

Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte

Promoção de Competências Emocionais:  
*Avaliação Qualitativa do Impacto de um Programa no  
Ensino Superior*

Tese de Mestrado

Sílvia Alexandra Pinto Assis

Psicologia Clínica e da Saúde

Trabalho realizado sob orientação da Professora Doutora Vera Almeida e  
co-orientação da Doutora Ana Isabel Ferreira

Maio de 2010



## Agradecimentos

*À Prof. Vera pela disponibilidade e pela análise rigorosa que foi fazendo deste trabalho, que em muito facilitou a sua realização.*

*À Ana pela total disponibilidade e pela preciosa colaboração e incentivo para fazer sempre mais e melhor.*

*Ao Prof. José Carlos pela atitude positiva com que vê estes trabalhos.*

*À Susana pela ajuda na selecção da amostra e por termos partilhado juntas os nossos momentos de “desespero”.*

*A toda a equipa do GEs, nomeadamente à Cláudia, pela colaboração na organização dos materiais e pela disponibilidade sempre que lhe pedi ajuda.*

*Ao IPP por me ter permitido desenvolver este projecto e por todos os apoios fornecidos.*

*A todos os participantes pela disponibilidade em colaborar e pelas informações preciosas que me forneceram.*

*À minha família pelo apoio incondicional e pelos momentos que abdiquei de estar com eles para me dedicar a este trabalho.*

*Aos meus Pais por todo o apoio nesta fase da minha vida e por me terem ensinado que o caminho é sempre para a frente.*

*À minha irmã pelos momentos em que, o empenho neste trabalho, me roubou o tempo e a paciência para ser uma boa irmã.*

*Ao meu Avô pela presença mesmo na ausência.*

*À minha Avó pelo amparo, pela compreensão e pelo esforço em compreender as dificuldades inerentes a um trabalho desta natureza.*

*À minha madrinha que me ensinou a não desistir e a simplificar os problemas.*

*À minha prima Cláudia que me ajudou a rir mesmo quando as dificuldades aparecem.*

*Ao Hugo pela presença e por continuar a fazer parte da minha vida.*

*A todos que durante estes meses se cruzaram comigo e me ajudaram a virar mais uma página da minha vida.*

# Resumo

Esta investigação surge no âmbito de um estudo de Avaliação do Impacto de um Programa de Promoção de Competências Emocionais que decorre no Gabinete do Estudante (GEs) do Instituto Politécnico do Porto (IPP) em colaboração com a Unidade de Investigação em Psicologia e Saúde (UnIPSa). Dirige-se aos Estudantes do Ensino Superior, desenvolvido pelo GEs do IPP, tendo como referência o Modelo de Salovey e Mayer (1990) de literacia emocional que propõe uma associação entre conhecimento emocional e o bem-estar geral. Consiste num total de 12 horas de formação organizadas em quatro sessões com o objectivo de promover o desenvolvimento psicológico, o desenvolvimento de competências emocionais, bem como dotar os estudantes de competências de expressão e regulação emocional.

Para a avaliação do impacto do programa foram realizados dois estudos independentes, com o objectivo central de avaliação do impacto junto dos participantes . Realizam-se análises qualitativas, através da análise de conteúdo, de um questionário integrante do programa bem como respostas a entrevistas realizadas após o término do mesmo.

Os resultados apontam para diferenças positivas curto e longo prazo, nomeadamente os participantes referem estar mais atentos si, aos outros e às suas emoções.

Palavras-chave: Inteligência emocional, Promoção de competências, Desenvolvimento pessoal e social  
Avaliação do Impacto

# Abstract

This research appears in a study of the Impact Assessment of a Program for the Promotion of Emotional Competencies held at the Student Support Office (GEs) of the Polytechnic Institute of Porto (IPP) in collaboration with the Research Unit Psychology and Health (UnIPSa ). It is aimed at students of Higher Education, developed by the GEs of the IPP, with reference to the model of Salovey and Mayer (1990) of emotional literacy that suggests an association between knowledge and emotional well-being. It consists of a total of 12 hours of training organized in four sessions in order to promote psychological development, the development of emotional skills and equip students with skills of expression and emotional regulation.

To assess the program two independent studies were carried out with the main purpose of assessing its impact on the participants. on the studies comprehended the qualitative analysis, through content analysis of a questionnaire of the program as well as responses to interviews conducted after the end of it.

The results indicate positive differences on short and long-term, including the participants report being more aware of themselves, others and their emotions.

Keywords: Emotional intelligence, promotion of skills, personal development and social Impact Assessment

# Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>ii</b>
Resumo.....	<b>iii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iv</b>
<b>Índice</b> .....	<b>v</b>
Lista de	
<b>figuras</b> .....	<b>vii</b>
Lista de	
<b>tabelas</b> .....	<b>viii</b>
Lista de	
<b>anexos</b> .....	<b>ix</b>
1. <b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
2. <b>Inteligência Emocional</b>	
2.1- Origem e evolução do conceito.....	4
2.2- O Modelo de Aliteracia Emocional.....	7
2.3- Evidências científicas sobre a IE.....	9
3. <b>Contextos de ensino</b>	
3.1- O papel das instituições de ensino.....	11
3.2- Tarefas desenvolvimentais no Ensino Superior.....	12
4. <b>Promoção de competências</b>	
4.1- Definição de competências.....	14
4.2- Treino de competências.....	15
5. <b>Programas de promoção de competências emocionais no Ensino Superior</b>	
5.1- Promoção de competências emocionais.....	18
5.2- Desenvolver e avaliar o impacto de um programa de treino de competências emocionais no Ensino Superior.....	20
6. <b>Análise qualitativa</b> .....	<b>23</b>
7. <b>Método</b>	
7.1- Estudo 1.....	25
7.1.1- Desenho do Estudo.....	25
7.1.2- Participantes.....	25
7.1.3- Instrumento.....	26
7.1.4- Procedimento de recolha.....	28
7.1.5- Procedimento de análise.....	28
7.1.6- Apresentação das categorias identificadas.....	31

7.2- Estudo 2.....	33
7.2.1- Desenho do Estudo.....	33
7.2.2- Participantes.....	33
7.2.3- Instrumento.....	33
7.2.4- Procedimento de recolha.....	34
7.2.5- Procedimento de análise.....	34
7.2.6- Apresentação das categorias identificadas.....	35
<b>8. Resultados</b>	
8.1- Estudo 1.....	37
8.2- Estudo 2.....	42
<b>9. Discussão dos resultados</b>	
9.1- Estudo 1.....	44
9.2- Estudo 1.....	46
<b>10. Conclusão.....</b>	<b>48</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>49</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>52</b>

## Lista de figuras

Gráfico 8.1.1- Distribuição das respostas por categorias, para a questão “Definição de Inteligência Emocional” .....	37
Gráfico 8.1.2- Distribuição dos participantes por categorias, para a questão “Lacunas e dificuldades identificadas pelos participantes” .....	38
Gráfico 8.1.3- Distribuição das respostas por categorias, para a questão “Estratégias desenvolvidas pelos participantes após frequentarem o programa para colmatar as dificuldades identificadas” .....	39
Gráfico 8.1.4- Distribuição das respostas por categorias, para a questão “Qual a importância da IE para o desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal”, após frequentarem o programa .....	40
Gráfico 8.1.5- Distribuição das respostas por categorias, para a questão “Mudanças conscientes sentidas pelos participantes”, após frequentarem o programa .....	41

## Lista de tabelas

Tabela 2.2.1- Representação esquemática do Modelo de Mayer & Salovey (1997).....	8
Tabela 7.1.2.1- Caracterização da amostra de acordo com as características sócio-demográficas.....	26
Tabela 7.1.2.2- Caracterização da amostra de acordo com as características acadêmicas.....	26
Tabela 7.1.5.1- Tabela demonstrativa de um exemplo de categorias descritivas.....	30
Tabela 7.1.6.1- Tabela demonstrativa das categorias identificadas para a primeira dimensão, “Definição de IE”.....	31
Tabela 7.1.6.2- Tabela demonstrativa das categorias identificadas para a segunda dimensão, “Lacunas/Dificuldades percebidas”.....	31
Tabela 7.1.6.3- Tabela demonstrativa das categorias identificadas para a terceira dimensão, “Estratégias desenvolvidas”.....	31
Tabela 7.1.6.4- Tabela demonstrativa das categorias identificadas para a quarta dimensão, “Importância da IE para o desenvolvimento pessoal e interpessoal”.....	32
Tabela 7.1.6.5- Tabela demonstrativa das categorias identificadas para a quinta dimensão, “Mudanças sentidas”.....	32
Tabela 7.2.5.1- Tabela demonstrativa das categorias identificadas para a primeira dimensão, “Motivação para a inscrição/Expectativas”.....	35
Tabela 7.2.5.2- Tabela demonstrativa das categorias identificadas para a segunda dimensão, “Implementação do workshop ”.....	35
Tabela 7.2.5.3- Tabela demonstrativa das categorias identificadas para a terceira dimensão, “Resultado/Impacto”.....	36
Tabela 8.2.1- Distribuição das respostas por categorias, para a questão “Motivação para a inscrição/Expectativas”.....	42
Tabela 8.2.2- Distribuição das respostas por categorias, para a questão “Implementação do programa”.....	42
Tabela 8.2.3- Distribuição das respostas por categorias, para a questão “Resultados/Impacto”.....	43



# Lista de anexos

Anexo 1- Artigo em Português

Anexo 2- Artigo em Inglês

Anexo 3- Abstract

Anexo 4- Guião de Entrevista

## 1-Introdução

A relação dinâmica entre as emoções e o pensamento sustenta o conceito de inteligência emocional, que se tornou um dos conceitos mais populares das investigações na área da Psicologia e não só. As evidências científicas suportam a necessidade de desenvolver e treinar as competências emocionais como forma de atingir níveis emocionais mais complexos. As exigências da actualidade favorecem os sujeitos com níveis mais elevados de IE, como facilitadores na qualidade de vida, nomeadamente ao nível da qualidade das relações interpessoais e desempenhos académico, laboral e profissional. O desenvolvimento de competências emocionais correlaciona-se positivamente com o bem-estar pessoal e social.

Tendo como base os resultados de anteriores investigações que provam a relação entre os níveis de IE e o desempenho de um modo geral, tornou-se pertinente o desenvolvimento de um programa de promoção de competências emocionais num contexto particular de ensino superior. Assim, o Gabinete do Estudante (GEs) do Instituto Politécnico de Porto desenvolveu e implementou um programa de promoção de competências emocionais, organizado em quatro sessões num total de doze horas. Esta tese, especificamente, tem como objectivo central de avaliação do impacto do programa em competências emocionais desenvolvido pelo GEs. Para isso, foram realizados dois estudos independentes com o objectivo de avaliar a curto e longo prazo o impacto do programa.

Esta tese encontra-se organizada em duas partes, sendo a primeira um racional teórico que sustentou este trabalho de investigação e a segunda abrange toda a metodologia seguida para a realização do estudo. Na primeira parte é apresentada uma revisão do conceito de IE, numa perspectiva evolutiva bem como uma apresentação do modelo que serviu de base para o desenho do programa. Tendo em conta o contexto específico onde foi implementado o programa, é apresentada uma descrição do papel das instituições de ensino no desenvolvimento pessoal e social e também uma descrição das tarefas desenvolvimentais com que se confrontam os estudantes do ensino superior. Um outro ponto apresentado refere-se à definição de competências e do treino de competências. O último ponto da primeira parte refere-se mais concretamente aos programas de promoção de competências emocionais e depois mais concretamente o programa desenvolvido pelo GEs.

Na segunda parte, racional empírico, é apresentada toda a metodologia, como a descrição da amostra, instrumento e procedimentos. Para facilitação da leitura os dois estudos serão apresentados separadamente. No final são apresentados os resultados e discutidos como forma de integrar os resultados com as evidências científicas na área da IE.

# *Parte I- Racional*

## *Teórico*

## 2-Inteligência Emocional

### *2.1- Origem e evolução do Conceito*

A investigação em Inteligência Emocional surge na América do Norte e na Europa tornando-se talvez num dos conceitos mais populares no final do século XX na área da psicologia (Roberts, Flores-Mendoza & Nascimento, 2002). Esta linha de investigação surge da compreensão, por parte dos psicólogos, da ligação entre emoção e o pensamento (Mayer & Salovey, 1997), conceitos esses que até há pouco tempo se queriam independentes e contraditórios (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Uma boa compreensão deste complexo conceito passa pelo desdobramento dos dois termos que o compõe: Inteligência e Emoção. Inteligência refere-se à capacidade para “combinar e separar” conceitos, raciocínio e articulá-los com o pensamento abstracto (Mayer & Salovey, 1997). Wechsler em 1958 (cit. in. Mayer & Salovey, 1997), define inteligência como um sistema não relacionado unicamente com as cognições mas sim com a adaptação em geral. As emoções referem-se a impulsos para agir e enfrentar a vida. Investigações sugerem que cabe às emoções preparar o corpo para que este possa dar respostas específicas a situações específicas (Goleman, 1997). Esta relação implicaria uma melhor adaptação e resolução dos problemas pessoais, não só devido às capacidades intelectuais, mas sim através da informação que os estados afectivos nos fornecem (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Apesar das anteriores investigações, o termo foi introduzido na literatura em 1990 por Salovey e Mayer no seu primeiro artigo publicado acerca desta temática. Desde aí o conceito saiu da biblioteca e começou a ser amplamente trabalhado e adaptado para os diversos contextos pessoais, profissionais e sociais (Salovey & Mayer, 1990 cit in Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). As investigações neste âmbito despoletaram muita curiosidade e interesse na comunidade científica, a verificar pelo número de publicações que foram surgindo em jornais de prestígio (Emotion, 2001, vol.1; Psychological Inquiry (2004, vol.15 e Journal of Organizational Behavior (2005, vol.26). Outro aspecto que prova o sucesso deste conceito verifica-se pelo número de artigos publicados em bases de dados como a PsychINFO (2000) com mais de 670 publicações referentes a esta matéria. Desde então a investigação nesse campo aumentou substancialmente assistindo-se ao desenvolvimento de diversas definições e modelos explicativos (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

Nos últimos 20 anos, as investigações nesta área seguem duas linhas: o estudo dos aspectos anatomo-fisiológicos das emoções e dos sentimentos, onde se inclui o mapeamento dos circuitos neuronais activados pelas emoções, e também o estudo sobre o impacto do desenvolvimento emocional nas diversas áreas de vida do sujeito: social, relacional, profissional e académico (Ferreira *et al*, 2008)

Esta segunda concepção captou desde logo a atenção do público em geral, desde Goleman (1995), que se debruçou sobre a importância das competências emocionais em contexto laboral até Mayer & Salovey (1990; 2007) que se dedicaram a estabelecer uma definição válida e comprovada cientificamente, tornando o constructo validado e com possibilidade de ser medido e avaliado. As investigações em IE seguem então dois caminhos distintos, o primeiro surge com a publicação do livro de Goleman (1997) com objectivos não voltados para a investigação científica, centrando a sua atenção na possibilidade de aliar competências emocionais com o desempenho laboral. Por outro lado, outros autores, tentaram validar o conceito desenvolvendo instrumentos de avaliação dos constructos nele envolvidos (Mayer & Salovey, 1997). Neste sentido, os estudos nesta área permitiram a formulação de um conceito funcional das emoções, o que permitiu o estabelecimento de relações entre dois conceitos que até ao momento se entendiam independentes, sendo eles os processos afectivos e cognitivos (Mayer, 2001 cit in Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Esta formulação permite a criação de um conceito que defende um papel complementar entre as emoções e as cognições (Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer, 2000 cit in Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

De um modo geral, esta articulação cognições/emoções implicaria uma melhor adaptação e resolução dos problemas diários, através do uso das capacidades intelectuais e dos estados afectivos (Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer, 2000 cit in Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

As investigações foram sugerindo definições e abrindo novos pontos de reflexão. Deste modo, a definição do conceito foi-se tornando cada vez mais coerente, mais abrangente e mais complexa, embora ainda hoje seja difícil a formulação de um conceito que o defina na totalidade e contemple todas as variáveis.

No seu primeiro artigo publicado acerca desta temática, Salovey & Mayer (1990) apresentam Inteligência Emocional como uma “Capacidade para controlar sentimentos e emoções e si mesmo e nos outros, distingui-los e usar essa informação

como guia para as suas acções e pensamentos.” Posteriormente os mesmos autores definem-na como uma “Habilidade mental”. Neste sentido começa a haver um entendimento de Inteligência Emocional como algo dinâmico em que emoções e cognições são combinadas e utilizadas no processamento da informação (Mayer & Salovey, 1997). De um modo geral, a IE “compreende o conhecimento tácito sobre o funcionamento das emoções, assim como a capacidade para usar esse conhecimento na nossa própria vida” (Salovey & Pizarro, 2003 cit in Extremera & Fernández-Berrocal, 2004 pp.60). Apesar das constantes definições iniciais todas elas pareciam vagas, pelo que, não definiam o conceito na totalidade contemplando a capacidade para perceber e regular as emoções, deixando por explicar a capacidade de pensar e compreender as emoções (Mayer & Salovey, 1997). De forma a colmatar estas lacunas, os mesmos autores elaboram uma definição mais ampla, definindo-a como “capacidade para perceber e identificar com clareza as emoções pessoais e dos outros, com o objectivo de resolver os problemas e regular a maneira de agir.” Desta forma é possível promover o crescimento emocional e intelectual. É neste seguimento que é colocada a hipótese de existir uma interacção entre emoções e cognições o que possibilita o processamento da informação para a resolução de problemas diários, mantendo o equilíbrio emocional tão importante para o bem-estar (Mayer & Salovey, 1997). Com o evoluir das investigações nesta área muitos têm sido os autores que tem tentado perceber qual pode ser o papel das competências emocionais nas mais diversas áreas de vida do ser humano. Salienta-se Daniel Goleman e Mayer & Salovey. O primeiro estabelece a ligação entre as competências emocionais e a sua influência no desempenho organizacional e profissional. No seu livro “*Work with Emotional Intelligence*” o autor reflecte sobre a influência, directa e indirecta, que a Inteligência Emocional pode ter no sucesso profissional. Defende que o sucesso profissional de um trabalhador, nas mais diversas áreas, pode ser influenciado pela presença de competências emocionais mais desenvolvidas.

## *2.2- O Modelo de Aliteracia Emocional (Mayer & Salovey, 1997)*

O Modelo de Aliteracia Emocional proposto por Mayer & Salovey (1997) serve de base à conceptualização do Programa de Promoção de Competências do Gabinete do Estudante do IPP, pelo que se torna relevante a clarificação das suas linhas.

Até ao momento o Modelo proposto por estes dois autores é aquele que apresenta maior número de publicações o que denota um interesse por parte da comunidade científica. O sucesso deste tem por base diversas razões: a) teoria de base sólida e devidamente fundamentada; b) a possibilidade de medição e c) permite avaliações sistemáticas e suportadas por bases empíricas (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

Este modelo compreende quatro capacidades: a) Percepção, valorização e expressão das emoções; b) Utilização das emoções como facilitadoras do pensamento; c) Compreensão e análise das emoções utilizando o conhecimento emocional e d) Regulação das emoções para promover o conhecimento emocional e intelectual. A primeira diz respeito à capacidade para perceber e identificar as emoções em nós mesmos e nos outros, tal como outros estímulos (vozes de pessoas, histórias, músicas e trabalhos de arte). A segunda capacidade refere-se à utilização dos sentimentos de modo a serem úteis nas actividades cognitivas, tais como resolução de problemas, tomada de decisão, na comunicação interpessoal bem como auxílio na focalização da atenção. A compreensão das emoções permite o conhecimento de todos os conceitos relacionados com as emoções e de que forma se transita de uma emoção para outra. Por último, a regulação das emoções pressupõe a utilização de estratégias que permitam a alteração de sentimentos, tentando perceber a transição de um sentimento para outro. A regulação permite, noutra medida, a assimilação da estratégia utilizada para que, em situações futuras, o sujeito seja capaz de a utilizar (Mayer & Salovey, 1997).



Tabela 2.2.1- Representação esquemática do Modelo de Mayer & Salovey (1997)

1. Percepção, valorização e expressão das emoções			
Capacidade para identificar as emoções nos estados físicos, sentimentos e pensamentos.	Capacidade para identificar emoções nos outros, em obras de arte, através da linguagem, da aparência e do comportamento.	Expressar emoções adequadamente e expressar as necessidades relacionadas com os seus sentimentos.	Discriminar entre expressões precisas e imprecisas, honestas e desonestas das emoções.
2. Usar as emoções como facilitadoras do pensamento			
As emoções direccionam a atenção do pensamento para o que é importante.	As emoções são importantes para auxiliar no raciocínio e na memória sobre os sentimentos.	O humor permite uma mudança no sujeito entre o optimismo e o pessimismo, tendo em conta diversos pontos de vista.	Os estados emocionais facilitam a resolução de problemas específicos.
3. Compreender e analisar as emoções			
Identificar as emoções claramente e reconhecer os seus múltiplos significados	Capacidade para interpretar os significados das emoções	Capacidade de compreender sentimentos complexos, simultâneos ou combinações	Capacidade para compreender a transição de uma emoção para a outra
4. Regulação das emoções para promover o crescimento emocional e intelectual			
Capacidade para estar aberto aos sentimentos sejam eles agradáveis ou desagradáveis	Capacidade para se distanciar de uma emoção com o objectivo de perceber a sua informação e a sua utilidade	Capacidade para monitorizar as emoções em relação a si mesmo e aos outros	Capacidade para regular as emoções em si mesmo e nos outros moderando as negativas e potenciando as positivas sem as reprimir

### 2.3- Evidências Científicas sobre IE

Actualmente, a Inteligência Emocional tem sido fortemente associada ao bem-estar, o que tem suscitado muito interesse por parte da comunidade científica. A maioria dos estudos encontra evidências significativas entre IE e factores que predizem a qualidade de vida e bem-estar (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

As investigações na área da IE têm-se debruçado no estabelecimento de relações entre os níveis de inteligência emocional e os diversos parâmetros de sucesso pessoal, social, escolar e laboral. Assim, muitos foram os investigadores que examinaram a relação entre IE e qualidade das relações interpessoais, qualidade de vida, sucesso académico e melhor desempenho laboral e profissional.

Goleman (1995, cit in Schutte *et al*, 2001) salienta que a IE desempenha um papel fundamental no estabelecimento e manutenção das relações interpessoais. Saarni's (1999, cit in Schutte *et al*, 2001) na sua Theory of emotional competence aborda a inteligência emocional de uma forma similar às restantes teorias embora dê particular importância ao papel das emoções nos contextos sociais, bem como ao papel destas na percepção de auto-eficácia. O mesmo autor acrescenta que as competências emocionais apresentam uma forte componente no desenvolvimento social, contribuindo para o estabelecimento de relações interpessoais de qualidade.

