....	1
Abstract	4
Introdução	11
Revisão de Literatura	13
Inteligência Emocional - definição e conceptualização	13
Inteligência Emocional e Sucesso Académico	13
Personalidade	14
Personalidade e sucesso académico.....	15
Resiliência: Definição e conceptualização.....	16
Resiliência e sucesso académico	17
Integração entre Inteligência Emocional, Resiliência, Personalidade e Sucesso Académico	
Percebido.....	18
Síntese Crítica.....	19
Metodologia	22
Desenho do Estudo.....	22
Participantes.....	22
Instrumentos.....	22
Procedimentos.....	24
Análise de Dados.....	24
Resultados.....	26
Representação Sociodemográfica.....	26
Relação entre Características Sociodemográficas e Variáveis.....	29
Género e Inteligência Emocional.....	29
Género e Resiliência.....	31
Género e Sucesso Académico Percebido.....	32

Gênero e Personalidade.....	33
Idade e Gênero.....	35
Resultados Entre as Variáveis.....	37
Relação entre Inteligência Emocional e Sucesso Acadêmico Percebido.....	37
Relação entre Resiliência e Sucesso Acadêmico Percebido.....	37
Relação entre Personalidade e Sucesso Acadêmico Percebido.....	38
Efeito Mediador da Inteligência Emocional na relação entre Resiliência e Sucesso Acadêmico Percebido.....	39
Efeito Mediador da Inteligência Emocional na relação entre Neuroticismo e Sucesso Acadêmico Percebido.....	40
Efeito Mediador da Inteligência Emocional na relação entre Extroversão e Sucesso Acadêmico Percebido.....	41
Discussão.....	43
Limitações do Estudo e Propostas de Investigação Futuras.....	48
Principais Contributos.....	50
Implicações Para a Prática da Psicologia Clínica e da Saúde.....	53
Conclusão.....	55
Referências Bibliográficas.....	57

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Descrição das Características Sociodemográficas dos Participantes	28
Tabela 2 - Estatísticas descritivas das variáveis do estudo.....	29
Tabela 3 - Estatísticas descritivas da Inteligência Emocional (IE) por género.....	30
Tabela 3.1 - Teste t para comparação de médias de IE entre géneros.....	30
Tabela 3.2 - Tamanhos do efeito para a diferença de IE entre géneros.....	30
Tabela 4 - Estatísticas descritivas da Resiliência por género.....	31
Tabela 4.1 - Teste t para comparação de médias de Resiliência entre géneros.....	31
Tabela 4.2 - Tamanhos do efeito para a diferença de Resiliência entre géneros.....	32
Tabela 5 - Estatísticas descritivas do Sucesso Académico Percebido por género.....	33
Tabela 5.1 - Teste t para comparação de Sucesso Académico entre géneros.....	33
Tabela 5.2 - Tamanhos do efeito para a diferença de Sucesso Académico entre géneros.....	33
Tabela 6 - Estatísticas descritivas dos Traços de Personalidade por género.....	34
Tabela 6.1 - Teste t para comparação de Traços de Personalidade entre géneros.....	34

Tabela 6.2 - Tamanhos do efeito para as diferenças de Traços de Personalidade entre género...	35
Tabela 7 - Matriz de correlações de Pearson entre Idade e variáveis psicológicas.....	36
Tabela 8 - Correlação entre IE e Sucesso Académico Percebido.....	37
Tabela 9 - Correlação entre Resiliência e Sucesso Académico Percebido.....	38
Tabela 10 - Correlações entre Sucesso Académico Percebido e Traços de Personalidade.....	39
Tabela 11 – Efeitos diretos e indiretos da Resiliência sobre o Sucesso Académico Percebido via IE.....	40
Tabela 12 – Efeitos diretos e indiretos do Neuroticismo sobre o Sucesso Académico Percebido via IE.....	41
Tabela 13 – Efeitos diretos e indiretos da Extroversão sobre o Sucesso Académico Percebido via IE.....	42

Introdução

O sucesso acadêmico tem sido tradicionalmente medido pelas notas obtidas em exames e pela média de avaliações ao longo do percurso formativo. Contudo, esta visão de natureza unidimensional revela-se insuficiente para explicar porque é que alunos com perfis intelectuais semelhantes podem apresentar níveis de desempenho e bem-estar tão distintos. No contexto exigente e emocionalmente desafiante do ensino de Psicologia - em que o estudante é simultaneamente sujeito e agente de processos de autorreflexão, regulação emocional e empatia - torna-se urgente olhar “além das notas” e integrar no modelo explicativo do sucesso acadêmico percebido fatores que vão além dos indicadores quantitativos de aproveitamento.

O conceito de Inteligência Emocional de traço, entendido como o conjunto de auto-percepções emocionais estáveis que influenciam a forma como cada indivíduo lida com as próprias emoções e com as emoções alheias (Petrides & Furnham, 2001), tem demonstrado ser um preditor robusto de adaptação, rendimento e satisfação académica. Paralelamente, a Resiliência, enquanto capacidade de manter ou recuperar um funcionamento positivo face à adversidade (Wagnild & Young, 1993), emerge como fator de proteção crucial no enfrentamento das pressões académicas.

A estes recursos pessoais soma-se a influência dos traços de personalidade no modelo P-E-N de Eysenck - em particular, o impacto negativo do Neuroticismo na vulnerabilidade ao stress e o papel facilitador da Extroversão na construção de redes de apoio e de uma autoeficácia académica sólida.

Apesar de existirem estudos independentes sobre Inteligência Emocional, Personalidade ou Resiliência, é ainda rara a sua análise conjunta e integrada no âmbito do sucesso académico percebido, um constructo que abrange não só o desempenho objetivo (notas), mas também a autoeficácia, a satisfação e o bem-estar académico (Putwain, Sander, & Larkin, 2012). Esta lacuna impede a conceção de intervenções pedagógicas verdadeiramente holísticas, capazes de potenciar competências socioemocionais e disposicionais que se mostram decisivas na formação de futuros psicólogos. Neste contexto, a presente tese propõe-se a investigar de forma sistemática e inovadora a interação entre Inteligência Emocional de traço, traços de personalidade P-E-N e Resiliência como preditores do sucesso académico percebido em estudantes de Psicologia. Implementando um desenho transversal quantitativo, serão testadas hipóteses que exploram tanto os efeitos diretos

de cada variável como o papel mediador da Inteligência Emocional nas relações entre Resiliência, Neuroticismo, Extroversão e o sucesso acadêmico percebido. Ao oferecer uma abordagem integrativa e centrada nos recursos pessoais dos estudantes, esta investigação visa contribuir para um paradigma revolucionário na Psicologia - um paradigma que reconheça que o verdadeiro “sucesso” universitário exige competências que vão para além dos resultados acadêmicos, envolvendo a gestão emocional, a resiliência face ao desafio e a configuração de perfis de personalidade adaptativos.

Deste modo, a importância deste estudo reside na sua proposta integradora e inovadora de compreender o sucesso acadêmico percebido através de variáveis emocionais e disposicionais, frequentemente negligenciadas nas abordagens tradicionais.

A presente dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo corresponde à introdução e estabelece o enquadramento teórico e a relevância do tema, culminando com os objetivos e hipóteses de investigação. O segundo capítulo apresenta a revisão da literatura, onde são discutidos em profundidade os principais conceitos teóricos, estudos empíricos e lacunas existentes na investigação. O terceiro capítulo descreve o método utilizado, incluindo a caracterização da amostra, os instrumentos de avaliação e os procedimentos de recolha e análise de dados. O quarto capítulo apresenta os resultados obtidos, acompanhados de tabelas estatísticas em conformidade com as normas científicas. Por fim, o quinto capítulo compreende a discussão dos resultados à luz da literatura, evidenciando os principais contributos do estudo, as suas implicações para a prática, as limitações encontradas e propostas para investigações futuras. Esta estrutura visa proporcionar ao leitor uma compreensão clara, lógica e fundamentada do percurso desenvolvido.

Revisão de Literatura

Nas últimas décadas, a investigação sobre o sucesso académico no ensino superior tem-se deslocado de uma visão predominantemente cognitiva para uma abordagem mais abrangente, que reconhece o contributo de fatores emocionais, disposicionais e contextuais (Putwain et al., 2012; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003). Embora as capacidades cognitivas, como a inteligência geral (g), continuem a explicar uma parte significativa do desempenho académico, variáveis não cognitivas, como a Inteligência Emocional (IE), a Personalidade e a Resiliência, emergem como preditores complementares e, em certos casos, mais poderosos do bem-estar e da adaptação dos estudantes (Parker et al., 2004; Lounsbury et al., 2004).

Dado o carácter relacional, reflexivo e emocionalmente exigente da formação em Psicologia (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007), compreender como a IE, os traços de personalidade e a resiliência se articulam na experiência académica destes estudantes reveste-se de particular relevância. Importa, assim, analisar criticamente a evidência empírica existente, identificando padrões consistentes e lacunas que justifiquem a investigação proposta nesta tese. Neste contexto, a presente revisão de literatura explora em profundidade o papel destas variáveis no sucesso académico percebido, com especial enfoque nos estudantes de Psicologia.

Importa ainda sublinhar que os estudantes universitários, especialmente os de Psicologia, situam-se numa fase do ciclo vital marcada por intensas transformações pessoais, cognitivas e sociais. A transição para o ensino superior coincide frequentemente com o período da adultez emergente (Arnett, 2000), caracterizado por instabilidade, exploração identitária e construção de autonomia. Esta etapa exige não apenas competências intelectuais, mas também uma sólida capacidade de autorregulação emocional e resiliência face a exigências como a pressão académica, a adaptação a ambientes novos, a construção de relações interpessoais significativas e o delineamento de projetos de vida coerentes com os seus valores. Para os estudantes de Psicologia, estas exigências são ainda mais salientes, uma vez que a sua formação envolve não só conhecimento técnico, mas também introspeção, empatia e trabalho emocional – competências fundamentais ao desempenho futuro como profissionais de saúde mental (García-Sancho et al., 2017; Furaiji & Kálmán, 2021). Assim, investigar de que forma a inteligência emocional e a resiliência contribuem para o sucesso académico percebido nesta fase representa uma oportunidade ímpar para a Psicologia promover intervenções mais integrativas e ajustadas às necessidades desenvolvimentais e formativas desta população específica.

Inteligência Emocional - definição e conceptualização

A Inteligência Emocional (IE) foi inicialmente conceptualizada por Salovey e Mayer (1990) como "a capacidade de perceber, avaliar e expressar emoções com precisão; aceder e/ou gerar sentimentos quando estes facilitam o pensamento; compreender a emoção e o conhecimento emocional; e regular as emoções de forma a promover o crescimento emocional e intelectual" (p. 10). Posteriormente, este constructo foi operacionalizado em diferentes modelos, nomeadamente:

- **Modelo de habilidade** (Mayer & Salovey, 1997): vê a IE como um conjunto de competências cognitivas relacionadas com o processamento da informação emocional.
- **Modelo misto** (Goleman, 1995): combina competências emocionais com traços motivacionais e competências sociais.
- **Modelo de traço** (Petrides & Furnham, 2001; Petrides et al., 2007): conceptualiza a IE como um conjunto de auto-percepções emocionais estáveis, localizadas na esfera da personalidade.

O presente trabalho adota o modelo de traço de IE, em linha com os estudos mais recentes que demonstram a robustez preditiva deste modelo em contextos académicos (Petrides et al., 2016). A IE de traço inclui aspetos como bem-estar emocional, autocontrolo, sociabilidade e facilidade em gerir emoções em si e nos outros (Petrides & Furnham, 2001). É avaliada tipicamente através de instrumentos de autorrelato, como o Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) (Petrides & Furnham, 2006).

Inteligência Emocional e sucesso académico

A relação entre IE e sucesso académico tem sido amplamente documentada. Uma metanálise de MacCann et al. (2020) com mais de 42 000 participantes demonstrou que a IE de traço é um preditor robusto de desempenho académico em todos os níveis de ensino. Em particular, a IE contribui para a gestão do stress, a motivação académica, a autoeficácia e a adaptação social dos estudantes (Perera & DiGiacomo, 2013).

Estudos recentes reforçam estes resultados. Cuartero e Tur (2021), num estudo com estudantes de Enfermagem, demonstraram que a IE — em particular as dimensões de bem-estar, regulação emocional e sociabilidade — prediz significativamente a eficácia académica percebida. Da mesma forma, Jolić Marjanović et al. (2021) identificaram que a IE, especialmente a

componente de compreensão emocional, media e prediz o sucesso acadêmico de adolescentes, interagindo de forma complexa com a inteligência verbal e a abertura à experiência.

