

Mauro Alexandre Moreira Ribeiro da Silva Miranda

Religiosidade e Competências Emocionais em  
Estudantes Universitários

Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2014



Mauro Alexandre Moreira Ribeiro da Silva Miranda

Religiosidade e Competências Emocionais em  
Estudantes Universitários

Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2014

Mauro Alexandre Moreira Ribeiro da Silva Miranda

# Religiosidade e Competências Emocionais em Estudantes Universitários

---

Mauro Alexandre Moreira Ribeiro da Silva Miranda

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, por Mauro Alexandre Miranda, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, sob orientação do Professor Doutor Joaquim Ramalho e da Professora Doutora Rute Meneses.

## **Resumo**

A religiosidade, conceptualizada como a inclinação natural do homem para os sentimentos religiosos, envolvendo comportamentos, crenças, valores, atitudes e experiências, foi operacionalizada neste estudo através da orientação religiosa, com especial incidência sobre os conceitos de orientação religiosa intrínseca e extrínseca de Allport.

As competências emocionais, inseridas no contexto da inteligência emocional, constituem um constructo de elevado interesse na investigação em Ciências Sociais, que envolve a capacidade de perceber os sentimentos, reconhecer e gerar emoções e compreendê-las com clareza, bem como regular os estados emocionais, com vista à promoção do desenvolvimento emocional e intelectual.

Procurou-se na presente investigação, explorar a relação entre a religiosidade operacionalizada através da orientação religiosa e as competências emocionais, ao que se adicionou objetivos de cariz estrutural com o intuito de analisar algumas características sociodemográficas da amostra. Deste modo, recorreu-se a um Questionário Sociodemográfico elaborado para o efeito, à *Escala de Orientação Religiosa – Revista* e ao *Questionário de Competência Emocional* para a recolha de dados numa amostra constituída por 610 estudantes universitários de cursos distintos. Este processo teve lugar em diferentes Faculdades do Porto, após terem sido obtidas as devidas permissões.

Quanto aos resultados, verificou-se a existência de uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a orientação religiosa intrínseca/extrínseca pessoal e: a expressão emocional e a competência emocional global. Tal constatação permite depreender que uma experiência religiosa de contornos mais profundos, pessoais e motivacionais, não orientada num sentido instrumental, poderá promover o desenvolvimento de competências emocionais, particularmente ao nível da expressão das emoções. Uma ampliação dos estudos neste âmbito afigura-se essencial para uma melhor compreensão da relação investigada e das suas implicações a nível individual e social.

**Palavras-chave:** Religiosidade; Competências emocionais; Estudantes universitários.

## **Abstract**

Religiosity, conceptualized as man's natural tendency to religious feelings, involving conduct, beliefs, values, attitudes and experiences, was implemented in the current study through religious orientation, focusing on Allport's concepts of intrinsic and extrinsic religious orientation.

Set in the context of emotional intelligence, emotional competencies consists in a construct of great interest within the field of Social Sciences, which involves the ability to perceive feelings, recognize and generate emotions, understand them clearly and regulate emotional states, in order to promote emotional and intellectual development.

Considering the previously mentioned constructs, it was sought to explore the relationship between them. To this purpose, objectives of structural nature were added with an intention of analyzing the sociodemographic characteristics of the sample. Therefore a Sociodemographic Questionnaire developed for this purpose, a Religious Orientation Scale and an Emotional Competence Questionnaire were used for data collection on a sample of 610 university students from several courses. This process took place in different Faculties of Porto right after the necessary permissions have been obtained.

As for the results, the presence of a statistically significant relationship between intrinsic/ personal extrinsic orientation, emotional expression and overall emotional competence allowed to infer that a deeper religious experience of personal and motivational nature, devoid of any instrumental aspect, may promote the development of emotional competencies, particularly in what concerns emotional expression. An outgrowth of research in this area is essential for a wider understanding of its implications on an individual and social level.

**Keywords:** Religiosity, Emotional Competencies; University Students

Aos meus pais

À Patrícia.

*“A mente é o seu próprio lugar, e dentro de  
si pode fazer um inferno do céu, do céu um  
inferno”*

John Milton

## **Agradecimentos**

O sucesso da conclusão desta etapa acadêmica deve-se, em grande parte, a importantes relações construídas ao longo da mesma. É neste sentido que começo por agradecer aos meus orientadores, que tive a oportunidade de conhecer melhor, e com quem senti o privilégio de poder colaborar. Ao Professor Doutor Joaquim Ramalho, o meu profundo agradecimento pela orientação proporcionada desde o período de estágio curricular até ao culminar desta investigação. À Professora Doutora Rute Meneses, deixo os meus maiores agradecimentos pela disponibilidade, pelo apoio e pelos conhecimentos transmitidos, sem os quais este trabalho não existiria.

Dirijo um agradecimento especial ao meu amigo e “irmão de armas” João Leal, que pelo exemplo e pelo apoio prestado, contribuiu para que conseguisse terminar este projeto com um sentimento positivo. Agradeço também à Mafalda Vigia e Marina Bernardo, pela disponibilidade e ajuda, e a todos os colegas com quem tive o prazer de conviver ao longo deste percurso, tornando-o bem mais interessante.

Agradeço de igual modo à Professora Doutora Teresa Fagulha e à Doutora Rosilene Linares pela simpatia e pela prontidão na cedência da Escala de Religiosidade, e também ao Professor Nelson Lima Santos, pela preocupação demonstrada ao longo de todo o processo, pelos conselhos, e pela gentileza ao ceder uma ferramenta essencial para a investigação das competências emocionais.

Ao Pedro Santos, André Oliveira, Patrícia Pires, pela amizade de longa data e pela sua tremenda importância no sucesso deste projeto. A todos os meus amigos que apesar da distância nunca se esqueceram das palavras de conforto. Obrigado pela preocupação, pelo apoio, e por todos os bons momentos.

À Universidade Fernando Pessoa e ao seu corpo docente, que deixarão na memória desta etapa, uma imagem de excelência, familiaridade e qualidade, sem as quais tudo isto seria impensável.

Por fim, e o mais importante, agradeço aos meus pais, para quem não tenho palavras suficientes para descrever tudo aquilo que proporcionaram e construíram. E à Patrícia, cujo agradecimento vai para além do apoio prestado ao longo deste processo, pois nos seus próprios tons, com toda a paciência possível, envolveu mesmo os momentos mais difíceis em ternura, permitindo-me alcançar o final desta fase com um sorriso. Obrigado!

A todos os que contribuíram para que esta etapa fosse concluída, muito obrigado!

## Índice

<b>Resumo</b> .....	v
<b>Abstract</b> .....	vi
<b>Agradecimentos</b> .....	ix
<b>Índice de Tabelas</b> .....	xiii

<b>Introdução</b> .....	1
-------------------------	---

### **Parte I – Enquadramento Teórico**

#### **Capítulo I - Religiosidade**

1.1. Ilustração de conceitos – Religião e religiosidade.....	4
1.2. Religiosidade na adolescência e idade adulta .....	9
1.3. Orientação religiosa intrínseca e extrínseca.....	12
1.4. Emoções e religião.....	14

#### **Capítulo II – Competências Emocionais**

2.1. Desenvolvimento do conceito de inteligência .....	21
2.2. O surgimento de um novo conceito - Inteligência emocional .....	26
2.2.1. A perspectiva de Salovey & Mayer .....	28
2.2.2. A perspectiva de Bar-On .....	29
2.2.3. A perspectiva de Goleman.....	31
2.3. Religiosidade e competências emocionais.....	33

## **Parte II - Estudo Empírico**

### **Capítulo III – Opções Metodológicas**

3.1. Objetivos do estudo .....	38
3.2. Método .....	40
3.2.1. Participantes.....	40
3.2.2. Material.....	46
3.2.3. Procedimento .....	46

### **Capítulo IV – Resultados**

4.1. Qualidades psicométricas dos instrumentos .....	49
4.2. Apresentação e discussão dos resultados.....	56

### **Capítulo V – Considerações Finais**

<b>Referências bibliográficas</b> .....	77
---	----

**Anexo A** - Caracterização sociodemográfica dos participantes em função da nacionalidade.

**Anexo B** - Caracterização sociodemográfica dos participantes em função da idade.

**Anexo C** - Caracterização sociodemográfica dos participantes em função dos movimentos e atividades religiosas que frequentam.

**Anexo D** – Análise fatorial Escala de Orientação Religiosa – Revista.

**Anexo E** – Análise fatorial Questionário de Competência Emocional.

**Anexo F** - Coeficientes de Correlação Item-Escala das Subescalas de Orientação Religiosa I/E-R: Intrínseca/Extrínseca Pessoal, Extrínseca Social e Extrínsecos “outros” para a Amostra total.

**Anexo G** - Teste post-hoc Tukey - Local de residência.

**Anexo H** – Análise descritiva em função da religião.

**Anexo I** – Teste post-hoc Tukey - Áreas de estudo.

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> Especificações dos dois tipos de orientação religiosa definidos por Allport e dimensões com as quais se correlacionam (Linares, 2012)	13
<b>Tabela 2</b> Seleção de emoções básicas de acordo com alguns dos principais autores no campo de estudo das emoções	15
<b>Tabela 3</b> Caracterização Sociodemográfica dos Participantes em Função do Sexo	41
<b>Tabela 4</b> Caracterização Sociodemográfica dos Participantes em Função do Estado Civil	41
<b>Tabela 5</b> Caracterização Sociodemográfica dos Participantes em Função do Local Onde Residem	42
<b>Tabela 6</b> Caracterização Sociodemográfica dos Participantes em Função do Curso	43
<b>Tabela 7</b> Caracterização Sociodemográfica dos Participantes em Função do Ano que Frequentam	44
<b>Tabela 8</b> Caracterização Sociodemográfica dos Participantes em Função da Permanência no Ensino Superior	44
<b>Tabela 9</b> Caracterização Sociodemográfica dos Participantes em Função da Religião	45
<b>Tabela 10</b> Caracterização Sociodemográfica dos Participantes em Função da Participação em Movimentos ou Grupos Religiosos	45
<b>Tabela 11</b> Valores de alfa para as Dimensões da EOR – Solução Fatorial Linares (2012)	52
<b>Tabela 12</b> Valores de alfa para as Dimensões da EOR	52
<b>Tabela 13</b> Teste de Normalidade para a EOR	53
<b>Tabela 14</b> Medidas de Tendência Central, Dispersão e Distribuição para a Amostra Total – EOR	53
<b>Tabela 15</b> Valores de alfa para as Dimensões do QCE	54
<b>Tabela 16</b> Teste de Normalidade para o QCE	54
<b>Tabela 17</b> Medidas de Tendência Central, Dispersão e Distribuição para a Amostra Total – QCE	55
<b>Tabela 18</b> Coeficiente de Correlação de Pearson para as Dimensões da EOR	56
<b>Tabela 19</b> Coeficiente de Correlação de Pearson para as Dimensões do QCE	56

<b>Tabela 20</b> Correlações entre as Dimensões de Religiosidade e Competências Emocionais	58
<b>Tabela 21</b> Teste t para Diferenças entre Sexos ao Nível da religiosidade	59
<b>Tabela 22</b> Teste t para Diferenças Entre Sexos ao Nível das Competências Emocionais	59
<b>Tabela 23</b> Correlação de Pearson para a Religiosidade em Função da Idade	60
<b>Tabela 24</b> Correlação de Pearson para as Competências Emocionais em Função da Idade	60
<b>Tabela 25</b> Teste ANOVA Univariada para a Religiosidade em Função do Estado Civil	61
<b>Tabela 26</b> Estatística Descritiva da Religiosidade em Função do Estado Civil	61
<b>Tabela 27</b> Teste ANOVA Univariada para as Competências Emocionais em Função do Estado Civil	62
<b>Tabela 28</b> Estatística Descritiva das Competências Emocionais em função do Estado Civil	63
<b>Tabela 29</b> Teste ANOVA Univariada para a Religiosidade em Função do Local de Residência	64
<b>Tabela 30</b> Estatística Descritiva da Religiosidade em Função do Local de Residência	64
<b>Tabela 31</b> Teste ANOVA Univariada para as Competências Emocionais em Função do Local de Residência	65
<b>Tabela 32</b> Estatística Descritiva das Competências Emocionais em Função do Local de Residência	65
<b>Tabela 33</b> Teste t para Diferenças ao nível da Religiosidade em Função da Participação em Grupos ou Movimentos Religiosos	67
<b>Tabela 34</b> Teste t para Diferenças entre a Participação em Grupos ou Movimentos Religiosos ao nível das Competências Emocionais	68
<b>Tabela 35</b> Religiosidade em Função do Ano que Frequentam os Participantes	68
<b>Tabela 36</b> Competências emocionais em Função do Ano que Frequentam os Participantes	69
<b>Tabela 37</b> Correlação de Pearson para a Religiosidade em Função da Permanência no Ensino Superior	69
<b>Tabela 38</b> Correlação de Pearson para as Competências Emocionais em Função da Permanência no Ensino Superior	70

<b>Tabela 39</b> Teste ANOVA Univariada para a Área de Estudos – EOR	70
<b>Tabela 40</b> Estatística Descritiva da Religiosidade com Área de Estudos – EOR	71
<b>Tabela 41</b> Teste ANOVA Univariada para a Área de Estudos – QCE	71
<b>Tabela 42</b> Estatística Descritiva da Religiosidade com Área de Estudos – QCE	72

## **Introdução**

A religião pode ser considerada como o principal meio para vivenciar experiências espirituais para a maior parte dos indivíduos. O estudo dos fenômenos religiosos e a sua implicação nas várias dimensões da vida humana tem voltado a ser alvo de considerável interesse na investigação em Psicologia. Com esta situação, observou-se uma crescente complexidade e diversidade de definições associadas à religião e à religiosidade. Com intenção de conceber uma distinção entre estes conceitos e o de espiritualidade, alguns investigadores nesta área caracterizavam a religiosidade como um fenómeno centrado na adesão a crenças e práticas, podendo incluir aspetos individuais e institucionais, definindo o indivíduo religioso como alguém que, para além de possuir crenças, valoriza de algum modo uma instituição religiosa (Koenig, McCulloch & Larson, 2001; Lukoff, 1992; Miller & Thoresen, 2003; Spilka & McIntosh, 1996 citado por Faria & Seidl, 2005).

Neste sentido, optou-se por adotar uma conceptualização de religião e religiosidade abrangente, considerando aspetos singulares das práticas e vivências religiosas dos indivíduos e também aspetos institucionais.

Este renovado interesse da Psicologia pelas temáticas religiosas, verificado na literatura nos últimos anos, constituiu motivação para este estudo e para procurar compreender o impacto das vivências religiosas nas diferentes tonalidades das emoções. Neste âmbito, despertou a atenção o recente conceito de inteligência emocional e toda a curiosidade que tem suscitado em contexto académico.

No presente consideram-se três modelos centrais de inteligência emocional, o modelo de Salovey e Mayer, o modelo de Bar-On e o modelo de Goleman. Estes dividem-se em modelos de competências (Mayer & Salovey) e em modelos mistos (Bar-on; Goleman). Na presente investigação é dada especial atenção às ideias de Mayer e Salovey, patentes no instrumento selecionado para a avaliação de competências emocionais da presente investigação.

Assim, propõe-se neste estudo investigar uma possível relação entre a religiosidade, nas diferentes formas por ela assumidas ao nível da orientação religiosa, e o conceito de inteligência emocional, recorrendo a instrumentos adequados para uma recolha de informação acerca de cada um destes constructos.

Numa primeira parte será feita uma revisão teórica focada nestes fenómenos. Analisar-se-ão origens e características da religiosidade e religião, da inteligência e

inteligência emocional e será ainda abordada a relação entre a emoção e religião com alguma incidência sobre o contributo das neurociências neste campo do conhecimento. Ao longo deste processo e com base nas intenções para este estudo, serão discutidas também algumas características da religiosidade na adolescência e idade adulta, faixas etárias referentes à amostra desta investigação; explorar-se-á a distinção entre os diferentes tipos de orientação religiosa segundo a conceptualização de Allport (1950) e serão abordados ainda, com maior detalhe, os modelos centrais de inteligência emocional.

Na segunda parte será apresentado discriminadamente o processo deste estudo empírico, abrangendo o método, o tratamento estatístico e interpretação dos dados obtidos, culminando numa reflexão acerca dos resultados.

# **Parte I**

## **Enquadramento Teórico**

## Capítulo I – Religiosidade

### 1.1. Ilustração de conceitos – Religião e religiosidade

Dada a intenção de abordar o fenómeno religioso nesta investigação, pareceu relevante partir de uma clarificação de alguns aspetos centrais do conceito de religião e religiosidade, abrangendo as suas origens e focando posteriormente a atenção no cruzamento do conhecimento existente acerca da religião com a Psicologia, através das ideias de alguns dos nomes mais sonantes nesta área.

Podemos começar por esclarecer que não é fácil apurar a etimologia do termo “religião”. Cícero considerava que “religião”(religio) provinha de *relegere* (ler de novo, observar algo atentamente). Existem ainda perspetivas diferentes (Lactâncio; S. Agostinho) que afirmavam que o vocábulo derivava de *religare* (tornar a ligar) ou de *relegere* (eleger de novo a Deus). Qualquer uma destas origens parecia referir-se à religião como uma união voluntária do homem à divindade através de diversos cultos e ritos, mas distanciando-se do fenómeno das seitas (Oliveira, 2000).

Pelo papel de relevo que assume nas vivências do homem, a religião tem cativado pensadores de várias áreas e tem gerado distintas interpretações que se estendem até à Antiguidade clássica. Desde sempre a religião se tem revelado como um elemento basilar na experiência humana como parte da cultura.

Bernardo (1989) afirma que as conceções religiosas são diversas, variando de acordo com o conceito do divino ou transcendente, de pessoa e respetivos sistemas de relações. O mesmo autor postula em relação a este tema:

*“Podemos situar uma primeira distinção das religiões entre as consideradas naturais e reveladas. Encontramos nestas preferências históricas, com datas festivas, locais sagrados etc. Em geral as religiões apresentam-se como ‘sistemas de salvação’ da Humanidade: uns insistem preferentemente no dom, na gratuidade da oferta proposta pelo transcendente; outros incluem o esforço de decisão e ‘conquista de méritos’, com as respectivas técnicas de virtude e, finalmente, há os que procuram elaborar uma síntese, mutuamente condicionante, entre propostas de dom e respectiva resposta pessoal de adesão, que supõe a conversão e mudança das perspetivas pessoais, naturais e espontâneas”(p. 14).*

Enquanto algumas religiões enaltecem a importância dos rituais e da sua influência na conduta social, como é o caso do Judaísmo, Cristianismo e Islão, outras, como por exemplo o Budismo ou o Hinduísmo, enfatizam a especulação mística. As religiões podem ser entendidas como uma forma de interpretar o dualismo encontrado entre os aspetos que circundam a realidade da experiência humana (presente nas vivências do homem) e uma realidade alternativa ligada ao divino ou transcendente (Greenberg & Witzum, 2001).

De acordo com Oliveira (2000), podemos encarar a religião como um conjunto de doutrinas e práticas que visam o contacto do homem com o divino ou sobrenatural, onde o homem é visto como elemento superior do qual se faz dependente pela fé. Por seu lado, a religiosidade pode ser interpretada como a inclinação natural do homem para os sentimentos religiosos e abertura ao sobrenatural de um modo mais comprometido e difuso. A religiosidade inclui *comportamentos, atitudes, valores e crenças, sentimentos e experiências* (Taylor, Mattis & Chatters, 1999, citado por Ferreira et al, 2012, p. 1580).

Ferreira et al. (2012) acrescentam ainda que a religiosidade se encontra relacionada com o nível de aceitação ou ligação que os indivíduos possuem face à instituição religiosa, particularmente no que respeita à frequência da igreja, participação em atividades religiosas e ao modo como são vividas as crenças e rituais.

Ao destacar-se como tema de interesse no cenário da Psicologia, a religião levou a olhares distintos por parte de diversos autores, tendo originado teorias sólidas que impulsionaram mesmo a delimitação de uma vertente denominada Psicologia da religião. Pargament e Zinnbauer (2005) explicam que a Psicologia da religião se encontra numa fase de estruturação e organização de significados dos seus constructos centrais, consequência do enorme fluxo de ideias surgidas acerca da religiosidade e espiritualidade provenientes de um crescente interesse na área, que se deu com a entrada no século XXI. Essa mesma pluralidade de ideias tem, no entanto, gerado pouco consenso entre psicólogos.

Apesar da controvérsia em torno dos termos “religião” e “religiosidade”, existe pelo menos concordância entre os investigadores no facto de que se trata de conceitos multidimensionais.

Façamos então uma brevíssima abordagem a alguns dos principais autores envolvidos no estudo da religião em Psicologia.

William James exerceu uma grande influência nos primórdios da Psicologia da religião, tendo inspirado diversos autores, entre eles Gordon Allport, de quem iremos falar adiante. Na perspectiva deste autor é enfatizado o caráter holístico dos comportamentos religiosos e a sua importância para o sujeito. Privilegia a visão de uma religião pessoal e subjetiva sobre as instituições e rituais. Na sua opinião, considera-se religioso tudo o que sentimos como solene e comovente face a uma divindade. Defende ainda a *normalidade* dos comportamentos religiosos em resposta aos que afirmavam o seu perfil patológico ou anormal (Oliveira, 2000; Reed, 1997).

James via na religião uma abordagem à realidade tão válida como a científica. Interpretou o comportamento religioso de forma global associando a este um caráter integrador, constituindo a religião como elemento de maturidade psíquica, contrariamente a algumas perspectivas contemporâneas (e.g. Charcot ou Janet) que a viam como *sintoma de personalidades fracas* (Oliveira, 2000). Podemos notar na sua obra *The Varieties of Religious Experience* (1952) uma reação à crise espiritual que afetava a sua geração; James assevera que a religião deve ser intelectualmente respeitada e que assume uma posição legítima na economia da vida humana (Hall, 2012). Contudo, na sua interpretação da conduta religiosa prevalece uma insistência de W. James na emoção sobre a racionalização, sendo este aspeto considerado por alguns como um ponto negativo na sua teoria. James distingue ainda uma religião objetiva de uma religião subjetiva, mas considerando a religiosidade apenas como um fator interior, ignorando os condicionantes socioculturais na experiência religiosa dos indivíduos (Oliveira, 2000). A sua interpretação do fenómeno religioso sofre do “*pressuposto pragmatista que evita o problema da origem da religião para se fixar apenas no produto em si que se manifesta importante para as necessidades do indivíduo, mas que não pondera a objectividade e intencionalidade da religiosidade*” (Taylor, 1996, citado por Oliveira, 2000, p. 52).

Também S. Freud assumiu um lugar de destaque no contexto da Psicologia da religião. A religião foi possivelmente a temática mais vezes abordada ao longo da sua obra, tendo desde sempre apresentado uma posição controversa em relação à mesma.

Freud considerava-se um “*judeu ateu*” no cenário cultural da época e dentro das suas experiências religiosas negativas, sendo possível observar a evolução do seu pensamento sobre a religião em três obras centrais – *Acções compulsivas* (1907), *Totem e Tabu* (1913) e *O Futuro dum ilusão* (1927) (Oliveira, 2000).

Essa sua visão da religião possuía um caráter peculiar, sendo considerada por alguns como absurda, valorizando-se apenas pelo cariz mítico das teorias Freudianas (Rusinek, 2008). Jones (1957 citado por Kaplan, 2010) afirma que as perspectivas de Freud sobre a religião não só constituíram uma provocação para muitos autores (presente em diversos livros e ensaios) mas também evocou mais controvérsia e condenação do que qualquer outro dos seus pensamentos.

Associa desde cedo a religião ao sentimento de culpa, vendo os rituais e práticas religiosas como a solução utilizada para o alívio dessa culpa, sob a pena de intensificar o sentido de condenação ao não serem realizados (*religião como neurose compulsiva*). Mostra ainda a sua perspectiva acerca da origem da religião e da religião no indivíduo através de uma interpretação focada nas relações entre pai e filho inseridas na temática do complexo de Édipo. Mais tarde consolida a sua ideia da *religião como ilusão*, escrevendo sobre a frustração a que o homem tem de se adaptar na sua vida em sociedade, apontando a cultura como resultado da *renúncia ao instinto*; fala numa regressão do homem a um estágio infantil como forma de superar todas as suas frustrações. Nessa regressão o homem imaginaria uma figura paterna, fruto da projeção ilusória de um desejo infantil, que lhe garantiria proteção e segurança (Oliveira, 2000).

Embora a análise de Freud tenha ficado aquém das conclusões a que aspirava, continha importantes reflexões acerca de aspetos psicológicos e culturais associados à religião (DiCenso, 2005; Oliveira, 2000).

Carl Jung denotava igualmente um característico interesse pelo tema da religião. O estudo dos arquétipos do inconsciente coletivo conduziu este autor a conclusões interessantes: o homem possui o que Jung descreve como “*uma função religiosa natural*” e a sua saúde mental e estabilidade dependem da devida expressão dessa função, tanto como da expressão dos instintos.

O contributo de Jung para a interpretação do fenómeno religioso foi amplamente reconhecido, destacando-se a importância que conferiu ao simbolismo na conduta religiosa, a importância que atribuiu à cultura no discurso religioso e a importância dada à imagem materna como elemento simbólico indissociável do comportamento religioso (Oliveira, 2000).

Na sequência dos trabalhos de William James, devemos destacar Gordon Allport, com as suas investigações fundadas numa vertente empírica, realçando a dimensão *desenvolvimental* da religião e introduzindo uma abordagem fenomenológica

do comportamento religioso, com a atenção voltada para aspetos cognitivos (Oliveira, 2000).

