

Marisa Raquel Oliveira Sousa

**ESTUDO DIFERENCIAL DA COMPETÊNCIA  
EMOCIONAL DE FORMADORES**

Universidade Fernando Pessoa  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações

Porto, janeiro de 2013



Marisa Raquel Oliveira Sousa

**ESTUDO DIFERENCIAL DA COMPETÊNCIA  
EMOCIONAL DE FORMADORES**

Universidade Fernando Pessoa  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações

Porto, janeiro de 2013

Marisa Raquel Oliveira Sousa

**ESTUDO DIFERENCIAL DA COMPETÊNCIA  
EMOCIONAL DE FORMADORES**

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia do Trabalho e das Organizações, sob orientação do Mestre Nelson Lima Santos.

## **“Nota Prévia”**

Dissertação escrita conforme o Novo Acordo Ortográfico

## Resumo

A inteligência/competência emocional surge na literatura científica despoletada pela publicação do *best seller* “Inteligência Emocional” (Goleman, 1995), para representar um tipo de inteligência que envolve o processamento de informação emocional e que permite a obtenção de sucesso e de resultados face a situações de desafio e de superação pessoal (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002). No contexto profissional, e no da formação em particular, a inteligência/competência emocional parece ocupar um lugar de destaque na ação dos profissionais, especialmente na dos formadores: de facto, competências emocionais como o autoconhecimento, a automotivação, a empatia e a capacidade de gerir emoções do próprio e dos outros tornam-se cruciais para gerir diferentes tipos de público-alvo, estimular o interesse dos formandos e evitar conflitos interpessoais, criando um ambiente de aprendizagem agradável e estimulante (Goleman, 2006).

Assim, o objetivo deste estudo é o de avaliar a competência emocional de formadores, tendo-se utilizado o *Questionário de Competência Emocional* (QCE), versão portuguesa reduzida do *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ), adaptado por Lima Santos e Faria (2005), constituído por 24 itens, respondidos numa escala de tipo *Likert*, de seis pontos, entre “Nunca” e “Sempre”, apresentando três dimensões ou subescalas – *Perceção Emocional*, *Expressão Emocional* e *Capacidade para Lidar com a Emoção* –, com 8 itens cada uma. Foi ainda construído e utilizado um questionário sociodemográfico para caracterizar a amostra.

Os questionários foram administrados a uma amostra de formadores, constituída por 114 participantes (59,6% do género feminino e 40,4% do género masculino), havendo predominância de participantes licenciados (64,0%).

Os resultados evidenciaram a ausência de diferenças de género e de idade, e que os participantes com habilitações literárias superiores (licenciatura, mestrado e doutoramento) apresentavam maiores níveis nas três dimensões da competência emocional. Por sua vez, os formadores que autoavaliaram o seu desempenho como sendo inferior e que percecionaram o seu desempenho como sendo pior avaliado pelos formandos evidenciaram menores níveis de competência emocional.

Em suma, neste estudo pode concluir-se que maiores habilitações literárias e uma melhor perceção do nível de desempenho profissional assumem uma relação estreita com uma maior competência emocional, pelo que parece relevante investir no desenvolvimento e promoção desta competência nos formadores.

## Abstract

After the publishing of the bestseller “Emotional Intelligence” (Goleman, 1995), emotional intelligence/competence emerged in scientific literature in order to represent a type of intelligence which includes emotional information processing and enables people to achieve positive outcomes when facing challenging situations and overcoming obstacles (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002). Emotional intelligence/competence seems to be crucial to all activities across all types of work settings, especially in training. In fact, emotional competencies, such as self-awareness, self-motivation, empathy and the ability to regulate and manage one's emotions and those of others are crucial to the job of trainers, enabling them to manage different types of target audience, to stimulate trainees and to avoid interpersonal conflict, thus creating a pleasant and stimulating learning environment (Goleman, 2006).

Therefore the aim of this study is to assess the trainers' emotional competence skills using the Portuguese short-form of the *Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ)* adapted by Lima Santos and Faria (2005) – *Questionário de Competência Emocional (QCE)*. This questionnaire consists of 24 items rated on a six-point Likert scale from “Never” to “Always”, divided into three dimensions or subscales – *Perceiving Emotion, Expressing Emotion* and *Ability to Manage and Regulate Emotion* –, with 8 items each. In order to characterize the sample, a socio-demographic questionnaire was also created and used.

The questionnaires were administered to a sample of 114 participants, trainers of both sexes (59.6% female and 40.4% male), and there was a predominance of college graduates (64.0%).

The results revealed no differences concerning gender and age, and also revealed that participants holding a university degree (degree, master's degree and doctorate) achieved higher scores on the three emotional competence dimensions. On the other hand, those trainers who had given themselves lower self-evaluation scores concerning their performance and those who had perceived their performance scores as the least rated by their trainees showed lower levels of emotional competence.

In conclusion, this study pointed to the existence of a close connection between both higher qualifications and a better perception of one's own performance, and higher emotional competence. As such, these competencies should continue to be studied and developed, especially in trainers training.

## *Agradecimentos*

Ao Mestre Nelson Lima Santos, pelo seu apoio incondicional nos momentos mais críticos da minha vida, pela qualidade das suas orientações, por exigir sempre mais e melhor de mim e pela confiança que depositou na minha pessoa.

À Alexandra, a minha colega que se tornou minha amiga, pelos momentos de trabalho em conjunto e pelas palavras de motivação.

À Elisabeth, a mentora da minha vida, desde 2009, obrigada pelo incentivo, pelas palavras amigas e sinceras, pelas sugestões sempre pertinentes, pelo apoio, pela exigência... quero manifestar uma eterna admiração pela pessoa que é e pela amiga que será sempre.

A todos os professores e colegas de curso com quem me cruzei pelas experiências partilhadas e pelos ensinamentos pertinentes.

Ao meu irmão que sempre me proporcionou momentos de gargalhada e me ajudou a preencher os dias com alegria.

À minha irmã pelos momentos de confiança, pela disponibilidade em escutar as minhas angústias, pelos conselhos preciosos e por estar sempre comigo nos bons e nos maus momentos.

Aos pais do Tiago que abriram as portas de sua casa, na qual escrevi parte deste trabalho, um muito obrigada pelo carinho.

Ao Tiago, pelo apoio incondicional para o desenvolvimento deste trabalho, pela estabilidade emocional, pelo carinho, pela compreensão, pelas palavras de ânimo, por escutar as minhas preocupações, por tolerar com paciência as minhas ausências e por toda a força que me deu.

E, por último, mas não menos importante, um obrigada muito especial aos meus pais que sempre se preocuparam com o meu futuro, pelo espírito de sacrifício que me propiciou a continuidade nos estudos, pelo amor incondicional e pela educação que me deram, o que me ajudou a tornar a pessoa que sou hoje, a eles lhes devo a concretização deste trabalho.

A todos muito obrigada!

## Índice

1. Introdução .....	1
2. Emoções vs. sentimentos.....	4
2.1. Definição de emoção: emoções primárias e emoções secundárias.....	4
2.2. Função das emoções .....	8
2.3. Definição de sentimento e distinção de emoção.....	9
2.4. Emoção e sentimento vs. razão e pensamento.....	12
3. Inteligência(s).....	14
3.1. Teorias implícitas vs. teorias explícitas .....	14
3.2. Definições de inteligência .....	16
3.3. Inteligência emocional vs. competência emocional.....	20
3.3.1. Definições de inteligência emocional .....	20
3.3.2. Definições de competência emocional.....	30
3.3.3. Importância da inteligência/competência emocional no contexto laboral .....	32
3.3.4. Formação de adultos: importância da competência emocional do formador.....	34
4. Estudo empírico sobre a competência emocional de formadores .....	41
4.1. Objetivos, variáveis e questões de investigação.....	41
4.2. Amostra.....	41
4.3. Instrumento.....	44
4.4. Procedimento.....	45
4.5. Apresentação e discussão de resultados.....	46
5. Conclusão .....	51
6. Referências bibliográficas.....	55

### **Anexos:**

Anexo 1 - Questionário de Competência Emocional (versão reduzida, Lima Santos & Faria, 2005)

Anexo 2 - Questionário de Competência Emocional (versão reduzida *online*, Lima Santos & Faria, 2005)

## Índice de Figuras

<i>Figura 1 - Círculo das emoções</i> .....	7
<i>Figura 2 - Modelo de quatro divisões da inteligência emocional</i> .....	25

## Índice de Quadros

Quadro 1 - <i>Competências de relacionamento</i> .....	31
Quadro 2 - <i>Caracterização da amostra</i> .....	42
Quadro 3 - <i>Grupos/famílias profissionais dos participantes</i> .....	43
Quadro 4 - <i>Áreas de formação dos participantes</i> .....	43
Quadro 5 - <i>Test t para a competência emocional (CE) em função do sexo</i> .....	46
Quadro 6 - <i>Análise de variância da CE em função da idade</i> .....	47
Quadro 7 - <i>Análise de variância da CE em função das habilitações literárias</i> .....	48
Quadro 8 - <i>Análise de variância da CE em função da autoavaliação do desempenho do formador</i> .....	49
Quadro 9 - <i>Análise de variância da CE em função da percepção do formador sobre como o seu desempenho é avaliado pelos formandos</i> .....	50

## 1. Introdução

Até à década de 90 considerou-se que o homem funcionava melhor sem a interferência de emoções, pois acreditava-se que potenciavam comportamentos pouco adequados e, portanto, eram encaradas de forma negativa e pouco saudável para a construção de relações positivas com os outros (Esquivel, 2011). De facto, as emoções podem ter um papel negativo na vida do homem quando mal geridas, caso contrário são benéficas para o próprio, pois guiam o seu pensamento, os seus valores e a sua sobrevivência (Goleman, 2006). Assim, surge o desafio para o homem de gerir inteligentemente as suas emoções e nasce a seguinte questão: “(...) como trazer inteligência às nossas emoções? (...)” (Goleman, 2006, p. 15).

A resposta a esta questão conduz-nos ao conceito de inteligência/competência emocional, que tem sido amplamente estudado por vários psicólogos, neurocientistas e investigadores na área das ciências sociais e humanas nas últimas décadas. O crescente interesse da comunidade científica em estudar este conceito pode estar relacionado com a suposição de que pessoas com maior inteligência emocional, serão provavelmente melhor sucedidas no mercado de trabalho e apresentarão melhor qualidade de vida (Lima Santos & Faria, 2005).

Mayer e Salovey (1997, *cit.* por Lima Santos & Faria, 2005, p. 276) definem inteligência emocional como a “capacidade para perceber as emoções, para reconhecer e gerar emoções de modo a apoiar o pensamento, para compreender emoções e o pensamento baseado nelas, e para regular as emoções de modo reflexivo para promover o desenvolvimento emocional e intelectual”, combinando emoção e pensamento, pelo que se considera que a emoção torna o pensamento mais inteligente e que se pode pensar inteligentemente acerca das emoções.

Sendo assim, a ligação entre emoção e pensamento remete-nos para a importância do conceito de inteligência emocional nos diferentes contextos de vida dos indivíduos, nomeadamente na família, na escola e no trabalho, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e para a manifestação de comportamentos mais adaptativos e eficazes (Lima Santos & Faria, 2005).

Se há anos atrás as organizações davam importância às competências técnicas dos seus colaboradores, enquanto aspetos fundamentais do seu sucesso, descurando a importância da inteligência/competência emocional, hoje em dia, uma nova realidade organizacional mais competitiva veio atribuir uma importância crescente à inteligência/competência

emocional, especialmente para indivíduos que lidam com o público, tal como acontece com os formadores (Goleman, 1999).

De facto, a formação de adultos, à qual damos o nome de andragogia, arte e ciência de ensinar os adultos a aprender (Canário, 1999; Lima Santos & Faria, 1999), assume pressupostos específicos, pois os adultos são pessoas informadas, ativas e conscientes, com capacidade de decisão e procuram novos conhecimentos adequados à sua realidade pessoal e profissional. Neste sentido, o papel do formador é mais do que o de transmitir conhecimentos teóricos, e sim potenciar a partilha de experiências relacionadas com as temáticas abordadas, de forma a criar e manter o interesse dos formandos, bem como favorecer um contexto de aprendizagem positivo, pelo que assume vários desafios, tais como gerir diferentes perfis de formandos, gerir tensões e gerir conflitos que se produzem durante o contexto formativo entre os participantes e entre estes e o formador (Ponte, 1998).

Desta forma, a inteligência/competência emocional parece ser fundamental no contexto profissional do formador, pois indivíduos emocionalmente competentes são indivíduos capazes de administrar as suas próprias emoções de forma eficaz, o que lhes permite negociar o que pretendem, investindo em relacionamentos interpessoais positivos. Mais do que atingirem o que pretendem, sujeitos com inteligência/competência emocional têm a capacidade de lidar com as demais pressões do ambiente, refletindo-se na capacidade de resiliência adaptativa perante situações stressantes (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002; Saarni, 2002).

Ora, foi neste quadro global, que surgiu este trabalho, com o objetivo de estudar a competência emocional de formadores em função de variáveis sociodemográficas.

Assim, o presente trabalho é constituído por duas partes principais: na primeira parte realizamos o enquadramento conceitual, definindo e distinguindo conceitos como emoções, sentimentos e inteligência, caracterizando a inteligência/competência emocional e salientando, ainda, a importância desta para o formador; na segunda parte, apresentamos o estudo empírico sobre as diferenças na competência emocional de formadores, desenvolvendo o método, com a amostra, instrumento e procedimento, os resultados e sua discussão, bem como uma breve conclusão.

No que concerne à primeira parte do trabalho, interessou-nos explorar as diferenças entre emoções e sentimentos, definindo cada um dos conceitos e discutindo a oposição que existe entre a dimensão não cognitiva, que inclui as emoções e os sentimentos, e a

dimensão cognitiva, constituída pelo conhecimento e pelo pensamento, a que o senso comum dá o nome de razão.

Posteriormente, consideramos necessário estudar o que é que se entende por inteligência e, deste modo, apresentamos a visão de alguns autores sobre este domínio, que defendem a inteligência como uma aptidão que pode ser desenvolvida ao longo da vida e não como uma faculdade determinada à nascença.

Após as definições de inteligência, procurou-se caracterizar e discutir a importância da inteligência e competência emocional no contexto laboral, particularmente no exercício da função de formador.

Relativamente à segunda parte deste trabalho, ou seja, o estudo empírico, após o método, apresentamos e discutimos os resultados, que integram estudos de carácter quantitativo, que procuram responder às questões de investigação formuladas, seguindo-se a conclusão, na qual se faz uma breve reflexão sobre o estudo e sobre os seus principais resultados, sendo, ainda, apresentadas algumas sugestões quer para novas investigações, quer de propostas para a intervenção, no sentido de se investir no desenvolvimento e promoção destas competências entre formadores.

## 2. Emoções vs. sentimentos

### 2.1. Definição de emoção: emoções primárias e emoções secundárias

Etimologicamente a palavra emoção deriva do verbo *emovere* que significa “pôr em movimento”, sendo que nesta palavra está também contido o termo *moção* que possui a mesma raiz que a palavra “motor”. Pode-se, assim, dizer que as emoções nos põem em movimento, nos fazem agir, sendo o motor dos nossos comportamentos (Chabot, 2000).

As investigações no campo das emoções começaram a ser conhecidas com a publicação de Darwin, “Expressions of the emotions on man and animals”, que defendia que as emoções conduziam a expressões corporais estereotipadas. Já William James com a publicação “What is an emotion?”, acreditava que o corpo é que causava as emoções, teoria esta que foi criticada por Cannon (*cit.* por Barrett, 2011).

William James defende que existe relação entre as emoções e o corpo, afirmando que *“é-me muito difícil, se não mesmo impossível, pensar que espécie de emoção de medo restaria se não se verificasse a sensação de aceleração do ritmo cardíaco, de respiração suspensa, de tremura dos lábios e de pernas enfraquecidas, de pele arrepiada e de aperto no estômago. Poderá alguém imaginar o estado de raiva e não ver o peito em ebulição, o rosto congestionado, as narinas dilatadas, os dentes cerrados e o impulso para a acção vigorosa, mas, ao invés, músculos flácidos, respiração calma e um rosto plácido?”* (*cit.* por Damásio, 1995, p. 144).

Na verdade, segundo Damásio, as emoções provocam respostas fisiológicas altamente visíveis, como por exemplo dor de barriga, chorar, tremer, rir, taquicardia, fugir, saltar, perder a voz, ficar corado de vergonha ou branco de medo, o que quer dizer que as emoções provocam no nosso corpo sensações e movimentos. Mais se acrescenta que, de acordo com a ciência neurológica, a emoção é um impulso neural que move um organismo para a ação (Casanova, Sequeira, & Silva 2009; Damásio, 2000).

Ainda de acordo com Damásio, as mudanças ocorridas nas mais diversas estruturas biológicas resultam num “estado emocional do corpo” e “a emoção é um processo avaliativo mental, simples ou complexo, com respostas disposicionais a esse processo, na sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito mas também conduzidas até ao cérebro resultando em alterações mentais adicionais” (Damásio, 1995, p. 153). Deste modo, as emoções permitem regular a ação do ser humano, possibilitando que este aja e reaja aos acontecimentos e tome decisões.

Já Henri Wallon, psicólogo e médico francês, nos diz que o comportamento emocional é inicialmente provocado por estimulações orgânicas e a sua ação é apenas a de modificar o próprio corpo. O autor, que iniciou as suas pesquisas com crianças com lesões neurológicas, elaborou a teoria das emoções. Este autor defende que o comportamento emocional é mais do que reações viscerais e motrizes, passando por conexões com disposições afetivas específicas. Para Wallon (*cit. por Martinet, 1981*), a emoção tem dupla origem - biológica e social -, pois é na convivência com o outro e com a sociedade que aprendemos a identificar, nomear e lidar com as emoções, sendo que são as mesmas que garantem a sobrevivência da espécie humana. “A tristeza do bebê quando chora, muitas vezes é porque tem fome, é um aviso para a mãe; o medo face a um animal enraivecido faz-nos fugir do perigo; a ira quando somos atacados pode salvar-nos das garras de um agressor; a repulsa quando metemos um alimento estragado na boca leva à sua rejeição e pode poupar-nos um envenenamento; a surpresa ao ver um ramo de árvore a cair faz-nos saltar e evitar o pior” (Chabot, 2000, p. 23). Para Kirouac (*cit. por Chabot, 2000, p. 17*), “a emoção é um estado afetivo que comporta sensações agradáveis ou desagradáveis, cujo início é preciso, que está relacionado com uma situação explícita e que possui uma duração relativamente curta”.