Importa sublinhar que os efeitos da IE não se limitam ao desempenho objetivo (ex.: notas), mas estendem-se ao sucesso acadêmico percebido, um constructo que integra aspetos como a satisfação com o percurso académico, a autoeficácia percebida e o bem-estar académico (Putwain et al., 2012). Estudantes com níveis elevados de IE tendem a sentir-se mais competentes e eficazes no seu percurso académico, mesmo perante adversidades (Parker et al., 2004).

Além disso, a IE tem demonstrado ser um fator de proteção face ao *burnout* académico (Yusoff et al., 2021), reduzindo o impacto do stress e da sobrecarga emocional (Bitar et al., 2023). Esta capacidade de "amortecer" os efeitos negativos do stress torna a IE um recurso essencial para a promoção do sucesso académico sustentável.

Finalmente, é importante referir que a IE apresenta uma certa plasticidade. Estudos longitudinais sugerem que as competências emocionais podem ser desenvolvidas ao longo do percurso académico (Bitar et al., 2023; Nelis et al., 2009), o que reforça a pertinência de programas de desenvolvimento emocional no ensino superior.

Personalidade

Modelo P-E-N de Eysenck

O modelo P-E-N proposto por Hans Eysenck (1991) constitui uma das abordagens mais influentes na psicologia da personalidade. Este modelo identifica três grandes dimensões:

- **Psicoticismo (P):** tendência para comportamentos agressivos, impulsivos, criativos e, em casos extremos, antissociais.
- **Extroversão (E):** sociabilidade, assertividade, busca de estímulos e otimismo.
- **Neuroticismo (N):** instabilidade emocional, ansiedade, suscetibilidade ao stress e tendência para experiências emocionais negativas.

Ao contrário de modelos como os Big Five, o modelo P-E-N enfatiza a relação entre traços de personalidade e tendências psicopatológicas, o que o torna particularmente pertinente para estudos sobre adaptação académica e saúde mental (Eysenck & Eysenck, 1985).

Personalidade e sucesso acadêmico

A investigação tem demonstrado que diferentes traços de personalidade exercem efeitos diferenciados sobre o sucesso acadêmico. Uma metanálise de Trapmann et al. (2007) revelou que a Conscienciosidade (do modelo Big Five) é o preditor mais forte do desempenho acadêmico, enquanto o Neuroticismo apresenta uma relação negativa consistente.

No contexto do modelo P-E-N, o Neuroticismo tem sido associado a piores resultados acadêmicos, maior vulnerabilidade ao *burnout* e menor eficácia acadêmica percebida (Yusoff et al., 2021; Cuartero & Tur, 2021). Estudantes com elevados níveis de Neuroticismo tendem a reportar maiores níveis de ansiedade face às avaliações, a lidar pior com o stress e a apresentar níveis mais baixos de auto-eficácia acadêmica (Komarraju et al., 2011).

Por outro lado, a Extroversão tende a associar-se positivamente a aspetos do sucesso acadêmico percebido, como a integração social e o bem-estar acadêmico (El Othman et al., 2020). Estudantes extrovertidos beneficiam das redes de suporte social e são mais propensos a envolver-se em atividades extracurriculares que enriquecem a sua experiência académica (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003).

O papel do Psicoticismo é mais ambíguo. Embora este traço esteja associado a criatividade e originalidade — fatores potencialmente benéficos em contextos académicos — também se associa a impulsividade e comportamento antissocial, que podem prejudicar o desempenho e a adaptação académica (Antoñanzas, 2021).

Importa ainda destacar que a interação entre personalidade e IE parece desempenhar um papel crucial na explicação do sucesso acadêmico. Estudos demonstram que a IE pode mediar ou moderar os efeitos de certos traços de personalidade sobre o sucesso acadêmico (Urquijo et al., 2019; El Othman et al., 2020), funcionando como um fator compensatório face a disposições menos adaptativas.

Resiliência: Definição e conceptualização

O conceito de resiliência tem ganho crescente atenção na literatura em Psicologia, especialmente no estudo da adaptação a contextos desafiantes como o ensino superior. Apesar da sua ampla utilização, a definição de resiliência permanece relativamente pouco consensual entre os autores, sendo entendida ora como um traço de personalidade, ora como um processo dinâmico

de adaptação ou como um resultado positivo perante a adversidade (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Fletcher & Sarkar, 2013).

Modelos teóricos distintos têm contribuído para esta diversidade conceptual. Por exemplo, Masten (2001) descreve a resiliência como “uma adaptação positiva face à adversidade”, enfatizando a sua base de desenvolvimento e ecológica. Já Rutter (1987) entende a resiliência como uma interação entre fatores de risco e fatores de proteção que modulam a vulnerabilidade do indivíduo.

No presente estudo, optou-se pela definição proposta por Wagnild e Young (1993), que conceptualizam a resiliência como "a capacidade de um indivíduo de manter ou recuperar um nível de funcionamento relativamente estável e positivo face à adversidade". Esta definição foi considerada a mais adequada ao objetivo da investigação, por se centrar em características intrínsecas do indivíduo – como a perseverança, o propósito de vida e a autoconfiança – que são particularmente relevantes para compreender o ajustamento psicológico em contextos académicos exigentes. Além disso, estas autoras desenvolveram a *Resilience Scale* (Wagnild & Young, 1993), um dos instrumentos mais amplamente validados e utilizados na avaliação deste constructo.

A resiliência é atualmente entendida como um processo dinâmico, que envolve interações entre características pessoais, recursos sociais e contextuais, e estratégias de *coping* (Fletcher & Sarkar, 2013). Não se trata apenas de uma qualidade intrínseca, mas de um conjunto de competências que podem ser desenvolvidas ao longo da vida (Southwick et al., 2014).

Wagnild e Young (1993) identificaram cinco dimensões da resiliência:

1. **Equanimidade** — capacidade de manter equilíbrio emocional em situações adversas.
2. **Perseverança** — tendência para persistir face aos obstáculos.
3. **Auto-suficiência** — perceção de competência e autoeficácia.
4. **Propósito de vida** — perspetiva equilibrada da vida e do seu sentido.
5. **Serenidade existencial** — aceitação da incerteza e confiança no futuro.

Resiliência e sucesso académico

O papel da resiliência no sucesso académico tem vindo a ser cada vez mais reconhecido (Hartley, 2011). Estudos mostram que estudantes mais resilientes são mais capazes de lidar com as pressões do ambiente académico, de recuperar de fracassos e de manter elevados níveis de envolvimento e motivação (Allan et al., 2014).

Cuartero e Tur (2021), no seu estudo com estudantes de Enfermagem, demonstraram que a resiliência — em especial as componentes de suporte social e regulação emocional — prediz significativamente a eficácia académica percebida. Este resultado reforça a ideia de que a resiliência poderá funcionar como um amortecedor dos efeitos negativos do stress académico.

Adicionalmente, a resiliência tem sido associada a uma maior autoeficácia académica (Cassidy, 2015), ao bem-estar psicológico (Souri & Hasanirad, 2011) e a estratégias de *coping* mais adaptativas (Thomas & Revell, 2016), todos fatores que contribuem para o sucesso académico.

A literatura sugere, também, que a resiliência não atua isoladamente, mas interage com outras variáveis, como a personalidade e a Inteligência Emocional (Yusoff et al., 2021). Por exemplo, estudantes com elevados níveis de Neuroticismo podem beneficiar particularmente do desenvolvimento de competências de resiliência, que lhes permitam lidar melhor com a instabilidade emocional (Perera & DiGiacomo, 2013).

Além disso, há evidência de que programas de desenvolvimento de resiliência, quando implementados no contexto universitário, podem ter um impacto positivo no desempenho e bem-estar dos estudantes (McAllister & McKinnon, 2009; Reivich & Shatté, 2002). Esta aposta revela-se particularmente pertinente na população universitária, uma vez que esta fase do desenvolvimento humano — marcada pela transição entre a adolescência tardia e a idade adulta jovem — é frequentemente acompanhada por desafios significativos a nível emocional, académico e social (Arnett, 2000).

Os estudantes universitários encontram-se numa etapa de formação identitária, de tomada de decisões vocacionais e de adaptação a novos níveis de autonomia e responsabilidade, o que os torna particularmente vulneráveis ao stress, à ansiedade e à instabilidade emocional (Conley et al., 2014). Nesse sentido, o desenvolvimento da resiliência nesta fase pode não só mitigar os efeitos negativos das exigências do meio académico, como também promover competências de coping que perdurem ao longo do ciclo de vida adulta. Assim, a intervenção psicológica centrada na promoção da resiliência assume um papel estratégico e preventivo, favorecendo uma adaptação mais saudável e bem-sucedida tanto ao percurso académico como à vida pessoal e profissional futura.

Integração entre Inteligência Emocional, Resiliência, Personalidade e Sucesso Acadêmico Percebido

A análise da literatura permite propor um modelo hipotético, no qual a Inteligência Emocional, a Personalidade (modelo P-E-N) e a Resiliência interagem de forma complexa na possível explicação do sucesso acadêmico percebido (ver Figura 1).

De forma sintética:

- Inteligência emocional poderá ser uma variável explicativa e também uma variável mediadora os efeitos da personalidade sobre o sucesso acadêmico (Urquijo et al., 2019; El Othman et al., 2020).
- Personalidade influencia tanto a IE como a resiliência: por exemplo, o Neuroticismo tende a associar-se a níveis mais baixos de IE e de resiliência (Yusoff et al., 2021; Antoñanzas, 2021).
- Resiliência funciona como um fator de proteção, moderando os efeitos negativos de traços como o Neuroticismo e potenciando o impacto positivo de traços como a extroversão.
- O sucesso acadêmico percebido é concebido como um constructo multidimensional, que integra autoeficácia acadêmica, bem-estar, satisfação com o percurso acadêmico e percepção de competência.

Este modelo está alinhado com a evidência que aponta para uma abordagem multifatorial do sucesso acadêmico (Parker et al., 2004; Putwain et al., 2012), e justifica a investigação proposta nesta tese.

Síntese crítica

A análise da literatura evidencia de forma consistente que a Inteligência Emocional de traço parece ser um preditor robusto do sucesso acadêmico percebido, mediando os efeitos de outras variáveis disposicionais (MacCann et al., 2020; Cuartero & Tur, 2021); Personalidade, em particular o traço de Neuroticismo, parece ter um impacto significativo - maiores níveis de Neuroticismo estão associados a piores resultados acadêmicos e menor autoeficácia (Trapmann et al., 2007; Yusoff et al., 2021); Resiliência emerge como um fator protetor fundamental, especialmente em contextos de elevado stress académico (Hartley, 2011; Allan et al., 2014); Existe uma interação complexa entre estas variáveis, sendo a IE e a resiliência parecem ser fatores chave na modulação dos efeitos da personalidade, ou seja, a evidência científica aponta para uma interação complexa entre estas

variáveis, em que a Inteligência Emocional e a Resiliência parecem funcionar como moderadores ou mediadores dos efeitos da personalidade sobre a percepção de sucesso acadêmico, nomeadamente na forma como os estudantes interpretam e respondem às exigências do percurso universitário.

No entanto, persistem algumas lacunas:

- A maior parte dos estudos tem utilizado amostras de estudantes de Medicina, Enfermagem ou áreas técnicas (Bitar et al., 2023; Yusoff et al., 2021), havendo menos investigação com estudantes de Psicologia.
- O constructo de sucesso acadêmico percebido tem sido pouco explorado de forma sistemática, havendo uma predominância de medidas de desempenho objetivo (notas).
- A integração dos três constructos num único modelo teórico e empírico é ainda escassa.

Estes elementos reforçam a pertinência e a originalidade da investigação proposta.

A revisão efetuada demonstra de forma clara que o sucesso acadêmico não depende exclusivamente de capacidades cognitivas, mas resulta de uma interação dinâmica entre variáveis emocionais, disposicionais e contextuais. A Inteligência Emocional de traço, a Personalidade (modelo P-E-N) e a Resiliência constituem três pilares fundamentais para compreender como os estudantes percebem e constroem o seu sucesso acadêmico.

Compreender estas interações é particularmente relevante na formação em Psicologia, uma área que exige competências emocionais sofisticadas, elevada capacidade de autorregulação e resiliência face às exigências académicas e emocionais do percurso formativo.

A investigação futura deve aprofundar estas relações, adotando modelos integrativos e explorando intervenções que potenciem a IE e a resiliência, em particular para estudantes com perfis de personalidade mais vulneráveis. A presente tese pretende contribuir para este esforço, oferecendo uma análise empírica e teórica aprofundada destas relações no contexto dos estudantes de Psicologia.