Allport (1950) mostrou um particular interesse pelo estudo da religião, aliando à sua própria teoria uma revisão de diversos estudos de outros investigadores e criando uma visão eclética sobre o envolvimento religioso dos indivíduos. Este autor examina uma vasta gama de tópicos, desde a relação da religião com a sexualidade até à sua influência nos hábitos alimentares, discutindo ainda as semelhanças entre a religião e a terapia, afirmando que é possível utilizar elementos de ambas para aumentar a eficácia de algumas sessões terapêuticas. Considera a religião como um fenómeno *normal* e recusa o preconceito de que a conduta religiosa é típica de personalidades patológicas e imaturas (Oliveira, 2000). É também neste contexto que desenvolve os conceitos de religiosidade *madura* e *imatura*, posteriormente transpostos para os termos religiosidade *intrínseca* e *extrínseca*, que mais tarde iremos discutir com maior detalhe.

Este autor investiga ainda a origem da religião, remetendo para a necessidade do sujeito gerir os seus próprios limites e em particular, reorganizar a existência em torno de um *significado global que unifique a vida* (Oliveira, 2000).

A conversão religiosa não era, na opinião de Allport, negligenciada como forma súbita de reorientação de motivações. Defende que as motivações humanas são mutáveis tornando-se progressivamente mais conscientes e independentes ao longo da idade, recusando uma abordagem imatura da religião (Kahoe, 1985; Oliveira, 2000).

As ideias do psicanalista alemão Erich Fromm, discípulo de Freud, tiveram também uma substancial influência na Psicologia da religião, com o seu impacto na Psicologia humanista, transpessoal e no diálogo da Psicologia com o budismo. Fromm definiu amplamente a religião como “*um sistema de pensamento e de acção partilhado por um grupo e que dá ao indivíduo um quadro de orientação e um objecto de devoção*” (1950, citado por Nelson, 2009, p. 139). Considerava que uma espiritualidade saudável passava pela rejeição de toda a religião *autoritária*, acreditando num poder maior que o próprio homem, pois a submissão à autoridade tal como ocorre na religião autoritária, seria um reflexo de intolerância e ódio e interferia no exercício da razão humana. Ao invés desta, deveria ser abraçada uma religião *humanista*, centrada no homem na sua força, onde Deus seria visto apenas como símbolo do poder humano, aquilo que o homem potencialmente é ou deveria ser (Nelson, 2009; Oliveira, 2000). Assim, Fromm tenta desmistificar a religião “*procurando para além do discurso religioso, valores subjacentes*” (Oliveira, 2000, p. 72).

Num contexto mais recente, podemos encontrar olhares sobre a religião como os de Batson, Schoenrade e Ventis (1993), que a definem como aquilo que os indivíduos fazem para lidar com as questões com que são confrontados ao estarem conscientes de que estão vivos e de que vão morrer; a visão de Peteet (1994) de que a religião se traduz em compromissos do sujeito com crenças e práticas características de tradições específicas; a perspectiva de Dollahite (1998) sobre a religião como uma aliança baseada na fé da comunidade com ensinamentos e narrativas que procuram enaltecer o sagrado; a de Koenig e colaboradores (2001) que se referem à religião como um sistema organizado de crenças, práticas, rituais e símbolos que potenciam o contacto com o divino ou transcendente; e até mesmo a definição de Pargament (1997) da religião enquanto procura de significado associado ao sagrado, onde tanto o processo como o objetivo final possuem valor espiritual.

Discutiremos agora alguns aspetos relativos à religiosidade nas faixas etárias que compõe a amostra do presente estudo, caracterizando, posteriormente, as diferentes formas de religiosidade de acordo com os pressupostos de Allport.

## **1.2. Religiosidade na adolescência e idade adulta**

A religiosidade na fase final da adolescência e idade adulta pode ser caracterizada, de acordo com Oliveira (2000), por uma harmonização que ocorre paralelamente a uma estabilização da personalidade e a um maior envolvimento na sociedade, próprios desta fase. O desenvolvimento religioso ocorre, segundo este autor, dentro do processo dinâmico de maturação da personalidade, originando diferentes tipos de resultados. Alguns jovens integram os valores religiosos no seu projeto de vida, sendo que esses se tornam *“um ponto de referência dentro da estrutura global da personalidade, dando um sentido último à existência”* (p. 121). Para outros, a religião torna-se apenas uma motivação parcial do comportamento e assume um papel pouco distinto ou mesmo indiferente no projeto de vida. Considera-se ainda o caso de exclusão total, caracterizado pelo esquecimento dos ideais religiosos, existindo aqui uma associação óbvia ao ateísmo. As dinâmicas que orientam a personalidade juvenil num sentido religioso encontram-se dependentes de aspetos cognitivos, mas acima de tudo, de componentes afetivo-emotivos, sociais e morais (Oliveira, 2000).

Relativamente à estrutura psicológica da religiosidade na idade adulta, podemos referir uma vez mais as ideias de Allport, que aponta algumas características essenciais

para a maturidade religiosa e psicológica: a capacidade de abdicar do “*princípio do prazer*” privilegiando o “*princípio da realidade*”; uma percepção realista de si próprio; a integração da sua experiência para uma *filosofia unificadora da vida*; a segurança emotiva e uma relação positiva com os outros (Allport, 1950, citado por Oliveira, 2000).

Um estudo realizado por Dias (2011), com mais de quatrocentos adolescentes (entre 17-18 anos) de ambos os sexos, revelou uma relação positiva entre a religiosidade e a prevenção ou diminuição de comportamento desviante. No entanto, a autora refere a predominância de resultados contrastantes revistos na literatura, o que sugere a necessidade de um aprofundamento da investigação neste âmbito. Ainda assim, estes dados constituem um avanço significativo no conhecimento existente acerca da dinâmica da religiosidade ao longo do ciclo vital, sendo também relevantes para a compreensão do interesse académico existente em torno no fenómeno religioso.

A investigação recente na área da religião expandiu significativamente o nosso conhecimento acerca das mudanças na religiosidade e mesmo na espiritualidade no percurso de vida. As metodologias de investigação evoluíram recorrendo-se a meios progressivamente mais completos e sofisticados, o que tem permitido melhorar a informação disponível acerca dos perfis religiosos ao longo do ciclo vital. Os trabalhos de Dillon e Wink (2007) são um exemplo disso, uma vez que os autores têm conduzido um estudo longitudinal a longo-prazo de um grupo de indivíduos nascidos durante os anos 20 e que tem proporcionado uma observação de mudanças e peculiaridades associadas à religiosidade e espiritualidade dos participantes. Dillon e Wink constataram que quando se comparam médias de grupos para diferentes idades, os estudos indicam que a religiosidade sofre um ligeiro decréscimo durante a adolescência e início da idade adulta, atingindo um ponto mínimo a meio da vida e voltando a aumentar na terceira idade, com poucas flutuações significativas ao longo do ciclo vital. No entanto, ao examinar os padrões individuais, os autores descobriram que os sujeitos denotavam padrões de religiosidade elevados ou baixos mas muito estáveis em cada um dos pólos. Perante estes dados, os autores argumentaram que o envolvimento religioso na adolescência influencia o percurso das vivências religiosas, podendo proporcionar um comprometimento social que conduz a maiores níveis de religiosidade, bem como a alguns outros fatores considerados benéficos no contexto da saúde mental (Dillon & Wink, 2007).

Uma outra investigação levada a cabo por Coutinho (2012), com uma amostra de 500 estudantes universitários com idades entre os 20 e os 21 anos, contribuiu para uma

verificação dos tipos religiosos predominantes nos jovens atualmente. Após uma análise de correspondências múltiplas e análise de *clusters*, o autor chegou a três tipos religiosos católicos – os católicos nucleares, os católicos intermédios e os não católicos. Dentro destes resultados, o autor pôde igualmente verificar uma percentagem de ateus e agnósticos significativamente acima da média nacional, alegando que tais valores poderiam atribuir-se a uma mudança nos valores tradicionais no contexto europeu e, em particular, no contexto português. Tal como Dillon e Wink (2007), também Coutinho (2012) refere a diferença verificada na religião ao longo do ciclo vital. Há um crescendo religioso desde a adolescência até a terceira idade, havendo menos jovens religiosos em oposição ao que sucedia anteriormente. Assim, quando a religiosidade aumentava até à adolescência, diminuía até à meia-idade, voltando a aumentar na terceira idade.

Francis e Wilcox (1998), através de um estudo focado na orientação sexual e experiência religiosa, demonstraram que a religião apresenta-se mais forte quando associada ao lado feminino da personalidade, sendo que conseqüentemente, as mulheres apresentam um contacto e vivência religiosa mais visível. Sendo uma investigação desenvolvida com adolescentes, os autores concluíram igualmente que o final desta etapa do desenvolvimento humano é marcado pela libertação do constrangimento social associado às vivências religiosas.

Dendena et al. (2011) investigaram a relação entre a religiosidade e um envelhecimento bem-sucedido, considerando este como o resultado de uma série de fatores como saúde física, bem-estar psicológico, sentimentos positivos e satisfação com a vida. Identificou-se um impacto positivo da religiosidade no envelhecimento, verificando-se uma maior diversidade de comportamentos e práticas religiosas nas mulheres.

O interesse em discutir as vivências religiosas nestas faixas etárias prende-se com a média de idades encontrada na amostra desta investigação. Não nos cabe aqui julgar os resultados obtidos nas investigações supramencionadas, mas através de uma análise primária podemos asseverar que estes resultados se encontram imbuídos de interesse para uma reflexão acerca das mudanças no tecido social e do seu impacto nos indivíduos, sendo, conseqüentemente, relevantes para este estudo.

As opiniões dividem-se no que toca aos benefícios ou malefícios das vivências religiosas. Passamos em seguida, a uma descrição sucinta das diferentes formas de orientação religiosa estabelecidas por Allport, procurando posteriormente investigar a relação encontrada entre estas e a inteligência emocional, na amostra deste estudo.

### 1.3. Orientação religiosa intrínseca e extrínseca

Discutimos previamente a perspectiva de Allport acerca da religião, sendo de notar, apesar da crítica, o contributo dos seus trabalhos para um melhor entendimento dos fenómenos religiosos. Na presente investigação decidiu-se recorrer a um instrumento baseado nos pressupostos teóricos deste autor. Com efeito, o conceito de orientação religiosa pode constituir uma das variáveis mais básicas para descrever a religião (Linares, 2012). Não obstante, o dualismo nele contido denota um interesse elevado para a compreensão do impacto da religiosidade nas vivências humanas.

Allport e Ross (1967) definem a orientação religiosa como a forma como o indivíduo vive a sua crença religiosa. Em relação a este conceito, Allport delimita ainda duas formas possíveis de orientação religiosa, uma *intrínseca* e outra *extrínseca*.

No entendimento de Allport, na orientação religiosa intrínseca, a fé é vista como um valor supremo no seu próprio direito, sendo as dimensões da vida humana apreendidas com um objetivo e significado distintos. Esta forma de religiosidade proporciona segundo o autor, motivação e sentido para a vida (Allport, 1966).

Por sua vez, a orientação religiosa extrínseca, revela-se amplamente utilitária no sentido de garantir segurança, conforto, visibilidade e suporte social, desempenhando uma função meramente instrumental (Francis et al, 2010). Nesta forma de orientação religiosa, a religião é simplificada, não refletida e relativamente desvalorizada, “*não se integrando na vida interior do sujeito*” (Allport, 1950, p. 59).

Kirkpatrick (1989) propôs ainda a divisão da orientação religiosa extrínseca em *pessoal* e *social*, relacionando-se a primeira com um uso da religião para a obtenção de conforto, segurança e proteção, e a segunda com a obtenção de contacto social.

Na Tabela 1 encontramos alguns aspetos descritivos destas formas de orientação religiosa, bem como alguns exemplos de dimensões às quais foram associadas.

**Tabela 1**

*Especificações dos dois tipos de orientação religiosa definidos por Allport e dimensões com as quais se correlacionam (Linares, 2012)*

		<b>Características</b>	<b>Correlação positiva com:</b>
<b>Orientação intrínseca</b>	<b>religiosa</b>	Devoção; compromisso pessoal.	Prática religiosa
		Altruísta; humanitária; não egocêntrica.	Maior nível de conhecimento religioso
		Influencia as rotinas e confere-lhes sentido.	Experiência religiosa ou mística
		A fé assume um papel central.	Autocontrolo
		Elevada autoestima.	Idade
		Abertura a experiências religiosas intensas.	Nível educacional
		Visão positiva da morte.	Género feminino
		Confiança e autonomia.	Empatia
			Responsabilidade
<b>Orientação extrínseca</b>	<b>religiosa</b>	Conveniência; comum em momentos de crise e ansiedade.	Preconceito
		Etnocêntrica; fechada ao outro.	Dogmatismo
		Não se integra no quotidiano.	Autoritarismo
		Fé e crenças superficiais passíveis de sofrerem seleção subjetiva.	Medo da morte
		Utilitária; ao serviço de necessidades pessoais e sociais.	Etnocentrismo
		Categorização dos indivíduos.	
		Autoestima baixa ou confusa.	
		Visão negativa da morte.	
		Sentimentos de impotência e de controlo externo.	

*Adaptado de Linares (2012)*

A literatura revela que apesar das relações estabelecidas com cada uma das formas de religiosidade, não seria adequado defini-las como dois pólos distintos, negativo e positivo, uma vez que se encontram sujeitas a alterações relacionadas com fatores emocionais, sociais ou culturais (Allport & Ross, 1967; Hunt & King, 1971; Linares, 2012).

#### 1.4. Emoções e religião

Apesar da dificuldade em encontrar um espaço comum para a definição de emoção, parece ter-se tornado consensual ao longo do tempo, a ideia de que o desenvolvimento humano está intimamente relacionado com um desenvolvimento emocional regulador dos aspetos racionais e cognitivos e de elevado valor adaptativo. Na origem da sua definição, a palavra emoção revela um significado relativo à expressão de movimento, sendo o seu processo complexo, envolvendo todo o nosso organismo.

O percurso das emoções ao longo da história tem sido bastante interessante. Na filosofia ocidental as emoções eram tradicionalmente vistas com alguma suspeita, como forças disruptivas. Aristóteles considerava que certas emoções negativas deveriam ser controladas ou moderadas. O estoicismo defendia o distanciamento do indivíduo da vida emocional, enquanto que mais recentemente, perspetivas como a de Freud ou Hobbes, levavam a crer que seguir o ritmo natural das emoções abriria portas para o descontrolo emocional e o caos social (Campos et al, 2004). As posições mais recentes encontradas relativamente a este tema na Psicologia levam a uma definição que se aproximaria de algo como: as emoções são “*elementos psicológicos distintos com base biológica, caracterizados por padrões de curta duração, envolvendo percepção, experiência, fisiologia e ação comunicativa*” (Campos et al, 2004, p. 713).

A crescente teorização das emoções levou ao surgimento de uma suposição acerca da existência de um conjunto de emoções básicas (desde Descartes), fruto de “substratos” neurofisiológicos e anatómicos associados a cada uma delas. Da perspetiva da Psicologia, estas emoções básicas constituiriam as fundações de outras emoções progressivamente mais complexas (Ortony & Turner, 1990). Ao passo que algumas emoções (e.g. interesse, alegria, tristeza, raiva, aversão e medo) encontravam já, na visão de alguns investigadores, uma área de convergência para uma classificação enquanto formas naturais de emoção, outros propuseram listas ligeiramente diferentes que apelavam à sua categorização como emoções básicas (Ekman, 1999) ou especificamente, à sua categorização como formas naturais (Panksepp, 2000). Na tabela 2 podemos observar alguns dos principais esquemas elaborados dentro desta temática. Passamos em seguida a uma breve revisão de algumas das mais notáveis linhas de investigação no estudo das emoções e da sua relação com a religião.

**Tabela 2**

*Seleção de emoções básicas de acordo com alguns dos principais autores no campo de estudo das emoções*

	<b>Emoções básicas</b>
<b>Arnold (1960)</b>	Raiva, aversão, coragem, desânimo, desejo, desespero, medo, ódio, esperança, paixão, tristeza
<b>Ekman, Friesen &amp; Ellsworth (1982)</b>	Raiva, aversão, medo, alegria, tristeza, surpresa
<b>Frijda (1986)</b>	Desejo, alegria, interesse, surpresa, espanto, mágoa
<b>Gray (1982)</b>	Fúria e terror, ansiedade, alegria
<b>Izard (1971)</b>	Raiva, desprezo, aversão, angústia, medo, culpa, interesse, alegria, vergonha, surpresa
<b>James (1884)</b>	Medo, tristeza, paixão, fúria
<b>McDougall (1926)</b>	Raiva, aversão, exaltação, medo, submissão, ternura, espanto
<b>Mowrer (1960)</b>	Dor, prazer
<b>Oatley &amp; Johnson-Laird (1987)</b>	Raiva, aversão, ansiedade, alegria, tristeza
<b>Panksepp (1982)</b>	Esperança, medo, raiva, pânico
<b>Plutchik (1980)</b>	Aceitação, raiva, antecipação, aversão, alegria, medo, tristeza, surpresa
<b>Tomkins (1984)</b>	Raiva, interesse, desprezo, aversão, angústia, medo, alegria, vergonha, surpresa
<b>Watson (1930)</b>	Medo, paixão, raiva
<b>Weiner &amp; Graham (1984)</b>	Alegria, tristeza

*Adaptado de Ortony & Turner (1990)*

Na complexidade do papel que desempenham no ser humano, as emoções foram objeto de diversas interpretações, organizadas em perspectivas distintas. Charles Darwin contribuiu com a sua teoria evolutiva, comparando a expressão de emoções em humanos e animais, identificando um pequeno grupo de emoções que considerou universais (tristeza, aversão, alegria, medo, raiva e surpresa) e destacando o seu valor adaptativo para a sobrevivência da espécie. Tais ideias ficaram registadas desde a sua obra “The expression of the emotions in man and animals” (1872), influenciando diversos autores, incluindo Paul Ekman, que procurou investigar o impacto da cultura na experiência emocional, nomeadamente, ao nível da sua expressão.

James (1884), numa linha de investigação orientada para a relação entre o corpo e a mente, abordou também a temática das emoções, afirmando que estas resultam da

percepção de estados físicos e mudanças orgânicas provocadas por estímulos específicos. A sua visão era partilhada com Lange (1887), inserindo-se nas teorias clássicas das emoções, como a teoria periférica de James-Lange. Era aqui defendida a ideia de que a emoção constituía uma função das áreas motoras e sensoriais do neocórtex e que o cérebro não possuía um sistema dedicado à função emocional. Mais tarde, estas ideias foram superadas pela teoria de Cannon (1915), fundamentada nas investigações de Bard (1930), que destacou a importância do hipotálamo nas reações emocionais (Ledoux, 1996). Esta perspetiva fisiológica proliferou e evoluiu com posteriores trabalhos (e.g. Papez, Maclean), oferecendo novas formas de ver o funcionamento emocional através do apuramento dos seus processos orgânicos.

Gray (1987), em moldes de índole comportamental, caracterizou a emoção como um estado interno dependente de ocorrências externas por contingência. Já entre perspetivas mais cognitivistas, encontramos o caso de Lazarus (1991) cujo modelo privilegia a avaliação do conteúdo cognitivo dos estímulos no estudo das respostas emocionais.

Na perspetiva de Izard, as motivações surgem como fonte da emoção. No seio da sua *Teoria das Emoções Diferenciais (TED; Izard, 1977)*, este autor descreve a experiência emocional como um sentimento ou uma condição motivacional, um produto direto ou imediato de processos neuronais específicos associados à emoção (Izard, 1992; Izard & Ackerman, 2000; Izard, 2007). Esta teoria constitui um marco na investigação das emoções, realçando o carácter inato e motivacional das emoções, bem como, a sua relação com a personalidade. É aqui considerado, à semelhança de outros modelos, a existência de distintas emoções básicas que emergem numa fase inicial da vida e de outras que surgem um pouco mais tarde, como resultado dos processos de maturação e de socialização (Izard & Ackerman, 2000). Para Izard, estas emoções podem ser ativadas por informação proveniente do organismo, por estimulação sensorial, pela expressão facial ou por processos cognitivos, possuindo cada uma delas um carácter adaptativo único, desempenhando um papel fundamental na motivação, organização e regulação do comportamento, individualmente, ou organizadas em sistemas de emoções (Izard & Ackerman, 2000).

Para António Damásio, a distinção entre emoção e sentimento é imprescindível para a compreensão do processo emocional. Este investigador explica que as emoções são reações químicas e neuronais complexas e padronizadas (Damásio, 2000); traduzem-se na combinação de um processo mental de avaliação simples ou complexo

com respostas ordenadas, na sua maioria dirigidas ao corpo, resultando num estado emocional do mesmo, mas também dirigidas ao próprio cérebro (núcleos neurotransmissores no tronco cerebral), resultando em alterações mentais adicionais (Damásio, 1995).

Damásio afirma que a emoção parte de reações fisiológicas automáticas, face a estímulos do meio, sendo assim externa, *pública e passageira*, ou seja observável. Divide as emoções em básicas ou primárias e sociais ou secundárias, apresentando as primeiras uma natureza inata (e.g. medo, surpresa, alegria, tristeza, raiva, aversão) e as segundas, uma maior complexidade, apelando a uma dinâmica social para a sua formação (e.g. vergonha, culpa, admiração, desprezo, orgulho). Relativamente aos sentimentos, Damásio considera-os como uma fase final do processo emocional, como *uma revelação da vida dentro do organismo*, sendo pessoal, de acesso privilegiado, *privado e duradouro*. A partir da experiência da emoção, geram-se sentimentos, que dão significado às emoções (Damásio, 2003).

Para além de defender que as emoções são diretamente influenciadas pela cultura e pela aprendizagem ao longo do seu desenvolvimento (não reduzindo as emoções apenas a atividade cerebral), investigações recentes deste autor (2007) têm assumido um rumo próprio, gerando mesmo alguma controvérsia na comunidade científica, considerando a existência de uma correlação entre a moral e as emoções. Damásio realça o valor das emoções na tomada de decisão e na realização de escolhas morais, pois sem elas não nos seria possível enveredar pelas opções mais adequadas. O nosso juízo moral, pensamento e atitudes encontram-se entrelaçados com as nossas emoções.

Jonathan Edwards (2002) considerava que a verdadeira religião, em grande parte, consistia em emoção. Numa investigação que se tornou severamente polémica, Michael Persinger (1987), criou um capacete que através de pulsos magnéticos induzia modificações nas descargas elétricas cerebrais, alterando a perceção dos seus utilizadores. A partir deste tipo de estimulação no lobo temporal, Persinger observou que sujeitos mais religiosos apresentavam um sentimento de forte ligação com o divino, e por sua vez, os menos religiosos, referiam apenas uma presença dentro da sala (Booth *et al.* 2005). Os resultados obtidos em estudos realizados com recurso a este peculiar instrumento a que Persinger designou de “God Helmet”, contribuíram como suporte para a sua ideia de que as experiências religiosas e místicas não passariam de *meros artefactos de pequenas convulsões epiléticas* predominantes no lobo temporal (Blume,

2011). Contudo, a sua teoria foi bastante contestada. Pehr Granqvist testou a teoria de Persinger, recorrendo ao seu “God helmet”, sendo que na sua experiência, os participantes cujo capacete não se encontrava realmente ativo, denotaram sensivelmente a mesma quantidade de presenças sentidas e experiências místicas do que aqueles que possuíam um capacete ativo. Este investigador sueco e a sua equipa concluíram que tais experiências não teriam sido induzidas por campos magnéticos transcranianos, mas sim por mera sugestibilidade (Blume, 2011).

De acordo com Ledoux (1996), o cérebro modifica-se em função de diferentes tipos de aprendizagem, mesmo com a de caráter emocional. Tal facto permite-nos pensar que também a aprendizagem religiosa poderá modificar algumas áreas cerebrais, encontrando-se numa relação direta com o desenvolvimento das emoções. Ledoux reforçou também a hipótese da implicação do lobo temporal (onde podemos encontrar diversas estruturas do sistema límbico) em experiências religiosas.

Schjødu (2008) e a sua equipa reiteram esta informação nos seus estudos com católicos. Também com recurso a técnicas de imagiologia cerebral, estes investigadores verificaram uma ativação de áreas do lobo temporal nestes indivíduos, enquanto rezavam. Verificaram de igual modo que a intensidade da ativação variava em função da religiosidade dos sujeitos, sendo que nos mais religiosos ocorria também uma ativação pré-frontal e parietal, ou seja, em áreas também associadas a processos de socialização.

Newberg (2010) demonstrou igualmente que a religiosidade pode conduzir alterações em algumas áreas do encéfalo. Nas suas investigações levou a cabo experiências com monges budistas e freiras cristãs em meditação, recorrendo à neuroimagem para determinar as áreas em ativação. Verificou no seu estudo com monges budistas que, contrariamente à expectativa, havia uma ativação do córtex pré-frontal, bem como, uma atividade reduzida no lobo parietal e na amígdala. O mesmo autor aponta como possível causa da diminuição de atividade nestas áreas, a redução da ansiedade e medo a que a amígdala está associada. Os participantes indicavam sentir uma diminuição dessas sensações durante a atividade religiosa, como a oração ou a meditação. Relativamente ao lobo parietal, Newberg associa a uma diminuição da consciência espaço-temporal, características dessas experiências (Newberg & Waldman, 2009).