A maioria dos especialistas e investigadores das emoções reconhecem que existem as emoções ditas primárias e as secundárias. As emoções primárias são consideradas inatas, programadas geneticamente, sendo que envolvem disposições inatas para responder a certa classe de estímulos. Por exemplo, somos como que inatamente programados para sentir medo de animais de grande porte, ou perante determinado tipo de movimento, como por exemplo das cobras e de outros répteis. As emoções primárias desempenham um papel fundamental para assegurar a nossa sobrevivência (Chabot, 2000).

Para o neurologista Damásio (1995), é possível que sejamos programados para responder, através de reações emocionais, a certos estímulos e sinais que chegam do interior do nosso corpo ou do mundo exterior, de forma isolada ou combinada. Face às razões que terão levado a evolução a dar um papel tão relevante à emoção na psique humana, os sociobiólogos defendem, segundo Goleman (2006, p. 20), que as emoções do Homem o guiam “quando tem de enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas a cargo do intelecto, como por exemplo, o perigo, grandes desgostos, atingir um objetivo, ligar-se a uma companheira ou companheiro, fundar uma família”. Muitas emoções, ao levarem a determinadas ações repetidamente, vão ficando gravadas no reportório emocional do Homem, originando comportamentos inatos e

automáticos a certos estímulos exteriores. Por exemplo, um dos maiores legados emocionais da evolução é o medo, porque o comportamento provocado pelo medo, durante um longo e crucial período da pré-história humana, significava a diferença entre a sobrevivência e a morte (Goleman, 2006).

De entre as emoções primárias, são enumeradas as seguintes: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa e aversão (Damásio, 1995). No entanto, de acordo com Robert Plutchick (1995, *cit.* por Chabot, 2000) existem oito emoções primárias – a raiva, o medo, a tristeza, o nojo, a surpresa, a curiosidade, a aceitação e a alegria -, enquanto que para Paul Ekman (1993) são apenas seis - a alegria, a tristeza, o medo, a surpresa, a repulsa e a ira.

Ao contrário das emoções primárias, as secundárias ou sociais resultam da aprendizagem, ocorrendo por associação entre diversos acontecimentos e reações emocionais primárias. Plutchick (1995, *cit.* por Chabot, 2000) definiu as seguintes oito emoções secundárias:

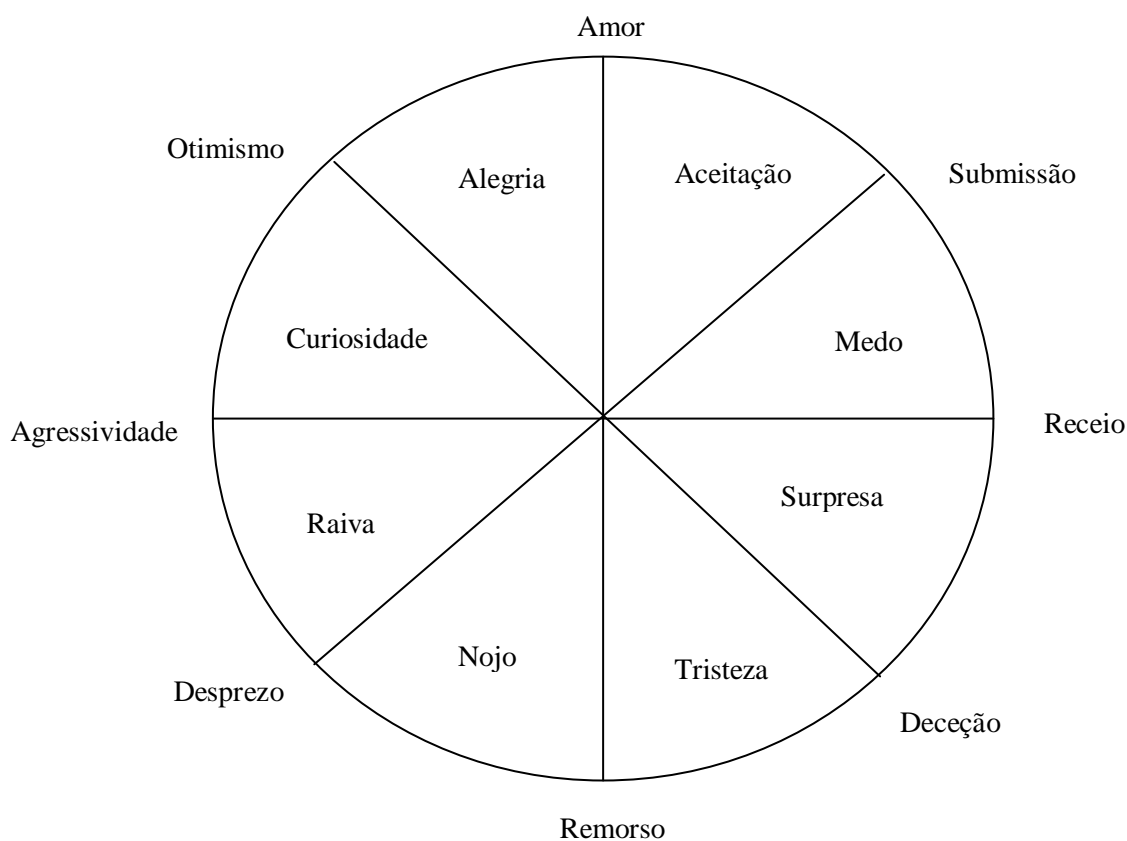
- (i) o *amor*, uma combinação de alegria e de aceitação;
- (ii) a *submissão*, que provém de uma combinação de aceitação e de medo;
- (iii) o *receio*, que resulta do medo e da surpresa;
- (iv) a *deceção*, resultado da combinação entre a surpresa e a tristeza;
- (v) o *remorso*, que é a combinação de tristeza e de nojo;
- (vi) o *desprezo*, que provém das emoções nojo e raiva;
- (vii) a *agressividade* que é resultado da combinação de raiva e de curiosidade;
- (viii) o *otimismo*, que é uma combinação de curiosidade e de alegria.

Se analisarmos a figura 1, no seu interior encontramos as oito emoções primárias e à volta do círculo, no seu exterior, estão as emoções secundárias, formadas a partir da combinação das emoções primárias.

Se compararmos as emoções primárias com as emoções secundárias, podemos dizer que as últimas são menos adaptadas do que as primeiras. As emoções primárias são resultado da evolução biológica e são comuns à espécie, sendo isentas de construção cognitiva, ainda que não sejam sinónimo de menor ou maior inteligência.

As secundárias já têm na sua génese níveis cognitivos (Mayer & Salovey, 1995), pois no seguimento da evolução emocional, embora as emoções ditas primárias se tenham tornado guias sensatos e seguros para o ser humano, a verdade é que as novas realidades que a civilização nos apresenta surgiram a uma velocidade tal que o passo lento da evolução não as pôde acompanhar (Goleman, 2006).

Assim, o medo de perder o emprego é muito diferente do medo que experimentamos quando estamos frente a frente com um urso na floresta, assim como um desgosto de amor de adolescente não tem nada a ver com a tristeza de um bebê que chora quando tem fome ou sede. No entanto, as reações comportamentais face às situações de perda do emprego, quando consecutivas, podem ser tão intensas quanto as manifestações emocionais e comportamentais face a um carnívoro. É importante que se perceba que as reações emocionais são sociais e culturalmente diferentes, pois os indivíduos de diferentes culturas foram submetidos a práticas de socialização diferentes, o que fez que construíssem diferentes crenças, valores, expectativas e normas, pelo que se espera que valorizem e interpretem de forma diversa atributos socialmente relevantes, nomeadamente as emoções e a inteligência emocional. Sendo assim, as emoções secundárias e combinadas são aprendidas, ou seja, pressupõem que os indivíduos fizeram uma aprendizagem, incorporando normas e valores sociais (Chabot, 2000; Lima Santos & Faria, 2005; Salili, 1994, *cit.* por Faria & Lima Santos, 2006).



*Figura 1- Círculo das emoções*  
(Adaptado de Chabot, 2000, p. 25)

As emoções secundárias são tão mais adaptativas quanto permitem que os indivíduos se relacionem com os outros de forma positiva, existindo interdependência entre determinadas zonas cerebrais, o que poderá contribuir para a formação de padrões emocionais e motivacionais (Bechara, Tranel, & Damásio, 2002; Davidson, Jackson, & Kalin, 2000; LeDoux, 1993; Mayer & Salovey, 1993). A diferença entre emoções primárias e secundárias é que nas primárias as mudanças biológicas ocorrem a um nível inconsciente, enquanto nas secundárias tudo se passa a um nível consciente. Deste modo, o conceito de emoção, particularmente o de “emoção secundária”, encontra-se relacionado com o conceito de consciência, que por sua vez está associado à percepção do estado do corpo pelo próprio (Damásio, 1995). A consciência contribuiu de maneira significativa para a perpetuação e conservação da vida, uma vez que possibilitou ao homem construir um conjunto de regras e normas com o objetivo de alcançar e maximizar o equilíbrio (Eccles, 1994).

Damásio (2000) define ainda as emoções de fundo, tais como o bem-estar ou o mal-estar, a calma ou a tensão. O autor acredita que as emoções de fundo se originam em estados corporais de “fundo” e não em estados emocionais, como por exemplo a imagem do corpo quando este se encontra em repouso, isto é, quando não está agitado pelas emoções. As sensações de fundo acontecem de maneira contínua, embora não possamos perceber a cada momento o que ocorre no nosso corpo. Também se pode considerar o entusiasmo e o desencorajamento como emoções de fundo.

## **2.2. Função das emoções**

Damásio (1995) defende que as emoções desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros e podem também ter o papel de orientação cognitiva para os indivíduos que as experimentam. As emoções transmitem, assim, significados específicos, como por exemplo a experiência de raiva está frequentemente associada à presença de uma injustiça real ou percebida ou a um impedimento de um objetivo desejável, a experiência de tristeza indica uma perda real ou percebida. As emoções desenvolvem-se em padrões previsíveis que estão relacionados com acontecimentos em situações sociais complexas. Por outras palavras, as emoções satisfazem um sistema de símbolos complexo, coerente e consistente, que pode ser gerido, entendido e planeado, contribuindo para o pensamento abstrato (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002).

Salovey e Mayer (1997, *cit.* por Lima Santos & Faria, 2005) defendem que a emoção torna o pensamento mais inteligente e que se pode pensar inteligentemente sobre as emoções. As emoções assumem um papel fundamental para a mente e para o cérebro, constituindo-se como estados de espírito. As abordagens construtivistas sobre as emoções defendem que as mesmas, como por exemplo a raiva, a tristeza e o medo, são mais que elementos básicos e primários do ser humano, são eventos mentais que resultam da interação entre os mais básicos sistemas psicológicos. As emoções são percepções que cada indivíduo constrói sobre o que está a sentir, pois a mesma emoção pode ser sentida de forma diferente por duas pessoas e diferentes emoções verbalizadas pelos indivíduos não são necessariamente causadas por diferentes mecanismos. As emoções variam não apenas na vida de um indivíduo, mas também entre indivíduos da mesma cultura e de culturas diferentes. O conhecimento emocional de cada um de nós depende da experiência emocional própria e do que observamos nos outros (Barrett, 2011).

As emoções fazem parte do ser humano e são benéficas na sua vida social. Mas serão todas elas benéficas? Mais do que as emoções serem benéficas, estas produzem respostas comportamentais. E as respostas comportamentais serão todas elas adequadas? Muitas não o são e os indivíduos podem agir perante uma situação de forma inadequada e admitir ter poder para controlar as emoções. A verdade é que os seres humanos não podem controlar as suas emoções à vontade, nenhum ser humano exerce um controlo voluntário direto sobre os processos neurais que comandam o processo emocional. “Podemos educar as nossas emoções, mas nunca as suprimir completamente” (Damásio, 2000, p. 70).

### **2.3. Definição de sentimento e distinção de emoção**

Se a emoção provoca movimentos e sensações por meio do corpo, o que provoca o sentimento? O que é o sentimento? Como se diferencia da emoção?

Damásio (2000, p. 62) diz-nos que “o termo sentimento deve ser reservado para a experiência mental e privada de uma emoção, enquanto que o termo emoção deve ser usado para designar o conjunto de respostas que constitui uma emoção, muitas das quais são publicamente observáveis”. Assim sendo, podemos dizer que as emoções são mais facilmente identificáveis por terceiros, uma vez que expõem o nosso corpo a mudanças fisiológicas, visíveis por terceiros, enquanto que os sentimentos, por serem considerados um estado interior de carácter privado, são mais facilmente reconhecidos pelos próprios e,

ainda que tenham na sua base aspetos das emoções, têm um carácter mais duradouro e são, maioritariamente, conhecidos através da consciência (Damásio, 1995, 2000).

Neste sentido, os sentimentos são considerados um estado psicofisiológico, pois integram a consciência e alguns aspetos fisiológicos que o corpo naturalmente manifesta (Damásio, 2000; Garcia-Marques, 2001).

Assim sendo, é bem possível que os sentimentos possuam uma relação privilegiada com a consciência, mais do que as emoções. A propósito da distinção entre emoção e sentimento, Damásio (2000, p. 63) defende que “os mecanismos básicos subjacentes à emoção não requerem consciência, mesmo que a possam eventualmente usar”, acrescentando ainda que os indivíduos experimentam emoções “sem estarem conscientes do indutor da emoção e ainda menos dos passos intermédios que aí conduziram”. Deste modo, podemos considerar que, em algumas situações, a emoção pode ser consciente, mas “só em parte conseguimos controlar se uma imagem indutora de emoções deve permanecer como alvo dos nossos pensamentos. Esta tarefa poderá não ser bem sucedida mas ocorre na consciência” (Damásio, 2000, p. 69).

Os sentimentos são, maioritariamente, gerados por emoções, como o próprio Damásio (2000, p. 324) defende, “a expressão (emoção) precede o sentimento”, e são conhecidos pelos indivíduos que os experimentam através da consciência, ou seja, quando identificam o sentimento e percebem o que estão a sentir. Mas também se sabe que nem todos os sentimentos experimentados são imediatamente identificados e percebidos pelos próprios sujeitos, o que quer dizer que, muitas vezes, o sentimento está a desenrolar-se como processo biológico sem ainda o sujeito ter percebido.

Na verdade, a consciência assume uma função fundamental no reconhecimento de sentimentos, pois permite que qualquer objeto, como por exemplo a emoção, seja conhecido pelo indivíduo que o experimentou. Podemos, desta forma, dizer que se a emoção contribui para a sobrevivência do ser humano, a consciência também, porque reforça a capacidade do organismo responder adaptativamente às suas necessidades (Damásio, 1995, 2000). A consciência permite, assim, que os sentimentos sejam conhecidos, promovendo, deste modo, “o impacto interno da emoção e permitindo que a emoção permeie o processo de pensamento através do sentimento” (Damásio, 2000, p. 77).

Para Damásio (1995), o sentimento é a percepção que todos nós temos das mudanças que ocorrem em nós próprios e está muito ligado ao corpo. Segundo o próprio, há três

variedades de sentimentos: os sentimentos de emoções universais básicas, os sentimentos de emoções universais subtis e os sentimentos de fundo.

A primeira variedade, que se baseia nas emoções universais - a felicidade, a tristeza, a cólera, o medo e o nojo -, refere-se a perfis de resposta pré-organizados, sendo que quando “o corpo se acomoda aos perfis de uma daquelas emoções, *sentimo-nos* felizes, tristes, irados, receosos ou repugnados” (Damásio, 1995, p. 163).

A segunda variedade de sentimentos está ligada às pequenas variantes das cinco emoções referidas na primeira variedade: por exemplo, a euforia e o êxito advêm da felicidade; a melancolia e a ansiedade são variantes da tristeza e o pânico e a timidez são variantes do medo.

Os sentimentos de fundo são os sentimentos menos visíveis por terceiros, sendo “a nossa imagem da paisagem do corpo quando não se encontra agitada pela emoção” (Damásio, 1995, p. 165), e, portanto, correspondem aos estados de corpo que ocorrem entre emoções, como a alegria ou o desânimo. Se estamos a sentir alegria, desânimo ou outra emoção, é importante que se perceba que, segundo Damásio (1995), o sentimento de fundo foi substituído por um sentimento emocional.

Os sentimentos de fundo mais proeminentes, de acordo com Damásio (2000, p. 327) são: “fadiga, energia, excitação, bem-estar, tensão, entusiasmo, estabilidade, instabilidade, equilíbrio, desequilíbrio, harmonia, discórdia”, entre outros. Portanto, não são nem demasiado positivos nem demasiado negativos, ainda que possam revelar-se agradáveis ou desagradáveis. São estes sentimentos, e não os sentimentos de emoções universais, que sentimos com mais frequência ao longo da nossa vida. Corre-se o risco de confundir o sentimento de fundo com o conceito de humor, mas na verdade são diferentes. O sentimento de fundo influencia o humor, isto é, o conjunto de sentimentos de fundo contribui provavelmente para um humor bom, mau ou indiferente (Damásio, 1995).

Assim sendo, conclui-se que os sentimentos não provêm só de emoções, como é o caso dos sentimentos de fundo. Mais se acrescenta, segundo Garcia-Marques (2001), que o sentimento tem duas valências, a afetividade e a cognição, perspectiva esta defendida por Carlson e Hatfield (1992, *cit.* por Garcia-Marques, 2001), mas não partilhada por Solomon e Zanjoc (1980, *cit.* por Garcia-Marques, 2001).

Um sentimento é afetivo quando é sentido de forma negativa ou positiva, podendo, por isso, apresentar-se em estados de espírito ou emoções. O estado de espírito é um sentimento afetivo que persiste mais no tempo do que as emoções, isto é, as emoções

“surgem fasicamente, enquanto que os estados de espírito são produzidos de uma forma acumulativa ao longo do tempo” (Garcia-Marques, 2001, p. 258).

Ou seja, os estados de espírito são, normalmente, um sentimento de baixa intensidade, como por exemplo sentirmo-nos “moderadamente positivos ou moderadamente negativos” (Garcia-Marques, 2001, p. 258), e tendencialmente o estado de espírito não é dirigido a nenhum objeto específico como é a emoção - sentirmo-nos de mau humor é diferente de sentirmos raiva, pois a raiva costuma estar associada a uma causa específica -, o que não quer dizer que o estado de espírito seja um sentimento que não tenha uma causa ou que a mesma seja desconhecida, é um sentimento em que a causa não é um objeto específico, mas sim difuso, e que tem a ver com o contexto situacional (Garcia-Marques, 2001).

Em jeito de conclusão, o sentimento é uma experiência subjetiva, variável em termos de persistência, durabilidade, intensidade e especificidade, com maior ou menor relação com a consciência e apresentando aspetos psicofisiológicos (Garcia-Marques, 2001).

#### **2.4. Emoção e sentimento vs. razão e pensamento**

Os seres humanos não têm dificuldade em distinguir assuntos “racionais” de assuntos de “coração”. Conhecimento, pensamento e saber são conceitos que se relacionam com a “dimensão cognitiva”, já a “dimensão não cognitiva” abarca os sentimentos, as emoções e os afetos. A oposição entre o mundo cognitivo e o mundo não cognitivo coloca muitas questões teóricas e empíricas (Garcia-Marques, 2001).

