



INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR EM ESTUDANTES DE MEDICINA


EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ADAPTION TO HIGHER EDUCATION IN MEDICAL STUDENTS

Informações dos autores:

Raimundo Rafael de Araújo e Lucena 

psi.rafaellucena@gmail.com

Universidade Federal de Pernambuco, Recife – Pernambuco, Brasil

Emily Souza Gaião e Albuquerque 

emilygaião@gmail.com

Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – Paraíba, Brasil

Unifacisa, Campina Grande – Paraíba, Brasil

Contribuição dos autores:

LUCENA, R. R. A.; ALBUQUERQUE, E. S. G. – Contribuíram com conceituação, investigação, metodologia, redação e revisão do texto.

Número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 75538723.7.0000.5175

RESUMO

Introdução: Diversas pesquisas têm demonstrado correlações de fracas a moderadas entre a Inteligência Emocional (IE) e o desempenho ou a realização acadêmica. Entretanto, ainda são escassos os estudos brasileiros que investigam essa relação. Uma forma de compreender as complexidades psicológicas presentes no contexto universitário é por meio da análise da adaptação ao ensino superior. **Objetivo:** Assim, o objetivo deste estudo foi avaliar os escores de IE e de adaptação ao ensino superior em estudantes de Medicina, bem como examinar as relações entre esses construtos, utilizando instrumentos com evidências de validade no contexto brasileiro. **Metodologia:** Participaram 215 estudantes de Medicina de uma instituição de ensino superior privada, com idade média de 23,58 anos, que responderam ao Inventário de Competências Emocionais – Versão Revisada Breve (ICE-R) e ao Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES). Os instrumentos apresentaram consistência interna adequada para aplicação na

Indicação do autor para correspondência:

Nome Completo: Raimundo
Rafael de Araújo e Lucena

Endereço: R. Francisco Lacerda,
90 Várzea, Recife, Pernambuco
- Brasil

E-mail: psi.rafaellucena@gmail.
com

Recebido em: 23/09/2025
Aprovado em: 27/10/2025

amostra. **Resultados:** Observou-se tendência de escores elevados nos fatores *projeto de carreira e adaptação social* do QAES, e valores ligeiramente acima do ponto médio nos demais fatores. Foram encontradas correlações de magnitude fraca a moderada entre os fatores dos instrumentos, destacando-se o fator *regulação de emoções de baixa potência* e o fator geral de competências emocionais, que se correlacionaram com todos os fatores do QAES. **Conclusão:** Conclui-se que níveis mais elevados de Inteligência Emocional favorecem uma melhor adaptação ao ensino superior, destacando a necessidade de programas que promovam o desenvolvimento de competências socioemocionais entre estudantes de Medicina.

Palavras-chave: Inteligência emocional; Adaptação ao ensino superior; Competências emocionais; Estudantes de Medicina.

ABSTRACT

Introduction: Several studies have shown weak to moderate correlations between Emotional Intelligence (EI) and academic performance or achievement. However, Brazilian studies investigating this relationship remain scarce. One way to understand the psychological complexities present in the university context is through the analysis of adaptation to higher education. **Objective:** Therefore, this study aimed to assess the EI and higher education adaptation scores among medical students, as well as to examine the relationships between these constructs using instruments with validity evidence in the Brazilian context. **Methodology:** A total of 215 medical students from a private higher education institution participated in the study, with a mean age of 23.58 years. Participants completed the *Emotional Competence Inventory – Revised Brief Version (ICE-R)* and the *Higher Education Adaptation Questionnaire (QAES)*. Both instruments demonstrated adequate internal consistency for use with the sample. **Results:** Higher scores were observed in the QAES factors *career planning* and *social adaptation*, while the remaining factors showed values slightly above the midpoint. Weak to moderate correlations were found among the instrument factors, with the *low-power emotion regulation* factor and the *general emotional competence* factor correlating with all QAES factors. **Conclusion:** It is concluded that higher levels of Emotional Intelligence contribute to better adaptation to higher education, highlighting the need for programs that foster the development of socioemotional competencies among medical students.

Keywords: Emotional intelligence; Adaptation to higher education; Emotional competences; Medical students.

1 INTRODUÇÃO

A Inteligência Emocional (IE), conforme proposto por Salovey e Mayer (1990), é compreendida como um tipo de inteligência inserida no conjunto das habilidades cognitivas. Nessa perspectiva, Mayer e Salovey (1997) desenvolveram um modelo composto por quatro níveis hierarquicamente organizados do construto, de modo que, ao se considerar um nível superior, devem-se levar em conta as características de funcionamento do nível anterior no processamento das informações. Os níveis são organizados, respectivamente, como: percepção das emoções, uso das emoções para facilitação do pensamento, compreensão das emoções e regulação das emoções (Mayer, Caruso e Salovey, 2016).