Na sequência da revisão da literatura sobre o contributo da Inteligência Emocional (traço), da Resiliência e dos traços de Personalidade (modelo P-E-N) para o sucesso acadêmico percebido, formulam-se as seguintes hipóteses para o presente estudo, a fim de as testar junto de uma amostra de estudantes de Psicologia:

H1. A Inteligência Emocional de traço (avaliada pelo TEIQue-SF) apresenta uma relação **positiva** e significativa com o sucesso acadêmico percebido;

H2. A Resiliência (avaliada pela Resilience Scale) apresenta uma relação **positiva** e significativa com o sucesso acadêmico percebido;

H3. No âmbito do modelo P-E-N (avaliado pelo EPQ-R):

- a) O Neuroticismo apresenta uma relação **negativa** e significativa com o sucesso acadêmico percebido;
- b) A Extroversão apresenta uma relação **positiva** e significativa com o sucesso acadêmico percebido;
- c) O Psicoticismo apresenta uma associação **nula** ou muito **fraca** com o sucesso acadêmico percebido.

H4. A Inteligência Emocional de traço exerce um efeito de **mediação parcial** nas:

- a) relações entre Resiliência e o sucesso acadêmico percebido;
- b) relações entre Neuroticismo e sucesso acadêmico percebido, assim como entre Extroversão e sucesso acadêmico percebido.

Estas hipóteses permitem avaliar tanto as relações diretas entre cada variável e o sucesso acadêmico percebido, como também o papel mediador da Inteligência Emocional de traço, explicando de que forma os traços de personalidade e a resiliência influenciam, de forma indireta, a percepção de sucesso acadêmico.

Metodologia

Desenho do estudo

O presente estudo adotou um desenho quantitativo, transversal e correlacional, tendo como objetivo analisar as relações entre Inteligência Emocional, Personalidade, Resiliência e o sucesso académico percebido em estudantes universitários de Psicologia. Este delineamento permite explorar as associações entre variáveis num dado momento temporal, sendo adequado aos objetivos da investigação (Field, 2018).

Participantes

A amostra foi constituída por 125 estudantes de Psicologia, de diferentes faculdades de psicologia em Portugal (como a Universidade Europeia, ISCTE, FPUL), no ano letivo de 2024/2025.

Os critérios de inclusão foram: (a) estar inscrito no curso de Psicologia, tanto em licenciatura, mestrado como doutoramento; (b) ter idade igual ou superior a 18 anos; (c) ter aceite participar mediante consentimento informado.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e controlo da qualidade dos dados, a amostra final integrou 125 participantes.

A idade dos participantes variou entre 18 e 50 anos ($M = 22,79$; $DP = 6,24$). Do total da amostra, 87,2% eram do género feminino e 12,8% do género masculino.

Instrumentos

Questionário sociodemográfico

Foi utilizado um questionário sociodemográfico desenvolvido especificamente para os objetivos deste estudo, com o intuito de recolher informações relevantes sobre o perfil pessoal e académico dos participantes. A inclusão deste instrumento permitiu caracterizar a amostra quanto a variáveis contextuais e individuais que poderiam exercer influência sobre os resultados, e garantir uma leitura mais informada e contextualizada dos dados recolhidos.

Este questionário incluía itens de resposta fechada, organizados de forma clara e direta, e abordava as seguintes dimensões: idade, género, ano de frequência no curso de Psicologia, nacionalidade, estado civil, situação habitacional, e situação laboral (indicando se exercia ou não atividade profissional remunerada). Adicionalmente, foram incluídas questões relativas a hábitos

de vida, como a prática de atividade física, o consumo de bebidas alcoólicas, o tabagismo e, no caso dos fumadores, o número médio de cigarros consumidos por dia.

Foram também recolhidas informações sobre condição de saúde e acompanhamento clínico, nomeadamente a existência de doenças crónicas físicas ou psicológicas diagnosticadas, acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico. Por fim, os participantes foram convidados a avaliar a sua perceção subjetiva da posição socioeconómica através de uma escala visual de 1 a 10, onde 1 representava a posição mais baixa e 10 a mais elevada, em comparação com a restante população portuguesa.

Inteligência Emocional

A Inteligência Emocional de traço foi avaliada através da versão portuguesa do Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Short Form (TEIQue-SF) (Petrides & Furnham, 2006), validada por Carvalho et al. (2010).

Este instrumento é composto por 30 itens, que avaliam o construto global de Inteligência Emocional, em quatro fatores: Bem-estar, Autocontrolo, Sociabilidade e Emoção. Os itens são respondidos numa escala de Likert de 7 pontos (1 = Discordo totalmente; 7 = Concordo totalmente). A versão portuguesa apresenta boa consistência interna, com $\alpha = .87$ (Carvalho et al., 2010).

Personalidade

A Personalidade foi avaliada através da versão portuguesa validada do Eysenck Personality Questionnaire - Revised (EPQ-R) (Almiro et al., 2016).

O EPQ-R é composto por 70 itens, que avaliam três dimensões da personalidade: Psicoticismo (P), Extroversão (E) e Neuroticismo (N), bem como uma escala de Mentira (L). Os itens são de resposta dicotómica (Sim/Não).

Os valores de consistência interna reportados por Almiro et al. (2016) são: N ($\alpha = .87$), E ($\alpha = .83$), P ($\alpha = .55$), L ($\alpha = .78$).

Resiliência

A Resiliência foi medida com a versão portuguesa da Resilience Scale de Wagnild e Young (1993), adaptada para a população adulta portuguesa por Ferreira de Carvalho & Leal (2012). Esta versão integra 23 itens, organizados em quatro fatores: Perseverança, Sentido de vida, Serenidade e Autoconfiança e autossuficiência. Os itens são respondidos numa escala de Likert de 7 pontos (1 = Discordo totalmente; 7 = Concordo totalmente). A versão portuguesa apresenta boa consistência interna, com $\alpha = .868$ (Ferreira de Carvalho & Leal, 2012).

Sucesso académico percebido

O Sucesso académico percebido foi avaliado através de um questionário desenvolvido especificamente para este estudo, baseado em literatura anterior (Parker et al., 2004; Putwain et al., 2012). Este instrumento inclui 5 itens, organizados em três dimensões: autoeficácia académica, satisfação com o percurso académico e bem-estar académico. Os itens foram respondidos numa escala de Likert de 5 pontos (1 = Discordo totalmente; 5 = Concordo totalmente).

Procedimentos

Os participantes foram recrutados por via de convite online. A recolha de dados foi realizada de forma online, através da plataforma Microsoft Forms. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, a confidencialidade dos dados e o carácter voluntário da participação, tendo assinado um termo de consentimento informado digital.

O tempo médio de preenchimento do questionário foi de aproximadamente 15 minutos.

Este estudo foi conduzido de acordo com os princípios éticos e deontológicos definidos pela Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) e pela Declaração de Helsínquia (World Medical Association, 2013). A investigação obteve parecer favorável da Comissão de Ética da Universidade Europeia, atestando a conformidade metodológica e ética do estudo. Foram assegurados todos os critérios de proteção de dados pessoais, em conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD – Regulamento UE 2016/679).

Análise de dados

Os dados foram analisados com recurso ao software IBM SPSS Statistics, versão 29.0.1.0. Inicialmente, realizaram-se análises descritivas das variáveis (média, desvio-padrão, assimetria e curtose), bem como testes de normalidade (Kolmogorov-Smirnov). Embora algumas variáveis tenham apresentado desvios ligeiros à normalidade, considerou-se adequada a utilização de testes paramétricos, dado que a amostra é superior a 30 participantes, permitindo invocar o Teorema do Limite Central (Field, 2013). Assim, foram realizados testes paramétricos, como testes t de amostras independentes, correlações de Pearson, ANOVAs unifatoriais e análises de mediação através do PROCESS Macro (versão 4.2) de Hayes (2022).

Com o intuito de compreender a relação entre a inteligência emocional, a personalidade, a resiliência e o sucesso académico percebido em estudantes de Psicologia, foram conduzidas análises estatísticas adequadas à natureza de cada hipótese e variável em estudo. As análises incluem estatísticas descritivas, testes de diferenças entre grupos (t-testes e ANOVA), correlações de Pearson e modelos de mediação com recurso ao PROCESS Macro (Hayes, 2022). O nível de significância adotado foi de $p < .05$.

Resultados

Esta secção apresenta os resultados organizados em três blocos: (1) Caracterização sociodemográfica da amostra, (2) Relações entre variáveis sociodemográficas e variáveis psicológicas e académicas, e (3) Testes das hipóteses formuladas, com foco nas relações entre inteligência emocional, personalidade, resiliência e sucesso académico percebido.

Representação Sociodemográfica

A amostra do presente estudo foi constituída por 117 estudantes de cursos de Psicologia de várias universidades portuguesas, com idades compreendidas entre os 18 e os 50 anos ($M = 22,79$; $DP = 6,24$). No que respeita ao género, a maioria dos participantes identificou-se com o género feminino ($n = 98$; 83,8%), enquanto 19 participantes se identificaram com o género masculino (16,2%), o que reflete uma predominância feminina, frequentemente observada nesta área de formação. Relativamente ao ano de frequência no curso, a maioria dos estudantes encontrava-se no 1.º ano ($n = 45$; 38,5%), seguindo-se o 2.º ano ($n = 24$; 20,5%), o 3.º e 4.º anos com o mesmo número de participantes ($n = 19$; 16,2%), e, por fim, o 5.º ano ($n = 10$; 8,5%), evidenciando uma maior concentração nos anos iniciais.

No que diz respeito à nacionalidade, a maioria dos participantes era de nacionalidade portuguesa ($n = 94$; 80,3%), sendo os restantes de outras nacionalidades ($n = 23$; 19,7%). Relativamente ao estado civil, predominava o estado de solteiro/a ($n = 106$; 90,6%), enquanto 11 participantes (9,4%) indicaram outra situação civil.

Quanto à situação habitacional, a maioria residia com familiares ou colegas ($n = 75$; 64,1%), enquanto 42 participantes (35,9%) viviam noutras condições, como sozinhos ou com parceiro/a. No que se refere à situação laboral, a maioria dos participantes não exercia atividade profissional ($n = 71$; 60,7%), sendo que 46 (39,3%) encontravam-se empregados. Relativamente à acumulação de trabalho com os estudos, 46 participantes (39,3%) indicaram ser estudantes trabalhadores, ao passo que 71 (60,7%) não exerciam atividade profissional em simultâneo com os estudos.

No que diz respeito ao consumo de tabaco, a maioria dos participantes não se identificava como fumador(a) regular ($n = 102$; 87,2%), sendo que apenas 15 (12,8%) afirmaram fumar com regularidade. Relativamente à saúde, a maioria indicou não apresentar doenças crónicas físicas, mentais ou psicológicas diagnosticadas ($n = 98$; 83,8%). Do mesmo modo, a maioria não se

encontrava em acompanhamento psicológico ($n = 89$; 76,1%) nem em acompanhamento psiquiátrico ($n = 107$; 91,5%).

No que se refere ao sucesso académico percebido, avaliado através de um questionário construído para o presente estudo, a média obtida foi de 42,52 ($DP = 5,58$), com valores entre 23 e 54. Este resultado indica uma percepção tendencialmente positiva do desempenho académico, situando-se acima do ponto médio da escala, embora com alguma dispersão.

A resiliência, medida através de uma escala cuja pontuação total pode atingir os 160 pontos, apresentou uma média de 123,37 ($DP = 17,01$). Estes valores sugerem que os participantes dispõem de recursos pessoais adequados para a adaptação e superação de adversidades, ainda que não existam dados normativos nacionais que permitam uma comparação standardizada.

A média observada para a inteligência emocional foi de 4,87 ($DP = 0,67$), numa escala de 1 a 7. Este resultado aponta para um nível globalmente adequado de competências emocionais, com alguma variabilidade entre os participantes. À semelhança da medida de resiliência, também não existem normas portuguesas específicas publicadas para esta escala, sendo a interpretação feita com base na posição relativa da média na escala.

No que respeita aos traços de personalidade, avaliados através do EPQ-R (Eysenck Personality Questionnaire – Revised), observou-se uma média de 12,99 ($DP = 5,08$) na dimensão de Neuroticismo, valor ligeiramente superior às médias normativas nacionais ($\text{♀ } M = 11,65$; $\text{♂ } M = 9,41$), o que poderá indicar uma maior vulnerabilidade emocional na presente amostra (Almiro & Simões, 2021). A dimensão de Extroversão apresentou uma média de 11,56 ($DP = 4,34$), ligeiramente inferior às médias normativas ($\text{♀ } M = 12,67$; $\text{♂ } M = 13,08$), sugerindo um perfil relativamente mais reservado.