Kappogianis e colaboradores (2009), numa procura de diferenças existentes nos vários tipos de atividade religiosa, conduziram uma experiência com sujeitos ateus e

religiosos, tendo constatado a presença de diferenças de volume encefálico entre ambos. Verificou que nos participantes ateus, havia um ligeiro aumento do volume de uma pequena região na parte superior do lobo parietal direito, em relação aos religiosos. A essa mesma região, encontrava-se associado um papel importante na resolução de problemas e dilemas morais. Nos participantes religiosos, por sua vez, observou-se um aumento de uma pequena área do córtex temporal direito, que se encontra associada ao processamento emocional e, como já referimos, alguns autores consideraram como o centro religioso do cérebro, em investigações prévias.

Já na perspectiva de Beauregard (2007), a atividade religiosa e espiritual é uma experiência multidimensional e dinâmica que envolve a ação de complexas redes de estruturas cerebrais distintas. Beauregard (2006), sob o intuito de compreender a base neural dos estados espirituais, investigou a atividade cerebral de freiras da ordem religiosa católica das Carmelitas, durante as suas experiências espirituais. Nessa experiência as participantes revelaram sentir-se absorvidas por algo maior que elas próprias, apresentando também alterações na representação do seu corpo no tempo e espaço. Relatavam sentimentos de paz, alegria e amor incondicional. Toda esta informação relatada subjetivamente coincidiu com as observações neurológicas de Beauregard. Para o autor, esta experiência constituiu uma prova de que não existe um foco único de atividade religiosa no cérebro. Efetivamente, o lobo temporal encontra-se envolvido nestes estados espirituais, mas também muitas outras áreas contribuem para tais experiências. Com recurso ao eletroencefalograma (EEG), Beauregard (2006) verificou a presença de ondas delta, mas predominantemente, ondas teta. Estas ondas são mais lentas, oscilando entre 4 e 7Hz, e podem ser verificadas em períodos antes de adormecer, estando igualmente relacionadas com a recuperação de memórias do inconsciente e a criatividade. Os seus trabalhos permitiram-lhe inferir que as experiências religiosas e espirituais são multidimensionais, envolvendo diversas regiões cerebrais. Delas também faz parte a emoção, pois estruturas cerebrais envolvidas no funcionamento emocional como a amígdala ou o córtex orbito-frontal, por exemplo, estão também envolvidos em diversos níveis dos estados e vivências religiosas e espirituais.

Whitehouse, no seu modelo de “modos de religiosidade” refere o nível de excitação emocional como fator de distinção. Incidindo sobre a relevância da emoção na religiosidade, afirma que podemos distinguir entre práticas religiosas calmas, repetitivas, realizadas em ambientes tranquilos e associadas normalmente a grandes

grupos religiosos e práticas mais enérgicas, frenéticas e marcantes, vulgarmente observadas em rituais de pequenos grupos religiosos. Às primeiras, Whitehouse atribui um carácter pouco estimulante, por vezes, até maçador, pelos seus rituais repetitivos e rotineiros; às segundas, em total contraste, associa uma elevada intensidade emocional tornando-se mesmo possível alcançar estados de terror marcantes, relacionados com as suas práticas altamente estimulantes. Porém, o impacto dos níveis de excitação emocional nos processos de coesão social não seria uma característica reservada apenas para a religiosidade ou religiões doutrinárias e para as primitivas, mas sim transversal à atividade dos seres humanos (Whitehouse, 2004). Tais pontos de vista permitiram considerar que a presença e intensidade das vivências religiosas ao longo do desenvolvimento dos indivíduos poderão ter uma forte influência no modo como estes gerem as suas emoções frente aos estímulos presentes no quotidiano. De facto, as emoções estão impressas nas nossas vivências influenciando diretamente a qualidade das nossas ações. Com efeito, a possibilidade de existir uma correlação entre a religião e a emoção a nível orgânico leva-nos a intensificar a curiosidade sentida pela influência das vivências religiosas no desenvolvimento humano.

Em seguida proceder-se-á a uma revisão do conceito de inteligência desde a sua possível génese enquanto constructo e discutiremos as principais características e modelos contemporâneos de inteligência emocional.

## Capítulo II – Competências Emocionais

### 2.1. Desenvolvimento do conceito de inteligência

As tentativas de materializar uma definição coletivamente aceite de inteligência têm sido desde sempre numerosas e na sua globalidade, pouco consensuais. Desde a Antiguidade grega até aos dias de hoje que se tem procurado explicar a essência daquilo que tão comumente denominamos de inteligência. Na raiz da sua definição, encontramos uma divisão do termo – do latim *intelligens* (“aquele que entende”), de *intelligere*, formado por *inter* (“entre”) e *legere* (“colher, escolher, ler”).

A abordagem psicométrica da inteligência contribuiu, desde o surgimento dos primeiros testes, para um melhor entendimento do próprio conceito num cenário repleto de divergências em relação ao mesmo.

Para melhor compreender o percurso deste conceito, façamos uma breve revisão histórica do tema, abordando trabalhos e definições de alguns dos principais nomes neste campo de investigação.

Podemos começar por referir o livro “*A origem das espécies*” de Darwin (1872), que influenciou algumas das primeiras conceções clássicas de inteligência, nomeadamente, a de Galton (1885). Este investigador foi talvez o primeiro a explorar as implicações da obra “*A origem das espécies*” no estudo da inteligência humana.

Tal como elucida Sternberg (2005), Galton sugeria a existência de duas qualidades gerais que distinguem as pessoas mais inteligentes das menos inteligentes. A primeira é a energia ou a capacidade para o trabalho. De facto, pessoas intelectualmente aptas em diversos campos caracterizam-se por possuírem elevados níveis de energia. A segunda qualidade é a sensibilidade. No entender de Galton, a sensibilidade aos estímulos que nos rodeiam varia em função da inteligência.

O contributo de Galton para a psicometria ocorreu em três áreas: criação de testes antropométricos para medida de discriminação sensorial (barras para medir a perceção de comprimento; apito para perceção de altura do tom); criação de escalas de atitudes (escala de pontos, questionários e associação livre); desenvolvimento e simplificação de métodos estatísticos (método da análise quantitativa dos dados coletados) (Silva, 2008).

Influenciado por Galton, Cattell (1890) desenvolveu medidas das diferenças individuais, o que resultou na criação da terminologia “Mental Test”. Elaborou em

Leipzig a sua tese sobre diferenças no tempo de reação. Este consistia num registo dos minutos decorridos entre a apresentação de um estímulo ou ordem para começar a tarefa e a primeira resposta emitida pelo examinando. Cattell seguiu as ideias de Galton dando ênfase às medidas sensoriais, por estas permitirem uma maior precisão (Silva, 2008).

Eventualmente, os trabalhos de Galton e seguidamente os de Cattell na área da inteligência provaram ser algo inadequados ao longo do tempo, sendo que as suas experiências de medição constituíram um contributo pouco ou nada considerado por outros investigadores. Assim, estes modelos foram gradualmente dando lugar a novas visões, como a de Binet.

Em 1904, Binet, em colaboração com Simon, concebeu testes a pedido do governo francês, para descobrir uma forma de distinguir as crianças com *atraso mental*, das que não obtinham bons resultados na escola por outros motivos. O objetivo real da criação destes testes seria *“garantir que estas crianças fossem colocadas em turmas destinadas aos atrasados mentais apenas no caso de se mostrarem inaptas para tirar aproveitamento, em média escala, da instrução ministrada nas escolas normais”* (Sternberg, 2005, p.64).

De acordo com Sternberg (2005, p. 65), *“Binet e Simon falavam do cerne da inteligência como discernimento, também chamado bom senso, sentido prático, iniciativa, isto é, a faculdade de cada um se adaptar às circunstâncias”*. Para estes investigadores as capacidades de julgar, raciocinar e compreender constituíam a atividade central da inteligência. Assim, em 1905 era apresentado o primeiro teste de inteligência, o *Binet-Simon*. Na sua forma inicial, os testes de Binet tiveram uma função prática, aplicando-se a diversos contextos educativos. Os resultados dos seus testes eram comparados com o sucesso escolar (Ardila, 2010).

Binet é essencialmente reconhecido pela popularidade do seu teste, que atraiu a atenção de Terman, professor da Universidade de Stanford e criador do teste Stanford-Binet, popularizado nos Estados Unidos.

Não obstante, também Binet formulou a sua própria teoria de inteligência, considerando que o pensamento inteligente possuía três elementos distintos a que chamou direção, adaptação e crítica. Tal como explica Sternberg (2005, p. 65), *“direção envolve saber o que tem de ser feito e como fazê-lo. Adaptação refere-se à personalização de uma estratégia para o desempenho de uma tarefa, seguindo essa estratégia e fazendo-lhe adaptações durante a sua implementação. Crítica é a capacidade para criticar os próprios pensamentos e acções”*.

A primeira década do século XX, época em que se desenvolveu a essência dos trabalhos de Binet, foi marcada por um crescente interesse e procura de esclarecimento na área académica e da saúde. Tal avanço refletiu-se na criação de testes de conteúdo mais cognitivo, não sensorial, abrangendo funções mais amplas, não específicas. No mesmo período, Spearman contribuía com a elaboração de fundamentos da teoria clássica dos testes psicológicos (Silva, 2008).

Tal como referido previamente, o conceito de inteligência desde sempre esteve muito ligado à sua medição. No que se refere a teorias de inteligência, pode-se afirmar que “*desde o início se considerou a existência de uma capacidade cognitiva ampla, que Spearman denominou inteligência geral (ou fator g)*” (Ardila, 2010, p. 98). Este conceito foi correlacionado com o género, etnias, cultura, classes sociais, êxito em determinadas ocupações e muitos outros fatores, com grande aceitação na comunidade científica de há várias décadas. Originou, no entanto, numerosas críticas de cariz político, científico e ideológico, continuando a ser ainda hoje um conceito controverso.

Por outro lado, uma vez que as provas eram compostas por diversos fatores, pensou-se que seria mais adequado falar de componentes específicas da inteligência (fatores s) como o verbal, quantitativo, espacial, a memória imediata, a velocidade mental ou de perceção, a capacidade para interiorizar regras e relações lógicas. Thurstone (1935) propôs a técnica matemática de análise fatorial para estudar estes problemas e encontrou vários fatores que fariam parte da inteligência. Hoje, utilizam-se complexos procedimentos matemáticos nas investigações sobre inteligência, entre outras, a análise fatorial, a regressão múltipla e a correlação (Ardila, 2010).

Segundo Perkins e Tishman (2001), a escala de inteligência de Binet, conjuntamente com o trabalho contemporâneo de Spearman (1907) no seu *fator g* constituiu o principal catalisador para a conceção de todas as formas de atividade intelectual decorrentes de uma aptidão geral ou unitária para a resolução de problemas.

Assim, no contexto da Psicologia académica, a teoria de inteligência geral de Spearman continua a ser a conceção dominante de inteligência (Brody, 2004; Deary et al, 2007; Jensen, 2008, citado por Gardner et al., 2011) e a base para inúmeros testes de QI em circulação, como por exemplo, a terceira edição da *Weschler Adult Intelligence Scales – WAIS*.

Weschler, desde 1930, desenvolveu uma escala destinada à avaliação de inteligência em adultos e adolescentes, a *Weschler-Bellevue Intelligence Scale*, que deu origem a toda uma série de instrumentos de medida na área da inteligência que se

estendeu até ao presente. As escalas de Weschler são as escalas de inteligência mais amplamente utilizadas. Possuem como base as mesmas noções de inteligência que as *Stanford-Binet*, organizando-se em três versões: a *Weschler Adult Intelligence Scale, Revised* – WAIS-R, a terceira edição da *Weschler Intelligence Scale for Children* – WISC III e a *Weschler Preschool and Primary Scale of Intelligence* – WPPSI (Sternberg, 2005).

Os testes de Weschler produzem três resultados (Sternberg, 2005, p. 74):

*“Um resultado verbal, um resultado de realização e um resultado global. O resultado verbal é baseado em testes, seja de vocabulário, seja de semelhanças verbais, nos quais quem está a ser testado tem de dizer em que se assemelham duas coisas. O resultado de realização é baseado em testes do tipo completamento de figuras, nos quais tem de ser identificada a parte que falta numa figura ou num objecto, e ordenação de figuras nos quais tem de ser feita a reordenação de um conjunto desordenado de figuras de uma história aos quadradinhos numa sequência que corresponda a uma história coerente. O resultado global resulta do somatório dos resultados verbal e de realização”.*

Anos mais tarde, surgiram modelos como os de Gardner ou de Sternberg, que indicavam uma revolução sobre as visões prévias de inteligência, valorizando aspetos como a criatividade ou a inteligência prática.

Gardner propôs, na década de 80, a teoria das inteligências múltiplas. Este autor defendia que para além do trabalho realizado com indivíduos “normais”, também o trabalho com indivíduos sobredotados, com talentos em domínios específicos ou que tivessem sofrido lesões cerebrais, poderia contribuir para o enriquecimento e consolidação do conceito de inteligência (Neisser, 1995). Esta visão levou o autor a desenvolver um modelo multidimensional composto por diferentes formas de inteligência. De acordo com Gardner (2002), todos os seres humanos possuem pelo menos sete inteligências distintas, que existem numa mistura única em cada indivíduo. Uma inteligência, segundo o autor, pode ser definida como a capacidade para resolver problemas ou para criar produtos valorizados num ou mais contextos culturais. Considerou assim a existência de uma inteligência musical, linguística, lógico-matemática, visual-espacial, corporal cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Desde a formulação original deste modelo, Gardner já acrescentou duas novas formas de inteligência, a naturalista e a existencialista.

Sternberg (1985) propôs um modelo triádico composto por três aspectos fundamentais da inteligência – analítico, criativo e prático – dos quais apenas o primeiro pode ser medido de forma significativa pelos comuns testes de inteligência. Os resultados das suas investigações sugerem uma necessidade de equilíbrio entre a inteligência analítica (ou académica) por um lado e a criativa e prática por outro. Sternberg e colaboradores entendiam o conhecimento tácito como uma das mais importantes formas de inteligência, definindo-a como *“um conhecimento orientado para a acção, adquirido sem ajuda directa de outros, e que permite aos indivíduos alcançarem objectivos pessoais”* (Sternberg, Wagner, Williams & Horvath, 1995, citado por Neisser, 1995, p. 79).

Também a perspectiva singular do psicólogo russo Liev Vigotsky (1926) revelou a sua pertinência no âmbito do desenvolvimento do conceito de inteligência asseverando que todas as capacidades intelectuais são sociais na sua origem. Na conceção teórica deste autor, a linguagem e o pensamento surgem, inicialmente, nas interações com os primeiros cuidadores, continuando a desenvolver-se através do contacto com os professores e outros. Para Vigotsky, os tradicionais testes de inteligência ignoram aquilo que designou como *“zona de desenvolvimento próximo”*, isto é, o nível de desempenho que uma criança pode alcançar com a ajuda apropriada de um adulto competente. Assim, no que se refere aos vigentes testes de inteligência, Vigotsky afirma que são estanques, pois medem apenas a inteligência que já está totalmente desenvolvida. Testes dinâmicos em que o examinador oferece um feedback gradual e orientado poderiam permitir uma exploração mais aprofundada, de modo a obter indicações acerca do potencial latente da criança examinada. Estas ideias têm vindo a ser desenvolvidas extensivamente por alguns grupos de psicólogos contemporâneos (Brown & French, 1979; Feuerstein, 1980; Pascual-Leone & Ijaz, 1989, citado por Neisser, 1995).

As soluções encontradas pelos autores citados para a conceptualização e medição da inteligência originaram desde sempre uma enorme controvérsia, levando a sucessivas investigações. Na perspectiva de Ardila (2010, p. 100), uma possível definição de inteligência perante o atual estado do conhecimento seria:

*“Inteligência é um conjunto de capacidades cognitivas e comportamentais que possibilita a adaptação eficiente ao ambiente físico e social. Inclui a capacidade de resolver problemas, planear, pensar de forma abstracta, compreender ideias complexas, aprender com a*

*experiência. Não se identifica com conhecimentos específicos nem com capacidades específicas, trata-se sim de uma capacidade cognitiva geral, da qual fazem parte as capacidades específicas”.*

Porém, e como foi visto anteriormente, os diferentes olhares que deram origem às várias teorias sobre a inteligência que surgiram ao longo da história da Psicologia, raramente convergiram no seu percurso. Tal facto indica que a identidade do conceito de inteligência como o conhecemos hoje, poderá mesmo estar longe daquilo que é realmente necessário para o compreender nos cenários do comportamento humano.

## **2.2. O surgimento de um novo conceito - Inteligência emocional**

Sobre a inteligência emocional devemos considerar, em primeiro lugar, o facto de se tratar de um conceito bastante recente. Comparativamente à vastidão de material existente sobre a inteligência analítica, os estudos sobre este conceito possuem apenas cerca de duas décadas, tornando-o um dos constructos mais “jovens” no seio da investigação em Psicologia.

É possível constatar, através da investigação realizada na área da inteligência, a existência de uma relação entre as capacidades de um indivíduo (avaliadas através de testes de QI) e o seu posterior desempenho. Porém, a evolução das linhas de pensamento acerca dos conceitos de inteligência permitem considerar que essa mesma relação não seria por si só suficiente para determinar o sucesso dos indivíduos. Teríamos que ter em conta outros aspetos igualmente importantes, como por exemplo, variáveis inerentes à inteligência emocional.

A literatura comprova que a inteligência académica se encontra positivamente correlacionada com o rendimento escolar, o que por si não deverá constituir um preditor de sucesso na vida de um indivíduo, pois não o habilita garantida e isoladamente para resolver problemas na sua vida quotidiana. Diferentes perspetivas na área da inteligência emocional mostram que um indivíduo que possua capacidades emocionais apuradas, que conheça e saiba gerir os seus próprios sentimentos, que possa interpretar e confrontar com eficácia os sentimentos de outros, posicionar-se-á com vantagem em qualquer aspeto da sua vida (Goleman, 1995, 1998; Salovey & Mayer 1990).

Entre os contributos para o desenvolvimento do conceito de inteligência emocional, encontramos momentos de especial relevo, que vão desde Darwin, com o

seu trabalho em “The expression of the emotions in man and animals”(1872), até à publicação de “Emotional intelligence” de Daniel Goleman (1995), momento em que o conceito se popularizou fora do meio académico.

Podemos assinalar entre este período, o momento em que Thorndike (1920) recorreu à expressão “inteligência social” para se referir a capacidades de gestão e compreensão dos outros, pela sua importância na valorização de aspetos não cognitivos da conceção de inteligência existente; os notórios trabalhos de Weschler (1939) nesta área, que lhe permitiram afirmar que nenhum modelo de inteligência poderia ser considerado completo até descrever a influência de fatores que não os cognitivos no comportamento inteligente; e a previamente mencionada perspetiva de Gardner (1983), que no seu modelo de inteligências múltiplas, inclui as inteligências pessoais, dando início à ideia de que as conceções tradicionais de inteligência não explicam os desempenhos superiores.

Foram Mayer e Salovey (1990, 1997) com base em investigações anteriores (e.g. Gardner, 1983) quem definiu o termo inteligência emocional. A visão inicial destes autores resultou num modelo misto que aliava às competências associadas à inteligência, aspetos relacionados com a personalidade. Mais tarde, concentraram as suas pesquisas no desenvolvimento e validação de medidas de competências emocionais (Mayer et al, 2000).

Atualmente consideram-se três modelos centrais de inteligência emocional (Cherniss, 2004) - o modelo de Salovey e Mayer, o modelo de Bar-On e o modelo de Goleman. O modelo de IE de Salovey e Mayer (1990, 1997) é considerado um modelo de competências que se centra nas próprias emoções e na sua interação com o pensamento. Os modelos de Goleman e de Bar-On são os principais exemplos de modelos mistos, pois tratam de competências mentais e de uma variedade de outras características, tais como, a motivação, estados de consciência e atividade social como uma entidade única (Mayer et al, 2000).

Os modelos mistos (especialmente o de Goleman) são alvo de maior popularidade, ao passo que o modelo de competências colhe maior receptividade nos meios académicos e científicos. Todavia, mais do que optar por qualquer deles, importa considerar as respetivas forças e limitações, tomando-os como complementares (Caruso, et al., 2001; Mayer et al., 2000a).

Vejamos agora, com maior detalhe, os principais modelos de inteligência emocional anteriormente mencionados.

### 2.2.1. A perspectiva de Salovey & Mayer

Peter Salovey e John Mayer, reconhecidos como responsáveis pela criação da expressão “inteligência emocional”, definiram-na num dos seus primeiros trabalhos como “*a capacidade de monitorizar sentimentos e emoções próprios e também os dos outros, discriminá-los e utilizar esta informação para orientar o pensamento e as acções*” (Salovey & Mayer, 1990, p. 189). No seu artigo original argumentam de maneira arrojada e criativa a favor de noções mais amplas de inteligência, apontando para “*os valores adaptativos do planeamento flexível, da destreza social e da consideração interpessoal*” (McCrae, 2002, p. 198). Alguns anos mais tarde, os autores aperfeiçoaram esta definição, sentindo que a primeira lhes parecia ambígua e empobrecida, uma vez que se referia apenas à percepção e regulação da emoção e omitia a reflexão sobre sentimentos (Mayer & Salovey, 1997). Assim, propuseram como reformulação:

“ *A inteligência emocional envolve a capacidade de perceber com precisão, avaliar e expressar a emoção; a capacidade de utilizar e/ou gerar sentimentos quando estes facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de regular emoções de modo a promover o crescimento intelectual*” (Mayer & Salovey, 1997, p. 10).

Definiram assim, o seu modelo de IE como um modelo de aptidões ou competências. Recorrendo a uma abordagem dedutiva, identificaram quatro dimensões relacionadas de modo hierárquico (Cherniss, 2004):

- 1 – A capacidade de perceber as emoções com precisão;
- 2 – A capacidade de usar as emoções como facilitadoras do pensamento;
- 3 – A capacidade de entender as emoções;
- 4 – A capacidade de gerir as emoções.

Neste contexto, e em colaboração com Caruso, estes autores desenvolveram o “*Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test*” (MSCEIT) com o propósito de medir a inteligência emocional nos indivíduos. Trata-se de um tipo de teste centrado no desempenho, uma vez que existem respostas mais ou menos corretas para os itens que o constituem e, segundo os autores, é igualmente fiável e válido do ponto de vista psicométrico (Silva et al, 2010).

### 2.2.2. A perspectiva de Bar-On

Bar-On (1997) foi responsável pela construção de um modelo misto de inteligência emocional, que se traduz numa categorização de competências emocionais e sociais em cinco diferentes áreas que interagem entre si. Entre as influências da construção do modelo de inteligência emocional e social de Bar-On, encontramos as ideias de Darwin (1872) acerca da importância da expressão emocional para a sobrevivência e adaptação; a descrição de inteligência social de Thorndike (1920) e a sua relevância no comportamento humano; as observações de Weschler (1940; 1943) relativas ao impacto de fatores não-cognitivos e conativos naquilo a que ele se referiu como “comportamento inteligente”; também a definição de alexitimia de Sifneos (1967) constituiu uma importante influência no desenvolvimento deste modelo de inteligência emocional (Bar-On, 2006).

Bar-On define a inteligência emocional e social como uma representação de competências emocionais e sociais, relacionadas entre si, que ajudam a determinar a eficácia com que nos compreendemos e expressamos, a eficácia com que compreendemos os outros e nos relacionamos com eles e a eficácia com que lidamos com as exigências quotidianas (Bar-On, 2006). Este modelo fornece a base teórica para o EQ-I, desenvolvido originalmente para avaliar vários aspetos deste constructo, bem como, para examinar a sua conceptualização (Bar-On, 2006).

O Emotional Quotient Inventory (EQ-I), desenhado por Bar-On como expressão do seu modelo de inteligência social e emocional, foi publicado em 1997. Neste, propõe-se medir um espectro de capacidades, competências e habilidades não-cognitivas que influenciam a capacidade do indivíduo para lidar com demandas e pressões ambientais. Mais precisamente, este instrumento pode ser descrito como uma medida de autoavaliação de comportamentos social e emocionalmente competentes, que proporciona uma estimativa da inteligência emocional e social do indivíduo. É importante enfatizar que o EQ-I foi desenvolvido para medir esse conceito em particular e não os traços de personalidade ou a capacidade cognitiva do indivíduo (Bar-On, 2002).

A versão publicada do EQ-I compreende 133 itens breves e emprega uma escala de Likert de cinco pontos, desde “*muito raro ou não ocorre comigo*” até “*muito frequente ou frequente para mim*”. É aplicável a indivíduos a partir dos 17 anos de idade, baseado na composição por idades da amostra normativa. O inventário demora

cerca de 40 minutos a completar (Bar-On, 2002). Este instrumento de autorrelato encontra-se dividido em 5 escalas que integram, por sua vez, 15 subescalas. De acordo com Bar-On (2002), o EQ-I é composto por: QE intrapessoal (autorrespeito, autoconsciência emocional, assertividade, independência e autorrealização); QE interpessoal (empatia, responsabilidade social e relacionamento interpessoal); QE de gestão do stress (tolerância ao stress e controlo de impulsos); o QE de adaptabilidade (compreendendo o teste da realidade, flexibilidade e resolução de problemas) e o QE de humor geral (otimismo e a felicidade).

