Competência Emocional no Ensino Superior

Psicologia Positiva

SÍLVIA ALEXANDRA DE ALBUQUERQUE FERREIRA

Dissertação Apresentada ao ISMT para a Obtenção do Grau de

Mestre em Psicologia Clínica

Orientadora: Professora Doutora Carolina Henriques, Professora Adjunta na Escola Superior de Saúde de Leiria, Instituto Politécnico de Leiria

Coimbra, setembro de 2014

"Estamos sempre a tempo de mudar o rumo,
de traçar novos desafios e objetivos,
com dedicação, trabalho e muito amor,
tudo pode acontecer!"

Agradecimentos

Ontem um sonho, hoje um despertar para a realidade! A realização deste sonho tornou-se possível, graças ao suporte familiar, social e institucional que, direta ou indiretamente, me acompanharam neste percurso académico.

É com muita emoção positiva que expresso os meus sinceros e profundos agradecimentos:

Ao Instituto Superior de Línguas e Administração (ISLA) de Leiria, onde iniciei e conclui a minha licenciatura em Psicologia. Recordo com saudade, o ambiente familiar e cordial que se fazia sentir entre direção, docentes, funcionários e alunos. Obrigada a todos!

Ao Instituto Superior Miguel Torga (ISMT) de Coimbra, onde frequentei o Mestrado em Psicoterapia e Psicologia Clinica. Agradeço a partilha de vivências, experiências e conhecimento.

A todos os professores, sem exceção, pela partilha de experiências e saberes. Bem hajam!

À orientadora deste projeto de Mestrado, Doutora Carolina Henriques pela disponibilidade e colaboração. Ao longo desta orientação, foi revelando o seu conhecimento técnico e científico, transmitindo segurança e confiança. Muito obrigada!

A todos os meus colegas e amigos que me acompanharam durante este percurso. Agradeço cada momento passado na vossa companhia. Obrigada e sejam felizes hoje, amanhã…sempre!

À minha família, especialmente, aos meus pais, ao meu doce amor e às minhas filhas, pelo amor e apoio incondicional. Um agradecimento especial às minhas lindas filhas porque elas foram excecionais, desde o primeiro dia! Obrigada pela vossa compreensão e tolerância pela minha ausência, serão após serão, ao longo desta caminhada académica. Amo-vos muito! A vós dedico este trabalho.

Bem hajam!

Lista de Siglas

ISMT – Instituto Superior Miguel Torga

m – Masculino

f – Feminino

SPSS – Statistical Package for Social Sciences

N – Frequências Absolutas

% - Frequências Relativas

$\overline{\times}$ - Média

Md - Mediana

Mo – Moda

σ – Desvio Padrão

Xmax. – Valor Máximo

Xmin. – Valor Mínimo

Xmed. – Valor Médio

QCE – Questionário de Competência Emocional

CE – Competência Emocional

PE – Perceção Emocional

EE – Expressão Emocional

CL – Capacidade em Lidar com a Emoção

Resumo

A psicologia positiva é uma nova abordagem científica detentora de vastos recursos que permitem desenvolver competência emocional no individuo facilitando a sua adaptação aos mais diversos contextos.

O presente estudo teve como objetivos: conhecer as características sociodemográficas, avaliar o nível de competência emocional ("perceção emocional", "expressão emocional" e "capacidade para lidar com a emoção") e relacionar a competência emocional, bem como as suas dimensões com algumas variáveis sociodemográficas num grupo de 103 jovens estudantes (m = 17, f = 86), com idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos de idade que frequentavam o 1º ano do ensino superior da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria, nos cursos de Enfermagem, Terapia Ocupacional e Fisioterapia.

Este estudo é transversal, de cariz quantitativo e do tipo descritivo e correlacional.

O instrumento utilizado na recolha de dados foi um questionário constituído por duas partes: a primeira parte por um Questionário Sociodemográfico e a segunda parte pelo Questionário de Competência Emocional.

Os resultados apontam para a existência de evidências estatisticamente significativas em relação ao género, à vida social. No que se refere ao género, as jovens revelam uma aptidão maior para lidar com a emoção comparativamente aos jovens. Observa-se ainda que, uma vida social ativa é um bom preditor para uma maior competência emocional.

Concluímos que, de uma forma geral, a maioria dos jovens estudantes que integraram esta amostra revelam possuir bons níveis de competência emocional.

Palavras-chave: competência emocional, jovens, ensino superior, psicologia positiva

Abstract

Positive psychology is a new scientific approach that has many features that allow you to develop emotional competence in the individual helping them to adapt to many different contexts.

The present study aimed to: to know the sociodemographic characteristics, assess the level of emotional competence ("emotional perception", "emotional expression" and "ability to deal with the emotion") and relate to emotional competence, as well as their dimensions to sociodemographic variables in a group of 103 young students (M = 17, F = 86), aged between 18 and 22 years old, attending the 1st year of university, in School of Health, Polytechnic Institute of Leiria, in Nursing, Occupational Therapy and Physiotherapy.

This study is cross-sectional, quantitative, descriptive and correlational.

The instrument used for collect data was a questionnaire consisting of two parts: the first part by a sociodemographic questionnaire and the second part of emotional competence questionnaire.

The results point to the existence of statistically significant evidence in relation to gender, social life. With respect to gender, young show a higher capacity to cope with the emotion compared to young people. It is also observed that an active social life is a good predictor for greater emotional competence.

We conclude that, in general, the majority of young students who have integrated this sample show good levels of emotional competence.

Keywords: emotional competence, young people, university, positive psychology

Índice

Agradecimentos iii
Lista de Siglas iv
Resumo v
Abstract vi
Índice de Tabelas iii
Introdução 1
1. Enquadramento Teórico 2
1.1. Psicologia Positiva 2
1.2. Emoções 4
1.3. Inteligência Emocional 6
1.4. Competência Emocional 7
1.5. Inteligência Emocional Versus Competência Emocional 8
1.6. Desenvolvimento Jovem Positivo 9
2. Materiais e Métodos 11
2.1. Tipo de Estudo 11
2.2. Objetivos da Investigação 11
2.3. Questões de Investigação 12
2.4. Hipóteses 12
2.5. População e Amostra 13
2.6. Instrumento de Recolha de Dados 13
2.7. Procedimentos Formais e Éticos 15
2.8. Análise Estatística 16
Resultados 17
Discussão 30
Conclusão 32
Bibliografia 34

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caraterização da amostra em relação à idade 17
Tabela 2 – Distribuição da amostra em relação ao género 17
Tabela 3 - Distribuição da amostra em relação ao estado civil 17
Tabela 4 - Distribuição da amostra em relação à situação ocupacional/profissional 18
Tabela 5 - Distribuição da amostra em relação à residência no distrito de Leiria 18
Tabela 6 - Distribuição da amostra em relação à questão se vive sozinho 18
Tabela 7 - Distribuição da amostra em relação à frataria 18
Tabela 8 - Distribuição da amostra em relação ao curso que frequenta 18
Tabela 9 - Distribuição da amostra em relação ao curso ser a 1ª opção 19
Tabela 10 - Distribuição da amostra em relação à adaptação ao ensino superior 19
Tabela 11 - Distribuição da amostra em relação ao desempenho escolar 19
Tabela 12 - Distribuição da amostra em relação à atividade extra curricular 19
Tabela 13 - Distribuição da amostra em relação à utilização de redes sociais 20
Tabela 14 - Distribuição da amostra em relação a uma vida social ativa 20
Tabela 15 - Distribuição da amostra em relação à forma como avalia o seu comportamento face às contrariedades do dia-a-dia 20
Tabela 16 - Distribuição da amostra em relação à forma como avalia o grau de satisfação na sua vida 20
Tabela 17 - Distribuição da amostra em relação à forma como avalia o seu estado de bem-estar 21
Tabela 18 - Distribuição da amostra em relação à participação em programas de promoção de competência emocional (CE) 21
Tabela 19 - Distribuição da amostra em relação à concordância de existir programas de promoção de competência emocional no ensino superior 21
Tabela 20 - Distribuição da amostra em relação ao questionário de competência emocional 26
Tabela 21 - Caraterização face à competência emocional dos jovens 27
Tabela 22 - Caraterização face às dimensões da competência emocional dos jovens 27

Introdução

O ingresso no ensino superior é uma transição académica que corresponde a uma fase desenvolvimental do jovem onde ainda ocorrem muitos processos psicossociais normativos deste período, nomeadamente: tornar-se competente; gerir as emoções; desenvolver a autonomia e a interdependência; desenvolver relações interpessoais maduras; estabelecer a identidade; definir objetivos de vida; e desenvolver a integridade (Chickering & Reisser, 1993, p.38-39). Esta transição assume-se como um período crítico que pode ser de crise e/ou de desenvolvimento (Bastos, Silva & Gonçalves, 1996, cit in Araújo, Almeida & Paúl, 2003). Diversos estudos indicam que são muitos os estudantes universitários do 1º ano que revelam dificuldades nesta transição ou até chegam a desenvolver psicopatologia (Araújo, Almeida, & Paúl, 2003).