A pontuação média na escala de Psicoticismo foi de 0,70 ($DP = 0,99$), abaixo dos valores médios de referência ($\text{♀ } M = 0,84$; $\text{♂ } M = 1,33$), o que poderá indicar um funcionamento mais adaptativo, caracterizado por baixos níveis de agressividade, impulsividade e rigidez. Por fim, a escala de Desejabilidade Social (Lie) apresentou uma média de 8,53 ($DP = 2,98$), dentro dos valores normativos esperados ($\text{♀ } M = 9,15$; $\text{♂ } M = 8,45$), o que sugere respostas genuínas e pouco enviesadas socialmente.

Estes dados encontram-se apresentados na Tabela 1 e na Tabela 2.

Tabela 1*Descrição das Características Sociodemográficas dos Participantes*

Características Sociodemográficas	n	%
Género		
Feminino	98	83,8%
Masculino	19	16,2%
Nacionalidade		
Portuguesa	94	80,3%
Outra	23	19,7%
Ano do curso		
1.º ano	45	38,5%
2.º ano	24	20,5%
3.º ano	19	16,2%
4.º ano	19	16,2%
5.º ano	10	8,5%
Estado civil		
Solteiro/a	106	90,6%
Outro	11	9,4%
Situação habitacional		
Com familiares/colegas	75	64,1%
Outro	42	35,9%
Situação laboral		
Não trabalha	71	60,7%
Trabalha	46	39,3%
Estudante Trabalhador		
Sim	46	39,3%
Não	71	60,7%
Fumador Regular		
Sim	15	12,8%
Não	102	87,2%
Doença Crónica Diagnosticada		
Sim	19	16,2%
Não	98	83,8%
Acompanhamento Psicológico		
Sim	28	23,9%
Não	89	76,1%
Acompanhamento Psiquiátrico		
Sim	10	8,5%
Não	107	91,5%

Nota. N = 117 participantes. A tabela apresenta as frequências absolutas (n) e percentuais (%) das categorias das variáveis sociodemográficas e de saúde. As variáveis estão agrupadas com as respectivas categorias listadas abaixo.

Tabela 2

Estatísticas descritivas das variáveis do estudo

Variável	Mínimo	Máximo	Média (M)	Desvio Padrão (DP)
Sucesso Acadêmico Percebido	23.0	54.0	42.52	5.58
Neuroticismo	1.0	22.0	12.99	5.08
Extroversão	3.0	20.0	11.56	4.34
Psicoticismo	0.0	4.0	0.7	0.99
Desejabilidade Social	1.0	16.0	8.53	2.98
Inteligência Emocional	2.57	6.47	4.87	0.67
Resiliência	63.0	160.0	123.37	17.01

Nota. N = 117 participantes. M = média; DP = desvio padrão. Os valores apresentados referem-se às pontuações totais nas escalas de Sucesso Acadêmico Percebido, Neuroticismo, Extroversão, Psicoticismo, Desejabilidade Social (Lie), Inteligência Emocional e Resiliência. A pontuação máxima no sucesso acadêmico percebido é 60. Não existem dados normativos disponíveis para as escalas de Resiliência e Inteligência Emocional.

Relação entre Características Sociodemográficas e Variáveis

Gênero e Inteligência Emocional

No sentido de avaliar a existência de diferenças nos níveis de Inteligência Emocional (IE) em função do gênero, foi realizado um teste t de Student para amostras independentes. Os resultados indicaram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os gêneros quanto à pontuação média de IE, $t(115) = -0.543$, $p = .589$, com médias de 4,85 ($DP = 0,70$) para o gênero feminino e 4,95 ($DP = 0,49$) para o gênero masculino.

O teste de Levene revelou que a homogeneidade das variâncias pode ser assumida ($p = .071$). Apesar da diferença observada nas médias, o valor de p não atingiu significância estatística, pelo que não se rejeita a hipótese nula de igualdade de médias entre os grupos. O tamanho do efeito

estimado foi pequeno a muito pequeno (d de Cohen = -0.15), o que sugere uma diferença prática pouco relevante. Estes dados estão agrupados na tabela 3, 3.1 e 3.2.

Tabela 3

Estatísticas descritivas da Inteligência Emocional (IE) por gênero

Gênero	Média	Desvio-Padrão	N
Feminino	4,85	0,70	102
Masculino	4,95	0,49	15

Nota. N = 117 participantes (102 do gênero feminino, 15 do gênero masculino). A média e o desvio padrão da Inteligência Emocional (IE) são apresentados por gênero. A escala de IE varia entre 1 e 7, com valores mais elevados a indicarem maior percepção de competências emocionais.

Tabela 3.1

Teste t para comparação de médias de IE entre gêneros

Variância assumida	t	gl	p (bilateral)	Dif. médias	IC 95%
Sim	-0,543	115	0,589	-0,10	[-0,47; 0,27]
Não	-0,702	23,236	0,490	-0,10	[-0,40; 0,20]

Nota. Foi utilizado o teste t para amostras independentes com e sem pressuposto de igualdade de variâncias. As diferenças entre gêneros na IE não foram estatisticamente significativas ($p > .05$). O intervalo de confiança (IC) de 95% inclui o valor zero em ambas as condições.

Tabela 3.2

Tamanhos do efeito para a diferença de IE entre gêneros

Índice	Estimativa	IC 95% Inferior	IC 95% Superior
d de Cohen	-0,15	-0,69	0,39
Correção de Hedges	-0,15	-0,69	0,39
Delta de Glass	-0,21	-0,75	0,35

Nota. Os tamanhos do efeito para a comparação da Inteligência Emocional entre gêneros foram baixos e não significativos, com intervalos de confiança de 95% abrangendo o zero. As estimativas incluem o d de Cohen, a correção de Hedges e o delta de Glass, utilizados como medidas de magnitude da diferença entre grupos.

Género e Resiliência

Com o objectivo de explorar possíveis diferenças nos níveis de resiliência em função do género, foi realizado um teste t de Student para amostras independentes. Os resultados indicaram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os géneros no que respeita aos níveis de resiliência, $t(115) = 1,115$, $p = .267$, assumindo-se igualdade de variâncias (p de Levene = .265). A média das pontuações de resiliência foi de 124,04 ($DP = 17,56$) para o género feminino e 118,80 ($DP = 12,11$) para o género masculino.

O tamanho do efeito estimado foi de magnitude pequena a moderada (d de Cohen = 0,31), embora com um intervalo de confiança amplo $[-0,24; 0,85]$, não ultrapassando o limiar da significância estatística. Assim, não se pode concluir de forma estatisticamente robusta, que existam diferenças de género na capacidade de resiliência percebida pelos participantes desta amostra.

Estes dados estão agrupados na tabela 4, 4.1 e 4.2.

Tabela 4

Estatísticas descritivas da Resiliência por género

Género	Média	Desvio-Padrão	N
Feminino	124,04	17,56	102
Masculino	118,80	12,11	15

Nota. N = 117 participantes (102 do género feminino, 15 do género masculino). A média e o desvio padrão da Resiliência são apresentados por género. Os valores referem-se às pontuações totais na escala de Resiliência, com valores mais elevados a indicar maior resiliência percebida. Não existem dados normativos disponíveis para esta escala

Tabela 4.1

Teste t para comparação de médias de Resiliência entre géneros

Variância assumida	t	gl	p (bilateral)	Dif. médias	IC 95%
Sim	1,115	115	0,267	5,24	$[-4,07; 14,55]$

Não	1,464	23,677	0,156	5,24	[-2,15; 12,63]
-----	-------	--------	-------	------	-------------------

Nota. O teste t para amostras independentes foi realizado com e sem a suposição de igualdade de variâncias. As diferenças entre gêneros na Resiliência não foram estatisticamente significativas ($p > .05$). Os intervalos de confiança (IC 95%) incluem o valor zero, sugerindo ausência de diferença robusta entre os grupos.

Tabela 4.2

Tamanhos do efeito para a diferença de Resiliência entre gêneros

Índice	Estimativa	IC 95% Inferior	IC 95% Superior
d de Cohen	0,31	-0,24	0,85
Correção de Hedges	0,31	-0,23	0,85
Delta de Glass	0,43	-0,14	0,99

Nota. Os tamanhos do efeito indicam uma diferença de pequena magnitude entre gêneros na Resiliência. Os valores de d de Cohen, correção de Hedges e delta de Glass apresentam intervalos de confiança (IC 95%) que incluem o zero, sugerindo que a diferença não é estatisticamente robusta.

Gênero e Sucesso Acadêmico Percebido

Com o intuito de examinar eventuais diferenças no sucesso acadêmico percebido em função do gênero, foi realizado um teste t de Student para amostras independentes. Os resultados demonstraram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os gêneros nas pontuações médias de sucesso acadêmico percebido, $t(115) = -0,082$, $p = .935$, assumindo-se igualdade de variâncias (p de Levene = .664). As médias foram de 42,51 ($DP = 5,67$) para o sexo feminino e 42,63 ($DP = 5,03$) para o sexo masculino.

Além disso, o intervalo de confiança da diferença entre médias [-3,19; 2,94] incluiu o valor nulo, reforçando a ausência de significância estatística. O tamanho do efeito foi desprezável, com d de Cohen = -0,023, revelando que o gênero não teve qualquer influência prática ou estatística sobre as percepções de sucesso acadêmico dos participantes.

Estes dados encontram-se na tabela 5, 5.1 e 5.2.

Tabela 5*Estatísticas descritivas do Sucesso Académico Percebido por género*

Género	Média	Desvio-Padrão	N
Feminino	42,51	5,67	102
Masculino	42,63	5,03	15

Nota. N = 117 participantes (102 do género feminino, 15 do género masculino). A média e o desvio padrão referem-se às pontuações totais na escala de Sucesso Académico Percebido. A pontuação máxima possível é 60, com valores mais elevados a indicar maior percepção de sucesso académico.

Tabela 5.1*Teste t para comparação de Sucesso Académico entre géneros*

Variância assumida	t	gl	p (bilateral)	Dif. médias	IC 95%
Sim	-0,082	115	0,935	-0,13	[-3,19; 2,94]
Não	-0,089	19,634	0,930	-0,13	[-3,08; 2,83]

Nota. O teste t para amostras independentes foi aplicado com e sem suposição de igualdade de variâncias. As diferenças entre géneros no Sucesso Académico Percebido não foram estatisticamente significativas ($p > .05$). Os intervalos de confiança (IC 95%) abrangem o zero, sugerindo ausência de diferença significativa.

Tabela 5.2*Tamanhos do efeito para a diferença de Sucesso Académico entre géneros*

Índice	Estimativa	IC 95% Inferior	IC 95% Superior
d de Cohen	-0,023	-0,565	0,519
Correção de Hedges	-0,022	-0,561	0,516
Delta de Glass	-0,025	-0,567	0,517

Nota. Os tamanhos do efeito indicam uma diferença muito pequena entre géneros no Sucesso Académico Percebido. Os índices de d de Cohen, correção de Hedges e delta de Glass apresentam intervalos de confiança (IC 95%) que incluem o zero, sugerindo que a magnitude da diferença não é significativa.

Género e Personalidade

Com o objetivo de examinar possíveis diferenças nos traços de personalidade em função do género, foram realizados testes *t* de Student para amostras independentes.

Relativamente ao Neuroticismo, os resultados não revelaram diferenças estatisticamente significativas entre géneros, $t(115) = 1,138$, $p = .257$, com médias de 13,20 ($DP = 5,16$) para o género feminino e 11,60 ($DP = 4,37$) para o género masculino. O intervalo de confiança da diferença $[-1,18; 4,37]$ incluiu o valor nulo, e o tamanho do efeito foi pequeno (d de Cohen = 0,315).

Quanto à Extroversão, também não foram observadas diferenças significativas, $t(115) = -0,169$, $p = .866$, sendo as médias de 11,53 ($DP = 4,31$) para mulheres e 11,73 ($DP = 4,73$) para homens. O tamanho do efeito foi praticamente nulo (d de Cohen = $-0,047$), sugerindo uma sobreposição substancial entre os grupos.

No que respeita ao Psicoticismo, o teste *t* indicou igualmente ausência de diferenças estatisticamente significativas entre géneros, $t(115) = -0,412$, $p = .681$, com médias de 0,69 ($DP = 0,98$) no género feminino e 0,80 ($DP = 1,08$) no género masculino. O efeito estimado foi reduzido (d de Cohen = $-0,114$).

Estes dados encontram-se na tabela 6, 6.1 e 6.2.