No campo da pesquisa científica, observa-se um espaço amplo para investigar a melhor forma

de mensurar a IE e suas possíveis relações com diferentes construtos nos quais o conteúdo emocional esteja hipoteticamente presente. Esses estudos têm caráter eminentemente empírico, demonstrando uma crescente adesão de pesquisadores ao construto da IE, seja por meio de investigações diretas, seja pela análise de suas relações com outras variáveis, embora os estudos teóricos ainda permaneçam em segundo plano (Vieira-Santos *et al.*, 2018).

Um instrumento construído para medir competências emocionais com base no modelo de habilidades de Mayer e Salovey, no contexto brasileiro, foi o Inventário de Competências Emocionais (ICE), um instrumento de autorrelato que apresentou uma estrutura de cinco fatores após análise fatorial (Bueno *et al.*, 2015). Posteriormente, o instrumento passou por revisão e análise fatorial confirmatória (AFC), com o objetivo de equilibrar o número de itens por fator e reduzir seu tamanho, resultando no Inventário de Competências Emocionais – Versão Revisada Breve (ICE-R), que corroborou a estrutura original do ICE (Bueno, Correia e Peixoto, 2021).

Compreendendo a IE como um tipo de inteligência, diversas pesquisas buscaram investigar sua relação com a realização acadêmica e o desempenho educacional de estudantes em diferentes níveis de instrução (e.g., MacCann *et al.*, 2011; Correia, 2022). Nesse sentido, a meta-análise de MacCann e colaboradores (2020) mostra que, em diferentes culturas, as possíveis relações entre esses dois construtos foram pesquisadas de modos distintos, revelando uma relação positiva e significativa, com tamanho de efeito de baixo a moderado. Todavia, nenhum estudo desenvolvido no contexto brasileiro foi incluído nessa meta-análise.

Entretanto, algumas pesquisas brasileiras têm buscado compreender o desempenho acadêmico em relação ao processo de adaptação ao ensino superior. A inserção dos estudantes em Instituições de Ensino Superior (IES) marca profundamente os sujeitos, em função de suas experiências e expectativas em relação a esse novo contexto. Trata-se de um processo que envolve uma série de elementos complexos, desafiando os jovens ingressantes a se ajustarem à nova realidade social, à cultura, às normas e aos valores institucionais, bem como a lidarem com o distanciamento físico de amigos e familiares — parte essencial de seu suporte social (Araújo *et al.*, 2014).

Com o intuito de compreender os processos psicológicos envolvidos na entrada e permanência no ensino superior, pesquisadores portugueses e brasileiros desenvolveram, de forma colaborativa, investigações sobre a forma como os estudantes se adaptam a esse contexto (Araújo *et al.*, 2014). Assim, o processo de adaptação à realidade acadêmica abrange fatores que vão além das exigências curriculares, incorporando aspectos pessoais e sociais que impactam diretamente a formação dos estudantes.

Dessa forma, estar adaptado ao ensino superior implica o grau em que o estudante se sente integrado e satisfeito com a instituição, sua autonomia na tomada de decisões, o senso de responsabilidade com os compromissos acadêmicos, a percepção sobre suas relações interpessoais e a clareza em relação ao projeto de carreira. Todos esses fatores apresentam implicações relevantes para a retenção estudantil e para o sucesso na adaptação ao ambiente universitário (Ilha *et al.*, 2020).

O Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES), desenvolvido por Araújo e colaboradores (2014), apresenta uma estrutura fatorial composta por cinco fatores: *projeto de carreira*, *adaptação social*, *adaptação pessoal-emocional*, *adaptação ao estudo* e *adaptação institucional*. Dessa forma, o QAES incorpora características contextuais de maneira multidimensional, representando uma concepção ampla do que se entende por adaptação (Araújo *et al.*, 2014) e permitindo a análise de

relações mais complexas com outros construtos.

Ilha, Santos e Queluz (2020) utilizaram o QAES para investigar as relações entre adaptação ao ensino superior e autoeficácia, identificando uma correlação moderada entre esses dois construtos. Os resultados indicaram que, quanto maior a confiança percebida pelo estudante, maiores são os indícios de sucesso em sua adaptação ao ensino superior.