A linguagem do senso comum opõe o conhecimento ao sentimento, defendendo uma natureza e um impacto diferentes nos nossos comportamentos. Em certos momentos, dizemos que devemos “usar a cabeça”, o que significa termos em conta informação objetiva, baseada em princípios lógicos, enquanto em outros momentos defendemos que “é preciso não esquecer o coração”, pelo que nos referimos a lidar subjetivamente com a informação, confiando naquilo que sentimos. É frequente dizer-se que o ser humano é um ser racional, por um lado, e emotivo, por outro (Garcia-Marques, 2001).

Goleman (2006) esquematiza o cérebro dividindo-o em duas dimensões: a racional e a emocional. A componente racional é constituída por um sistema lógico-pragmático, muito associada ao pensamento e à reflexão. É esta dimensão que permite ao indivíduo absorver as informações que vêm do exterior de uma forma coerente e pragmática, procurando enquadrar essas novas informações no seu quadro mental pré-existente. No caso de perceber que as informações não encontram lugar no seu quadro mental, o indivíduo tem a

capacidade para mudar em função dos novos dados adquiridos. A componente emocional é considerada totalmente irracional e ilógica, assumindo as suas convicções como verdades absolutas, rejeitando sistematicamente tudo o que as possa contrariar. Indivíduos que agem sob o efeito da mente emocional, são, tendencialmente, impulsivos, ou seja, agem sem pensar, podendo ter comportamentos inadequados. Normalmente, face a uma situação inesperada o ser humano poderá agir mais emocionalmente do que racionalmente.

“Quando os sociobiólogos discutem as razões que terão levado a evolução a dar à emoção um papel tão central na psique humana, reconhecem a proeminência do coração sobre a cabeça em momentos cruciais da vida do ser humano. Os mesmos defendem que as emoções guiam e orientam o indivíduo quando este tem de enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas a cargo do intelecto, como por exemplo situações perigosas, grandes desgostos, persistir em atingir um objectivo, formar uma família” (Goleman, 2006, p. 20).

Sabemos que a emoção está sempre presente no ser humano e na maioria das situações comanda os seus comportamentos. Mas é também importante referir que o indivíduo tem a capacidade de refletir acerca do que está a sentir e de planear o seu comportamento. A esta capacidade chama-se razão. Damásio (2000) fala-nos do nível da consciência do ser humano. A consciência permite conhecer a emoção, o que possibilita ao ser humano comportar-se de forma adequada e adaptativa.

“Os pensamentos estão longe de serem negligenciáveis no processo emocional, pois influenciam-nos e impelem-nos a reagir desta ou daquela maneira, assim como contribuem para perpetuar e mesmo acentuar o nosso estado afetivo” (Chabot, 2000, p. 55). “Quando uma pessoa sustenta uma série de pensamentos negativos relativamente a uma pessoa, situação, comportamento ou atitude, está a atribuir um valor que influenciará consideravelmente a tonalidade e mesmo a intensidade das emoções que experimentará face a esses atributos. Por exemplo, “uma pessoa que tenha convicções negativas relativamente à homossexualidade, poderá ter comportamentos negativos quando vir dois homens a abraçarem-se” (Chabot, 2000, p. 56). Neste caso, os pensamentos e os valores do indivíduo podem tornar-se, por si só, estímulos emotivos, isto é, as cognições, associadas a imagens particulares, gravar-se-ão na memória emocional e tornar-se-ão referências para acontecimentos e situações semelhantes. Os pensamentos, crenças, valores e princípios do indivíduo predispo-lo-ão para reações afetivas. Por exemplo, as concepções e crenças face à morte, às separações amorosas, às doenças, às perdas de emprego e financeiras, influenciam a sua reação emocional. Por isso é que é tão

importante ajustar os nossos sistemas de crenças e de valores face aos diversos acontecimentos da vida se queremos estar preparados para a sua vinda (Chabot, 2000).

Na verdade, o cérebro humano é um órgão extremamente complexo que evoluiu durante milhões de anos, sendo que as adaptações passadas raramente são descartáveis, sendo mantidas e incorporadas em sistemas mais novos. Assim, existem diferentes tipos de processos cognitivos, sendo que alguns são mais relevantes para o comportamento racional, ao passo que outros podem ser mais relevantes para a emoção (Averill, 2002).

A discussão da diferença entre razão e emoção, pensamento e sentimento, cognição e afeto são alvo de muitas teorias. São dimensões que suscitam a atenção de filósofos, psicólogos e até de biólogos, continuando a ser alvo de estudo e de investigação, uma vez que a discussão da diferença entre as mesmas continua a criar polémica e a dividir opiniões de investigadores e cientistas (Garcia-Marques, 2001; Goleman, 2006).

Ainda que haja muitas discussões à volta da relação que existe entre a razão e as reações emocionais do ser humano, Martin e Boeck (1997) defendem que tudo o que pensamos e sentimos é o resultado de complexos processos de associação e de interação entre hormonas e neurónios. Os atos de sentir, pensar e decidir pressupõem um trabalho conjunto das componentes emocionais e racionais do cérebro. Averill (2002, p. 209) acredita que os processos cognitivos do cérebro humano têm evoluído ao longo dos anos, de forma a poderem contribuir para o desenvolvimento de comportamentos racionais e emocionais adequados. Goleman (2006, p. 56) diz-nos que “na maioria das vezes estas duas mentes, a emocional e a racional, funcionam em perfeita harmonia, combinando os seus dois modos diferentes de saber para nos guiar através do mundo”, enquanto que Garcia-Marques (2001, p. 256) defende que “qualquer afirmação de dependência e independência de um sistema afetivo e cognitivo é prematura”, pois ainda não existe uma definição clara e coerente na literatura sobre afeto e cognição.

### **3. Inteligência(s)**

#### **3.1. Teorias implícitas vs. teorias explícitas**

Têm surgido múltiplas investigações no domínio da inteligência, sobretudo no campo da Psicologia e da Educação, que podem agrupar-se em duas grandes correntes. “Existe a corrente das teorias explícitas da inteligência, que tem sido a mais estudada e divulgada, que se refere a um conjunto de construções teóricas de psicólogos, educadores e outros

investigadores, que se traduzem numa avaliação da inteligência através de testes e provas similares, considerada como avaliação "objetiva" da inteligência. A corrente das teorias implícitas da inteligência é um conjunto de construções mentais que qualquer indivíduo, leigo ou investigador, pode desenvolver acerca da natureza, do desenvolvimento e das implicações da inteligência para as condutas dos indivíduos nos seus diversos contextos de ação, e que podem ser explicitadas e, até, avaliadas a partir de auto-relatos” (Faria, 2002, p. 93).

As teorias implícitas desempenham várias funções importantes na vida dos indivíduos e da sociedade. Contribuem claramente para o desenvolvimento de teorias explícitas, pois os investigadores fundamentam-se nas suas teorias implícitas para construir as teorias explícitas (Faria, 2002, 2005).

Às teorias implícitas chamamos de concepções pessoais da inteligência e são “as percepções dos indivíduos acerca da capacidade intelectual, ainda que não sendo claramente manifestas, são sistemáticas e coerentes, influenciando o comportamento dos mesmos, com regularidade, comportamento este que pode ser alvo de avaliação explícita” (Faria, 2002, p. 94). Assim sendo, as teorias implícitas ou as concepções pessoais acerca da capacidade intelectual podem ajudar a prever o comportamento do indivíduo e os seus objetivos de realização (Faria, 2002, 2005).

Assim sendo, no quadro das teorias implícitas de inteligência surge um modelo de concepções pessoais de inteligência, baseado na perspetiva sócio-cognitiva de Dweck, “que salienta um conjunto de crenças implícitas e diferenciadas acerca da natureza da capacidade intelectual, à volta das quais se organizam objetivos de realização e padrões de realização, ou seja, de comportamentos, cognições e emoções distintos (...)” (Faria, 2005, p. 4).

Este modelo teórico é ancorado em duas concepções ou crenças implícitas e diferenciadas acerca da natureza da capacidade intelectual. A salientar, “a uma das concepções dá-se o nome de estática, pois baseia-se numa concepção de inteligência global, imutável, estável e limitada em quantidade assim como incontrolável. Os indivíduos que adoptam esta concepção acreditam que possuem uma quantidade fixa e específica de inteligência e que esta pode ser avaliada através da realização ou dos resultados, os quais indicam se o sujeito é ou não inteligente. A outra concepção pessoal, a dinâmica e desenvolvimental, envolve a crença de que a inteligência é um conjunto dinâmico de competências e conhecimentos, susceptível de desenvolvimento através de esforços e investimentos pessoais e, neste sentido, controlável” (Faria, 2002, p. 94; Faria, 2005, p. 6).

Os indivíduos que acreditam que a sua inteligência é um traço fixo apresentam maior tendência em culpar a sua inteligência quando apresentam falhas de realização pessoal e profissional do que os indivíduos que adotam a concepção dinâmica e desenvolvimental, que investem no seu desenvolvimento (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Faria, 1990).

As investigações mostram que alunos com diferentes concepções de inteligência respondem de maneira diferente aos seus objetivos acadêmicos. Na verdade, sujeitos com diferentes concepções de inteligência adotam objetivos de realização diferentes. Os que adotam a concepção estática escolhem tarefas pouco desafiadoras, pois preocupam-se em preservar a sua imagem pessoal, procurando juízos positivos e evitando negativos, sendo que os seus objetivos estão mais centrados no resultado. Aqueles que adotam a concepção dinâmica da inteligência definem objetivos centrados na aprendizagem, pois investem no seu desenvolvimento pessoal, na escolha de tarefas desafiadoras, e esforçam-se por aumentar as suas competências. É importante referir que acreditar na inteligência dinâmica é acreditar que a inteligência pode ser melhorada e incrementada (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Faria, 1990).

### **3.2. Definições de inteligência**

A inteligência é um conceito polissêmico, se bem que, geralmente, se associe ao conceito de Quociente Intelectual (QI). A inteligência tem um impacto positivo na realização, no sucesso e no bem-estar global dos indivíduos e das sociedades. Querera isto dizer que a realização, o sucesso e o bem-estar global dos indivíduos e das sociedades dependem do nível de QI?

Sternberg (2005) defende que ser inteligente é mais do que possuir um QI elevado, é aliar esta forma de inteligência a outras, como por exemplo a criativa e a prática. O autor fala-nos de inteligência de sucesso, que é algo que não pode ser resumido a um valor quantitativo, pois reduziria o indivíduo a um número. Ser inteligente é mais do que possuir inteligência, é saber utilizá-la em função do contexto, da situação, do meio envolvente, em benefício do próprio, de outrem e do que o rodeia (Sternberg, 2005). Mayer, Salovey e Caruso (2002) corroboraram a teoria de Sternberg ao afirmarem que a simples presença de uma aptidão mental cognitiva não constitui uma inteligência. Consideram que o termo inteligência é melhor aplicado a traços mentais cujo principal propósito é a resolução de problemas numa determinada situação.

Ser inteligente não significa apenas ter boa memória ou boa capacidade de aprender a resolver testes de QI, mas sim saber utilizar o potencial no momento apropriado, para assim obter a resposta adequada às suas necessidades. Como afirma Machado (2005), a inteligência pode ser desenvolvida ao longo do tempo, não é uma faculdade que seja determinada e fixada à nascença.

Goleman (2006), em oposição àqueles que têm uma visão estreita sobre o QI, argumentando que este é um dado genético adquirido à nascença, que não pode ser modificado pela experiência e que o nosso destino na vida está largamente determinado por essas aptidões, defende que as habilidades intelectuais podem ser ensinadas às crianças, incrementando a possibilidade de utilizar o potencial intelectual. É verdade que a nossa herança genética nos dotou de um conjunto de estruturas emocionais que determinam o nosso caráter, mas os circuitos do cérebro são extremamente maleáveis, podendo ser moldados pelas experiências na infância, tornando-os mais aptos ou inaptos nos aspetos básicos da inteligência emocional, o que significa que a infância e a adolescência são como janelas de oportunidades críticas para definir os hábitos emocionais que certamente governarão as nossas vidas.

Quando pessoas com baixo QI superam, em algumas situações, pessoas com QI elevado, as razões podem incidir na capacidade a que se chama *inteligência emocional*, que inclui o autocontrolo, o zelo, a persistência, assim como a capacidade de nos motivarmos a nós mesmos, ser capaz de dominar um impulso emocional, ler os sentimentos mais íntimos de outra pessoa e saber gerir as nossas relações. Neste sentido, Goleman (1999) defende que a inteligência emocional pode ser aprendida, ainda que grande quantidade dos diversos traços de personalidade que são listados como sendo componentes da inteligência emocional possam ter consideráveis contribuições genéticas, biológicas e de aprendizagem prematura, as quais em conjunto com outros elementos da personalidade dificultam a mudança, embora não a inviabilizem por completo (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002).

Existe, de facto, uma relação entre o QI e as circunstâncias da vida para os grandes grupos como um todo, pois muitas pessoas com um QI baixo acabam por desempenhar funções subalternas e as que têm um QI elevado tendem a ser bem pagas, mas nem sempre. Há variadíssimas exceções à regra de que o QI prediz o êxito; aliás são mais a exceções do que as regras. O êxito na vida, quer a nível pessoal, quer a nível profissional é determinado em 80% por outros fatores que nada têm a ver com o facto de se obter boas notas na escola e de se possuir um elevado QI.

Entre esses fatores estão a origem social, uma dose de sorte e, sobretudo, o controle inteligente das emoções, próprias e alheias. Hoje em dia, já não se consideram apenas o acadêmico clássico, como o astrofísico, a investigadora genética ou o catedrático da universidade como uma pessoa de êxito. Há ações que requerem um comportamento inteligente e um elevado nível de competência, como é o caso da pessoa que gere conflitos de forma eficaz, o desportista que consegue ultrapassar a derrota do dia anterior e estabelecer um novo objetivo na competição seguinte, o indivíduo que permanece ao lado do seu(sua) companheiro(a), doente de sida durante as últimas semanas da sua vida: tudo isto significa que devemos atribuir um novo significado ao conceito tradicional de inteligência, que deve incluir a criatividade, o talento para organizar, o entusiasmo, a motivação, a destreza psicológica e, até, as atitudes solidárias (Goleman, 2006; Martin & Boeck, 1997).

À semelhança da insatisfação com o QI por parte de Sternberg e de Goleman, Howard Gardner (2002) concebe a inteligência como múltipla, o que vai muito para além do conceito padrão de QI como fator único e imutável. Reconhece que os testes de aptidão se baseiam numa noção limitada de inteligência, uma noção que perdeu o contacto com a verdadeira gama de aptidões e capacidades que importam na vida. Goleman (2006) refere que a inteligência académica tem muito pouco a ver com a vida emocional. Os mais inteligentes podem facilmente cair nos impulsos mais selvagens e ter os comportamentos mais desenfreados; pessoas com um QI elevado podem revelar-se péssimos pilotos das suas vidas particulares.

Gardner (2002) introduziu a teoria das inteligências múltiplas, inteligências que suportam as ações do dia a dia. Através do estudo e da avaliação de diversos profissionais nas suas atividades diárias, em diversos contextos culturais, Gardner identificou inteligências relativamente independentes entre si, as quais têm origem e limites genéticos próprios, dispondo de processos cognitivos próprios. O autor defende que embora relativamente independentes, as inteligências raramente funcionam em separado. O autor admite que não há nenhum número fixo para definir a multiplicidade de talentos humanos. Segundo Gardner, o ser humano possui oito áreas de inteligência, ainda que defenda que esse número é relativamente subjetivo, as inteligências que o autor denomina inteligências múltiplas são: a inteligência linguística ou verbal, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a cinestésico-corporal, a naturalista e as inteligências pessoais (intrapessoal e interpessoal).

O autor define as inteligências da seguinte forma:

- *Inteligência linguística*: é a capacidade demonstrada, por exemplo, por poetas e consiste na capacidade de pensar com palavras e de utilizar a linguagem para expressar e avaliar significados complexos;

- *Inteligência lógico-matemática*: é a capacidade lógica e matemática, a qual possibilita calcular, quantificar, considerar hipóteses, realizar operações matemáticas complexas e ter raciocínio dedutivo;

- *Inteligência espacial*: corresponde à capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e pensar de forma tridimensional. Permite que a pessoa seja capaz de perceber imagens internas e externas, recrie, transforme e opere utilizando esse modelo;

- *Inteligência musical*: é aquela que apresentam as pessoas que possuem uma sensibilidade para a entoação, a melodia, o ritmo e o tom;

- *Inteligência cinestésico-corporal*: é a capacidade de manipular objetos e sintonizar habilidades físicas, especialmente desenvolvida por atletas, dançarinos e cirurgiões;

- *Inteligência naturalista*: consiste em observar padrões na natureza, identificar e classificar objetos e compreender os sistemas naturais e aqueles criados pelo homem;

- *Inteligência intrapessoal*: é a capacidade de formar um modelo verdadeiro de si mesmo e usar esse conhecimento no planejamento e gestão da sua vida. Esta inteligência permite gerir os próprios sentimentos, reconhecendo as qualidades e defeitos. Inclui disciplina, auto-estima e auto-aceitação;

- *Inteligência interpessoal*: é a capacidade de compreender outras pessoas e interagir com elas. Corresponde à sensibilidade para responder de forma adequada às situações, como por exemplo os professores, vendedores, políticos, terapeutas e líderes religiosos.

Este modelo, defende, portanto, que há diferentes capacidades e várias formas dos indivíduos serem bem sucedidos. Todos nós possuímos estas inteligências, mas de forma diferenciada, pois o desenvolvimento de cada uma é determinado por fatores genéticos, neurológicos, por condições ambientais, por interesses e motivações próprias, pelo que estas inteligências são combinadas de forma pessoal. Significa isto que os indivíduos nascem com o potencial das várias inteligências, e é a partir das relações com o ambiente e a cultura que algumas são mais desenvolvidas, ao passo que outras deixam de ser potenciadas. É importante, assim, que se perceba quais as competências e os dons naturais das crianças, ainda que estes não estejam de acordo com os objetivos da família ou da sociedade, e cultivá-los, pois só assim a pessoa pode vir a realizar-se pessoal e profissionalmente (Gardner, 2002).

Faria (2002, 2005) defende a inteligência como as percepções, concepções ou teorias que cada indivíduo constrói, ao longo da sua vida, sobre este atributo. Acredita que a inteligência, mais do que uma capacidade intelectual objetiva, avaliada por testes, é também um atributo dinâmico, um conjunto de habilidades e competências suscetíveis de atualizações e desenvolvimento perante os vários desafios com que o indivíduo se confronta.