A presente investigação é de índole quantitativa, correlacional e transversal tendo sido realizada na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria. A amostra foi constituída por 103 indivíduos estudantes de ambos os sexos que frequentam pela primeira vez o 1º ano do ensino superior nos cursos de Enfermagem, Terapia Ocupacional e Fisioterapia e que se encontram entre os 18 e os 22 anos de idade.

Esta investigação teve como objetivos: conhecer as características sociodemográficas, avaliar o nível de competência emocional (“perceção emocional”, “expressão emocional” e “capacidade para lidar com a emoção”) e relacionar a competência emocional, bem como as suas dimensões com algumas variáveis sociodemográficas, nos jovens estudantes que integraram a nossa amostra.

Com este estudo pretende-se contribuir com mais conhecimento sobre esta temática para (re) desenhar programas de promoção de competência emocional com o grande objetivo de dar a oportunidade a esta população de enfrentar mais eficazmente esta transição de um modo mais positivo e adaptativo. Desta forma, estaremos a promover a saúde mental e um desenvolvimento positivo nos jovens de hoje, adultos de amanhã.

Esta dissertação encontra-se organizada em dois capítulos. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico que tem visa explanar os principais conceitos, problemáticas e estudos. O segundo capítulo visa apresentar a metodologia adotada neste estudo, nomeadamente, o tipo de estudo, os objetivos de investigação, as questões da investigação, as hipóteses, a população e amostra, o instrumento utilizado para a recolha de dados, os procedimentos formais e éticos e a análise estatística. Segue-se a apresentação dos resultados obtidos e a sua discussão à luz da revisão bibliográfica. Por fim, na conclusão, é feita uma

síntese dos resultados mais pertinentes deste estudo referindo algumas das suas limitações e algumas sugestões para futuras investigações dentro desta temática.

1. Enquadramento Teórico

O presente capítulo incide numa revisão bibliográfica, que define conceitos e menciona estudos referentes às variáveis em estudo neste trabalho que versa sobre o tema: "Competência Emocional no Ensino Superior" numa perspetiva da Psicologia Positiva. A revisão bibliográfica faz parte integrante do processo de uma investigação, esta fase é essencial para o enquadramento do problema a investigar.

1.1. Psicologia Positiva

A psicologia positiva é uma nova abordagem científica que visa centrar-se nos aspetos positivos dos indivíduos ao invés de se centrar somente nos aspetos negativos e na reabilitação das perturbações mentais (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Estes autores reconhecem que a "psicologia positiva não é uma ideia nova" (*Idem*, p. 9), no entanto, consideram importante retomá-la porque a humanidade enfrenta novos riscos e desafios. Assim sendo, não é de estranhar que o pessimismo se instale no dia-a-dia das pessoas, a começar pelos jovens. Neste sentido, Larson (2000) defende a importância de um desenvolvimento jovem positivo e alerta para a necessidade de promover competências nos jovens através de programas adequados. Em 2002, Snyder e Lopez publicaram um manual *"Handbook of Positive Psychology"* centrado nos aspetos mais importantes para o funcionamento positivo do indivíduo. Desde então, os estudos nesta área têm vindo a aumentar significativamente. Estes estudos possibilitam uma reavaliação das potencialidades e virtudes humanas com o objetivo de contribuir para um desenvolvimento positivo do individuo.

A psicologia positiva é "o estudo das condições e processos que contribuem para o florescimento[1] ou funcionamento ótimo das pessoas, grupos e instituições" (Gable & Haidt, 2005, p. 10). Entre as principais contribuições da psicologia positiva destacam-se: a construção de instrumentos de avaliação, a classificação das forças e virtudes, os modelos de intervenção e a sua aplicação ao longo do curso desenvolvimental (Seligman, 2002). Recentemente, Park, Peterson e Seligman (2004) desenvolveram um sistema de classificações

[1] Florescimento é a condição que permite o desenvolvimento pleno, saudável e positivo dos aspetos psicológicos, biológicos e sociais dos seres humanos (Gable & Haidt, 2005).

para os aspetos positivos enfatizando as forças e os traços denominado de *"Values in Action (VIA) – Classification of Strengths and Virtues Manual*". Os autores afirmaram que as forças poderiam ser classificadas a partir de características emocionais, cognitivas, relacionais e cívicas, através de seis grupos de virtudes: sabedoria, coragem, humanidade, justiça, temperamento e transcendência. Essa classificação tem sido considerada universal, uma vez que, a avaliação envolveu diferentes culturas, contextos e tempos históricos. O objetivo desse manual é fornecer definições, medidas e intervenções para cada uma das forças de caracter, algumas já publicadas no livro, *"Positive Psychology Assesment: A Handbook of Models and Measures"* (Snyder & Lopez, 2002). Pesquisadores e terapeutas podem utilizar estes manuais para desenvolverem intervenções e ajudarem as pessoas a desenvolverem as suas competências de florescimento. A psicoterapia positiva é uma abordagem terapêutica, que visa fortalecer os aspetos saudáveis e positivos dos indivíduos, (re) construir as virtudes e forças pessoais, ajudando a encontrar recursos inexplorados para a mudança positiva. Esta orientação positiva da terapia reconhece que os traços positivos e os comportamentos adaptativos servem como fatores protetores às dificuldades futuras. Desta forma, as pessoas ao tomarem conhecimento dos aspetos positivos adquirem uma maior capacidade para a resolução de problemas e lidar com eventos adversos, tornando-as agentes ativos na superação da adversidade e do risco (Seligman, 2002).

Nesta área, existe uma panóplia de estudos que têm contribuído para a consolidação da psicologia positiva. E são muitos os investigadores envolvidos neste contributo que revelam a importância das relações sociais no bem-estar dos indivíduos (Compton, 2005; Marujo, Neto, Caetano, & Rivero, 2007; Myers, Sweeney, & Witmer, 2000), enfatizam a importância de programas de desenvolvimento positivo nos jovens como uma intervenção positiva e preventiva (Benson, Scales, Hamilton, & Sesma Jr, 2006; Berzack, 2006; Dworkin, Larson, & Hansen, 2003; Larson, 2000), explicam como as emoções positivas estão na base para o florescimento humano (Fredrickson & Losada, 2005), retratam a influência das emoções positivas na tomada de decisão em situações complexas e na resolução de problemas (Isen, Daubman & Nowicki, 1987; Isen, 2001), salientam a importância das relações saudáveis no ambiente de trabalho/escola e como estas previnem os riscos de stresse e de depressão, ao mesmo tempo, que promovem o bem-estar psicológico e físico (Isen & Baron, 1991; Turner, Barling & Zacharatos, 2002).

Os resultados destas e outras investigações comprovam que o poder das forças e virtudes levam as pessoas, comunidades e sociedades a caminhar para o seu desabrochar e a viver existências diárias mais preenchidas e subjetivamente bem-sucedidas. É por isso, que a

psicologia positiva continua a querer entender como aumentar a vivência de emoções positivas, o envolvimento com o mais importante da vida e com os outros, e a descoberta do propósito das nossas existências (Seligman, Rashid, & Parks, 2006).

1.2. Emoções

As emoções surgem como reações a eventos significativos da vida e quando ativadas geram sentimentos, ativam o organismo para a ação, geram estados motivacionais e expressam-se publicamente (Reeve, Pontes, Machado, Bastos, & Calvano, 2006).

Segundo Izard (1993) as emoções são multidimensionais e traduzem-se em fenómenos subjetivos, biológicos, sociais e com um propósito (citado em Reeve et al., 2006). Neste sentido, são sentimentos subjetivos porque nos fazem sentir de uma determinada maneira; são reações biológicas ou fisiológicas porque nos fornecem respostas mobilizadoras de energias e preparam o corpo para adaptar-se às diversas situações, existe uma excitação corporal que ativa o sistema autónomo e o sistema endócrino, de forma a preparar, regular e adaptar o organismo durante a emoção; são agentes de um propósito porque nos motivam para a satisfação das necessidades ou para alcançar um determinado objetivo; são fenómenos sociais porque nos permitem comunicar com os outros, através de expressões faciais, posturais e vocais, indicando a qualidade e a intensidade da emoção (Reeve et al., 2006).

Existem as emoções básicas (medo, raiva, repugnância, tristeza, alegria e interesse) que são inatas e não adquiridas por experiência ou socialização; surgem nas mesmas circunstâncias para todas as pessoas (as perdas pessoais entristecem qualquer pessoa, independentemente da idade e da cultura); são expressas de maneira própria e distinta (tal como por meio de uma expressão facial universal); provocam um padrão de respostas fisiológicas distinto e altamente previsível. Das emoções básicas derivam as emoções secundárias (ciúme, angústia, ansiedade, culpa, vergonha, êxtase, etc.) que são adquiridas através das experiências interrelacionais (Reeve et al., 2006).