No contexto universitário, estudantes de Medicina apresentam maior prevalência de transtornos mentais e de comportamentos de risco associados ao suicídio em comparação com a população geral. Esses fatores podem estar relacionados à exposição constante à morte e ao sofrimento humano, à competitividade entre pares, aos dilemas éticos da profissão e aos altos custos financeiros da formação (Dyrbye *et al.*, 2005). Assim, compreende-se que a qualidade de vida dessa população é impactada pelos processos acadêmicos e profissionais, os quais frequentemente geram exaustão emocional que pode comprometer o processo de adaptação acadêmica.

Considerando a relevância da IE e da adaptação ao ensino superior, o presente estudo teve como objetivo geral investigar as relações entre esses construtos por meio do QAES e do ICE-R, partindo da hipótese de que apresentariam correlações de baixa a moderada magnitude. Como objetivos específicos, buscou-se identificar as competências emocionais e os níveis de adaptação ao ensino superior em estudantes de Medicina.

2 MATERIAL E MÉTODOS

2.1 AMOSTRA

A amostra foi composta por 215 participantes, majoritariamente do sexo feminino (68,8%), com média de idade de 23,58 anos ($DP = 4,68$). Todos eram estudantes do curso de Medicina de uma instituição de ensino superior privada e tinham mais de 18 anos.

Em relação à renda familiar, 24,6% declararam possuir renda superior a 10 salários mínimos; 24,6%, entre 4 e 10 salários mínimos; 20%, entre 2 e 4 salários mínimos; 12%, até 2 salários mínimos; e 18,6% optaram por não declarar.

Quanto ao ciclo do curso, 61% dos estudantes estavam no ciclo básico, 36% no ciclo clínico e 3% no internato.

2.2 INSTRUMENTOS

Foram utilizados três instrumentos de pesquisa: um questionário sociodemográfico, o Inventário de Competências Emocionais – Versão Revisada Breve (ICE-R) e o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES). Os instrumentos foram organizados em um formulário eletrônico, elaborado na plataforma Google Forms, permitindo a coleta de dados de forma digital.

O questionário sociodemográfico continha questões de caráter acadêmico e social, com o objetivo de caracterizar a amostra e obter informações sobre o desempenho acadêmico por meio do Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA), correspondente à média global das disciplinas cursadas até o momento.

O ICE-R é um instrumento de autorrelato que avalia as competências emocionais do indivíduo, composto por 34 itens respondidos em escala Likert de cinco pontos, variando de 1 (“absolutamente

não se aplica ao meu caso”) a 5 (“aplica-se perfeitamente ao meu caso”). O instrumento apresenta cinco fatores, todos com coeficientes de consistência interna adequados em estudo de validação psicométrica:

- a) Regulação de emoções em outros ($\alpha = 0,88$; $\omega = 0,88$);
- b) Regulação de emoções de baixa potência ($\alpha = 0,87$; $\omega = 0,87$);
- c) Expressividade emocional ($\alpha = 0,79$; $\omega = 0,79$);
- d) Percepção emocional ($\alpha = 0,76$; $\omega = 0,76$);
- e) Regulação de emoções de alta potência ($\alpha = 0,71$; $\omega = 0,72$).

O fator geral apresentou coeficientes de $\alpha = 0,70$ e $\omega = 0,73$ (Bueno et al., 2021).

O QAES é também um instrumento de autorrelato, composto por 40 itens, respondidos em escala Likert de cinco pontos, variando de 1 (“discordo totalmente”) a 5 (“concordo totalmente”). O questionário é estruturado em cinco fatores, que apresentaram os seguintes coeficientes de consistência interna em estudo de propriedades psicométricas:

- a) Adaptação pessoal ($\alpha = 0,86$);
- b) Adaptação social ($\alpha = 0,88$);
- c) Adaptação aos estudos ($\alpha = 0,79$);
- d) Projeto de carreira ($\alpha = 0,89$);
- e) Adaptação institucional ($\alpha = 0,80$) (Ilha et al., 2020).

2.3 PROCEDIMENTOS

A pesquisa teve caráter transversal, com abordagem quantitativa e objetivo exploratório.

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE 75538723.7.0000.5175), os participantes foram convidados por meio de uma carta-convite, entregue presencialmente e também compartilhada de forma digital.

A coleta de dados ocorreu de modo online, mediante o acesso ao formulário eletrônico. As respostas foram armazenadas em planilhas eletrônicas e posteriormente submetidas à análise estatística.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Foi realizada uma análise de fidedignidade dos fatores do QAES e do ICE-R, a partir dos coeficientes Alfa (α) de Cronbach e Ômega (ω) de McDonald.