Na nossa sociedade, a inteligência é usada de forma muito pragmática, isto é, os indivíduos são classificados segundo uma escala quantitativa de inteligência: alguns têm “mais” outros têm “menos” inteligência. A noção ocidental de inteligência diz-nos que a inteligência é uma entidade que localizamos dentro da pessoa ou como uma peculiaridade em termos de caracterização da pessoa de acordo com alguma qualidade consistente (Saarni, 2002).

Na verdade, o grande desafio que se coloca aos indivíduos é o de saber lidar com situações de insucesso, adversidade ou incerteza, que põem à prova a sua competência intelectual e o seu sentimento de competência e de valor pessoal. Acreditar que somos capazes de transformar e de desenvolver as capacidades que possuímos e de ultrapassar obstáculos, poderá ajudar-nos a atingir com sucesso os objetivos a que nos propomos.

### **3.3. Inteligência emocional vs. competência emocional**

#### **3.3.1. Definições de inteligência emocional**

As emoções são benéficas na vida do Homem, apesar de também poderem ter um papel negativo. Segundo Aristóteles, as nossas paixões vestem a nossa vida de sabedoria, quando bem geridas, guiam o nosso pensamento, os nossos valores, a nossa sobrevivência. A emoção não é o problema mas sim o sentido da mesma e a sua expressão. Surge então a questão crucial “(...) como trazer inteligência às nossas emoções (...)?” (Goleman, 2006, p. 15).

Na última década, a inteligência emocional tem despertado enorme interesse na comunidade científica, despoletado pela publicação do *best seller* “Inteligência Emocional” de Goleman (1995). A expressão inteligência emocional foi, inclusive, uma das novas expressões linguísticas com maior utilidade, assim considerada pela *Associação Americana de Dialetos*, em 1995 (Faria & Lima Santos, 2006).

A par de notícias que retratam o aumento da inépcia emocional, da inquietação da sociedade, das famílias sem condições económicas, da dor das crianças maltratadas, abandonadas, fechadas em casa com a televisão como companhia, do aumento da agressão física e verbal, é possível assistir-se a uma grande profusão de estudos científicos relacionados com a inteligência emocional (Goleman, 2006).

Foi a partir da década de 90 que o conceito inteligência emocional surgiu e começou a ser desenvolvido por vários psicólogos, neurocientistas e investigadores na área das ciências sociais e humanas. Sendo assim, este conceito é muito recente, ainda que amplamente complexo e desvalorizado até então (Cobêro, Primi, & Muniz, 2006; Goleman, 2006).

De facto, é a partir das últimas décadas que a inteligência emocional tem vindo a ser amplamente estudada pela comunidade científica, permanecendo ainda muitas questões em aberto relativamente ao conceito e à sua avaliação (Faria & Lima Santos, 2006), pelo que corremos o risco de ficar com mais questões do que respostas sobre este conceito.

Na verdade, durante muito tempo considerou-se que o homem funcionava melhor sem a interferência dos estados emotivos, encarando-se as emoções de uma forma negativa e pouco saudável para a construção de relações positivas com os outros (Esquivel, 2011). No passado, a psicologia dava muita pouca atenção aos mecanismos da emoção e, por conseguinte, nada sabia a respeito da mecânica da emoção (Goleman, 2006). Todavia, a inteligência tem-se tornado um dos atributos psicológicos mais valorizados socialmente, uma vez que se tem revelado uma capacidade fundamental ao longo da existência do ser humano, especialmente para a adaptação e sobrevivência do mesmo.

Surge a questão de saber porque é que investigadores e senso comum se têm interessado tanto pela ‘inteligência emocional’? Na verdade, a resposta pode estar relacionada com a suposição de que pessoas com maior inteligência emocional, serão provavelmente melhor sucedidas no mercado de trabalho e apresentarão melhor qualidade de vida (Lima Santos & Faria, 2005). Mayer e Stevens (1994) defendem que pessoas emocionalmente inteligentes se caracterizam por terem capacidade para conhecer claramente as suas emoções e lidarem com as mesmas, apresentando autoconfiança e otimismo, mesmo perante situações negativas e adversas.

Estes autores classificaram dois tipos de personalidade, de acordo com a forma como se reage perante os estados de espírito. Existem as pessoas influenciadas pelos estados de espírito, que deixam os seus pensamentos e ações serem afetados, e as pessoas autorreguladas, que têm tendência geral para se autocontrolarem, regulando os estados de

espírito em particular, podendo, assim, afastar os estados de espírito negativos e manter os positivos.

Na verdade, as teorias acerca da inteligência emocional variam, embora exista algum consenso quanto aos aspetos que constituem este conceito e sobre a relação entre o sistema cognitivo e o emocional.

O conceito de inteligência emocional foi usado pela primeira vez por Mayer e Salovey (1997, *cit.* por Lima Santos & Faria, 2005, p. 276), pelo que se constitui como “um dos construtos mais atuais e interessantes no campo da Psicologia, pois combina emoção e inteligência, aceitando o facto da emoção tornar o pensamento mais inteligente e de se poder pensar inteligentemente acerca das emoções”. Os mesmos autores definem inteligência emocional como a “capacidade para perceber as emoções, para reconhecer e gerar emoções de modo a apoiar o pensamento, para compreender emoções e o pensamento baseado nelas, e para regular as emoções de modo reflexivo para promover o desenvolvimento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, p. 5).

Sendo assim, a ligação entre emoção e pensamento remete-nos para a importância do conceito de inteligência emocional nos diferentes contextos de vida dos indivíduos, nomeadamente na família, escola e trabalho, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e para a manifestação de comportamentos mais adaptativos e eficazes (Lima Santos & Faria, 2005).

Inicialmente Salovey e Mayer (1990, *cit.* por Hedlund & Sternberg, 2002), associavam a inteligência emocional a fatores de personalidade, como por exemplo a empatia e a extroversão. Ora, o uso do termo inteligência emocional para denominar áreas da personalidade pode ser problemático. Traços como controlo de impulsos, autorrealização, zelo e persistência dizem respeito à motivação, enquanto que assertividade e relacionamento interpessoal envolvem aptidões sociais, que abrangem motivações, emoções e cognições: ou seja, a inteligência emocional implica aspetos exteriores à psicologia da personalidade (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002).

Assim, os autores passaram a argumentar que a inteligência emocional deve ser distinguida de variáveis de personalidade e definida de forma mais específica como uma aptidão, especialmente a capacidade de reconhecer os significados de emoções e utilizar tal conhecimento para raciocinar e resolver problemas (Hedlund & Sternberg, 2002).

Neste sentido, segundo Mayer, Salovey e Caruso (2002, p. 92) “a inteligência emocional consiste na capacidade de identificar ou inserir informações, assim como de as processar, pela manipulação imediata de símbolos, com referência ao conhecimento

especializado, operando por meio dos sistemas cognitivo e emocional”, sendo subdividida em quatro elementos que compõem o que é ser emocionalmente inteligente:

- (i) Percepção, avaliação e expressão emocional;
- (ii) Integração emocional;
- (iii) Compreensão e análise emocional;
- (iv) Regulação emocional.

O primeiro elemento refere-se à capacidade de identificar as emoções em si mesmo e nos outros, através das expressões não-verbais, do tom de voz, da imagem pessoal e do discurso verbal, bem como se refere à capacidade de identificar emoções em obras de arte, como a pintura. Ainda no primeiro elemento, o sujeito é capaz de expressar emoções e necessidades e avaliar as expressões emocionais nos outros, o que lhe permite reconhecer as expressões das emoções manipuladas (Mayer & Salovey, 1997). De acordo com Damásio (2000, p. 69), “travar a expressão de uma emoção é tão difícil como evitar um espirro”, e mais acrescenta que “aquilo que realmente conseguimos é a capacidade de disfarçar algumas das manifestações externas das emoções”, mas o sentimento da emoção jamais conseguimos controlar, porque já aconteceu.

A percepção emocional, que se pode apelidar de consciência emocional, que é a capacidade do indivíduo reconhecer e descrever emoções em si, nos outros e nos objetos, assim como de as expressar, é uma habilidade cognitiva que atravessa um processo de desenvolvimento semelhante ao que Piaget havia descrito para a cognição em geral. “Assim sendo, existem cinco níveis de consciência emocional: (i) sensações físicas; (ii) tendências de ação; (iii) emoções isoladas; (iv) mistura de emoções; e (v) mistura de experiências emocionais (a capacidade de apreciar a complexidade nas experiências do Eu e do Outro)” (Lane, 2002, p. 135). Cada indivíduo tem um grau de consciência emocional diferente dos outros e de situação para situação, o que reflete variações no grau de diferenciação e de integração dos esquemas utilizados para processar informações emocionais. Sabe-se que quanto mais informações o indivíduo tiver a respeito do seu estado emocional, maior será o seu potencial para usar essas informações de maneira a atingir o sucesso adaptativo, até porque ser emocionalmente inteligente é saber lidar de forma regulada com estados de instabilidade de humor (Lane, 2002).

A partir do momento em que as emoções são sentidas e começam a influenciar automaticamente o sistema cognitivo, passamos ao segundo elemento desta teoria da inteligência emocional que é a integração emocional. A integração emocional refere-se ao modo como as emoções entram no sistema cognitivo e alteram a cognição de forma a

auxiliar o pensamento. Existem dois caminhos na integração emocional: o caminho positivo e o caminho negativo. O caminho positivo tem que ver com as prioridades que as emoções impõem, de maneira a que o sistema cognitivo preste atenção ao que é mais importante, como por exemplo a preocupação de um professor em preparar a aula do dia seguinte (Mayer & Salovey, 1997). O caminho negativo refere-se aos momentos em que as emoções perturbam o pensamento, como por exemplo quando estamos tristes ou ansiosos. Experimentar estes dois caminhos, ou seja, experimentar variações de humor e alternar entre pontos de vista céticos e otimistas, torna os indivíduos mais criativos, por comparação com os indivíduos mais estáveis em termos emocionais (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002).

A compreensão emocional exige a capacidade de entender e de raciocinar com emoção, isto é, entender as emoções, os seus significados, como se desenvolvem e como evoluem ao longo do tempo. O sujeito tem a capacidade de distinguir diferentes emoções, bem como é capaz de as relacionar, e percebe que se podem modificar num curto espaço de tempo. Assim sendo, o conhecimento de como as emoções se combinam, se diferenciam e se modificam, permite ao indivíduo construir relacionamentos interpessoais positivos (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002).

Ao quarto elemento desta teoria dá-se o nome de regulação emocional. A regulação emocional é mais eficaz quanto maior for a abertura do indivíduo para identificar, perceber e aceitar emoções agradáveis e desagradáveis. Não podemos confundir esta quarta dimensão com a capacidade de eliminar e excluir emoções negativas, pois regular eficazmente emoções pode significar experimentar emoções problemáticas mas ter a capacidade de moderar a expressão emocional. A regulação de emoções só é possível se houver uma boa perceção emocional, bem como a capacidade de fazer um bom uso das alterações de humor e de entender as emoções. Só assim o indivíduo terá a amplitude de conhecimentos necessária para gerir as emoções e os sentimentos. Regular emoções implica, pois, considerar caminhos emocionais diferentes e escolher um deles (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002).

A inteligência emocional é, assim, entendida como uma inteligência que envolve o processamento de emoções, sendo composta por aptidões, habilidades ou capacidades mentais (Figura 2). Uma aptidão mental envolve o pensamento abstrato e a resolução de problemas mentais e é a característica que permite ao indivíduo obter sucesso e resultados, mediante situações de desafio e de superação pessoal, ambiciosa e realista (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002).

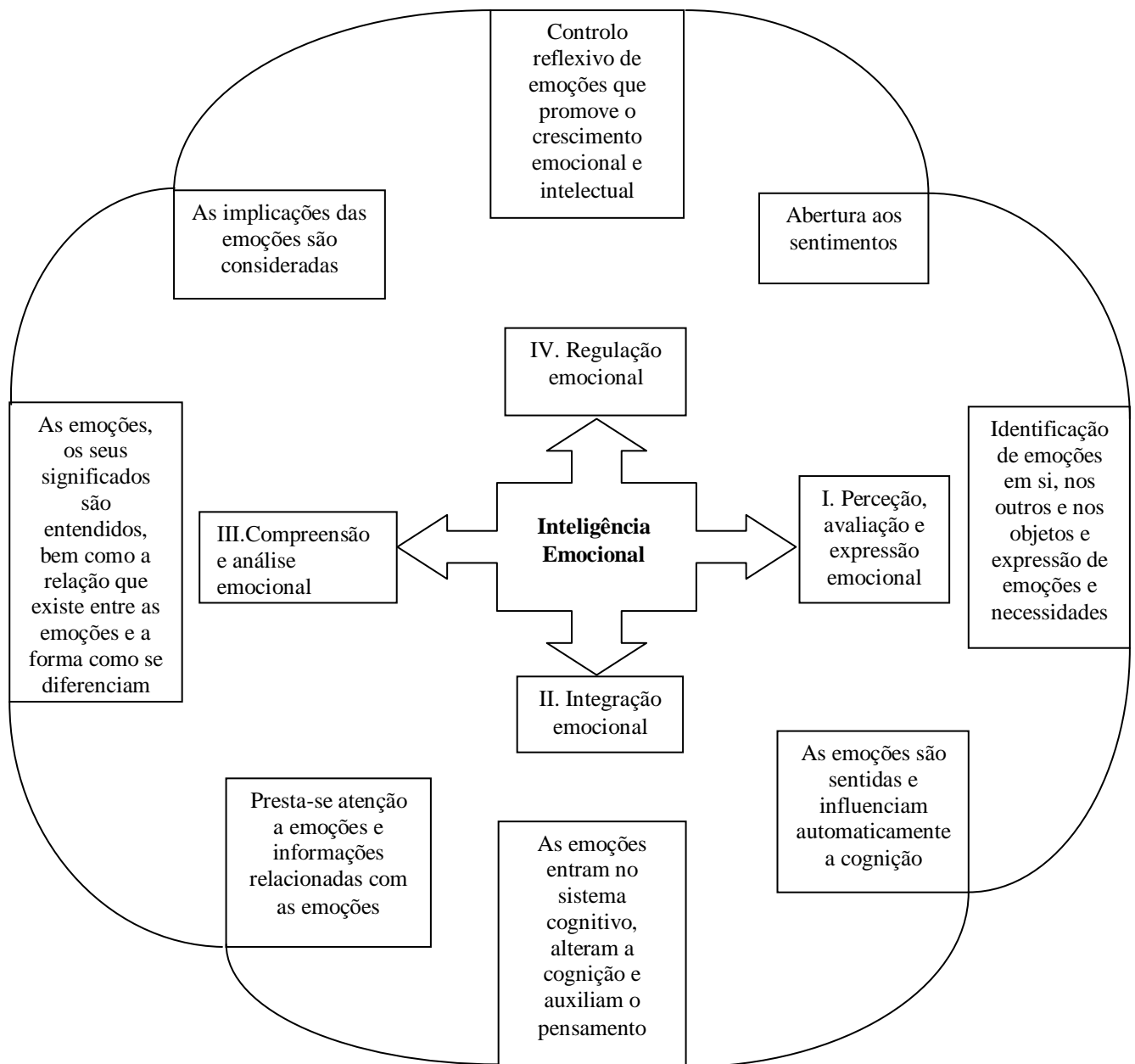


Figura 2 – Modelo de quatro divisões da inteligência emocional

(Adaptado de Mayer & Salovey, 1997, *cit.* por Mayer, Salovey, & Caruso, 2002)

Já na perspetiva de Boyatzis, Goleman e Rhee (2002), a inteligência emocional é composta por cinco domínios: conhecer emoções, gerir emoções, motivar-se a si mesmo, reconhecer emoções nos outros e gerir emoções nos relacionamentos. Ser-se emocionalmente inteligente é saber aplicar estes cinco domínios, do seguinte modo (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2002; Goleman, 1995, 2006):

- (i) Conhecer as emoções ou a autoconsciência enquanto “pedra-base da inteligência emocional” (Goleman, 2006, p. 65). Ter uma autoconsciência bem desenvolvida implica a compreensão das emoções, dos pontos fortes e fracos,

das necessidades, bem como dos valores e objetivos. Assim, os indivíduos ao perceberem com facilidade os aspetos que precisam de desenvolver, são mais recetivos a críticas e a *feedback* avaliativo. A capacidade de perceber quais as emoções que estamos a sentir, permite-nos reconhecer o que nos afeta e o que afeta o nosso desempenho profissional. Ao não termos consciência das nossas próprias emoções, não seremos capazes de as gerir e, também, não teremos a capacidade para apreender as emoções dos outros. As pessoas emocionalmente autoconscientes podem ser francas e autênticas, capazes de falar aberta e convictamente sobre as suas emoções ou metas almejadas. As pessoas com autoconsciência, tendencialmente têm conhecimento das suas capacidades e limitações, o que lhes permite agir dentro das suas condições e, até, aceitarem de bom grado uma missão desafiante e ambiciosa, destacando-se pela sua segurança e presença de espírito;

- (ii) Gerir emoções ou a autogestão, enquanto capacidade de controlar as próprias emoções, proporciona clareza mental fundamental para não ficar prisioneiro de emoções negativas. Gerir emoções é ter a capacidade de controlar os impulsos e as emoções negativas, e até de os canalizar de forma proveitosa, como por exemplo manter-se tranquilo mesmo perante situações stressantes. Gerir emoções eficazmente é ser-se suficientemente flexível para se adaptar a ambientes e situações de mudança contínua e enfrentar novos desafios, com focalização e energia, assumindo, porventura, erros ou falhas, focando-se na contínua aprendizagem de novas formas de melhorar. São pessoas que estabelecem metas desafiadoras e mensuráveis, e conseguem calcular o risco de modo a que os seus objetivos sejam de grande valia, mas viáveis. Pessoas que gerem eficazmente emoções são pessoas dotadas de sentido de eficácia, o que quer dizer ter consciência do que é preciso possuir para controlar o seu próprio destino, aproveitando ou criando oportunidades em vez de esperar pelas mesmas. Quando necessário, não hesitam em ultrapassar limites ou até alterar regras para criar melhores possibilidades para o futuro. Destacam-se pelo seu otimismo e por substituírem as ameaças por oportunidades;
- (iii) A automotivação permite que o próprio consiga tomar iniciativas e contrariar as frustrações, de forma eficiente e eficaz, estando sempre focado nos seus objetivos. A automotivação exige a capacidade de antecipação e de

persistência, bem como a capacidade de procurar soluções ao invés de se focar nos problemas;

- (iv) Reconhecer emoções nos outros ou ter a percepção do que as pessoas sentem é o mesmo que ser-se empático, isto é, ser-se capaz de adotar a perspectiva do outro e de cultivar laços em sintonia com uma grande diversidade de pessoas. Quando se consegue ser empático, percebe-se as emoções sentidas e não ditas por uma pessoa ou grupo, e ao compreendê-las, fomenta-se o interesse genuíno pelas suas preocupações, a percepção das necessidades de desenvolvimento dessas pessoas e a promoção das suas aptidões, antecipando, reconhecendo e indo ao encontro das suas necessidades, cultivando, assim, oportunidades com pessoas diferentes. Neste sentido, a empatia permite relacionamentos positivos com pessoas provenientes dos mais diversos estratos sociais ou de outras culturas. Tendencialmente, encontram-se disponíveis quando necessário, e no que respeita à gestão de pessoas, são capazes de criar um clima emocional positivo, promovendo, assim, condições para relacionamentos positivos dentro do grupo;
- (v) O último domínio da inteligência emocional é o de saber “gerir as emoções dos outros” (Goleman, 2006, p. 66). Define-se como saber interagir com harmonia, saber persuadir e liderar, trabalhar com os outros para objetivos comuns, escutar abertamente e enviar mensagens convincentes. Estas pessoas conquistam a adesão de outros fundamentais e constroem redes de apoio para iniciativas conjuntas. Ajudam e compreendem os objetivos, os pontos fortes e fracos das outras pessoas, sabendo como dar *feedback* oportuno e construtivo. Tendencialmente, são mentores ou treinadores, profissões estas que exigem uma grande capacidade de gestão de pessoas, o que por sua vez exige uma grande capacidade de gerir as emoções dos outros, já que têm de gerir eficazmente os conflitos e compreenderem diferentes perspectivas para redirecionarem a energia para um objetivo comum, produzindo uma atmosfera de solidariedade amistosa, e constituindo-se como modelos de respeito e de cooperação. Em suma, estas pessoas são potenciais líderes, pois inspiram nos outros um compromisso, uma responsabilidade individual e coletiva, promovendo o empenho coletivo, a lealdade e a cooperação.