Estudos realizados por Schutte *et al* (2001) mostram a relação entre IE e as relações interpessoais. O autor indica quatro características fundamentais para o estabelecimento de relações interpessoais bem sucedidas, sendo estas: empatia, competências sociais, auto-controlo e cooperação. O mesmo estudo refere uma forte relação entre os níveis de IE e a qualidade das relações interpessoais. Níveis elevados de IE estão associados a melhores relações, relacionamentos mais íntimos e mais fortes. Estudos na área da IE não conseguem determinar se os níveis elevados desta competência causam mais empatia, mais auto-controlo, mais competências sociais e mais relações interpessoais. Mas verifica-se que os participantes com níveis elevados de empatia, auto-controlo, competências sociais e com mais relações interpessoais apresentam níveis mais elevados de IE. Estudos encontram relações significativas entre a capacidade de gerir as emoções e a qualidade das interacções sociais. A mesma relação é verdadeira no que se refere às relações com o sexo oposto. Estes resultados

mantêm-se estatisticamente significativos mesmo após controlo dos cinco traços de personalidade (Lopes *et al*, 2004)

Outros estudos na área tentam demonstrar a relação entre os níveis de IE e a satisfação com a vida. De acordo com Fernández-Berrocal e Extremera (2005) existe uma correlação significativa entre clareza e reparação emocional e a satisfação com a vida.

No que se refere ao desempenho académico, estudos demonstram uma relação positiva entre as competências de compreender e gerir as emoções e o desempenho académico. A auto-percepção de IE está directamente associada à adaptação social e académica (Mestre *et al*, 2006). A avaliação da capacidade de compreender e usar as emoções medida através do Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) relaciona-se positivamente com a avaliação realizada pelos professores ao nível do sucesso académico e da adaptação à escola. Os mesmos autores acrescentam que a capacidade de decifrar, compreender e regular as emoções está associado à boa adaptação social e emocional. Os estudantes que apresentam as habilidades emocionais mais desenvolvidas apresentam melhor qualidade nas interações sociais.

Numa revisão da literatura, Lopes et al (2006) apresentam os resultados de um estudo onde relacionam as competências emocionais com as atitudes e desempenho laboral nos funcionários de uma empresa de seguros. Os autores salientam que os indivíduos emocionalmente mais inteligentes recebem salários maiores, ocupando cargos mais elevados e de mais mérito em comparação com os restantes. Os mesmos revelam mais facilidade nas relações interpessoais e maior tolerância ao stress.

Uma outra relação estudada sobre a qual alguns investigadores se têm debruçado diz respeito à compreensão da IE como facilitadora em situações stressantes. As investigações sugerem que indivíduos com maior clareza e reparo emocional experienciam menos respostas emocionais negativas face a situações stressantes, o que lhes permite adaptar-se mais facilmente à situação (Ramos *et al*, 2007).

As investigações (Schutte *et al*, 2001; Fernández-Berrocal & Extremera, 2005; Lopes et al, 2006 e Ramos *et al*, 2007) afirmam uma série de correlações positivas entre os níveis de IE, melhores relações interpessoais, mais sucesso académico, melhor satisfação com a vida e também melhor adaptação face a situações stressantes. Assim, IE é entendida como desejável pelo que devem existir programas de treino intenso que

permitam aumentar esta competência de forma a tornar os sujeitos mais adaptados de uma forma geral.

### 3- Contextos de Ensino

#### *3.1- O papel das instituições de ensino*

A história revela um papel reduzido da escola no desenvolvimento interpessoal dos alunos, revelando mesmo influências negativas, numa concepção de escola como papel institucional de aquisição de conhecimentos e quando muito um papel de socialização (Campos, 1990). Actualmente, os objectivos da educação vão muito além do processo de instrução e socialização dos jovens, sendo da sua responsabilidade a promoção do seu desenvolvimento. As sociedades actuais, nos seus desafios e exigências, reconhecem a necessidade de a escola capacitar e dotar os alunos de competências para lidarem com as responsabilidades (Menezes, 1999).

Tendo como base a perspectiva histórico-social do desenvolvimento humano, entende-se que o sujeito é fruto dos seus ambientes psicossociais, bem como da qualidade desenvolvimental das suas experiências. Deste modo, a escola como ambiente educativo deve ter um papel fulcral no processo de desenvolvimento, estimulando-o. O sistema educativo deve contribuir para o crescimento do jovem de uma forma global e integrada como pessoa e como cidadão (Campos, 1990).

Na actualidade, a escola desempenha cada vez mais um papel dinâmico na formação pessoal e social do estudante. Cada vez mais é retirado à escola apenas as funções de instruir e socializar. É da responsabilidade das escolas a formação pessoal e social, que identifica três categorias de preocupação social: a) capacidade de resolução de problemas da vida, b) educação para os valores e c) educação para o desenvolvimento psicológico (Campos, 1991 cit in Menezes, 1999). Como aspecto mais relevante para este programa em estudo, centramo-nos sobre a educação para o desenvolvimento psicológico. Esta dimensão “remete para um conjunto de preocupações sociais com as aprendizagens que os jovens podem fazer em resultado da educação formal, para além do estrito domínio dos conhecimentos disciplinares” (Menezes, 1999, pp.15).

Numa concepção elitista da escola, o desenvolvimento de competências pretende preparar os alunos para a vida, quaisquer que sejam os seus destinos ou condições

sociais (Perrenoud, 2001). No mundo do trabalho, os sujeitos são frequentemente avaliados em função das competências que possuem. “No universo escolar também encontramos este tipo de avaliação, sobretudo porque um exame escrito ou oral representa uma situação que, para produzir bons resultados, exige não só saberes, mas também saberes mobilizáveis, uma capacidade de discernimento, no momento certo, nas formas exigidas e com uma percentagem de riscos, bem como a capacidade de reconstruir, ou até de inventar, o que não se sabe” (Perrenoud, 2001, pp.51).

Importa perceber que a acção humana é indissociável do contexto em que ocorre, pelo que a escola, deve ter especial cuidado na promoção de competências pessoais e sociais dos seus alunos mas também na estrutura organizacional da escola. Deste modo, a escola progride no sentido de maior autonomia e sucesso (Menezes, 1999).

### *3.2- Tarefas desenvolvimentais no Ensino Superior*

A entrada e a frequência do Ensino Superior apresenta-se para o aluno como uma fase decisiva e exigente a nível pessoal e social. O jovem confronta-se com questões ligadas à autonomia e à auto-gestão para as quais não está muitas vezes preparado. Estes aspectos podem ser avaliados pelo estudante como algo perturbador e ameaçador, o que pode colocar em causa o equilíbrio emocional deste, pondo em causa o sucesso pessoal e académico (Costa & Leal, 2008).

Nesta fase da vida do sujeito, é confrontado com inúmeras exigências nomeadamente a formação de relações íntimas, autonomia em relação à família e terra de origem, gestão do dinheiro e do tempo, bem como o aumento do papel social, passando a manter contactos com pessoas desconhecidas e provenientes de diversas zonas do país ou mesmo de outros países (Caíres & Almeida, 1998 cit in Costa & Leal, 2008).

Num trabalho realizado por Dias (2006), a autora faz uma revisão do que são as exigências com que o jovem se confronta na entrada para o Ensino Superior e, ao mesmo tempo as tarefas desenvolvimentais normativas que afectam os jovens. A transição da adolescência para a vida adulta provoca vulnerabilidades no sujeito que pode ser um entrave para o desenvolvimento psicologicamente saudável, uma vez que, as mudanças inerentes a este processo levantam fragilidades que até ao momento os

contextos não tinham desencadeado. Muitas são as exigências do Ensino Superior, desde os métodos de avaliação até ao nível de exigência para os quais, muitas vezes, o jovem não vem preparado. Estas dificuldades traduzem-se muitas vezes em funcionamentos desajustados, levando ao desenvolvimento de quadros depressivos, quebras na auto-estima e na auto-confiança. Desta forma cabe cada vez mais à entidade do Ensino Superior fornecer condições e estruturas que permitam ao estudante desenvolver competências que lhe permitam atingir o equilíbrio emocional e o sucesso académico. É importante salientar que para além das mudanças ao nível escolar, o jovem está confrontado com mudanças desenvolvimentais drásticas e exigentes necessárias para uma reorganização psíquica que, por si só, provocam desequilíbrio.

Nesta fase o jovem confronta-se com a consolidação da sua personalidade e da identidade sexual, o que permite uma auto-aceitação segura e não dependente dos outros. Paralelamente o jovem define objectivos futuros a nível pessoal e profissional. No campo familiar e relacional, o jovem autonomiza-se em relação aos pais e assume o seu papel responsável nos diversos campos em que se envolve (Dias, 2006).

Todas estas mudanças exigem do jovem competências para as enfrentar, o que coloca em primeiro plano o papel das emoções. Nesta linha, programas de promoção de competências emocionais marcam um papel importantíssimo para que os jovens sejam capazes de gerir e solucionar os problemas inerentes a este processo. Este tipo de programas deve, de um modo geral permitir o desenvolvimento psicológico e dotar os jovens de estratégias para identificar, compreender, gerir e utilizar as emoções de forma a permitir o desenvolvimento psicológico. Deste modo o papel unicamente educacional é retirado às escolas, dando-lhe um papel mais activo no campo emocional de forma a permitir uma adaptação saudável, com efeitos positivos no desempenho académico e no futuro profissional.

As investigações têm mostrado que em contexto escolar, o coeficiente de inteligência dos alunos é insuficiente para determinar e justificar, por si só, o sucesso académico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004), interessa por isso perceber que outras dimensões serão de considerar para explicar ou mesmo para desenhar programas de intervenção ou de prevenção do insucesso ou abandono.

## 4- Promoção de Competências

### 4.1- Definição de competências

Um dos temas chave da Psicologia da Saúde é o conceito de Bem-Estar. É cada vez mais prioritário a definição de programas e serviços que permitam ao sujeito um equilíbrio nas mais diversas dimensões da sua vida. Pereira e Jardim (2006, cit in Ferreira et al, 2008) definem bem-estar como um conceito dinâmico que visa diversas componentes: a) saúde mental e emocional, b) controlo de stress, c) nutrição saudável, d) consumo de substâncias nocivas, e) sexualidade, f) segurança, g) saúde ambiental e h) actividade física. A personalidade do indivíduo está intimamente relacionada com a saúde mental e emocional, uma vez que esta influencia as tomadas de decisão em momentos de grande tensão, muitas vezes prejudiciais à saúde.

O conceito de competência tem vindo a ganhar terreno nas mais diversas dimensões disciplinares (Pires, 2005). Este conceito entra no léxico da Psicologia com o contributo de Chomsky. No dicionário de Psicologia (Richelle, cit in Pires, 2005) competência é definida em analogia com a concepção de Chomsky, entendendo-se como “capacidade que pode não se manifestar na sua totalidade ou de forma clara no comportamento (Pires, 2005, pp.266). Perrenoud (1997, cit in Pires, 2005) refere que Chomsky entende competência como “característica da espécie humana, constituindo na capacidade de criar respostas sem as tirar de um repertório.” A literatura apresenta um repertório alargado do conceito de competência. Apresenta-o como um conceito polissémico, suportado por diversas abordagens e perspectivas. A abordagem behaviorista, identificada por Pires (2005) como das mais significativas, apresenta uma visão positivista da realidade, onde valoriza os aspectos observáveis das competências, e uma abordagem subjectivista que enfatiza o potencial e os atributos do sujeito. De um modo geral podemos entender competência como “a capacidade para operacionalizar um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades numa situação concreta, de modo a ser bem sucedido” (Jardim & Pereira, 2006).

No seu livro *Competências Pessoais e Sociais* (2006), Jardim e Pereira identificam três tipos de competências: a) básicas, b) transversais e c) técnicas. Para este programa centramo-nos nas competências transversais onde se enquadram as competências emocionais. Estas competências dizem respeito às capacidades comuns a diversas actividades e contexto. Sendo transferíveis para diversas funções e que

contribuem com uma componente mais relevante no desenvolvimento pessoal, social e profissional. Referem-se às competências de “gerir os recursos do eu, como o auto-conhecimento, a auto-estima e a auto-realização; como a capacidade de relacionamento interpessoal, nomeadamente a empatia, a assertividade e o suporte social; e a capacidade de desempenhar funções profissionais, designadamente a criatividade, a cooperação e a liderança” (Jardim & Pereira, 2006).

A promoção da saúde e do bem-estar enquadra-se no desenvolvimento das denominadas competências transversais, também denominadas “soft skills”. De entre as competências transversais podemos distinguir três tipos de competências: a) competências intrapessoais, b) competências interpessoais e c) competências profissionais. Destacando as competências intrapessoais, estas referem-se às capacidades para “operacionalizar conhecimentos sobre o *eu*, atitudes positivas para consigo mesmo e habilidades para gerir os dinamismos intrapsíquicos, de modo a ser bem sucedido na vida pessoal. Pressupõem a promoção do potencial interior, a optimização dos recursos internos e a percepção de si mesmo. São a base das relações interpessoais e do desempenho profissional e são a fonte do bem-estar e da saúde mental” (Jardim & Pereira, 2006).

#### *4.2- Treino de Competências*

O sujeito, ao longo da sua vida, é actor do seu desenvolvimento, entendido nas diversas dimensões pessoal, social e profissional. A aquisição de competências ocorre na multiplicidade dos contextos de vida, na combinação de processos de aprendizagem e nos mais diversos contextos formais, não-formais e informais (Pires, 2005).

A aquisição de competências é complexa, uma vez que estas se desenvolvem em diversas situações, contextos formais de educação/formação, em situações não-formais em empresas e comunidades e em situações informais com a família, os colegas, amigos e no contacto com os outros. A componente dinâmica da aquisição de competências, define este processo como algo não delimitado espacial e temporalmente, que se realiza no cruzamento e inter-relação entre os diversos contextos (Pires, 2005). De acordo com Turkal (1998, cit in Pires, 2005), a construção de competências deve ser entendida a partir de uma articulação entre aprendizagens adquiridas formalmente (por exemplo em formações) e o percurso existencial do sujeito. Desta forma, existe uma complementaridade entre as aprendizagens das formações e as aprendizagens



resultantes da experiência. Reinbold e Breillot (1993, cit in Pires, 2005), salienta que a formação não desenvolve por si só a competência. Assim, o sujeito deve inserir-se num contexto que lhe permita treinar as competências adquiridas.

A perspectiva desenvolvimental-ecológica, conceptualiza o sujeito como responsável pelo seu próprio desenvolvimento. Assim, o conhecimento humano é um processo “activo e constructivo”, não apenas intelectual, uma vez que as emoções são poderosas formas de o sujeito de auto-conhecer. A aquisição de competências nesta linha desenvolvimental-ecológica enfatiza “processos de auto-organização de crescente complexidade e flexibilidade”. Neste sentido valoriza as estruturas tácitas, inconscientes ou profundas não desprezando as dimensões explícitas e periféricas do sistema pessoal (Menezes, 1999 pp.20). O desenvolvimento psicológico é então fruto da actividade autopoietica do sujeito, com o objectivo de atingir sempre níveis superiores, mais integrados e diferenciados no que se refere à organização pessoal. Deste modo o sujeito torna-se mais competente para a acção (Menezes, 1999).

O desenvolvimento de competências tem vindo a ganhar terreno na actualidade. O equilíbrio bio-psico-social é cada vez mais o desejo do sujeito, onde este toma consciência de que pode ter um papel activo no seu processo de desenvolvimento. Neste sentido, o processo de desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais só pode ocorrer mediante boas condições físicas e mentais. O desenvolvimento de competências, é assim entendido como uma estratégia promotora de alterações positivas que promovem o bem-estar e o sucesso (Jardim & Pereira, 2006).

O foco dos programas de treino de competências centra-se no formador/facilitador, que tem o papel de garantir o bom funcionamento do grupo. Este desempenha o papel central na implementação de programas desta natureza, uma vez que é da sua responsabilidade implementar o programa tal como este foi pensado e desenhado. É da sua responsabilidade a dinamização do grupo, utilizando materiais e instrumentos que tornem a condução do programa mais eficazmente, de forma a atingir os objectivos pré-estabelecidos. De forma a desempenhar eficazmente o seu papel, o facilitador/formador deve ter em conta: a) o saber-ser do formador é “constituído pela sua identidade pessoal, pela sua maturidade humana, pelo seu modo de estar com os outros e pela sua filosofia de vida”, b) o saber-saber do formador “refere-se aos conhecimentos que deve possuir para desempenhar convenientemente a sua tarefa formativa, conforme a área específica da intervenção, nomeadamente sobre o contexto e

os conteúdos”, e também c) saber-fazer do formador “reporta-se à metodologia que este usa para implementar o programa, bem como de transmitir os conteúdos e de promover as experiências previstas” (Jardim & Pereira, 2006, pp. 48). Estas são as condições de base para que o facilitador seja capaz de conduzir o grupo em direcção ao que estava definido previamente, para motivar os participantes, e para encorajar e acompanhar todos e cada um dos participantes. Este deve encorajar os participantes a desenvolver as suas potencialidades, e controlar os mecanismos que interferem na sua progressão. O facilitador deve garantir: a) um relacionamento positivo dentro da equipa onde os elementos funcionam em simultâneo e de forma cooperativa, b) um método de trabalho onde define as tarefas individuais e grupais, o modo como as tarefas devem ser realizadas, bem como disponibilizar os recursos necessários para cada tarefa. Por último, c) a eficácia do grupo, deve permitir ao formador orientar o grupo para os objectivos, prestar as ajudas e os esclarecimentos necessários e avaliar o desempenho individual e do grupo (Jardim & Pereira, 2006).

Os formadores recorrem frequentemente a abordagens de cariz cognitivo-comportamental, para a promoção do desenvolvimento de competências. Esta abordagem, é amplamente utilizada no trabalho com grupos pois as técnicas cognitivas e comportamentais são orientadas para a acção. Esta abordagem define que “a maioria dos comportamentos, cognições e emoções é aprendida e pode ser modificada por uma nova aprendizagem; e os comportamentos que a pessoa expressa são o problema a tratar com vista a uma resolução bem sucedida desses comportamentos problemáticos” (Jardim & Pereira, 2006, pp.49).

Os programas de promoção de competências na modalidade de grupo apresentam algumas especificidades importantes a ter em conta, de forma a que os objectivos iniciais sejam atingidos. Em programas desta natureza é importante o fornecimento de informações de base como a competência em estudo, com uma definição clara, de algumas problemáticas inerentes à mesma, as vantagens e desvantagens do seu treino e desenvolvimento bem como estratégias para o seu desenvolvimento. Deste modo, torna-se relevante que as exposições sejam breves e incisivas de forma a que os participantes compreendam os conteúdos essenciais. O facilitador deve comunicar com simplicidade, utilizando linguagem simples e clara, frases breves e com palavras simples e conhecidas. A linguagem técnica deve ser explicada e desdobrada em linguagem mais acessível. É da responsabilidade do

facilitador apresentar os conteúdos de uma forma lógica, com uma estrutura coerente, de forma a que, seja facilmente entendida pelos formandos. O facilitador deve ser breve e profundo, evitando exposições muito detalhadas e pormenores desnecessários. É também da sua responsabilidade a capacidade de manter a exposição activa, para que os formandos estejam atentos até ao final. Para isso o facilitador pode utilizar meios audiovisuais e histórias reais ou próximas da realidade dos participantes (Jardim & Pereira, 2006).

Torna-se cada vez mais oportuno a criação de programas de promoção de competências no contexto de Ensino Superior, pois permitem ao estudante desenvolver competências para lidar eficazmente com os desafios colocados pela adaptação ou frequência do Ensino Superior. Deste modo, o jovem pode utilizar os momentos de crise para se desenvolver e tornar-se mais integrado e flexível (Perrenoud, 2001). Torna-se então necessário definir e implementar novas modalidades formativas, no contexto educativo e não só, de forma a ultrapassar as fragilidades e limitações dos modelos tradicionais (Pires, 2005).

## 5- Programas de Promoção de Competências Emocionais no Ensino Superior

### *5.1- Promoção de Competências Emocionais*

As exigências que representa a entrada no Ensino Superior e as tarefas desenvolvimentais que enfrentam o jovem nesta fase, são uma forte ameaça ao equilíbrio e bem-estar do estudante (Ferreira *et al*, 2008).

Conceptualizando a dupla dimensão de bem-estar, entende-se este constructo como a avaliação que o estudante faz da sua satisfação com a vida e, uma manifestação emocional positiva superior à manifestação emocional negativa (Ferreira *et al*, 2008).

É com este objectivo que surge a necessidade de implementar um programa desta natureza no Ensino Superior. Procura-se tornar os estudantes cada vez mais adaptados e dotados de capacidades emocionais para enfrentar a vida pessoal, social e académica. Deste modo, “a identificação, a expressão e a regulação emocional apresentam-se como três elementos potenciadores desse equilíbrio, na medida em que facilitam o comprometimento com um plano de modificação ou de confronto com a

situação, regulando a resposta emocional (Lobo, Trindade, & Teixeira, 1997 cit in Ferreira *et al*, 2008, pp.32).

Chickering (1972, 1993 cit in Nelson, *et al*, 2003) salienta as competências emocionais como um factor determinante para o desenvolvimento dos estudantes, sendo completado por Barefoot e Fidler (cit in Nelson *et al*, 2003) que reforça a ideia de que o desenvolvimento de habilidades promove o sucesso académico.

As competências emocionais possibilitam a identificação dos recursos pessoais, a sua utilização em situações posteriores, adequadas às condições externas, bem como a regulação da acção ao longo do seu desenvolvimento. Deste modo, o desenvolvimento de tais competências pode ser fundamental para que o jovem consiga superar as exigências do contexto de Ensino Superior, aproveitando este contexto como facilitador do seu desenvolvimento (Ferreira *et al*, 2008).

Estudos indicam que estudantes que necessitam urgentemente de um programa desta natureza provêm geralmente de famílias que revelam algum défice na comunicação emocional. Deste modo, não só a escola deve potenciar este desenvolvimento devendo este iniciar-se muito precocemente, mesmo no seio familiar. O conhecimento emocional começa na infância e desenvolve-se ao longo de toda a vida, aumentando o vocabulário e significados emocionais (Mayer & Salovey, 1997).

Na actualidade surge a necessidade de perceber a pertinência e a eficácia de programas de promoção de competências. Deste modo, a participação em cursos de treino de identificação, conhecimento e raciocínio emocional, pode apresentar efeitos positivos no funcionamento social do indivíduo.

Gardner e Van Der Veer (1998, cit in Nelson et al, 2003) identificam como habilidades emocionais: a) comunicação assertiva, b) resolução de problemas, c) gestão de tempo, d) gestão do stress. Os mesmos autores acrescentam que estas habilidades são altamente valorizadas pelos empregadores.

A literatura sugere cada vez mais o papel das competências emocionais no sucesso pessoal, social, académico e laboral. A população universitária apresenta algumas especificidades que tornam este programa ainda mais pertinente. Em primeiro lugar, a necessidade de dotar os estudantes de capacidades para enfrentarem as dificuldades inerentes ao processo de desenvolvimento e a adaptação a um ensino exigente para o qual, muitas vezes, o estudante ainda não está muitas vezes capacitado. Em segundo lugar, a importância de treinar estes jovens de forma a que, na eminente

entrada no mercado de trabalho, sejam bons profissionais e mantenham bons desempenhos sociais.