Em seguida, foram conduzidas análises descritivas dos fatores dos instrumentos e do CRA, com o objetivo de avaliar o padrão de resposta da amostra. A normalidade dos dados foi verificada por meio dos indicadores de assimetria, curtose e do teste de Shapiro-Wilk.

A análise das relações entre os construtos foi realizada por meio da correlação de Pearson, considerando os cinco fatores do QAES e os cinco fatores do ICE-R, além do fator geral e do CRA.

Posteriormente, foram realizadas análises de diferenças de médias entre os sexos masculino e feminino, utilizando o teste t de Student para amostras independentes, aplicado a cada fator dos instrumentos. O tamanho do efeito foi estimado pelo coeficiente d de Cohen.

As análises foram executadas na linguagem de programação R, versão 4.3.1 (R Core Team,

2023), utilizando os pacotes *psych* (Revelle, 2024), *rstatix* (Kassambara, 2023), *MKinfer* (Kohl, 2024) e *effectsize* (Ben-Shachar *et al.*, 2020).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da análise de fidedignidade dos instrumentos estão apresentados na Tabela 01, a partir dos valores de Alfa de Cronbach e do Ômega de McDonald dos fatores do ICE-R e do QAES e do fator geral do ICE-R.

Tabela 01 - Coeficientes Alfa de Cronbach e Ômega de McDonald dos fatores do QAES e do ICE-R.

| Instrumento | Fatores | α | ω |
|-------------|--|----------|----------|
| QAES | F1 -Projeto de carreira | 0,86 | 0,87 |
| | F2 - Adaptação social | 0,81 | 0,82 |
| | F3 - Adaptação pessoal-emocional | 0,72 | 0,73 |
| | F4 - Adaptação ao estudo | 0,71 | 0,71 |
| | F5 - Adaptação institucional | 0,66 | 0,68 |
| ICE-R | F1 - RE em outras pessoas | 0,88 | 0,89 |
| | F2 - RE de baixa potência | 0,78 | 0,80 |
| | F3 - Expressividade emocional | 0,85 | 0,86 |
| | F4 - Percepção emocional | 0,87 | 0,88 |
| | F5 - RE de alta potência | 0,74 | 0,74 |
| | Fator geral de competências emocionais | 0,88 | 0,89 |

Nota. RE = regulação de emoções.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Observa-se que dentre as estimativas do ICE-R, o fator regulação de emoções de alta potência obteve os menores índices ($\alpha = 0,66$ e $\omega = 0,68$) e o fator regulação de emoções em outras pessoas obteve os maiores ($\alpha = 0,86$ e $\omega = 0,87$).

Dentro das estimativas do QAES, o fator adaptação ao estudo obteve os menores índices ($\alpha = 0,74$ e $\omega = 0,74$), enquanto o fator adaptação pessoal obteve os maiores ($\alpha = 0,87$ e $\omega = 0,88$). Levando em consideração que índices de pelo menos 0,7 para alfa e ômega são recomendáveis, ambos os instrumentos se mostraram adequados para a utilização com a amostra pesquisada, com exceção do fator regulação de emoções de alta potência que ficou aquém desse critério. No entanto, o CFP estabelece que valores acima de 0,6 aceitáveis, se adequando aos parâmetros deste estudo (CFP, 2018).

A análise das estatísticas descritivas dos instrumentos da pesquisa e do CRA são apresentadas na Tabela 02. Nota-se que todos os fatores apresentam média acima do ponto central, indicando que a amostra se percebe positivamente quanto à suas competências emocionais e adaptação ao ensino superior. A assimetria negativa sugere uma inclinação em direção a escores mais elevados.

Tabela 02 - Estatísticas descritivas dos fatores do QAES, ICE-R e do CRA

| Instrumento | Fatores | Média | DP | Min | Max | Assimetria | Curtose |
|-------------|--|-------|------|------|------|------------|---------|
| QAES | F1 - Projeto de carreira | 4,45 | 0,46 | 2,25 | 5 | -1,21 | 2,07 |
| | F2 - Adaptação social | 4,05 | 0,64 | 1,25 | 5 | -0,96 | 1,56 |
| | F3 - Adaptação pessoal-emocional | 3,30 | 0,89 | 1,25 | 5 | -0,29 | -0,57 |
| | F4 - Adaptação ao estudo | 3,59 | 0,58 | 1,88 | 5 | -0,16 | -0,28 |
| | F5 - Adaptação institucional | 3,32 | 0,64 | 1,75 | 5 | -0,01 | -0,53 |
| ICE-R | F1 - RE em outras pessoas | 3,61 | 0,65 | 2 | 5 | -0,07 | -0,40 |
| | F2 - RE de baixa potência | 3,15 | 0,77 | 1 | 5 | -0,03 | -0,34 |
| | F3 - Expressividade emocional | 3,19 | 0,91 | 1 | 5 | -0,12 | -0,28 |
| | F4 - Percepção emocional | 3,98 | 0,58 | 2 | 5 | -0,43 | 0,23 |
| | F5 - RE de alta potência | 3,13 | 0,67 | 1 | 5 | -0,18 | 0,27 |
| | Fator geral de competências emocionais | 3,41 | 0,49 | 2,19 | 4,78 | 0,07 | -0,22 |
| CRA | | 8,66 | 0,52 | 6 | 9,62 | -1,05 | 3,01 |