Na revisão de várias investigações, Goleman (1995, 2006) vai acrescentando outros elementos que considera constituírem a inteligência emocional, como, por exemplo, a

autopercepção, o controlo de impulsos, o adiamento de gratificações, a gestão do stress e da ansiedade, impedindo que o desânimo subjugue a faculdade de pensar, de sentir empatia e de ter esperança. A consciência e a regulação das emoções, segundo Goleman (2000, *cit.* por Russo, Ruiz, & Cunha, 2005, pp. 364-365), referem-se não apenas às próprias emoções como às dos outros. Chama-se “competência pessoal” à capacidade de gerir as próprias emoções e “competência social” à capacidade de gerir as emoções dos outros.

Bar-On (1997, *cit.* por Mayer, Salovey, & Caruso, 2002, p. 14) define inteligência emocional como “uma gama de aptidões, competências e habilidades não-cognitivas que influenciam a capacidade do indivíduo de lidar com as demandas e pressões do ambiente”, dividindo, também, a inteligência emocional em cinco categorias amplas:

- (i) “Inteligência intrapessoal, que significa ter auto-percepção emocional, assertividade, auto-respeito, auto-realização e independência;
- (ii) Inteligência interpessoal, dividida em empatia, relacionamento interpessoal e responsabilidade social;
- (iii) Capacidade de adaptabilidade, que se desdobra em resolução de problemas, teste de realidade e flexibilidade;
- (iv) Gestão de stresse, que passa pela capacidade de tolerância ao stresse e controlo de impulsos; e
- (v) Humor geral, dividido em felicidade e otimismo” (Bar-On, 1997, *cit.* por Mayer, Salovey, & Caruso, 2002, p. 14).

Goleman (1998) vem ainda subdividir as cinco dimensões da inteligência emocional em vinte e cinco competências emocionais, como por exemplo a percepção política, a orientação para o serviço, a autoconfiança, a consciência e a motivação para a realização. É importante perceber que é altamente improvável que qualquer pessoa possa cumprir todos os vinte e cinco critérios numa dada situação e, muito menos, que possa cumprir com a maioria ou com todos os critérios durante longos períodos de tempo.

Cooper (1996, 1997, *cit.* por Mayer, Salovey, & Caruso, 2002), acrescenta ainda critérios diferentes dos que já foram referidos para definir a inteligência emocional, como a resiliência, a criatividade, a compaixão e a intuição, entre outros.

Segundo a *International Society of Applied Emotional Intelligence* (ISAEI), a inteligência emocional tem dez características (Chabot, 2000, p. 70):

- “ O controlo emocional: compreender e controlar os seus sentimentos e gerir o seu humor;

- A auto-estima: ter bons sentimentos a seu próprio respeito, independentemente das situações exteriores;
- A gestão do stress: controlar o stress e criar mudanças;
- As aptidões sociais: ser capaz de se relacionar com os outros e ser empático;
- O controlo da impulsividade: controlar a sua impulsividade e aceitar adiar as gratificações;
- O equilíbrio: manter o equilíbrio entre o trabalho e a casa, as obrigações e o prazer;
- As aptidões de comunicação: comunicar eficazmente com os outros;
- A gestão das suas metas e dos seus objetivos: fixar metas realistas em todas as esferas da sua vida;
- A automotivação: motivar-se a si próprio na prossecução das suas metas;
- A atitude positiva: manter uma atitude positiva realista mesmo nos momentos difíceis.”

Weisinger (2001, p. 14) resume a capacidade de inteligência emocional como “simplesmente o uso inteligente das emoções, isto é, fazer intencionalmente com que as emoções trabalhem a seu favor, usando-as como uma ajuda para ditar o seu comportamento e o seu raciocínio de maneira a aperfeiçoar os seus resultados”.

O termo inteligência emocional tem que ser necessariamente definido de acordo com a cultura de cada sociedade e pode ir buscar aspetos a algumas épocas sociais. Saber o que é ser emocionalmente inteligente requer ter em conta critérios culturais da sociedade. Em alguns contextos, a inteligência emocional refere-se à integração entre a emoção e a razão.

Ora, ser emocionalmente inteligente é saber integrar a emoção e a razão. Daí que a inteligência emocional possa sugerir uma inteligência mais calma e gentil, uma inteligência que qualquer um pode ter.

Em suma, uma sociedade emocionalmente inteligente é aquela em que todos, mesmo aqueles que anteriormente não seriam considerados brilhantes, podem ser inteligentes.

Serão apenas estes os aspetos adequados para o conceito de inteligência emocional? A resposta exige a descoberta daquilo que a inteligência emocional realmente representa. Só assim poderemos ter comportamentos mais adaptativos e eficazes (Lima Santos & Faria, 2005; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002).

### 3.3.2. Definições de competência emocional

A par do conceito inteligência emocional, surge o conceito *competência emocional*. Segundo Stocker e Faria (2012), a competência é um conjunto de percepções, juízos e avaliações que cada um tem sobre as próprias capacidades intelectuais, sendo fundamental na prossecução de objetivos de realização e na mestria pessoal. Para Fleury e Fleury (2001), a competência está baseada em conhecimentos, habilidades e atitudes do indivíduo que agregam valor social ao próprio e valor económico à organização, por meio de um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades.

O conceito competência emocional advém do conceito inteligência emocional que surgiu na literatura científica, no início da década de 90, para representar um tipo de inteligência que envolve o processamento emocional, conforme já foi discutido.

De acordo com Saarni (2002, p. 65), a competência emocional é uma “demonstração de autoeficácia nas transações sociais que produzem emoções”, isto é, “o indivíduo acredita ter a capacidade e as habilidades necessárias para alcançar um determinado resultado”. Ser emocionalmente competente depende da história social de cada um: das crenças, atitudes e suposições, da cultura, dos papéis sociais que ocupamos, como o género e a idade, da observação de outras pessoas importantes e dos padrões de reforço daqueles com quem se está significativamente envolvido. “Todos estes fatores contribuem para que aprendamos o que significa sentir alguma coisa e fazer algo a respeito disso” (Saarni, 2002, p. 69).

Indivíduos emocionalmente competentes são indivíduos capazes de administrar as suas próprias emoções de forma eficaz, o que lhes permite negociar o que pretendem por meio de interações pessoais. Mais do que atingirem o que pretendem, sujeitos com competência emocional têm um sentido de bem estar subjetivo e uma resiliência adaptativa diante de situações stressantes (Saarni, 2002). Ora, de acordo com Kofman (2002) há cinco competências básicas, que devem ser aplicadas à própria pessoa e que se transformam no relacionamento com os outros e que refletem a competência emocional (Quadro 1).

Vários estudos no domínio e no contexto português (Faria, Costa, & Costa, 2008; Faria & Lima Santos, 2006, 2011; Lima Santos & Faria, 2005) demonstraram que o desenvolvimento da competência emocional promove a melhoria de outras competências, nomeadamente as sociais, bem como a manifestação de comportamentos mais adaptativos e eficazes. Na verdade, quando a pessoa tem um sentimento de competência positivo, terá uma maior capacidade de relacionamento interpessoal, sentir-se-á bem consigo própria,

assim como aceitará mais facilmente desafios, empenhando-se, persistindo e envolvendo-se de forma a superá-los (Faria, 2002a, *cit.* por Faria, Costa, & Costa 2008).

Quadro 1 - *Competências de relacionamento*

<b>Competências aplicadas à própria pessoa</b>	<b>Competências aplicadas no relacionamento com os outros</b>
<p><b>Autoconsciência (objetividade)</b> Para tomar consciência dos sentimentos é preciso que não nos deixemos tomar pela emoção e pensar no que estamos a sentir.</p>	<p><b>Reconhecimento (empatia)</b> Com base em sinais corporais das pessoas (rubor nas faces, punho cerrado, etc.), é possível percebermos o que a outra pessoa está a sentir.</p>
<p><b>Autoaceitação (compaixão)</b> Significa aceitar as emoções, sem as reprimir nem as censurar. É importante que nesta fase, se analise criticamente a origem das emoções para respondermos de forma consciente e adaptativa.</p>	<p><b>Aceitação (compaixão)</b> Aceitar as emoções dos outros, sem fazer julgamento.</p>
<p><b>Autorregulação (motivação)</b> Significa estar consciente das emoções e dos sentimentos, procurando controlar a energia emocional, investindo em comportamentos positivos e adequados.</p>	<p><b>Influência (contenção)</b> É ajudar os outros a gerir as suas emoções de forma positiva, compatibilizando as respostas emocionais com os seus objetivos e interesses de longo prazo.</p>
<p><b>Autoanálise (racionalidade)</b> Nesta fase, a pessoa usa a razão para averiguar as fontes da emoção.</p>	<p><b>Indagação (racionalidade)</b> Averiguar as fontes da emoção dos outros.</p>
<p><b>Expressão (integridade e efetividade)</b> O indivíduo canaliza as suas emoções para ações produtivas e íntegras.</p>	<p><b>Escuta (respeito)</b> Esta competência exige que se compreenda as necessidades e interesses do outro, procurando que os mesmos sejam satisfeitos.</p>

Adaptado de Kofman (2002).

Na perspetiva de Saarni (2002, p. 71), desenvolver competência emocional exige:

- “Percepcionar o seu próprio estado emocional, incluindo a possibilidade de experimentar emoções múltiplas;
- Saber que não se pode perceber conscientemente os próprios sentimentos, devido à dinâmica inconsciente ou à atenção selectiva;

- Apreciar as emoções dos outros, através das expressões não-verbais que tenham algum grau de consenso cultural quanto ao seu significado emocional;
- Utilizar o vocabulário emocional comum à sua cultura e adquirir novos roteiros culturais que liguem a emoção a papéis sociais;
- Envolver-se empaticamente em experiências emocionais dos outros;
- Entender que os estados emocionais internos não precisam de corresponder a expressões exteriorizadas, tanto em si mesmo como nos outros;
- Adaptar o próprio comportamento emocional aos comportamentos dos outros;
- Lidar de forma adaptativa com emoções adversas ou perturbadoras, utilizando estratégias auto-reguladoras que melhorem a intensidade ou duração temporal de tais estados emocionais;
- Perceber que a natureza dos relacionamentos depende do grau de genuinidade emocional na sua manifestação e do grau de reciprocidade no relacionamento, por exemplo a intimidade madura será definida pela partilha mútua ou recíproca de emoções genuínas, enquanto que um relacionamento entre pai e filho pode ter uma partilha assimétrica de emoções genuínas;
- Ter auto-eficácia emocional, o que significa o indivíduo aceitar a sua experiência emocional, independentemente de ser integrada na cultura onde está inserido”.

Em suma, ser emocionalmente competente implica desenvolver as habilidades emocionais atrás descritas, ainda que de acordo com o contexto cultural, de forma gradual e não necessariamente na sequência em que foram apresentadas. Estas habilidades são aprendidas ao longo da vida, mediante experiências em vários contextos sociais, nos quais o sujeito se vê obrigado a responder de forma eficaz, se bem que haverá sempre situações em que inevitavelmente o sujeito responderá com relativa incompetência emocional, apesar dos esforços para dar respostas adaptativas. Assim, ser emocionalmente competente exige uma plasticidade de comportamentos que explica o facto desta competência ser medida como uma aptidão, e não ser necessariamente sinónimo de otimismo, alegria ou amizade (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002).

### **3.3.3. Importância da inteligência/competência emocional no contexto laboral**

Se há anos atrás as organizações davam importância às competências técnicas dos seus colaboradores enquanto aspetos fundamentais do seu sucesso, descurando a importância da competência emocional, hoje em dia, e já desde os anos 80, uma nova

realidade organizacional mais competitiva veio atribuir uma importância crescente à inteligência/competência emocional.

Goleman (1999) conta a história de um piloto comercial, Melburn McBroom, um chefe dominador que intimidava todos os que trabalhavam com ele. “Certo dia de 1978, o avião que pilotava aproximava-se de Portland, no Oregon, quando os instrumentos assinalaram um problema no trem de aterragem. McBroom começou então a descrever círculos em altitude, por cima do aeroporto, enquanto tentava resolver a avaria. Obcecado com o problema no trem de aterragem, não notou que os indicadores de combustível se aproximavam do zero. E o co-piloto receava de tal modo as iras de McBroom que não disse nada, mesmo na iminência de um desastre. O avião despenhou-se, matando dez pessoas” (p. 170). Esta história é hoje em dia utilizada nas formações de pilotos comerciais e serve para ilustrar que se a tripulação trabalhasse em conjunto, de uma forma harmoniosa, soubesse cooperar, escutar e falar abertamente teria cometido menos erros. Os baixos níveis de inteligência emocional no trabalho têm inevitavelmente um custo e, assim como os aviões se despenham e desaparecem, as organizações também.

Quem pretenda ter êxito profissional terá de saber controlar com destreza as emoções. Emoções positivas estimulam o sucesso no trabalho. Se o indivíduo está a realizar uma tarefa que lhe dá prazer e se a relação que mantém com os seus colegas é harmoniosa, o rendimento será maior. Pelo contrário, as emoções negativas comprometem o sucesso no trabalho. Quando o colaborador se aborrece com o seu superior hierárquico, quando tem dificuldade em se concentrar no local de trabalho, quando vive com medo de perder o emprego, a probabilidade de cometer mais erros no quotidiano de trabalho é maior, pois trabalha de uma forma contrariada e preocupada (Martin & Boeck, 1997).

Perante situações conflituosas que têm de ser geridas eficazmente para evitar danos negativos quer para os envolvidos quer para a própria organização, Weisinger (2001, p. 117) propõe-nos algumas técnicas que devemos adotar:

- “Auto-revelação – revelar o que pensa, sente e deseja;
- Assertividade – defender as suas opiniões, ideias, crenças e necessidades e, simultaneamente, respeitar as dos outros;
- Escuta activa – perceber e reter o que a outra pessoa está a dizer;
- Crítica construtiva – expôr construtivamente as suas ideias e sentimentos em relação a ideias e actos dos outros;
- Comunicação – saber comunicar com o grupo”.

Para Goleman (1999), as organizações têm de se importar com o desenvolvimento das competências emocionais dos seus colaboradores, pois estas influenciam a eficácia do trabalho dos próprios e conseqüentemente a eficácia da organização (Ashforth & Humfrey, 1995; Ashkanasy, Hartel, & Zerbe, 2000; Weiss & Cropanzano, 1996).

Inúmeros estudos, em dezenas de empresas, demonstraram que dois terços das competências ligadas ao desempenho superior são qualidades emocionais ou sociais, como por exemplo a autoconfiança, a flexibilidade, a empatia e a capacidade de relacionamento interpessoal. Em posições de liderança, quase 90% das competências necessárias para o sucesso são de natureza social e emocional (Boyatzis, 1982; Goleman, 1998; Lusch e Serpkeuci, 1990; McClelland, 1999; Rosier, 1994-1996; Spencer & Spencer, 1993; *cits.* por Cherniss, 2002).

Wong e Law (2002) também concluíram que em funções que requerem uma maior inteligência emocional, os colaboradores, ao possuírem essas competências, estão mais comprometidos com a empresa. De igual modo, Pescosolido (2002) também concluiu que a natureza da tarefa pode exigir maior ou menor controlo emocional. Grupos e equipas em geral precisam de mais habilidades emocionais, assim como indivíduos que lidam com o público, tal como acontece com os formadores.

Assim sendo, uma das principais razões pelas quais as organizações devem aperfeiçoar as competências associadas à inteligência emocional é porque estas são críticas para um desempenho eficaz na maioria das ocupações, habilitando os indivíduos para enfrentarem situações caracterizadas por pressões competitivas e mudanças constantes.

Outra razão pela qual as intervenções no local de trabalho são necessárias para aumentar a inteligência emocional é porque atualmente muitos adultos entram no mundo de trabalho sem as competências necessárias, como por exemplo a autodisciplina. Assim, faz todo o sentido intervir no local de trabalho, pois é neste que a maioria dos adultos passa a maior parte do seu tempo (Cherniss, 2002).

#### **3.3.4. Formação de adultos: importância da competência emocional do formador**

Atualmente, a formação profissional de adultos assume importância acrescida, pois as exigências no contexto sociolaboral são progressivamente mais complexas, o que, por sua vez, exige dos adultos uma capacidade de resposta mais rápida e adaptativa. A formação inicial dos indivíduos não é, desta forma, suficiente para enfrentar os desafios das organizações em que estão inseridos, especialmente num mundo em mudança permanente.

“As novas competências exigidas aos adultos compreendem a capacidade de resolução de problemas práticos, relacionados com o domínio da actividade exercida e com a sua eficácia, o domínio dos conhecimentos básicos e de competências de carácter tecnológico e social, nomeadamente a capacidade de evoluir e actuar em ambientes complexos e de grande densidade tecnológica, bem como as capacidades de comunicar e organizar e, sobretudo, a atitude básica de «aprender a aprender» pela vida fora (Comissão Europeia, 1994, *cit.* por Faria, Rurato, & Lima Santos, 2000, p. 203).