### *5.2- Desenvolver e avaliar o impacto de um programa de treino de competências emocionais no ensino superior*

O programa de promoção de competências emocionais foi desenvolvido e implementado pelo Gabinete do Estudante (GEs) do Instituto Politécnico do Porto (IPP), tendo como base o modelo proposto por Mayer e Salovey (1997). Da articulação já existente entre o Gabinete do Estudante e o Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte, no âmbito dos estágios curriculares da licenciatura em Psicologia, passa a existir uma colaboração com a Unidade de Investigação em Psicologia e Saúde (UnIPSa) do mesmo instituto. É neste âmbito que surge este projecto que consiste na avaliação do impacto do programa de promoção de competências emocionais.

O programa consiste num total de 12 horas de formação organizadas em quatro sessões com o objectivo de favorecer o Desenvolvimento Psicológico, promover a diferenciação emocional, potenciar o auto-conhecimento, facilitar a aquisição e o desenvolvimento de competências adaptativas de relacionamento interpessoal bem como melhorar a consciência, expressão e regulação emocionais.

O programa de promoção de competências foi construído tendo como base as quatro habilidades propostas pelo modelo utilizado (perceber, compreender, usar e regular as emoções). Cada habilidade foi tratada como uma temática sendo integrada uma outra relacionada com as bases biológicas da emoção, com o principal objectivo de tornar claro alguns aspectos fisiológicos e mentais referentes ao processamento da informação emocional. Para cada temática foram desenhadas actividades com três momentos: “exploração do self” (tomada de consciência da sua forma de agir; auto-avaliação das suas competências); “exploração do mundo” (contacto com outras formas de agir através da discussão partilhada com os outros elementos, utilizando as referencias apresentadas); “(re)construção de um significado pessoal” (emparelhando o resultado dos dois primeiros momentos na definição de uma meta pessoal de desenvolvimento) (Ferreira *et al*, 2008).

Este programa dirige-se a estudantes do Ensino Superior e visa avaliar de que forma o desenvolvimento emocional exerce influências no indivíduo nos diversos domínios social, relacional, profissional e académico.

De um modo geral, este estudo visa perceber o impacto do desenvolvimento das habilidades emocionais no Estudante no Ensino Superior e avaliar a relevância de investir em programas de formação” (Ferreira *et al*, 2008). O programa avaliado tem como referência de base o Modelo de Mayer & Salovey (1997) de Aliteracia Emocional, modelo este que propõe uma associação entre Conhecimento Emocional e o Bem-Estar geral.

Todas as sessões apresentam objectivos específicos, onde os participantes realizam exercícios propostos pelo formador, decorrendo também momentos de reflexões entre participantes e o formador. A primeira sessão tem como objectivos o a) Fornecimento das bases biológicas das emoções; b) Avaliação da quantidade e qualidade do vocabulário emocional; c) Identificação das cinco componentes da emoção: modificações fisiológicas, sensações agradáveis e desagradáveis, expressões faciais e corporais, comportamentos adaptativos e avaliação cognitiva; c) Identificação, em si, das componentes da emoção e associá-las a experiências pessoais. A segunda e terceira sessões têm como principais objectivos dotar os participantes de estratégias que lhes permitem usar as emoções como facilitadoras do pensamento, bem como compreender as emoções. A quarta e última sessão visa tornar os participantes capazes de regular a expressão emocional no dia-a-dia. O início de cada sessão é marcado com uma dinâmica de fortalecimento do grupo e da confiança, para facilitar a exploração de si e do outro (Ferreira *et al*, 2008). Doze semanas após o término do programa é realizada uma sessão de follow-up, cujos objectivos gerais visam o registo das mudanças percebidas após a frequência do programa, uma breve discussão acerca da pertinência das competências emocionais e a sua importância no dia-a-dia bem como a compreensão dos aspectos a melhorar e a manter no programa, na óptica dos participantes. Nessa sessão, cada participante é convidado a preencher um questionário desenhado exclusivamente para esta sessão, que é constituído por quatro questões de auto-registo.

*Parte II- Racional*  
*Empírico*

Neste capítulo serão descritos os objectivos dos dois estudos empíricos, assim como toda a metodologia que acompanhou o desenrolar desta investigação. Posteriormente serão apresentados e discutidos os resultados.

## 6- Análise Qualitativa

A avaliação qualitativa do programa de promoção de competências emocionais surge com o objectivo de realizar uma análise mais pormenorizada e detalhada junto de cada participante. Este tipo de análise permite uma compreensão mais alargada do discurso, oral e/ou escrito. Assim, este processo de avaliação permite uma apreciação de diversos aspectos directamente relacionados com o programa implementado mas também uma compreensão de aspectos mais tangenciais ao programa, na óptica dos participantes. Esta avaliação torna-se então relevante e fundamental, uma vez que, o programa foi implementado de uma forma piloto o que pode sugerir a necessidade de ser redesenhado, sendo este um dos objectos primários desta avaliação. Estas medidas de análise são de auto-relato o que requer um maior cuidado na forma como tratamos a informação, bem como aspectos relacionados com a veracidade e subjectividade da informação recolhida. Esta não é mais do que informação fruto da percepção que os participantes tiveram do programa nos seus múltiplos aspectos.

Nas ciências sociais e humanas muita tem sido a especulação acerca das metodologias de investigação, qualitativa e quantitativa, sustentadas em diversos paradigmas e pressupostos (Magalhães, 2008).

“Os defensores do paradigma qualitativo acreditam que existe uma realidade objectiva e independente do sujeito observador e que os acontecimentos ocorrem de um modo organizado, pelo que é possível prever e controlar os fenómenos, descobrindo as leis que lhes dão origem” (Magalhães, 2008, pp.49). Este tipo de investigação sustenta-se numa metodologia hipotético-dedutiva, uma vez que a explicação causal dos fenómenos segue uma lógica dedutiva. O seu ponto de partida centra-se nas hipóteses como tentativas de explicação e clarificação dos fenómenos em estudo (Magalhães, 2008).

Grbich (1999 cit in Ribeiro, 2007, pp.65) define investigação qualitativa como “técnicas e métodos de observação, documentação, análise e interpretação de atributos, características e significados de fenómenos contextuais, específicos e gestálticos, que são estudados através de abordagens que procuram descobrir os pensamentos,



percepções e sentimentos experimentados pelos informantes, com vista a que os inquiridores não descubram a informação por detrás do espelho mas que, antes ela seja criada pela acção dos inquiridores com o objecto em inquirição”.

O paradigma qualitativo adopta uma posição ontológica relativista, que defende a existência de múltiplas realidades, ou seja, o mundo social impossibilita a definição de predições isto porque não existe uma realidade mas múltiplas realidades (Magalhães, 2008).

As investigações desta natureza permitem o estudo das pessoas em contextos reais, o que torna os resultados naturais e sem os problemas inerentes a uma avaliação mais estruturada. Assim, um trabalho com estas características implica proximidade, e um contacto face a face com os sujeitos. Tudo isto permite uma compreensão mais fidedigna da informação, nomeadamente do que pensam, sentem, como interpretam e experimentam (Ribeiro, 2007). A epistemologia associada a este tipo de investigações é subjectiva, valorizando o papel do investigador na construção do conhecimento, que visa uma compreensão do mundo e das pessoas enquanto participantes activos de vivências (Magalhães, 2008).

A investigação qualitativa tem como objectivo a compreensão contextualizada dos fenómenos, e a sua análise centra-se no significado, na sua intersubjectividade e a complexidade das experiências (Magalhães, 2008).

Importa referir que, a mudança de modelos positivista tradicionais centrados nas investigações objectivas, para modelos pós-modernos, onde é valorizado o significado das vivências do homem, implica uma modificação nos hábitos de validar as investigações. Assim, a compreensão mais alargada dos fenómenos, a generalização dos resultados e a objectividade assumem um papel menos relevante quando comparado com as investigações de natureza quantitativa. No entanto, estes aspectos não descoram a necessidade de o investigador ser rigoroso, para garantir a viabilidade e utilidade dos estudos (Magalhães, 2008).

Usamos a avaliação qualitativa como forma de verificar qual o impacto de um programa de promoção de competências emocionais em estudantes do Ensino Superior. Para isso, foram realizados dois estudos independentes, mas com objectivos similares de avaliação do impacto do programa. Assim, foram analisados registos de auto-relato realizados pelos participantes na sessão de follow-up, doze semanas após o término do programa. Posteriormente foi feita uma análise de conteúdo de entrevistas realizadas aos

participantes. De um modo geral, estas avaliações permitem uma compreensão do impacto do programa bem como perceber quais os pontos fracos e fortes do programa a manter ou a reformular. Assim, este primeiro estudo qualitativo permite uma redefinição do programa para que possa ser novamente implementado e verificar se este cumpre os principais objectivos ao nível do desenvolvimento de competências emocionais para tornar os sujeitos mais ajustados e com melhores desempenhos ao nível pessoal, interpessoal, social e académico.

## 7- Método

### 7.1- Estudo 1

#### *7.1.1- Desenho do estudo*

Os dois estudos apresentados culminam num objectivo central de avaliação qualitativa do impacto do programa junto dos participantes sentidos num período de 12 semanas após o termino do mesmo e também num período entre 6 e doze meses.

Assim, é objectivo deste primeiro estudo:

- Perceber junto dos participantes qual o impacto percebido após frequentarem o programa,

- Analisar de que forma os participantes definem a Inteligência Emocional como constructo e qual a sua utilidade e importância para o desenvolvimento pessoal e social. Esta análise visa também uma compreensão das lacunas que os participantes identificam em si mesmos e quais as estratégias que utilizaram para as colmatar. Ou seja, interessa perceber qual ou quais as competências emocionais em que o participante identificou mais dificuldades e quais as estratégias que utilizou para lhes fazer face.

- Perceber os principais pontos fracos e fortes do programa, e assim permitir uma reformulação do programa.

#### *7.1.2- Participantes*

Os critérios de selecção da amostra foram definidos de forma a tornar a amostra o mais homogénea possível, nas suas características sócio-demográficas e referentes à sua participação no programa. Assim, foram definidos critérios de inclusão tendo por base o número de sessões em que o participante esteve presente. Foram incluídos os

participantes que frequentaram pelo menos três sessões das quatro previstas no programa e posteriormente seleccionados tendo em conta a variável sexo, escola que frequentam e a edição do programa de IE que frequentaram.

Apresentamos nas tabelas seguintes a caracterização da amostra, tendo em conta as variáveis que designamos de variáveis sócio-demográficas e variáveis académicas.

Tabela 7.1.2.1- Caracterização da amostra de acordo com as características sócio-demográficas.

<i>N= 47</i>		
Idade (anos)	Média (dp)	22,4% (4,4)
	Min- Máx	19-39
Sexo	Masculino	11 (23,4%)
	Feminino	36 (76,6%)
Estado civil	Solteiro	42 (89,4%)
	Casado	5 (10,6%)

Tabela 7.1.2.2- Caracterização da amostra de acordo com as características académicas.

<i>Área estudos</i>	<i>N (%)</i>
Engenharia	7 (14,9%)
Contabilidade e administração	1(2,1%)
Educação	22 (46,9%)
Estudos industriais e gestão	5 (10,6%)
Tecnologias e gestão	1 (2,1%)
Saúde	11 (23,4%)
<i>1ª Opção</i>	
Sim	33 (70,2%)
Não	11 (23,4%)
Não responde	3 (6,4%)
<i>Desempenha Funções académicas?</i>	
Sim	6 (12,8%)
Não	41 (87,2%)
<i>Actualmente trabalha?</i>	
Sim	11 (23,4%)
Não	36 (76,6%)
<i>Tem alguma actividade extra-curricular?</i>	
Sim	21 (44,7%)
Não	26 (53,3%)

Nota: A ausência de respostas dos participantes ao Questionário sócio- biográfico utilizado justifica a alteração no *N* em diversas categorias.

A amostra conta com 47 participantes com idades compreendidas entre os 19 e os 39 anos, sendo que a média se situa nos 22,4 anos. Destes, 11 (23,4%) são do sexo

masculino e os restantes 36 (76,6%) são do sexo feminino. Relativamente ao estado civil, 42 (89,4%) são solteiros e os restantes (10,6%) estão casados.

No que diz respeito às características académicas a amostra apresenta-se distribuída por seis áreas distintas. Assim, 7 (14,9%) participantes frequentam cursos na área da Engenharia. Da amostra apenas um participante frequenta a área de Contabilidade e Administração, e o mesmo número frequenta a área de Tecnologias e Gestão. Vinte e dois (46,9%) dos participantes frequentam um curso na área da Educação e 5 (10,6%) frequentam a área de Estudos Industriais e Gestão. Os restantes 11 (23,4%) frequentam um curso na área da Saúde.

Com o objectivo de caracterizar a amostra, quanto aos dados académicos, decidimos ter em consideração algumas variáveis académicas da amostra. Desta amostra, 33 (70,2%) frequentam o curso que era a sua primeira opção, e apenas 11 (23,4%) frequentam outro que não seja a sua primeira opção. Seis (12,8%) dos participantes desempenham funções académicas e 41 (87,2%) não estão inseridos em qualquer função académica. Aquando da realização do programa, 11 (23,4%) participantes exerciam algum tipo de funções profissionais contrariamente aos outros 36 (76,6%) que apenas se dedicavam aos estudos. Relativamente às actividades extra-curriculares, 21 (44,7%) dos participantes frequentam algum tipo de actividades ao contrário de 26 (55,3%) que não frequenta qualquer actividade extra-curricular.

Tendo em conta os critérios de selecção, anteriormente apresentados, a amostra para o estudo 1 foi constituída por 19 participantes. Este número inclui todos os participantes que frequentaram pelo menos três sessões do programa e que estiveram presentes na sessão de follow-up (12 semanas após o terminar do programa) prevista pelo mesmo.

### *7.1.3-Instrumento*

Os documentos analisados fazem parte do protocolo do programa e é composto por quatro questões, tendo sido desenvolvido em 2007 por Ferreira e colaboradores.

Este exercício de follow-up é composto por quatro questões de auto-registo. A primeira refere-se a uma definição do conceito de inteligência emocional. A segunda aborda, das quatro competências da inteligência emocional, a que o participante identifica como a sua maior dificuldade e de seguida qual a estratégia ou estratégias que

desenvolveu para colmatar essa dificuldade. A questão três permite uma compreensão, junto do participante, da importância que este atribui à IE no desenvolvimento pessoal e no relacionamento interpessoal. A última questão aborda as mudanças percebidas após a participação no programa.

## *Procedimentos*

### *7.1.4- Procedimento de recolha*

No caso do estudo 1 os participantes eram informados na primeira sessão de todos os processos inerentes ao programa, nomeadamente objectivos, sessões, follow-up e todas as questões inerentes à investigação que estava a decorrer. Assim, a informação proveniente dos exercícios de follow-up foi por nós utilizada com o seu conhecimento e autorização dada na primeira sessão através da assinatura do consentimento informado.

### *7.1.5- Procedimento de análise*

Para ambos os estudos o procedimento utilizado foi a análise de conteúdo. A análise de conteúdos pode ser descrita como a descodificação dos discursos, com o objectivo de construir uma realidade, que reflecta o significado que lhe está subjacente (Coimbra, 2008). A análise dos dados qualitativos pode ser entendida segundo diversos pontos de vista:

- a) Para uns o processo de categorização de dados qualitativos é um processo indutivo, de atribuição de significados, baseado na intuição e sistematicidade dos processos de análise e na capacidade do investigador definir saberes a partir de um conjunto de dados. Os investigadores devem tornar a construção teórica do produto fornecido através do trabalho de campo.
- b) No ponto de vista hipotético-dedutivo, a análise dos dados qualitativos é utilizada para verificação de um conjunto de hipóteses previamente definidas. Nesta lógica, o investigador procura encontrar respostas para as questões formuladas utilizando a dedução como processo central (Macedo, 1996).

Bowling (1998, cit in Ribeiro, 2007) salienta a codificação dos dados como a fase fulcral da investigação qualitativa. O mesmo autor sugere que a codificação seja feita ao longo do processo de recolha de dados, anotando nas margens as prováveis categorias, de modo a facilitar o processo. Por codificação, este entende o processo de definir categorias através do material recolhido e organizado por tipo de dados. Não existem normas fixas nem padronizadas para a criação de categorias. Estas devem ser criadas a partir dos dados (codificação aberta), onde existe um exame do material disponível de forma a encontrar aspectos relevantes (Macedo, 1996 cit in Magalhães, 2008).

A informação resultante da análise dos exercícios (Estudo 1) bem como a que resultou da análise das entrevistas foi analisada seguindo o procedimento de análises de dados da Grounded Theory (Glasser & Strauss, 1967 cit in Magalhães, 2008). Este tipo de análise de dados é amplamente utilizada nas Ciências Sociais. Assume que:

“a teoria deve emergir dos dados, ou seja a teoria deve estar alicerçada nos dados, adoptando um modelo indutivo em vez de dedutivo. (...) Propõe-se desenvolver uma teoria que explique globalmente o fenómeno em observação, nomeadamente identificando os principais constructos ou categorias, as suas relações, os contextos e os processos, em vez de se limitar a descrever o fenómeno (Chamberlain, Stephens & Lyons, 1997 cit in Ribeiro, 2007 pp.69).

Tendo como base este procedimento procedeu-se à codificação aberta, através da categorização descritiva e conceptual, e posteriormente à codificação axial através da reorganização esquemática das categorias. A codificação aberta foi realizada pela autora do trabalho em colaboração com a co-orientadora e num momento seguinte a orientadora procedeu à validação, existindo um terceiro momento de discussão com as três pessoas envolvidas no processo.

A descrição seguinte refere todo o processo de análise:

Como já referido anteriormente, todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, não sendo considerado o material referente às clarificações que o entrevistador ia fazendo quando questionado pelo entrevistado. Inicialmente procedeu-se à leitura cuidada do material disponível das sessões de follow-up e no momento imediatamente a seguir foi feita a selecção do material de análise em categorias prévias pelo procedimento de codificação aberta. Foi utilizado este método

para seleccionar o material, sempre orientado pelas dimensões que eram nosso objectivo. O passo seguinte, a categorização descritiva, visou a criação de categorias que fossem o mais possível semelhantes com as próprias palavras do participante. Deste modo ficava bem caracterizados os significados dos participantes, e as categorias definitivas não se afastavam em muito da verdadeira concepção dos participantes. O exemplo seguinte demonstra bem o trabalho que foi realizado a este nível

Tabela 7.1.5.1- Tabela demonstrativa de um exemplo de categorias descritivas.

<i>Dimensão</i>	<i>Unidade de Análise</i>	<i>Categoria descritiva</i>
Importância da IE para o desenvolvimento pessoal e interpessoal	Perceber melhor o que os outros estão a sentir	Empatia

Tendo como base as categorias descritivas, procedemos à criação de categorias mais abstractas e mais amplas de modo a compreender melhor os seus significados, bem como a relação entre elas. Deste modo, ficou perceptível que algumas das dimensões definidas se interligavam e eram, em muitas vezes, sinónimas. Este processo permitiu uma compreensão aprofundada da informação contida em cada categoria, e através de um processo activo de discussão fomos percebendo a sua similaridade. Assim, ficaram definidas categorias centrais, mais abstractas e organizadas. Estas categorias centrais foram definidas através da leitura das definições propostas por diversos autores do modelo teórico de referência (Salovey & Mayer, 1997) e dos questionários utilizados na avaliação quantitativa do programa, nomeadamente TMMS (Salovey, Mayer, Goldman & Turvey, 1995) e CTEA (Stanton, Kirk, Cameron & Danoff-Burg, 2000). Isto permitiu-nos uma comparação mais fidedigna e mais rica entre os dois estudos que vão resultar deste projecto, este de carácter qualitativo e um outro de natureza quantitativa. Assim, o programa será avaliado qualitativamente, apresentado nesta tese, e também quantitativamente do qual resultará também uma dissertação de mestrado.

No final de todo este processo procedeu-se à descrição detalhada dos significados de cada categoria de forma a realizar uma segunda análise para corrigir erros e verificar se na realidade as respostas dadas pelos participantes encaixavam nas categorias estabelecidas. Para uma validação mais coerente deste processo, este foi apresentado a um júri que verificou incoerências ou materiais que pudessem causar

irregularidades ou dúvidas. O último passo foi o de discussão das opiniões dos três investigadores envolvidos no processo, o que permitiu algumas reformulações finais.

### 7.1.6- Apresentação das categorias identificadas

Tabela 7.1.6.1- Tabela demonstrativa das categorias identificadas para a primeira dimensão, “Definição de IE”.

<i>Categoria</i>	<i>Definição do conceito</i>
Identificar as emoções em si	Referência à identificação das emoções em si.
Identificar as emoções nos outros	Referência à identificação das emoções no outro.
Usar as emoções	Referência à utilização da informação das emoções para facilitar o pensamento e o comportamento.
Compreender as emoções	Referência à dinâmica inerente às emoções (o que são e como funcionam).
Gerir as emoções	Referência a estratégias utilizadas para a resolução de problemas emocionais de forma mais eficaz
Ajustamento intrapessoal	Referência a equilíbrio interno, bem-estar pessoal e desenvolvimento saudável.
Ajustamento interpessoal	Referência a comportamentos mais adequados nas relações interpessoais.

Tabela 7.1.6.2- Tabela demonstrativa das categorias identificadas para a segunda dimensão, “Lacunas/Dificuldades percebidas”.

<i>Categoria</i>	<i>Definição do conceito</i>
Identificar as emoções	Referência à identificação das emoções em si mesmo e nos outros.
Usar as emoções	Referência à utilização da informação das emoções para facilitar o pensamento e o comportamento.
Compreender as emoções	Referência à dinâmica inerente às emoções (o que são e como funcionam).
Gerir as emoções	Referência a estratégias para a resolução de problemas emocionais de forma mais eficaz

Tabela 7.1.6.3- Tabela demonstrativa das categorias identificadas para a terceira dimensão, “Estratégias desenvolvidas”.

<i>Categoria</i>	<i>Definição do conceito</i>
Reparo	Referência a estratégias intencionais para reparar sentimentos desagradáveis (ex: acalmar, respirar fundo) ou manter sentimentos agradáveis.
Gerir as emoções	Referência a estratégias para a resolução de problemas emocionais de forma mais eficaz (ex: parar para pensar no que vou fazer).
Atenção a si	Referência a compreensão de situações emocionais pela atenção às próprias emoções (ex: compreender o que estou a sentir).
Exercícios práticos	Referência ao treino de competências como prevenção para lidar com situações difíceis (ex: escrever, praticar exercícios, exercício físico).
Procura apoio social	Referência a procura de apoio no outro.



Tabela 7.1.6.4- Tabela demonstrativa das categorias identificadas para a quarta dimensão, “Importância da IE para o desenvolvimento pessoal e interpessoal”.