Nota. RE = regulação de emoções; DP = desvio-padrão; CRA = coeficiente de rendimento acadêmico.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Os dados de curtose estão próximos do zero na maioria dos casos, com exceção dos fatores projeto de carreira e adaptação social do QAES e do CRA, indicam uma tendência de pouca variabilidade da amostra. Os valores de assimetria e curtose ideais variam de -1 a 1 para serem considerados normais (Field, 2009), indicando que apenas os fatores acima descritos estão fora desse intervalo.

O fator projeto de carreira apresentou uma média elevada quando comparada com a dos demais fatores, apontando para uma percepção da amostra quanto à importância do curso em suas vidas. Desse modo, verificou-se que a amostra apresentou uma tendência de topo neste fator, possivelmente explicada dado que o curso apresenta uma alta remuneração profissional, já que o fator avalia um reconhecimento quanto à importância do curso na exploração da carreira (Araújo *et al.*, 2014).

No entanto, é crucial reconhecer que essa percepção dos estudantes não abarca plenamente as complexidades enfrentadas durante a formação médica, tais como a exposição à morte e ao sofrimento humano, a competitividade entre os pares, os dilemas éticos da profissão e os custos financeiros elevados associados à educação médica. Esses elementos são fatores significativos que contribuem para uma maior prevalência de transtornos mentais e comportamentos de risco, incluindo o suicídio, entre os estudantes de Medicina em comparação com a população em geral (Dyrbye *et al.*, 2005).

O fator adaptação social também apresentou uma tendência de topo, indicando uma percepção da amostra sobre a coesão com os pares. Como esse fator avalia a integração social dentro do contexto universitário, sobretudo, com os pares (Araújo *et al.*, 2014), esses escores indicam que os estudantes se reconhecem enquanto grupo e são capazes de compartilhar dificuldades e percebem um suporte social dentro do ambiente acadêmico.

Outro aspecto relevante da pesquisa são os escores do fator adaptação pessoal-emocional, que avalia sentimentos de mal-estar físico e psicológico, e baixa autoestima em experiências relacionadas ao ensino superior (Araújo et al., 2014). Sendo assim, as estatísticas descritivas desse fator demonstram uma maior fragilidade e variabilidade dentro da amostra quando atrelada a como os estudantes percebem suas experiências de conteúdo pessoal e emocional dentro do curso.

Das estatísticas descritivas do ICE-R, o fator percepção de emoções apresentou uma média mais elevada que os demais fatores, em acordo com outras pesquisas (Bueno et al., 2015; Correia, 2022).

A fim de compreender melhor as relações entre competências emocionais, adaptação ao ensino superior e o desempenho acadêmico (medido através do CRA) da amostra, foi realizada uma análise de correlação utilizando o coeficiente *r* de Pearson apresentada na Tabela 03.

Tabela 3 - Coeficientes de correlação *r* de Pearson dos fatores do QAES, ICE-R e CRA

| Variáveis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|-----------------------------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 - Projeto de carreira | - | | | | | | | | | | |
| 2 - Adaptação social | ,21** | - | | | | | | | | | |
| 3 - Adaptação pessoal | -,10 | ,01 | - | | | | | | | | |
| 4 - Adaptação ao estudo | ,23** | ,18* | -,16* | - | | | | | | | |
| 5 - Adaptação institucional | ,30** | ,33** | -,04 | ,30** | - | | | | | | |
| 6 - REO | ,17* | ,30** | -,02 | ,11 | ,20** | - | | | | | |
| 7 - REB | ,27** | ,21** | -,48** | ,25** | ,26** | ,34** | - | | | | |
| 8 - EE | ,17* | ,24** | -,11 | ,20** | ,16* | ,18** | ,31** | - | | | |
| 9 - PE | ,19** | ,34** | -,03 | ,12 | ,18** | ,51** | ,42** | ,32** | - | | |
| 10 - REA | ,06 | ,14 | -,27** | ,10 | ,18** | ,40** | ,55** | ,05 | ,46** | - | |
| 11 - CE | ,25** | ,35** | -,28** | ,24** | ,29** | ,67** | ,77** | ,60** | ,74** | ,68** | - |
| 12 - CRA | ,14 | ,17* | -,01 | ,17* | ,03 | -,05 | -,07 | -,16* | -,14 | -,10 | -,15* |