Assim sendo, a aprendizagem torna-se uma ferramenta de competitividade dos adultos, permitindo aos próprios uma atualização de conhecimentos, experiências, práticas laborais e competências comportamentais e técnicas, o que lhes confere uma maior autonomia para darem respostas eficazes e eficientes aos mais variados desafios organizacionais. O contexto laboral atual exige “dos indivíduos a capacidade de serem permanentemente formandos/aprendizes competentes, de modo a enfrentarem com sucesso as transformações técnicas e organizacionais com que se confrontam, pois para além de dominarem as tecnologias, devem ainda ser capazes de utilizar todas as possibilidades de aprendizagem que as mesmas proporcionam” (Comissão Europeia, 1994, *cit.* por Faria, Rurato, & Lima Santos, 2000, p. 203).

É neste contexto que surge a importância de explorar o papel de quem assume a responsabilidade de formar adultos, sendo que o que nos importa compreender, nesta investigação, é a importância da competência emocional na atividade de formação de adultos, ou seja, será importante o formador ser emocionalmente inteligente? Porquê?

Mas antes de explorarmos esta questão, será pertinente esclarecer o que é a formação de adultos. À formação de adultos chama-se andragogia, que é a arte e ciência de ensinar os adultos a aprender, a autopilotar a sua própria aprendizagem (Canário, 1999; Lima Santos & Faria, 1999), enquanto processo de interpretação, interação e transformação por parte do adulto (Heijden & Barbier, 1999, *cit.* por Lima Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010), pelo que as principais características dos adultos aprendentes são as seguintes (adaptado de Knowles *et al.*, 1998, *cit.* por Faria, Rurato, & Lima Santos, 2000, p. 205):

- “1. Os adultos são motivados para aprender consoante as necessidades da sua experiência e interesses que a aprendizagem satisfará;
2. A orientação dos adultos para a aprendizagem é centrada na vida;
3. A experiência é a mais rica fonte para a aprendizagem de adultos;
4. Os adultos têm uma necessidade profunda de serem auto-dirigidos;
5. As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade”.

Desta forma, o processo de formação de adultos é mais do que um processo de instrução, sendo mais do que ensinar adultos, é um processo de formação de pessoas informadas, ativas e conscientes, com capacidade de decisão. O adulto que participa em formações, procura novos conhecimentos, é autor da sua educação e da sua aprendizagem, é construtor dos seus conhecimentos, é aquele que aprende como aprender e que aprende como adaptar-se. Formar adultos é, segundo Le Boterf (1998, *cit.* por Dias, 2004), saber aprender, saber aprender a aprender e saber empenhar-se. Estamos, portanto, a falar de auto-aprendizagem, pois é o formando “que assume a responsabilidade pela sua própria aprendizagem” (Faria, Rurato, & Lima Santos, 2000, p. 207).

Em suma, a formação de adultos assume pressupostos que devem ser tidos em conta pelo indivíduo que assume a responsabilidade da formação (Faria, Rurato, & Lima Santos, 2000, p. 207):

- “(1) diferentes indivíduos têm diferentes graus de auto-aprendizagem (a auto-aprendizagem não é um conceito absoluto);
- (2) a auto-aprendizagem é mais apropriada para alguns adultos do que para outros;
- (3) o nível de disposição para a auto-aprendizagem depende do próprio desenvolvimento cognitivo de cada um;
- (4) a auto-aprendizagem oferece inúmeros e novos papéis aos educadores de adultos;
- (5) o nível de auto-aprendizagem pode desenvolver-se ou debilitar-se em função do gosto pela aprendizagem e/ou das experiências vividas;
- (6) a auto-aprendizagem pode considerar-se um método que favorece a natureza voluntária da educação de adultos;
- (7) a liberdade de assumir a auto-aprendizagem é uma questão pessoal e supõe um considerável grau de iniciativa, perseverança e auto-disciplina”;

Neste sentido, na andragogia, ou arte e ciência de ensinar adultos, o papel do formador é mais do que o de transmitir conhecimentos teóricos ou de debitar conceitos, implicando partir de conteúdos teóricos para os relacionar com as atividades laborais dos participantes, procurando que os próprios partilhem experiências relacionadas com as temáticas abordadas, tendo capacidade de se adaptar aos diferentes perfis de formandos, de forma a construir e manter um ambiente de aprendizagem agradável e motivador para cada formando (Dias, 2004).

Assim, o formador deve adotar uma postura de facilitador de aprendizagem, o que implica, na perspetiva de Scarpelo e Ledvinka (1998, *cit.* por Caetano & Vala, 2000, p. 121):

- (i) “desenhar programas diferentes para grupos de formandos com formações diferentes;
- (ii) adaptar estratégias formativas aos processos habitualmente usados pelos formandos, aplicando-as a novas aprendizagens;
- (iii) definir claramente os objectivos da formação;
- (iv) fornecer uma visão de conjunto do percurso pedagógico, dos objectivos de cada fase e dos respectivos *timings*;
- (v) estruturar a formação em pequenos passos, desde os aspectos mais simples até às partes mais complexas;
- (vi) assegurar-se de que o formando acredita que as novas aprendizagens irão produzir os resultados pretendidos;
- (vii) criar oportunidades para praticar os novos comportamentos até serem assumidos como adquiridos e habituais;
- (viii) fornecer *feedback* sobre os progressos de cada formando, no sentido da actualização das competências adquiridas”.

Na verdade, ministrar formação é um grande desafio para o formador, pois exige que este tenha conhecimento dos modelos, das teorias e das investigações empíricas sobre o tema em destaque na formação, das práticas de trabalho reais dos participantes e das organizações em que estão inseridos, e ainda gerir tensões que se produzem durante o contexto formativo entre os participantes e entre estes e o próprio formador, já que se sabe que os adultos têm interesses próprios e defendem-nos, algumas vezes, com agressividade (Ponte, 1998).

Assim sendo, o papel desempenhado pelo formador exige da sua parte capacidade de resiliência para poder lidar com problemas oriundos das situações surgidas. De forma a ser um facilitador da aprendizagem, o formador deve refletir sobre as situações quotidianas vivenciadas pelos formandos de forma a adaptar os conteúdos e o tipo de formação, o que significa que a função de formador requer senso crítico e uma ação mobilizadora, como condições nucleares para o desempenho em situações concretas e imprevisíveis (Perrenoud, 2002). De acordo com Saarni (2002), a capacidade de resiliência faz parte de ser emocionalmente competente.

É neste contexto que é importante analisar e discutir a importância da competência emocional nos formadores: Porque razão é importante o formador ser emocionalmente competente?

De facto, o desenvolvimento da competência emocional permite aos indivíduos desenvolverem outras competências, nomeadamente as sociais, promovendo comportamentos mais eficazes e adaptativos, conduzindo a relações interpessoais mais positivas e a um bem-estar geral do indivíduo (Faria & Lima Santos, 2006; Lima Santos & Faria, 2005). Deste modo, a competência emocional parece ser fundamental no contexto profissional do formador, já que este lida com diferentes tipos de público-alvo e o seu sucesso depende da forma como dinamiza a ação e estimula os formandos, escutando cada um e gerindo a ação de formação de modo a que todos os formandos se envolvam, evitando conflitos interpessoais e criando um contexto social positivo (Dantas, 2007).

Parece-nos de salientar, conjugando as perspetivas de Goleman (2006) e de Branco (2005), que um formador será emocionalmente competente quando cumpre as cinco dimensões de inteligência emocional de Goleman (2006), pelo que apresentaremos uma síntese das competências emocionais diferentes em cada dimensão, que farão do formador um indivíduo emocionalmente mais competente, a saber:

- (i) A primeira dimensão da inteligência emocional é a *autoconsciência*. Um formador consciente das alterações que o seu corpo sofre fruto das emoções e dos sentimentos, positivos e negativos, e que os verbaliza, estará mais capaz de enfrentar situações críticas e delicadas, como por exemplo, situações conflituosas entre o público e entre o público e si próprio. Nestas situações, se o formador é perturbado por emoções e sentimentos negativos, procurará manter um comportamento adequado, afastando de si qualquer aspeto emocional que o perturbe. O formador quando não consegue identificar as emoções e sentimentos pelos quais está a ser invadido ou se apenas os identifica tardiamente, terá dificuldade em manter a capacidade de atenção, de concentração e de raciocínio, agindo de forma pouco flexível e pouco autónoma com os outros, pelo que precisará da opinião dos outros para ultrapassar as situações. Este será um formador emocionalmente iletrado que justificará o seu insucesso com base em condições externas, focando-se na falta de sorte ou no azar;
- (ii) A segunda dimensão de inteligência emocional diz respeito à *capacidade de gerir as emoções*. Não basta ter consciência do que se está a sentir para se ser um formador emocionalmente competente, mas sim aliar esta competência à capacidade de travar conscientemente comportamentos negativos, fruto de emoções e sentimentos igualmente negativos. O formador que tem este domínio desenvolvido cria estratégias cognitivas para resolver situações de conflito,

investindo num discurso assertivo e adotando comportamentos empáticos. Em momentos de ansiedade, estes indivíduos procuram relaxar e desviar a sua atenção do fenómeno que provocou esse estado de espírito, procurando estratégias para gerir eficazmente as emoções, agindo de forma positiva, e se não conseguem “pelo menos estão conscientes disso para pedir ajuda” (Branco, 2005, p. 114). Assim, a capacidade de gerir emoções implica não só a adoção de comportamentos adequados, mas também um trabalho interno, ou seja, evitar pensamentos negativos. Já os formadores que têm esta capacidade de gestão de emoções pouco desenvolvida, ficarão à mercê das emoções, por exemplo se sentirem fúria, tendencialmente são pessoas que se comportarão de forma agressiva, serão mais propensos ao desânimo, o que poderá influenciar o insucesso no contexto formativo;

- (iii) A terceira dimensão da teoria de Goleman (2006) está relacionada com a *capacidade de motivação do indivíduo*. Em situações de insucesso, em que são cometidos erros, o formador que tem esta capacidade desenvolvida, encara esta situação como uma aprendizagem para o futuro e como uma oportunidade para melhorar o seu desempenho. Esta dimensão permite ao formador orientar o seu pensamento para soluções, agindo, assim, só depois de pensar o quê e como deve fazer, “o que corrobora a noção de maior eficiência cognitiva, porque utiliza maior quantidade de informação e maior número de regras para tomar decisões complexas” (Branco, 2005, p. 114). São, portanto, indivíduos que têm energia e habilidade para enfrentarem desafios e problemas. Um formador emocionalmente incompetente, deixar-se-á dominar pela ansiedade e pela preocupação de ser criticado e de defraudar expectativas, pelo que, tendencialmente, se sentirá pessimista e derrotista, o que influencia negativamente o seu desempenho na formação e na relação com os outros;
- (iv) A quarta dimensão refere-se à *capacidade do formador perceber as emoções dos outros e compreender as razões que os levam a sentirem aquelas emoções*, maioritariamente através de sinais não verbais, como expressões faciais, tom de voz, gestos das mãos e do corpo e sobretudo o olhar, “se o outro olha frontalmente, se baixa os olhos, se olha para cima ou se continuamente os olhos vagueiam noutras direcções” (Branco, 2005, p. 116). A esta capacidade dá-se o nome de empatia. O formador é empático quando em situação de conflito está sereno, tranquilo e reativo à opinião dos outros, escutando-os ativamente, gerando, assim,

recetividade na escuta do outro. Esta capacidade facilita o relacionamento interpessoal com os participantes em sala, porque estes sentem que as suas opiniões são escutadas de uma forma atenta e com consideração. Um formador com esta capacidade pouco desenvolvida, tenderá a ficar recetivo à instabilidade do outro e absorverá essa energia, desencadeando atitudes instáveis, o que poderá comprometer o seu desempenho, “obstaculizando assim o estado de espírito de serenidade necessário à empatia” (Branco, 2005, p. 116);

- (v) A última dimensão de inteligência emocional diz respeito a *saber gerir as emoções nas relações interpessoais*. O formador emocionalmente competente procura adaptar-se ao grupo e comportar-se de forma adequada ao perfil do mesmo e de cada indivíduo, “sem ser pela necessidade de gostarem dele” (Branco, 2005, p. 116). Tal formador dirá o que pensa ao grupo, independentemente de ir contra à opinião do mesmo, investindo na forma como comunica, isto é, mantendo o contacto ocular com todos os elementos, falando num tom calmo e sereno, com uma postura segura e confiante, sintonizando-se fisicamente com os que o rodeiam.

Em suma, a inteligência ou competência emocional assume um papel fundamental no desempenho profissional dos formadores, podendo potenciar melhores resultados, maior capacidade para lidar com a pressão envolvida no trabalho com os adultos em formação e melhores competências de relacionamento interpessoal. Deste modo, o contexto de formação assume-se como um dos meios privilegiados para o estudo das dinâmicas da inteligência ou competência emocional.

## **4. Estudo empírico sobre a competência emocional de formadores**

### **4.1. Objetivos, variáveis e questões de investigação**

O objetivo deste estudo empírico é explorar a competência emocional de formadores em função de variáveis sociodemográficas.

Quanto aos objetivos específicos pretende-se:

- (i) Explorar a competência emocional dos participantes nas dimensões perceção emocional, expressão emocional e capacidade para lidar com a emoção;
- (ii) Estudar, do ponto de vista diferencial, a competência emocional dos participantes em função de variáveis sociodemográficas.

A variável dependente deste estudo, isto é, aquilo que pretendemos conhecer, analisar e avaliar é a perceção dos formadores sobre a sua competência emocional no exercício das suas práticas formativas.

Por sua vez, as variáveis independentes, apresentadas no quadro 2, dizem respeito ao sexo (feminino vs. masculino), à idade (até 30, entre 31-40 e mais de 40 anos), às habilitações literárias (até ao 12º ano, licenciatura e mestrado/doutoramento), à autoavaliação como formador e à avaliação dos formandos.

E, quanto às questões de investigação deste estudo, temos as seguintes:

Será que a competência emocional de formadores, nas suas três dimensões (expressão emocional, perceção emocional e capacidade para lidar com a emoção), varia em função:

- (i) do sexo dos formadores?;
- (ii) da idade dos formadores?;
- (iii) das habilitações literárias dos formadores?;
- (iv) da autoavaliação do desempenho do formador?;
- (v) da perceção do formador sobre como o seu desempenho é avaliado pelos formandos?

### **4.2. Amostra**

A amostra é composta por 114 formadores, distribuídos pelos dois géneros, 68 participantes do género feminino (59,6%) e 46 participantes do género masculino (40,4%). A leitura do quadro 2 evidencia que os participantes apresentam, maioritariamente, idades entre 31 e 40 anos (47,4%) e no que respeita às habilitações literárias a escolaridade mais representada é a licenciatura, com 64%. Já no que se refere à autoavaliação do

desempenho como formador, a maioria autoavalia-se como tendo um desempenho “Bom” (59,6%), enquanto que no que se refere à percepção do formador sobre como o seu desempenho é avaliado pelos formandos, a maioria percebe que o seu desempenho é avaliado com “Bom” (56,1%) pelos formandos.

Quadro 2 – Caracterização da amostra

		<i>f</i>	%
Sexo	Feminino	68	59,6
	Masculino	46	40,4
Idade	até 30	33	28,9
	31-40	54	47,4
	> 40	27	23,7
Habilitações literárias	até 12º	19	16,7
	Licenciatura	73	64,0
	Mestrado e Doutoramento	22	19,3
Autoaval.	Razoável	27	23,7
	Bom	68	59,6
	Muito Bom	19	16,7
Aval.	Razoável	8	7,0
	Bom	64	56,1
	Muito Bom	42	36,8

*Legenda:* Autoaval. – Autoavaliação do desempenho como formador; Aval. – Percepção do formador sobre como o seu desempenho é avaliado pelos formandos.

Refira-se, ainda, que a propósito dos grupos profissionais de que são originários os formadores apresenta-se a respetiva distribuição no quadro 3, salientando-se os mais representados: a Formação (19,2%), os Recursos Humanos (13,1%) e a Consultoria (13,1%).

Quadro 3 – *Grupos/famílias profissionais dos participantes*

Grupos/famílias profissionais	<i>f</i>	%
Formação	22	19,3
Recursos Humanos	15	13,2
Consultoria	15	13,2
Gestão	14	12,3
Finanças	8	7,0
Coordenação	7	6,1
Informática	4	3,5
Saúde	4	3,5
Administrativa	4	3,5
Higiene, Segurança e Qualidade no Trabalho	4	3,5
Comercial	3	2,6
Psicologia	3	2,6
Outros	11	9,7
Totais	114	100,0

Já quanto à área em que são formadores, o quadro 4 apresenta as áreas de formação dos participantes, salientando-se as áreas de Formação Comportamental (28%) e Outras (28%) como as que possuem maior percentagem, seguindo-se a Informática (12,3%).

Quadro 4 – *Áreas de formação dos participantes*

Áreas de formação	<i>f</i>	%
Comportamental	32	28,0
Informática	14	12,3
Gestão	8	7,0
Higiene, Segurança e Qualidade	7	6,1
Recursos Humanos	6	5,3
Finanças	5	4,4
<i>Marketing</i>	5	4,4
Industrial	3	2,6
Direito	2	1,8
Outros	32	28,1
Totais	114	100,0

### 4.3. Instrumento

Para a avaliação da competência emocional utilizámos o *Questionário de Competência Emocional* (QCE) – versão portuguesa do *ESCQ, Emotional Skills and Competence Questionnaire*, adaptado por Lima Santos e Faria (2005). O ESCQ é uma medida de tipo auto-relato, originalmente construído por Takšić (2000, *cit.* por Faria & Lima Santos, 2006), baseado no modelo de Mayer e Salovey (1997), e constituído por 45 itens, respondidos numa escala de tipo Likert de seis pontos, entre “Nunca” e “Sempre”, apresentando três dimensões ou subescalas – Percepção Emocional, com 15 itens, Expressão Emocional, com 14 itens, e Capacidade para Lidar com a Emoção, com 16 itens (Faria & Lima Santos, 2011).

Os itens do QCE original foram construídos no quadro de um processo clássico com várias etapas, a saber (Lima Santos & Faria, 2011, pp. 68-69):

“(i) numa primeira etapa, vários peritos e estudantes no domínio da psicologia das emoções foram informados acerca do conceito de inteligência emocional, particularmente no que se refere ao modelo de Mayer e Salovey (1997), tendo sido posteriormente convidados a produzir o máximo de itens possível, com um procedimento de tipo *brainstorming*, de que resultaram cerca de 300 itens, que incluíam também itens já existentes e usados noutras escalas de inteligência emocional (Averill & Thomas-Knowles, 1991; Mayer, Caruso, Ziegler, & Dryden, 1989; Mayer & Stevens, 1994; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995);

(ii) a etapa seguinte teve como objectivo refinar os itens coligidos, mediante a sua avaliação e categorização por especialistas no domínio, que os classificaram de acordo com o modelo de Mayer e Salovey (1997), utilizando-se a técnica de acordo inter-juízes quanto à sua classificação de um item na mesma categoria por dois juízes, tendo sido, assim, tomadas decisões quanto à manutenção ou exclusão de itens;

(iii) uma terceira e última etapa, que consistiu num conjunto de estudos de consistência interna, validade factorial e correlações entre dimensões com uma amostra de 381 alunos croatas do ensino secundário (Takšić, 1998; Takšić, Jurin, & Cvenic, 2001), tendo-se chegado ao QCE, com os já referidos 45 itens (*percepção emocional, expressão emocional e capacidade para lidar com a emoção*).”