<i>Categoria</i>	<i>Definição do conceito</i>
Auto-conhecimento	Referência à melhor compreensão de si (ex: compreendermo-nos melhor).
Empatia	Referência a melhor compreensão do outro.
Gerir as emoções	Referência a estratégias para a resolução de problemas emocionais de forma mais eficaz

Tabela 7.1.6.5- Tabela demonstrativa das categorias identificadas para a quinta dimensão, “Mudanças sentidas”.

<i>Categoria</i>	<i>Definição do conceito</i>
Gerir as emoções	Referência a estratégias intencionais para exprimir as emoções adequadamente no contexto interpessoal.
Atenção a si	Referência a compreensão de situações emocionais pela atenção às próprias emoções.
Atenção ao outro	Referência a compreensão de situações emocionais pela atenção às emoções dos outros.
Ajustamento intrapessoal	Referência a equilíbrio interno, bem-estar pessoal e desenvolvimento saudável.
Ajustamento interpessoal	Referência a comportamentos mais adequados nas relações interpessoais.
Processamento emocional	Referência à exploração do significado e compreensão das emoções.

## 7.2- Estudo 2

### 7.2.1- *Desenho do estudo*

O estudo 2 tem como principais objectivos a exploração das mudanças sentidas pelo próprio e pelas pessoas mais próximas, bem como a sua capacidade em identificar, gerir e compreender as emoções em si mesmo e nos outros após a frequência do programa.

### 7.2.2- *Participantes*

Tendo em conta os critérios de selecção, anteriormente apresentados, a amostra para o estudo 2 ficou composta por oito participantes. Esta foi seleccionada através do contacto com todos os participantes que frequentaram pelo menos três sessões do programa. Tendo em consideração este critério de inclusão a amostra seria de 47 participantes. Assim, foram contactados 42 participantes, uma vez que cinco destes não foi possível por não dispormos de contacto telefónico ou o mesmo não estar actualizado. Dos participantes que contactámos cinco não estavam disponíveis para a entrevista por se encontrarem fora do país por motivos profissionais. Dos 37 restantes apenas foi possível a realização de entrevista com 8 participantes, uma vez que os restantes se mostraram indisponíveis para o encontro pelos mais diversos motivos.

Uma vez que nos deparamos com algumas dificuldades no que se refere ao contacto telefónico com os participantes, não foi possível a selecção de uma amostra totalmente homogénea como era nosso objectivo. Esta dificuldade surge muitas vezes em processos de investigação desta natureza, pelo que não conseguimos contornar esta dificuldade.

### 7.2.3- *Instrumento*

Com base no exercício de follow-up foi construído um guião de entrevista estruturado. Este é composto por treze questões, agrupadas em três dimensões principais:

- a) As primeiras duas questões visam a recolha de alguma informação relativa à motivação para a inscrição no programa. Nesta primeira dimensão importa averiguar quais os motivos que levaram o aluno a realizar a inscrição, bem como quais as expectativas acerca desta temática e desta formação em

particular. Importará saber em que medida os alunos acham pertinente a realização de workshops desta natureza.

- b) As quatro questões seguintes permitem a recolha de alguns aspectos relativos à implementação do programa como a dinâmica, conteúdos, utilidade entre outros. Será importante compreender como cada aluno em particular vivenciou este programa no contacto com o formador e outros formandos.
- c) Da sétima à décima-segunda questão tenta-se perceber qual o verdadeiro impacto na programa, na primeira pessoa. Foram exploradas as mudanças sentidas pelo próprio e pelas pessoas mais próximas. Nestas questões tentamos perceber se os participantes notam algumas diferenças na sua capacidade em identificar, gerir e compreender as emoções em si mesmo e nos outros. A última questão explora a importância que o participante atribui à IE no dia-a-dia.

## *Procedimentos*

### *7.2.4- Procedimentos de recolha*

Para o estudo 2 o contacto foi feito telefonicamente, como indicado anteriormente, onde era explicado o momento em que se encontrava a investigação, o objectivo das entrevistas e esta era agendada em local e data acordado entre a disponibilidade do participante e do entrevistador. Na entrevista, o entrevistado era informado dos objectivos e formato gerais da entrevista, nomeadamente as questões da confidencialidade dos dados recolhidos e a autorização para a gravação da entrevista em formato áudio.

A duração das entrevistas variou entre os 20 e os 40 minutos, embora a média se centrasse nos 30 minutos. Todas foram conduzidas individualmente pela investigadora, em local calmo e reservado, ocorrendo estas nos gabinetes de consulta disponibilizados pelas escolas do IPP e apenas uma ocorreu na área de residência do participante por impossibilidade deste se deslocar ao Porto.

Todo o material recolhido foi transcrito para formato digital para mais facilmente ser trabalhado.

### *7.2.5- Procedimentos de análise*

Para o estudo dois foram utilizados os mesmos procedimentos de análise utilizados no estudo 1.

### 7.2.5- Apresentação das categorias identificadas

Tabela 7.2.5.1- Tabela demonstrativa das categorias identificadas para a primeira dimensão, “Motivação para a inscrição/Expectativas”.

<i>Categoria</i>	<i>Definição do conceito</i>
Email do IPP	Referência específica à forma como tomou conhecimento da realização do workshop
Interesse pessoal	Referência específica ao interesse pessoal acerca das competências emocionais. Ex: “Boa oportunidade para saber um pouco mais sobre o tema”
Desenvolvimento profissional	Referência específica à busca de estratégias para saber abordar eficazmente situações de cariz profissional. Ex: “Penso que seria útil para desempenhar eficazmente a minha profissão”
Desenvolvimento pessoal	Referência específica à busca de estratégias para atingir um nível superior de complexidade mental. Ex: “Interessante como oportunidade para conseguir compreender-me melhor”
Gerir as emoções	Referência a estratégias intencionais para exprimir as emoções adequadamente no contexto interpessoal.
Desenvolvimento pessoal e profissional	Referência específica às estratégias que potenciam o desenvolvimento pessoal e profissional
Tema inovador	Referência específica à conceptualização da IE como um tema inovador.

Tabela 7.2.5.2- Tabela demonstrativa das categorias identificadas para a segunda dimensão, “Implementação do workshop”.

<i>Categoria</i>	<i>Definição do conceito</i>
Identificar e compreender as emoções	Referência específica à capacidade para identificar e compreender com clareza as emoções
Distinguir emoções/sentimentos	Referência específica à capacidade para distinguir correctamente emoções e sentimentos.
Relação positiva	Referência específica à relação positiva entre as expectativas dos participantes para o workshop e os objectivos cumpridos por este
Relação negativa	Referência específica à relação positiva entre as expectativas dos participantes para o workshop e os objectivos cumpridos por este
Limitações na Gestão emocional	Referência específica à dificuldade em gerir as emoções
Identificar as emoções	Referência específica às estratégias utilizadas para identificar com clareza as emoções
Facilitador	Referência específica à conceptualização do grupo de trabalho como facilitador para a aquisição de competências emocionais
Constrangedor	Referência específica à conceptualização do grupo de trabalho como constrangedor para a aquisição de competências emocionais

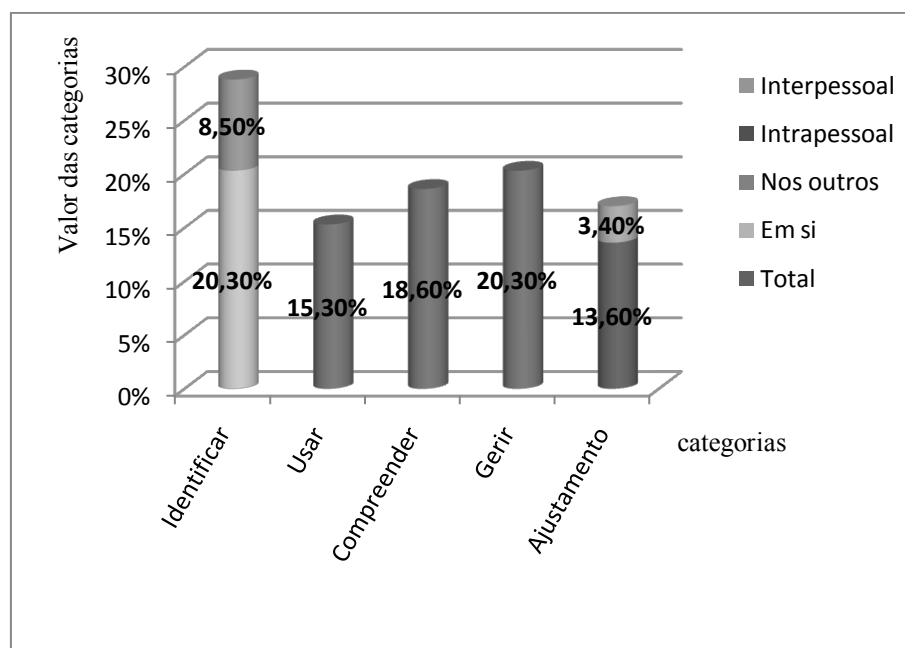
Tabela 7.2.5.3- Tabela demonstrativa das categorias identificadas para a terceira dimensão, “Resultado/Impacto”.

<i>Categoria</i>	<i>Definição do conceito</i>
Mais atenção às emoções em si e no outro	Referência específica à capacidade para estar mais atento às emoções em si e no outro
Conflitos com pessoas próximas	Referência específica à capacidade para abordar eficazmente conflitos com terceiros
Mais tolerância em situações stressantes	Referência específica à capacidade para abordar eficazmente situações stressantes
Identificação das emoções com maior facilidade	Referência específica à capacidade para identificar com clareza as emoções após a frequência do workshop
Pensar sobre as emoções	Referência específica à capacidade para pensar nas emoções
Identificar sinais do corpo e da face	Referência específica à capacidade para identificar com clareza os sinais do corpo e da face
Familiares próximos	Referência específica à identificação de mudanças comportamentais sentidas por terceiros após a frequência do workshop
Relacionamento interpessoal	Referência específica às estratégias intencionais utilizadas para a melhoria no relacionamento interpessoal
Auto e hetero- compreensão	Referência específica à melhor compreensão pessoal e dos outros
Situações profissionais difíceis	Referência específica a estratégias desenvolvidas que facilitam a abordagem de situações profissionais difíceis
Melhor qualidade de vida	Referência específica a comportamentos mais ajustados no quotidiano

## 8- Resultados

### 8.1- Estudo 1

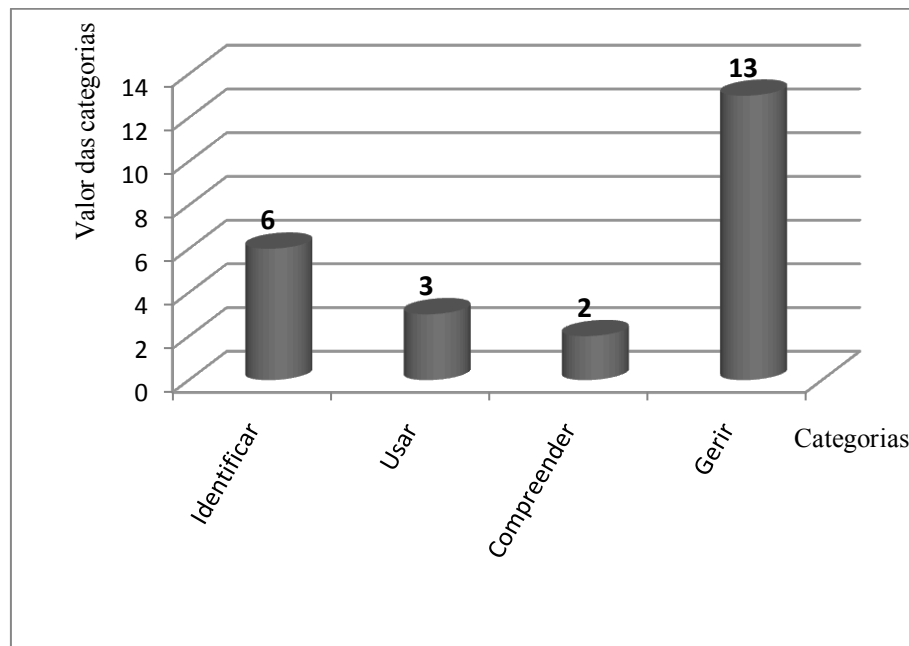
Gráfico 8.1.1- Distribuição das respostas por categorias, para a questão “Definição de Inteligência Emocional”.



Considerando o número total de respostas à questão “Definição de Inteligência Emocional” verificamos que:

- 20,3% dos participantes salientam a componente “identificar as emoções em si” para definirem o conceito de IE.
- 8,5% que identificam a componente “Identificar as emoções nos outros”.
- 20,3% salientam a categoria “Gerir as emoções” como a característica que melhor define o conceito de IE.
- 18,6% salientam o “Compreender as emoções”.
- 15,3% refere o “Usar as emoções” para definir IE.
- No que se refere ao Ajustamento, 17,0% refere-se a ele como relevante para a descrição do conceito. Destes 17,0%, 13,6% refere-se ao Ajustamento intrapessoal e apenas 3,4% se refere ao Ajustamento interpessoal.

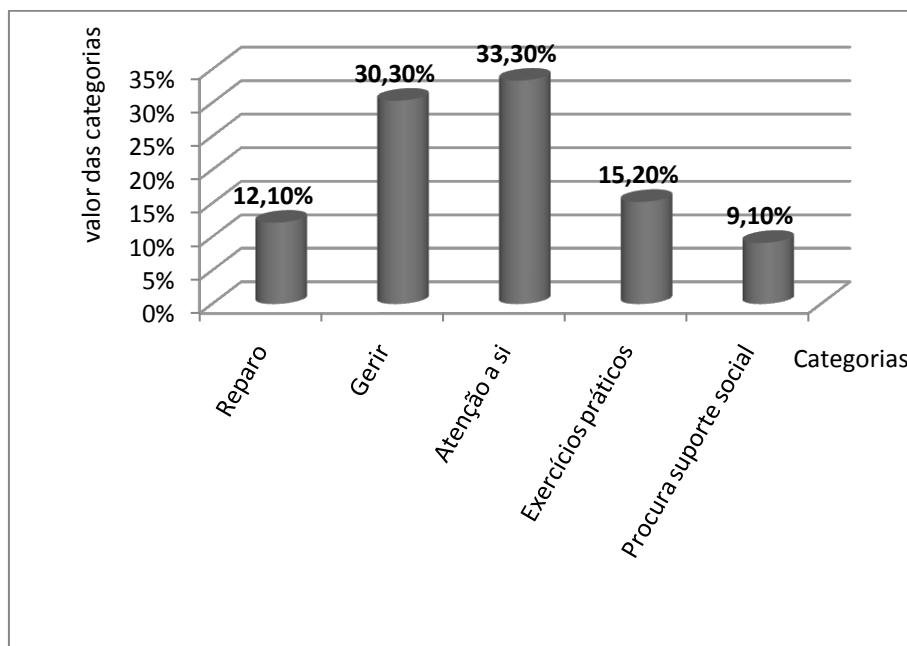
Gráfico 8.1.2- Distribuição dos participantes por categorias, para a questão “Lacunas e dificuldades identificadas pelos participantes”.



Considerando o número total de participantes e para a questão “Lacunas e dificuldades identificadas pelos participantes” verificamos que:

- A maioria dos participantes (13) identifica como principal dificuldade “gerir as emoções”.
- Dos participantes 6 identificam como maior dificuldade o “Identificar as emoções”.
- A dificuldade em “Usar as emoções” é salientada por 3 dos participantes.
- Apenas 2 participantes referem dificuldades na Compreensão das emoções.

Gráfico 8.1.3- Distribuição das respostas por categorias, para a questão “Estratégias desenvolvidas pelos participantes após frequentarem o programa para colmatar as dificuldades identificadas”.

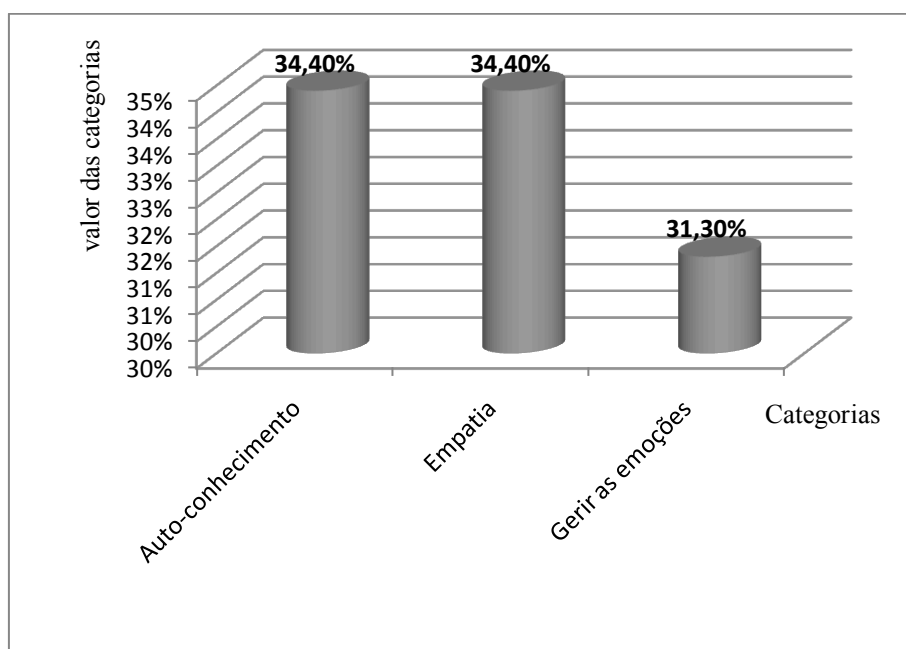


Considerando o número total de respostas à questão “Estratégias desenvolvidas pelos participantes após frequentarem o programa para colmatar as dificuldades identificadas” verificamos que:

- Um terço dos participantes (33,3%) refere que está mais “atento” a si e às suas emoções.
- 30,3% refere a categoria “gerir” como a estratégia mais utilizada para colmatar as dificuldades identificadas, referindo resolver os problemas emocionais de forma mais eficaz.
- Em menor número (15,2%), os participantes salientam a estratégia a realização de “Exercícios práticos”,
- 12,1%, refere o “reparo” como a estratégia mais desenvolvida.
- E por fim a “procura de suporte social” com 9,1%.



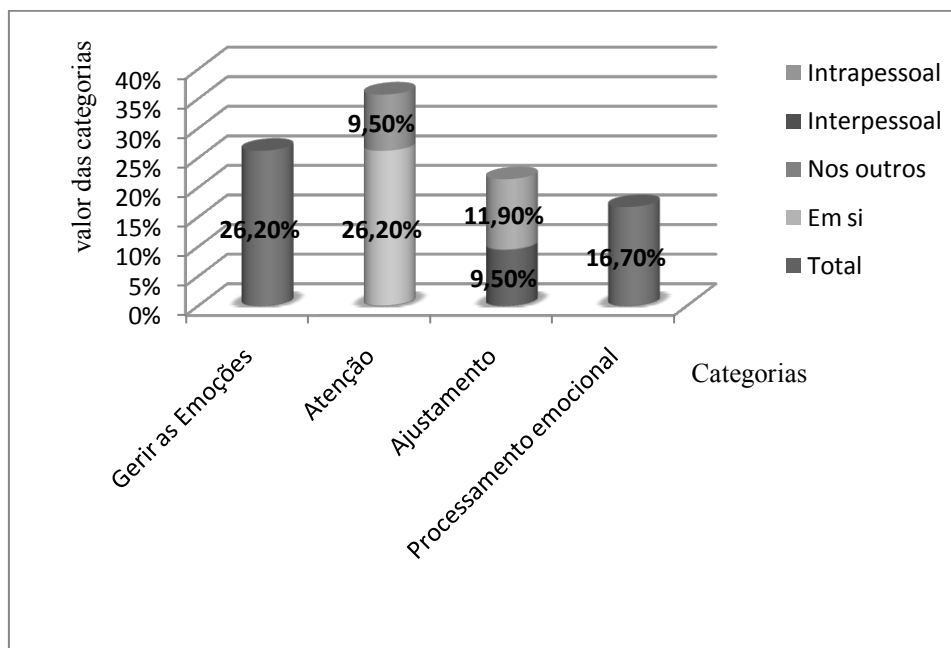
Gráfico 8.1.4- Distribuição das respostas por categorias, para a questão “Qual a importância da IE para o desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal”, após frequentarem o programa.



Considerando o número total de respostas à questão “Qual a importância da Inteligência Emocional para o desenvolvimento pessoal e interpessoal” verificamos que:

- 34,4% refere a importância da IE na medida em que potencia o autoconhecimento, o que apresenta resultados positivos ao nível do desenvolvimento pessoal e interpessoal.
- A mesma percentagem (43,4%) salienta a “empatia” como o factor mais relevante no que se refere à relação IE/desenvolvimento pessoal e interpessoal.
- 31,3% refere que o facto de saber resolver problemas emocionais de forma mais adequada (“gerir”) se apresenta como vantajoso para o desenvolvimento pessoal e interpessoal.

Gráfico 8.1.5- Distribuição das respostas por categorias, para a questão “Mudanças conscientes sentidas pelos participantes”, após frequentarem o programa.



Considerando o número total de respostas à questão “Mudanças conscientes sentidas pelos participantes”, após frequentarem o programa verificamos que:

- Existe uma distribuição por quatro grandes categorias de mudanças.
- 26,2% dos participantes identifica como principal mudança a capacidade de “gerir” e de estar mais “atento a si” após frequentar o programa.
- 16,7% dos participantes refere como principal mudança a capacidade de compreender e explorar melhor as emoções (“Processamento Emocional”).
- 11,9 % da amostra identifica o “ajustamento intrapessoal”, que se reflecte na capacidade para se sentir bem, mais equilibrado e saudável emocionalmente.
- Em percentagem iguais (9,5%) os participantes salienta a capacidade de estar mais atento aos outros bem como alguns efeitos ao nível do “Ajustamento interpessoal”.

## 8.2- Estudo 2

Tabela 8.2.1- Distribuição das respostas por categorias, para a questão “Motivação para a inscrição/Expectativas”.

Modo de conhecimento	Email do IPP	8
Motivação para a inscrição	Interesse pessoal	5
	Desenvolvimento profissional	2
	Desenvolvimento pessoal	1
Expectativas	<i>Poucas</i>	3
	Muitas	4
	Gerir as emoções	1
Pertinência	Desenvolvimento pessoal e profissional	6
	Tema inovador	3

Tabela 8.2.2- Distribuição das respostas por categorias, para a questão “Implementação do programa”.

<i>Objectivos</i>	<i>Identificar e compreender as emoções</i>	2
	Distinguir emoções/sentimentos	1
	Gerir emoções	4
	Não recorda com precisão	3
<i>Expectativas Vs Objectivos cumpridos</i>	Relação positiva	7
	Relação negativa	1
<i>Temas (mais interessantes)</i>	Distinção entre emoções e sentimentos	2
	Limitações na gestão emocional	1
	Identificar as emoções	1
	Todos	3
	Não identifica	1
<i>Dinâmicas</i>	Adequadas	7
	Interessantes	5
	Permite quebrar o gelo	1
<i>Importância do grupo no desenvolvimento de competências</i>	Facilitador	6
	Constrangedor	2

Tabela 8.2.3- Distribuição das respostas por categorias, para a questão “Resultados/Impacto”.