Tabela 6

Estatísticas descritivas dos Traços de Personalidade por género

Traço	Género	Média	Desvio-Padrão	N
Neuroticismo	Feminino	13,20	5,16	102
Neuroticismo	Masculino	11,60	4,37	15
Extroversão	Feminino	11,53	4,31	102
Extroversão	Masculino	11,73	4,73	15
Psicoticismo	Feminino	0,69	0,98	102
Psicoticismo	Masculino	0,80	1,08	15

Nota. N = 117 participantes (102 do género feminino, 15 do género masculino). A média e o desvio padrão referem-se às pontuações obtidas nos traços de personalidade do Neuroticismo, Extroversão e Psicoticismo, de acordo com o instrumento EPQ-R (Eysenck Personality Questionnaire – Revised). Valores mais elevados indicam maior presença do traço em questão.

Tabela 6.1*Teste t para comparação de Traços de Personalidade entre géneros*

Traço	Variância assumida	t	gl	p (bilateral)	Dif. médias	IC 95%
Neuroticismo	Sim	1,138	115	0,257	1,60	[-1,18; 4,37]
Extroversão	Sim	-0,169	115	0,866	-0,20	[-2,59; 2,18]
Psicoticismo	Sim	-0,412	115	0,681	-0,11	[-0,66; 0,43]

Nota. Foram realizados testes t para amostras independentes assumindo igualdade de variâncias. Nenhuma das diferenças entre géneros nos traços de personalidade foi estatisticamente significativa ($p > .05$). Os intervalos de confiança (IC 95%) incluem o valor zero para todos os traços, sugerindo ausência de diferença significativa.

Tabela 6.2*Tamanhos do efeito para as diferenças de Traços de Personalidade entre géneros*

Traço	Índice	Estimativa	IC 95% Inferior	IC 95% Superior
Neuroticismo	d de Cohen	0,315	-0,229	0,858
Extroversão	d de Cohen	-0,047	-0,589	0,495
Psicoticismo	d de Cohen	-0,114	-0,656	0,428

Nota. Os tamanhos do efeito para os traços de personalidade foram calculados com base no d de Cohen. Todos os efeitos foram de magnitude pequena a nula, com intervalos de confiança (IC 95%) que incluem o zero. Estes resultados reforçam a ausência de diferenças significativas entre os géneros nos traços analisados.

Idade e Gênero

De forma a explorar as possíveis associações entre a idade dos participantes e as variáveis em estudo, foi realizada uma análise de correlações de Pearson. Os resultados revelaram associações estatisticamente significativas entre a idade e diversas variáveis relevantes, embora com magnitudes modestas.

A idade correlacionou-se positivamente com o sucesso acadêmico percebido ($r = .305, p < .001$), sugerindo que participantes mais velhos tendem a avaliar o seu desempenho acadêmico de forma mais favorável. Este dado poderá refletir uma maior maturidade, estratégias de *coping* mais eficazes ou expectativas mais realistas com o avanço na formação.

A idade também apresentou uma correlação positiva com a inteligência emocional ($r = .294, p = .001$), indicando que níveis mais elevados de idade estão associados a maiores níveis de consciência e gestão emocional.

No sentido oposto, foi identificada uma correlação negativa entre idade e neuroticismo ($r = -.237, p = .010$), o que sugere que níveis mais elevados de idade estão associados a menor instabilidade emocional. Contudo, não se verificaram correlações significativas com a extroversão ($p = .561$), psicoticismo ($p = .117$) ou resiliência ($p = .108$), ainda que estas últimas tenham apresentado valores positivos de baixa magnitude.

Globalmente, estes resultados indicam que a idade pode ter um papel modulador na percepção de sucesso acadêmico e na maturação emocional, mas não parece influenciar de forma consistente todos os traços de personalidade ou a resiliência percebida.

Estes dados encontram-se na tabela 7.

Tabela 7

Matriz de correlações de Pearson entre Idade e variáveis psicológicas

Variável	r de Pearson	p (bilateral)	Significância
Sucesso Acadêmico Percebido	0,305	< 0,001	**
Neuroticismo	-0,237	0,010	*
Extroversão	-0,054	0,561	ns
Psicoticismo	0,146	0,117	ns
Inteligência Emocional (IE)	0,294	0,001	**
Resiliência	0,149	0,108	ns

Nota. Foram calculadas correlações de Pearson entre a idade dos participantes e variáveis psicológicas contínuas. Os valores de r indicam a direção e força das associações. Resultados com $p < .05$ foram considerados estatisticamente significativos. $p < .01$. $p < .05$. ns = não significativo.

Resultados Entre as Variáveis

Relação entre Inteligência Emocional e Sucesso Acadêmico Percebido

De forma a testar a hipótese de que a Inteligência Emocional de traço apresenta uma relação positiva e significativa com o sucesso acadêmico percebido, foi realizada uma análise de correlação de Pearson entre as variáveis média global do questionário de Inteligência Emocional e *sucesso acadêmico percebido*. Os resultados revelaram uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa entre as duas variáveis, $r(117) = .368, p < .001$.

Estes dados indicam que, quanto mais elevados os níveis de Inteligência Emocional de traço, maior tende a ser a percepção de sucesso acadêmico por parte dos estudantes.

A hipótese H1 é, assim, confirmada com base na amostra estudada.

A explicação destes resultados, em forma de tabela, encontra-se na tabela 8.

Tabela 8*Correlação entre IE e Sucesso Académico Percebido*

Variável	Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)	N
Inteligência Emocional	1		117
Sucesso acadêmico	,368**	<,001	117

Nota. A correlação de Pearson entre Inteligência Emocional (IE), medida pelo TEIQue-SF, e Sucesso Académico Percebido foi positiva e estatisticamente significativa ($p < .01$). Esta associação sugere que níveis mais elevados de IE tendem a estar relacionados com maior percepção de sucesso académico. N = 117 participantes.

Relação entre Resiliência e Sucesso Académico Percebido

Com o objetivo de testar a hipótese de que a Resiliência se encontra positivamente associada ao sucesso académico percebido, foi conduzida uma análise de correlação de Pearson entre os escores totais da Escala de Resiliência e da medida de sucesso académico percebido. Os resultados revelaram uma correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa entre as duas variáveis, $r(117) = .315, p < .001$.

A hipótese H2 é, deste modo, confirmada na amostra analisada.

A explicação destes resultados, em forma de tabela, encontra-se na tabela 9.

Tabela 9*Correlação entre Resiliência e Sucesso Académico Percebido*

Variável	Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)	N
Sucesso académico	1		117
Resiliência	,315**	<,001	117

Nota. A correlação de Pearson entre a pontuação total na escala de Resiliência (TRS_TOTAL) e o Sucesso Académico Percebido foi positiva e estatisticamente significativa ($p < .01$). Estes resultados indicam que participantes com maior resiliência tendem a apresentar níveis mais elevados de sucesso académico percebido. N = 117 participantes.

Relação entre Personalidade e Sucesso Acadêmico Percebido

Com o intuito de explorar a influência dos traços de personalidade, segundo o modelo P-E-N de Eysenck, sobre o sucesso acadêmico percebido, foram realizadas análises de correlação de Pearson entre os escores totais das três dimensões do EPQ-R (Neuroticismo, Extroversão e Psicoticismo) e a variável de sucesso acadêmico percebido.

Os resultados revelaram uma correlação negativa e significativa entre o Neuroticismo e o sucesso acadêmico percebido, $r(117) = -.332, p < .001$, indicando que níveis mais elevados de instabilidade emocional e tendência à ansiedade se associam a percepções menos favoráveis do desempenho acadêmico.

Relativamente à Extroversão, foi observada uma correlação positiva e significativa, embora de magnitude modesta, $r(117) = .195, p = .036$, sugerindo que estudantes com maior sociabilidade e assertividade tendem a apresentar uma percepção ligeiramente mais positiva do seu sucesso acadêmico.

Por fim, a análise referente ao Psicoticismo revelou uma correlação positiva, mas estatisticamente não significativa com o sucesso acadêmico percebido, $r(117) = .124, p = .182$. Tal resultado sugere que esta dimensão da personalidade não apresenta associação relevante com a variável dependente em estudo, confirmando a hipótese de que o Psicoticismo exerce um papel residual neste domínio.

A explicação destes resultados, em forma de tabela, encontra-se na tabela 10.

Tabela 10

Correlações entre Sucesso Acadêmico Percebido e Traços de Personalidade

Variável	Neuroticismo	Extroversão	Psicoticismo
Sucesso acadêmico	-,332**	,195*	,124
Neuroticismo	1	-,022	,085
Extroversão	-,022	1	-,021
Psicoticismo	,085	-,021	1

Nota. A matriz apresenta as correlações de Pearson entre o Sucesso Acadêmico Percebido e os três traços de personalidade avaliados pelo EPQ-R: Neuroticismo, Extroversão e Psicoticismo. O Sucesso Acadêmico Percebido apresentou correlação negativa significativa com o Neuroticismo ($p < .01$) e correlação positiva significativa com a Extroversão ($p < .05$). As restantes correlações não foram estatisticamente significativas. $N = 117$ participantes. $p < .01$. $p < .05$.

Efeito Mediador da Inteligência Emocional na relação entre Resiliência e Sucesso

Acadêmico Percebido

Para testar a hipótese de que a Inteligência Emocional de traço medeia a relação entre Resiliência e Sucesso Acadêmico Percebido, foi conduzida uma análise de mediação simples utilizando o PROCESS v4.0 (modelo 4; Hayes, 2022). Os resultados demonstraram que a Resiliência prediz significativamente os níveis de Inteligência Emocional ($B = 0,0250$, $p < .001$), e que a Inteligência Emocional, por sua vez, prediz positivamente o Sucesso Acadêmico Percebido ($B = 2,3238$, $p = .013$).

No entanto, quando controlada a variável mediadora, o efeito direto da Resiliência sobre o Sucesso Acadêmico Percebido tornou-se estatisticamente não significativo ($B = 0,0452$, $p = .219$), o que sugere uma mediação total. O efeito indireto foi estatisticamente significativo, como indicado pelo intervalo de confiança bootstrap (IC 95%) que não inclui zero [0,0094; 0,1122].

Os dados encontram-se na tabela 11.

Tabela 11

Efeitos diretos e indiretos da Resiliência sobre o Sucesso Acadêmico Percebido via IE

Caminho	Coefficiente (b)	Erro Padrão (SE)	t	p
Resiliência → IE	0,0250	0,0029	8,71	< 0,001
IE → Sucesso	2,3238	0,9224	2,52	0,013
Resiliência → Sucesso (direto)	0,0452	0,0365	1,24	0,219
Efeito indireto (via IE)	0,0580	0,0258		IC 95% [0,0094; 0,1122]

Nota. O modelo de mediação testou o papel da Inteligência Emocional (IE) como mediadora na relação entre Resiliência e Sucesso Acadêmico Percebido. O efeito indireto foi estatisticamente significativo, com um intervalo de confiança (IC 95%) que não inclui o zero, indicando que a IE medeia parcialmente esta relação. O efeito direto da Resiliência sobre o sucesso acadêmico não foi significativo ($p > .05$), sugerindo que o impacto ocorre sobretudo através da mediação da IE. O efeito indireto foi estimado com base em 5000 amostragens bootstrap. $p < .01$. $p < .05$.

Efeito Mediador da Inteligência Emocional na relação entre Neuroticismo e Sucesso Acadêmico Percebido

Com o objetivo de testar a hipótese de que a Inteligência Emocional de traço medeia a relação entre o Neuroticismo e o Sucesso Acadêmico Percebido, recorreu-se à análise de mediação simples (modelo 4 de Hayes, PROCESS v4.0). Os resultados indicaram que o Neuroticismo prediz negativamente os níveis de Inteligência Emocional ($B = -0,0797$, $p < .001$), e que a Inteligência Emocional, por sua vez, prediz significativamente e de forma positiva o Sucesso Acadêmico Percebido ($B = 2,1772$, $p = .016$).

Quando a Inteligência Emocional foi incluída no modelo, o efeito direto do Neuroticismo sobre o Sucesso Acadêmico Percebido tornou-se estatisticamente não significativo ($B = -0,1910$, $p = .109$), evidenciando uma mediação total. O efeito indireto foi estatisticamente significativo ($B = -0,1736$), com um intervalo de confiança bootstrap de 95% $[-0,3933; -0,0015]$, não incluindo zero.

Os dados encontram-se na tabela 12.