Garber e Dodge (1991) defendem que todo o processamento de informação é emocional. Compreender a emoção é essencial para a sua regulação. A regulação emocional é a capacidade de gerir a emoção de forma adequada (Alzina & Escoda, 2007) que facilita as interações sociais. É, por isso, fundamental identificar, reconhecer, regular e usar as emoções, na medida em que, cada emoção tem uma função a desempenhar no exercício vivencial dos indivíduos.

São muitos os autores que avaliam as emoções como negativas (medo, raiva, repugnância, tristeza, etc.), neutras (surpresa) ou positivas (alegria, interesse, etc.). Estas são conceptualizadas como experiências diferentes e independentes. Importa, particularmente, refletir sobre as emoções negativas e as positivas. Estas emoções referem-se a estados de humor que ativam sistemas cognitivos, motivacionais, biológicos e comportamentais (Reeve et al., 2006). As emoções negativas ativam um sistema motivacional aversivo dirigido por punições e um envolvimento desagradável favorecendo um comportamento de afastamento. O sistema neuronal perante uma expetativa de resultados negativos de um determinado evento ativa as vias serotonérgicas e noradrenérgicas que geram emoções negativas. As pessoas que experienciam um grau elevado de emoções negativas sentem insatisfação, ansiedade e irritabilidade. Por outro lado, as emoções positivas ativam um sistema motivacional atrativo dirigido por recompensas e um envolvimento agradável favorecendo um comportamento de aproximação. O sistema neuronal perante uma expetativa de resultados positivos de um determinado evento, ativa as vias dopaminérgicas que geram emoções positivas. As pessoas que experienciam um grau elevado de emoções positivas tendem a ser entusiastas, energéticas, ativas e otimistas (Reeve et al., 2006).

Isen (1972) e Fredrickson (2000) são pesquisadoras de referência na área das emoções positivas e iniciaram a exploração de questões sobre o poder e as potencialidades das emoções. Isen foi pioneira na avaliação das emoções positivas. Como resultado das suas investigações, concluiu que, o individuo que vivência experiências positivas moderadas tem mais probabilidades de ajudar outras pessoas (Isen & Levin, 1972), um pensamento mais flexível (Isen, 1990) e maior capacidade na resolução de problemas (Isen et al., 1987). Seguidora destas investigações, Fredrickson (2000) desenvolveu uma estrutura teórica designada de modelo *"broaden-and-build-theory"* que explica os efeitos sociais e cognitivos das experiências emocionais positivas. Este modelo sugere que as emoções positivas ampliam o reportório do pensamento-ação no *aqui e agora* construindo recursos pessoais duradouros. Esta autora considera que as emoções positivas (contentamento, alegria, satisfação, desfrute, gratidão e amor) desenvolvem recursos psicológicos, ampliam os processos mentais, aumentam a flexibilidade e a amplitude da cognição e do comportamento. Ao passo, que as emoções negativas (medo, raiva e cólera) desenvolvem respostas a ameaças que conduzem a uma mobilização fisiológica instantânea (fuga ou ataque) e a um estreitamento dos processos psicológicos. As emoções positivas como a alegria podem ajudar a gerar recursos e manter uma sensação de energia vital, ou seja, mais emoção positiva (Fredrickson & Joiner, 2002). A esta sequência dá-se o nome de *espiral ascendente* das emoções positivas. Segundo

Fredrickson e seus colaboradores, as emoções positivas são um veículo para o crescimento individual e social (Otake, Shimai, Tanaka-Matsumi, Otsui, & Fredrickson, 2006), que conduzem a uma vida melhor e mais saudável, quer ao nível mental como físico (Catalino & Fredrickson, 2011, Fredrickson, 2003).

1.3. Inteligência Emocional

Em 1960, Mowrer refere que a emoção é "uma inteligência de ordem superior" (citado em Snyder, Lopez, & Costa, 2009, p. 147) porque as emoções minam a inteligência.

A inteligência emocional pode ser conceptualizada como a "capacidade para perceber 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). É um dos constructos mais atuais e interessantes no domínio da psicologia porque combina emoção e inteligência aceitando a ideia da "emoção tornar o pensamento mais inteligente e de se poder pensar inteligentemente acerca das emoções" (*idem*, p.5). Desde modo, a inteligência emocional está envolvida em vários contextos diferenciais do desenvolvimento humano contribuindo para a melhoria das competências sociais e para a manifestação de comportamentos mais adaptativos e mais eficazes (Mayer, DiPaolo, & Salovey, 1990).

O conceito de inteligência emocional foi amplamente difundido com Daniel Goleman (1995), no seu livro "Inteligência Emocional". Este autor considera esta inteligência como sendo tão ou mais importante que a inteligência geral, caracterizando-a como a capacidade que o individuo tem de se motivar e persistir perante as frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espirito e impedir que o desânimo subjugue a faculdade de pensar; de sentir empatia e esperança (Goleman, 2010).

Em 1997, Mayer e Salovey redefiniram a inteligência emocional:

> "A inteligência emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual" (p. 15).

Estes autores criaram o modelo cognitivo de inteligência emocional de quatro ramos, (quadro 1) que se fundamenta na visão de que a inteligência para pensar sobre as emoções e usar o conteúdo emocional pode ser aprendida (Mayer, Salovey, Caruso, 2000).

Quadro 1 - Modelo Cognitivo de Inteligência Emocional de Salovey e Mayer

Ramos	***Etapas***	***Capacidades***
1	Perceber as emoções	Identificar emoção nos estados físicos e psicológicos de uma pessoa; Identificar emoções em outras pessoas; Expressar as emoções com precisão, bem como as suas necessidades; Diferenciar emoções autênticas das que não o são.
2	Usar as emoções - facilitar o pensamento	Redirecionar e priorizar o pensamento com base em sentimentos associados; Gerar emoções para facilitar o discernimento e a memória; Capitalizar as mudanças de humor para avaliar diferentes pontos de vista; Usar os estados emocionais para facilitar a solução de problemas e a criatividade.
3	Entender as emoções	Entender as relações entre várias emoções; Perceber as causas e as consequências das emoções; Entender sentimentos complexos, mistos emocionais e estados contraditórios; Entender transições entre emoções.
4	Administrar as emoções	Estar aberto a sentimentos, agradáveis e desagradáveis; Monitorizar as emoções e refletir sobre elas; Envolver, prolongar ou se desligar de um estado emocional; Administrar as emoções em si mesmo e nos outros.

Nota. Adaptada de *Psicologia Positiva - Uma Abordagem Científica e Prática das Qualidades Humana,* Snyder et al., 2009, p. 148.

Existem outros modelos de inteligência emocional, mas para este estudo é pertinente dar a conhecer o Modelo Cognitivo de Inteligência Emocional de Salovey e Mayer porque foi a partir deste modelo que foi construído o Questionário de Competência Emocional que utilizamos neste estudo.

Retomando o conceito de inteligência emocional, Bar-On e colaboradores (2003) referem-se a este como um conjunto de competências não cognitivas que permitem aos indivíduos lidar com as demandas e pressões diárias e serem mais eficazes na sua vida pessoal e social.

Lopes e seus colaboradores (2004) defendem a ideia de que a inteligência emocional é essencial nas interações sociais, uma vez que, as emoções alimentam funções comunicativas e sociais, além de conterem informações sobre os pensamentos e intenções das pessoas. A ocorrência de uma interação social positiva e satisfatória demandaria que os indivíduos percebessem, processassem e conduzissem a informação emocional de forma inteligente.

1.4. Competência Emocional

A competência emocional é um "conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias para compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenómenos emocionais" (Alzina & Escoda, 2007, p. 69).

O desenvolvimento de competência emocional nos jovens através de programas adequados permite lidar mais eficazmente com as adversidades próprias deste período desenvolvimental e prepara-os para os desafios da vida adulta, promovem uma melhor adaptação às constantes mudanças e contribuem para um desenvolvimento positivo e saudável (Larson, 2000).

Os estudos efetuados nesta área (Eisenberg & Fabes, 1992; Eisenberg et al., 1997; Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000; Hill, Degnan, Calkins, & Keane, 2006) comprovam que as crianças que desenvolvem uma gestão das suas vivências emocionais são em geral mais bem-sucedidas nas relações com os seus pares; têm maior facilidade em reconhecer e identificar os seus estados emocionais e são consideradas mais simpáticas pelas outras crianças; recorrem a mensagens emocionais adequadas e tendem a ser mais populares; exprimem-se mais positivamente e têm melhores relações com os seus pares; interpretam com mais precisão as mensagens emocionais dos outros e obtêm mais aprovação social; conseguem lidar com a cólera de uma maneira não agressiva e por isso, são mais amadas, mais bem-sucedidas como líderes e, em geral, socialmente mais competentes.