<i>Mudanças sentidas pessoalmente</i>	<i>Não identifica mudanças conscientes</i>	4
	Gerir as emoções	4
	Mais atenção às emoções pessoais e dos outros	3
<i>Generalização das competências aprendidas</i>	Conflitos com pessoas próximas	4
	Mais tolerância em situações stressantes	2
	Identificação das emoções com maior facilidade	1
	Não identifica	2
<i>Competência(s) mais desenvolvida(s)</i>	Não identifica	2
	Gestão das emoções	3
	Pensar sobre as emoções	2
	Identificar sinais do corpo e da face	1
	Identificar as emoções	1
<i>Limitações do Workshop</i>	Número sessões insuficientes	5
	Temas superficiais	5
<i>Percepção de mudança por terceiros</i>	Não identificam	4
	Familiares próximos	4
<i>Utilidade da IE no dia-a-dia</i>	Relações interpessoais	2
	Auto e hetero-compreensão	2
	Situações profissionais difíceis	2
	Melhor qualidade de vida	4

## 9- Discussão dos resultados

### 9.1- Estudo 1

Após a frequência do programa verifica-se que a maioria dos participantes centram as suas definições de IE na componente identificar e gerir as emoções. Tais resultados podem ser facilmente explicados pela própria estrutura do programa e também pelas dinâmicas utilizadas durante o programa de promoção de competências emocionais. As dinâmicas foram, segundo resultados do estudo 2, adequadas e interessantes facto que justifica que a curto e longo prazo os participantes ainda as recordem. As dinâmicas utilizadas para a exploração da componente de identificar as emoções consistiam na identificação de expressões faciais, característica essa que despoletou a atenção dos participantes. Um outro facto que pode ter contribuído para estes resultados prende-se com a maior facilidade em identificar as emoções contrastando com a maior dificuldade em usar e compreender as emoções. Isto porque, o processo de utilização e compreensão das emoções está intrinsecamente associado aos processos cognitivos, pelo que o exercício de decifrar o que se está a sentir e de tirar proveito das emoções em cada situação revela-se um processo mais complexo e dependente de actividades cognitivas.

A categoria “ajustamento intra e interpessoal” para a questão “Definição de IE” identificada por 17,0% dos participantes demonstram a relação próxima entre as competências emocionais e o bem-estar, o equilíbrio pessoal e a qualidade das relações interpessoais.

Os resultados obtidos na primeira questão vão, de certo modo, ao encontro dos resultados obtidos na segunda questão, referente às lacunas e dificuldades identificadas em si pelos participantes. Maioritariamente os participantes referem dificuldades no processo de gestão emocional. Este processo visa a utilização de estratégias para a resolução de problemas emocionais de forma mais eficaz, tarefa que exige, como referido anteriormente, alguma actividade cognitiva complexa. Em menor número (6) os participantes revelam dificuldades em identificar as emoções em si mesmo e nos outros talvez explicada pela difícil tarefa de perceber com exactidão a emoção que está a sentir, talvez pela proximidade muitas vezes existente entre uma e outra emoção.

Depois da participação no programa, 12 semanas após o seu término, 33,0% dos participantes referem estarem mais atentos às suas próprias emoções. Esta

consciencialização para os aspectos emocionais pode ter sido um dos pontos fortes do programa. Um programa desta natureza de 12 horas pode ter contribuído para que os participantes se tornassem mais atentos às emoções e tirassem proveito destas em cada situação. Isto porque, 30,3% dos participantes referem, 12 semanas após participarem no programa, ter desenvolvido principalmente a competência de gestão emocional.

As respostas à questão “Qual a importância da IE para o desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal” são muito harmoniosas. Dos participantes, 34,4% referem que as competências emocionais potenciam uma melhor compreensão de si mesmo. Isto porque, as competências emocionais permitem uma reflexão emocional em cada situação. Estes resultados encontram-se sustentados pela revisão bibliográfica. De acordo com Extremera e Fernández-Berrocal (2005) existem evidências científicas que encontram relações próximas entre as competências emocionais e os factores que predizem a qualidade de vida e o bem-estar. Uma outra categoria identificada pelos participantes para a mesma questão é a empatia, que se refere à melhor compreensão do outro. Também estes resultados encontram suporte nas investigações na área. Goleman (1995, cit in Schutt *et al*, 2001) salienta que as competências emocionais desempenham um papel fundamental no estabelecimento e manutenção das relações interpessoais. Schutte *et al* (2001) refere-se à empatia como uma das quatro características fundamentais para o estabelecimento de relações interpessoais bem sucedidas. O mesmo estudo mostra uma relação próxima entre IE e a empatia, salientando que pessoas empáticas apresentam níveis mais elevados de IE sendo que, a relação causal não é explícita. O mesmo autor encontra relações significativas entre a capacidade de gerir as emoções e a qualidade das interações sociais. Para a mesma questão, 31,3% dos participantes referem a gestão emocional como importante para o desenvolvimento pessoal e interpessoal.

Finalmente, para a última questão, “Mudanças conscientes sentidas pelos participantes” verifica-se uma variedade de categorias. A médio prazo, 12 semanas, a maioria dos participantes (35,7%) referem estar mais atentos a si mesmo e aos outros. Dos participantes, 26,2% referem sentir mudanças na sua capacidade para gerir as emoções eficazmente. Após a frequência do programa, 21,4% dos participantes referem notar algumas mudanças no que se toca ao bem-estar pessoal e na qualidade das relações interpessoais. Estes resultados vão ao encontro da bibliografia, que defende relações fortes entre os níveis de IE, a qualidade de vida e a qualidade das relações

interpessoais (Schutte *et al*, 2001; Lopes *et al*, 2004; Mestre *et al*, 2006 e Ramos *et al*, 2007).

## 9.2- Estudo 2

Os resultados obtidos no estudo 2 mostram a eficácia do programa a longo prazo, num período compreendido entre 6 e 12 meses após o fim do programa.

De um modo geral os participantes frequentaram o programa por terem algum interesse pessoal no tema da IE e pelo interesse em desenvolverem estratégias para abordarem eficazmente situações de cariz, essencialmente, profissional. Grande parte dos participantes tinha muitas expectativas para o programa e a maioria defendia a ideia de que um programa de promoção de competências emocionais era interessante para o desenvolvimento pessoal e profissional.

No que se refere ao programa propriamente dito verifica-se que, com o passar do tempo, os participantes já não estão tão conscientes dos objectivos propostos pelo programa. De qualquer forma, 4 dos participantes referem recordar que era objectivo do programa a aquisição de competências na tarefa de gerir as emoções eficazmente. Mesmo assim, a maioria dos participantes refere que as expectativas iniciais que tinham para o programa foram ao encontro dos objectivos cumpridos por este. Estes resultados justificam a identificação por parte de 3 participantes de que todos os temas abordados foram interessantes.

Uma outra componente avaliada prende-se com o papel do grupo no desenvolvimento de competências, sendo que, 6 em 8 dos participantes referem que a aquisição de competências emocionais em grupo é facilitada. O grupo apresenta-se como vantajoso na aquisição e treino das competências, uma vez que a troca de opiniões e experiências apresenta-se como uma mais-valia.

Os resultados obtidos no estudo 2 convergem com os obtidos no estudo 1, no que se refere às mudanças sentidas após a frequência do programa. A curto e longo prazo, grande parte dos participantes refere ter identificado mudanças na sua capacidade em gerir as emoções. Também a categoria “atenção a si e aos outros” mantém-se como a mudança mais sentida após a frequência do programa. De salientar que, no período de 6 a 12 meses, 4 participantes referem não sentir mudanças conscientes após a frequência do programa.

Dos participantes, 4 salientam que as competências emocionais desenvolvidas pela frequência do programa lhe permitiram o desenvolvimento de estratégias que facilitam a abordagem eficaz de conflitos com terceiros.

No que se refere às competências mais desenvolvidas a longo prazo os participantes referem estar mais atentos a si e às suas emoções, seguidos de 30,3% que refere o gerir como a estratégia mais desenvolvida. Esta competência parece ter sido uma das mais desenvolvidas pelo programa, uma vez que é identificada como a mudança sentida a curto e longo prazo. Conclui-se assim, que o programa potencia o desenvolvimento de estratégias que facilitam a resolução de problemas emocionais de forma mais eficaz.

Mesmo a longo prazo, 4 participantes referem que familiares próximos salientam algumas mudanças em si após a frequência do programa. Outros 4 participantes não referem mudanças sentidas por terceiros, o que, não significa que não exista esta percepção de mudança mas porque as culturas ocidentais não contemplam uma reflexão acerca das competências emocionais. Ou seja, nestas sociedades não existe uma forte consciencialização para o papel das emoções no dia-a-dia.

Por ultimo, 4 dos participantes referem que a IE melhora a qualidade de vida, resultados esses sustentados pela bibliografia. De acordo com Extremera e Fernández-Berrocal (2005) existe uma correlação significativa entre clareza e reparação emocional e a satisfação com a vida. Outros estudos (Schutte *et al*, 2001; Lopes *et al*, 2004; Mestre *et al*, 2006 e Ramos *et al*, 2007) existem fortes relações entre os níveis de IE e o sucesso pessoal e académico, a qualidade das relações interpessoais bem como a forma como se enfrenta situações stressantes.

O ser humano como um ser bio-psico-social necessita de uma harmonia entre estas três componentes, biológica, psicológica e social, para atingir o equilíbrio a todos os níveis. Deste modo, programas de treino de competências emocionais devem ser cada vez mais desenhados e implementados de forma a dotar os sujeitos de competências emocionais para atingirem um ponto de equilíbrio que lhe favorece o bem-estar pessoal, social e profissional.



## 10- Conclusão

A realização de um trabalho desta natureza está directamente associado a uma série de dificuldades e exigências, muitas delas difíceis de contornar. O tipo de estudo e o tempo estabelecido para a realização deste trabalho colocaram alguns entraves, principalmente na recolha da amostra. Tornou-se difícil a recolha dos dados, o que consequentemente encurtou a amostra, pela dificuldade em contactar os participantes ou em marcar encontros para recolha dos testemunhos. Este talvez tenha sido a maior dificuldade ao longo deste trabalho de mestrado. Devido ao número reduzido da amostra, não fica patente se os resultados afirmam, de uma forma totalmente correcta, o verdadeiro impacto do programa de promoção de competências emocionais. De grosso modo os resultados, cumprem os objectivos na medida em que permitiram perceber a médio e longo prazo o impacto de um programa de promoção de competências emocionais com estas características. A duração do programa, 12 horas, pode ter sido um dos pontos fracos do programa pelo que os participantes referem que o número de sessões se tornou insuficiente para o treino das competências a que se propunha o programa. De qualquer forma, mesmo tendo em conta a curta duração do programa, os participantes referem estar mais atento às emoções em si mesmo e nos outros. Assim, fica perceptível que este programa de promoção de competências emocionais alerta os participantes para a utilidade das emoções no dia-a-dia e de como as emoções podem ser facilitadoras na resolução de problemas. Sendo este um ponto fraco identificado, talvez o redesenho do programa possa passar pelo alongamento do número de sessões. Com a avaliação do impacto do programa fica patente que as competências mais desenvolvidas se relacionam com a capacidade em identificar e usar as emoções, ao contrário da gestão e compreensão das emoções as quais se revelam mais difíceis para os participantes. A redefinição do programa deve tomar em consideração esta lacuna do programa, ou desenvolver estratégias para facilitar o desenvolvimento destas competências, por si só mais difíceis de treinar.

De um modo geral, considerando todas as dificuldades, tornou-se extremamente gratificante a realização deste trabalho.

## Bibliografia

- Berrocal, P.F., & Extremera, N. (2006). *Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history*. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Coimbra, S.M.G. (2008). *Estudo diferencial de auto-eficácia e resiliência na antecipação da vida adulta*. Tese de doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P., (2004). El uso de las medidas de habilidade en el âmbito de la inteligência emocional: Ventajas e inconvenientes com respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Ferreira, A.I., & Clemente, & Afonso, L. (2008). *A promoção da saúde e bem-estar no ensino superior: Um programa experimental no politécnico do Porto*. Universidade do Porto: Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde.
- Ferreira, A.I., Clemente, M., Rocha, J., Almeida, V. & Guimarães, A. (2008). *A formação em inteligência emocional: Avaliação de um programa para a promoção do bem-estar nos estudantes do ensino superior*. Universidade do Porto: Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde.
- Goleman, D. (1997). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books
- Jardim, J., & Pereira, A.M.S. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, P.N., Brackett, M.A., Nezlek, J.B., Schutz, A., Sellim, I., & Salovey, P. (2004). *Emotion Intelligence and Social interaction*. *Personality and Social Psychology Bulletin*.30(8), 1018-1034.

Magalhães, I.V.S. (2008). *No trilho do jovem psicoterapeuta: Um estudo qualitativo*. Tese de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.

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

Menezes, I. (1998). *Desenvolvimento Psicológico na formação pessoal e social*. Porto: Edições ASA.

Mestre, J.M.; Guil, R.; Lopes, P.N.; Salovey, P. & Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola: desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições ASA

Pires, A.L.O. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ramos, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2007). Perceived Emotional Intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 4, 758-772.

Ribeiro, J.L.P. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde*. Porto: Livpsic Psicologia.

Salovey, P. & Mayer, J.D., (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*,9,185-211.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T.D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001). *Emotional Intelligence and Interpersonal Relations*. Austrália: *The journal of social psychology*, 523-536.

Stanton, A.L., Kirk, S.B., Cameron, C.L., & Danoff-Burg, S. (2000). Coping through emotional approach: Scale construction and validation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 1150-1169.

# *Anexos*

Anexo 1- Artigo

“Promoção de Competências Emocionais: Avaliação  
Qualitativa do Impacto de um Programa no Ensino  
Superior”

# Promoção de Competências Emocionais:

## *Avaliação Qualitativa do Impacto de um Programa no Ensino Superior*

Sílvia Assis

Silvia1514@hotmail.com

UniPSa, CESPU

Ana Isabel Ferreira

Gabinete do Estudante, IPP

UniPSa, CESPU

Vera Almeida

UniPSa, CESPU

Maio, 2010

# Promoção de Competências Emocionais:

## *Avaliação Qualitativa do Impacto de um Programa no Ensino Superior*

Maio, 2010

### Resumo

Esta investigação surge no âmbito de um estudo de Avaliação do Impacto de um Programa de Promoção de Competências Emocionais que decorre no Gabinete do Estudante (GEs) do Instituto Politécnico do Porto (IPP) em colaboração com a Unidade de Investigação em Psicologia e Saúde (UnIPSa). Este programa dirige-se ao Estudantes do Ensino Superior e foi desenvolvido pelo GEs do IPP, tendo como referência o Modelo de Salovey e Mayer (1990) de literacia emocional que propõe uma associação entre conhecimento emocional e o bem-estar geral. Consiste num total de 12 horas de formação organizadas em quatro sessões com o objectivo de promover o desenvolvimento psicológico, o desenvolvimento de competências emocionais, bem como dotar os estudantes de competências de expressão e regulação emocional.

Para a avaliação do impacto do programa foram realizados dois estudos independentes, com o objectivo central de avaliação do impacto junto dos participantes. Realizam-se análises qualitativas, através da análise de conteúdo, de um questionário integrante do programa bem como respostas a entrevistas realizadas após o término do mesmo.

Os resultados apontam para diferenças positivas curto e longo prazo, nomeadamente os participantes referem estar mais atentos si, aos outros e às suas emoções.

Palavras-chave: Inteligência emocional, Promoção de competências, Desenvolvimento pessoal e social  
Avaliação do Impacto



## Abstract

This research appears in a study of the Impact Assessment of a Program for the Promotion of Emotional Competencies held at the Student Support Office (GEs) of the Polytechnic Institute of Porto (IPP) in collaboration with the Research Unit Psychology and Health (UnIPSa ). It is aimed at students of Higher Education, developed by the GEs of the IPP, with reference to the model of Salovey and Mayer (1990) of emotional literacy that suggests an association between knowledge and emotional well-being. It consists of a total of 12 hours of training organized in four sessions in order to promote psychological development, the development of emotional skills and equip students with skills of expression and emotional regulation.

To assess the program two independent studies were carried out with the main purpose of assessing its impact on the participants. on the studies comprehended the qualitative analysis, through content analysis of a questionnaire of the program as well as responses to interviews conducted after the end of it.

The results indicate positive differences on short and long-term, including the participants report being more aware of themselves, others and their emotions.

Keywords: Emotional intelligence, promotion of skills, personal development and social Impact Assessment

## Inteligência Emocional: Origem e evolução do Conceito

A investigação em Inteligência Emocional (IE) surge na América do Norte e na Europa tornando-se talvez num dos conceitos mais populares no final do século XX na área da psicologia. Esta linha de investigação surge da compreensão, por parte dos psicólogos, da ligação entre emoção e o pensamento (Mayer & Salovey, 1997), conceitos esses que até há pouco tempo se queriam independentes e contraditórios (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Apesar de anteriores investigações já referirem este conceito, o termo “Inteligência Emocional” foi introduzido na literatura em 1990 por Salovey e Mayer no seu primeiro artigo publicado acerca desta temática. Desde aí o conceito saiu da biblioteca e começou a ser amplamente trabalhado e adaptado para os diversos contextos pessoais, profissionais e sociais (Salovey & Mayer, 1990 cit in Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Nos últimos 20 anos, a investigação nesta área segue duas linhas: o estudo dos aspectos anatomo-fisiológicos das emoções e dos sentimentos, onde se inclui o mapeamento dos circuitos neuronais activados pelas emoções, e também o estudo sobre o impacto do desenvolvimento emocional nas diversas áreas de vida do sujeito: social, relacional, profissional e académico (Ferreira *et al*, 2008).

Esta segunda concepção captou desde logo a atenção do público em geral. Desde Goleman (1995), que se debruçou sobre a importância das competências emocionais em contexto laboral até Salovey & Mayer (1990; 2007) que se dedicaram a estabelecer uma definição válida e comprovada cientificamente, tornando o constructo validado e com possibilidade de ser medido e avaliado. As investigações em IE seguem então dois caminhos distintos, o primeiro surge com a publicação do livro de Goleman (1995) com objectivos não voltados para a investigação científica, centrando a sua atenção na

possibilidade de aliar competências emocionais com o desempenho laboral. Por outro lado, outros autores, tentaram validar o conceito desenvolvendo instrumentos de avaliação dos constructos nele envolvidos (Bar-On, 1997; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Mayer & Salovey, 1997). Neste sentido, os estudos nesta área permitiram a formulação de um conceito funcional das emoções, o que permitiu o estabelecimento de relações entre dois conceitos que até ao momento se entendiam independentes, sendo eles os processos afectivos e cognitivos (Mayer, 2001 cit in Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Esta formulação permite a criação de um conceito que defende um papel complementar entre as emoções e as cognições (Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer, 2000 cit in Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

No seu primeiro artigo publicado acerca desta temática, Salovey & Mayer (1990) apresentam Inteligência Emocional como uma “*Capacidade para controlar sentimentos e emoções em si mesmo e nos outros, distingui-los e usar essa informação como guia para as suas acções e pensamentos*” (pp.189). Posteriormente os mesmos autores definem-na como uma “Habilidade mental”. Neste sentido começa a haver um entendimento de Inteligência Emocional como algo dinâmico em que emoções e cognições são combinadas e utilizadas no processamento da informação (Mayer & Salovey, 1997). De um modo geral, a IE “compreende o conhecimento tácito sobre o funcionamento das emoções, assim como a capacidade para usar esse conhecimento na nossa própria vida” (Salovey & Pizarro, 2003 cit in Extremera & Fernández-Berrocal, 2004 pp.60). Apesar das constantes definições iniciais todas elas pareciam vagas. Contemplando a capacidade para perceber e regular as emoções, deixavam por explicar a capacidade de pensar e compreender as emoções (Mayer & Salovey, 1997). De forma a colmatar estas lacunas, os mesmos autores elaboram uma definição mais ampla, definindo-a como “*capacidade para perceber e identificar com clareza as emoções*

*peçoais e dos outros, com o objectivo de resolver os problemas e regular a maneira de agir” (Mayer & Salovey, 1997, pp.30).*

## O Modelo de Literacia Emocional (Salovey & Mayer, 1990)

Até ao momento, o Modelo proposto por estes dois autores é aquele que apresenta maior número de publicações o que denota um crescente interesse por parte da comunidade científica. O sucesso deste tem por base diversas razões: a) teoria de base sólida e devidamente fundamentada; b) a possibilidade de medição e c) permite avaliações sistemáticas e suportadas por bases empíricas (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

Este modelo compreende quatro capacidades: a) Percepção, valorização e expressão das emoções; b) Utilização das emoções como facilitadoras do pensamento; c) Compreensão e análise das emoções utilizando o conhecimento emocional e d) Regulação das emoções para promover o conhecimento emocional e intelectual. A primeira diz respeito à capacidade para perceber e identificar as emoções em nós mesmos e nos outros, tal como outros estímulos (vozes de pessoas, histórias, músicas e trabalhos de arte). A segunda capacidade refere-se à utilização dos sentimentos de modo a serem úteis nas actividades cognitivas, tais como resolução de problemas, tomada de decisão, na comunicação interpessoal bem como auxílio na focalização da atenção. A compreensão das emoções permite o conhecimento de todos os conceitos relacionados com as emoções e de que forma se transita de uma emoção para outra. Por último, a regulação das emoções pressupõe a utilização de estratégias que permitam a alteração de sentimentos, tentando perceber a transição de um sentimento para outro. A regulação permite, noutra medida, a assimilação da estratégia utilizada para que, em situações futuras, o sujeito seja capaz de a utilizar (Mayer & Salovey, 1997).

## Competências: Definição

O conceito de competência tem vindo a ganhar terreno nas mais diversas dimensões disciplinares (Pires, 2005). Este conceito entra no léxico da Psicologia com o contributo de Chomsky. No dicionário de Psicologia (Richelle, cit in Pires, 2005) competência é definida em analogia com a concepção de Chomsky, entendendo-se como “capacidade que pode não se manifestar na sua totalidade ou de forma clara no comportamento (Pires, 2005, pp.266). Perrenoud (1997, cit in Pires, 2005) refere que Chomsky entende competência como “característica da espécie humana, constituindo na capacidade de criar respostas sem as tirar de um repertório.” A literatura apresenta um repertório alargado do conceito de competência. Apresenta-o como um conceito polissémico, suportado por diversas abordagens e perspectivas. A abordagem behaviorista, identificada por Pires (2005) como das mais significativas, apresenta uma visão positivista da realidade, onde valoriza os aspectos observáveis das competências, e uma abordagem subjectivista que enfatiza o potencial e os atributos do sujeito. De um modo geral podemos entender competência como “a capacidade para operacionalizar um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades numa situação concreta, de modo a ser bem sucedido” (Jardim & Pereira, 2006).