Nota. REO = regulação de emoções em outras pessoas; REB = regulação de emoções de baixa potência; EE = expressividade emocional; PE = percepção emocional; REA = regulação de emoções de alta potência; CE = competências emocionais; CRA = coeficiente de rendimento acadêmico; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

O fator geral do ICE-R, denominado competências emocionais, apresentou correlações significativas com todos os fatores do QAES, tendo o maior coeficiente com o fator adaptação social, com tamanho de efeito baixo e variância compartilhada de 12,3%. De modo semelhante, o fator regulação de emoções de baixa potência obteve correlações significativas de magnitude fraca com todos os fatores do QAES, exceto com o fator adaptação pessoal, no qual apresentou correlação moderada, com variância compartilhada de 23%.

Considerando a natureza do fator regulação de emoções de baixa potência, a correlação significativa de tamanho moderado indica que indivíduos com boa habilidade para lidar com sentimentos de tristeza, desânimo, melancolia ou medo também apresentam menor incidência de mal-estar físico e psicológico relacionado às experiências universitárias.

Além disso, o fator regulação de emoções de baixa potência — que compreende a capacidade de lidar com sentimentos negativos e superar frustrações, gerando emoções apropriadas em si mesmo (Bueno *et al.*, 2015) — parece ter contribuição relevante no processo de adaptação. Essa habilidade permite a produção de respostas comportamentais adequadas ao longo dos diferentes fatores que compõem a adaptação ao ensino superior.

Considerando que a adaptação ao ensino superior é um processo multidimensional e complexo,

que envolve características pessoais, interpessoais, acadêmicas e institucionais (Araújo *et al.*, 2014), as competências emocionais, especialmente a regulação de emoções de baixa potência, mostraram-se relevantes nesse contexto. Tais competências atuam como um fator protetivo contra a evasão e a favor do sucesso acadêmico durante a formação dos estudantes, conforme destacado por Correia (2022).

Os fatores adaptação social e adaptação institucional apresentaram correlações significativas com todos os fatores do ICE-R, exceto adaptação social com regulação de emoções de alta potência. Todas as correlações foram fracas, conforme os critérios de Schober, Boer e Schwarte (2018). Esses resultados corroboram a hipótese de que existem relações significativas entre as competências emocionais e o processo de adaptação ao ensino superior, reforçando a importância de investigar tais construtos e promover seu desenvolvimento no ambiente acadêmico.

No que se refere às correlações com o desempenho acadêmico, o CRA apresentou correlações significativas apenas com os fatores adaptação social e adaptação ao estudo do QAES, bem como com os fatores expressividade emocional e competências emocionais gerais do ICE-R. Todas as correlações tiveram tamanho de efeito baixo, com variância compartilhada entre 2,25% e 2,89%, destacando-se o sinal negativo das correlações com os fatores do ICE-R.

As correlações negativas entre o CRA e os fatores expressividade emocional e competências emocionais gerais chamam atenção, por se tratarem de resultados inesperados. Entretanto, estudos anteriores, como o de MacCann *et al.* (2011), ressaltam que o CRA, embora represente uma medida de desempenho acadêmico, não é o melhor indicador dessa característica, devido às múltiplas variáveis que influenciam a avaliação, como o tipo de instrumento avaliativo, o controle da ansiedade e as relações interpessoais com professores e colegas. Assim, reconhece-se essa limitação metodológica na presente pesquisa.

Na meta-análise de MacCann e colaboradores (2020), os autores evidenciaram que o tamanho de efeito das relações entre a inteligência emocional (IE) e o desempenho acadêmico é moderado pela área de formação investigada, sendo que cursos da área de humanidades tendem a apresentar efeitos maiores que cursos das áreas de exatas e ciências. Essa variável pode também explicar a correlação negativa observada entre o CRA e as competências emocionais nesta amostra.

Compreender essas relações é fundamental diante das evidências da literatura sobre os construtos investigados e seus processos subjacentes. De acordo com Ambiel e Barros (2018), uma boa adaptação ao ensino superior reduz as chances de evasão, sendo o coping um elemento essencial na adaptabilidade, sobretudo quando associado a estratégias de enfrentamento focadas na resolução de problemas, em vez do afastamento e da aceitação (Luca *et al.*, 2018).