Podemos, então concluir que, as capacidades cognitivas ancoradas numa adequada competência emocional e social fomentam e promovem a melhoria das relações interpessoais, o sucesso na vida e o bem-estar subjetivo no individuo. Um dos desafios mais importantes na área da competência emocional é a construção e desenvolvimento de instrumentos que permitam avaliar o constructo numa perspetiva multidimensional, reunindo as dimensões de perceção, reconhecimento, compreensão, análise e expressão de emoções, cujos resultados permitam organizar modelos e programas de intervenção promovendo a competência emocional (Santos & Faria, 2005).

1.5. Inteligência Emocional Versus Competência Emocional

Por vezes, não é clara a distinção entre a inteligência emocional e competência emocional. A inteligência emocional é um constructo hipotético em estudo na psicologia, defendido por Mayer e Salovey (1990), Goleman (1995), Bar-On e Parker (2000) entre outros, mas muito questionado por outros (Davies, Stankov, & Roberts, 1998; Hedlund & Sternberg, 2000; Saarni, 2000). Não existe uma concordância por parte dos autores acerca deste construto.

Porém, existe um ponto de acordo sobre a importância do desenvolvimento de competência emocional (Alzina & Escoda, 2007; Bar-On & Parker, 2000; Boyatzis,

Goleman, & Rhee, 2000; Goleman, 2010; Mayer, Salovey, & Caruso, 2004) no desenvolvimento humano positivo. A competência emocional centra-se na interação entre a pessoa e o meio, enfatizando a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades para potenciar essa relação, tendo uma aplicação educativa prática e imediata (Alzina & Escoda, 2007).

1.6. Desenvolvimento Jovem Positivo

Atualmente, o desenvolvimento jovem positivo é uma preocupação dos psicólogos e investigadores na área da Psicologia Positiva. Estes têm como grande objetivo impulsionar o crescimento, formular e realizar programas que ajudem os jovens a potenciar os seus recursos pessoais e ambientais (Snyder & Lopez, 2002; Sprinthall & Collins, 2003).

De acordo Pittman e Fleming (1991), o desenvolvimento jovem positivo "é um processo dinâmico e interativo em que exige por parte dos jovens uma entrega e um investimento" (citado em Snyder et al., 2009, p.107).

Professores, terapeutas e psicólogos empenhados no desenvolvimento positivo dos jovens devem concentrar-se nas qualidades e potenciais de cada criança e jovem (Damon, 2004). Por outro lado, os jovens devem interagir no seu ambiente com agentes positivos (jovens, adultos ou instituições que oferecem suporte ao desenvolvimento saudável) que respondem às suas necessidades básicas e potenciam os seus recursos. Os jovens usam os seus recursos para construir outros recursos psicológicos que facilitam o crescimento.

Em suma, o desenvolvimento jovem positivo gera competências físicas e psicológicas que facilitam a transição para a vida adulta, lutando por um crescimento continuado (Lopez & McKnihht, 2002 citado por Snyder et al., 2009). É fundamental uma combinação das qualidades positivas dos jovens com os recursos do ambiente e dos agentes positivos no contexto de um programa para promover o desenvolvimento jovem e adulto positivo (Snyder et al., 2009).

O desenvolvimento jovem positivo e saudável é marcado pela concretização de alguns dos nove resultados positivos mencionados nos programas positivos: (1) Recompensar o vínculo; (2) Promover competências sociais, emocionais, cognitivas, comportamentais e morais; (3) Estimular a autodeterminação; (4) Estimular a espiritualidade; (5) Cultivar uma identidade clara e positiva; (6) Construir crenças no futuro; (7) Reconhecer comportamento positivo; (8) Proporcionar oportunidades de desenvolvimento social; (9) Estabelecer normas pró-sociais (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004).

Os programas de desenvolvimento jovem positivo visam promover o que é bom e prevenir o que é mau nos jovens de hoje. Estes programas ajudam os jovens a avançar rumo às competências que tornam a suas vidas mais produtivas e significativas (Catalano et al., 2004).

A World Health Organization (WHO, 2010) alerta para a necessidade de promover a saúde mental e o bem-estar nos jovens, afirmando ser um investimento para o futuro (Stengard & Schmidlechener, 2010) e que os profissionais e políticos devem dirigir a sua atenção neste sentido (WHO, 2005). Os jovens estão mais vulneráveis a desenvolver perturbações mentais porque enfrentam muitas situações stressantes diariamente. São vários os fatores como a saída de casa dos pais pela primeira vez, as opções vocacionais e profissionais, a independência financeira e o estabelecimento de novas relações. Estes fatores podem causar altos níveis de stresse, podendo desencadear diversas perturbações mentais (depressão, ansiedade, alterações de humor, dificuldade em controlar os impulsos, abuso de substâncias entre outras). Algumas destas perturbações são identificadas como tendo início em idades que correspondem ao período da adolescência (Kessler et al., 2005). É, por isso, essencial apostar numa prevenção para diminuir eventuais perturbações mentais e promover a saúde mental e o bem-estar subjetivo dos jovens adolescentes.

Após uma revisão bibliográfica sobre as temáticas em estudo verifica-se que a competência emocional nos jovens adquire um significado muito importante, sendo esta uma fase desenvolvimental caracterizada por fortes mudanças no nível físico, cognitivo, emocional e social. Por isso, compreender o impacto desta variável nos índices de funcionamento de uma população normativa poderá informar a psicologia sobre as características individuais e os processos na elaboração e aplicação de programas de intervenção ao nível do desenvolvimento da competência emocional nos jovens, de modo a promover um desenvolvimento harmonioso e positivo.

2. Materiais e Métodos

Uma investigação científica é "um processo que permite resolver problemas ligados aos conhecimentos dos fenómenos do mundo real no qual nós vivemos, é um método particular de aquisição de conhecimentos, uma forma ordenada e sistemática de encontrar respostas para questões que necessitam de uma investigação" (Fortin, 2003, p.15). O presente capítulo pretende descrever o conjunto de materiais e métodos adotados para a operacionalização desta investigação referente à dissertação de mestrado sob o tema: 'Competência Emocional no Ensino Superior'.

Este segundo capítulo encontra-se dividido em oito subcapítulos: 2.1. tipo de estudo, 2.2. objetivos da investigação, 2.3. questões da investigação, 2.4. hipóteses, 2.5. população e amostra, 2.6. instrumento utilizado para a recolha de dados, 2.7. procedimentos formais e éticos e 2.8. análise estatística.

2.1. Tipo de Estudo

O presente estudo é transversal, na medida em que a recolha de dados ocorre num só momento e num tempo único visando descrever variáveis e analisar a sua incidência e inter-relação num dado momento (Sampieri, Collado, Lúcio, Murad, & Garcia, 2006).

Este estudo obedece a um desenho de investigação de cariz quantitativo e do tipo descritivo e correlacional, visto que se procede à "descrição dos fenómenos e análise de relações entre as variáveis em estudo" (Almeida & Freire, 2007, p. 107).

2.2. Objetivos da Investigação

O objetivo de uma investigação é "um enunciado declarativo que precisa a orientação da investigação segundo o nível dos conhecimentos estabelecidos no domínio em questão, especifica as variáveis-chave, a população alvo e o contexto do estudo" (Fortin, 2003, p.21).

A definição dos objetivos são de extrema importância porque nos permite orientar todo o processo de pesquisa. A presente investigação tem como principais objetivos:

1.Conhecer as características sociodemográficas dos jovens estudantes que frequentam o 1º ano do ensino superior na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria.

2.Avaliar o nível de competência emocional (“perceção emocional”, “expressão emocional” e “capacidade para lidar com a emoção”) dos jovens estudantes que frequentam o 1º ano do ensino superior na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria.

3.Relacionar a competência emocional (“perceção emocional”, “expressão emocional” e “capacidade para lidar com a emoção”) dos jovens estudantes que frequentam o 1º ano do ensino superior na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria com algumas características sociodemográficas.

2.3. Questões de Investigação

As questões de investigação são previsões que devem ser formuladas sob a forma de “enunciados interrogativos precisos, escritos no presente, e que incluem habitualmente uma ou duas variáveis assim como a população estudada” (Fortin, 2003, pp. 101-102).

Neste estudo foram formuladas as seguintes questões de investigação:

1.Quais são as características sociodemográficas dos jovens estudantes que frequentam o 1º ano do ensino superior na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria?

2.Qual é o nível de competência emocional (“perceção emocional”, “expressão emocional” e “capacidade para lidar com a emoção”) dos jovens estudantes que frequentam o 1º ano do ensino superior na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria?