A promoção da saúde e do bem-estar enquadra-se no desenvolvimento das denominadas competências transversais, também denominadas “soft skills”. De entre as competências transversais podemos distinguir três tipos de competências: a) competências intrapessoais, b) competências interpessoais e c) competências profissionais. Destacando as competências intrapessoais, estas referem-se às capacidades para “operacionalizar conhecimentos sobre o *eu*, atitudes positivas para consigo mesmo e habilidades para gerir os dinamismos intrapsíquicos, de modo a ser bem sucedido na vida pessoal. Pressupõem a promoção do potencial interior, a

otimização dos recursos internos e a percepção de si mesmo. São a base das relações interpessoais e do desempenho profissional e são a fonte do bem-estar e da saúde mental” (Jardim & Pereira, 2006).

## Treino de Competências

O sujeito, ao longo da sua vida, é actor do seu desenvolvimento, entendido nas diversas dimensões pessoal, social e profissional. A aquisição de competências ocorre na multiplicidade dos contextos de vida, na combinação de processos de aprendizagem e nos mais diversos contextos formais, não-formais e informais (Pires, 2005).

A aquisição de competências é complexa, uma vez que estas se desenvolvem em diversas situações, contextos formais de educação/formação, em situações não-formais em empresas e comunidades e em situações informais com a família, os colegas, amigos e no contacto com os outros. A componente dinâmica da aquisição de competências, define este processo como algo não delimitado espacial e temporalmente, que se realiza no cruzamento e inter-relação entre os diversos contextos (Pires, 2005). De acordo com Turkal (1998, cit in Pires, 2005), a construção de competências deve ser entendida a partir de uma articulação entre aprendizagens adquiridas formalmente (por exemplo em formações) e o percurso existencial do sujeito. Desta forma, existe uma complementaridade entre as aprendizagens das formações e as aprendizagens resultantes da experiência. Reinbold e Breillot (1993, cit in Pires, 2005), salientam que a formação não desenvolve por si só a competência. Assim, o sujeito deve inserir-se num contexto que lhe permita desenvolver as competências adquiridas.

A aquisição de competências nesta linha desenvolvimental-ecológica enfatiza “processos de auto-organização de crescente complexidade e flexibilidade”. Neste sentido valoriza as estruturas tácitas, inconscientes ou profundas não desprezando as

dimensões explícitas e periféricas do sistema pessoal. O desenvolvimento psicológico é então fruto da actividade autopoietica do sujeito, com o objectivo de atingir sempre níveis superiores, mais integrados e diferenciados no que se refere à organização pessoal. Deste modo o sujeito torna-se mais competente para a acção (Menezes, 1999 pp.20).

O equilíbrio bio-psico-social é cada vez mais o desejo do sujeito, onde este toma consciência de que pode ter um papel activo no seu processo de desenvolvimento. Neste sentido, o processo de desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais só pode ocorrer mediante boas condições físicas e mentais. O desenvolvimento de competências, é assim entendido como uma estratégia promotora de alterações positivas que promovem o bem-estar e o sucesso (Jardim & Pereira, 2006).

O foco dos programas de treino de competências centra-se no formador/facilitador, que tem o papel de garantir o bom funcionamento do grupo. Este desempenha o papel central na implementação de programas desta natureza, uma vez que é da sua responsabilidade implementar o programa tal como este foi pensado e desenhado. É da sua responsabilidade a dinamização do grupo, utilizando materiais e instrumentos que tornem a condução do programa mais eficazmente, de forma a atingir os objectivos pré-estabelecidos. De forma a desempenhar eficazmente o seu papel, o facilitador/formador deve ter em conta: a) o saber-ser do facilitador é “constituído pela sua identidade pessoal, pela sua maturidade humana, pelo seu modo de estar com os outros e pela sua filosofia de vida”, b) o saber-saber do facilitador “refere-se aos conhecimentos que deve possuir para desempenhar convenientemente a sua tarefa formativa, conforme a área específica da intervenção, nomeadamente sobre o contexto e os conteúdos”, e também c) saber-fazer do facilitador “reporta-se à metodologia que este usa para implementar o programa, bem como de transmitir os conteúdos e de

promover as experiências previstas” (Jardim & Pereira, 2006, pp. 48). Estas são as condições de base para que o facilitador seja capaz de conduzir o grupo em direcção ao que estava definido previamente, para motivar os participantes, e para encorajar e acompanhar todos e cada um dos participantes. Este deve encorajar os participantes a desenvolver as suas potencialidades, e controlar os mecanismos que interferem na sua progressão. O facilitador deve garantir: a) um relacionamento positivo dentro da equipa onde os elementos funcionam em simultâneo e de forma cooperativa, b) um método de trabalho onde define as tarefas individuais e grupais, o modo como as tarefas devem ser realizadas, bem como disponibilizar os recursos necessários para cada tarefa. Por último, c) a eficácia do grupo, deve permitir ao formador orientar o grupo para os objectivos, prestar as ajudas e os esclarecimentos necessários e avaliar o desempenho individual e do grupo (Jardim & Pereira, 2006).

Os formadores recorrem frequentemente a abordagens de cariz cognitivo-comportamental, para a promoção do desenvolvimento de competências. Esta abordagem, é amplamente utilizada no trabalho com grupos pois as técnicas cognitivas e comportamentais são orientadas para a acção. Esta abordagem define que “a maioria dos comportamentos, cognições e emoções é aprendida e pode ser modificada por uma nova aprendizagem; e os comportamentos que a pessoa expressa são o problema a tratar com vista a uma resolução bem sucedida desses comportamentos problemáticos” (Jardim e Pereira, 2006, pp.49).

Os programas de promoção de competências na modalidade de grupo apresentam algumas especificidades importantes a ter em conta, de forma a que os objectivos iniciais sejam atingidos. Em programas desta natureza é importante o fornecimento de informações de base como a competência em estudo, com uma definição clara, de algumas problemáticas inerentes à mesma, as vantagens e



desvantagens do seu treino e desenvolvimento bem como estratégias para o seu desenvolvimento. Deste modo, torna-se relevante que as exposições sejam breves e incisivas de forma a que os estudantes compreendam os conteúdos essenciais. O facilitador deve comunicar com simplicidade, utilizando linguagem simples e clara, frases breves e com palavras simples e conhecidas. A linguagem técnica deve ser explicada e desdobrada em linguagem mais acessível. É da responsabilidade do facilitador apresentar os conteúdos de uma forma lógica, com uma estrutura coerente, de forma a que, seja facilmente entendida pelos formandos. O facilitador deve ser breve e profundo, evitando exposições muito detalhadas e pormenores desnecessários. É também da sua responsabilidade a capacidade de manter a exposição activa, para que os formandos estejam atentos até ao final. Para isso o facilitador pode utilizar meios audiovisuais e histórias reais ou próximas da realidade dos participantes (Jardim & Pereira, 2006).

Torna-se cada vez mais oportuno a criação de programas de promoção de competências no contexto de Ensino Superior, pois permitem ao estudante desenvolver competências para lidar eficazmente com os desafios colocados pela adaptação ou frequência do Ensino Superior. Deste modo, o jovem pode utilizar os momentos de crise para se desenvolver e tornar-se mais integrados e flexíveis (Perrenoud, 2001). Torna-se então necessário definir e implementar novas modalidades formativas, no contexto educativo e não só, de forma a ultrapassar as fragilidades e limitações dos modelos tradicionais (Pires, 2005).

## Um Programa de Promoção de Competências Emocionais no Ensino Superior

O programa de promoção de competências emocionais foi desenvolvido e implementado pelo Gabinete do Estudante (GEs) do Instituto Politécnico do Porto (IPP), tendo como base o modelo proposto por Mayer e Salovey (1997). Da articulação já existente entre o Gabinete do Estudante e o Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte, no âmbito dos estágios curriculares da licenciatura em Psicologia, passa a existir uma colaboração com a Unidade de Investigação em Psicologia e Saúde (UnIPSa) do mesmo instituto. É neste âmbito que surge este projecto que consiste na avaliação do impacto do programa de promoção de competências emocionais.

O programa consiste num total de 12 horas de formação organizadas em quatro sessões com o objectivo de favorecer o desenvolvimento psicológico, promover a diferenciação emocional, potenciar o auto-conhecimento, facilitar a aquisição e o desenvolvimento de competências adaptativas de relacionamento interpessoal bem como melhorar a consciência, expressão e regulação emocionais

O programa de promoção de competências foi construído tendo como base as quatro habilidades propostas pelo modelo utilizado (perceber, compreender, usar e regular as emoções). Cada habilidade foi tratada como uma temática sendo integrada uma outra relacionada com as bases biológicas da emoção, com o principal objectivo de tornar claro alguns aspectos fisiológicos e mentais referentes ao processamento da informação emocional. Para cada temática foram desenhadas actividades com três momentos: “exploração do self” (tomada de consciência da sua forma de agir; auto-avaliação das suas competências); “exploração do mundo” (contacto com outras formas de agir através da discussão partilhada com os outros elementos, utilizando as referencias apresentadas); “(re)construção de um significado pessoal” (emparelhando o

resultado dos dois primeiros momentos na definição de uma meta pessoal de desenvolvimento) (Ferreira *et al*, 2008).

Este programa dirige-se a estudantes do Ensino Superior e visa avaliar de que forma o desenvolvimento emocional exerce influências no indivíduo nos diversos domínios social, relacional, profissional e académico.

De um modo geral, este estudo visa perceber o impacto do desenvolvimento das habilidades emocionais no Estudante no Ensino Superior e avaliar a relevância de investir em programas de formação” (Ferreira *et al*, 2008). O programa avaliado tem como referência de base o Modelo de Mayer & Salovey (1997) de Literacia Emocional, modelo este que propõe uma associação entre Conhecimento Emocional e o Bem-Estar geral.

Todas as sessões apresentam objectivos específicos, onde os participantes realizam exercícios propostos pelo formador, decorrendo também momentos de reflexão entre participantes e formador. A primeira sessão tem como objectivos o a) Fornecimento das bases biológicas das emoções; b) Avaliação da quantidade e qualidade do vocabulário emocional; c) Identificação das cinco componentes da emoção: modificações fisiológicas, sensações agradáveis e desagradáveis, expressões faciais e corporais, comportamentos adaptativos e avaliação cognitiva; c) Identificação, em si, das componentes da emoção e associação a experiências pessoais. A segunda e terceira sessões têm como principais objectivos dotar os participantes de estratégias que lhes permitem usar as emoções como facilitadoras do pensamento, bem como compreender as emoções. A quarta e última sessão visa tornar os participantes capazes de regular a expressão emocional no dia-a-dia. O início de cada sessão é marcado com uma dinâmica de fortalecimento do grupo e da confiança, para facilitar a exploração de si e do outro (Ferreira *et al*, 2008). Doze semanas após o término do programa é

realizada uma sessão de follow-up, cujos objectivos gerais visam o registo das mudanças percebidas após a frequência do programa, uma breve discussão acerca da pertinência das competências emocionais e a sua importância no dia-a-dia bem como a compreensão dos aspectos a melhorar e a manter no programa, na óptica dos participantes. Nessa sessão, cada participante é convidado a preencher um questionário desenhado exclusivamente para esta sessão, que é constituído por quatro questões de auto-registo.

A avaliação do impacto do programa centra-se na metodologia qualitativa, e inclui dois estudos. Assim, o primeiro estudo visa a avaliação dos registos escritos pelos participantes na sessão de follow-up (12 semanas após o término do programa) e uma segunda avaliação é feita através da análise de conteúdo das entrevistas individuais realizadas (seis meses a um ano após o término do programa).

## Análise Qualitativa

Este tipo de análise permite uma compreensão mais alargada do discurso, oral e/ou escrito. Assim, este processo de avaliação permite uma apreciação de diversos aspectos directamente relacionados com o programa implementado mas também uma compreensão de aspectos mais tangenciais ao programa, na óptica dos participantes. Esta avaliação torna-se então relevante e fundamental, uma vez que, o programa foi implementado de uma forma piloto o que pode sugerir a necessidade de ser redesenhado, sendo este um dos objectos primários desta avaliação. Estas medidas de análise são de auto-relato o que requer um maior cuidado na forma como tratamos a informação, bem como aspectos relacionados com a veracidade e subjectividade da informação recolhida. Esta não é mais do que fruto da percepção que os participantes tiveram do programa nos seus múltiplos aspectos.

Nas ciências sociais e humanas muita tem sido a especulação acerca das metodologias de investigação, qualitativa e quantitativa, sustentadas em diversos paradigmas e pressupostos (Magalhães, 2008).

Grbich (1999 cit in Ribeiro, 2007, pp.65) define investigação qualitativa como “técnicas e métodos de observação, documentação, análise e interpretação de atributos, características e significados de fenómenos contextuais, específicos e gestálticos, que são estudados através de abordagens que procuram descobrir os pensamentos,

percepções e sentimentos experimentados pelos informantes, com vista a que os inquiridores não descubram a informação por detrás do espelho mas que, antes ela seja criada pela acção dos inquiridores com o objecto em inquirição”.

## Desenho do estudo

Os dois estudos apresentados culminam num objectivo central de avaliação qualitativa do impacto do programa junto dos participantes sentidos num período de 12 semanas após o termino do mesmo e também num período entre 6 e doze meses.

O estudo 1, mais concretamente, visa a avaliação do programa a avaliação do programa a curto prazo (12 semanas após o seu término), utilizando o material escrito pelos participantes ao questionário utilizado na sessão de follow-up.

O estudo 2, mais concretamente, visa a avaliação do programa a longo prazo (6 a 12 meses), tentando perceber as mudanças sentidas pelo próprio e pelas pessoas mais próximas, bem como a sua capacidade em identificar, gerir e compreender as emoções em si mesmo e nos outros após a frequência do programa.

## Amostra

Os critérios de selecção da amostra foram definidos de forma a tornar o grupo o mais homogéneo possível, nas suas características pessoais e nas referentes à participação no programa. Assim, foram definidos critérios de inclusão tendo por base a o número de sessões em que o participante esteve presente. Foram incluídos os participantes que frequentaram pelo menos três sessões das quatro previstas no programa e posteriormente seleccionados tendo em conta a variável sexo, escola que frequentam e a edição do programa de IE que frequentaram.

A amostra conta com 47 participantes com idades compreendidas entre os 19 e os 39 anos, sendo que a média se situa nos 23,6 anos. Destes, 10 (37,0%) são do sexo masculino e os restantes 17 (63,0%) são do sexo feminino. Relativamente ao estado civil, 23 (85,2%) são solteiros e os restantes (14,8%) estão casados.

No que diz respeito às características académicas a amostra apresenta-se distribuída por seis áreas distintas. Assim, 6 (22,2%) participantes frequentam cursos na área da Engenharia, e a mesma percentagem frequenta um curso na área da Saúde. Da amostra apenas um participante frequenta a área de Contabilidade e Administração, e o mesmo número frequenta a área de Tecnologias e Gestão. Oito (29,6%) dos participantes frequentam um curso na área da Educação e 5 (18,5%) frequentam a área de Estudos Industriais e Gestão.

Com o objectivo de caracterizar a amostra, quanto aos dados académicos, decidimos ter em consideração algumas variáveis académicas da amostra. Desta amostra, 21 (84,0%) frequentam o curso que era a sua primeira opção, e apenas 4 (16,0%) frequentam outro que não seja a sua primeira opção. Cinco (18,5%) dos participantes desempenham funções académicas e 22 (81,5%) não estão inseridos em qualquer função académica. Aquando da realização do programa, 7 (25,9%) participantes exerciam algum tipo de funções profissionais contrariamente aos outros 20 (74,1%) que apenas se dedicavam aos estudos. Relativamente às actividades extra-curriculares, 11 (40,7%) dos participantes frequentam algum tipo de actividades ao contrário de 16 (59,3%) que não frequentam qualquer actividade extra-curricular.

Tendo em conta os critérios de selecção, anteriormente apresentados, a amostra para o estudo 1 foi constituída por 19 participantes. Este número inclui todos os participantes que frequentaram pelo menos três sessões do programa e que estiveram presentes na sessão de follow-up (12 semanas após o terminar do programa) prevista pelo mesmo.

Tendo em conta os critérios de selecção, anteriormente apresentados, a amostra para o estudo 2 ficou composta por oito participantes. Esta foi seleccionada através do contacto com todos os participantes que frequentaram pelo menos três sessões do programa. Tendo em consideração este critério de inclusão a amostra seria de 47 participantes. Assim, foram contactados 42 participantes, uma vez que cinco destes não foi possível por não dispormos de contacto telefónico ou o mesmo não estava actualizado. Dos participantes que contactámos cinco não estavam disponíveis para a entrevista por se encontrarem fora do país por motivos profissionais. Dos 37 restantes apenas foi possível a realização de entrevista com 8 participantes, pelo que os restantes estavam indisponíveis para o encontro pelos mais diversos motivos.

Uma vez que nos deparamos com algumas dificuldades no que se refere ao contacto telefónico com os participantes, não foi possível a selecção de uma amostra totalmente homogénea como era nosso objectivo. Esta dificuldade surge muitas vezes em processos de investigação desta natureza.

## Instrumentos

### Estudo 1

Os documentos analisados fazem parte do protocolo do programa e é composto por quatro questões de auto-registo, tendo sido desenvolvido em 2007 por Ferreira *et al.* A primeira refere-se a uma definição do conceito de inteligência emocional. A segunda aborda, das quatro competências da inteligência emocional, a que o participante identifica como a sua maior dificuldade e de seguida qual a estratégia ou estratégias que desenvolveu para colmatar essa dificuldade. A questão três permite uma compreensão, junto do participante, da importância que este atribui à IE no desenvolvimento pessoal e no relacionamento interpessoal. A última questão aborda as mudanças conscientes percebidas após a participação no programa.



## Estudo 2

Com base no exercício de follow-up foi construído um guião de entrevista estruturado. Este é composto por treze questões, agrupadas em três dimensões principais:

- a) As primeiras duas questões visam a recolha de alguma informação relativa à motivação para a inscrição no programa. Nesta primeira dimensão importa explorar quais os motivos que levaram o aluno a realizar a inscrição, bem como quais as expectativas acerca do tema inteligência emocional e deste programa de promoção de competências em particular. Avalia-se também a pertinência da realização de workshops desta natureza.
- b) As quatro questões seguintes permitem a recolha de alguns aspectos relativos à implementação do programa como a dinâmica, conteúdos, utilidade entre outros. Será importante compreender como cada aluno em particular vivenciou estas formações no contacto com o formador e outros formandos.
- c) Da sétima à décima-segunda questão tenta-se perceber qual o verdadeiro impacto na programa, na primeira pessoa. Exploram-se as mudanças sentidas pelo próprio e pelas pessoas mais próximas. Nestas questões tentamos perceber se os participantes notam algumas diferenças na sua capacidade em identificar, gerir e compreender as emoções em si mesmo e nos outros. A última questão explora a importância que o participante atribui à IE no dia-a-dia.

## Procedimentos

### Procedimento de recolha

No caso do estudo 1 os participantes eram informados na primeira sessão de todos os processos inerentes ao programa, nomeadamente objectivos, sessões, follow-up e todas as questões inerentes à investigação que estava a decorrer. Assim, a informação proveniente dos exercícios de follow-up foi por nós utilizada com o seu conhecimento e autorização dada na primeira sessão através da assinatura do consentimento informado.

Para o estudo 2 o contacto foi feito telefonicamente, como indicado anteriormente, onde era explicado o momento em que se encontrava a investigação, o objectivo das entrevistas e esta era agendada em local e data acordado entre a disponibilidade do participante e do entrevistador. Na entrevista, o entrevistado era informado dos objectivos e formato gerais da entrevista, nomeadamente as questões da confidencialidade dos dados recolhidos e a autorização para a gravação da entrevista em formato áudio.

A duração das entrevistas variou entre os 20 e os 40 minutos, embora a média se centrasse nos 30 minutos. Todas foram conduzidas individualmente pela investigadora, em local calmo e reservado, ocorrendo estas nos gabinetes de consulta disponibilizados pelas escolas do IPP e apenas uma ocorreu na área de residência do participante por impossibilidade deste se deslocar ao Porto.

Todo o material recolhido foi transcrito para formato digital para mais facilmente ser trabalhado.

## *Procedimento de análise*

Para ambos os estudos o procedimento utilizado foi a análise de conteúdo. A análise de conteúdos pode ser descrita como a descodificação dos discursos, com o objectivo de construir uma realidade, que reflecta o significado que lhe está subjacente (Coimbra, 2008).

Bowling (1998, cit in Ribeiro, 2007) salienta a codificação dos dados como a fase fulcral da investigação qualitativa. O mesmo autor sugere que a codificação seja feita ao longo do processo de recolha de dados, anotando nas margens as prováveis categorias, de modo a facilitar o processo. Por codificação, este entende o processo de definir categorias através do material recolhido e organizado por tipo de dados. Não existem normas fixas nem padronizadas para a criação de categorias. Estas devem ser criadas a partir dos dados (codificação aberta), onde existe um exame do material disponível de forma a encontrar aspectos relevantes (Macedo, 1996).

A informação resultante da análise dos exercícios (Estudo 1) bem como a que resultou da análise das entrevistas foi analisada seguindo o procedimento de análises de dados da Grounded Theory (Glasser & Strauss, 1967 cit in Magalhães, 2008). Tendo como base este procedimento procedeu-se à codificação aberta, através da categorização descritiva e conceptual, e posteriormente à codificação axial através da reorganização esquemática das categorias. A codificação aberta foi realizada pela autora do trabalho em colaboração com a Co-orientadora e num momento seguinte a Orientadora do projecto precedeu à validação, existindo um terceiro momento de discussão com as três pessoas envolvidas no processo.

A descrição seguinte refere todo o processo de análise:

Como já referido anteriormente, todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, não sendo considerado o material referente às clarificações que o entrevistador ia fazendo quando questionado pelo entrevistado.

Inicialmente procedeu-se à leitura cuidada do material disponível das sessões de follow-up e no momento imediatamente a seguir foi feita a selecção do material de análise em categorias prévias pelo procedimento de codificação aberta. Foi utilizado este método para seleccionar o material, sempre orientado pelas dimensões que eram nosso objectivo.

O passo seguinte, a categorização descritiva, visou a criação de categorias que fossem o mais possível semelhantes com as próprias palavras do participante. Deste modo ficavam bem caracterizados os significados dos participantes, e as categorias definitivas não se afastavam em muito da verdadeira concepção dos participantes. O exemplo seguinte demonstra bem o trabalho que foi realizado a este nível

Tabela 3- Tabela demonstrativa de um exemplo de categorias descritivas.