Relativamente às subescalas referidas, Bar-On (2002) descreve: o auto-respeito (AR) - entender, aceitar e respeitar-se a si próprio; a autoconsciência emocional (AE) - reconhecer e entender as emoções do indivíduo; a assertividade (AS) - expressar sentimentos, crenças e pensamentos, bem como defender os próprios direitos de forma não-destrutiva; a independência (IN) - ser autodirigido e autocontrolado nos próprios pensamentos e ações e ser livre de dependência emocional; a realização pessoal (RP) - desenvolver o próprio potencial e realizar atividades desejadas e exequíveis; a empatia (EM) - ter consciência, entender e apreciar os sentimentos do outro; a responsabilidade social (RS) - ser um membro cooperativo, contributivo e construtivo do grupo social do qual se faz parte; o relacionamento interpessoal (RI) - estabelecer e manter relacionamentos mutuamente satisfatórios, que sejam caracterizados pela proximidade emocional, pela intimidade e pelo ato de dar e receber afeto; a tolerância ao *stress* (TS) - suportar eventos adversos, situações stressantes e emoções fortes, lidando com o stress de forma ativa e positiva; o controlo de impulsos (CI) - resistir ou retardar um impulso ou uma tentação de ação e controlar as próprias emoções; o teste da realidade (TR) - avaliar a correspondência entre o que é experimentado interior e subjetivamente e o que existe externa e objetivamente; a flexibilidade (FL) - ajustar os próprios sentimentos, pensamentos e comportamento a situações e condições em mudança; a resolução de problemas (PS) - identificar e definir problemas pessoais e sociais, assim como gerar e implementar soluções potencialmente eficazes; o otimismo (OP) - manter uma atitude positiva, mesmo perante adversidades; a felicidade (FE) - sentir-se satisfeito com a própria vida, gostar de si e dos outros e expressar emoções positivas.

### 2.2.3. A perspectiva de Goleman

Daniel Goleman desenvolveu um dos mais populares e controversos trabalhos na área da inteligência emocional. Para este autor, inteligência emocional representa a capacidade de reconhecer emoções e sentimentos em nós próprios e nos outros, de nos motivarmos e de gerirmos as emoções internamente e nas nossas relações (Goleman, 1995; 1998).

Contrariamente a Salovey e Mayer e Bar-On que continuaram a aperfeiçoar os seus modelos de inteligência emocional, Goleman (1998) optou por adaptar o seu modelo a uma versão que lhe pareceu mais útil. Assim, o modelo de inteligência emocional deste autor foi direcionado para compreender o modo como estas capacidades influenciam o mundo laboral, assumindo uma composição de vinte e cinco competências organizadas em cinco habilidades emocionais e sociais básicas:

*Autoconsciência*: capacidade de saber o que estamos a sentir num determinado momento e de utilizar as nossas preferências para guiar a tomada de decisões baseada numa avaliação realista das nossas capacidades e numa sensação bem assente de confiança em nós próprios (inclui a consciência emocional, a autoavaliação precisa e a autoconfiança);

*Auto-regulação*: gerir as nossas emoções para que facilitem a tarefa que estamos a levar a cabo e não interfiram com ela; ser conscientes e retardar a gratificação na procura dos nossos objetivos; ser capazes de recuperar prontamente de *stress* emocional (inclui o autocontrolo, a probidade, a consciência, a adaptabilidade e a inovação);

*Motivação*: utilizar as nossas preferências mais profundas para caminharmos para os nossos objetivos, para tomar iniciativas, ser mais eficazes e perseverar apesar dos contratemplos e frustrações que se apresentam (inclui a motivação para a realização, o compromisso, a iniciativa e o otimismo).

*Empatia*: perceber o que as outras pessoas estão a sentir, ser capazes de nos pormos no seu lugar e cultivar a relação e o ajustamento com uma ampla diversidade de pessoas (inclui entender os outros, desenvolver os outros, orientação para servir, valorizar a diversidade e a consciência política);

*Aptidões sociais*: gerir bem as emoções nas relações, interpretando adequadamente as situações e as redes sociais; interagir fluidamente; utilizar estas habilidades para persuadir, dirigir, negociar e resolver disputas; cooperar e trabalhar em equipa (inclui a influência, a comunicação, a administração de conflitos, a liderança, a capacidade de catalisar mudanças, construir laços, a colaboração e a cooperação, e as capacidades de equipa).

Este autor considera que para a obtenção de êxito profissional, especialmente em funções de liderança, as competências emocionais são essenciais e constituem uma vantagem competitiva. De facto, grande parte da obra de Goleman incide sobre a aplicação da inteligência emocional à liderança (Silva et al, 2010), encontrando-se assim, especialmente associada ao contexto organizacional.

Aliando o trabalho de Boyatzis no questionário de avaliação de competências *Self-Assessment Questionnaire* (Boyatzis et al, 2002) ao seu próprio modelo, Goleman construiu o *Emotional Competence Inventory* (ECI), autoproclamado como um “*instrumento aplicável em 360 graus*”, isto é, um questionário que permite recolher informações acerca do comportamento de um indivíduo em relação aos seus colegas de trabalho (Boyatzis et al, 2002), tendo por base as dimensões presentes no modelo projetado por este autor.

Mais recentemente, Goleman, em colaboração com Boyatzis, reformulou os anteriores modelos (1995; 1998) com o intuito de aprofundar e desenvolver as anteriores versões. Assim, e de acordo com a perspetiva dos próprios autores, foram incorporados no modelo atual, novos dados provenientes de investigações e análises estatísticas mais precisas, efetuadas pelos próprios, resultando em vinte competências emocionais organizadas em quatro grandes domínios - a *Perceção, Avaliação e expressão da emoção*, a *Facilitação emocional do pensamento*, *Compreender e analisar a informação emocional e aplicar o conhecimento emocional*, e por fim a *Regulação das emoções* (Silva et al, 2010). Esta nova versão possui a peculiaridade de conceptualizar uma necessidade de se adquirir determinadas aptidões para alcançar as fases seguintes.

### **2.3. Religiosidade e competências emocionais**

Como vimos anteriormente, a investigação na área das emoções gerou uma pluralidade de definições que convergem apenas em alguns aspetos, verificando-se, no geral, pouco consenso. Porém, pela relevância das emoções nas vivências quotidianas e pelo conseqüente interesse na exploração de capacidades que enalteçam as nossas competências emocionais, torna-se importante valorizar e investigar as possibilidades oferecidas pelo conceito contemporâneo de inteligência emocional.

O recorrente interesse e investimento no estudo de modelos de inteligência aliado à importância das emoções e à sua relação com os processos cognitivos, incentivaram a investigação da inteligência emocional (Barrett & Salovey, 2002). Embora existam diversos modelos de inteligência emocional, atualmente destacam-se três modelos principais. Como já referido, o modelo de Salovey e Mayer (1990), o modelo de Bar-On (1997) e o modelo de Goleman (1998), que se dividem em modelos de competências (Mayer & Salovey) e em modelos híbridos ou mistos (Bar-on; Goleman).

A interação entre os sistemas de emoções e cognitivos constituíram fonte de interesse para uma parte considerável dos modelos de inteligência emocional, evidenciando o modo como, por exemplo, a resolução de problemas, a tomada de decisões ou raciocínio humanos podem ser influenciados pelas emoções, reafirmando deste modo o seu valor adaptativo (Damásio, 2007; Mayer et al, 2002).

Greenberg e colaboradores (1995) partindo de uma investigação com crianças confirmaram que as competências emocionais contribuem definitivamente para o melhoramento de todo um leque de competências sociais, o que nos permite refletir sobre o contributo da inteligência emocional para uma melhor adaptação social.

Por seu lado, a religiosidade incorpora o quotidiano de inúmeras pessoas, numa relação interdependente entre as emoções e toda uma variedade de comportamentos, atitudes e crenças. A sua presença na vida dos indivíduos influencia igualmente a sua adaptação social. Por norma, os investigadores na área da Psicologia da religião tendem a ver a religiosidade ou o nível de compromisso ou adesão à religião como um fenómeno multidimensional com distintas correlações psicossociais (Paek, 2006). A conceptualização de religiosidade intrínseca e extrínseca de Allport e Ross (1967) ilustra esse facto na perfeição.

Allport (1950), considerava que a religião possuía um papel paradoxal, pois tanto podia fazer emergir o melhor como o pior das pessoas, originando ou desfazendo preconceitos. Este autor pretendia compreender as motivações inerentes ao envolvimento em práticas religiosas. Assim, deduziu que certos indivíduos possuem uma motivação intrínseca para se envolverem na religião, enquanto outros possuem uma motivação extrínseca. Os que possuem motivação intrínseca envolvem-se em práticas religiosas pelo que a religião é, ou seja, encontram nesta uma relação pessoal e íntima com o transcendente. Por seu lado, os que possuem uma motivação extrínseca, normalmente envolvem-se em práticas religiosas para obter benefícios pessoais ou sociais e não pelo que a religião significa (Allport & Ross, 1967).

Em muitos países europeus a religião tem assumido uma menor importância na vida das pessoas, havendo um crescente desinteresse. Menéndez (2007) procurou caracterizar a religiosidade e valores portugueses, numa comparação com Espanha e com a Europa católica. Baseando-se em estudos sociais europeus de grandes dimensões, este autor delimitou as características distintivas da religiosidade portuguesa, assente apenas no catolicismo institucionalizado, devido à predominância desta religião no território. Assim, considerou que os principais traços que caracterizam a religiosidade em Portugal são uma “*elevada confiança na instituição eclesial, uma identidade católica alta, uma prática religiosa não tão alta como a sua identidade (embora superior à média europeia) e um alto nível de crença em Deus*” (p.779). Este investigador constatou ainda uma queda *inter e intra geracional* da prática religiosa e uma evolução orientada para uma religiosidade mais débil, com uma menor importância na vida dos indivíduos, com *crenças mais dissolutas*. Ainda assim, conclui que a religiosidade dos portugueses se mantém alta (nas práticas, atitudes em relação à igreja e na auto-perceção das pessoas como religiosas) no contexto europeu (Menéndez, 2007).

Vilaça (2006) reafirma ainda a presença de um *monolitismo religioso* que padroniza as representações religiosas dos portugueses. Para esta autora, a sociedade portuguesa, predominantemente católica, demonstra indícios de pluralização religiosa pouco significativos o que denota alguma resistência à formação de um *mercado religioso competitivo*.

Neste âmbito podemos ainda mencionar algumas perspetivas referentes a variações sociodemográficas da religiosidade. Pois para alguns autores, tal como Dillon e Savage (2006), a religiosidade é mais elevada em meio rural do que em meio urbano.

Alguns autores afirmam ainda a existência de distinções ao nível do sexo, considerando as mulheres mais religiosas que os homens (Argyle, 2000; Batson, Schoenrade & Ventis, 1993; Beit-Hallahmi & Argyle, 1997). O mesmo se verifica em relação às competências emocionais, tendo sido também constatadas em alguns estudos, ligeiras diferenças que apontavam para valores mais elevados nos indivíduos do sexo feminino. Katyal e Awatashi (2005) mostraram que as mulheres possuem resultados ligeiramente superiores ao nível da inteligência emocional, porém, a diferença encontrada nas suas investigações não se revelou estatisticamente significativa. Num estudo para investigar a relação entre as características demográficas e a inteligência emocional de trabalhadores de algumas organizações selecionadas, também Adeyemo (2008) encontrou valores de inteligência emocional superiores nas funcionárias do sexo feminino. Shanwal (2005) para além de ter verificado valores mais elevados de inteligência emocional em estudantes que residiam em zonas rurais, em oposição aos que viviam em áreas urbanas, reportou também a partir da sua investigação, valores de inteligência emocional mais elevados nas participantes do sexo feminino. No que se refere às competências emocionais, podemos ainda referir as investigações de Fariselli et al (2006), que examinaram a relação entre a inteligência emocional e a idade, demonstrando uma ligeira mas significativa correlação positiva entre ambas.

Numa meta-análise de 63 estudos, Zuckerman e colaboradores (2013) procuraram mostrar a relação entre a inteligência e a religiosidade, sendo a inteligência definida e explorada pelos autores como “*a capacidade de raciocinar, planejar, resolver problemas, pensar de forma abstrata, compreender ideias complexas, aprender rapidamente e aprender com a experiência*” (p. 1). Três possíveis interpretações foram discutidas a partir dos resultados obtidos: em primeiro lugar, as pessoas inteligentes são menos propensas a conformarem-se e por conseguinte, existe nelas uma maior tendência para resistir aos dogmas religiosos; em segundo lugar, tendem a adotar linhas de pensamento analítico (em oposição ao intuitivo), o que enfraquece as crenças religiosas; por fim, diversas funções da religiosidade, incluindo o controlo compensatório, a autorregulação, a auto-motivação e a vinculação segura, são também conferidas pela inteligência. As pessoas inteligentes poderão assim, de acordo com estes autores, possuir uma menor necessidade de crenças e práticas religiosas.

Numa perspetiva semelhante, Lewis e colaboradores (2011) encontraram associações significativas entre baixos níveis de inteligência e o fundamentalismo religioso ou outros níveis elevados de religiosidade. Estes estudos contrastam com todo

um conjunto de outras investigações que oferecem concepções inversas da religião e religiosidade, associando a estas características benéficas, fruto de uma relação positiva com elementos cognitivos e emocionais. Entre estas encontramos, por exemplo, investigações que relacionam positivamente a religiosidade com um maior sentimento de preocupação com o bem-estar do outro e com atitudes que o promovam (Clary & Snyder, 1991, Wiebe & Fleck, 1980); em termos mais específicos, a correlação positiva encontrada entre a religiosidade intrínseca e o locus de controlo interno, auto-motivação, performance académica e sensibilidade emocional, por oposição à religiosidade extrínseca, a qual foi negativamente correlacionada com estas mesmas dimensões (Paek, 2006; Masters & Bergin, 1992 citado por Paek, 2006); ou podemos ainda considerar a relação positiva encontrada entre a religiosidade e alguns fatores do modelo *Big Five* (Saroglou, 2002), à semelhança da inteligência emocional (Vakola et al, 2004).

Apesar de a orientação religiosa constituir uma *força social* com um papel básico na inteligência emocional (Liu, 2010), a interação entre ambos os conceitos ainda não foi meticolosamente estudada, sendo que investigações análogas sugerem a possibilidade da existência de associações positivas entre ambas.

Paek (2006) investigou a relação entre religiosidade e inteligência emocional percebida, numa amostra composta por 148 adultos cristãos que frequentavam a igreja. Verificou-se a partir dos seus resultados, a existência de uma correlação positiva entre a orientação religiosa intrínseca e a inteligência emocional percebida, em especial na componente compreensão emocional, mas também na empatia emocional e cognitiva. Com as medidas de religiosidade comportamentais selecionadas pela autora, apenas a compreensão emocional se correlacionou positivamente, embora a inteligência emocional percebida no geral tenha variado significativamente entre grupos de diferentes níveis de compromisso religioso. Paek explica que os fatores comportamentais e de atitudes religiosas constituíram preditores significativos de inteligência emocional percebida.

Também Liu (2010) num estudo direcionado para o contexto organizacional, investigou a relação entre a orientação religiosa e inteligência emocional numa amostra composta por 497 estudantes (sendo alguns funcionários *part-time* em várias empresas), constatando que a orientação religiosa intrínseca se encontrava positivamente correlacionada com a inteligência emocional, ao contrário da orientação religiosa extrínseca, que apresentava uma correlação negativa com a mesma.

Assim, apesar de vivermos numa época de secularização em que se verifica um notório decréscimo das vivências religiosas em diversas sociedades, não deixa de ser importante investigar as formas de religiosidade e toda a sua implicação no comportamento humano. Nesta investigação atende-se particularmente a uma análise da sua (potencial) influência na forma como os indivíduos gerem as suas emoções perante a diversidade de estímulos quotidianos.

## **Parte II**

### **Estudo Empírico**

## Capítulo III – Opções Metodológicas

### 3.1. Objetivos do estudo

A presente investigação possui um carácter transversal e observacional-descritivo e tem por objetivo principal explorar a relação entre a religiosidade (operacionalizada sob a forma de orientação religiosa intrínseca e extrínseca) e competências emocionais, particularmente a perceção emocional, expressão emocional e a capacidade para lidar com a emoção, numa amostra composta por estudantes universitários de três áreas de estudo distintas. Apresenta uma metodologia de investigação de cariz quantitativo (Almeida & Freire, 2000).

Pretende-se também, verificar especificamente a existência de diferenças relativas a estes dois constructos centrais entre os grupos de estudantes das três áreas de estudo (ciências humanas e sociais; ciência e tecnologia; ciências da saúde), e verificar se existem diferenças associadas a alguns fatores sociodemográficos, como a idade, sexo, o estado civil, o local onde reside, a religião ou a participação em grupos ou movimentos religiosos.

Relativamente ao objetivo principal do estudo, pretende-se confrontar os resultados com os estudos de Liu (2010) e Paek (2006) que investigam também a relação mencionada. No que concerne aos objetivos inerentes à informação sociodemográfica, pretende-se igualmente verificar a sua relação com a literatura. No entanto, é de notar que o estudo de algumas variáveis, como foi o caso do estado civil, religião, participação em grupos religiosos, ano que os participantes frequentam, permanência no ensino superior e área de estudos, foi inteiramente exploratório. Deste modo, temos como objetivos específicos:

1. Verificar se existem diferenças entre sexos relativamente à religiosidade (Argyle, 2000; Batson, Schoenrade & Ventis, 1993; Beit-Hallami & Argyle, 1997);
2. Verificar se existem diferenças entre sexos relativamente às competências emocionais (Adeyemo, 2008; Katyal & Awatashi 2005);
3. Verificar se a idade se encontra relacionada com a religiosidade (Dillon & Wink, 2007; Coutinho, 2011);

4. Verificar se a idade se encontra relacionada com as competências emocionais (Fariselli et al, 2006);
5. Verificar se existem diferenças ao nível da religiosidade em função do estado civil dos participantes;
6. Verificar se existem diferenças ao nível das competências emocionais em função do estado civil dos participantes;
7. Verificar se existem diferenças ao nível da religiosidade em função do local de residência dos participantes (Dillon & Savage, 2006);
8. Verificar se existem diferenças ao nível das competências emocionais em função do local de residência dos participantes (Shanwal, 2005);
9. Verificar se existem diferenças ao nível da religiosidade em função da religião dos participantes;
10. Verificar se existem diferenças ao nível das competências emocionais em função da religião dos participantes;
11. Verificar se existem diferenças ao nível da religiosidade em função da participação em grupos ou movimentos religiosos;
12. Verificar se existem diferenças ao nível das competências emocionais em função da participação em grupos ou movimentos religiosos;
13. Verificar se existem diferenças ao nível da religiosidade em função do ano frequentado pelos participantes;
14. Verificar se existem diferenças ao nível das competências emocionais em função do ano frequentado pelos participantes;

15. Verificar se existem diferenças ao nível da religiosidade em função da permanência no ensino superior;
16. Verificar se existem diferenças ao nível das competências emocionais em função da permanência no ensino superior;
17. Verificar se existem diferenças ao nível da religiosidade em função da área de estudos;
18. Verificar se existem diferenças ao nível das competências emocionais em função da área de estudos.

### **3.2. Método**

Para esta investigação optou-se por uma metodologia de cariz quantitativo, partindo de uma recolha de dados com recurso a instrumentos psicométricos, numa amostra de conveniência composta por estudantes universitários. Este processo teve início após a aprovação das Faculdades onde se efetuou a recolha.

#### **3.2.1. Participantes**

A amostra do presente estudo, de conveniência, foi composta inicialmente por 684 participantes, estudantes de diferentes Faculdades do Porto.

Relativamente à nacionalidade, 610 (89,2%) participantes são de nacionalidade portuguesa e 69 (10,1%) são de nacionalidade estrangeira, sendo que se verificaram 5 omissões (cf. anexo A).

Devido à dificuldade em controlar variáveis parasitas ao longo da recolha de dados e uma vez que os instrumentos utilizados se encontram aferidos para a população portuguesa, optamos por não considerar para análise os participantes de nacionalidade estrangeira. Desta forma, o nosso estudo empírico centra-se numa amostra composta por 610 participantes de nacionalidade portuguesa.

Deste modo, este estudo possui uma amostra selecionada de forma não aleatória e não probabilística, uma vez que os sujeitos elegíveis para a mesma foram sendo incluídos por

conveniência (Ribeiro, 1999). Definiu-se como critérios de inclusão ser estudante universitário e a compreensão da língua portuguesa falada e/ou escrita.

Quanto ao sexo (cf. Tabela 3), a maioria dos participantes era do sexo feminino.

**Tabela 3**

*Caracterização Sociodemográfica dos Participantes em Função do Sexo (n=610)*

		<i>n</i>	%
<b>Sexo</b>	<b>Feminino</b>	415	68,0
	<b>Masculino</b>	195	32,0

Relativamente à idade na amostra, verificou-se que esta variava entre os 18 e os 55 anos, encontrando-se a maioria dos participantes na faixa etária dos 18 aos 22 anos. A média de idade da amostra situava-se nos 22,86 anos com um desvio-padrão de 6,13 (cf. Anexo B).

No que se refere ao estado civil, observou-se que a maioria dos participantes no estudo era solteira, verificando-se uma omissão (cf. Tabela 4).

**Tabela 4**

*Caracterização Sociodemográfica dos Participantes em Função do Estado Civil (n=609)*

		<i>n</i>	%
<b>Estado civil</b>	<b>Solteiro(a)</b>	555	91,0
	<b>Casado(a)/União de facto</b>	44	7,2
	<b>Divorciado(a)/Separado(a)</b>	10	1,6

A maioria dos participantes residia em meio urbano. Verificaram-se neste campo 4 omissões (cf. Tabela 5).

**Tabela 5**

*Caracterização Sociodemográfica dos Participantes em Função do Local Onde Residem (n=606)*

		<i>n</i>	%
<b>Local onde reside</b>	<b>Meio rural</b>	109	17,9
	<b>Meio urbano</b>	353	57,9
	<b>Meio semi-urbano</b>	144	23,6

A maior parte da amostra é oriunda da região norte do país (62,3%), seguida da região centro (12,8%), região sul (1%) e ilhas (0,8%).

O curso com mais participantes foi o curso de Fisioterapia, sendo que os cursos de Engenharia e Gestão da Qualidade e Reabilitação Psicomotora foram os que tiveram menor número de participantes. Com a finalidade de otimizar os meios disponíveis para o nosso estudo, optamos por agrupar todos participantes de todos os cursos de acordo com a área de estudos em que se integravam nas Faculdades onde se efetuou a recolha de dados. Obtivemos assim três grandes áreas: Ciências Humanas e Sociais, Ciência e Tecnologia e Ciências da Saúde (cf. Tabela 6). Das três, foi em Ciências da Saúde que se verificou um maior número de participantes.

**Tabela 6***Caracterização Sociodemográfica dos Participantes em Função do Curso (n=610)*

		<i>n</i>	%
<b>Ciências Humanas e Sociais</b>	Psicologia	74	12,1
	Criminologia	78	12,8
	Serviço Social	16	2,6
	Ciência política e relações internacionais	22	3,6
	Ciências da comunicação	58	9,5
<b>Curso</b>	Engenharia informática	11	1,8
	Engenharia civil	28	4,6
	Arquitetura e urbanismo	9	1,5
	Engenharia do ambiente	7	1,1
	Engenharia e gestão da qualidade	5	0,8
<b>Ciências da Saúde</b>	Enfermagem	25	4,1
	Fisioterapia	103	16,9
	Ciências farmacêuticas	103	16,9
	Reabilitação psicomotora	4	0,7
	Ciências da nutrição	8	1,3
	Medicina dentária	50	8,2
	Análises Clínicas e Saúde Pública	9	1,5

Dos 610 elementos da amostra, a maioria frequentava uma Licenciatura, 42 frequentavam um Mestrado e 160 frequentavam um Mestrado integrado ( $Mdn = 2$ ,  $IQQ = 6$ ), verificando-se uma omissão (cf. Tabela 7).

**Tabela 7**

*Caracterização Sociodemográfica dos Participantes em Função do Ano que Frequentam (n=609)*

		<i>n</i>	%
<b>Ano que frequenta</b>	<b>1º ano Licenciatura</b>	183	30,0
	<b>2º ano Licenciatura</b>	135	22,1
	<b>3º ano Licenciatura</b>	83	13,6
	<b>4º ano Licenciatura</b>	6	1,0
	<b>1º ano Mestrado</b>	37	6,1
	<b>2º ano Mestrado</b>	5	0,8
	<b>1º ano Mestrado integrado</b>	44	7,2
	<b>2º ano Mestrado integrado</b>	44	7,2
	<b>3º ano Mestrado integrado</b>	38	6,2
	<b>4º ano Mestrado integrado</b>	28	4,6
	<b>5º ano Mestrado integrado</b>	6	1,0

A maioria dos participantes frequentava o ensino superior há um a três anos (cf. Tabela 8).

**Tabela 8**

*Caracterização Sociodemográfica dos Participantes em Função da Permanência no Ensino Superior (n=605)*

		<i>n</i>	%
<b>Número de anos no ensino superior</b>	<b>1ano</b>	188	30,8
	<b>2 anos</b>	162	26,6
	<b>3 anos</b>	111	18,2
	<b>4 anos</b>	64	10,5
	<b>5 anos</b>	28	4,6
	<b>6 anos</b>	18	3,0
	<b>7 anos</b>	11	1,8
	<b>8 anos</b>	6	1,0
	<b>9 anos</b>	8	1,3
	<b>10 anos</b>	3	0,5
	<b>11 anos</b>	2	0,3
	<b>12 anos</b>	2	0,3
	<b>13 anos</b>	2	0,3

Relativamente à religião, a maioria dos participantes era católica, o que vai ao encontro dos dados do Instituto Nacional de Estatística (2012) que nos mostram que cerca de 81% da população portuguesa é católica. Verificaram-se 16 omissões (cf. Tabela 9).