3.Qual é a relação entre a competência emocional (“perceção emocional”, “expressão emocional” e “capacidade para lidar com a emoção”) dos jovens estudantes que frequentam o 1º ano do ensino superior na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria e algumas características sociodemográficas?

2.4. Hipóteses

As hipóteses são “enunciados formais de relações previstas entre duas ou mais variáveis que predizem os resultados esperados” (Fortin, 2003, pp. 101-102). Para este estudo foi definida a seguinte hipótese complexa:

Hipótese 1: Existem diferenças estatisticamente significativas entre a competência emocional (“perceção emocional”, “expressão emocional” e “capacidade para lidar com a emoção”) e algumas características sociodemográficas (idade, género, existência de irmãos e vida social ativa) dos jovens estudantes que frequentam o 1º ano do ensino superior na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria.

2.5. População e Amostra

A população é um "conjunto de todos os sujeitos ou elementos de um grupo bem definido tendo em comum uma ou várias características semelhantes e sobre o qual assenta a investigação" (Fortin, 2003, p. 373).

A população que integra este estudo é constituída por um grupo de jovens estudantes da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria.

O processo de amostragem foi orientado pelo princípio não probabilístico que consiste em obter uma amostra na qual se encontrem características conhecidas na população em estudo. Esta amostragem tem um carácter intencional porque se baseou numa escolha consciente do investigador de incluir ou excluir elementos ou sujeitos em função das suas características (Fortin, Côte, & Filion, 2009).

A amostra contempla 103 estudantes, com idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos, a frequentar o 1º ano do ensino superior, na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria, integrando os cursos de Enfermagem, Terapia Ocupacional e Fisioterapia. Os estudantes que constituíram a amostra aceitaram participar de forma voluntária na investigação.

2.6. Instrumento de Recolha de Dados

Neste estudo aplicamos um instrumento para a recolha de dados que era composto por duas partes: uma primeira parte constituído por um Questionário Sociodemográfico que visava recolher informações sociodemográficas permitindo traçar o perfil do estudante do ensino superior participante e uma segunda parte composto por o Questionário de Competência Emocional com diversas questões que permitem avaliar a Competência Emocional dos Estudantes do Ensino Superior.

O Questionário Sociodemográfico foi construído especificamente para este estudo e pretende dar a conhecer algumas caraterísticas da população que participa neste estudo.

E o Questionário de Competência Emocional é uma versão portuguesa, adaptada e validada por Santos e Faria (2005) do "Emotional Skills Competence Questionnaire" (ESCQ) que foi construído e apresentado por Taksic (2000) no *European Congresso of Psychology*, baseando-se no modelo teórico de Mayer e Salovey (1997). A competência emocional é a "capacidade para perceber 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 citado em Santos & Faria, 2005, p. 276).

O Questionário de Competência Emocional avalia por três dimensões: perceção emocional, expressão emocional e capacidade para lidar com a emoção. A perceção emocional corresponde à capacidade de reconhecer emoções em si e nos outros (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). A expressão emocional refere-se à capacidade de exteriorizar os conteúdos afetivos no "aqui e agora" em interação com o outro (Denham, 2007), de forma adequada (Alzina & Escoda, 2007). E a capacidade para lidar com a emoção é a capacidade de saber gerir e regular as emoções de forma adaptativa, remetendo-nos assim para o conceito de regulação emocional que está ligado a um processo estratégico consciente e/ou inconsciente pelo qual o individuo influencia, o tipo de emoção que tem, quando a tem e como as experiencia e expressa (Gross & Thompson, 2007).

Este questionário é constituído por 45 itens, numa escala Likert de seis pontos, variando entre *nunca* e *sempre*, composto por três subescalas: "perceção emocional", com 15 itens, correspondentes às questões: 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36, 39, 42 e 44; "expressão emocional", com 14 itens, correspondentes às questões: 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38 e 41; e "capacidade para lidar com a emoção", com 16 itens, correspondentes às questões: 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43 e 45. Nesta escala não existem itens invertidos (Santos & Faria, 2005).

O estudo que permitiu a validação deste questionário (Santos & Faria, 2005) para a população portuguesa, numa amostra de 381 alunos do ensino secundário, revelou resultados que evidenciaram: uma boa consistência interna, pois os resultados revelaram valores de alfa de cronbach das subescalas de "perceção emocional" e "expressão emocional" de 0,84 em ambos, o valor mais baixo de alfa revelou-se na escala "capacidade para lidar" com a emoção sendo 0,67, o valor de alfa na escala total foi de 0,98; nas análises fatoriais, os três fatores explicaram cerca de 30% da variância total dos resultados, apresentando-se misturados os itens das três dimensões, no entanto, é possível identificar as dimensões mais ou menos importantes para os alunos dependendo do nível de ensino em que se encontram; uma correlação entre os itens e as três dimensões da competência emocional apresentou índices de validade interna superiores a 0,40; a existência de correlação positiva entre as três dimensões da escala; uma boa sensibilidade e um poder discriminativo satisfatório. O instrumento apresenta boas qualidades psicométricas, o que permite a sua utilização em pesquisas no contexto português. A sua utilização poderá transcender os contextos académicos, podendo

ser utilizado em contextos sócio laborais. Porém existe, a necessidade de melhorar a subescala "capacidade para lidar com a emoção" (Santos & Faria, 2005).

2.7. Procedimentos Formais e Éticos

Durante o procedimento desta investigação tivemos presente, o princípio geral da beneficência e não-maleficência, tendo em conta, em primeiro lugar o bem-estar dos participantes e o princípio geral da responsabilidade social na produção e comunicação de um conhecimento científico válido e suscetível de melhorar o bem-estar das pessoas. Desde modo, tivemos em consideração, os princípios específicos relativamente ao tratamento dos participantes nesta investigação científica e à conduta profissional de quem orienta a mesma. Estivemos sensíveis e atentos aos seguintes pontos: não causar danos, avaliar potenciais riscos, à participação voluntária dos participantes, ao consentimento informado e à respetiva capacidade de consentimento, ao anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos, ao uso do engano na investigação, ao esclarecimento pós-investigação, à integridade científica, à apresentação de resultados verdadeiros, à comunicação dos resultados da investigação de forma adequada para a comunidade científica e o público em geral e ao crédito autoral de ideias, conforme o Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (Artigo 2º Diário da República, 2.ª série — N.º 78 — 20 de Abril de 2011).

Numa primeira fase, solicitámos as autorizações necessárias para a aplicação do Questionário Competência Emocional. Foi solicitado um pedido por e-mail à autora do questionário a pedir a autorização para a sua utilização e aplicação (Anexo 1). De seguida, requeremos ao Diretor da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria uma autorização para a aplicação do questionário aos alunos a frequentar o 1º ano do ensino superior que frequentam a Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria, nomeadamente, os cursos de Enfermagem, Terapia Ocupacional e Fisioterapia (Anexo 2).

Numa segunda fase, procedemos à recolha de dados através da aplicação do questionário aos alunos. Antes da sua aplicação, explicámos o objetivo deste estudo. Esta explicação foi exposta de forma coletiva e em contexto de sala de aula. Depois de esclarecidas todas as dúvidas, os interessados em participar neste estudo leram e assinaram um consentimento informado (Anexo 3). De seguida, aplicámos o questionário que era composto por duas partes, a primeira parte era constituída por um questionário sociodemográfico e a segunda parte por o questionário Competência Emocional (Anexo 4).

2.8. Análise Estatística

Após a recolha de dados, procedemos à análise e tratamento dos dados recolhidos, estes dados serão codificados e introduzidos numa base no programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 18.0, e foram alvo de uma análise descritiva e inferencial.

No que diz respeito ao tratamento estatístico utilizou-se a estatística descritiva e a estatística inferencial, sendo que nesta última, foram testadas as hipóteses formuladas.

As medidas de estatística descritiva a que recorremos foram, nomeadamente: frequências absolutas (nº) e relativas (%), medidas de tendência central tais como médias aritméticas ($\overline{X}$) e medianas (Md) e, medidas de dispersão tais como o desvio padrão (σ), valor mínimo (Xmin.) e o valor máximo (Xmáx.).

Para testarmos as hipóteses formuladas verificámos a normalidade das diversas dimensões da variável dependente, pelo que recorremos ao teste da normalidade da variável dependente (Kolmogorov-Smirnov) e face aos dados obtidos aplicámos testes estatísticos paramétricos. Foi ainda utilizado a correlação de Spearman. Nas provas estatísticas utilizámos, como padrão, os seguintes níveis de significância:

- $p > 0,05$ – a diferença não é significativa;
- $p \leq 0,05$ – a diferença é significativa;
- $p \leq 0,01$ – a diferença é muito significativa.