O QCE (Lima Santos & Faria, 2005) administrado neste estudo é uma versão reduzida constituída por 24 itens, tendo as mesmas dimensões identificadas no questionário original, mas com 8 itens cada uma, escolhidas em função de um conjunto de indicadores de fidelidade e de validade interna, tendo sido seleccionados os itens com melhor

comportamento psicométrico. A utilização de uma versão reduzida do QCE fundou-se na necessidade de utilizar instrumentos com tempo de administração reduzido, de utilização fácil e rápida em contexto laboral, tornando mais fácil a realização de estudos neste contexto, pela menor interferência nas atividades laborais dos participantes.

Para este estudo foi também construído um questionário sociodemográfico, cujos itens foram construídos de acordo com os respetivos objetivos.

Assim, o questionário apresenta as seguintes secções:

- (i) caracterização dos sujeitos (sexo, idade e habilitações literárias);
- (ii) grupos/famílias profissionais;
- (iii) áreas de formação;
- (iii) autoavaliação do desempenho como formador;
- (iv) avaliação da perceção do formador sobre como o seu desempenho é avaliado pelos formandos.

#### **4.4. Procedimento**

Para a concretização dos objetivos deste estudo foi necessário proceder à administração do QCE (versão reduzida) e do questionário sociodemográfico. Assim, ambos os questionários foram administrados a um conjunto de participantes, cuja tarefa, entre outras, era a de ministrar formação. Estes participantes pertenciam a duas organizações relevantes no domínio da formação profissional nacional.

Considerando a diversidade de horários e as dinâmicas de trabalho dos participantes, não foi possível que o questionário fosse preenchido presencialmente. Neste sentido, procedeu-se ao envio do questionário via *on-line*, através da ferramenta informática google. Para os participantes de uma das instituições, os questionários foram enviados diretamente para os respetivos endereços eletrónicos, com um texto explicativo do que se pretendia estudar, enquanto que para os participantes da outra instituição, o mesmo e-mail foi enviado pela Direção de Recursos Humanos da organização.

Quanto ao procedimento relativo ao tratamento dos dados recolhidos, os dados quantitativos foram cotados e tratados estatisticamente através do programa SPSS, versão 18.0.

#### 4.5. Apresentação e discussão de resultados

Com o intuito de dar resposta às questões de investigação formuladas para este estudo foram realizados tratamentos estatísticos com o SPSS (versão 18.0), nomeadamente o teste *t de Student*, para comparar dois grupos, e a análise de variância univariada (Anova *oneway*), para comparar mais de dois grupos. Sempre que as fontes de variância para mais de dois grupos se revelaram significativas foi utilizado o teste *post-hoc* LSD (*Least Significant Difference*) para uma análise mais precisa das diferenças.

As análises serão apresentadas em função das questões de investigação anteriormente formuladas.

*Questão 1 – Será que a competência emocional nas suas três dimensões (expressão emocional, perceção emocional e capacidade para lidar com a emoção) varia em função do sexo dos formadores?*

A partir da análise do quadro 5 podemos concluir que não há diferenças de sexo nas várias dimensões da competência emocional, isto é, as diferenças não são significativas para  $p < 0,05$ . Deste modo, a resposta à primeira questão de investigação é negativa.

Quadro 5 – Test *t* para a competência emocional (CE) em função do sexo

Subescalas	Sexo	<i>n</i>	M	DP	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i> *
Expressão Emocional	F	68	39,3	5,64	1,810	112	0,07
	M	46	37,4	5,19			
Perceção Emocional	F	68	37,0	5,09	0,780	112	0,44
	M	46	36,4	3,96			
Capacidade para Lidar com a Emoção	F	68	37,5	4,31	0,935	112	0,35
	M	46	36,8	3,98			

Legenda: F – feminino; M – masculino;

\* $p < 0,05$ .

Ora, estudos anteriores no domínio, nacionais e internacionais (Faria *et al.*, 2006), têm revelado a superioridade feminina na competência emocional, o que não foi verificado neste estudo. Apesar destes resultados exigirem confirmação em estudos ulteriores, com amostras mais representativas, podemos avançar que talvez a função de formador se sobreponha à questão do género, contribuindo para esbater as diferenças de sexo. No

futuro seria importante realizar estudos com amostras quantitativamente mais equilibradas no que se refere ao contingente de homens e mulheres, para uma análise mais rigorosa das diferenças de género na competência emocional.

*Questão 2 – Será que a competência emocional nas suas três dimensões (expressão emocional, percepção emocional e capacidade para lidar com a emoção) varia em função da idade dos formadores?*

Da análise do quadro 6 podemos concluir que não há diferenças de idade nas várias dimensões da competência emocional, isto é, as diferenças não são significativas para  $p < 0,05$ . Deste modo, a resposta à segunda questão de investigação é negativa.

Quadro 6 – Análise de variância da CE em função da idade

Subescalas	Idade	<i>n</i>	M	DP	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i> *	<i>LSD</i>
Expressão Emocional	1	33	38,9	5,34	1,103	2	0,336	-
	2	54	37,8	5,79				
	3	27	39,6	5,13				
Percepção Emocional	1	33	37,2	4,43	0,311	2	0,734	-
	2	54	36,4	5,29				
	3	27	36,9	3,57				
Capacidade para Lidar com a Emoção	1	33	37,2	4,05	0,057	2	0,945	-
	2	54	37,1	4,56				
	3	27	37,4	3,62				

*Legenda:* 1 – até 30 anos; 2 – 31-40 anos; 3 – >40 anos;  
\* $p < 0,05$ .

Na verdade, este resultado não se revela surpreendente uma vez que estamos a analisar uma população adulta, em que as principais transformações na competência emocional já terão atingido o seu ponto de estabilização, após a evolução ocorrida nas fases da adolescência e de jovem adulto. Por outro lado, a variação etária neste grupo (entre 30 e 50 anos de idade) abarca a fase de maior produtividade da vida do adulto, exigindo a realização de tarefas e o enfrentar de desafios semelhantes. Do mesmo modo, a função de formador exige a todos os participantes competências semelhantes, nomeadamente sociais, de relacionamento interpessoal, de expressão, percepção e capacidade para lidar com as emoções nas situações de formação de adultos. Finalmente, refira-se a necessidade de, no futuro, realizar estudos com amostras mais equilibradas no que se refere ao contingente dos grupos etários.

*Questão 3 – Será que a competência emocional nas suas três dimensões (expressão emocional, percepção emocional e capacidade para lidar com a emoção) varia em função das habilitações literárias dos formadores?*

Analisando o quadro 7 podemos concluir que há diferenças significativas na competência emocional, para as três dimensões, em função das habilitações literárias, para  $p < 0,05$ . As diferenças observadas indicam que são os participantes com habilitações literárias superiores (licenciatura, mestrado e doutoramento) que apresentam níveis superiores nas três dimensões da competência emocional, quando comparados com o grupo de menores habilitações (até ao 12º ano).

Quadro 7 – Análise de variância da CE em função das habilitações literárias

Subescalas	Habilitações literárias	<i>n</i>	M	DP	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i> *	<i>LSD</i>
Expressão Emocional	1	19	35,5	8,68	5,060	2	0,008	1 < 2, 3
	2	73	38,7	4,54				
	3	22	40,8	3,88				
Percepção Emocional	1	19	34,1	8,02	3,906	2	0,023	1 < 2, 3
	2	73	37,3	3,39				
	3	22	37,5	3,83				
Capacidade para Lidar com a Emoção	1	19	33,6	7,24	10,602	2	0,000	1 < 2, 3
	2	73	37,7	2,73				
	3	22	38,8	2,88				

*Legenda:* 1 – até 12º ano; 2 – licenciatura; 3 – mestrado e doutoramento;

\* $p < 0,05$ .

Apesar do desequilíbrio no contingente dos grupos, com predominância de participantes com licenciatura, podemos avançar que provavelmente o maior nível de habilitações literárias poderá conduzir os sujeitos a percepções superiores de competência a vários níveis, aumentando também as percepções de competência social e emocional.

Estes resultados terão, contudo, que ser lidos com precaução devido ao desequilíbrio do número de participantes nos grupos, mas podem deixar pistas importantes para futuros estudos, nomeadamente a questão de saber se o aumento de habilitações poderá trazer consigo o aumento de outras competências para além das técnico-científicas.

*Questões 4 e 5 – Será que a competência emocional nas suas três dimensões (expressão emocional, percepção emocional e capacidade para lidar com a emoção) varia em função:*

- *da autoavaliação do desempenho do formador?*
- *da percepção do formador sobre como o seu desempenho é avaliado pelos formandos?*

As questões de investigação 4 e 5 serão analisadas em conjunto porque se encontram interligadas.

Assim, pela análise do quadro 8 podemos observar que a competência emocional varia em função da autoavaliação do desempenho do formador, com os formadores que se autoavaliam como razoáveis a apresentar menores níveis de competência emocional nas três dimensões, em relação aos que se autoavaliam como bons e muito bons. Do mesmo modo, aqueles que se autoavaliam com “Bom” apresentam menores níveis de percepção emocional e de capacidade para lidar com a emoção do que os que se autoavaliam com “Muito Bom”.

Quadro 8 – *Análise de variância da CE em função da autoavaliação do desempenho do formador*

Subescalas	Autoaval.	<i>n</i>	M	DP	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i> *	<i>LSD</i>
Expressão Emocional	R	27	35,3	4,38	7,604	2	0,001	R<B, MB
	B	68	39,2	5,94				
	MB	19	40,9	3,02				
Percepção emocional	R	27	34,6	3,54	7,076	2	0,001	R<B<MB
	B	68	36,8	5,11				
	MB	19	39,6	2,43				
Capacidade para Lidar com a Emoção	R	27	35,4	3,86	5,621	2	0,005	R<B<MB
	B	68	37,4	4,37				
	MB	19	39,4	2,60				

*Legenda:* Autoaval – Autoavaliação do desempenho do formador; R – Razoável; B – Bom; MB – Muito Bom;

\**p*<0,05.

No mesmo sentido, o quadro 9 indica que os formadores que percecionam o seu desempenho como sendo razoavelmente avaliado pelos formandos apresentam níveis inferiores de competência emocional, quando comparados com os que o percecionam como “Bom” e “Muito Bom”. Mais ainda, para a percepção emocional ocorrem também

diferenças significativas entre os que o percebem como “Bom” em comparação com “Muito Bom”, sendo inferior para os primeiros.

Quadro 9 – *Análise de variância da CE em função da percepção do formador sobre como o seu desempenho é avaliado pelos formandos*

Subescalas	Aval.	<i>n</i>	M	DP	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i> *	<i>LSD</i>
Expressão Emocional	R	8	32,9	3,72	7,363	2	0,001	R<B, MB
	B	64	38,1	5,90				
	MB	42	40,3	4,27				
Percepção Emocional	R	8	33,3	4,20	7,987	2	0,001	R<B<MB
	B	64	35,9	5,04				
	MB	42	38,7	3,22				
Capacidade para Lidar com a Emoção	R	8	33,3	3,99	6,210	2	0,003	R<B, MB
	B	64	36,9	4,50				
	MB	42	38,5	3,06				

*Legenda:* Aval. – percepção do formador sobre como o seu desempenho é avaliado pelos formandos; R – Razoável; B – Bom; MB – Muito Bom; \**p*<0,05.

Em ambos os casos, os formadores que autoavaliam o seu desempenho como sendo inferior e que percebem o seu desempenho como sendo pior avaliado pelos formandos evidenciam menores níveis de competência emocional. Mais uma vez observamos uma relação estreita entre a percepção do desempenho técnico-científico e a competência emocional, o que nos leva a sugerir que o bom nível de preparação técnico-científica dos formadores poderá criar um esteio fundamental para a manifestação e desenvolvimento de competências sociais e emocionais em contexto de formação.

Salienta-se, mais uma vez, que o contingente dos vários grupos é muito desigual, havendo menores avaliações nos extremos, particularmente a avaliação razoável e muito bom. Seria importante encontrar forma de validar tais percepções, comparando-as com indicadores objetivos do desempenho dos formadores, por exemplo inquirindo diretamente a percepção dos formandos sobre o desempenho dos formadores.

Em suma, as questões de investigação 4 e 5 foram afirmativamente respondidas.

## 5. Conclusão

O interesse pelo estudo da inteligência/competência emocional, nomeadamente no contexto de formação de adultos, prende-se com a importância que assume no desempenho dos formadores, pelo que pode potenciar melhores resultados, maior capacidade para lidar com a pressão e as tensões produzidas no trabalho com os adultos e melhores competências de relacionamento interpessoal. Assim sendo, considerou-se o contexto de formação como meio privilegiado para o estudo das dinâmicas da inteligência/competência emocional.

Considerando a definição de inteligência/competência emocional na perspectiva de Mayer e Salovey (1997), conclui-se que a emoção torna o pensamento mais inteligente e que se pode pensar inteligentemente acerca das emoções. Assim sendo, Mayer e Salovey (1997, *cit.* por Lima Santos & Faria, 2005, p. 276) definem a inteligência emocional como a “capacidade para perceber as emoções, para reconhecer e gerar emoções de modo a apoiar o pensamento, para compreender emoções e o pensamento baseado nelas, e para regular as emoções de modo reflexivo para promover o desenvolvimento emocional e intelectual”.

Na verdade, a linguagem do senso comum separa muito bem a emoção do pensamento, ao qual dá o nome de razão e, de facto, a oposição entre estes dois mundos coloca muitas questões teóricas e empíricas à comunidade científica, continuando a dividir opiniões de investigadores e cientistas (Garcia-Marques, 2001). Existe consenso entre alguns autores, pelo que Goleman (2006) acredita que as emoções guiam e orientam o indivíduo quando este tem de enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas a cargo do intelecto, enquanto que Chabot (2000) defende que os pensamentos servem para perpetuar o nosso estado afetivo. Já Martin e Boeck (1997), Averill (2002) e Goleman (2006) consideram que o ato de sentir e pensar funcionam em perfeita harmonia, resultando de complexos processos de associação e de interação entre hormonas e neurónios.

Efetivamente, as emoções são benéficas para o ser humano, porque lhe permitem responder adequadamente a certos estímulos exteriores, desempenhando uma função na comunicação de significados a terceiros (Damásio, 1995), através de respostas altamente visíveis e publicamente observáveis (Damásio, 2000).

Por sua vez, os sentimentos, que se diferenciam das emoções, são um estado mental de carácter privado e mais duradouro, mais facilmente reconhecidos pelos próprios do que por terceiros, que mantêm uma relação privilegiada com a consciência, enquanto que os

“mecanismos básicos subjacentes à emoção não requerem consciência, mesmo que a possam eventualmente usar” (Damásio, 2000, p. 63). Os sentimentos são, assim, conhecidos pelos indivíduos que os experimentam através da consciência, isto é, quando identificam o sentimento e percebem o que estão a sentir, ainda que nem todos os sentimentos experimentados sejam imediatamente identificados e percebidos pelos próprios sujeitos.

Por sua vez, Damásio (1995) defende que os sentimentos provêm maioritariamente de emoções, e representam a percepção que o sujeito tem das mudanças que ocorrem em si próprio, muito ligadas ao corpo. Já segundo Garcia-Marques (2001), o sentimento tem duas valências, a afetividade e a cognição, pelo que é afetivo quando se apresenta em estados de espírito ou emoções.

Assim, pode-se dizer que o sentimento é uma experiência subjetiva, variável em termos de persistência, durabilidade, intensidade, especificidade, com maior ou menor relação com a consciência e apresentando aspetos psicofisiológicos (Garcia-Marques, 2001).

Ao longo deste trabalho, conclui-se que a inteligência é encarada, por muitos autores, como um conceito dinâmico e mutável ao longo da vida, potenciado pelos vários desafios com que o indivíduo se confronta e de acordo com os seus objetivos de realização pessoal e profissional, pelo que ser inteligente é resolver problemas numa determinada situação (Goleman, 2006; Machado, 2005; Martin & Boeck, 1997; Sternberg, 2005). Gardner (2002) segue esta linha de raciocínio, apresentando a teoria das inteligências múltiplas, admitindo que não há nenhum número fixo para definir a multiplicidade de talentos humanos.

A inteligência emocional, também apelidada de competência emocional, é uma das inteligências do ser humano, que, segundo Goleman (2006), é aprendida e moldada, especialmente, nos períodos da infância e da adolescência. Ser emocionalmente inteligente ou competente é saber gerir as suas emoções e as emoções dos outros, cumprindo quatro elementos: (i) percepção, avaliação e expressão emocional, (ii) integração emocional, (iii) compreensão e análise emocional e (iv) regulação emocional (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002).

Já na perspetiva de Boyatzis, Goleman e Rhee (2002), o indivíduo é emocionalmente inteligente/competente ao aplicar cinco domínios: conhecer emoções, gerir emoções, motivar-se a si mesmo, reconhecer emoções nos outros e gerir emoções nos

relacionamentos. Na verdade, o grande desafio que se coloca aos indivíduos é o de saber lidar com situações adversas que põem à prova a sua competência emocional.

Várias investigações no contexto português (Faria, Costa, & Costa, 2008; Faria & Lima Santos, 2006, 2011; Lima Santos & Faria, 2005) demonstraram que o desenvolvimento da competência emocional promove a melhoria de outras competências, nomeadamente as sociais, bem como a manifestação de comportamentos mais adaptativos e eficazes em vários contextos da vida.

Neste sentido, Goleman (1999) sugere que as organizações se devem importar com o desenvolvimento das competências emocionais dos seus colaboradores, pois estas influenciam a eficácia do trabalho dos próprios e consequentemente a eficácia da organização (Ashforth & Humfrey, 1995; Ashkanasy, Hartel, & Zerbe, 2000; Weiss & Cropanzano, 1996).

De facto, inúmeros estudos, em dezenas de empresas, demonstraram que dois terços das competências ligadas ao desempenho superior são qualidades emocionais ou sociais, como por exemplo a autoconfiança, a flexibilidade, a empatia e a capacidade de relacionamento interpessoal (Boyatzis, 1982; Goleman, 1998; Lusch e Serpkeuci, 1990; McClelland, 1999; Rosier, 1994-1996; Spencer & Spencer, 1993; *cits.* por Cherniss, 2002), competências estas fundamentais na atividade de formadores, especialmente porque o desafio é criarem um ambiente de aprendizagem agradável, gerindo, assim, eficazmente tensões e conflitos criados pelos adultos, mantendo-se serenos e orientados para encontrar soluções para os possíveis problemas.