**Tabela 9**

*Caracterização Sociodemográfica dos Participantes em Função da Religião (n=594)*

		<i>n</i>	%
<b>Religião</b>	<b>Cristã (não especificado)</b>	49	8,0
	<b>Evangélica</b>	1	0,2
	<b>Budista</b>	1	0,2
	<b>Católica</b>	465	76,2
	<b>Adventista do Sétimo dia</b>	1	0,2
	<b>Ateu</b>	39	6,4
	<b>Agnóstica</b>	15	2,5
	<b>Bahá'i</b>	1	0,2
	<b>Não tem</b>	22	3,6

Apenas 56 participantes integravam grupos ou movimentos religiosos, sendo que os restantes não participavam em nenhum, verificando-se três omissões (cf. Tabela 10).

**Tabela 10**

*Caracterização Sociodemográfica dos Participantes em Função da Participação em Movimentos ou Grupos Religiosos (n=607)*

		<i>n</i>	%
<b>Participação em grupos ou movimentos religiosos</b>	<b>Não</b>	551	90.3
	<b>Sim</b>	56	9.2

Apesar da diversidade verificada no que se refere às atividades religiosas frequentadas pelos participantes, os grupos de jovens destacaram-se com uma frequência superior às restantes, tanto isoladamente como integrado em conjuntos de atividades. No entanto, a maioria dos sujeitos indicou não participar em grupos ou movimentos religiosos (cf. Anexo C).

### 3.2.2. Material

Para a elaboração desta investigação, foram selecionados instrumentos <sup>1</sup> que permitissem uma avaliação adequada dos constructos que se pretendia estudar. Recorreu-se, assim, a um Questionário Sociodemográfico, ao *Questionário de Competência Emocional (QCE)* e à *Escala de Orientação Religiosa – Revista (EOR)*.

**Questionário Sociodemográfico:** Construiu-se para este estudo um Questionário Sociodemográfico composto por alguns dados pessoais e duas questões retiradas do questionário sociodemográfico elaborado por Linares (2012), relativas à religião e à participação em atividades/movimentos religiosos, num total de 10 itens

**Questionário de Competência Emocional (QCE):** O QCE é a versão portuguesa adaptada por Lima Santos e Faria (2005) de um instrumento de auto-relato, originalmente desenvolvido na Croácia por Taksic (2000), o *Emotional Skill and Competence Questionnaire*, que pode ser utilizado em diferentes contextos (Faria & Lima Santos, 2011).

Baseia-se no modelo teórico de Mayer e Salovey (1997) e inclui um total de 45 itens, respondidos numa escala de *Likert* de 6 pontos, entre “Nunca” e “Sempre”, apresentando três dimensões ou subescalas – *Percepção Emocional (PE)*, com 15 itens, *Expressão Emocional (EE)*, com 14 itens, e *Capacidade para Lidar com a Emoção (CL)*, com 16 itens. Uma pontuação mais elevada em cada dimensão ou subescala é sinónimo de uma maior competência emocional.

---

<sup>1</sup> Por questões éticas, e por indicação dos Orientadores, as cópias dos instrumentos utilizados, bem como os documentos comprovativos da autorização para a utilização dos mesmos por parte dos autores e as permissões obtidas para a elaboração deste estudo, serão entregues ao júri num *dossier* próprio.

Este instrumento destina-se a adolescentes (a partir dos 15 anos) e adultos, podendo ser utilizado em vários contextos, como, por exemplo, o acadêmico e o laboral (Faria & Lima Santos, 2011).

Através da administração do QCE numa amostra composta por 730 alunos do ensino secundário e ensino superior, após a tradução e adaptação para o contexto português (Lima Santos & Faria, 2005), obteve-se informação acerca das propriedades psicométricas deste instrumento.

Os valores de *alfa* indicam que os itens são consistentes com as dimensões a que pertencem, revelando uma boa consistência interna para as dimensões *Perceção Emocional* e *Expressão Emocional* e uma consistência interna razoável para a dimensão *Capacidade para Lidar com a Emoção* (Faria & Lima Santos, 2011).

Relativamente às análises fatoriais, extraíram-se três fatores, os quais explicam cerca de 30% da variância total dos resultados e os índices de validade interna dos itens foram maioritariamente superiores a 0,40, o que constitui um indicador de uma boa correlação entre os itens e as três dimensões da competência emocional (Faria & Lima Santos, 2011).

Verificaram-se ainda correlações positivas e estatisticamente significativas entre as três dimensões do instrumento, à semelhança da versão original, assim como uma boa sensibilidade e um poder discriminatório satisfatório (Faria & Lima Santos, 2011). Em suma, o QCE possui boas propriedades psicométricas.

***Escala de Orientação Religiosa – Revista (EOR):*** A “Age Universal” I/E-Revised (Gorsuch & McPherson, 1989) é igualmente um instrumento de auto-relato, cujo fundamento teórico provém dos conceitos de Allport (1966) e Allport e Ross (1967) de religiosidade intrínseca e extrínseca.

Utilizou-se no presente estudo a versão portuguesa traduzida e adaptada por Linares (2012) designada Escala de Orientação Religiosa – Revista (EOR).

A Escala é composta por 14 itens, sendo oito itens (1, 3, 4, 5, 7, 10, 12 e 14) correspondentes à Subescala de Orientação Religiosa Intrínseca, três itens (6, 8, e 9) à Subescala de Orientação Religiosa Extrínseca Pessoal e três itens (2, 11 e 13) à Subescala de Orientação Religiosa Extrínseca Social (Linares, 2012).

As respostas são dadas numa escala de Likert de 5 pontos com as seguintes opções: 1- “Discordo totalmente”, 2- “Discordo em parte”, 3- “Não tenho a certeza”, 4- “Concordo em parte” e 5- “Concordo totalmente”. Os itens 3, 10 e 14 têm pontuação invertida, pois são formulados de forma inversa (Linares, 2012).

O *score* de cada subescala é obtido pela soma das respostas aos itens respetivos, resultando num intervalo de 8 a 40 pontos para a Subescala de Orientação Religiosa Intrínseca e num intervalo de 3 a 15 pontos para a Subescala de Orientação Religiosa Extrínseca Pessoal e para a Subescala de Orientação Religiosa Extrínseca Social.

Apesar da estrutura originalmente formulada por Gorsuch e McPherson (1989), na adaptação elaborada por Linares (2012), a análise fatorial colocou em causa a distinção existente entre as dimensões de orientação religiosa, previamente debatida por outros autores (e.g., Flere & Lavric, 2007; Kirkpatrick, 1989, Maltby, 1999, citados por Linares, 2012).

Verificaram-se, assim, três subescalas, numa solução diferente da original - subescala *Intrínseca/ Extrínseca Pessoal (I/EP)*, agregando cinco itens intrínsecos e os extrínsecos pessoais, subescala *Extrínseca Social (ES)*, que replica o estudo original, e uma Subescala agregando os três itens de orientação intrínseca cotados de modo inverso, denominada *Extrínsecos “outros” (EO)*.

Relativamente às propriedades psicométricas, foram verificados valores de *alfa* satisfatórios para a Subescala de Orientação Intrínseca/Extrínseca Pessoal e para a Subescala de Orientação Extrínseca Social e fraco para a Subescala “Extrínsecos outros” ou “Seriedade religiosa”. Na análise fatorial extraíram-se três fatores, os quais explicam cerca de 61,4% da variância total (Linares, 2012). Globalmente, a escala revelou propriedades psicométricas razoáveis.

### **3.2.3. Procedimento**

Obteve-se para este estudo, em primeiro lugar, a devida permissão dos autores para a utilização do Questionário de Competência Emocional (QCE) e Escala de Orientação Religiosa – Revista.

Procedeu-se em seguida ao pedido formal aos responsáveis pelas Faculdades portuenses visadas neste estudo, para a realização da recolha de dados junto dos estudantes das mesmas, o que implicou a aprovação do projeto pela Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa.

Após a aprovação do pedido, foi feita a recolha de dados, tendo sido antecipadamente asseguradas as questões de confidencialidade e anonimato. Relativamente a estas medidas, é de notar que foi solicitado aos participantes a leitura e aprovação dos termos presentes no formulário de consentimento informado, assegurando o carácter voluntário da participação no

estudo. Deste modo, cada participante foi informado acerca do direito de recusar a qualquer momento a participação na totalidade do estudo sem quaisquer consequências pessoais.

Os participantes foram igualmente informados acerca das condições de anonimato, tendo presente que os formulários de consentimento informado assinados e os questionários preenchidos eram colocados pelos próprios em envelopes distintos, tornando-se impossível identificar a que consentimento informado assinado pertencia cada bloco de questionários preenchidos.

A recolha de dados demorava em média quinze minutos e teve lugar em contexto de sala de aula, onde os participantes preenchiam o Questionário Sociodemográfico, o Questionário de Competência Emocional (QCE) e Escala de Orientação Religiosa – Revista (EOR), no início ou final de cada aula, mediante autorização dos docentes responsáveis, previamente contactados pelo investigador.

Sempre que os docentes autorizavam, o investigador permanecia na sala de aula, disponível para esclarecer qualquer tipo de dúvida que pudesse surgir durante a participação no estudo.

Com os dados obtidos, procedeu-se à cotação dos questionários e à construção de uma base de dados tratamento estatístico dos mesmos recorrendo ao *software* estatístico IBM SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 20.0.

Relativamente à análise estatística dos dados, partiu-se de um estudo descritivo dos dados obtidos (média, desvio-padrão), seguido de uma verificação das propriedades psicométricas dos mesmos, de modo a verificar a sua adequação. Em seguida procedeu-se às análises correlacionais (através do teste paramétrico de *Pearson*), e por fim efetuaram-se os testes de diferenças.

## **Capítulo IV – Resultados**

### **4.1. Qualidades psicométricas dos instrumentos**

Com o intuito de comparar os resultados da amostra em relação à religiosidade e competências emocionais, procedeu-se à verificação das qualidades psicométricas de ambos os instrumentos, de modo a garantir a adequação dos mesmos, confirmando igualmente o cumprimento dos pressupostos necessários para o recurso a testes paramétricos.

Recorreu-se inicialmente à análise fatorial confirmatória com o intuito de verificar a adaptação dos constructos teóricos aos dados obtidos na amostra. Inicialmente foram analisados os valores de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), que consiste num procedimento estatístico utilizado para aferir a qualidade das relações entre as variáveis de modo a prosseguir com a análise fatorial. É uma estatística que varia entre 0 e 1 e compara as correlações de ordem zero com as correlações parciais observadas entre as variáveis. Assim, um KMO perto de 1 indica coeficientes de correlação parciais pequenos, enquanto valores próximos de zero indicam que não será adequado proceder à análise fatorial dada a existência de uma correlação fraca entre as variáveis (Pestana & Gageiro, 2008).

Em seguida procedeu-se à análise da consistência interna de ambos os instrumentos de modo a determinar a sua precisão, e posteriormente efetuaram-se os testes de normalidade.

## **EOR**

Na presente investigação obteve-se um KMO de 0,88 para a EOR, valor considerado bom, e que permitiu a realização da análise fatorial.

Através da análise fatorial das componentes principais da Escala de Orientação Religiosa obteve-se a confirmação de uma estrutura tripartida, com valores próprios superiores a 1, sendo possível constatar a existência de misturas semelhantes às obtidas por Linares (2012).

O primeiro fator é composto por 9 itens, sendo 6 pertencentes à dimensão *Orientação Religiosa Intrínseca* e 3 relacionados com a dimensão *Orientação Religiosa Extrínseca Pessoal*. O segundo fator reúne os 3 itens da dimensão *Extrínseca Social* e no terceiro fator constam apenas 2 itens da dimensão *Intrínseca* (cf. Anexo D).

Estes dados apontam para uma maior associação de aspetos relativos à orientação religiosa intrínseca e extrínseca pessoal por parte dos participantes, dado o seu relevo no primeiro fator. Trata-se, assim, de uma inclinação para uma experiência religiosa mais intensa e pessoal, associada normalmente a aspetos de índole positiva, como a motivação e o sentido para a vida, entrelaçados com uma procura de conforto e proteção. Por sua vez, num segundo fator, os participantes associam apenas aspetos relativos a uma orientação religiosa extrínseca social, relacionada com uma procura de interação social, de um modo mais instrumental. No terceiro fator apresentam-se itens de orientação religiosa intrínseca, conotados com alguma ambiguidade devido à sua formulação invertida.

Observou-se através deste processo estatístico, que os itens referentes à Orientação Religiosa Extrínseca Pessoal (6, 8 e 9) se encontram no fator 1, em conjunto com os itens de

Orientação Religiosa Intrínseca. Tais dados coincidem com a solução fatorial encontrada e investigada por Linares (2012).

A ambiguidade destes itens relativos à Orientação Religiosa Extrínseca pessoal levou alguns autores (Kirkpatrick, 1989, Maltby, 1999, citados por Linares, 2012) a questionar a sua integração nesta diferente composição, onde se poderiam aliar aos itens relativos à Orientação Religiosa Intrínseca. Alegavam a presença de um carácter utilitarista, direcionado para a gratificação pessoal associado a estes itens, que contrastava com a forma mais profunda e pessoal de viver a religião presente na Orientação Religiosa Intrínseca (Kirkpatrick, 1989, Maltby, 1999, citados por Linares, 2012). Autores como Flere e Lavric (2007) encontraram também esta junção de itens nos seus estudos com diversos grupos religiosos. Todavia, podemos observar a Orientação Religiosa Extrínseca pessoal como *fonte de conforto e segurança*, associada a uma religiosidade intrínseca vista como força motivadora (Linares, 2012).

Os itens 3, 10 e 14, formulados de modo invertido, ao longo do estudo desta escala, foram considerados como itens que sugerem “*algo que se sobrepõe à religião*” (Linares, 2012, p. 75). Perante as evidências sugeridas por análises multifatoriais, alguns autores optaram por agrupar estes itens e classificá-los como *extrínsecos “outros”* (Gorsuch & McPherson, 1989; Gorsuch & Venable, 1983, citado por Linares, 2012).

A solução fatorial investigada por Linares (2012) apresenta os mesmos moldes, com a junção dos itens associados à orientação religiosa intrínseca com os itens relativos à orientação religiosa extrínseca pessoal num único fator e com os itens invertidos agrupados sob a designação de *Extrínsecos “outros”*.

Tais aspetos contribuíram para que optássemos também na presente investigação por uma configuração idêntica, pois tal como foi mencionado previamente, obtivemos neste estudo uma solução fatorial com misturas idênticas às obtidas por Linares (2012), com a exceção do item 3.

Relativamente à consistência interna da EOR, foi inicialmente verificada de acordo com a solução fatorial obtida por Linares (2012), o que se traduziu num valor de alfa inaceitável relativamente à dimensão *Extrínsecos “outros”* (cf. Tabela 11).

**Tabela 11***Valores de alfa para as Dimensões da EOR – Solução Fatorial Lineares (2012)*

	<i>n</i>	<i>Nº de itens</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Alfa</i>
<b>I/EP</b>	590	8	22,12	8,20	0,89
<b>ES</b>	603	3	4,44	2,21	0,78
<b>EO</b>	604	3	8,44	2,80	0,33

Deste modo, procedeu-se a uma verificação da consistência interna com base nos resultados indicados pela análise fatorial efetuada na presente investigação, ou seja, com a transposição do item 3 para a dimensão *Intrínseca/Extrínseca Pessoal*. Observamos a partir desta análise que os valores de alfa se aproximam da unidade, mesmo na dimensão *Extrínsecos “outros”* ( $\alpha = 0,64$ ), refletindo uma melhor consistência interna geral (cf. Tabela 12).

**Tabela 12***Valores de alfa para as Dimensões da EOR*

	<i>n</i>	<i>Nº de itens</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Alfa</i>
<b>I/EP</b>	589	9	25,56	8,72	0,88
<b>ES</b>	603	3	4,44	2,21	0,78
<b>EO</b>	606	2	5,04	2,40	0,64

No primeiro fator (subescala *Intrínseca/Extrínseca Pessoal*), a correlação item-escala situa-se entre 0,27 e 0,76. No fator 2 (subescala *Extrínseca Social*) encontra-se entre 0,55 e 0,68, e no fator 3 (subescala *Extrínsecos “outros”*) é de 0,47 (cf. Anexo F).

Os resultados sugerem que todos os itens contribuem para a consistência interna da escala.

Procedemos em seguida à análise da normalidade dos instrumentos. Pelos valores obtidos através do teste de normalidade *Kolmogorov-Smirnov*, apuramos que na EOR, os valores das três subescalas seguem uma distribuição aproximadamente normal (cf. Tabela 13).

**Tabela 13***Teste de Normalidade para a EOR*

	<i>n</i>	<i>Kolmogorov – Smirnov</i>
<b>I/EP</b>	589	0,00
<b>ES</b>	603	0,00
<b>EO</b>	606	0,00

Como podemos observar na Tabela 14, os valores de assimetria e curtose encontram-se entre -1 e 1 em todas as dimensões exceto na subescala *Extrínseca social* (1,73 e 2,46) que possui valores característicos de uma distribuição não normal.

**Tabela 14***Medidas de Tendência Central, Dispersão e Distribuição para a Amostra Total – EOR*

	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Assimetria</i>	<i>Curtose</i>
<b>I/EP</b>	589	25,56	8,72	9	44	-0,17	-0,92
<b>ES</b>	603	4,44	2,21	3	13	1,73	2,46
<b>EO</b>	606	5,04	2,40	2	10	,64	-0,49

**QCE**

O valor de KMO obtido para o QCE foi de 0,92, considerado bom, e que tal como no caso da EOR, permitiu a realização da análise fatorial.

A análise fatorial do QCE extraiu três fatores, os quais explicam cerca de 35,66% da variância total dos resultados. Os coeficientes de saturação encontrados são bons para a maioria dos itens.

Na estrutura fatorial encontrada para a amostra, o primeiro fator inclui 11 itens da dimensão *Expressão Emocional*; o segundo fator abrange 16 itens, misturando 13 itens da dimensão *Percepção Emocional*, 2 da dimensão *Capacidade para Lidar com a Emoção* e 1 da *Expressão Emocional*; no terceiro fator encontramos 18 itens que misturam 14 itens da dimensão *Capacidade para Lidar com a Emoção*, 2 da *Expressão Emocional* e 2 da *Percepção Emocional* (cf. Anexo E).

Esta leitura permite observar que os participantes aparentam associar especialmente características ligadas à expressão das emoções, pelo seu relevo no primeiro fator. No

segundo fator os dados apontam para um ênfase dos participantes sobre a percepção das emoções e também com a capacidade de lidarem com as suas emoções. No terceiro fator, os participantes denotam uma inclinação para as três dimensões de competência emocional investigadas, com especial realce na capacidade para lidarem com as emoções.

Através da análise de consistência interna do QCE, foi possível verificar que os valores de alfa se encontram próximos da unidade nas três subescalas e na escala total, o que revela uma boa consistência interna geral. As escalas *Expressão Emocional* e *Percepção Emocional* apresentam os valores mais elevados ( $\alpha = 0,87$ ), embora a diferença seja ligeira em relação ao valor da escala *Capacidade para Lidar com a Emoção* que ainda assim possui um valor considerado bom (cf. Tabela 15).

**Tabela 15**

*Valores de alfa para as Dimensões do QCE*

	<i>n</i>	<i>Nº de itens</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Alfa</i>
<b>PE</b>	595	15	65,53	7,67	0,87
<b>EE</b>	595	14	62,34	8,76	0,87
<b>CL</b>	597	16	73,63	7,47	0,77
<b>Total escala</b>	571	45	20,79	20,29	0,92

Relativamente à análise das distribuições no QCE, verificamos que os valores de todas as dimensões e do total da escala seguem também uma distribuição aproximadamente normal (cf. Tabela 16).

**Tabela 16**

*Teste de Normalidade para o QCE*

	<i>n</i>	<i>Kolmogorov – Smirnov</i>
<b>PE</b>	595	0,00**
<b>EE</b>	595	0,00
<b>CL</b>	597	0,00
<b>Total escala</b>	571	0,02*

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,001$

Os valores de assimetria e curtose para este instrumento situam-se entre -1 e 1 em todas as dimensões e no total da escala (cf. Tabela 17), o que constitui um indicador de uma distribuição aproximadamente normal, motivando a decisão de recurso a testes paramétricos.

**Tabela 17***Medidas de Tendência Central, Dispersão e Distribuição para a Amostra Total - QCE*

	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Assimetria</i>	<i>Curtose</i>
<b>PE</b>	595	65,53	7,67	41	88	-0,16	0,12
<b>EE</b>	595	62,34	8,76	31	82	-0,49	0,43
<b>CL</b>	597	73,63	7,47	48	94	-0,43	0,82
<b>Total escala</b>	571	201,79	20,29	137	254	-0,23	0,03

Dados os valores obtidos nos testes de normalidade em ambos os instrumentos, manteve-se a decisão de recorrer a testes paramétricos para a análise estatística, visto que estes, para além de constituírem uma opção procedimental básica no que concerne à investigação em Psicologia, as posições de alguns autores revelam que os testes paramétricos são robustos mesmo quando as amostras não cumprem na íntegra as assunções basilares (Bryman & Cramer, 1992, citado por Poeschl, 2006). Para além deste facto, os testes não-paramétricos revelam-se mais precisos quando os efetivos dos grupos são pequenos ( $N \leq 15$ ) e tendo em conta as dimensões da amostra deste estudo, os testes paramétricos aparentam ser mais adequados (Poeschl, 2006).

Deste modo, recorreremos ao coeficiente de correlação de *Pearson* para analisar as correlações entre as dimensões da EOR e também entre as dimensões do QCE.

Podemos verificar, através da Tabela 18, que a dimensão *Intrínseca/Extrínseca Pessoal* se correlaciona positiva e significativamente com a dimensão *Extrínseca Social*, apresentando também uma correlação negativa significativa com a dimensão *Extrínsecos “outros”*. Já a subescala *Extrínseca Social* apresenta uma correlação ínfima negativa com a dimensão *Extrínsecos “outros”*.

**Tabela 18***Coefficiente de Correlação de Pearson para as Dimensões da EOR*

	<b>Extrínseca Social</b>	<b>Extrínsecos “outros”</b>
<b>Intrínseca/ Extrínseca Pessoal</b>	0,40**	- 0,11**
<b>Extrínseca Social</b>		- 0,09*

\* $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Quanto ao QCE, recorreu-se igualmente ao coeficiente de correlação de *Pearson* para esta análise, uma vez que os dados apontavam para uma distribuição aproximadamente normal. Através deste processo constatámos que as subescalas deste instrumento se encontram positiva e significativamente correlacionadas entre si com valores relativamente próximos (cf. Tabela 19).

**Tabela 19**

*Coeficiente de Correlação de Pearson para as Dimensões do QCE*

	PE	EE	Total escala
CL	0,60**	0,57**	0,84**
PE		0,56**	0,85**
EE			0,86**

\*\* p < .01

#### 4.2. Apresentação e discussão dos resultados

Tal como enunciado previamente, esta investigação possui como objetivo principal explorar a relação entre a religiosidade (operacionalizada sob a forma de orientação religiosa intrínseca e extrínseca) e competências emocionais, particularmente a perceção emocional, expressão emocional e a capacidade para lidar com a emoção, numa amostra composta por estudantes universitários. Ao nível dos objetivos específicos, pretende-se: 1) Verificar se existem diferenças entre sexos relativamente à religiosidade; 2) Verificar se existem diferenças entre sexos relativamente às competências emocionais; 3) Verificar se a idade se encontra relacionada com a religiosidade; 4) Verificar se a idade se encontra relacionada com as competências emocionais; 5) Verificar se existem diferenças ao nível da religiosidade em função do estado civil dos participantes; 6) Verificar se existem diferenças ao nível das competências emocionais em função do estado civil dos participantes; 7) Verificar se existem diferenças ao nível da religiosidade em função do local de residência dos participantes; 8) Verificar se existem diferenças ao nível das competências emocionais em função do local de residência dos participantes; 9) Verificar se existem diferenças ao nível da religiosidade em função da religião dos participantes; 10) Verificar se existem diferenças ao nível das competências emocionais em função da religião dos participantes; 11) Verificar se existem

diferenças ao nível da religiosidade em função da participação em grupos ou movimentos religiosos; 12) Verificar se existem diferenças ao nível das competências emocionais em função da participação em grupos ou movimentos religiosos; 13) Verificar se existem diferenças ao nível da religiosidade em função do ano frequentado pelos participantes; 14) Verificar se existem diferenças ao nível das competências emocionais em função do ano frequentado pelos participantes; 15) Verificar se existem diferenças ao nível da religiosidade em função da permanência no ensino superior; 16) Verificar se existem diferenças ao nível das competências emocionais em função da permanência no ensino superior, 17) Verificar se existem diferenças ao nível da religiosidade em função da área de estudos, 18) Verificar se existem diferenças ao nível das competências emocionais em função da área de estudos.

O recurso a técnicas de análise estatística adequadas possibilitou a exploração dos objetivos propostos para este estudo. Tendo por base o objetivo principal, recorreu-se à correlação de *Pearson*, e utilizou-se o Teste *t* para amostras independentes e a ANOVA Univariada para analisar os objetivos específicos. No caso específico da ANOVA, é de notar que se recorreu a testes *post-hoc*. Selecionou-se para esta análise o teste de Tukey, por se tratar de um teste recomendado para amostras de grande dimensão e por ser considerado um dos testes mais robustos a desvios à normalidade e homogeneidade (Field, 2009).

Relativamente ao objetivo principal desta investigação, alcançaram-se resultados interessantes, que vão ao encontro da literatura. Pela análise prévia das distribuições relativas a ambos os instrumentos, optou-se por recorrer ao coeficiente de correlação paramétrico de *Pearson* com a intenção de analisar as correlações entre as suas dimensões.