De forma semelhante, MacCann *et al.* (2011) identificaram o coping como mediador da relação entre IE e desempenho acadêmico, obtendo resultados compatíveis com os do presente estudo. Estratégias de enfrentamento centradas no problema exercem papel crucial na mediação dessa relação, evidenciando o papel subjacente do coping em ambos os construtos. Assim, é plausível considerar que o coping também possa mediar a relação entre adaptação ao ensino superior e competências emocionais.

Por fim, realizou-se um teste t para amostras independentes a fim de avaliar possíveis diferenças entre os sexos masculino e feminino nos fatores do ICE-R e do QAES. O pressuposto de homogeneidade de variâncias foi verificado pelo teste de Levene, e foram empregados procedimentos de bootstrapping (1000 reamostragens; IC 95% BCa) para corrigir desvios de normalidade e diferenças entre tamanhos amostrais, garantindo maior confiabilidade dos resultados (Haukoss; Lewis, 2005).

Os resultados indicaram que as mulheres apresentaram escores significativamente maiores ($M = 3,40$; $DP = 0,86$) que os homens ($M = 3,07$; $DP = 0,92$) no fator adaptação pessoal-emocional ($t(119,87) = 2,05$; $p = 0,01$; $\Delta M = 0,33$ [IC 95% BCa (0,076 – 0,586)]), com tamanho de efeito pequeno ($d = 0,38$). O fator adaptação ao estudo também apresentou escores mais altos para as mulheres ($M = 3,66$; $DP = 0,54$) do que para os homens ($M = 3,44$; $DP = 0,65$) ($t(109,11) = 2,46$; $p = 0,01$; $\Delta M = 0,22$ [IC 95% BCa (0,0468 – 0,399)]), com tamanho de efeito pequeno ($d = 0,39$).

No fator expressividade emocional, as mulheres obtiveram médias superiores ($M = 3,27$; $DP = 0,91$) em relação aos homens ($M = 3,00$; $DP = 0,88$) ($t(131,01) = 2,08$; $p = 0,03$; $\Delta M = 0,27$ [IC 95% BCa (0,020 – 0,527)]), com tamanho de efeito baixo ($d = 0,30$). Em contrapartida, no fator regulação de emoções de alta potência, os homens apresentaram escores mais elevados ($M = 3,44$; $DP = 0,65$) que as mulheres ($M = 3,06$; $DP = 0,54$) ($t(119,81) = -2,01$; $p = 0,03$; $\Delta M = 0,21$ [IC 95% BCa (0,019 – 0,407)]), também com tamanho de efeito baixo ($d = 0,32$). Os demais fatores não apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

A análise dos resultados revela que, embora as mulheres apresentem melhores escores em adaptação ao estudo, também relatam maior incidência de mal-estar emocional em comparação aos homens. Observa-se ainda que as mulheres se percebem como mais expressivas emocionalmente, mas demonstram menor habilidade para lidar com emoções de alta potência, como raiva ou euforia — o que pode estar relacionado à sensação de desconforto identificada.

Por fim, Ferraz, Lima e Santos (2020) destacam que o processo de adaptação ao ensino superior também influencia a orientação motivacional e as metas de realização, impactando a forma como os estudantes lidam com a aprendizagem. O fator adaptação pessoal-emocional exerce papel relevante nesse processo, reduzindo a meta performance-evitação (diminuindo o mal-estar dos estudantes) e fortalecendo a meta aprender, consolidando-se como um fator essencial no ambiente acadêmico.

Esse conjunto de evidências permite compreender que as habilidades associadas à inteligência emocional, conforme proposto por Mayer, Caruso e Salovey (2016), demonstram pertinência também no contexto acadêmico brasileiro, trazendo implicações importantes para o desenvolvimento de propostas interventivas no ensino superior, seja por parte das instituições ou de profissionais externos voltados à promoção da saúde mental. O treinamento de habilidades socioemocionais se apresenta, assim, como uma estratégia promissora nesse cenário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar as competências emocionais e a adaptação ao ensino superior em estudantes de medicina, bem como avaliar a relação entre estes construtos. Desse modo, entende-se que esta pesquisa atingiu os objetivos propostos, apresentando os dados de competências emocionais e adaptação ao ensino superior para a amostra proposta, destacando suas especificidades e trançando relações entre os construtos. Percebe-se então que as competências emocionais e a adaptação ao ensino superior apresentam-se como processos relevantes aos estudantes que vivenciam esse processo universitário como apontam outras pesquisas (Correia, 2022; Ilha *et al.*, 2020).