Tabela 12

Efeitos diretos e indiretos do Neuroticismo sobre o Sucesso Acadêmico Percebido via IE

Caminho	Coefficiente (b)	Erro Padrão (SE)	t	p
Neuroticismo → IE	-0,0797	0,0099	-8,06	< 0,001
IE → Sucesso	2,1772	0,8918	2,44	0,016
Neuroticismo → Sucesso (direto)	-0,1910	0,1183	-1,61	0,109
Efeito indireto (via IE)	-0,1736	0,0992		IC 95% [-0,3933; -0,0015]

Nota. A análise de mediação avaliou a Inteligência Emocional (IE) como variável mediadora na relação entre Neuroticismo e Sucesso Acadêmico Percebido. O efeito indireto foi estatisticamente significativo, com um intervalo de confiança (IC 95%) que não inclui o zero, sugerindo um caminho mediado robusto. O efeito direto do Neuroticismo sobre o sucesso acadêmico não foi significativo ($p > .05$), o que indica uma possível mediação total. As estimativas baseiam-se em 5000 amostragens bootstrap. $p < .01$. $p < .05$.

Efeito Mediador da Inteligência Emocional na relação entre Extroversão e Sucesso Académico Percebido

Com o intuito de explorar o papel mediador da Inteligência Emocional de traço na relação entre Extroversão e Sucesso Académico Percebido, foi conduzida uma análise de mediação simples, através do modelo 4 do PROCESS v4.0 (Hayes, 2022). Os resultados revelaram que a Extroversão prediz significativamente os níveis de Inteligência Emocional ($B = 0,0404, p = .0046$), e que a Inteligência Emocional prediz positivamente o Sucesso Académico Percebido ($B = 2,8138, p = .0002$).

Contudo, o efeito direto da Extroversão no Sucesso Académico não atingiu significância estatística ($B = 0,1361, p = .2396$), ao passo que o efeito indireto através da Inteligência Emocional se revelou significativo ($B = 0,1137$), com um intervalo de confiança bootstrap a 95% de $[0,0272; 0,2446]$.

Estes resultados confirmam a existência de uma mediação total, sugerindo que a Extroversão contribui para uma maior percepção de sucesso académico exclusivamente através da influência positiva que exerce sobre a Inteligência Emocional.

Os dados encontram-se na tabela 13.

Tabela 13*Efeitos diretos e indiretos da Extroversão sobre o Sucesso Acadêmico Percebido via IE*

Caminho	Coefficiente (b)	Erro Padrão (SE)	t	p
Extroversão → IE	0,0404	0,0140	2,89	0,005
IE → Sucesso	2,8138	0,7421	3,79	< 0,001
Extroversão → Sucesso (direto)	0,1361	0,1151	1,18	0,240
Efeito indireto (via IE)	0,1137	0,0561		IC 95% [0,0272; 0,2446]

Nota. O modelo testou a Inteligência Emocional (IE) como mediadora da relação entre Extroversão e Sucesso Acadêmico Percebido. O efeito indireto foi estatisticamente significativo, com um intervalo de confiança (IC 95%) que não inclui o zero, indicando mediação parcial. O efeito direto da Extroversão sobre o sucesso acadêmico não foi significativo ($p > .05$), sugerindo que a influência se dá sobretudo através da IE. As estimativas baseiam-se em 5000 amostragens bootstrap. $p < .01$. $p < .05$.

Discussão

A presente investigação teve como objetivo principal explorar a relação entre a inteligência emocional de traço, os traços de personalidade segundo o modelo P-E-N de Eysenck, a resiliência e o sucesso académico percebido em estudantes de Psicologia. Através de uma abordagem quantitativa, transversal e correlacional, os resultados obtidos permitiram clarificar alguns padrões de relação relevantes entre estas variáveis, contribuindo para um entendimento mais aprofundado dos fatores psicológicos que podem influenciar a perceção de sucesso académico em contexto universitário.

A amostra deste estudo foi composta por 117 estudantes do curso de Psicologia, com idades compreendidas entre os 18 e os 50 anos ($M = 22,79$; $DP = 6,24$), refletindo uma predominância de adultos jovens em contexto académico. A maioria dos participantes era do género feminino (83,8%), o que é consistente com a distribuição de género frequentemente observada nos cursos de Psicologia em Portugal. Este perfil sociodemográfico revela um grupo predominantemente jovem, feminino e em formação académica ativa, características relevantes para a interpretação dos dados, uma vez que podem influenciar os padrões de perceção emocional e de ajustamento ao meio universitário.

A maioria dos estudantes encontrava-se nos três primeiros anos do curso, com maior representatividade no 1.º e 2.º anos, sendo que os estudantes do 3.º ano correspondiam a 16,2% da amostra. Esta distribuição indica uma prevalência de participantes em fases iniciais do percurso académico. Em termos de situação habitacional, a maioria vivia com familiares ou colegas e, relativamente à inserção profissional, a maior parte dos participantes reportava não exercer atividade profissional remunerada, o que sugere um grau de dedicação prioritária aos estudos e uma estrutura de suporte familiar típica do período universitário.

Relativamente à saúde física e mental, a grande maioria da amostra referiu não apresentar doenças crónicas diagnosticadas e não estar em acompanhamento psicológico nem psiquiátrico. Estes dados refletem, em termos gerais, um bom nível de funcionamento global, ainda que não permitam excluir a presença de fatores de stress ou dificuldades emocionais não clinicamente reconhecidas.

No domínio dos hábitos de vida, os dados sociodemográficos disponíveis não especificam níveis médios de prática de atividade física nem de consumo de álcool, mas indicam que a maioria dos participantes se identificava como não fumadora. Em termos de perceção da condição

socioeconómica, os participantes autoavaliaram-se, em média, no nível 6,10 (DP = 1,21) numa escala de 1 a 10, sugerindo uma perceção globalmente positiva da sua situação económica relativa.

No que respeita às variáveis psicológicas centrais, os dados apontam para níveis moderadamente elevados de Inteligência Emocional de traço, de acordo com os resultados obtidos no TEIQue-SF, o que indica uma boa perceção das próprias competências emocionais, como a regulação, a compreensão e a expressão emocional. A resiliência apresentou igualmente valores positivos, refletindo a capacidade da maioria dos estudantes de lidar eficazmente com adversidades, manter o foco nos objetivos e recuperar após experiências difíceis. No que se refere aos traços de personalidade, o Neuroticismo apresentou variabilidade na amostra, sendo os seus níveis negativamente associados à perceção de sucesso académico, ao passo que a extroversão revelou uma associação positiva, embora mais moderada. O Psicoticismo, por seu lado, não se mostrou relevante nos padrões relacionais identificados.

Assim, esta caracterização revela uma amostra com um perfil emocional e psicológico globalmente ajustado, embora sujeita às pressões académicas típicas do ensino superior. Compreender quem são estes estudantes - os seus recursos, desafios e contexto de vida - é essencial para interpretar de forma crítica os resultados obtidos, bem como para orientar futuras intervenções adaptadas às necessidades específicas desta população em transição para a vida adulta.

Verificou-se que a inteligência emocional de traço (TEI) se encontra significativamente e positivamente correlacionada com o sucesso académico percebido, o que corrobora investigações anteriores que destacam a relevância das competências emocionais na gestão do stress académico, na autorregulação e na perceção de autoeficácia (Petrides et al., 2016; Saklofske et al., 2012). Este resultado sugere que estudantes com maior capacidade percebida de identificar, compreender e gerir emoções tendem a avaliar de forma mais positiva o seu desempenho académico, independentemente das suas notas objetivas, o que reforça a natureza subjetiva e autorreferenciada do sucesso académico percebido (Chamorro-Premuzic et al., 2006).

A resiliência, entendida como a capacidade de adaptação positiva face à adversidade, revelou também uma relação positiva com o sucesso académico percebido. Este achado está em consonância com os pressupostos de Wagnild e Young (1993), para quem a resiliência representa um recurso interno essencial ao bem-estar e à perseverança em situações desafiantes. A literatura reforça que indivíduos resilientes são mais propensos a estabelecer objetivos claros, manter níveis de esperança elevados e adotar estratégias de coping adaptativas, o que pode influenciar a perceção

positiva do seu percurso académico (Hartley, 2011; Cassidy, 2015). A resiliência surge, assim, como um possível fator relevante não apenas do desempenho objetivo, mas também da percepção subjetiva de sucesso, operando como moderador entre os desafios do meio académico e o bem-estar psicológico do estudante.

No que respeita aos traços de personalidade, os resultados apontam para uma correlação negativa entre Neuroticismo e sucesso académico percebido, o que reforça a literatura que associa este traço a uma maior vulnerabilidade ao stress, menor autorregulação emocional e níveis acrescidos de ansiedade (Eysenck, 1991; Komarraju et al., 2011). O neuroticismo, caracterizado por instabilidade emocional e propensão a emoções negativas, compromete a percepção de autoeficácia e a capacidade de lidar com as exigências académicas, conduzindo a avaliações mais negativas do próprio desempenho (Steel et al., 2008). Estes achados sugerem que níveis mais elevados de Neuroticismo estão associados a menor Inteligência Emocional, o que, por sua vez, influencia negativamente a forma como os estudantes percebem o seu desempenho académico. Este padrão reforça a importância dos traços emocionais e da regulação afetiva como mecanismos explicativos entre traços de personalidade e adaptação académica (Petrides & Furnham, 2001; MacCann et al., 2020; Yusoff et al., 2021).

Por sua vez, a extroversão demonstrou uma correlação positiva, ainda que moderada, sugerindo que indivíduos mais sociáveis, otimistas e energeticamente expressivos tendem a ter uma visão mais positiva do seu desempenho académico (Schmidt et al., 2019). Este dado reforça a ideia de que os traços de personalidade mais sociais e expressivos só se traduzem em vantagens académicas quando acompanhados de competências emocionais desenvolvidas (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003; Petrides et al., 2016). Este resultado é coerente com estudos que destacam o papel das competências interpessoais na integração académica e no suporte social, elementos que potenciam o ajustamento ao meio universitário. O psicoticismo, como esperado, não apresentou associações significativas, facto que poderá ser explicado pela sua menor relevância adaptativa no contexto académico e pela reduzida variabilidade da amostra neste traço, já que este está mais associado a padrões de comportamento extremos e menos frequentes em populações universitárias (Eysenck & Eysenck, 1976).

A análise das variáveis sociodemográficas revelou ainda que a idade dos participantes se associa positivamente tanto à inteligência emocional como ao sucesso académico percebido, o que pode refletir uma maior maturidade emocional e uma adaptação mais consolidada ao contexto

universitário entre estudantes mais velhos (Zeidner et al., 2009; Cabello et al., 2016). Este dado sugere que a experiência acumulada no percurso universitário pode promover uma maior capacidade de lidar com os desafios emocionais e cognitivos da vida acadêmica, o que reforça a necessidade de apoiar especialmente os estudantes em fases iniciais do curso.

No que diz respeito ao gênero, os dados do presente estudo indicaram a inexistência de diferenças estatisticamente significativas nos níveis de inteligência emocional de traço, traços de personalidade, resiliência e sucesso acadêmico percebido. Este achado contraria algumas evidências anteriores que apontam para vantagens do gênero feminino em determinadas componentes emocionais (Petrides & Furnham, 2001; Sánchez-Núñez et al., 2008), bem como estudos que sugerem maior Neuroticismo em mulheres (Costa et al., 2001; Eysenck & Eysenck, 1985). No entanto, os presentes resultados estão em linha com investigações mais recentes que apontam para uma crescente homogeneização das experiências e autorrepresentações emocionais entre gêneros no contexto universitário (Steinmayr et al., 2019). Esta ausência de diferenças pode ainda ser explicada por fatores culturais e contextuais, ou pela composição da amostra — marcadamente feminina — o que poderá ter limitado o poder estatístico das comparações. No caso da resiliência, este resultado está de acordo com a literatura que aponta para a relativa estabilidade deste traço ao longo do tempo, independentemente do gênero (Wagnild & Young, 1993; Callegari et al., 2016).

Adicionalmente, os modelos de mediação revelaram que a inteligência emocional atua como mediadora significativa nas relações entre resiliência e sucesso acadêmico, bem como entre os traços de neuroticismo e extroversão e o sucesso acadêmico. Estes dados confirmam a hipótese H4a e sustentam a noção de que a Inteligência Emocional funciona como um mecanismo psicológico através do qual a Resiliência influencia positivamente a forma como os estudantes percebem o seu próprio desempenho acadêmico. Este achado contribui para a crescente evidência de que a autorregulação emocional é uma variável crucial na adaptação acadêmica, potenciando os recursos internos já presentes nos indivíduos resilientes (MacCann et al., 2020; Petrides & Furnham, 2001; Wagnild & Young, 1993). Estes resultados sustentam a premissa de que a Inteligência Emocional funciona como um mecanismo psicológico de integração e modulação dos efeitos da personalidade e da resiliência na percepção de competência e realização acadêmica (Salovey & Mayer, 1990; MacCann et al., 2020).