Resultados

A análise dos resultados obtidos irá subdividir-se em dois momentos. No primeiro irá ser apresentada uma análise descritiva que descreve e sistematiza a amostra nas suas características mais relevantes, assim como a distribuição dos resultados nas variáveis consideradas, estes dados serão apresentados através de tabelas. No segundo momento de análise iremos recorrer à estatística inferencial que analisa relações entre variáveis (Almeida & Freire, 2007). Neste capítulo apresentaremos e analisaremos os resultados obtidos com os dados recolhidos, através da análise descritiva.

Análise descritiva

- **Dados sociodemográficos**

Com a análise dos dados obtidos verificamos que a média da idade dos jovens estudantes, que participaram neste estudo (N = 103), é de 18,73 anos de idade (σ=,90707), com uma moda de 18 anos, bem como um valor mínimo de 18 anos e valor máximo de 22 anos de idade (tabela 1).

Tabela 1 *- Caraterização da amostra em relação à idade*

	$\bar{X}$	Md	Mo	σ	X_{Min}	X_{Max}	N
Idade	18,73	19	18	0,90707	18	22	103

Em relação ao género, esta amostra foi constituída por 16,5% do sexo masculino e 86% do sexo feminino (tabela 2).

Tabela 2 *– Distribuição da amostra em relação ao género*

Género	**nº**	**%**
Masculino	17	16,5
Feminino	86	83,5
Total	103	100

A maior parte da amostra (99%) respondeu que eram solteiros (as) e apenas 1% respondeu que vive em união de facto (tabela 3).

Tabela 3 *- Distribuição da amostra em relação ao estado civil*

Estado civil	**nº**	**%**
Solteiro(a)	102	99
União de facto	1	1
Total	103	100

Os participantes neste estudo são na sua maioria estudantes (99%) sendo que somente 1% é trabalhador estudante (tabela 4).

Tabela 4 *- Distribuição da amostra em relação à situação ocupacional/profissional*

Situação ocupacional/profissional	**nº**	**%**
Estudante	102	99
Trabalhador Estudante	1	1
Total	103	100

Entre os jovens estudantes que constituíram esta amostra, 53,4% residem no distrito de Leiria e 46,6% residem noutros distritos (tabela 5).

Tabela 5 *- Distribuição da amostra em relação à residência no distrito de Leiria*

Reside no distrito de Leiria	**nº**	**%**
Sim	55	53,4
Não	48	46,6
Total	103	100

A maior parte dos inquiridos que participaram neste estudo responderam que não vivem sozinhos (92,2%), sendo que somente 7,8% respondeu que vive sozinho (tabela 6).

Tabela 6 *- Distribuição da amostra em relação à questão se vive sozinho*

Vive sozinho	**nº**	**%**
Sim	8	7,8
Não	95	92,2
Total	103	100

Os participantes que integraram esta amostra responderam numa percentagem de 84,5% que têm irmãos, os restantes 15,5 % afirmaram não ter irmãos (tabela7).

Tabela 7 *- Distribuição da amostra em relação à frataria*

Tem irmãos	**nº**	**%**
Sim	87	84,5
Não	16	15,5
Total	103	100

Os jovens estudantes inquiridos frequentam os cursos de enfermagem (38,8%), Terapia Ocupacional (31,1%) e Fisioterapia (31,1%) (tabela8).

Tabela 8 *- Distribuição da amostra em relação ao curso que frequenta*

Curso que frequenta	**nº**	**%**
Enfermagem	40	38,8
Fisioterapia	31	30,1
Terapia Ocupacional	32	31,1
Total	103	100

Os cursos frequentados por estes estudantes foram na sua maioria a 1ª opção (85,4%), sendo que 14,6% respondeu não ter sido a 1ª opção (tabela9).

Tabela 9 *- Distribuição da amostra em relação ao curso ser a 1ª opção*

Primeira opção	**nº**	**%**
Sim	88	85,4
Não	15	14,6
Total	103	100

Os participantes deste estudo, mostraram-se satisfeitos (49,5%) e muito satisfeitos (41,7%) com a sua adaptação ao ensino superior. Uma parte, dos restantes respondeu que foi excelente (6,8%) e somente 1,9% mostrou-se insatisfeito com esta adaptação (tabela 10).

Tabela 10 *- Distribuição da amostra em relação à adaptação ao ensino superior*

Adaptação ao ensino superior	**nº**	**%**
Insatisfeito	2	1,9
Satisfeito	51	49,5
Muito satisfeito	43	41,7
Excelente	7	6,8
Total	103	100

A maioria, dos jovens estudantes revelaram que o seu desempenho escolar era satisfatório (75,7%), com uma percentagem de 17,5% referiram que era muito satisfatório. Contudo 1% dos inquiridos respondeu que era excelente e com igual percentagem revelou que era muito insatisfeito (tabela 11).

Tabela 11 *- Distribuição da amostra em relação ao desempenho escolar*

Desempenho escolar	**nº**	**%**
Muito insatisfatório	1	1
Insatisfatório	5	4,9
Satisfatório	78	75,7
Muito satisfatório	18	17,5
Excelente	1	1
Total	103	100

Os resultados obtidos neste estudo indicam que 32% destes jovens estudantes têm uma atividade extracurricular e 68% não têm qualquer atividade extracurricular (tabela 12).

Tabela 12 *- Distribuição da amostra em relação à atividade extra curricular*

Atividade extra curricular	**nº**	**%**
Sim	33	32
Não	70	68
Total	103	100

Uma grande percentagem (98,1%) da amostra que integrou este estudo admitiu a utilização de redes sociais, sendo que somente 1,9% refere não ser utilizador dessas redes (tabela 13).

Tabela 13 *- Distribuição da amostra em relação à utilização de redes sociais*

Utilização de redes sociais	**nº**	**%**
Sim	101	98,1
Não	2	1,9
Total	103	100

Observamos que 91,3% dos inquiridos têm uma vida social ativa e apenas 8,7% diz não ter (tabela 14).

Tabela 14 *- Distribuição da amostra em relação a uma vida social ativa*

Tem vida social ativa	**nº**	**%**
Sim	94	91,3
Não	9	8,7
Total	103	100

A maioria, dos jovens inquiridos avaliaram o seu comportamento face às contrariedades do dia-a-dia como satisfatório (73,8%), sendo que 20,4% avaliaram como muito satisfatório, 1% como excelente e 1% como muito insatisfatório (tabela 15).

Tabela 15 *- Distribuição da amostra em relação à forma como avalia o seu comportamento face às contrariedades do dia-a-dia*

Como avalia o seu comportamento face às contrariedades do dia-a-dia	**nº**	**%**
Muito insatisfatório	1	1
Insatisfatório	4	3,9
Satisfatório	76	73,8
Muito satisfatório	21	20,4
Excelente	1	1
Total	103	100

A população participante neste estudo respondeu que o seu grau de satisfação na sua vida era muito satisfatório (50,5%), com 44,7% responderam que era satisfatório e com 2,9% que era insatisfatório. Os restantes responderam que era excelente (1%) e muito insatisfeito (1%) (tabela 16).

Tabela 16 *- Distribuição da amostra em relação à forma como avalia o grau de satisfação na sua vida*

Como avalia o grau de satisfação na sua vida	**nº**	**%**
Muito insatisfatório	1	1
Insatisfatório	3	2,9
Satisfatório	46	44,7
Muito satisfatório	52	50,5
Excelente	1	1
Total	103	100

A maioria, dos jovens estudantes avaliam o seu bem-estar respondendo que estão satisfeitos (52,4%), com 41,7% respondem que estão muito satisfeitos, sendo que 4,9% afirmam que se sentem insatisfeitos e somente 1% referem que é excelente (tabela 17).

Tabela 17 *- Distribuição da amostra em relação à forma como avalia o seu estado de bem-estar*

Como avalia o seu estado de bem-estar	**nº**	**%**
Insatisfeito	5	4,9
Satisfeito	54	52,4
Muito satisfeito	43	41,7
Excelente	1	1
Total	103	100

Os jovens estudantes que constituíram a nossa amostra responderam, na sua maioria, que não participaram em programas de promoção de competência emocional (97,1%) e somente 2,9% afirmaram já ter participado num programa deste género (tabela18).

Tabela 18 *- Distribuição da amostra em relação à participação em programas de promoção de competência emocional (CE)*

Já participou em programas de promoção de CE	**nº**	**%**
Sim	3	2,9
Não	100	97,1
Total	103	100

É clara, a concordância desta amostra na existência de programas de promoção de competência emocional no Ensino Superior, dado que 94,2% respondeu que concordavam e apenas 5,8% respondeu que não concordavam com esse tipo de programas no Ensino Superior (tabela19).

Tabela 19 *- Distribuição da amostra em relação à concordância de existir programas de promoção de competência emocional no ensino superior*

Concorda com programas de promoção de CE no ensino superior	**nº**	**%**
Sim	97	94,2
Não	6	5,8
Total	103	100

Análise descritiva dos itens do questionário

- **Questionário de competência emocional**

No intuito de avaliar a competência emocional nos participantes deste estudo, foi aplicado o Questionário de Competência Emocional.