No seguimento do objetivo traçado para este estudo, explorar a competência emocional de formadores em função de determinadas variáveis sociodemográficas, foi possível chegar aos seguintes resultados e conclusões, que resumiremos de seguida:

- (i) A competência emocional nas suas três dimensões (expressão emocional, perceção emocional e capacidade para lidar com a emoção) não variou em função do género, pelo que não corroborou estudos anteriores, nacionais e internacionais (Faria *et al.*, 2006), que têm revelado superioridade feminina na competência emocional;
- (ii) Não se verificaram diferenças de idade nas várias dimensões da competência emocional, facto que se pode atribuir à faixa etária analisada neste estudo, que compreendeu a idade adulta, quando as principais alterações da competência emocional já terão ocorrido, maioritariamente, na infância e na adolescência;

- (iii) No que diz respeito às habilitações literárias, verificámos que participantes com habilitações literárias superiores (licenciatura, mestrado e doutoramento) apresentaram níveis superiores nas três dimensões da competência emocional, quando comparados com participantes com habilitações de 12º ano;
- (iv) Formadores que avaliaram o seu desempenho com “Bom” e “Muito Bom” apresentaram níveis superiores nas três dimensões da competência emocional, quando comparados com formadores que se autoavaliaram com “Razoável”; sendo, também, de referir que entre os participantes que se autoavaliaram com “Bom” e os que se autoavaliaram com “Muito Bom”, os últimos apresentaram maiores níveis de perceção emocional e de capacidade para lidar com a emoção;
- (v) Já relativamente à perceção que os formadores têm da forma como o seu desempenho é avaliado pelos formandos, aqueles que percecionaram o seu desempenho como sendo pior avaliado pelos formandos evidenciaram menores níveis de competência emocional.

É de salientar, que estes resultados devem ser verificados em investigações futuras, porque o contingente dos vários grupos é muito desigual. Assim, será pertinente aumentar a amostra e constituir grupos com um número de elementos mais equilibrado.

De igual modo, seria também relevante inquirir os formandos quanto ao desempenho dos formadores, através de um questionário construído especificamente para esta população, de forma a reunir dados mais objetivos que permitissem confirmar os resultados obtidos neste estudo, que conclui que quanto maior é a autoavaliação do formador e a perceção que o mesmo tem sobre a avaliação dos formandos sobre o seu desempenho maior é a sua competência emocional.

Em suma, as conclusões deste estudo reforçam a importância da competência emocional no contexto de formação, sendo relevante, no futuro, construir propostas e programas que invistam no desenvolvimento e promoção de competências sociais e emocionais de futuros formadores, no sentido de fomentar o seu desempenho e, deste modo, promover os resultados da formação profissional.

## 6. Referências bibliográficas

- Ashforth, B. & Humphrey, R. (1995). Emotion in the work place: A reappraisal. *Human Relation*, 48(V), 97-125.
- Ashkanasy, N., Härtel, C., & Zerbe, W. (2000). Emotions in the workplace: Research, theory, and practice-introduction. In N. Ashkanasy, W. Zerbe, & C. Härtel (Eds.), *Emotions in the workplace: Research, theory, and practice*. Westport, CT: Quorum Books.
- Averill, J. (2002). Inteligência, emoção e criatividade. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *Manual de inteligência emocional*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Barrett, L. (2011). Constructing emotion. *Psychological Topics Emotional Inteligence*, 3(XX), 359-380.
- Bechara, A., Tranel, D., & Damásio, A. (2002). Baixa capacidade de julgamento apesar de um alto intelecto: evidências neurológicas da inteligência emocional. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *Manual de inteligência emocional*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Blackwell, S., Trzesniewski, K., & Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 1, 246-263.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2002). Agrupando as competências da inteligência emocional. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *Manual de inteligência emocional*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Branco, M. (2005). *Competência emocional em professores: um estudo em discursos do campo educativo*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de doutor em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto.
- Caetano, A. & Vala, J. (2000). *Gestão de Recursos Humanos: contextos, processos e técnicas*. Lisboa: Editora RH.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Casanova, N., Sequeira, S., & Silva, V. (2009). Emoções. Disponível em [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt). Consultado em 26/06/2012, às 15h10.
- Chabot, D. (2000). *Cultive a sua inteligência emocional*. (1ª Ed; Editora Pergaminho, Trad.). Cascais: Editora Pergaminho, Lda. (original publicado em 1998).
- Cherniss, C. (2002). Competência emocional. Uma perspectiva evolutiva. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *Manual de inteligência emocional*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Cobêro, C., Primi, R., & Muniz, M. (2006). Inteligência emocional e desempenho no trabalho: um estudo com MSCEIT, BPR-5 e 16PF. *Paidéia*, 16, 337-348.
- Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. (4ª Ed; P.E.A., Trad.). Sintra: Publicações Europa América, Lda. (original publicado em 1994).
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. (8ª Ed.; P.E.A., Trad.). Sintra: Publicações Europa América, Lda. (original publicado em 1999).
- Dantas, O. (2007). *As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente*. Tese de Doutoramento em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: Edição do autor.
- Davidson, R., Jackson, D., & Kalin, N. (2000). Emotion, plasticity, context, and regulation: Perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin*, 106(VI), 890-909.
- Dias, J. (2004). *Formadores: Que desempenho?* Lisboa: LusoCiência.
- Eccles, J. (1994). *Cérebro e consciência: o self e o cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48(IV), 384-392.
- Esquivel, L. (2011). *O livro das emoções*. (5ª Ed). Alfragide: Edições Asa (original publicado em 2000).
- Faria, L. (1990). *Concepções pessoais de inteligência*. Dissertação apresentada para Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto.
- Faria, L. (2002). Teorias implícitas da inteligência: Estudos no contexto escolar português. *Paidéia*, 12(XXIII), 93-103.
- Faria, L. (2005). *Concepções pessoais de inteligência: Definição, diferenciação e emergência como modelo organizador e integrador de outros construtos da motivação*. Provas para o título de agregado do 1º Grupo de Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto.
- Faria, L., Costa, A., & Costa, M. (2008). Validação do Questionário de Competência Emocional (QCE): Estudo em contexto hospitalar com enfermeiros. *Actas da XIII Conferência Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 923-930). Braga: Psiquilíbrios.
- Faria, L. & Lima Santos, N. (2006). Competência emocional: Adaptação e validação intercultural do *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ). *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 349-356). Braga: Psiquilíbrios.

- Faria, L. & Lima Santos, N. (2011). Questionário de Competência Emocional. In C. Machado, M. Gonçalves, L. Almeida, & M. Simões (Eds.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (pp. 67-80). Coimbra: Almedina.
- Faria, L., Lima Santos, N., Takšić, V. Rätty, H., Molander, B., Holmström, S., Jansson, J., Avsec, A., Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Toyota, H. (2006). Cross-cultural validation of the *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ). *Psicologia*, XX(2), 95-127.
- Faria, L., Rurato, P., & Lima Santos, N. (2000). Papel do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. *Análise Psicológica*, 2(XVIII), 203-219.
- Fleury, M. & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *RAC Edição Especial*, V, 183-196.
- Garcia-Marques, T. (2001). À procura da distinção entre cognição, afecto, emoção, estado de espírito e sentimento. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 253-268.
- Gardner, H. (2002). *Estruturas da mente. A teoria das inteligências múltiplas*. (2ª Ed.; S. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul (original publicado em 1994).
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais Lda.
- Goleman, D. (1999). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência emocional*. Sant Vicenç Dels Horts: Idea y Creación Editorial.
- Hedlund, J. & Sternberg, R. (2002). Inteligências em excesso? In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *Manual de inteligência emocional*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Kofman, F. (2002). *Metamanagement: como fazer de sua vida profissional uma obra de arte: a nova consciência dos negócios*. São Paulo: Antakarana Cultura Arte Ciência.
- Lane, R. (2002). Níveis de consciência emocional. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *Manual de inteligência emocional*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- LeDoux, J. (1993). Emotional memory systems in the brain. *Behavioural Brain Research*, 58, 69-79.
- Lima Santos, N. & Faria, L. (1999). Educação e aprendizagem de adultos: Desafios da auto-aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1(XXXIII), 45-66.

- Lima Santos, N. & Faria, L. (2005). Inteligência emocional: Adaptação do “Emotional Skills and Competence Questionnaire” (ESCQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 2, 275-289.
- Lima Santos, N., Vinha, E., & Rodrigues, S. (2010). Educação e formação de adultos (EFA): das questões conceptuais à proposta de um referencial de competências. In L. Almeida, B. Silva & S. Caires (Orgs.), *Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 355-364). Braga: CIED - Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. Disponível em CD-Rom.
- Machado, L. (2005). *Superinteligência*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Martin, D. & Boeck, K. (1997). *QE. O que é a inteligência emocional*. (1ª Ed; Editora Pergaminho, Trad.). Cascais: Editora Pergaminho, Lda. (original publicado em 1996).
- Martinet, M. (1981). *Teoria das emoções. Introdução à obra de Henri Wallon*. Lisboa: Moraes Editores.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). Inteligência emocional como Zeitgeist, como personalidade e como aptidão mental. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *Manual de inteligência emocional*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Mayer, J. & Stevens, A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood. *Journal of Research in Personality*, 28, 351-373.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no exercício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pescosolido, A. (2002). Emergent leaders as managers of group emotion. *The Leadership Quarterly*, 13, 583-599.
- Ponte, J. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat* (pp. 27-44). Lisboa: APM.
- Russo, R., Ruiz, J., & Cunha, R. (2005). Liderança e influência nas fases da gestão de projetos. *Revista Produção*, 3(XV), 362-375.

- Saarni, C. (2002). Competência emocional. Uma perspectiva evolutiva. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *Manual de inteligência emocional*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sternberg, R. (2005). *Inteligência de sucesso: como a inteligência prática e a criativa são determinantes para uma vida de sucesso*. Lisboa: Ésquilo Editora.
- Stocker, J. & Faria, L. (2012). Evolução intraindividual da competência percebida no ensino secundário português. *Atas II Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 174-184). Braga: Universidade do Minho.
- Weisinger, H. (2001) *Inteligência emocional no trabalho: como aplicar os conceitos revolucionários da I. E. nas suas relações profissionais, reduzindo o estresse, aumentando sua satisfação, eficiência e competitividade*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Weiss, H. & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1-79.
- Wong, C. & Law, S. (2002) The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.

## **ANEXOS**

**Anexo I**

QUESTIONÁRIO DE COMPETÊNCIA EMOCIONAL  
(VERSÃO REDUZIDA, LIMA SANTOS & FARIA, 2005)

## Questionário de Competência Emocional (versão reduzida)

N. Lima Santos & L. Faria (2005)

O presente questionário, anónimo e confidencial, tem como objetivo conhecer a sua opinião quanto às afirmações que se seguem, a propósito da Competência Emocional. Assim, pedimos que responda espontaneamente, pois o que nos interessa é o que habitualmente sente e pensa acerca das mesmas.

Este questionário não é um teste, logo, não há boas nem más respostas. O que conta é a sua opinião sincera!

**Agradecemos a sua colaboração!**

### 1. Dados sócio-demográficos

*Por favor, assinale com uma cruz (X) a alternativa de resposta adequada.*

1.1. **Sexo:** Feminino  Masculino

1.2. **Idade:**

Até 30 Anos

31-40 Anos

41-50 Anos

+ de 50 Anos

1.3. **Habilitações**

Até ao 12º ano

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

1.4. **Profissão principal:** \_\_\_\_\_

1.5. **Formador na área de:** \_\_\_\_\_

1.6. **Em geral, avalia o seu desempenho enquanto formador como:**

Muito Fraco

Fraco

Razoável

Bom

Muito bom

1.7. **Usualmente, os formandos avaliam o seu desempenho como:**

Muito Fraco

Fraco

Razoável

Bom

Muito bom

## 2. Questionário de Competência Emocional (versão reduzida)

Utilizando a escala que se segue, assinale com uma cruz (X), para cada afirmação, a alternativa de resposta adequada.

A NUNCA	B RARAMENTE	C POUCAS VEZES	D ALGUMAS VEZES	E FREQUENTEMENTE	F SEMPRE
------------	----------------	-------------------	--------------------	---------------------	-------------

1	Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções por palavras.	A	B	C	D	E	F
2	Quando encontro alguém conhecido, apercebo-me logo da sua disposição.	A	B	C	D	E	F
3	As experiências desagradáveis ensinam-me o que não devo fazer.	A	B	C	D	E	F
4	Quando alguém me critica, trabalho ainda com maior entusiasmo.	A	B	C	D	E	F
5	Consigo facilmente descrever as emoções que estou a sentir.	A	B	C	D	E	F
6	Quando não gosto de uma pessoa, arranjo maneira de lho mostrar.	A	B	C	D	E	F
7	Exprimo bem as minhas emoções.	A	B	C	D	E	F
8	Consigo exprimir a forma como me sinto.	A	B	C	D	E	F
9	Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de me aperceber das suas emoções.	A	B	C	D	E	F
10	Quando estou de bom humor, todos os problemas parecem ter solução.	A	B	C	D	E	F
11	Consigo descrever o meu estado emocional actual.	A	B	C	D	E	F
12	Consigo perceber quando alguém se sente desanimado.	A	B	C	D	E	F
13	Posso afirmar que conheço bem o meu estado emocional.	A	B	C	D	E	F
14	Consigo aperceber-me dos sentimentos de alguém a partir da expressão da sua cara.	A	B	C	D	E	F
15	Quando estou feliz e bem humorado(a), estudo e trabalho melhor.	A	B	C	D	E	F
16	Quando quero, consigo resolver problemas que parecem não ter solução.	A	B	C	D	E	F
17	Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor.	A	B	C	D	E	F
18	Consigo facilmente desdramatizar situações que possam ser preocupantes.	A	B	C	D	E	F
19	Percebo quando alguém se sente culpado.	A	B	C	D	E	F
20	Consigo nomear e descrever os meus sentimentos.	A	B	C	D	E	F
21	Percebo quando alguém está em baixo.	A	B	C	D	E	F
22	Cumpro os meus deveres e obrigações com prontidão, em vez de ficar a pensar neles.	A	B	C	D	E	F
23	Consigo reconhecer os meus sentimentos.	A	B	C	D	E	F
24	Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor.	A	B	C	D	E	F

## **Anexo II**

### **QUESTIONÁRIO DE COMPETÊNCIA EMOCIONAL**

**(VERSÃO REDUZIDA *ONLINE*, LIMA SANTOS & FARIA, 2005)**

## Questionário de Competência Emocional (versão reduzida)

N. Lima Santos & L. Faria (2005)

O presente questionário, anónimo e confidencial, tem como objetivo conhecer a sua opinião quanto às afirmações que se seguem, a propósito da Competência Emocional. Assim, pedimos que responda espontaneamente, pois o que nos interessa é o que habitualmente sente e pensa acerca das mesmas. Este questionário não é um teste, logo, não há boas nem más respostas: o que conta é a sua opinião sincera! Agradecemos a sua colaboração!

**\*Obrigatório**

### 1. Dados sócio-demográficos

Por favor, assinale com uma cruz (X) a alternativa de resposta adequada.

#### 1.1. Sexo \*

- Feminino
- Masculino

#### 1.2. Idade \*

- Até 30 anos
- 31-40 anos
- 41-50 anos
- + de 50 anos

#### 1.3. Habilitações \*

- Até ao 12º ano
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

1.4. Profissão principal: \*

1.5. Formador na área de: \*

#### 1.6. Em geral, avalia o seu desempenho enquanto formador como: \*

- Muito fraco
- Fraco
- Razoável
- Bom

Muito bom

1.7. Usualmente, os formandos avaliam o seu desempenho como: \*

Muito fraco

Fraco

Razoável

Bom

Muito bom

## 2. Questionário de Competência Emocional (versão reduzida)

Utilizando a escala que segue, assinale com uma cruz (X), para cada afirmação, a alternativa de resposta adequada. 1 - Nunca 2 - Raramente 3 - Poucas vezes 4 - Algumas vezes 5 - Frequentemente 6 - Sempre

1. Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções por palavras.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5- Frequentemente; 6 - Sempre.

1    2    3    4    5    6

2. Quando encontro alguém conhecido, apercebo-me logo da sua disposição.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1    2    3    4    5    6

3. As experiências desagradáveis ensinam-me o que não devo fazer.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1    2    3    4    5    6

4. Quando alguém me critica, trabalho ainda com maior entusiasmo.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1    2    3    4    5    6

---

---

5. Consigo facilmente descrever as emoções que estou a sentir.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1   2   3   4   5   6

---

---

6. Quando não gosto de uma pessoa, arranjo maneira de lho mostrar.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1   2   3   4   5   6

---

---

7. Exprimo bem as minhas emoções.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1   2   3   4   5   6

---

---

8. Consigo exprimir a forma como me sinto.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1   2   3   4   5   6

---

---

9. Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de me aperceber das suas emoções.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1   2   3   4   5   6

---

---

10. Quando estou de bom humor, todos os problemas parecem ter solução.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1   2   3   4   5   6

---

---

11. Consigo descrever o meu estado emocional atual.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1    2    3    4    5    6

---

---

12. Consigo perceber quando alguém se sente desanimado.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1    2    3    4    5    6

---

---

13. Posso afirmar que conheço bem o meu estado emocional.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1    2    3    4    5    6

---

---

14. Consigo aperceber-me dos sentimentos de alguém a partir da expressão da sua cara.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1    2    3    4    5    6

---

---

15. Quando estou feliz e bem humorado(a), estudo e trabalho melhor.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1    2    3    4    5    6

---

---

16. Quando quero, consigo resolver problemas que parecem não ter solução.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1    2    3    4    5    6

---

---

17. Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1    2    3    4    5    6

---

---

18. Consigo facilmente desdramatizar situações que possam ser preocupantes.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1    2    3    4    5    6

---

---

19. Percebo quando alguém se sente culpado.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1    2    3    4    5    6

---

---

20. Consigo nomear e descrever os meus sentimentos.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1    2    3    4    5    6

---

---

21. Percebo quando alguém está em baixo.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1    2    3    4    5    6

---

---

22. Cumpro os meus deveres e obrigações com prontidão, em vez de ficar a pensar neles.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1    2    3    4    5    6

---

---

23. Consigo reconhecer os meus sentimentos.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1    2    3    4    5    6

---

---

24. Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor.

\*1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Poucas vezes; 4 - Algumas vezes; 5 - Frequentemente; 6 - Sempre.

1    2    3    4    5    6

---

---

**Muito Obrigado!**

Enviar

Tecnologia [Google Docs](#) [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)