Ou seja, as competências emocionais não apenas contribuem diretamente para uma percepção mais positiva do sucesso acadêmico, como também atenuam os efeitos negativos de traços de vulnerabilidade emocional ou reforçam os impactos positivos de recursos disposicionais. Estes dados têm implicações importantes para o desenho de programas de intervenção focados na promoção do ajustamento emocional e acadêmico, especialmente em contextos de elevada exigência psicológica, como o ensino superior.

Estes resultados, tomados em conjunto, reforçam a importância de considerar fatores psicossociais na compreensão do sucesso acadêmico percebido, apontando para a inteligência emocional como um eixo fundamental de integração entre os recursos internos dos estudantes e o seu desempenho acadêmico percebido. A integração de variáveis emocionais, disposicionais e de resiliência no discurso sobre a excelência acadêmica poderá contribuir para práticas pedagógicas e clínicas mais sensíveis às necessidades dos estudantes universitários. Assim, torna-se fundamental que as instituições de ensino superior não se limitem a avaliar o sucesso acadêmico com base em indicadores objetivos, mas considerem também os fatores subjetivos que sustentam a motivação, o bem-estar e a percepção de realização pessoal dos seus estudantes.

Mais ainda, investir em intervenções psicológicas dirigidas a esta faixa etária revela-se estratégico do ponto de vista social, dado que a fase universitária representa um período de transição crítica para a vida adulta, marcado por exigências acadêmicas, escolhas vocacionais, redefinições identitárias e aquisição de competências socioemocionais cruciais para o futuro desempenho pessoal e profissional (Arnett, 2000). Tal é especialmente relevante no caso dos estudantes de Psicologia, cuja formação exige não apenas competências cognitivas, mas também elevados níveis de autorreflexão, empatia e regulação emocional — competências que são simultaneamente objeto de estudo e ferramentas fundamentais para o exercício profissional. A promoção de competências como a inteligência emocional e a resiliência não só favorece o sucesso acadêmico, como também constitui um investimento no capital psicológico dos futuros profissionais — mais capazes de lidar com a adversidade, de tomar decisões éticas e de contribuir de forma sustentável para o bem-estar coletivo. Ao apoiar os estudantes neste momento formativo, a Psicologia reforça o seu papel social e preventivo, potenciando trajetórias de vida mais equilibradas, produtivas e saudáveis.

Limitações do Estudo e Propostas de Investigação Futuras

Embora os resultados obtidos na presente investigação forneçam contributos relevantes para a compreensão das dinâmicas psicológicas associadas ao sucesso académico percebido, importa reconhecer algumas limitações metodológicas e conceptuais que condicionam a generalização e a interpretação dos dados.

Em primeiro lugar, o delineamento transversal do estudo impede o estabelecimento de relações de causalidade entre as variáveis analisadas. A relação entre inteligência emocional, traços de personalidade, resiliência e sucesso académico percebido foi explorada num único momento temporal, o que impossibilita determinar o sentido causal entre estas dimensões. Investigações futuras poderiam beneficiar de um delineamento longitudinal, permitindo analisar como estas variáveis se desenvolvem e interagem ao longo do percurso académico, desde o início até à conclusão da formação universitária (MacCann et al., 2020).

Uma das limitações metodológicas desta investigação prende-se com a utilização de correlações de Pearson como técnica estatística principal para analisar as relações entre variáveis. Apesar de serem amplamente utilizadas na investigação psicológica, as correlações simples não permitem controlar o efeito de variáveis externas ou confundidoras que possam influenciar simultaneamente duas variáveis em análise, podendo, assim, gerar associações espúrias. Acresce que este tipo de correlação assume que os dados são numéricos, contínuos e linearmente relacionados. Quando se trabalha com variáveis ordinais ou categóricas - como, por exemplo, género ou ano académico - o uso da correlação de Pearson pode não ser o mais adequado, sendo preferível recorrer a outras técnicas, como a correlação de Spearman ou o coeficiente de associação de Cramér. Ainda assim, as correlações utilizadas nesta investigação revelaram-se úteis para identificar padrões preliminares entre as variáveis, funcionando como base exploratória para análises mais avançadas, tais como modelos de regressão, mediação ou moderação, que poderão ser considerados em investigações futuras para aprofundar as relações causais entre os construtos em estudo.

Outra limitação prende-se com o uso exclusivo de medidas de autorresposta, o que pode introduzir viéses relacionados com a desejabilidade social e a perceção subjetiva dos participantes. Embora os instrumentos utilizados apresentem boas propriedades psicométricas, a avaliação exclusiva baseada em autoperceção poderá enviesar a relação com o sucesso académico percebido,

que é também uma variável subjetiva. Estudos subsequentes poderiam complementar os dados com medidas objetivas de desempenho académico, como médias de classificações ou indicadores de rendimento académico real, promovendo uma triangulação metodológica mais robusta (Zeidner et al., 2009).

No que respeita às variáveis psicológicas, embora se tenha optado por modelos consolidados como o TEIQue-SF e o EPQ-R, existem abordagens mais contemporâneas e multidimensionais para a avaliação da personalidade (como o modelo dos Cinco Grandes Fatores – Big Five), que poderiam oferecer uma visão mais abrangente do papel das disposições de base na perceção de sucesso académico (Costa & McCrae, 1992). A inclusão de outros constructos psicológicos, como o locus de controlo, a motivação intrínseca, a procrastinação académica ou o engagement, também poderá enriquecer o modelo explicativo, permitindo captar com maior precisão os múltiplos determinantes do ajustamento académico (Richardson et al., 2012).

Uma limitação relevante do presente estudo prende-se com a utilização de modelos de mediação num desenho transversal, o que, apesar de permitir explorar relações explicativas entre variáveis, não possibilita a inferência de causalidade, uma vez que não se assegura a precedência temporal necessária à verificação rigorosa do efeito mediador.

Por fim, embora tenham testado modelos de mediação, não foram consideradas variáveis moderadoras que pudessem influenciar as relações observadas. É possível que fatores contextuais, como o suporte social, o ambiente familiar ou as condições económicas, possam interagir com os traços individuais, potenciando ou atenuando o seu impacto na perceção de sucesso. Estudos futuros poderão explorar modelos mais complexos, que integrem mediações e moderações múltiplas, à luz de quadros teóricos integrativos.

Em síntese, esta investigação constitui uma base sólida para a reflexão sobre os fatores psicológicos associados ao sucesso académico percebido, mas abre igualmente caminho para um vasto leque de investigações futuras que, com metodologias mais abrangentes e amostras diversificadas, poderão aprofundar a compreensão deste fenómeno multideterminado.

Principais Contributos

A presente investigação fornece contributos relevantes para o conhecimento científico no domínio da psicologia educacional e da psicologia da personalidade, ao integrar variáveis emocionais, disposicionais e resilientes na explicação do sucesso académico percebido em estudantes universitários. Um dos contributos mais significativos prende-se com a confirmação do papel central da inteligência emocional de traço (TEI) como variável preditora do sucesso académico percebido. Ao evidenciar uma correlação robusta entre estas duas variáveis, a investigação valida a hipótese de que competências emocionais, tais como a perceção e regulação emocional, constituem recursos psicológicos centrais para a adaptação e desempenho no ensino superior (Petrides et al., 2016; MacCann et al., 2020).

Para além disso, o estudo destaca a função mediadora da Inteligência Emocional nas relações entre traços de personalidade (nomeadamente neuroticismo e extroversão) e sucesso académico, bem como entre resiliência e esta mesma variável. Esta mediação parcial sugere que a inteligência emocional não apenas influencia diretamente a perceção de sucesso académico, como também transforma a forma como traços disposicionais se expressam no contexto académico. Tal resultado contribui para a literatura ao integrar um modelo explicativo mais abrangente, que reconhece a interdependência entre fatores estáveis de personalidade e competências emocionais passíveis de desenvolvimento (Zeidner et al., 2009; Peña & Losada, 2017). Esta interligação tem implicações teóricas relevantes, nomeadamente ao reforçar modelos transdiagnósticos de ajustamento académico que valorizam tanto os traços como os estados psicológicos.

Outro contributo inovador do presente estudo reside na inclusão da resiliência como variável explicativa. A investigação mostra que estudantes mais resilientes apresentam maior sucesso académico percebido, o que permite validar empiricamente a importância dos fatores de adaptação positiva face à adversidade em contextos exigentes como o meio universitário (Hartley, 2011; Cassidy, 2015). Ao fazê-lo, amplia-se a compreensão dos fatores de proteção académica para além das tradicionais competências cognitivas ou motivacionais, valorizando recursos internos que sustentam a perseverança, o otimismo e a autoeficácia.

Importa ainda sublinhar a relevância da abordagem centrada na perceção subjetiva de sucesso académico, que se distingue de métricas estritamente objetivas como médias de notas ou progressão académica. Esta opção metodológica reflete uma valorização crescente da experiência

subjetiva do estudante no processo de aprendizagem e adapta-se a um paradigma centrado no bem-estar acadêmico e na autorregulação (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2006; Robbins et al., 2004). Assim, o presente trabalho oferece uma perspectiva humanista e integradora sobre o sucesso acadêmico, sensível aos fatores afetivos e emocionais que moldam a experiência universitária.

Esta investigação reforça a importância da inteligência emocional, da resiliência e dos traços de personalidade como variáveis-chave para compreender o bem-estar e a percepção de competência dos estudantes. Esta faixa etária — correspondente ao início da adultez — representa um período de desenvolvimento particularmente sensível, no qual os indivíduos enfrentam tarefas evolutivas cruciais, como a consolidação da identidade, o estabelecimento de autonomia e a definição de projetos de vida. Neste contexto, a universidade não é apenas um espaço de aprendizagem acadêmica, mas também um cenário privilegiado para o crescimento pessoal e emocional. Apostar em intervenções psicológicas dirigidas ao desenvolvimento de competências socioemocionais nesta fase pode ter efeitos duradouros, não só no sucesso acadêmico imediato, mas também na construção de adultos mais resilientes, ajustados e conscientes de si. Assim, torna-se fundamental que as instituições de ensino superior integrem abordagens psicopedagógicas que valorizem o estudante como um ser humano em formação integral, com impacto positivo para a sociedade no seu todo.

Por fim, a inclusão de variáveis sociodemográficas e a sua análise relacional com as variáveis psicológicas estudadas permite um contributo adicional para a literatura nacional, ao mostrar que a idade se associa positivamente à inteligência emocional e ao sucesso acadêmico percebido. Este dado contribui para a literatura sobre desenvolvimento psicológico em adultos jovens e sustenta a ideia de que a maturação ao longo do percurso universitário se traduz em maior ajustamento emocional e acadêmico (Sax, 2008). Ao mesmo tempo, a ausência de diferenças significativas quanto ao género, ano do curso ou outras características contextuais reforça a consistência dos padrões psicológicos observados, o que aumenta a generalização dos resultados dentro da população estudantil de Psicologia.

Em suma, esta investigação contribui para o campo científico ao propor um modelo integrador que relaciona traços de personalidade, resiliência e inteligência emocional na compreensão do sucesso acadêmico percebido dos estudantes universitários. Este modelo conceptual, sustentado por evidência empírica, oferece um enquadramento robusto para orientar práticas pedagógicas mais individualizadas, políticas educativas mais inclusivas e intervenções

psicológicas preventivas e promotoras de competências socioemocionais. A relevância deste modelo torna-se ainda mais acentuada quando aplicado a estudantes de Psicologia, cujo percurso formativo implica elevados níveis de autorreflexão, contacto emocional e empatia — competências essenciais à futura prática profissional. Numa fase crítica do desenvolvimento humano, marcada pela transição para a adultez e pela construção da identidade pessoal e profissional, promover o desenvolvimento da inteligência emocional e da resiliência entre estes estudantes não só potencia o seu bem-estar e sucesso académico, como também contribui para a formação de psicólogos mais preparados, éticos e emocionalmente equilibrados. Assim, compreender o sucesso académico para além das notas e valorizar as variáveis afetivas e disposicionais constitui um passo essencial para uma formação universitária mais humana, eficaz e transformadora.

Implicações Para a Prática da Psicologia Clínica e da Saúde

Os resultados da presente investigação oferecem contributos significativos para a prática da Psicologia clínica, particularmente no contexto da psicologia educacional, aconselhamento psicológico e intervenção junto de estudantes universitários. A evidência empírica de que a inteligência emocional de traço (TEI) desempenha um papel mediador relevante entre características de personalidade, resiliência e o sucesso académico percebido, revela o potencial terapêutico do desenvolvimento de competências emocionais na promoção do bem-estar académico.