É importante referir que todas as questões foram qualificadas segundo uma escala do tipo likert com as seguintes opções de resposta: nunca, raramente, poucas vezes, algumas

vezes, frequentemente e sempre. Na tabela seguinte são apresentadas as respostas dos jovens estudantes às 45 questões da escala (tabela 20).

No que se refere à primeira questão do questionário "Consigo manter-me de bom humor, mesmo que alguma coisa má aconteça", 1,9 % dos jovens que participaram no estudo reponderam *Nunca*, 4,9% *Raramente*, 21,4 % *Poucas vezes*, 35,9% *Algumas vezes*, 34% *Frequentemente* e 1,9% *Sempre*. No que concerne à questão dois "Conseguir exprimir os meus sentimentos e emoções em palavras", 1% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Nunca*, 5,8% *Raramente*, 20,4% *Poucas vezes*, 52,4% *Algumas vezes*, 17,5% *Frequentemente* e 2,9% *Sempre*. Em relação à questão três "Quando encontro alguém conhecido, apercebo-me logo da sua disposição", 1% dos jovens que aceitaram integrar o estudo reponderam *Raramente*, 5,8% *Poucas vezes*, 44,7% *Algumas vezes*, 43,7% *Frequentemente* e 4,9% *Sempre*. Observa-se, que relativamente à quarta questão "Consigo manter-me de bom humor, mesmo quando os que me rodeiam estão de mau humor", 1% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Raramente*, 16,5% *Poucas vezes*, 49,5% *Algumas vezes*, 31,1% Frequentemente e 1,9% *Sempre*. No que diz respeito à questão cinco "Quando alguma coisa me desagrada, demonstro-o logo", 5,8% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Raramente*, 19,4% *Poucas vezes*, 37,9% *Algumas vezes*, 31,1% *Frequentemente* e 5,8% *Sempre*. No que se refere à questão seis "Quando vejo como alguém se sente, geralmente sei o que lhe aconteceu", 9,7% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Raramente*, 32% *Poucas vezes*, 50,5% *Algumas vezes* e 7,8% *Frequentemente*. No que concerne à questão sete "As Experiências desagradáveis ensinam-me o que não devo fazer", 2,9% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Poucas vezes*, 21,4% *Algumas vezes* e 56,3% *Frequentemente*. Em relação à questão oito "Consigo facilmente arranjar maneira de me aproximar das pessoas de quem gosto", 1% dos jovens participantes neste estudo reponderam *Nunca*, 4,9% *Poucas vezes*, 40,8% *Algumas vezes*, 46,6% *Frequentemente* e 6,8% *Sempre*. Relativamente à questão nove "Consigo Perceber a diferença, se os meus amigos estão tristes ou dececionados", 7,8% dos jovens que integraram este estudo reponderam *Poucas vezes*, 30,1% *Algumas vezes*, 49,5% *Frequentemente* e 12,6% *Sempre*. No que diz respeito à questão dez "Quando alguém me elogia, trabalho com maior entusiasmo", 1,9 % dos jovens que cooperaram neste estudo reponderam *Raramente*, 5,8% *Poucas vezes*, 12,6% *Algumas vezes*, 51,5% *Frequentemente* e 28,2% *Sempre*. No que se refere à questão onze "Consigo facilmente descrever as emoções que estou a sentir", 1,9% dos jovens que participaram no presente estudo reponderam *Nunca*, 3,9% *Raramente*, 23,3% *Poucas vezes*, 48,5% *Algumas vezes*, 20,4% *Frequentemente* e 1,9% *Sempre*. No que

concerne à questão doze "Consigo facilmente notar as mudanças de humor dos meus amigos", 6,8% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Poucas vezes*, 26,2% *Algumas vezes*, 58,3% *Frequentemente* e 8,7% *Sempre*. Em relação à questão treze "Quando não gosto de uma pessoa, arranjo maneira de lho mostrar", 2,9% dos jovens que integraram o estudo reponderam *Nunca*, 23,3% *Raramente*, 33% *Poucas vezes*, 28,2% *Algumas vezes*, 11,7% *Frequentemente* e 1% *Sempre*. Relativamente à questão catorze "Exprimo bem as minhas emoções", 1% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Nunca*, 9,7% *Raramente*, 16,5% *Poucas vezes*, 52,4% *Algumas vezes*, 18,4% *Frequentemente* e 1,9% *Sempre*. No que se refere à questão quinze "Consigo facilmente fazer feliz um amigo no dia do meu aniversário", 1% dos jovens que participaram no estudo reponderam Nunca, 1,9% *Raramente*, 1,9% *Poucas vezes*, 31,1% *Algumas vezes*, 52,4% *Frequentemente* e 11,7% *Sempre*. No que diz respeito à questão dezasseis "Quando estou de bom humor, é difícil ficar mal disposto (a)", 2,9% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Raramente*, 11,7% *Poucas vezes*, 37,9% *Algumas vezes*, 41,7% *Frequentemente* e 5,8% *Sempre*. No que concerne à questão dezassete "Consigo exprimir a forma como me sinto", 1,9% dos jovens que aceitaram participar neste estudo reponderam Nunca, 5,8% *Raramente*, 16,5% *Poucas vezes*, 50,5% *Algumas vezes* e 25,2% *Frequentemente*. Em relação à questão dezoito "Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções", 2,9% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Raramente*, 18,4% *Poucas vezes*, 58,3% *Algumas vezes* e 19,4% *Frequentemente*. Relativamente à questão dezanove "Quando estou de bom humor, todos os problemas parecem ter solução", 4,9% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Raramente*, 3,9% *Poucas vezes*, 51,5% *Algumas vezes*, 35% *Frequentemente* e 4,9% *Sempre*. No que se refere à questão vinte "Consigo descreve o meu estado emocional atual", 1% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Nunca*, 10,7% *Raramente*, 14,6% *Poucas vezes*, 32% *Algumas vezes*, 35% *Frequentemente* e 6,8% *Sempre*. No que diz respeito à questão vinte e um "Consigo perceber quando alguém está desanimado", 2,9% dos jovens que integraram o estudo reponderam *Raramente*, 4,9% *Poucas vezes*, 33% *Algumas vezes*, 53,4% *Frequentemente* e 5,8% *Sempre*. No que concerne à questão vinte e dois "Quando estou com alguém que me admira, tenho cuidado com a forma como me comporto", 1,9% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Raramente*, 7,8% *Poucas vezes*, 27,2% *Algumas vezes*, 47,6% *Frequentemente* e 15,5% *Sempre*. Em relação à questão vinte e três "Posso afirmar que conheço bem o meu estado emocional", 1% dos jovens que aceitaram participar no estudo reponderam *Nunca*, 3,9% *Raramente*, 17,5% *Poucas vezes*, 40,8% *Algumas vezes*, 27,2% *Frequentemente* e 9,7%

Sempre. Relativamente à questão vinte e quatro "Consigo descrever os sentimentos de uma pessoa a partir da expressão da sua cara", 1,9% dos jovens inquiridos reponderam *Raramente*, 15,5% *Poucas vezes*, 48,5% *Algumas vezes*, 33% *Frequentemente* e 1% *Sempre*. No que se refere à questão vinte e cinco "Quando estou feliz e bem-humorado(a), estudo e trabalho melhor", 2,9% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Raramente*, 1,9% *Poucas vezes*, 13,6% *Algumas vezes*, 52,4% *Frequentemente* e 29,1% *Sempre*. No que diz respeito à questão vinte e seis "O meu comportamento reflete os meus sentimentos mais profundos", 1% dos jovens que integraram o estudo reponderam *Nunca*, 14,6% *Raramente*, 10,7% *Poucas vezes*, 43,7% *Algumas vezes*, 20,4% *Frequentemente* e 9,7% *Sempre*. No que concerne à questão vinte e sete "Consigo detetar a inveja disfarçada nos outros", 1,9% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Nunca*, 10,7% *Raramente*, 30,1% *Poucas vezes*, 31,1% *Algumas vezes*, 24,3% *Frequentemente* e 1,9% *Sempre*. Relativamente à questão vinte e oito "Se eu quiser mesmo, consigo resolver problemas que parecem sem solução", 2,9% dos jovens participantes no estudo reponderam *Raramente*, 17,5% *Poucas vezes*, 38,8% *Algumas vezes*, 5,8% *Frequentemente* e 2,9% *Sempre*. No que se refere à questão vinte e nove "As pessoas são sempre capazes de descrever o seu estado de humor", 2,9% dos jovens inquiridos reponderam *Nunca*, 11,7% *Raramente*, 24,3% *Poucas vezes*, 46,6% *Algumas vezes*, 12,6% *Frequentemente* e 1,9% *Sempre*. No que diz respeito à questão trinta "Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor", 5,8% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Raramente*, 22,3% *Poucas vezes*, 51,5% *Algumas vezes*, 17,5% % *Frequentemente* e 2,9% *Sempre*. No que concerne à questão trinta e um "Consigo facilmente persuadir um amigo de que não há razões para de preocupar", 2,9% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Raramente*, 14,6% *Poucas vezes*, 52,4% *Algumas vezes*, 27,2% *Frequentemente* e 2,9% *Sempre*. Em relação à questão trinta e dois "Normalmente sei as razões porque me sinto mal", 2,9% dos jovens que integraram o estudo reponderam *Raramente*, 11,7% *Poucas vezes*, 26,2% *Algumas vezes*, 52,4% *Frequentemente* e 6,8% *Sempre*. Relativamente à questão trinta e três "Percebo quando alguém se sente culpado", 1,9% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Raramente*, 25,2% *Poucas vezes*, 45,6% *Algumas vezes*, 26,2% *Frequentemente* e 1% *Sempre*. No que se refere à questão trinta e quatro "Procuro moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas", 3,9% dos jovens que aceitaram participar no estudo reponderam *Raramente*, 11,7% *Poucas vezes*, 36,9% *Algumas vezes*, 35,9% *Frequentemente* e 11,7% *Sempre*. No que diz respeito à questão trinta e cinco "Considero fácil manifestar carinho a pessoas do sexo oposto", 1% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Nunca*, 6,8% *Raramente*, 13,6% *Poucas vezes*,