Todavia, além da limitação na avaliação do desempenho acadêmico, este estudo apresentou como limitação a participação de estudantes apenas de uma instituição de ensino privada, de modo que a realidade social dos estudantes de instituições públicas pode se apresentar de maneira distinta e

sua avaliação pode permitir uma visão mais ampla desse processo.

Novos estudos se fazem necessários para uma melhor compreensão acerca dos processos subjacentes ao processo de adaptação ao ensino superior e competências emocionais que têm relevância direta no cotidiano do estudante, e para esclarecimento acerca de possíveis relações causais entre os construtos.

REFERÊNCIAS

AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo; BARROS, Leonardo De Oliveira. Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. **Psicologia - Teoria e Prática**, v. 20, n. 2, 2018.

BEN-SHACHAR, Mattan; LÜDECKE, Daniel; MAKOWSKI, Dominique. effectsize: Estimation of Effect Size Indices and Standardized Parameters. **Journal of Open Source Software**, v. 5, n. 56, p. 2815, 23 dez. 2020.

BUENO, José Maurício Haas *et al.* Competências Emocionais: estudo de validação de um instrumento de medida. **Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 1, p. 153–163, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 9 de 2018 - Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos - SATEPSI**. , 2018. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-n%C2%BA-09-2018-com-anexo.pdf>>

CORREIA, Fernanda Maria de Lira. **Variáveis cognitivas e socioemocionais na predição do desempenho e da adaptação ao ensino superior**. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva)—Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2022.

DYRBYE, Liselotte N.; THOMAS, Matthew R.; SHANAFELT, Tait D. Medical Student Distress: Causes, Consequences, and Proposed Solutions. **Mayo Clinic Proceedings**, v. 80, n. 12, p. 1613–1622, 2005.

FERRAZ, Adriana Satiko; LIMA, Tathiana Helena de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. O Papel da Adptação ao Ensino Superior na Motivação para Aprendizagem. **Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, p. 1–18, 2020.

FIELD, Andy. **Descobrimdo a estatística usando o SPSS**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2020.

HAUKOOS, Jason S.; LEWIS, Roger J. Advanced Statistics: Bootstrapping Confidence Intervals for Statistics with “Difficult” Distributions. **Academic Emergency Medicine**, v. 12, n. 4, p. 360–365, 2005.

ILHA, Vanessa Domingues; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; QUELUZ, Francine Náthalie Ferraresi Rodrigues. Propriedades Psicométricas do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior

(QAES) em Estudantes Universitários Finalistas. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico Y Evaluación - e Avaliação Psicológica**, v. 4, n. 57, p. 41–51, 2020.

KASSAMBARA, Alboukadel. **Pipe-friendly framework for basic statistical tests**. R package version 0.7.2, 2023. Disponível em: <<https://cran.r-project.org/web/packages/rstatix/rstatix.pdf>>

KOHL, Matthias. **MKinfer: Inferencial statistics**. R package version 1.2, 2024. Disponível em: <<https://cran.r-project.org/web/packages/MKinfer/MKinfer.pdf>>

LUCA, Luana; NORONHA, Ana Paula Porto; QUELUZ, Francine Náthalie Ferraresi Rodrigues. Relações entre estratégias de coping e adaptabilidade acadêmica em estudantes universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 2, p. 169–176, 2018.

MACCANN, Carolyn *et al.* Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. **Contemporary Educational Psychology**, v. 36, p. 60–70, 2011.

MACCANN, Carolyn; JIANG, Yixin; BROWN, Luke E. R. Emotional Intelligence Predicts Academic Performance: A Meta-Analysis. **Psychological Bulletin**, v. 146, n. 2, p. 150–186, 2020.

MAYER, John D.; CARUSO, David R.; SALOVEY, Peter. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. **Emotion Review**, v. 8, n. 4, p. 290–300, 2016.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter. What is emotional intelligence? In: Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. [S.l.]: Basic Books, 1997.

REVELLE, William. **Psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research**. Northwestern University, 2024. Disponível em: <<https://cran.rstudio.org/web/packages/psych/psych.pdf>>

SALOVEY, Peter; MAYER, John D. Emotional Intelligence. **IMAGINATION, COGNITION AND PERSONALITY**, v. 9, n. 3, p. 185–211, 1990.

SCHOBER, Patrick; BOER, Christa; SCHWARTE, Lothar A. Correlation Coefficients: Appropriate Use and Interpretation. **Anesthesia & Analgesia**, v. 126, n. 5, p. 1763–1768, maio 2018.