Em primeiro lugar, os dados e a literatura existente apontam para a necessidade de intervenções psicológicas que incluam o treino e a promoção da inteligência emocional como componente essencial. Programas de desenvolvimento emocional, centrados em competências como a identificação, expressão e regulação das emoções, demonstraram ser eficazes na promoção do ajustamento psicológico, da autorregulação emocional e do bem-estar académico (Nelis et al., 2011; Kotsou et al., 2011). Por exemplo, o programa "Trait Emotional Intelligence Training" (TEIT), desenvolvido por Nelis et al. (2009), mostrou melhorias significativas na inteligência emocional de traço, com efeitos positivos mantidos até seis meses após a intervenção. Da mesma forma, programas baseados em mindfulness, como o Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) adaptado para estudantes universitários, têm revelado benefícios na gestão de stress académico, na atenção plena e na redução de sintomas ansiosos e depressivos (Shapiro et al., 2008).

Estas abordagens podem ser facilmente integradas nos serviços de apoio psicológico das instituições de ensino superior, em formato de workshops, sessões breves ou programas online, com eficácia comprovada. A evidência mostra ainda que estas intervenções promovem uma perceção mais positiva do percurso académico, maior autoeficácia e melhor adaptação à vida universitária (Hodzic et al., 2018; Castro et al., 2021). Tal é particularmente relevante no ensino superior, onde os estudantes são frequentemente confrontados com elevados níveis de exigência, autonomia e pressão para o desempenho (Fried & Irwin, 2016), o que exige competências emocionais robustas para lidar com os desafios académicos, sociais e pessoais.

A demonstração de que a resiliência se associa positivamente ao sucesso académico percebido também aponta para a importância de fomentar processos de fortalecimento psicológico nos estudantes. Estratégias de intervenção que promovam a autoeficácia, o otimismo realista e a

capacidade de lidar com o fracasso — pilares da resiliência — devem ser considerados no planeamento de serviços de apoio académico e psicológico (Reivich & Shatté, 2002; Hartley, 2011). Estas estratégias podem ser particularmente valiosas em momentos de transição, como o ingresso na universidade ou a preparação para estágios e saídas profissionais.

No que concerne à personalidade, os resultados sugerem que estudantes com níveis mais elevados de neuroticismo tendem a avaliar de forma mais negativa o seu desempenho académico. Isto implica a necessidade de uma atenção especial a este perfil nos contextos clínicos, nomeadamente através de intervenções que visem a reestruturação cognitiva de crenças disfuncionais sobre o autoconceito académico, bem como o ensino de estratégias de *coping* adaptativas à ansiedade e ao stress (Komarraju et al., 2011). O papel protetor da extroversão, ainda que mais modesto, também poderá ser explorado clinicamente, nomeadamente no estímulo a comportamentos de *engagement* social e académico que promovam a integração e o suporte social.

Estes resultados reforçam, portanto, a ideia de que a perceção de sucesso académico - um constructo fortemente associado ao bem-estar psicológico - não depende exclusivamente de competências cognitivas ou de resultados objetivos, mas sim de fatores emocionais e disposicionais que podem ser trabalhados clinicamente. A integração sistemática da avaliação da inteligência emocional, resiliência e traços de personalidade em contextos de acompanhamento psicológico pode constituir uma prática clínica baseada na evidência, permitindo uma compreensão mais abrangente do funcionamento académico e emocional do estudante universitário.

Além disso, estas implicações clínicas têm um valor adicional no que respeita à prevenção. O trabalho proativo com estudantes em risco de desmotivação, desistência ou *burnout* pode beneficiar enormemente da identificação precoce de padrões emocionais ou disposicionais que prejudiquem a adaptação ao ensino superior. A criação de programas integrados que articulem as dimensões emocionais e pedagógicas do sucesso académico poderá representar um avanço no paradigma de apoio psicológico universitário, tornando-o mais integrativo, sensível e eficaz.

Conclusão

A presente investigação procurou compreender os fatores psicológicos que influenciam a percepção de sucesso acadêmico numa amostra de estudantes de psicologia do ensino superior, nomeadamente a inteligência emocional de traço, os traços de personalidade segundo o modelo P-E-N de Eysenck e a resiliência. Através de uma abordagem metodológica quantitativa, transversal e correlacional, foi possível evidenciar que o sucesso acadêmico percebido é significativamente influenciado por traços emocionais e disposicionais, nomeadamente a inteligência emocional e a resiliência, bem como por características de personalidade como o neuroticismo e a extroversão.

Os resultados sugerem que o sucesso acadêmico não é apenas o reflexo de um desempenho mensurável por notas, mas sim a expressão subjetiva de uma vivência académica emocionalmente mediada, psicologicamente ancorada e fortemente modulada por recursos internos. Estudantes emocionalmente mais competentes e resilientes são aqueles que, perante as exigências e vicissitudes da vida universitária, desenvolvem uma percepção mais confiante, eficaz e motivada do seu próprio percurso académico.

A inteligência emocional emergiu como uma variável central e transversal — não apenas associada diretamente ao sucesso acadêmico percebido, mas também como mediadora dos efeitos de traços de personalidade e da resiliência. Este resultado reforça a importância de incorporar o desenvolvimento emocional nos currículos universitários, propondo uma visão mais humanista e integrativa da formação superior, que vá além do domínio técnico-científico.

Apesar das limitações metodológicas reconhecidas, os resultados desta investigação desafiam a visão tradicionalmente unidimensional do sucesso académico. Revelam que o percurso académico é, também, uma viagem interior onde o autoconhecimento, a gestão emocional e a capacidade de resistir à adversidade podem ser tão determinantes como o esforço cognitivo, o resultado quantitativo ou a preparação técnica.

A relevância destes dados aponta para a necessidade de um reposicionamento estratégico da academia perante os desafios emocionais da vida universitária. Fomentar programas de promoção da inteligência emocional, intervenção psicossocial e acompanhamento personalizado deve ser considerada uma componente essencial da formação académica, contribuindo não apenas para o sucesso académico, mas também para o bem-estar integral dos estudantes.

Em última instância, esta investigação para além de responder a hipóteses de estudo, abre caminho a novas perguntas. Perante os dados e as suas implicações, impõe-se uma reflexão: se o sucesso académico é significativamente influenciado por fatores emocionais, que adaptações curriculares e institucionais poderão ser consideradas para promover a formação de estudantes mais conscientes, resilientes e emocionalmente competentes?

Referências Bibliográficas

- Allan, J. F., McKenna, J., & Dominey, S. (2014). The effects of resilience on academic attainment in primary school. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 1(1), 1-12.
- Almiro, P. A. F., Cruz, J. F. A., & Vagos, P. (2016). Psychometric properties of the European Portuguese version of the Eysenck Personality Questionnaire-Revised (EPQ-R). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 325–338. <https://doi.org/10.12804/apl34.2.2016.09>
- Antoñanzas, J. L. (2021). The relationship of personality, emotional intelligence, and aggressiveness in students: A study using the Big Five personality questionnaire. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(1), 1–11.
- Arnett, J. J. (2000). *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 7–43.
- Bitar, A., Amnelius, L., Kristoffersson, E., & Boman, J. (2023). Emotional intelligence among medical students in Sweden – a questionnaire study. *BMC Medical Education*, 23, 603.
- Cabello, R., Navarro Bravo, B., Latorre, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Ability of university-level education to prevent age-related decline in emotional intelligence. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 8, 17. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2016.00017>
- Callegari, C., Bertù, L., Lucano, M., Ielmini, M., Braggio, E., & Vender, S. (2016). Reliability and validity of the Italian version of the 14-item Resilience Scale. *Psychology Research and Behavior Management*, 9, 277–284. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S99853>
- Carvalho, C., Morais, M., Neves, C., Ferreira, N., Lima, M. P., & Martins, A. (2010). Propriedades psicométricas da versão portuguesa do Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue–SF). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 487–494. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300013>
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6, 1781. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781>
- Castro, F. N., Sánchez-Álvarez, N., & Extremera, N. (2021). Impact of an emotional intelligence intervention on stress and academic performance in university students. *International Journal of*

- Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10545.
<https://doi.org/10.3390/ijerph181910545>
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37(4), 319-338.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17(3), 237–250. <https://doi.org/10.1002/per.473>
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2006). Intellectual competence and the intelligent personality: A third way in differential psychology. *Review of General Psychology*, 10(3), 251–267.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2006). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 41(4), 819–826.
- Costa, P. T., Jr., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 322–331. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.2.322>
- Cuartero, N., & Tur, A. M. (2021). Emotional intelligence, resilience and personality traits neuroticism and extraversion: Predictive capacity in perceived academic efficacy. *Nurse Education Today*, 102, 104933.
- El Othman, R., El Khatib, H., & Hallit, S. (2020). Personality traits, emotional intelligence and decision-making styles in Lebanese medical students. *BMC Psychology*, 8(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00440-3>
- Eysenck, H. J. (1991). Dimensions of personality: 16, 5 or 3? - Criteria for a taxonomic paradigm. *Personality and Individual Differences*, 12(8), 773–790.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1976). *Psychoticism as a dimension of personality*. Hodder & Stoughton.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1985). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (EPQ-R)*. Hodder & Stoughton.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1991). *Manual of the Eysenck Personality Scales (EPS Adult)* (3rd ed.). London, UK: Hodder & Stoughton.

- Ferreira de Carvalho, C., & Leal, I. (2012). A versão portuguesa da Escala de Resiliência (RS): Análise fatorial e propriedades psicométricas. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(2), 229–243.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience. *European Psychologist*, 18(1), 12–23.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12–23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- Fried, L., & Irwin, J. D. (2016). Calm under pressure: The influence of emotional intelligence and self-esteem on coping with academic stress. *College Student Journal*, 50(1), 132–140.
- Fried, R. I., & Irwin, J. D. (2016). Calmly coping: A motivational interviewing via co-active life coaching (MI-via-CALC) intervention for university student stress management. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 14(1), 16–33.
- Furaiji, F., & Kálmán, K. (2021). Self-reflection and psychological resilience among psychology students. *Journal of Educational Psychology and Counseling*, 9(1), 43–57.
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2017). Relationship between emotional intelligence and resilience in adolescents. *Psychological Reports*, 120(4), 651–669. <https://doi.org/10.1177/0033294117706827>
- Hartley, M. T. (2011). Examining the relationships between resilience, mental health, and academic persistence in undergraduate college students. *Journal of American College Health*, 59(7), 596–604. <https://doi.org/10.1080/07448481.2010.515632>
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). Guilford Press.
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Lira, E., & Zenasni, F. (2018). How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138–148.
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Lira, E., & Zenasni, F. (2018). How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138–148. <https://doi.org/10.1177/1754073917708613>
- Jolić Marjanović, Z., Altaras Dimitrijević, A., Protić, S., & Mestre, J. M. (2021). The role of strategic emotional intelligence in predicting adolescents' academic achievement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 13166. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413166>

- Komaraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 472–477.
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., & Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 827–839. <https://doi.org/10.1037/a0023047>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). Personality in adulthood: A five-factor theory perspective (2nd ed.). Guilford Press.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36–41. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046>
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2011). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 50(3), 329–335.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163–172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Peña, M., & Losada, L. (2017). Trait emotional intelligence and academic performance: The mediating role of perceived social support. *Anales de Psicología*, 33(3), 561–568.
- Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, 20–33.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>

- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(2), 552–569. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00019.x>
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M.-J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8(4), 335–341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Putwain, D. W., Sander, P., & Larkin, D. (2012). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 601–618. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02085.x>
- Reivich, K., & Shatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 keys to finding your inner strength and overcoming life's hurdles*. Broadway Books.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 251–257.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Sax, L. J. (2008). *The gender gap in college: Maximizing the developmental potential of women and men*. Jossey-Bass/Wiley.
- Schmidt, F. T. C., Lechner, C. M., Danner, D., & Rammstedt, B. (2019). Personality traits and academic achievement: A replication and extension study using a cross-sectional sample of German students. *Journal of Research in Personality*, 82, 103848.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.

- Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Biegel, G. M. (2008). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology*, 2(2), 105–115. <https://doi.org/10.1037/1931-3918.2.2.105>
- Steel, P., Schmidt, J., & Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134(1), 138–161.
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement – Replicating and extending previous findings. *Frontiers in Psychology*, 10, 1730. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J. O. W., & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 215(2), 132–151. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.2.132>
- Urquijo, I., Extremera, N., & Azanza, G. (2019). The contribution of emotional intelligence to career success: Beyond personality traits. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4809.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165–178.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165–178.
- World Medical Association. (2013). *World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects*. JAMA, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Yusoff, M. S. B., Hadie, S. N. H., & Yasin, M. A. M. (2021). The roles of emotional intelligence, neuroticism, and academic stress on the relationship between psychological distress and burnout in medical students. *BMC Medical Education*, 21, 293. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02715-7>
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. MIT Press