Pela análise da Tabela 20 podemos constatar que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a subescala *Intrínseca/Extrínseca Pessoal* e a subescala *Expressão Emocional*, assim como com a Competência Emocional Global. Tais resultados sugerem que para a amostra total, o aumento das competências emocionais poderá estar associado a uma maior religiosidade intrínseca/ extrínseca pessoal.

Por seu lado, as dimensões *Extrínseca Social* e *Extrínsecos “outros”* não apresentam, no geral, correlações estatisticamente significativas com as dimensões do QCE.

Estes dados corroboram os resultados obtidos por Paek (2006) e por Liu (2010) e poderão constituir um indicador de que uma vivência religiosa mais profunda e orientada para o próprio sujeito, de forma não instrumental, poderá potenciar o desenvolvimento de competências emocionais, em especial a capacidade de expressar as emoções.

**Tabela 20***Correlações entre as Dimensões de Religiosidade e Competências Emocionais*

	CL	PE	EE	QCE Total
<b>I/EP</b>	0,042	0,053	0,136**	0,096*
<b>ES</b>	-0,039	-0,038	-0,008	-0,032
<b>EO</b>	-0,018	0,006	-0,023	-0,003

\* p &lt; 0,05 \*\* p &lt; 0,01

1)

Através do Teste t para Amostras Independentes observamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres ao nível da dimensão *Intrínseca/Extrínseca Pessoal*, mas não ao nível das restantes dimensões da EOR (cf. Tabela 21).

Na presente investigação as mulheres evidenciam uma orientação religiosa intrínseca/extrínseca pessoal superior à dos homens. Tais resultados vão ao encontro da literatura, sendo relevante considerar que o sexo feminino se destaca ao nível das vivências e expressão religiosa (Argyle, 2000; Batson, Schoenrade & Ventis, 1993; Beit-Hallahmi & Argyle, 1997). Há uma notória distinção entre homens e mulheres neste campo, verificando-se um maior interesse na religião por parte do sexo feminino. No entanto, devemos assinalar que se verificou uma diferença severa entre o número de participantes de cada sexo.

**Tabela 21***Teste t para Diferenças entre Sexos ao Nível da religiosidade*

	Feminino		Masculino		t	gl	p
	n	Média	n	Média			
<b>I/EP</b>	399	26,56	190	23,45	4,11	587	0,00
<b>ES</b>	409	4,48	194	4,36	0,65	601	0,51
<b>EO</b>	411	5,06	195	4,99	0,31	604	0,76

2)

No que se refere às competências emocionais, verificou-se a presença de diferenças estatisticamente significativas entre sexos ao nível da *Percepção emocional*, *Expressão emocional* e *Competência Emocional Global* (cf. tabela 22). Observa-se aqui a evidência de competências emocionais superiores nas mulheres da amostra, reiterando conclusões prévias (e.g., Adeyemo, 2008; Katyal & Awatashi 2005).

Os resultados obtidos através desta análise tornam pertinente considerar a existência de uma possível relação entre um maior desenvolvimento da orientação religiosa intrínseca/extrínseca pessoal e mais competências emocionais nas mulheres.

**Tabela 22**

*Teste t para Diferenças Entre Sexos ao Nível das Competências Emocionais*

	Feminino		Masculino		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>n</i>	<i>Média</i>			
<b>CL</b>	405	74,04	192	72,76	1,97	595	0,05
<b>PE</b>	407	66,43	188	63,60	4,06	327,03	0,00
<b>EE</b>	402	62,85	193	31,27	2,07	593	0,04
<b>Total Escala</b>	387	203,60	184	197,98	3,12	569	0,00

3)

Alguns estudos referem que a religiosidade aumenta com a idade (Coutinho, 2011; Dillon & Wink, 2007), porém, no que se refere à idade, na presente investigação, podemos constatar, através da análise da Tabela 23, que esta não se encontra correlacionada com qualquer uma das dimensões de orientação religiosa.

**Tabela 23**

*Correlação de Pearson para a Religiosidade em Função da Idade*

	<b>I/EP</b>	<b>ES</b>	<b>EO</b>
<b>Idade</b>	0,05	0,05	-0,03

4)

Ainda em relação à idade, verificamos também que apresenta uma correlação positiva significativa com a dimensão *Expressão Emocional*, e uma correlação negativa significativa com a dimensão *Percepção Emocional*. A partir destes resultados podemos depreender que uma maior expressão emocional se encontra associada ao aumento da idade da amostra, e por sua vez, a percepção emocional diminui com o aumento da idade da amostra. Estes dados aproximam-se dos obtidos por Fariselli et al. (2006), que examinaram a relação entre a inteligência emocional e a idade, demonstrando uma ligeira mas significativa correlação positiva entre ambas.

**Tabela 24**

*Correlação de Pearson para as Competências Emocionais em Função da Idade*

	CL	EE	PE	Total escala
Idade	-0,31	0,08*	-0,12**	-0,01

\*p < 0,05 \*\* p < 0,01

5)

Com o intuito de verificar a existência de diferenças ao nível da religiosidade em função do estado civil dos participantes, recorreu-se à análise de variância ANOVA Univariada, que procura determinar a significância estatística das diferenças das médias nos diferentes conjuntos de dados agrupados. Verificou-se a partir deste processo que não existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões de orientação religiosa em função do estado civil dos participantes (cf. tabela 25).

**Tabela 25**

*Teste ANOVA Univariada para a Religiosidade em Função do Estado Civil*

	F	gl	p
I/EP	2,18	2,585	0,11
ES	2,20	2,599	0,11
EO	0,38	2,602	0,69

Contudo, a análise dos resultados obtidos permitiu verificar que os casados apresentam uma maior incidência ao nível das dimensões *Extrínseca social* e *Extrínsecos*

“outros”. Por sua vez, os divorciados e solteiros parecem apresentar uma orientação religiosa predominantemente *Intrínseca/Extrínseca pessoal* (cf. Tabela 26).

**Tabela 26**

*Estatística Descritiva da Religiosidade em Função do Estado Civil*

		<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
<b>I/EP</b>	<b>Solteiro</b>	540	25,34	8,70
	<b>Casado</b>	40	27,78	9,19
	<b>Divorciado</b>	8	29,25	6,14
	<b>Total</b>	588	25,56	8,73
<b>ES</b>	<b>Solteiro</b>	548	4,39	2,14
	<b>Casado</b>	44	5,11	3,07
	<b>Divorciado</b>	10	4,30	1,70
	<b>Total</b>	602	4,44	2,21
<b>EO</b>	<b>Solteiro</b>	551	5,05	2,39
	<b>Casado</b>	44	5,11	2,50
	<b>Divorciado</b>	10	4,40	2,32
	<b>Total</b>	605	5,04	2,40

6)

Do mesmo modo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões de competências emocionais em função do estado civil dos participantes (cf. Tabela 27).

**Tabela 27**

*Teste ANOVA Univariada para as Competências Emocionais em Função do Estado Civil*

	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
<b>CL</b>	1,50	2,59	0,22
<b>PE</b>	1,50	2,59	0,22
<b>EE</b>	2,48	2,59	0,09
<b>Total escala</b>	0,63	2,57	0,53

Verifica-se, no entanto, que os participantes casados apresentaram níveis médios mais baixos que os solteiros e divorciados em todas as dimensões, com exceção da *Expressão emocional* (cf. Tabela 28). Porém, a elevada discrepância verificada entre os efetivos de cada grupo não nos permite explorar de forma mais precisa as implicações desses dados.

**Tabela 28**

*Estatística Descritiva das Competências Emocionais em função do Estado Civil*

		<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
<b>CL</b>	<b>Solteiro</b>	543	73,63	7,58
	<b>Casado</b>	44	72,82	6,16
	<b>Divorciado</b>	9	77,56	6,00
	<b>Total</b>	596	73,63	7,47
<b>PE</b>	<b>Solteiro</b>	540	65,68	7,68
	<b>Casado</b>	44	63,64	6,86
	<b>Divorciado</b>	10	66,40	10,67
	<b>Total</b>	594	65,54	7,68
<b>EE</b>	<b>Solteiro</b>	543	62,10	8,86
	<b>Casado</b>	41	65,20	6,51
	<b>Divorciado</b>	10	63,50	10,32
	<b>Total</b>	594	62,34	8,76
<b>Total</b>	<b>Solteiro</b>	520	201,68	20,57
	<b>Casado</b>	41	201,63	15,42
	<b>Divorciado</b>	9	209,33	25,26
	<b>Total</b>	570	201,79	20,31

7)

No que se refere ao local de residência dos participantes, verificaram-se diferenças significativas ao nível das dimensões *Intrínseca/Extrínseca Pessoal* e *Extrínseca social* (cf. Tabela 29).

O teste *post-hoc* Tukey permitiu explorar em pormenor as diferenças entre os grupos (cf. Anexo G), revelando que os participantes que residem em meio rural apresentam um desenvolvimento da orientação religiosa intrínseca/extrínseca pessoal e extrínseca social superior em comparação com os participantes que residiam em meio urbano. Estes dados vão ao encontro das conclusões de Dillon e Savage (2006).

**Tabela 29***Teste ANOVA Univariada para a Religiosidade em Função do Local de Residência*

	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
<b>I/EP</b>	5,03	2,583	0,00
<b>ES</b>	4,51	2,596	0,01
<b>EO</b>	2,22	2,599	0,11

Os valores médios apresentados na Tabela 30, referentes a estes dados permitem confirmar os resultados descritos.

**Tabela 30***Estatística Descritiva da Religiosidade em Função do Local de Residência*

		<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
<b>I/EP</b>	<b>Meio rural</b>	102	27,49	7,98
	<b>Meio urbano</b>	343	24,64	8,75
	<b>Meio semi-urbano</b>	141	26,35	8,99
	<b>Total</b>	586	25,55	8,74
<b>ES</b>	<b>Meio rural</b>	108	4,90	2,49
	<b>Meio urbano</b>	350	4,23	2,08
	<b>Meio semi-urbano</b>	141	4,65	2,28
	<b>Total</b>	599	4,45	2,22
<b>EO</b>	<b>Meio rural</b>	108	4,59	2,18
	<b>Meio urbano</b>	350	5,14	2,50
	<b>Meio semi-urbano</b>	144	5,06	2,24
	<b>Total</b>	602	5,02	2,39

8)

Alguns autores indicam a presença de valores de inteligência emocional mais elevados nas populações residentes em zonas rurais (e.g. Shanwal, 2005). No entanto, no que

concerne à presente investigação, ao nível da competência emocional não foram encontradas diferenças significativas entre os três locais de residência distintos (cf. Tabela 31).

**Tabela 31**

*Teste ANOVA Univariada para as Competências Emocionais em Função do Local de Residência*

	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
<b>CL</b>	0,04	2,59	0,96
<b>PE</b>	0,38	2,59	0,69
<b>EE</b>	0,99	2,59	0,37
<b>Total escala</b>	0,47	2,57	0,62

Ainda assim, através da Tabela 32 podemos observar que os participantes que residiam em meio urbano apresentaram valores médios ligeiramente mais elevados nas dimensões *Capacidade para lidar com a emoção*, *Perceção emocional* e na Competência Emocional Global.

**Tabela 32***Estatística Descritiva das Competências Emocionais em Função do Local de Residência*

		<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>DP</b>
<b>CL</b>	<b>Meio rural</b>	107	73,56	7,68
	<b>Meio urbano</b>	348	73,67	7,39
	<b>Meio semi-urbano</b>	139	73,46	7,49
	<b>Total</b>	594	73,60	7,46
<b>PE</b>	<b>Meio rural</b>	106	65,03	7,89
	<b>Meio urbano</b>	343	65,72	7,76
	<b>Meio semi-urbano</b>	142	65,34	7,23
	<b>Total</b>	591	65,51	7,65
<b>EE</b>	<b>Meio rural</b>	107	61,23	9,55
	<b>Meio urbano</b>	345	62,54	8,90
	<b>Meio semi-urbano</b>	139	62,56	7,69
	<b>Total</b>	591	62,31	8,76
<b>Total</b>	<b>Meio rural</b>	102	199,99	19,82
	<b>Meio urbano</b>	332	202,22	20,94
	<b>Meio semi-urbano</b>	134	201,78	18,79
	<b>Total</b>	568	201,72	20,24

9)

Dada a elevada discrepância de efetivos entre grupos constituídos com base na variável religião, optou-se por não analisar a significância estatística das diferenças entre eles. Efetuou-se, assim, uma análise descritiva das diferentes religiões presentes na amostra.

A partir dessa mesma análise (cf. Anexo H) verificou-se a seguinte organização desta variável ao nível dos seus valores médios (em ordem decrescente) em função das dimensões de orientação religiosa:

### **Orientação religiosa**

I/EP – Adventista do Sétimo dia; Cristã (não especificado); Evangélica; Bahá’i; Católica; Budista; Agnóstica; Ateu; Não tem.

ES – Adventista do Sétimo dia; Cristã (não especificado); Católica; Ateu; Não tem; Agnóstica; Budista; Bahá’i; Evangélica.

EO – Adventista do Sétimo dia; Não tem; Ateu; Agnóstica; Evangélica; Bahá’i; Católica; Cristã (não especificado); Budista.

Através desta análise conclui-se que os indivíduos de religião Adventista do Sétimo dia e Cristã (não especificada) denotam uma associação mais forte a uma orientação religiosa intrínseca/extrínseca pessoal e extrínseca social.

#### 10)

Pelas razões anteriormente mencionadas, o mesmo procedimento foi aplicado às dimensões referentes às competências emocionais:

#### **Competências emocionais**

CL – Não tem; Católica; Agnóstica; Cristã (não especificado); Ateu; Bahá’i; Adventista do Sétimo dia; Evangélica; Budista.

EE – Não tem; Evangélica; Bahá’i; Católica; Cristã (não especificado); Adventista do Sétimo dia; Agnóstica; Ateu; Budista.

PE – Não tem; Bahá’i; Agnóstica; Católica; Ateu; Cristã (não especificado); Adventista do Sétimo dia; Budista.

Total QCE – Não tem; Bahá’i; Católica; Cristã (não especificado); Agnóstica; Ateu; Adventista do Sétimo dia; Budista.

Assim, no que se refere às competências emocionais, os indivíduos que afirmaram não ter religião apresentam valores médios relativos à competência emocional superiores no geral.

#### 11)

No que concerne à participação em grupos ou movimentos religiosos, foram verificadas diferenças significativas ao nível das três dimensões da EOR. Pela análise da

Tabela 33 podemos concluir que os elementos da amostra que participavam em grupos ou movimentos religiosos apresentam uma orientação religiosa intrínseca e extrínseca mais elevada do que os elementos que não participavam.

**Tabela 33**

*Teste t para Diferenças ao nível da Religiosidade em Função da Participação em Grupos ou Movimentos Religiosos*

	Sim		Não		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>n</i>	<i>Média</i>			
<b>I/EP</b>	56	34,11	531	24,66	-11,94	89,43	0,00
<b>ES</b>	56	6,13	544	4,27	-5,31	63,17	0,00
<b>EO</b>	56	5,80	547	4,96	-2,52	601	0,01

12)

Quanto às competências emocionais, verificaram-se apenas diferenças significativas ao nível da *Capacidade para lidar com a emoção*, sendo que os indivíduos que não participavam em grupos ou movimentos religiosos apresentaram valores mais elevados nesta dimensão (cf. Tabela 34).

**Tabela 34**

*Teste t para Diferenças entre a Participação em Grupos ou Movimentos Religiosos ao nível das Competências Emocionais*

	Sim		Não		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>n</i>	<i>Média</i>			
<b>CL</b>	55	71,93	539	73,82	1,79	592	0,07
<b>PE</b>	55	65,60	537	65,35	0,24	590	0,81
<b>EE</b>	54	62,13	538	62,40	0,22	590	0,83
<b>Total</b>	52	199,44	516	202,15	0,92	566	0,36
<b>Escala</b>							

## 13)

Tendo em conta a elevada discrepância encontrada entre grupos relativamente ao ano que os participantes frequentavam, optou-se por agrupar os diferentes anos de estudo em “Licenciatura” (onde foram incluídos os 3 anos iniciais de Mestrado Integrado) e “Mestrado” (onde foram incluídos os dois últimos anos de Mestrado integrado).

Da análise realizada conclui-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ao nível da religiosidade. Constatou-se, no entanto, a presença de médias de valor superior associadas às dimensões de religiosidade nos alunos de mestrado, em comparação com as médias encontradas nos alunos de licenciatura (cf. Tabela 35).

**Tabela 35**

*Religiosidade em Função do Ano que Frequentam os Participantes*

		<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
<b>I/EP</b>	<b>Licenciatura</b>	515	25,33	8,63
	<b>Mestrado</b>	74	27,15	9,19
<b>ES</b>	<b>Licenciatura</b>	527	4,40	2,13
	<b>Mestrado</b>	75	4,75	2,72
<b>EO</b>	<b>Licenciatura</b>	529	5,00	2,36
	<b>Mestrado</b>	76	5,25	2,62

## 14)

Relativamente às competências emocionais, também não se observaram diferenças estatisticamente significativas em função do ano frequentado. No entanto, através da análise descritiva encontrada na Tabela 36, podemos verificar que os alunos de mestrado denotam valores médios superiores na maior parte das dimensões do QCE, bem como ao nível da competência emocional global. Contudo, é de notar que não devemos presumir uma relação linear entre a idade e o ano que os participantes frequentam.

**Tabela 36***Competências emocionais em Função do Ano que Frequentam os Participantes*

		<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
<b>CL</b>	<b>Licenciatura</b>	523	73,57	7,509
	<b>Mestrado</b>	73	74,12	7,203
<b>PE</b>	<b>Licenciatura</b>	522	65,63	7,735
	<b>Mestrado</b>	72	64,97	7,215
<b>EE</b>	<b>Licenciatura</b>	521	62,23	8,728
	<b>Mestrado</b>	73	63,19	8,967
<b>Total escala</b>	<b>Licenciatura</b>	503	201,63	20,327
	<b>Mestrado</b>	67	203,36	20,018

15)

Quanto à permanência no ensino superior, observamos através do Coeficiente de correlação de *Pearson* que esta variável não se encontra correlacionada com as dimensões da EOR (cf. Tabela 37).

**Tabela 37***Correlação de Pearson para a Religiosidade em Função da Permanência no Ensino Superior*

	<b>I/EP</b>	<b>ES</b>	<b>EO</b>
<b>Número de anos no ensino superior</b>	0,04	0,07	0,05

16)

O mesmo se verificou em relação às dimensões de competência emocional do QCE, como se pode observar na Tabela 38.

**Tabela 38**

*Correlação de Pearson para as Competências Emocionais em Função da Permanência no Ensino Superior*

	CL	EE	PE	Total escala
Número de anos no ensino superior	0,01	0,02	-0,05	0,00

17)

No que diz respeito à área de estudos, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível da religiosidade, em particular nas dimensões *Intrínseca/Extrínseca pessoal* e *Extrínseca social*. O teste *post-hoc* Tukey (cf. Anexo I) revelou que os alunos de Ciências da Saúde (CS) apresentavam uma orientação religiosa intrínseca/pessoal e extrínseca social mais elevada que os alunos de Ciências Humanas e Sociais (CHS), e os alunos de Ciência e Tecnologia (CT) apresentavam uma orientação religiosa extrínseca social mais elevada que os alunos de Ciências Humanas e Sociais (cf. Tabela 39).

**Tabela 39**

*Teste ANOVA Univariada para a Área de Estudos – EOR*

	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
I/EP	9,36	2,586	0,00
ES	12,34	2,600	0,00
EO	1,63	2,603	0,19

Através da Tabela 40 podemos verificar que os valores médios vão ao encontro dos resultados mencionados.

**Tabela 40***Estatística Descritiva da Religiosidade com Área de Estudos – EOR*

		<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
<b>I/EP</b>	<b>CHS</b>	238	23,86	9,23
	<b>CT</b>	59	24,90	7,76
	<b>CS</b>	292	27,08	8,21
	<b>Total</b>	589	25,56	8,72
<b>ES</b>	<b>CHS</b>	245	3,91	1,57
	<b>CT</b>	60	4,78	2,44
	<b>CS</b>	298	4,81	2,51
	<b>Total</b>	603	4,44	2,51
<b>EO</b>	<b>CHS</b>	247	5,12	2,62
	<b>CT</b>	59	4,51	1,99
	<b>CS</b>	300	5,07	2,26
	<b>Total</b>	606	5,04	2,40

**18)**

No que se refere às competências emocionais, foram encontradas diferenças significativas ao nível das dimensões *Percepção emocional* e ao nível da competência emocional global. Através do teste *post-hoc* Tukey (cf. Anexo I) observou-se que os alunos de Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Saúde possuíam uma maior percepção emocional relativamente aos alunos de Ciência e Tecnologia (cf. Tabela 41).

**Tabela 41***Teste ANOVA Univariada para a Área de Estudos - QCE*

	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
<b>CL</b>	0,736	2,594	0,480
<b>PE</b>	6,426	2,592	0,002
<b>EE</b>	2,967	2,592	0,052
<b>Total escala</b>	3,576	2,568	0,029

Os valores médios apresentados na Tabela 42 reiteram a informação previamente referida.

**Tabela 42***Estatística Descritiva da Religiosidade com Área de Estudos – QCE*

		<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>DP</b>
<b>CL</b>	<b>CHS</b>	242	73,85	7,76
	<b>CT</b>	60	72,55	6,84
	<b>CS</b>	295	73,66	7,34
	<b>Total</b>	597	73,63	7,47
<b>PE</b>	<b>CHS</b>	245	66,44	7,40
	<b>CT</b>	57	62,47	7,97
	<b>CS</b>	293	65,37	7,70
	<b>Total</b>	595	65,53	7,67
<b>EE</b>	<b>CHS</b>	244	63,38	8,63
	<b>CT</b>	58	61,38	8,27
	<b>CS</b>	293	61,66	8,90
	<b>Total</b>	595	62,34	8,76
<b>Total</b>	<b>CHS</b>	236	204,10	19,73
	<b>CT</b>	55	196,75	19,82
	<b>CS</b>	280	200,83	20,66
	<b>Total</b>	571	201,79	20,29

## Capítulo V – Considerações Finais

A religiosidade, conceptualizada como a inclinação natural do homem para os sentimentos religiosos, envolvendo comportamentos, crenças, valores, atitudes e experiências, foi trabalhada nesta investigação através da orientação religiosa, com especial incidência nos conceitos de Allport (1967), de orientação religiosa intrínseca e extrínseca.

A inteligência emocional, também conotada como competência emocional, é um constructo de elevado interesse na investigação em Ciências Sociais, que envolve a capacidade de perceber os sentimentos, reconhecer e gerar emoções e compreendê-las com clareza, bem como regular os estados emocionais, promovendo assim o desenvolvimento emocional e intelectual (Gartzia et al., 2012; Lima Santos & Faria, 2005).

O objetivo principal da presente investigação consistiu na exploração da relação entre a religiosidade, conceptualizada através da orientação religiosa, e as competências emocionais. A este propósito, foram acrescentados objetivos específicos de carácter estrutural, que possuíam a função de articular a análise do conteúdo sociodemográfico obtido para este estudo.

Em relação a estes últimos, verificou-se, através de tratamento estatístico, que o desenvolvimento da orientação religiosa intrínseca/extrínseca pessoal nas mulheres é superior ao dos homens, assim como as competências emocionais, reiterando conclusões encontradas na literatura, relativas a uma maior religiosidade no sexo feminino (Argyle, 2000; Batson, Schoenrade e Ventis, 1993; Beit-Hallahmi & Argyle, 1997), assim como competências emocionais mais elevadas (Adeyemo, 2008; Katyal e Awatashi 2005).

A relação verificada entre o sexo e ambos os constructos levou a uma reflexão acerca da sua precisão. Tomando como exemplo o caso das competências emocionais, reparamos que, à semelhança do que ocorre com outras variáveis psicológicas, como a personalidade, a auto-estima ou a orientação moral, também o seu estudo em função do género se baseia normalmente no estabelecimento de diferenças entre homens e mulheres com uma abordagem assente na diferença sexual (Hyde, 2005; Stewart & McDermott, 2004). Todavia, a partir da necessidade de aprofundar as características desta relação, Gartzia et al. (2012) atenderam a fatores contextuais relacionados com os papéis de género e identidade, aprofundando o conhecimento neste âmbito. Da sua investigação, constatou-se que a identidade de género exerce influência sobre a inteligência emocional e que poderá ser um melhor preditor de diferenças sexuais do que o sexo.

Verificou-se ainda, ao nível dos objetivos específicos, que a idade na amostra se correlacionou positivamente com a expressão emocional, corroborando as investigações de Fariselli et al. (2006), mas correlacionou-se negativamente com a percepção emocional, apontando para um decréscimo na forma como os indivíduos assimilam e processam a informação emocional ao longo do desenvolvimento.

Relativamente ao local de residência, os participantes que residem em meio rural apresentam um desenvolvimento da orientação religiosa intrínseca/extrínseca pessoal e extrínseca social superior em comparação com os participantes que residiam em meio urbano. Estes dados aproximam-se das conclusões de Dillon e Savage (2006), considerando as áreas rurais mais religiosas que as áreas urbanas e semi-urbanas. Ao nível da competência emocional não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os três locais de residência distintos.

Observou-se ainda que os sujeitos que participavam em grupos ou movimentos religiosos denotaram valores de orientação religiosa intrínseca e extrínseca mais elevados do que os que não participavam. Por sua vez, os indivíduos que não participavam em grupos ou movimentos religiosos aparentavam possuir uma capacidade superior para lidar com as suas emoções.