<i>Dimensão</i>	<i>Unidade de Análise</i>	<i>Categoria descritiva</i>
Importância da IE para o desenvolvimento pessoal e interpessoal	Perceber melhor o que os outros estão a sentir	Empatia

Tendo como base as categorias descritivas, procedemos à criação de categorias mais abstractas e mais amplas de modo a compreender melhor os seus significados, bem como a relação entre elas. Deste modo, ficou perceptível que algumas das dimensões definidas se interligavam e eram, em muitas vezes, sinónimas. Este processo permitiu uma compreensão aprofundada da informação contida em cada categoria, e através de um processo activo de discussão fomos percebendo a sua similaridade. Assim, ficaram definidas categorias centrais, mais abstractas e organizadas. Estas categorias centrais

foram definidas através da leitura das definições propostas por diversos autores do Modelo teórico de referência (Mayer & Salovey, 1997) e dos questionários utilizados na avaliação quantitativa do programa, nomeadamente TMMS (Salovey, Mayer, Goldman & Turvey, 1995) e CTEA (Stanton, Kirk, Cameron & Danoff-Burg, 2000). Isto permite-nos uma comparação mais fidedigna e mais rica entre os dois estudos que vão resultar deste projecto, este de carácter qualitativo e um outro de natureza quantitativa. Assim, o programa será avaliado qualitativamente, apresentado nesta tese, e também quantitativamente do qual resultará também uma dissertação de mestrado.

No final de todo este processo procedeu-se à descrição detalhada dos significados de cada categoria de forma a realizar uma segunda análise para corrigir erros e verificar se na realidade as respostas dadas pelos participantes encaixavam nas categorias estabelecidas. Para uma validação mais coerente deste processo, este foi apresentado a um júri que verificou incoerências ou materiais que pudessem causar irregularidades ou dúvidas. O último passo foi o de discussão das opiniões dos três investigadores envolvidos no processo, o que permitiu algumas reformulações finais.

## Discussão dos resultados

### Estudo 1

Após a frequência do programa verifica-se que a maioria dos participantes centram as suas definições de IE na componente identificar e gerir as emoções. Tais resultados podem ser facilmente explicados pela própria estrutura do programa e também das dinâmicas utilizadas durante o programa. As dinâmicas foram, segundo resultados do estudo 2, adequadas e interessantes facto que justifica que a curto e longo prazo os participantes ainda as recordem. As dinâmicas utilizadas para a exploração da componente de identificar as emoções consistiam na identificação de expressões faciais, característica essa que despoletou a atenção dos participantes. Um outro facto que pode ter contribuído para estes resultados prende-se com a maior facilidade em identificar as emoções contrastando com a maior dificuldade em usar e compreender as emoções. Isto porque, o processo de utilização e compreensão das emoções está intrinsecamente associado aos processos cognitivos, pelo que o exercício de decifrar o que se está a sentir e de tirar proveito das emoções em cada situação revela-se um processo mais complexo e dependente de actividades cognitivas.

A categoria “ajustamento intra e interpessoal” para a questão “Definição de IE” identificada por 17,0% dos participantes demonstra a relação próxima entre as competências emocionais e o bem-estar, o equilíbrio pessoal e a qualidade das relações interpessoais. Os resultados obtidos na primeira questão vão, de certo modo, ao encontro dos resultados obtidos na segunda questão, referente às lacunas e dificuldades identificadas em si pelos participantes. Maioritariamente os participantes referem dificuldades no processo de gestão emocional. Este processo visa a utilização de estratégias para a resolução de problemas emocionais de forma mais eficaz, tarefa que exige, como referido anteriormente, alguma actividade cognitiva complexa. Em menor

número (6) os participantes revelam dificuldades em identificar as emoções em si mesmo e nos outros talvez explicada pela difícil tarefa de perceber com exactidão a emoção que está a sentir, talvez pela proximidade muitas vezes existente entre uma e outra emoção.

Depois da participação no programa, 12 semanas após o seu término, 33,0% dos participantes referem estar mais atento às suas próprias emoções. Esta consciencialização para os aspectos emocionais pode ter sido um dos pontos fortes do programa. Um programa desta natureza de apenas 12 horas pode ter contribuído para que os participantes se tornassem mais atentos às emoções e tirassem proveito destas em cada situação. Isto porque, 30,3% dos participantes referem, 12 semanas após participarem no programa, ter desenvolvido principalmente a competência de gestão emocional.

As respostas à questão “Qual a importância da IE para o desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal” são muito harmoniosas. Dos participantes, 34,4% referem que as competências emocionais potenciam uma melhor compreensão de si mesmo. Isto porque, as competências emocionais permitem uma reflexão emocional de cada situação. Estes resultados encontram-se sustentados pela revisão bibliográfica. De acordo com Fernández-Berrocal e Extremera (2005) existem evidências científicas que encontram relações próximas entre as competências emocionais e os factores que predizem a qualidade de vida e o bem-estar. Uma outra categoria identificada pelos participantes para a mesma questão é a empatia, que se refere à melhor compreensão do outro. Também estes resultados encontram suporte nas investigações na área. Goleman (1995, cit in Schutte *et al*, 2001) salienta que as competências emocionais desempenham um papel fundamental no estabelecimento e manutenção das relações interpessoais. Schutte *et al* (2001) referem-se à empatia como uma das quatro

características fundamentais para o estabelecimento de relações interpessoais bem sucedidas. O mesmo estudo mostra uma relação próxima entre IE e a empatia, salientando que pessoas empáticas apresentam níveis mais elevados de IE sendo que, a relação causal não é explícita. O mesmo autor encontra relações significativas entre a capacidade de gerir as emoções e a qualidade das interações sociais. Para a mesma questão, 31,3% dos participantes referem a gestão emocional como importante para o desenvolvimento pessoal e interpessoal.

Finalmente, para a última questão, “Mudanças conscientes sentidas pelos participantes” verifica-se uma variedade de categorias. A curto prazo, 12 semanas, a maioria dos participantes (35,7%) referem estar mais atentos a si mesmo e aos outros. Dos participantes, 26,2% referem sentir mudanças na sua capacidade para gerir as emoções eficazmente. Após a frequência do programa, 21,4% dos participantes referem notar algumas mudanças no que se toca ao bem-estar pessoal e na qualidade das relações interpessoais. Estes resultados vão ao encontro da bibliografia, que defende relações fortes entre os níveis de IE, a qualidade de vida e a qualidade das relações interpessoais (Schutte *et al*, 2001; Lopes *et al*, 2004; Mestre *et al*, 2006 e Ramos *et al*, 2007).

## *Estudo 2*

Os resultados obtidos no estudo 2 mostram a eficácia do programa a longo prazo, num período compreendido entre 6 e 12 meses após o fim do programa. De um modo geral os participantes frequentaram o programa por terem algum interesse pessoal no tema da IE e pelo interesse em desenvolverem estratégias para abordarem eficazmente situações de cariz, essencialmente, profissional. Grande parte dos participantes tinha muitas expectativas para a formação e a maioria defendia a ideia de



que um programa de promoção de competências emocionais era interessante para o desenvolvimento pessoal e profissional.

No que se refere ao programa propriamente dito verifica-se que, com o passar do tempo, os participantes já não estão tão conscientes dos objectivos propostos pelo programa. Contudo, 4 dos participantes referem recordar que era objectivo do programa a aquisição de competências na tarefa de gerir as emoções eficazmente. Mesmo assim, a maioria dos participantes refere que as expectativas iniciais que tinham para o programa foram ao encontro dos objectivos cumpridos por este. Estes resultados justificam a identificação por parte de 3 participantes de que todos os temas abordados foram interessantes.

Uma outra componente avaliada prende-se com o papel do grupo no desenvolvimento de competências, sendo que, 6 em 8 dos participantes referem que a aquisição de competências emocionais em grupo é facilitada. O grupo apresenta-se como vantajoso na aquisição e treino das competências, uma vez que a troca de opiniões e experiências apresenta-se como uma mais-valia.

Os resultados obtidos no estudo 2 convergem com os obtidos no estudo 1, no que se refere às mudanças sentidas após a frequência do programa. A curto e longo prazo, grande parte dos participantes refere ter identificado mudanças na sua capacidade em gerir as emoções. Também a categoria “atenção a si e aos outros” mantém-se como a mudança mais sentida após a frequência do programa. De salientar que, no período de 6 a 12 meses, 4 participantes referem não sentir mudanças conscientes após a frequência do programa.

Dos participantes, 4 salientam que as competências emocionais desenvolvidas pela frequência do programa lhe permitiram o desenvolvimento de estratégias que facilitam a abordagem eficaz de conflitos com terceiros. No que se refere às

competências mais desenvolvidas a longo prazo os participantes referem estar mais atentos a si e às suas emoções, seguidos de 30,3% que refere o gerir como a estratégia mais desenvolvida. Esta competência parece ter sido uma das mais desenvolvidas pelo programa, uma vez que é identificada como a mudança sentida a curto e longo prazo. Conclui-se assim, que o programa potencia o desenvolvimento de estratégias que facilitam a resolução de problemas emocionais de forma mais eficaz.

Mesmo a longo prazo, 4 participantes referem que familiares próximos salientam algumas mudanças em si após a frequência do programa. Outros 4 participantes não referem mudanças sentidas por terceiros, o que, não significa que não exista esta percepção de mudança mas porque as culturas ocidentais não contemplam uma reflexão acerca das competências emocionais. Ou seja, nestas sociedades não existe uma forte consciencialização para o papel das emoções no dia-a-dia.

Por último, 4 dos participantes referem que a IE melhora a qualidade de vida, resultados esses sustentados pela bibliografia. De acordo com Fernández-Berrocal e Extremera (2005) existe uma correlação significativa entre clareza e reparação emocional e a satisfação com a vida. Outros estudos (Schutte *et al*, 2001; Lopes *et al*, 2004; Mestre *et al*, 2006 e Ramos *et al*, 2007) apontam para a existência fortes relações entre os níveis de IE e o sucesso pessoal e académico, a qualidade das relações interpessoais bem como a forma como se enfrenta situações stressantes.

O ser humano como um ser bio-psico-social necessita de uma harmonia entre estas três componentes, biológica, psicológica e social, para atingir o equilíbrio a todos os níveis. Deste modo, programas de treino de competências emocionais devem ser cada vez mais desenhados e implementados de forma a dotar os sujeitos de competências emocionais para atingirem um ponto de equilíbrio que lhe favorece o bem-estar pessoal, social e profissional.

## Bibliografia

Berrocal, P.F., & Extremera, N. (2006). *Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history*. *Psicothema*, 18, 7-12.

Coimbra, S.M.G. (2008). Estudo diferencial de auto-eficácia e resiliência na antecipação da vida adulta. Tese de doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P., (2004). El uso de las medidas de habilidade en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes com respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.

Ferreira, A.I., & Clemente, & Afonso, L. (2008). *A promoção da saúde e bem-estar no ensino superior: Um programa experimental no politécnico do Porto*. Universidade do Porto: Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde.

Ferreira, A.I., Clemente, M., Rocha, J., Almeida, V. & Guimarães, A. (2008). *A formação em inteligência emocional: Avaliação de um programa para a promoção do bem-estar nos estudantes do ensino superior*. Universidade do Porto: Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde.

Goleman, D. (1997). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books

Jardim, J., & Pereira, A.M.S. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: Edições ASA.

Lopes, P.N., Brackett, M.A., Nezlek, J.B., Schutz, A., Sellim, I., & Salovey, P. (2004). *Emotion Intelligence and Social interaction*. *Personality and Social Psychology Bulletin*.30(8), 1018-1034.

Magalhães, I.V.S. (2008). *No trilho do jovem psicoterapeuta: Um estudo qualitativo*. Tese de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.

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

Menezes, I. (1998). *Desenvolvimento Psicológico na formação pessoal e social*. Porto: Edições ASA.

Mestre, J.M.; Guil, R.; Lopes, P.N.; Salovey, P. & Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.

Pires, A.L.O. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ramos, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2007). Perceived Emotional Intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 4, 758-772.

Ribeiro, J.L.P. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde*. Porto: Livpsic Psicologia.

Salovey, P. & Mayer, J.D., (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*,9,185-211.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-

Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T.D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001). *Emotional Intelligence and Interpersonal Relations*. Austrália: *The journal of social psychology*, 523-536.

Stanton, A.L., Kirk, S.B., Cameron, C.L., & Danoff-Burg, S. (2000). Coping through emotional approach: Scale construction and validation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 1150-1169.

Anexo 2- Artigo

“Promotion of Emotional Skills: Impact Assessment  
of a Program in Higher Studies”

# Promotion of Emotional Skills:

## *Impact Assessment of a Program in Higher Studies*

Sílvia Assis

Silvia1514@hotmail.com

UniPSa, CESPu

Ana Isabel Ferreira

Gabinete do Estudante, IPP

UniPSa, CESPu

Vera Almeida

UniPSa, CESPu

Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte/UniPSa

## Abstract

This research appears in a study of the Impact Assessment of a Program for the Promotion of Emotional Competencies held at the Student Support Office (GEs) of the Polytechnic Institute of Porto (IPP) in collaboration with the Research Unit of Psychology and Health (UnIPSa ). It is aimed at students of Higher Education, developed by the GEs of the IPP, with reference to the model of Salovey and Mayer (1990) of emotional literacy that suggests an association between knowledge and emotional well-being. It consists of a total of 12 hours of training organized in four sessions in order to promote psychological development, the development of emotional skills and equip students with skills of expression and emotional regulation.

To assess the program two independent studies were carried out with the main purpose of assessing its impact on the participants. The studies comprehended the qualitative analysis, through content analysis of a questionnaire of the program as well as responses to interviews conducted after the end of it.

The results indicate positive differences on short and long-term, including the participants report being more aware of themselves, others and their emotions.

Keywords: Emotional intelligence, promotion of skills, personal development and social Impact Assessment



## Emotional Intelligence: Origin and Evolution of the Concept

Research on Emotional Intelligence (EI) arises in North America and Europe making it perhaps one of the most popular concepts in the late twentieth century in the field of psychology. This line of research arises from the psychologists understanding, from the link between emotion and thought (Mayer & Salovey, 1997) concepts that until recently were wanted to be separate and contradictory (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Although previous investigations have already pointed out this concept, the term "Emotional Intelligence" was introduced in literature in 1990 by Salovey and Mayer in his first article on this subject. Since then the concept came out of the library and began to be widely adapted and worked in different contexts: personal, professional and social (Salovey & Mayer, 1990 cit in Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Over the past 20 years, research in this area followed two lines: the study of anatomical and physiological aspects of emotions and feelings, which includes the mapping of neuronal circuits activated by emotion, and also the study on the impact of emotional development in the various areas of the subject's life: social, relational, professional and academic (Ferreira et al, 2008).

The second concept captured the attention of the general public. Since Goleman (1995), focusing on the importance of emotional skills-based learning to Salovey & Mayer (1990, 2007) dedicating themselves to establish a valid and scientifically proven, making the construct validated and likely to be measured and evaluated.

Investigations in Emotional Intelligence (EI) follows two distinct paths, the first comes up with a book by Goleman (1995) pursue non-oriented scientific research, focusing attention on the possibility of combining emotional skills with job performance. On the other hand, other authors attempted to validate the concept developed tools for assessing the constructs involved in it (Bar-On, 1997; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000, Mayer & Salovey, 1997). In this regard, studies in this area led to the formulation of a functional concept of emotions, which allowed the establishment of relations between two concepts that have hitherto been understood independent, they become emotional and cognitive processes (Mayer, 2001 cit in Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). This formulation allows the creation of a concept that advocates a complementary role between emotions and cognitions (Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer, 2000 cit in Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). In his first article on this

topic, Salovey & Mayer (1990) provide Emotional Intelligence as a "capacity to control feelings and emotions in one individual and in others, to distinguish them and use that information to guide their actions and thoughts" (pp.189). Later the same authors define it as a "mental ability". In this sense starts to have an understanding of Emotional Intelligence as something dynamic that emotions and cognitions are combined and used in information processing (Mayer & Salovey, 1997). In general, the EI "includes the tacit knowledge about the functioning of emotions, as well as the ability to use that knowledge in our own lives" (Salovey & Pizarro, 2003 cit in Extremera & Fernández-Berrocal, 2004 pp.60). Despite the constant initial settings they all seemed vague. Contemplating the ability to perceive and regulate emotions, left to explain the ability to think and understand the emotions (Mayer & Salovey, 1997). In order to fill these gaps, the same authors create a broader definition, defining it as "the ability to perceive and identify clearly the personal emotions and others, in order to solve problems and regular way of doing things" (Mayer & Salovey, 1997, p.30).

### The Model of Emotional Literacy (Salovey & Mayer, 1990)

So far, the model proposed by these two authors is the one with the greatest number of publications which indicates an increasing interest by the scientific community. The success of this is based on several reasons: a) theory of solid and reasoned; b) the possibility of measuring and c) allows systematic assessments and supported by empirical basis. (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). This model consists of four capabilities: a) perception, appreciation and expression of emotions, b) use emotions to facilitate thinking, c) understanding and analysis of emotions using the emotional knowledge and d) the regulation of emotions to promote emotional and intellectual knowledge. The first relates to the ability to perceive and identify emotions in ourselves and in others, like other stimuli (voices of people, stories, songs and works of art). The second ability refers to the use of feelings in order to be useful in cognitive activities such as problem solving, decision making, interpersonal communication and assistance in focusing attention. The understanding of emotions to the knowledge of all the concepts related to emotions and how to transition from one emotion to another. Finally, the regulation of emotions requires the use of strategies to changing feelings,

trying to realize the transition from one feeling to another. The regulation allows, in another measure, the assimilation of the strategy used to ensure that in future situations, the subject is able to use (Mayer & Salovey, 1997).

## Skills: Definition

The concept of competence has been gaining ground in several dimensions disciplinary (Pires, 2005). This concept enters the lexicon of psychology with the contribution of Chomsky. In the dictionary of psychology (Richelle, cit in Pires, 2005) competence is defined in analogy with the conception of Chomsky, understood as "capability that cannot be manifested in its entirety or in a clear behavior (Pires, 2005, pp .266). Perrenoud (1997, cit in Pires, 2005) states that Chomsky considers competence as "characteristic of the human species, providing the ability to create answers without the benefit of a repertoire." The literature presents a broad repertoire of the concept of competence. Presents it as a polysemic concept, supported by different approaches and perspectives. The behaviorist approach, identified by Pires (2005) as the most significant, presents a positivist view of reality, which values the observable skills, and a subjectivist approach that emphasizes the potential and attributes of the subject. In general we understand competence as "the ability to operate a body of knowledge, attitudes and skills in a specific situation in order to be successful" (Garden & Pereira, 2006).

Promoting health and well-being is part of the development of so-called crossing skills, also called "soft skills". Among the soft skills we can distinguish three types of skills: a) intrapersonal skills, b) interpersonal skills and c) professional skills. Highlighting the intrapersonal skills, they refer to the ability to "operationalize knowledge about self, positive attitudes towards oneself and skills to manage the intrapsychic dynamics in order to be successful in life. Imply the promotion of inner potential, the optimization of internal resources and self-awareness. Are the basis of interpersonal relationships and professional performance and are the source of well-being and mental health "(Jardim & Pereira, 2006).

## Skills Training

The subject, throughout its life, is an actor of development and understood in several of the personal, social and professional dimensions. The acquisition of skills

occurs in the multiplicity of contexts of life, in the combination of learning processes and in a variety of formal, non-formal and informal environment (Pires, 2005). The acquisition of skills is complex, since they develop in different situations, formal education / training in non-formal businesses and communities and in informal situations with family, colleagues, and friends and in contact with others. The dynamic component of the acquisition of skills, defines this process as not being limited in space and time, which takes place at the intersection and interplay between the various contexts (Pires, 2005). According to Turkal (1998, cit in Pires, 2005), the development of skills should be understood as a link between skills acquired formally (eg in training) and the existential subject. Thus, there is a complementarity between training and learning of lessons emerging from the experience. Breillot and Reinbold (1993, cit in Pires, 2005) emphasize that training does not develop its own competence. Thus, the subject must be embedded in a context that allows them to develop the skills acquired. The acquisition of skills in this line emphasizes developmental-ecological "processes of self-organization of increasing complexity and flexibility." In this sense values tacit, unconscious or deep structures without forgetting explicit dimensions of the system and peripheral staff. Psychological development is then the result of autopoietic activity of the subject, with the aim of reaching ever higher levels, more integrated and differentiated with respect to personal organization. Thus the subject becomes more responsible for the action (Menezes, 1999 pp.20).

Balance bio-psycho-social is increasingly the subject's desire, where it becomes aware that may have an active role in their development process. In this sense, the process of developing personal and interpersonal skills can only occur through good physical and mental conditions. Skills development is well understood as a strategy for promoting positive changes that promote well-being and success (Garden & Pereira, 2006).

The focus of the programs of skills training focuses on the trainer / facilitator who has the role to ensure the proper functioning of the group. He plays a central role in implementing programs of this nature, since it is your responsibility to implement the program as it was conceived and designed. It is his responsibility to boost the group, using materials and tools that make the conduct of the program more effectively in order to achieve the stated aims. In order to effectively fulfill its role, the facilitator / trainer should take into account: a) the expertise of the facilitator is to be "made up of personal identity, by its human maturity, and their way of being with others and their philosophy

of life ", b) knowledge-knowledge of the facilitator" refers to information that should have to carry out its training task, according to the specific area of intervention, particularly on the context and content ", and also c) know-how of the facilitator "refers to the methodology he uses to implement the program and to transmit the contents and promote the planned experiments" (Garden & Pereira, 2006, pp. 48). These are the basic conditions for the facilitator to be able to lead the group towards what was previously defined, to motivate participants and to encourage and support each and every one of the participants. He should encourage participants to develop their potential, and control mechanisms that interfere with its progression. The facilitator should ensure: a) a positive relationship within the team where the elements work simultaneously and cooperatively, b) a working method which defines the individual and group tasks, how tasks should be undertaken as well as provide resources needed for each task. Finally, c) the effectiveness of the group, should allow the trainer to guide the group objectives, and helps providing the necessary clarifications and assess individual and group performance (Jardim & Pereira, 2006).

Educators often use approaches to cognitive-behavioral in nature, to promote skills development. This approach is widely used in work with groups as the cognitive and behavioral techniques are oriented towards action. This approach states that "most of the behaviors, cognitions and emotions is learned and can be changed by a new learning, and behavior that the person expresses is the problem to be addressed with a view to a successful resolution of these problematic behaviors" (and Garden Pereira, 2006,pp.49).

Programs to promote skills in batch mode have some specifics to be taken into account, so that the initial objectives are achieved. In such programs is important to provide basic information such as competence in the study, with a clear definition of some problems inherent to it, the advantages and disadvantages of its training and development as well as strategies for their development. Thus, it is important that the exposures are brief and clear so that students understand the main contents. The facilitator should communicate with simplicity, using clear and simple language, short sentences and familiar simple words. The technical language should be explained and broken down into more accessible language. It is the responsibility of the facilitator presents the content in a logical manner, with a coherent structure, so that is easily understood by students. The facilitator should be short and deep, avoiding exposure very detailed and unnecessary detail. It is also his responsibility to maintain the ability

to display active, so that trainees are attentive to the end. For this the facilitator can use media and real life stories or close to the reality of the participants (Jardim & Pereira, 2006).