Quanto às três áreas de estudo, verificou-se que os estudantes de Ciências da Saúde apresentavam uma orientação religiosa intrínseca/pessoal e extrínseca social mais elevada que os alunos de Ciências Humanas e Sociais, e os alunos de Ciência e Tecnologia apresentavam uma orientação religiosa extrínseca social mais elevada que os alunos de Ciências Humanas e Sociais, o que vai ao encontro da literatura (Coutinho, 2011). Ao nível das competências emocionais foi ainda observado que os alunos de Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Saúde possuíam uma maior percepção emocional relativamente aos alunos de Ciência e Tecnologia.

No que concerne ao objetivo principal desta investigação, verificou-se a existência de uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a orientação religiosa intrínseca/extrínseca pessoal e a expressão emocional e competência emocional global. Resultados similares foram alcançados por Paek (2006) e Liu (2010). Tendo em conta a relação verificada, podemos inferir que uma experiência religiosa de contornos mais profundos, pessoais e motivacionais, não orientada num sentido instrumental, poderá promover o desenvolvimento de competências emocionais, particularmente ao nível da expressão das emoções.

Tendo em consideração esta relação, é de notar que as suas implicações são vastas. A influência do tipo de experiência religiosa em diversas dimensões da vida humana, tais como a família, o trabalho, ou a escola, poderia assim ser encarada como determinante no desenvolvimento dos indivíduos, pela sua ligação à experiência emocional.

Tais considerações levam também a refletir acerca da importância da exploração da relação entre ambos os constructos em diversos contextos no âmbito da Psicologia, através do aprofundamento de técnicas e instrumentos que pudessem levar a uma melhor compreensão dos indivíduos, particularmente em abordagens iniciais.

A promoção da experiência emocional e o desenvolvimento da regulação das emoções são aspetos de uma importância imensa no âmbito da Psicologia em geral e particularmente ao nível da psicoterapia (Greenberg, 2008). Um aperfeiçoamento dos recursos relativos às competências emocionais poderia revelar-se útil neste sentido. Com base na sua relação com as emoções e a personalidade, e devido à sua massiva influência social ao longo dos tempos, a religiosidade poderá também constituir alvo de aprimoramento de técnicas específicas, que contribuam para o enriquecimento das estratégias existentes neste âmbito em Psicologia.

Encontramos, porém, certas limitações associadas a este estudo, como o facto de não explorar outras dimensões importantes, como, por exemplo, a personalidade, ou de não aprofundar as implicações deste estudo em indivíduos não religiosos.

A natureza desta investigação e as discrepâncias entre os efetivos dos grupos verificadas em diferentes variáveis em estudo implicam que as conclusões retiradas fiquem confinadas ao seu contexto estatístico limitado. Apesar da elevada dimensão da amostra, o facto de se tratar de uma amostra de conveniência não permite a generalização dos resultados obtidos à população-alvo.

A dificuldade em controlar variáveis parasitas ao longo da recolha de dados foi causa de possíveis enviesamentos, levando mesmo à exclusão de alguns dados. Pontualmente, e com intenção de agilizar o processo de recolha em determinadas turmas, os questionários foram administrados pelo próprio docente. A centralização de todos os momentos de recolha de dados no investigador poderia ter constituído um fator de relevo para a obtenção de melhores resultados.

Os objetivos específicos associados às variáveis sociodemográficas não devolveram resultados proeminentes, essencialmente devido a elevadas diferenças entre o número de participantes dos grupos, tal como referido anteriormente. Devido à sua insignificância estatística e aos enviesamentos mencionados, as variáveis religião, estado civil, ano que

frequentavam os participantes e permanência no ensino superior não foram estatisticamente aprofundadas.

A presente investigação forneceu um contributo pertinente para uma melhor compreensão da relação entre a religiosidade e as competências emocionais, perante a escassez verificada na literatura consultada. A sua concretização permitiu a confirmação da existência de uma relação entre a religiosidade intrínseca e as competências emocionais. Contudo, um maior aprofundamento da investigação desta temática será necessário para uma melhor compreensão do carácter desta relação e das suas implicações.

Por fim, aponta-se aqui a necessidade de ampliar este tipo de estudo a diferentes populações, com amostras representativas, preferencialmente em indivíduos religiosos.

## Referências bibliográficas

- Adeyemo, D. (2008). Demographic characteristics and emotional intelligence among workers in some selected organizations in Oyo State, Nigeria, *The Journal of Business Perspective*, 12, 1.
- Allport, G. (1950). *The Individual and His Religion*. New York: The Macmillan Company.
- Allport, G. (1966). The religious context of prejudice. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 5, 447-457.
- Allport, G. & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 423-443.
- Ardila, R. (2010). Inteligência. Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Rev Academ Colomb.Cienc*, 35 (134), 97-103.
- Argyle, M. (2000). *Psychology and religion: An introduction*. London: Routledge.
- Argyle, M. & Beit-Hallahmi, B. (1997). *The psychology of religious behaviour, belief and experience*. London: Routledge.
- Bar-On, R. (2002). Inteligência Social e Emocional. Insights do Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. Parker (Orgs.), *Manual de inteligência emocional: teoria, desenvolvimento, avaliação e aplicação em casa, na escola e no trabalho* (265 – 283). Porto Alegre: Artmed editora.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Batson, C. D., Schoenrade, P., & Ventis, W. L. (1993). *Religion and the individual: A social-psychological perspective*. Oxford: University Press.

- Beauregard, M., O'Leary, D. (2007). *The Spiritual Brain: A Neuroscientist's case for the existence of the soul*. New York: Harper One.
- Beauregard, M., Paquette, V. (2006). Neural correlates of a mystical experience in Carmelite nuns. *Neuroscience Letters*, 405, 186-190.
- Bernardo, F. (1989). *Psicologia e Religião*. Porto: Telos Editora.
- Blume, M. (2011). God in the Brain? How much can Neurotheology explain? In Becker, P., Diewald, U. (Eds.), *Zukunftsperspektiven im theologisch-naturwissenschaftlichen dialog* (306-314). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Booth, J., Koren, S., Persinger, M. (2005). Increased feelings of the sensed presence and increased geomagnetic activity at the time of the experience during exposures to transcerebral weak complex magnetic fields. *Neuroscience*, 115, 1053-1079.
- Boyatzis, R. Goleman, D. Rhee, K. (2002). Agrupando as competências da inteligência emocional. Visões do Emotional Competence Inventory. In R. Bar-On & J. Parker (Orgs.), *Manual de inteligência emocional: teoria, desenvolvimento, avaliação e aplicação em casa, na escola e no trabalho* (252 – 265). Porto Alegre: Artmed editora.
- Campos, B. Keltner, D. Tapias, M. (2004). Emotion. In: Charles D. Spielberger. *Encyclopedia of applied Psychology* (315-319). Florida: Elsevier.
- Cherniss, C. (2004). Intelligence, Emotional. In: Charles D. Spielberger. *Encyclopedia of applied Psychology* (pp. 315-319). Florida: Elsevier.
- Clary, E. G., & Snyder, M. (1991). A functional analysis of altruism and prosocial behavior: The case of volunteerism. In M. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology* (119–148). Newbury Park, CA: Sage.

Coutinho, J. (2011). Religiosidade na Universidade XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. UFBA. Salvador. Disponível em [www.xiconlab.eventos.dype.com.br](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br), consultado em 16 Maio de 2013.

Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Sintra: Publicações Europa-América.

Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si – o Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Lisboa: Europa-América.

Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Lisboa: Europa-América.

Damásio, A. et al. (2007), Damage to the Prefrontal Cortex Utilitarian Moral Judgements, in *Nature* 466, 908-911.

Dendena, A. et al. (2011). Religiosidade e envelhecimento bem-sucedido. *Unoesc & Ciência*, 2,184-196.

Dias, M. 2011. Religiosidade e comportamento desviante na adolescência: dados de um estudo empírico. *Revista portuguesa de pedagogia*, 45, 5-23

DiCenso, J. (2005). *The other Freud – Religion, culture and psychoanalysis*. London: Routledge.

Dillon, M. & Savage, S. (2006). Values and Religion in Rural America: Attitudes towards Abortion and Same-Sex Relations. *Carsey Institute*, 1, 1-10.

Dillon, M. Wink, P. (2007). *In the course of a lifetime: tracing religious belief, practice, and change*. California: University of California Press.

Dollahite, D. C. (1998). Fathering, faith, and spirituality. *Journal of Men's Studies*, 7, 3–15.

- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & T. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (45-60). New York: Wiley.
- Faria, J. B. & Seidl, E. (2005). Religiosidade e Enfrentamento Religioso em Contextos de Saúde e Doença: Revisão de Literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), 381-389.
- Faria, L. & Lima Santos, N. (2011). Questionário de Competência Emocional (QCE). In C. Machado, M. M. Gonçalves, L. S. Almeida & M. R. Simões (Eds.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (67-80). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Fariselli, L., et al. (2006). Age and Emotional intelligence. Disponível em [www.6seconds.org](http://www.6seconds.org)  
Consultado em 12 de Junho de 2013.
- Ferreira, A. Pinto, M. Neto, F. (2012). Religiosidade e bem-estar em estudantes portugueses, moçambicanos, angolanos e brasileiros. *II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*. Braga: Universidade do Minho.  
Disponível em <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/63865/2/79815.pdf>.  
Consultado em 17 Julho de 2013
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE.
- Flere, S. & Lavric, M. (2007). Is intrinsic religious orientation a culturally specific American Protestant concept? The fusion of intrinsic and extrinsic religious orientation among non-Protestants. *European Journal of Social Psychology*, 38, 521–530.
- Francis, L. et al. (2010). Psychological type and religious orientation: do introverts and extraverts go to church for different reasons? *Mental Health, Religion & Culture*, 13 (8), 821-827.
- Gageiro, J. Pestana, M. (2008). *Análise de dados para Ciências sociais – a complementariedade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Gardner, H. (2002). *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Gartzia, L., et al. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28, 567-575.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Gray, J. A. (1987). *The psychology of fear and stress*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greenberg, D. Witzum, E. (2001). *Sanity and Sanctity: Mental Health Work Amongst the Ultra-Orthodox in Jerusalem*. New Haven: Yale University Press.
- Greenberg, L. (2008). Emotion and cognition in psychotherapy: The transforming power of affect. *Canadian Psychology*, 49, 49–59.
- Greenberg, M., Kusche, C., Cook, E. & Quamma, J. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS Curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Hall, R. (2012). Jonathan Edwards & William James on religion. *William James Studies*, 9, 56-71.
- Harrod, N. Scheer, S. (2005). An explanation of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512.
- Hunt, R. A. & King, M. (1971). The intrinsic-extrinsic concept: a review and evaluation. *Journal for the scientific study of religion*, 10, 339-356.
- Hyde, J.S. (2005). The gender similarities Hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.

Instituto Nacional de Estatística (2012). *Censos 2011 Resultados definitivos – Portugal*.

Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.

Izard, C.E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99, 561–565.

Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 260–275.

Izard, C. E., Ackerman, B. P. (2000) Motivacional, organization and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of emotions* (253-264). New York: The Guilford Press.

James, W. (1952). *The varieties of religious experience*. London: Longman Green.

Kahoe, R., 1985. The Development of Intrinsic and Extrinsic Religious Orientations. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 24(4), 408-412.

Kaplan, G. & Parsons, W. (2010). *Freud on religion – Perspectives from the humanities and social sciences*. Plymouth: Lexington Books.

Kapogiannis, D, et al. (2009). Neuroanatomical Variability of Religiosity. *Plos One*, 4, 71-80.

Katyal, A. & E. Awasthi, 2005. Gender differences in emotional intelligence among adolescence of Chandigarh. *J. Human Ecology*, 17(2), 153-155.

Koenig, H., McCullough, M., & Larson, D. (2001). *Handbook of religion and health*. Oxford: University Press.

Lazarus, R. S. (1991) *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

LeDoux, J. (1996). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Simon and Schuster.

- Lewis, G. Ritchie, S. & Bates, T.(2011). The relationship between intelligence and multiple domains of religious belief: Evidence from a large adult US sample. *Intelligence*, 39(6), 468-472.
- Lima Santos, N., & Faria, L. (2005). Inteligência emocional: adaptação do “Emotional Skills and Competence Questionnaire” (E CQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 2, 275-289.
- Linares, R. (2012). “*O Envolvimento Religioso e a Sintomatologia Depressiva em Imigrantes Brasileiros*”. Dissertação de candidatura ao grau de doutor em Psicologia, na especialidade de Psicologia Clínica. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Liu, C. (2010). The Relationship between Personal Religious Orientation and Emotional intelligence. *Social Behavior and Personality*, 38(4), 461-468.
- Lukoff, D. (1992). Toward a more culturally sensitive DSM-IV (psychoreligious and psychospiritual problems). *The journal of nervous and mental disease*, 180, 673-682.
- Mayer, J., Caruso, D. & Salovey, P. (2002). Seleccionando uma medida para a inteligência emocional. Em defesa das escalas de aptidão. In R. Bar-On & J. Parker (Orgs.), *Manual de inteligência emocional: teoria, desenvolvimento, avaliação e aplicação em casa, na escola e no trabalho* (237 – 251). Porto Alegre: Artmed editora.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey, P. & Sluyter, D. (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (396-420). New York: Cambridge University Press.

- McCrae, R. (2002). A inteligência emocional segundo a perspectiva do modelo da personalidade dos cinco fatores. In R. Bar-On & J. Parker (Orgs.), *Manual de inteligência emocional: teoria, desenvolvimento, avaliação e aplicação em casa, na escola e no trabalho* (198 – 206). Porto Alegre: Artmed editora.
- Menéndez, M. (2007). Religiosidade e valores em Portugal: comparação com a Espanha e a Europa católica. *Análise Social*, XLII (184), 757-787.
- Miller, W. R. & Thoresen, C. E. (2003). Spirituality, religion, and health – An emerging research field. *American Psychologist*, 58(1), 24-35.
- Neisser, U. et al. (1995). *Intelligence: Knowns and unknowns*. Washington: American Psychological Association.
- Nelson, J. 2009. *Psychology, religion and spirituality*. New York: Springer.
- Newberg, A. (2010). *Principles of Neurotheology*. Burlington: Ashgate.
- Newberg, A., Waldman, M. (2009). *Como Deus pode mudar a sua mente*. São paulo: Prumo.
- Oliveira, J. (2000). *Psicologia da Religião*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ortony, A. & Turner, T. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97, 315-331.
- Paek, E. (2006). Religiosity and perceived emotional intelligence among Christians. *Personality and Individual Differences*, 41, 479-490.
- Panksepp, J. (2000). Emotions as natural kinds within the mammalian brain. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (137–156). New York: Guilford.
- Pargament, K. (1997). *The Psychology of religious coping: Theory, research, practice*. New York: Guilford Press.

- Pargament, K. Zinnbauer, R. (2005). *Religiousness and Spirituality*. In Paloutzian, R. Park, C. 2005. *Handbook of the Psychology of religion and spirituality* (21-43). New York: The Guilford Press.
- Perkins, D. & Tishman, S. (2001). Dispositional aspects of intelligence. In J. Collis, S. Messick & U. Scheifele (Eds.). *Intelligence and Personality: Bridging the Gap in Theory and Measurement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Peteet, J. R. (1994). Approaching spiritual problems in psychotherapy: A conceptual framework. *Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 3, 237–245.
- Poeschl, G. (2006). *Análise de dados na investigação em Psicologia – Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Reed, E. (1997). *From soul to mind –the emergence of Psychology from Erasmus Darwin to William James*. New Haven: Yale University Press.
- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia da Saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Rusinek, S. (2008). Freud as a critic of religion. Center for Austrian Studies.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Saroglou, V. (2002). Religion and the five factors of personality : A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 32, 15-25.
- Schjødu et al. (2008). Rewarding prayers. *Neuroscience letters*, 443,165-168.
- Silva, G. (2008). Os testes psicológicos e as suas práticas. Portal dos Psicólogos, Disponível em: [ww.psicologia.pt](http://ww.psicologia.pt). Consultado em: 15/03/2013.

- Silva, N., Lourenço, P. Peralta, C. Carvalho, C. (2010). A inteligência emocional: da clarificação do constructo à sua aplicabilidade ao exercício da liderança. *Psychologica*, 52(II), 623 – 642.
- Sternberg, R. (2005). *Inteligência de sucesso*. Lisboa: Ésquilo.
- Sternberg, R. Kaufman, S. (Eds.). (2011). *The Cambridge Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Stewart, J., y Mcdermott, C. (2004). Gender in psychology. *Annual Review of Psychology*, 55, 519-544.
- Taylor, E. (1996). *William James on consciousness beyond the margin*. Princeton: Princeton University Press.
- Vakola, M., Tsaousis, I. & Nikolaou, I. (2004). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organisational change. *Journal of Managerial Psychology*, 19(2), 88-110.
- Vilaça, H. (2006). *Da Torre de Babel às terras prometidas: pluralismo religioso em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- Whitehouse, H. (2004). *Modes of Religiosity: a cognitive theory of religious transmission*. California: AltaMira Press.
- Wiebe, K. F. & Fleck, J. R. (1980). Personality correlates of intrinsics, extrinsic & non religious orientations. *Journal of Psychiatry*, 105, 111-117.
- Zuckerman, M., Silberman, J., Judith, H. (2013). The relation between intelligence and religiosity: a meta-analysis and some proposed explanations. *Personality and Social Psychology Review*, 17, 325-354.

# **Anexos**

**Anexo A** - Caracterização sociodemográfica dos participantes em função da nacionalidade.

*Caracterização Sociodemográfica dos Participantes em Função da Nacionalidade*

		<b>Amostra (n=679)</b>	
		<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Nacionalidade</b>	<b>Portuguesa</b>	610	89.2
	<b>Estrangeira</b>	69	10.1

**Anexo B** - Caracterização sociodemográfica dos participantes em função da idade.

*Caracterização Sociodemográfica dos Participantes em Função da Idade*

		<b>Amostra (n=598)</b>			
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
<b>Idade</b>	<b>18 - 22</b>	409	67,0	22,86	6,13
	<b>23 - 27</b>	102	16,7		
	<b>28 - 32</b>	41	6,7		
	<b>33 - 37</b>	20	3,3		
	<b>38 - 42</b>	13	2,1		
	<b>43 - 47</b>	4	0,7		
	<b>48 - 52</b>	7	1,1		
	<b>53 - 57</b>	2	0,3		

**Anexo C** - Caracterização sociodemográfica dos participantes em função dos movimentos e atividades religiosas que frequentam.

*Caracterização Sociodemográfica dos Participantes em Função dos Movimentos e Atividades Religiosas que Frequentam*

	<i>n</i>	<i>%</i>	<b>Amostra (n=601)</b>
			<i>F (%)</i>
<b>Grupo de jovens</b>	15	2,5	
Escuteiros	5	,8	
Catequese	8	1,3	
Leitores	2	,3	
Cursilhos de cristandade	1	,2	
Pastoral juvenil	1	,2	
Ação católica rural	1	,2	7.1
Grupo coral	3	,5	
Oficina religiosa	1	,2	
Assembleia de Deus	1	,2	
Projeto de voluntariado			
África	1	,2	
Cáritas	1	,2	
Acólitos	2	,3	
<b>Grupo de jovens e escuteiros</b>	1	,2	
<b>Grupo de jovens, escuteiros e acólitos</b>	1	,2	
<b>Grupo de jovens, catequese e leitores</b>	1	,2	
<b>Catequese e acólitos</b>	1	,2	1.6
<b>Grupo de jovens e grupo coral</b>	1	,2	
<b>Grupo de jovens e catequese</b>	1	,2	
<b>Catequese e grupo coral</b>	1	,2	
<b>Grupo coral e leitores</b>	1	,2	
<b>Não tem</b>	550	90,2	90,2
<b>Omissões</b>	9	1,5	
<b>Total</b>	601	98,5	

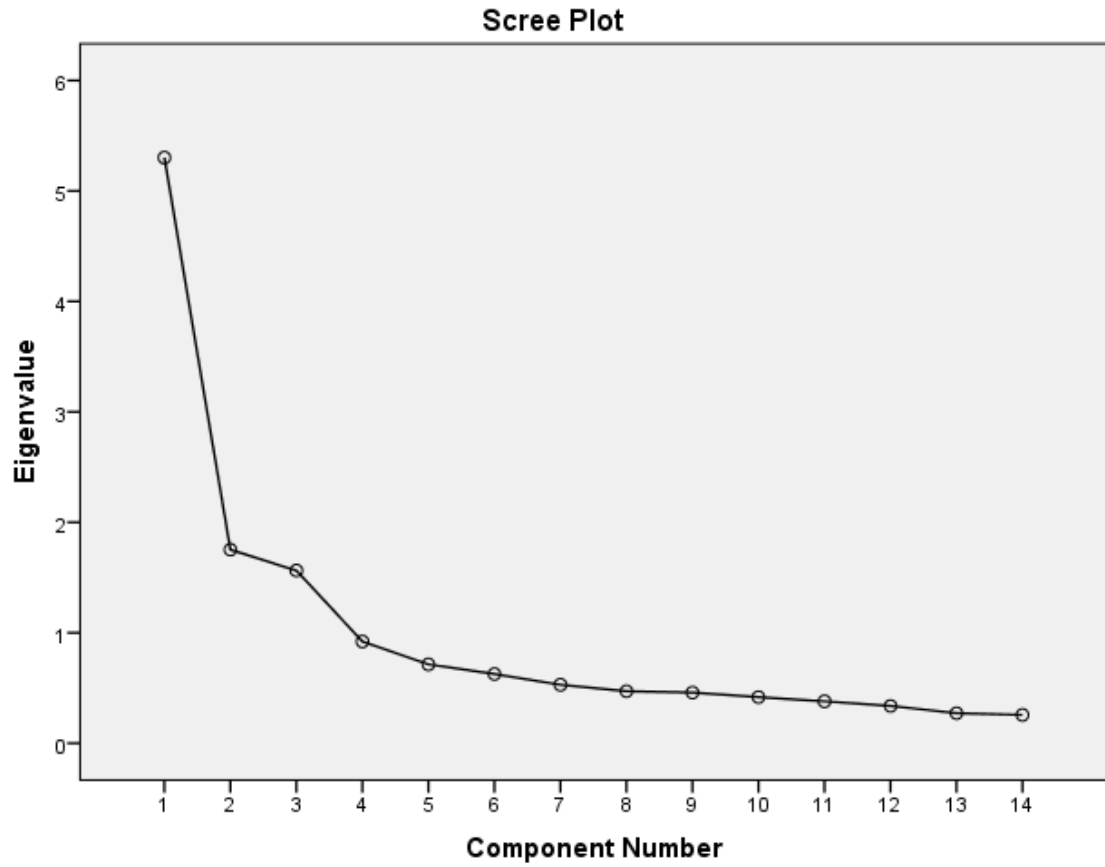
## Anexo D – Análise fatorial Escala de Orientação Religiosa – Revista.