It is increasingly appropriate the creation of programs to promote skills in the context of higher education because they allow students to develop skills to deal effectively with the challenges of adaptation or the frequency of Higher Education. Thus, the young can use a crisis to develop and become more integrated and flexible (Perrenoud, 2001). It is then necessary to define and implement new training methods in the educational context and not only in order to overcome the weaknesses and limitations of traditional models (Pires, 2005)

## A Program for the Promotion of Emotional Competencies in Higher Education

The program to promote emotional skills were developed and implemented by the Office of Student (GEs) of the Polytechnic Institute of Porto (IPP), based on the model proposed by Mayer and Salovey (1997). Joint existing between the Office of Student and the School of Health Sciences - North, as part of the curricular degree in psychology, there is now a collaboration with the Research Unit Psychology and Health (UnIPSa) of the same institute. This is where comes this project is to assess the impact of the program to promote emotional competence.

The program consists of a total of 12 hours of training organized into four sessions in order to promote psychological development, promote emotional differentiation, to enhance self-awareness, facilitate the acquisition and development of adaptive skills of interpersonal relationships and to improve awareness, emotional expression and regulation.

The program of skills development was built based on the four skills proposed by the model (see, understand, use and regulate emotions). Each skill has been treated as an integrated theme and another related to the biological underpinnings of emotion, with the aim to make clear some mental and physiological aspects relating to the processing of emotional information. For each thematic activities were drawn three moments: "self exploration" (awareness of their ways, self-assessment of his abilities), "exploitation of the world" (contact with other forms of action through discussion with shared other elements, using the references provided); "(re) construction of personal meaning"

(matching the result of the first two moments in setting a goal of personal development) (Ferreira et al, 2008).

This program is aimed at students of Higher Education and aims to assess how the emotional development exerts influences on the individual in various social, relational, professional and academic.

Overall, this study aims to understand the impact of the development of emotional skills in students in higher education and evaluate the relevance of investing in training programs "(Ferreira et al, 2008). The program is evaluated as a baseline model of the Mayer & Salovey (1997) Emotional Literacy, this model proposes that an association between general Emotional Knowledge and Well-Being.

All sessions set specific purposes, where the participants perform exercises proposed by the trainer but depends also of moments of reflection between participants and trainer. The first session aims a) providing the biological basis of emotions, b) assessment of the quantity and quality of emotional vocabulary c) identification of the five components of emotion: physiological, pleasant and unpleasant sensations, expressions and body language, adaptive behavior and cognitive assessment, d) Identification, by itself, of the components of emotion and association with personal experiences. The second and third sessions have as main objectives provide the participants with strategies that allow them to use emotions to facilitate thinking and understand the emotions. The fourth and final session aims to make the participants able to regulate emotional expression in everyday life. The beginning of each session is marked with a dynamic group building and trust, to facilitate the exploration of self and other (Ferreira et al, 2008). Twelve weeks after the end of the program is held one meeting on follow-up, whose objectives are to register the changes seen after the frequency of the program, a brief discussion of the relevance of emotional competence and its importance in day-to-day well an understanding of aspects to improve and maintain the program from the perspective of participants. In this session, each participant is asked to fill out a questionnaire designed exclusively for this session, which consists of four issues of self-registration. The impact of the program focuses on qualitative methodology, and includes two studies. Thus, the first study aims to evaluate the records written by the participants at the meeting follow-up (12 weeks after the end of the program) and a second evaluation is done through content analysis of individual interviews (six months to one year after the end of the program).

## Qualitative Analysis

This type of analysis enables a deeper understanding of speech, oral or written. Thus, this evaluation process allows an assessment of various aspects directly related to the program in place but also an understanding of the most tangential to the program from the perspective of participants. This assessment then becomes relevant and essential, since the program was implemented in a pilot shape which may suggest the need to be redesigned, which is a primary goal of this evaluation. These measures analysis are self-reported requiring greater care in how we treat the information as well as aspects of reality and subjectivity of the information. This is more than the result of the perception that the participants had the program in its many aspects.

In the social sciences and humanities has been much speculation about the research methodologies, qualitative and quantitative, held in various paradigms and assumptions (Magalhães, 2008). Grbich (1999 cit in Ribeiro, 2007, pp.65) defines qualitative research as "techniques and methods of observation, documentation, analysis and interpretation of attributes, characteristics and meanings of contextual phenomena, specific and gestaltic, which are studied through approaches that seek to discover the thoughts, perceptions and feelings experienced by the informants in order that the investigators do not find the information behind the mirror but, before it is created by the action of the investigators with the purpose of inquiry."

### *Method*

#### Study design

The two studies presented culminate in a central aim of qualitative assessment of impact on the participants felt in a period of 12 weeks after the end of it and also a period between 6 and twelve months. Study 1, specifically aimed at evaluating the program in the short term (12 weeks after its end), using material written by the participants to the questionnaire used in session for follow-up. Study 2, more specifically, it aims to assess the long-term program (6 to 12 months), trying to understand the changes experienced by the people and the next, and its ability to identify, understand and manage emotions in themselves and in the others having



attended the program.

## Sample

The criteria for selection of the sample were defined in order to make the group as homogeneous as possible in their personal characteristics and for participation in the program. Thus, we defined inclusion criteria based on the number of sessions in which the participant attended. We included participants who attended at least three of the four sessions in the program and then selected with regard to gender, school attending and attended editing program from EI . The sample includes 47 participants aged between 19 and 39 years, and the average is around 23.6 years. Of these, 10 (37.0%) were male and the remaining 17 (63.0%) are female. With regard to marital status, 23 (85.2%) are single and the remainder (14.8%) are married. With regard to the academic characteristics test piece is located in six different areas. Thus, 6 (22.2%) participants attend courses in the area of Engineering, and the same percentage attends a course in the Health area. Of this sample only one participant attends the area of Accounting and Administration, and the same number attend the Technologies and Management. Eight (29.6%) of participants attend a course in the area of education and 5 (18.5%) frequent the area of Industrial Studies and Management. In order to characterize the sample, concerning academic data, we decided to consider a number of variables academic variables of this sample. Of these, 21 (84.0%) are attending the course that was his first choice, and only 4 (16.0%) attend other than his first choice. Five (18.5%) of participants are playing academic roles and 22 (81.5%) are not entered in any academic function. Upon completion of the program, 7 (25.9%) participants perform their professional functions unlike the other 20 (74.1%) only focus on academics. For extra-curricular activities, 11 (40.7%) of participants attend some kind of activity as opposed to 16 (59.3%) who did not attend any extra-curricular activity. Having regard to the selection criteria, previously presented, the sample for Study 1 consisted of 19 participants. This number includes all participants who attended at least three sessions of the program and who were present at follow-up (12 weeks after the end of the program) there under. Given the selection criteria, previously presented, the sample for study 2 was composed of eight participants. This was selected through contact with all participants who attended at least three sessions of the program. Given this inclusion criterion was a sample of 47 participants. Thus, 42 participants were

contacted, but five of these were not possible given the lack of telephone contact or it was not updated. Five of the participants contacted were not available for interview as being outside the country for professional reasons. Of the remaining 37 was only possible to carry out interviews with 8 participants, so the rest were unavailable for the meeting for several reasons. Since we encounter some difficulties in relation to telephone contact with participants, it was not possible to select a sample entirely homogeneous as it was our goal. This difficulty often arises in cases of investigation of this nature.

## Instruments

### Study 1

The documents examined are part of the protocol of the program and consists of four issues of self-registration having been developed in 2007 by Ferreira et al. The first refers to a definition of emotional intelligence. The second addresses the four skills of emotional intelligence, which the participant identifies as the most difficult and then what strategy or strategies developed to overcome this difficulty. The question three allows to an understanding, with the participant, of the importance it places on EI on personal development and interpersonal relationships. The last issue deals with conscious perceived changes after participation in the program.

### Study 2

Based on the follow-up drill it was constructed a structured interview. This consists of thirteen questions, grouped into three main dimensions: a) The first two questions seek to collect any information on the motivation for joining the program. In the first dimension should be explored the reasons that led the student to do the registration, as well as the expectations about the topic of emotional intelligence and program to promote skills in particular. It also assesses the relevance of the workshops of this nature. b) The following four questions enable the collection of some aspects of the implementation of the program as a dynamic, content, utility and others. It is important to understand how each student in particular has experienced these formations in contact with the trainer and other trainees. c) From seventh to twelfth issue we tried to understand what the real impact on the program, first-person. Explores the changes

experienced by the people and the next. On these issues we try to understand whether participants notice some differences in their ability to identify, manage and understand emotions in themselves and others. The last question explores the importance it attaches to the participant EI on a day-to-day basis.

## Procedures

### Collection procedure

In the case of Study 1 participants were informed at the first meeting of all the processes inherent in the program, including objectives, sessions, follow-up and all questions concerning the research which was taking place. Thus, the information from the years of follow-up was used by us with their knowledge and consent given in the first session by signing the consent form.

To study the 2, telephone contact was made, as indicated above, where it was explained where it was in the research, the aim of the interviews and these were scheduled time and place agreed between the availability of the participant and the interviewer. In the interview, the interviewee was informed of the objectives and general format of the interview, including issues of confidentiality of data collected and the permission to record the interview in audio format. The duration of interviews ranged from 20 to 40 minutes, although the average was focused for 30 minutes. All were conducted individually by the researcher, in a quiet and reserved place, which occur in the offices of consulting provided by schools of IPP and only one occurred in the area of residence of the participant for this inability to travel to Porto.

All material collected was transcribed into digital format to be worked more easily.

### Analysis procedure

For both studies the procedure used was content analysis. The analysis of contents can be described as the decoding of speech, with the aim of building a reality that reflects the meaning behind it (Coimbra, 2008).

Bowling (1998, quoted in Ribeiro, 2007) emphasizes the encoding of data as the key phase of qualitative research. The same author suggests that the encoding is done during the process of data collection, noting the banks of the likely categories, in order

to facilitate the process. For coding, he means the process of defining categories through the material collected and organized by data type. There are no fixed rules or standard for the creation of categories. These must be created from the data (open coding), where there is an examination of available material in order to find relevant aspects (Macedo, 1996).

The information derived from the analysis of the exercise (Study 1) and the resulting analysis of the interviews was analyzed following the procedure of data analysis of Grounded Theory (Glasser & Strauss, 1967 cit in Magalhães, 2008). Based on this procedure open coding has been made, by descriptive and conceptual categorization, and after the axial coding through the schematic categories reorganization. Open coding was done by the author of the work in collaboration with the Co-advisor and the project trainer guidance made the validation, existing a third point of discussion with the three people involved in the process. The following description refers to all process of analysis: As previously mentioned, all interviews were recorded and later transcribed, was not considered material pertaining to the clarification that the interviewer was doing when asked by the interviewee. Initially, we performed a careful reading of the material available from part of follow-up and the time immediately after the selection was made of the material analyzed in the previous categories of open coding procedure. We used this method to select the material, always guided by the dimensions that were our goal. The next step, the categorization descriptive, aimed at the creation of categories that were as similar as possible to the participant's own words. Thus, the meanings of the participants were well characterized, and the final categories would not leave much in the true conception of the participants. The following example demonstrates the work that was done at this level

Table 1 - Table of a demonstrative example of descriptive categories.

<i>Dimensão</i>	<i>Unidade de Análise</i>	<i>Categoria descritiva</i>
Importância da IE para o desenvolvimento pessoal e interpessoal	Perceber melhor o que os outros estão a sentir	Empatia

Based on the descriptive categories, we proceed to the creation of more abstract categories and wider in order to better understand their meanings, and the relationship

between them. Thus, it was noticeable that some of the dimensions are defined and were interconnected in often synonymous. This process allowed a deeper understanding of the information contained in each category, and through an active process of discussion we were noticing their similarity. Thus, core categories were defined, more abstract and organized. These core categories were defined by reading the definitions proposed by various authors of the theoretical Model of reference (Mayer & Salovey, 1997) and questionnaires used in quantitative evaluation of the program, including TMMS (Salovey, Mayer, Goldman & Turvey, 1995) and CTEA (Stanton, Kirk Cameron & Danoff-Burg, 2000). This allows us to compare more accurate and richer between the two studies that will result from this project, this qualitative and the other one quantitative. Thus, the program will be evaluated qualitatively and presented in this thesis, and also quantitatively which will also result in a dissertation. At the end of this process it was preceded to the detailed description of the meanings of each category in order to perform a second analysis to correct mistakes and verify that in fact the answers given by participants fit the categories established. For further validation of this process, it was presented to a jury that found inconsistencies or materials that could cause irregularities or concerns. The last step was to discuss the opinions of three researchers involved in the process, which allowed some final adjustments.

## Discussion of results

### Study1

After attending the program shows that most participants focus their settings in EI component to identify and manage emotions. These results can be easily explained by the structure of the program and also the dynamics used in the program. The dynamics were, according to results of study 2, appropriate and interesting which explains the short and long term the participants still remember. The dynamics used for the operation of the component to identify the emotions consisted in identifying facial expressions, a characteristic that triggered the attention of the participants. Another factor that may have contributed to these results relates to the greater ease in identifying emotions in contrast to the more difficult to use and understand the emotions. This is because the process of using and understanding of emotions is intrinsically linked to

cognitive processes, so that the practice of deciphering what is going to feel and to take advantage of the emotions in each case revealed a more complex and dependent on activities cognitive.

The category of "intra-and interpersonal adjustment" to the question "Definition of EI" identified by 17.0% of participants demonstrates the close relationship between emotional competence and well-being, personal balance and quality of interpersonal relationships. The results obtained in the first issue will to some extent meet the results in the second question relating to gaps and problems identified by the participants themselves. Mostly the participants reported difficulties in the process of emotional management. This case relates to the use of strategies to solve emotional problems more effectively, a task that requires, as noted above, some complex cognitive activity. In a smaller number (6) the participants reveal difficulties in identifying emotions in themselves and in others perhaps explained by the difficult task of accurately perceiving the emotion they are feeling, perhaps because of proximity often between one and another emotion.

After participation in the program, (12 weeks after its completion), 33.0% of participants report being more aware of their own emotions. This awareness of the emotional aspects may have been one of the strengths of the program. A program such as 12 hours may have contributed to the participants become more aware of emotions and would take advantage of these in every situation. This is because 30.3% of participants reported 12 weeks after participating in the program have developed mainly the power of emotional management.

The answers to the question "What is the importance of IE for personal development and interpersonal relationships" are very harmonious. Of the participants, 34.4% reported that emotional competence leverages a better understanding of themselves. This is because the emotional competencies enable an emotional reflection of each situation. These results are supported by literature review. According to Fernández-Berrocal and Extremera (2005) there is no scientific evidence that there are close links between emotional competence and the factors that predict the quality of life and well-being. Another category identified by the participants to the same question is empathy, which refers to a better understanding of each other. Also these results are supported in research in the area. Goleman (1995, quoted in Schutte et al, 2001) points out that emotional skills play a key role in establishing and maintaining interpersonal relationships. Schutte et al (2001) refer to empathy as one of the four fundamental for

the establishment of successful interpersonal relationships. The same study shows a close relationship between EI and empathy, emphasizing that empathic people have higher levels of IE is that the causal relationship is not explicit. The same author found significant relationships between the ability to manage emotions and quality of social interactions. To the same question, 31.3% of participants referred to emotional management as important for personal development and interpersonal. Finally, to the last question, "Awareness changes experienced by the participants" there is a variety of categories. In the short term, 12 weeks, most participants (35.7%) report being more aware of themselves and others. Of the participants, 26.2% reported feeling changes in their ability to manage emotions effectively. After attending the program, 21.4% of participants reported notice some changes as regards the well-being and quality of interpersonal relationships. These results are consistent with the literature, which advocates strong relations between the levels of IE, the quality of life and quality of interpersonal relationships (Schutte et al, 2001, Lopes et al, 2004; Master et al, 2006 and Ramos et al, 2007).

## Study 2

The results from study 2 show the effectiveness of long-term program in a period between 6 and 12 months after the end of the program. In general the participants attended the program for having a personal interest in the issue of IE and the interest in developing strategies to effectively address situations that may be essentially professional. Most participants had high expectations for the training and the majority held the view that a program to promote emotional competence was of interest to the personal and professional development.

With regard to the program itself shows that, over time, participants are no longer as aware of the objectives proposed by the program. However, 4 of the participants refer to remember that the program was intended to acquire skills in the task of managing emotions effectively. Still, most participants indicated that the initial expectations they had for the program were to meet the objectives achieved by this. These results justify the identification by the 3 participants that the issues addressed were interesting.

Another component evaluated relates to the group's role in skills development, and 6 out of 8 participants reported that the acquisition of emotional skills in a group is facilitated. The group presents itself as an advantage in the acquisition of skills and training, since the exchange of views and experience presents itself as an asset. The results obtained in Study 2 converge with those obtained in Study 1, with respect to the changes experienced following completion of the program. In short and long term, most of the participants reported having identified changes in their ability to manage emotions. Also the category "attention to himself and others" remains as the single most often change felt after the program. Note that, from 6 to 12 months, 4 participants reported not feel conscious changes having attended the program. Of the participants, 4 emphasize that the emotional competencies developed by the frequency of the program enabled the development of strategies that facilitate the effective approach of conflict with others. With regard to skills developed more long-term participants report being more aware of themselves and their emotions, followed by 30.3% which refers to managing as the most developed strategy. This skill seems to have been one of the most developed in the program as it is identified as the change felt in the short and long term. It follows that the program encourages the development of strategies that facilitate the resolution of emotional problems more effectively. Even in a long term, four participants reported that close relatives highlight some changes in themselves after the frequency of the program. Four other participants did not refer to changes experienced by others, which does not mean that there is this perception of change, but because Western cultures do not include a reflection on the emotional skills. In other words, in these societies there is a strong awareness of the role of emotions in daily life.

Finally, 4 participants reported that the EI improves quality of life, results which are supported by literature. According to Fernández-Berrocal and Extremera (2005) there is a significant correlation between clarity and emotional repair and satisfaction with life. Other studies (Schutte et al, 2001, Lopes et al, 2004; Master et al, 2006 and Ramos et al, 2007) shows that there is a strong relation between the levels of IE and personal success and academic quality of interpersonal relationships and as how to face stressful situations.

The human kind as a bio-psycho-social being, needs harmony between these three components, biological, psychological and social, to achieve balance at all levels. Thus, training programs of emotional competencies and skills should increasingly be



designed and implemented to equip the subject of emotional competencies to achieve a balance that favors the well-being, social and professional.

## Bibliografia

- Berrocal, P.F., & Extremera, N. (2006). *Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history*. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Coimbra, S.M.G. (2008). *Estudo diferencial de auto-eficácia e resiliência na antecipação da vida adulta*. Tese de doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P., (2004). El uso de las medidas de habilidade en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes com respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Ferreira, A.I., & Clemente, & Afonso, L. (2008). *A promoção da saúde e bem-estar no ensino superior: Um programa experimental no politécnico do Porto*. Universidade do Porto: Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde.
- Ferreira, A.I., Clemente, M., Rocha, J., Almeida, V. & Guimarães, A. (2008). *A formação em inteligência emocional: Avaliação de um programa para a promoção do bem-estar nos estudantes do ensino superior*. Universidade do Porto: Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde.
- Goleman, D. (1997). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books
- Jardim, J., & Pereira, A.M.S. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, P.N., Brackett, M.A., Nezlek, J.B., Schutz, A., Sellim, I., & Salovey, P. (2004). *Emotion Intelligence and Social interaction*. *Personality and Social Psychology Bulletin*.30(8), 1018-1034.

Magalhães, I.V.S. (2008). *No trilho do jovem psicoterapeuta: Um estudo qualitativo*. Tese de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.

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

Menezes, I. (1998). *Desenvolvimento Psicológico na formação pessoal e social*. Porto: Edições ASA.

Mestre, J.M.; Guil, R.; Lopes, P.N.; Salovey, P. & Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola: desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições ASA

Pires, A.L.O. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ramos, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2007). Perceived Emotional Intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 4, 758-772.

Ribeiro, J.L.P. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde*. Porto: Livpsic Psicologia.

Salovey, P. & Mayer, J.D., (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*,9,185-211.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T.D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001). *Emotional Intelligence and Interpersonal Relations*. Austrália: *The journal of social psychology*, 523-536.

Stanton, A.L., Kirk, S.B., Cameron, C.L., & Danoff-Burg, S. (2000). Coping through emotional approach: Scale construction and validation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78,1150-1169.

Anexo 3- Abstract da tese

## Abstract

This research appears in a study of the Impact Assessment of a Program for the Promotion of Emotional Competencies held at the Student Support Office (GEs) of the Polytechnic Institute of Porto (IPP) in collaboration with the Research Unit of Psychology and Health (UnIPSa ). It is aimed at students of Higher Education, developed by the GEs of the IPP, with reference to the model of Salovey and Mayer (1990) of emotional literacy that suggests an association between knowledge and emotional well-being. It consists of a total of 12 hours of training organized in four sessions in order to promote psychological development, the development of emotional skills and equip students with skills of expression and emotional regulation.

To assess the program two independent studies were carried out with the main purpose of assessing its impact on the participants. The studies comprehended the qualitative analysis, through content analysis of a questionnaire of the program as well as responses to interviews conducted after the end of it.

The results indicate positive differences on short and long-term, including the participants report being more aware of themselves, others and their emotions.

Keywords: Emotional intelligence, promotion of skills, personal development and social Impact Assessment

Anexo 4- Guião de entrevista

# Guião de Entrevista

## Avaliação do Impacto de um Programa de Inteligência Emocional

1. Como soube deste workshop? E o que o levou a realizar a inscrição? Que expectativas tinha acerca desta temática e deste workshop em particular?
2. Em que medida lhe pareceu pertinente a discussão de um tema desta natureza, competências emocionais?
3. Recorda-se dos objectivos iniciais, de como foram formulados e apresentados?
4. Há pouco falou-me das suas expectativas para este workshop. Estas foram de encontro com os objectivos? De que forma?
5. Relativamente ao conteúdo qual a sua perspectiva acerca de:
  - Temas; qual o mais oportuno; e porque lhe suscitou interesse?
  - Dinâmicas;
  - Como foram apresentados com o decorrer das sessões?
6. Como se sentiu com o desenrolar das sessões a partilhar experiências com o formador e restantes formandos?
7. Que mudanças pensa ter ocorrido em si, após a participação neste workshop?
8. Recorda-se de alguma situação, que queira partilhar, em que notou que as competências emocionais tenham sido úteis para a forma como lidou com a situação?
9. Que tipo de competências emocionais desenvolveu que lhe têm sido mais úteis no dia-a-dia? Em que contextos e de que forma?
10. No final das 4 sessões identificou algum tema ou assunto que gostava que fosse abordado ou mais desenvolvido? E agora que já passaram uns meses?
11. E as pessoas mais próximas, realizaram algum comentário acerca da sua participação?
12. Em que medida e de que forma julga que a IE é útil no seu dia-a-dia?
13. Existe algum tema ou questão que não tenha sido abordado nesta entrevista e que lhe pareça relevante?