### Resultados Descritivos para a EOR (N=610)

	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>DP</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
1.Gosto de ler sobre a minha religião	607	2.95	1.31	1	5
2.Vou à Igreja porque me ajuda a fazer amigos	610	1.61	.99	1	5
3.Não tem grande importância aquilo em que acredito, desde que eu seja bom	608	3.41	1.48	1	5
4.É importante para mim dedicar tempo à meditação e à oração pessoal	607	3.10	1.42	1	5
5.Tenho muitas vezes uma percepção forte da presença de Deus	607	2.76	1.41	1	5
6.Rezo sobretudo para obter alívio e protecção	608	2.97	1.42	1	5
7.Faço um esforço grande para viver a minha vida de acordo com as minhas crenças religiosas	608	2.59	1.38	1	5
8.O que a religião mais me proporciona é conforto em alturas de problemas e de sofrimento	608	2.91	1.35	1	5
9.A oração é para a paz e a felicidade	606	2.98	1.38	1	5
10.Apesar de ser religioso não deixo que isso influencie a minha vida quotidiana	607	2.62	1.45	1	5
11.Vou à Igreja sobretudo para estar com os meus amigos	603	1.37	.78	1	5
12.A minha abordagem à vida baseia-se na minha religião	608	1.94	1.12	1	5
13.Vou à Igreja sobretudo porque me agrada encontrar lá pessoas que conheço	610	1.47	.87	1	5
14.Apesar de acreditar na minha religião, há muitas outras coisas mais importantes na vida	609	2.41	1,35	1	5

*Matriz Fatorial das Componentes Principais da EOR e Rotação Varimax*

Item	Subescala	Fator		
		1	2	3
1.Gosto de ler sobre a minha religião	I/EP	<b>.65</b>	.26	-.08
2.Vou à Igreja porque me ajuda a fazer amigos	ES	.32	<b>.71</b>	.04
3.Não tem grande importância aquilo em que acredito, desde que eu seja bom	I/EP	<b>.35</b>	.03	.00
4.É importante para mim dedicar tempo à meditação e à oração pessoal	I/EP	<b>.79</b>	.08	.07
5.Tenho muitas vezes uma percepção forte da presença de Deus	I/EP	<b>.84</b>	.10	.03
6.Rezo sobretudo para obter alívio e protecção	I/EP	<b>.81</b>	.07	-.19
7.Faço um esforço grande para viver a minha vida de acordo com as minhas crenças religiosas	I/EP	<b>.71</b>	.24	.05
8.O que a religião mais me proporciona é conforto em alturas de problemas e de sofrimento	I/EP	<b>.74</b>	.10	-.26
9.A oração é para a paz e a felicidade	I/EP	<b>.76</b>	.14	-.08
10.Apesar de ser religioso não deixo que isso influencie a minha vida quotidiana	EO	-.11	-.08	<b>.82</b>
11.Vou à Igreja sobretudo para estar com os meus amigos	ES	.05	<b>.89</b>	-.08
12.A minha abordagem à vida baseia-se na minha religião	I/EP	<b>.59</b>	.37	.25
13.Vou à Igreja sobretudo porque me agrada encontrar lá pessoas que conheço	ES	.14	<b>.87</b>	-.08
14.Apesar de acreditar na minha religião, há muitas outras coisas mais importantes na vida	EO	.00	-.00	<b>.84</b>
Nº de itens		9	3	2
Valores próprios		4.65	2.38	1.59
% de variabilidade explicada	(Total= 61.55%)			



*Eigenvalues da Escala de Orientação Religiosa I/E-R*

## Anexo E – Análise fatorial Questionário de Competência Emocional.

### Resultados Descritivos para o QCE (N=610)

	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
1.Consigo manter-me de bom humor, mesmo que alguma coisa má aconteça	610	1	6	4,01	1,133
2.Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções em palavras	610	1	6	4,28	1,049
3.Quando encontro alguém conhecido, apercebo-me logo da sua disposição	608	2	6	4,56	,815
4.Consigo manter-me de bom humor, mesmo quando os que me rodeiam estão de mau humor	607	1	6	4,34	1,037
5.Quando alguma coisa me desagrada, demonstro-o logo	608	1	6	4,46	1,177
6.Quando vejo como alguém se sente, geralmente sei o que lhe aconteceu	608	1	6	3,61	,909
7.As experiências desagradáveis ensinam-me o que não devo fazer	610	1	6	5,13	,851
8.Consigo facilmente arranjar maneira de me aproximar das pessoas de quem gosto	609	2	6	4,68	,878
9.Consigo perceber a diferença, se os meus amigos estão tristes ou decepcionados	610	1	6	4,83	,815
10.Quando alguém me elogia, trabalho com maior entusiasmo	610	1	6	5,14	,852
11.Consigo facilmente descrever as emoções que estou a sentir	609	1	6	4,19	1,064
12.Consigo facilmente notar as mudanças de humor nos meus amigos	610	2	6	4,71	,785
13.Quando não gosto de uma pessoa, arranjo maneira de lho mostrar	609	1	6	3,61	1,348
14.Exprimo bem as minhas emoções	609	1	6	4,22	1,100
15.Consigo facilmente fazer feliz um amigo no dia do seu aniversário	610	1	6	4,88	,843
16.Quando estou de bom humor, é difícil ficar mal disposto(a)	610	1	6	4,70	1,007
17.Consigo exprimir a forma como me sinto	610	1	6	4,39	1,020
18.Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções	610	1	6	3,96	,886
19.Quando estou de bom humor, todos os problemas parecem ter solução	610	1	6	4,60	,899
20.Consigo descrever o meu estado emocional actual	609	1	6	4,72	1,024
21.Consigo perceber quando alguém se sente desanimado	610	1	6	4,58	,791
22.Quando estou com alguém que me admira, tenho cuidado com a forma como me comporto.	610	1	6	4,63	1,185
23.Posso afirmar que conheço bem o meu estado emocional	610	1	6	4,69	1,042
24.Consigo descrever os sentimentos de uma pessoa a partir da expressão da sua cara	610	1	6	4,18	,878
25.Quando estou feliz e bem humorado(a), estudo e	610	1	6	5,20	,860

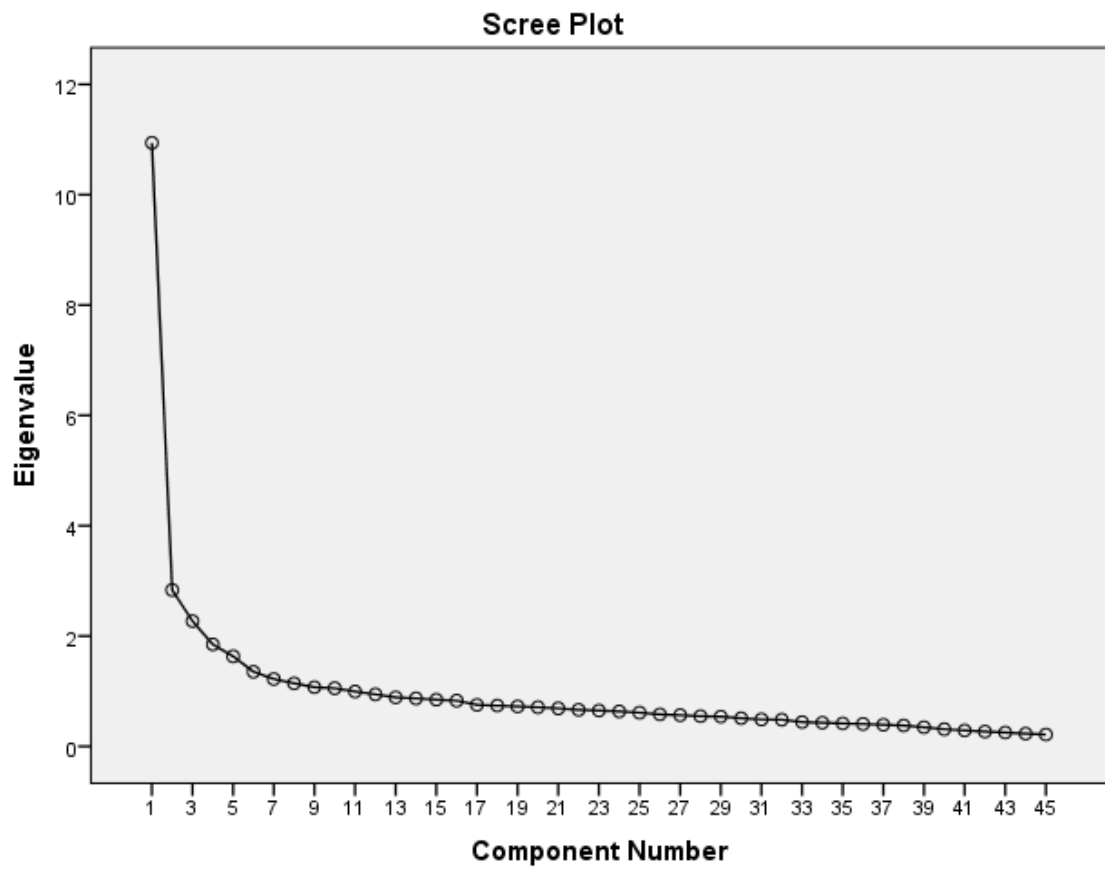
trabalho melhor

26.O meu comportamento reflecte os meus sentimentos mais profundos	609	1	6	4,46	1,077
27.Consigo detectar a inveja disfarçada nos outros	608	1	6	4,17	1,103
28.Se eu quiser mesmo, consigo resolver problemas que parecem sem solução.	606	2	6	4,46	,935
29.As pessoas são sempre capazes de descrever o meu estado de humor	607	1	6	3,83	1,098
30.Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor	607	1	6	3,97	,915
31.Consigo facilmente persuadir um amigo de que não há razões para se preocupar	607	1	6	4,30	,864
32.Normalmente sei as razões porque me sinto mal	608	1	6	4,82	,982
33.Percebo quando alguém se sente culpado	609	1	6	4,12	,912
34.Procuro moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas	608	1	6	4,61	,973
35.Considero fácil manifestar carinho a pessoas do sexo oposto	610	1	6	4,52	,993
36.Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos	609	1	6	4,05	,896
37.Não há nada de mal com o modo como habitualmente me sinto	609	1	6	4,45	,991
38.Consigo nomear e descrever a maioria dos meus sentimentos	610	1	6	4,43	,996
39.Percebo quando alguém está em baixo	608	2	6	4,56	,801
40.Cumpro os meus deveres e obrigações com prontidão, em vez de estar a pensar neles	609	1	6	4,37	,918
41.Consigo reconhecer a maioria dos meus sentimentos	607	2	6	4,62	,927
42.Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor	608	2	6	4,49	,795
43.Tento manter o bom humor	610	2	6	5,15	,821
44.Sei como surpreender de forma agradável cada um dos meus amigos	610	1	6	4,82	,859
45.No que me diz respeito, é normal sentir o que sinto agora	610	1	6	4,85	,951

### *Matriz Fatorial das Componentes Principais do QCE e Rotação Varimax*

Item	Subescala	Fator		
		1	2	3
1.Consigo manter-me de bom humor, mesmo que alguma coisa má aconteça	CL	.02	-.03	<b>.48</b>
2.Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções em palavras	EE	<b>.73</b>	.09	.09
3.Quando encontro alguém conhecido, apercebo-me logo da sua disposição	PE	.09	<b>.55</b>	.12
4.Consigo manter-me de bom humor, mesmo quando os que me rodeiam estão de mau humor	CL	-.00	-.03	<b>.54</b>
5.Quando alguma coisa me desagrada, demonstro-o logo	EE	<b>.22</b>	.13	.05
6.Quando vejo como alguém se sente, geralmente sei o que lhe aconteceu	PE	.10	<b>.50</b>	.04
7.As experiências desagradáveis ensinam-me o que não devo fazer	CL	.12	.26	<b>.34</b>

8.Consigo facilmente arranjar maneira de me aproximar das pessoas de quem gosto	EE	.20	.26	<b>.48</b>
9.Consigo perceber a diferença, se os meus amigos estão tristes ou decepcionados	PE	.11	<b>.49</b>	.32
10.Quando alguém me elogia, trabalho com maior entusiasmo	CL	.13	.20	<b>.37</b>
11.Consigo facilmente descrever as emoções que estou a sentir	EE	<b>.80</b>	.14	.15
12.Consigo facilmente notar as mudanças de humor nos meus amigos	PE	.15	<b>.57</b>	.29
13.Quando não gosto de uma pessoa, arranjo maneira de lho mostrar	CL	.07	<b>.20</b>	.12
14.Exprimo bem as minhas emoções	EE	<b>.79</b>	.13	.15
15.Consigo facilmente fazer feliz um amigo no dia do seu aniversário	PE	.25	.27	<b>.44</b>
16.Quando estou de bom humor, é difícil ficar mal disposto(a)	CL	.05	.11	<b>.56</b>
17.Consigo exprimir a forma como me sinto	EE	<b>.78</b>	.16	.18
18.Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções	PE	.27	<b>.60</b>	.02
19.Quando estou de bom humor, todos os problemas parecem ter solução	CL	.12	.21	<b>.45</b>
20.Consigo descrever o meu estado emocional actual	EE	<b>.67</b>	.16	.26
21.Consigo perceber quando alguém se sente desanimado	PE	.18	<b>.62</b>	.20
22.Quando estou com alguém que me admira, tenho cuidado com a forma como me comporto.	CL	-.02	<b>.25</b>	.16
23.Posso afirmar que conheço bem o meu estado emocional	EE	<b>.65</b>	.15	.18
24.Consigo descrever os sentimentos de uma pessoa a partir da expressão da sua cara	PE	.23	<b>.59</b>	.08
25.Quando estou feliz e bem humorado(a), estudo e trabalho melhor	CL	.21	.17	<b>.35</b>
26.O meu comportamento reflecte os meus sentimentos mais profundos	EE	<b>.25</b>	.20	.21
27.Consigo detectar a inveja disfarçada nos outros	PE	.05	<b>.46</b>	.08
28.Se eu quiser mesmo, consigo resolver problemas que parecem sem solução.	CL	.19	.29	<b>.43</b>
29.As pessoas são sempre capazes de descrever o meu estado de humor	EE	.20	<b>.20</b>	.16
30.Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor	PE	.08	<b>.66</b>	.19
31.Consigo facilmente persuadir um amigo de que não há razões para se preocupar	CL	.00	.40	<b>.43</b>
32.Normalmente sei as razões porque me sinto mal	EE	<b>.47</b>	.19	.15
33.Percebo quando alguém se sente culpado	PE	.18	<b>.63</b>	.08
34.Procuro moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas	CL	.22	.10	<b>.59</b>
35.Considero fácil manifestar carinho a pessoas do sexo oposto	EE	.29	.21	<b>.32</b>
36.Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos	PE	.18	<b>.58</b>	.21
37.Não há nada de mal com o modo como habitualmente me sinto	CL	.22	.12	<b>.50</b>
38.Consigo nomear e descrever a maioria dos meus sentimentos	EE	<b>.77</b>	.18	.19
39.Percebo quando alguém está em baixo	PE	.21	<b>.64</b>	.09
40.Cumpro os meus deveres e obrigações com prontidão, em vez de estar a pensar neles	CL	.22	.17	<b>.33</b>
41.Consigo reconhecer a maioria dos meus sentimentos	EE	<b>.73</b>	.17	.19
42.Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor	PE	.24	<b>.60</b>	.10
43.Tento manter o bom humor	CL	.19	.06	<b>.70</b>
44.Sei como surpreender de forma agradável cada um dos meus amigos	PE	.16	.29	<b>.55</b>
45.No que me diz respeito, é normal sentir o que sinto agora	CL	.25	.15	<b>.47</b>
Nº de itens		11	16	18
Valores próprios		5.73	5.54	4.77
% de variabilidade explicada	(Total= 35.66%)			



*Eigenvalues do Questionário de Competência Emocional*

**Anexo F** - Coeficientes de Correlação Item-Escala das Subescalas de Orientação Religiosa I/E-R: Intrínseca/Extrínseca Pessoal, Extrínseca Social e Extrínsecos “outros” para a Amostra total

*Coeficientes de Correlação Item-Escala das Dimensões de Orientação Religiosa para a Amostra Total – Solução Lineares (2012)*

	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Correlação Item-Escala</i>	<i>Coeficientes Alfa se o item for eliminado</i>
<i>Intrínseca/Extrínseca</i>				
<i>Pessoal</i>				
<b>Item 1</b>	2.95	1.30	.60	0,89
<b>Item 4</b>	3.09	1.42	.71	0,88
<b>Item 5</b>	2.75	1.41	.76	0,87
<b>Item 6</b>	2.94	1.42	.73	0,87
<b>Item 7</b>	2.57	1.38	.66	0,88
<b>Item 8</b>	2.90	1.35	.67	0,88
<b>Item 9</b>	2.97	1.39	.70	0,88
<b>Item 12</b>	1.95	1.12	.57	0,89
<i>Extrínseca Social</i>				
<b>Item 2</b>	1.61	.99	.55	0,80
<b>Item 11</b>	1.37	.78	.66	0,68
<b>Item 13</b>	1.46	.87	.68	0,64
<i>Extrínsecos “outros”</i>				
<b>Item 3</b>	3.40	1.48	-.009	0,63
<b>Item 10</b>	2.61	1.45	.26	0,09
<b>Item 14</b>	2.42	1.35	.37	-0,12

*Coefficientes de Correlação Item-Escala das Dimensões de Orientação Religiosa para a Amostra Total*

	<b>Média</b>	<b>DP</b>	<b>Correlação Item-Escala</b>	<b>Coefficientes Alfa se o item for eliminado</b>
<i>Intrínseca/Extrínseca</i>				
<i>Pessoal</i>				
<b>Item 1</b>	2,95	1,30	0,60	0,87
<b>Item 3</b>	3,44	1,48	0,27	0,90
<b>Item 4</b>	3,09	1,42	0,69	0,86
<b>Item 5</b>	2,75	1,4	0,76	0,85
<b>Item 6</b>	2,95	1,42	0,73	0,85
<b>Item 7</b>	2,57	1,38	0,66	0,86
<b>Item 8</b>	2,90	1,35	0,66	0,86
<b>Item 9</b>	2,97	1,39	0,69	0,86
<b>Item 12</b>	1,95	1,12	0,56	0,87
<i>Extrínseca Social</i>				
<b>Item 2</b>	1,61	0,99	0,55	0,80
<b>Item 11</b>	1,37	0,78	0,66	0,68
<b>Item 13</b>	1,46	0,87	0,68	0,64
<i>Extrínsecos "outros"</i>				
<b>Item 10</b>	2,62	1,45	0,47	
<b>Item 14</b>	2,42	1,35	0,47	

**Anexo G** - Teste *post-hoc* Tukey – Local de residência.

**EOR**

			<b>Médias</b>	<b>p</b>
<b>I/EP</b>	<b>Rural</b>	<b>Urbano</b>	2,85*	0,01
		<b>Semi-urbano</b>	1,14	0,57
		<b>Urbano</b>	-2,85*	0,01
	<b>Semi-urbano</b>	<b>Rural</b>	-1,71	0,12
		<b>Semi-urbano</b>	-1,14	0,57
		<b>Urbano</b>	1,71	0,12
<b>ES</b>	<b>Rural</b>	<b>Urbano</b>	0,67*	0,02
		<b>Semi-urbano</b>	0,25	0,64
		<b>Urbano</b>	-0,67*	0,02
	<b>Semi-urbano</b>	<b>Rural</b>	-0,41	0,14
		<b>Rural</b>	-0,25	0,64
		<b>Urbano</b>	0,41	0,14
<b>EO</b>	<b>Rural</b>	<b>Urbano</b>	-0,55	0,09
		<b>Semi-urbano</b>	-0,47	0,27
		<b>Urbano</b>	0,55	0,09
	<b>Semi-urbano</b>	<b>Semi-urbano</b>	0,08	0,94
		<b>Rural</b>	0,47	0,27
		<b>Urbano</b>	-0,08	0,94

\*p < 0,05

*QCE*

			Médias	p
<b>CL</b>	<b>Rural</b>	<b>Urbano</b>	-0,11	0,99
		<b>Semi-urbano</b>	0,10	0,99
	<b>Urbano</b>	<b>Rural</b>	0,11	0,99
		<b>Semi-urbano</b>	0,21	0,96
	<b>Semi-urbano</b>	<b>Rural</b>	-0,10	0,99
		<b>Urbano</b>	-0,21	0,96
<b>EE</b>	<b>Rural</b>	<b>Urbano</b>	-1,31	0,37
		<b>Semi-urbano</b>	-1,33	0,47
	<b>Urbano</b>	<b>Rural</b>	1,31	0,37
		<b>Semi-urbano</b>	-0,02	1,00
	<b>Semi-urbano</b>	<b>Rural</b>	1,33	0,47
		<b>Urbano</b>	0,02	1,00
<b>PE</b>	<b>Rural</b>	<b>Urbano</b>	-0,70	0,69
		<b>Semi-urbano</b>	-0,31	0,95
	<b>Urbano</b>	<b>Rural</b>	0,70	0,69
		<b>Semi-urbano</b>	0,39	0,87
	<b>Semi-urbano</b>	<b>Rural</b>	0,31	0,95
		<b>Urbano</b>	-0,39	0,87
<b>Total escala</b>	<b>Rural</b>	<b>Urbano</b>	-2,23	0,60
		<b>Semi-urbano</b>	-1,79	0,78
	<b>Urbano</b>	<b>Rural</b>	2,23	0,60
		<b>Semi-urbano</b>	0,44	0,98
	<b>Semi-urbano</b>	<b>Rural</b>	1,79	0,78
		<b>Urbano</b>	-0,44	0,98

**Anexo H – Análise descritiva em função da religião.**

**Cristã (não especificado) – EOR I/E-R**

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DP</b>
<b>I/EP</b>	47	28,83	8,463
<b>ES</b>	49	5,18	2,690
<b>EO</b>	48	4,44	1,912

**Cristã (não especificado) – QCE**

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DP</b>
<b>CL</b>	49	72,53	7,906
<b>EE</b>	46	61,85	7,525
<b>PE</b>	47	64,62	7,909
<b>Total escala</b>	44	199,48	19,999

**Evangélica – EOR I/E - R**

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DP</b>
<b>I/EP</b>	1	28,00	-
<b>ES</b>	1	3,00	-
<b>EO</b>	1	7,00	-

**Evangélica - QCE**

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DP</b>
<b>CL</b>	1	67,00	-
<b>EE</b>	1	66,00	-
<b>PE</b>	0	-	-
<b>Total escala</b>	0	-	-

**Budista – EOR I/E - R**

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DP</b>
<b>I/EP</b>	1	26,00	-
<b>ES</b>	1	3,00	-
<b>EO</b>	1	4,00	-

**Budista - QCE**

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DP</b>
<b>CL</b>	1	67,00	-
<b>EE</b>	1	49,00	-
<b>PE</b>	1	62,00	-
<b>Total escala</b>	1	178,00	-

**Católica – EOR I/E -R**

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DP</b>
<b>I/EP</b>	448	27,22	7,770
<b>ES</b>	458	4,59	2,231
<b>EO</b>	462	4,57	2,047

**Católica - QCE**

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DP</b>
<b>CL</b>	455	73,67	7,479
<b>EE</b>	454	62,54	8,913
<b>PE</b>	454	65,48	7,629
<b>Total escala</b>	437	201,94	20,372

**Não tem – EOR I/E - R**

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DP</b>
<b>I/EP</b>	21	14,24	5,752
<b>ES</b>	22	3,00	0,000
<b>EO</b>	22	8,82	2,174

**Não tem - QCE**

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DP</b>
<b>CL</b>	20	78,10	5,946
<b>EE</b>	22	66,41	7,449
<b>PE</b>	22	69,36	8,249
<b>Total escala</b>	20	215,65	17,545

**Ateu – EOR I/E -R**

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DP</b>
<b>I/EP</b>	38	14,29	5,083
<b>ES</b>	39	3,44	1,273
<b>EO</b>	39	7,72	2,523

**Ateu - QCE**

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DP</b>
<b>CL</b>	38	72,42	8,073
<b>EE</b>	39	58,41	8,940
<b>PE</b>	38	65,05	9,131
<b>Total escala</b>	37	195,86	20,453

**Agnóstica – EOR I/E -R**

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DP</b>
<b>I/EP</b>	15	15,73	5,725
<b>ES</b>	15	3,00	0,000
<b>EO</b>	15	7,47	2,532

**Agnóstica - QCE**

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DP</b>
<b>CL</b>	15	72,67	5,407
<b>EE</b>	15	60,53	8,305
<b>PE</b>	15	66,07	7,583
<b>Total escala</b>	15	199,27	18,760

**Bahá'i – EOR I/E-R**

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DP</b>
<b>I/EP</b>	1	28,00	-
<b>ES</b>	1	3,00	-
<b>EO</b>	1	6,00	-

**Bahá'i – QCE**

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DP</b>
<b>CL</b>	1	71,00	-
<b>EE</b>	1	65,00	-
<b>PE</b>	1	67,00	-
<b>Total escala</b>	1	203,00	-

**Adventista do sétimo dia – EOR I/E-R**

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DP</b>
<b>I/EP</b>	<b>1</b>	<b>41,00</b>	<b>-</b>
<b>ES</b>	<b>1</b>	<b>8,00</b>	<b>-</b>
<b>EO</b>	<b>1</b>	<b>9,00</b>	<b>-</b>

**Adventista do sétimo dia - QCE**

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>DP</b>
<b>CL</b>	<b>1</b>	<b>68,00</b>	<b>-</b>
<b>EE</b>	<b>1</b>	<b>61,00</b>	<b>-</b>
<b>PE</b>	<b>1</b>	<b>64,00</b>	<b>-</b>
<b>Total escala</b>	<b>1</b>	<b>193,00</b>	<b>-</b>

**Anexo I – Teste *post-hoc* Tukey - áreas de estudo**

***EOR***

			<b>Médias</b>	<b>p</b>
<b>I/EP</b>	<b>CHS</b>	<b>CT</b>	-1,037	0,69
		<b>CS</b>	-3,21*	0,00
	<b>CT</b>	<b>CHS</b>	1,04	0,69
		<b>CS</b>	-2,18	0,18
	<b>CS</b>	<b>CHS</b>	3,21*	0,00
		<b>CT</b>	2,18	0,18
<b>ES</b>	<b>CHS</b>	<b>CT</b>	-0,87*	0,02
		<b>CS</b>	-0,90*	0,00
	<b>CT</b>	<b>CHS</b>	0,87*	0,02
		<b>CS</b>	-0,03	0,99
	<b>CS</b>	<b>CHS</b>	0,90*	0,00
		<b>CT</b>	0,03	0,99
<b>EO</b>	<b>CHS</b>	<b>CT</b>	0,61	0,18
		<b>CS</b>	0,05	0,97
	<b>CT</b>	<b>CHS</b>	-0,61	0,18
		<b>CS</b>	-0,57	0,22
	<b>CS</b>	<b>CHS</b>	-0,05	0,97
		<b>CT</b>	0,57	0,22

\*p < 0,05

*QCE*

			Médias	p
<b>CL</b>	<b>CHS</b>	<b>CT</b>	1,30	0,45
		<b>CS</b>	0,19	0,95
	<b>CT</b>	<b>CHS</b>	-1,30	0,45
		<b>CS</b>	-1,11	0,55
	<b>CS</b>	<b>CHS</b>	-0,19	0,95
	<b>CT</b>	1,11	0,55	
<b>EE</b>	<b>CHS</b>	<b>CT</b>	1,99	0,26
		<b>CS</b>	1,72	0,06
	<b>CT</b>	<b>CHS</b>	-1,99	0,26
		<b>CS</b>	-0,28	0,97
	<b>CS</b>	<b>CHS</b>	-1,72	0,06
	<b>CT</b>	0,28	0,97	
<b>PE</b>	<b>CHS</b>	<b>CT</b>	3,97*	0,00
		<b>CS</b>	1,07	0,23
	<b>CT</b>	<b>CHS</b>	-3,97*	0,00
		<b>CS</b>	-2,90*	0,02
	<b>CS</b>	<b>CHS</b>	-1,07	0,23
	<b>CT</b>	2,90*	0,02	
<b>Total escala</b>	<b>CHS</b>	<b>CT</b>	7,36*	0,04
		<b>CS</b>	3,27	0,16
	<b>CT</b>	<b>CHS</b>	-7,36*	0,04
		<b>CS</b>	-4,09	0,36
	<b>CS</b>	<b>CHS</b>	-3,27	0,16
	<b>CT</b>	4,09	0,36	

\*p < 0,05