35,9% *Algumas vezes*, 34% *Frequentemente* e 8,7% *Sempre*. No que concerne à questão trinta e seis "Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos", 3,9% dos jovens que integraram o estudo reponderam *Raramente*, 25,2% *Poucas vezes*, 53,4% *Algumas vezes*, 15,5% *Frequentemente* e 1,9% *Sempre*. Em relação à questão trinta e sete "Não há nada de mal com o modo como habitualmente me sinto", 4,9% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Raramente*, 19,4% *Poucas vezes*, 37,9% *Algumas vezes*, 32% *Frequentemente* e 5,8% *Sempre*. Relativamente à questão trinta e oito "Consigo nomear e descrever a maioria a maioria dos meus sentimentos", 1% dos jovens que aceitaram integrar o estudo reponderam *Nunca*, 5,8% *Raramente*, 15,5% *Poucas vezes*, 46,6% *Algumas vezes*, 27,2% *Frequentemente* e 2,9% *Sempre*. Quanto à questão trinta e nove "Percebo quando alguém está em baixo", 1,9% dos jovens participantes no presente estudo, reponderam *Raramente*, 6,8% *Poucas vezes*, 35% *Algumas vezes*, 48,5% *Frequentemente* e 7,8% *Sempre*. No que se refere à questão quarenta "Cumpro os meus deveres e obrigações com prontidão, em vez de pensar neles", 3,9% dos jovens que integraram este estudo reponderam *Raramente*, 13,6% *Poucas vezes*, 46,6% *Algumas vezes*, 35% *Frequentemente* e 1% *Sempre*. No que diz respeito à questão quarenta e um "Consigo reconhecer a maioria dos meus sentimentos", 1% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Nunca*, 2,9% *Raramente*, 14,6% *Poucas vezes*, 46,6% *Algumas vezes*, 31,1% *Frequentemente* e 3,9% *Sempre*. No que concerne à questão quarenta e dois "Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor", 1% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Raramente*, 12,6% *Poucas vezes*, 45,6% *Algumas vezes*, 38,8% *Frequentemente* e 1,9% *Sempre*. Relativamente à questão quarenta e três "Tento manter o bom humor", 1% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Poucas vezes*, 23,3% *Algumas vezes*, 53,4% *Frequentemente* e 22,3% *Sempre*. Em relação à questão quarenta e quatro "Sei como surpreender de forma agradável cada um dos meus amigos", 1,9% dos jovens que participaram no estudo reponderam *Raramente*, 5,8% *Poucas vezes*, 32% *Algumas vezes*, 51,5% *Frequentemente* e 8,7% *Sempre*. No que respeita à questão quarenta e cinco "No que me diz respeito, é normal sentir o que sinto agora", 1% dos jovens que integraram o estudo reponderam *Nunca*, 3,9% *Raramente*, 7,8% *Poucas vezes*, 28,2% *Algumas vezes*, 48,5% *Frequentemente* e 10,7% *Sempre*.

Tabela 20 *- Distribuição da amostra em relação ao questionário de competência emocional*

	Nunca		Raramente		Poucas vezes		Algumas vezes		Frequentemente		Sempre	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Consigo manter-me de bom humor, mesmo que alguma coisa má aconteça.	2	1,9	5	4,9	22	21,4	37	35,9	35	34	2	1,9
Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções em palavras.	1	1	6	5,8	21	20,4	54	52,4	18	17,5	3	2,9
Quando encontro alguém conhecido, apercebo-me logo da sua disposição.	-	-	1	1	6	5,8	46	44,7	45	43,7	5	4,9
Consigo manter-me de bom humor, mesmo quando os que me rodeiam estão de mau humor.	-	-	1	1	17	16,5	51	49,5	32	31,1	2	1,9
Quando alguma coisa me desagrada, demonstro-o logo.	-	-	6	5,8	20	19,4	39	37,9	32	31,1	6	5,8
Quando vejo como alguém se sente, geralmente sei o que lhe aconteceu.	-	-	10	9,7	33	32	52	50,5	8	7,8	-	-
As experiências desagradáveis ensinam-me o que não devo fazer.	-	-	-	-	3	2,9	22	21,4	58	56,3	-	-
Consigo facilmente arranjar maneira de me aproximar das pessoas de quem gosto.	1	1	-	-	5	4,9	42	40,8	48	46,6	7	6,8
Consigo perceber a diferença, se os meus amigos estão tristes ou dececionados.	-	-	-	-	8	7,8	31	30,1	51	49,5	13	12,6
Quando alguém me elogia, trabalho com maior entusiasmo.	-	-	2	1,9	6	5,8	13	12,6	53	51,5	29	28,2
Consigo facilmente descrever as emoções que estou a sentir.	2	1,9	4	3,9	24	23,3	50	48,5	21	20,4	2	1,9
Consigo facilmente notar as mudanças de humor nos meus amigos.	-	-	-	-	7	6,8	27	26,2	60	58,3	9	8,7
Quando não gosto de uma pessoa, arranjo maneira de lho mostrar.	3	2,9	24	23,3	34	33	29	28,2	12	11,7	1	1
Exprimo bem as minhas emoções.	1	1	10	9,7	17	16,5	54	52,4	19	18,4	2	1,9
Consigo facilmente fazer feliz um amigo no dia do seu aniversário.	1	1	2	1,9	2	1,9	32	31,1	54	52,4	12	11,7
Quando estou de bom humor, é difícil ficar mal disposto(a).	-	-	3	2,9	12	11,7	39	37,9	43	41,7	6	5,8
Consigo exprimir a forma como me sinto.	2	1,9	6	5,8	17	16,5	52	50,5	26	25,2	-	-
Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções.	-	-	3	2,9	19	18,4	60	58,3	20	19,4	1	1
Quando estou de bom humor, todos os problemas parecem ter solução.	-	-	5	4,9	4	3,9	53	51,5	36	35	5	4,9
Consigo descrever o meu estado emocional atual.	1	1	11	10,7	15	14,6	33	32	36	35	7	6,8
Consigo perceber quando alguém se sente desanimado.	-	-	3	2,9	5	4,9	34	33	55	53,4	6	5,8
Quando estou com alguém que me admira, tenho cuidado com a forma como me comporto.	-	-	2	1,9	8	7,8	28	27,2	49	47,6	16	15,5
Posso afirmar que conheço bem o meu estado emocional.	1	1	4	3,9	18	17,5	42	40,8	28	27,2	10	9,7
Consigo descrever os sentimentos de uma pessoa a partir da expressão da sua cara.	-	-	2	1,9	16	15,5	50	48,5	34	33,0	1	1
Quando estou feliz e bem-humorado, estudo e trabalho melhor.	-	-	3	2,9	2	1,9	14	13,6	54	52,4	30	29,1
O meu comportamento reflete os meus sentimentos mais profundos.	1	1	15	14,6	11	10,7	45	43,7	21	20,4	10	9,7
Consigo detetar a inveja disfarçada nos outros.	2	1,9	11	10,7	31	30,1	32	31,1	25	24,3	2	1,9
Se eu quiser mesmo, consigo resolver problemas que parecem sem solução.	-	-	3	2,9	18	17,5	40	38,8	6	5,8	3	2,9
As pessoas são sempre capazes de descrever o meu estado de humor.	3	2,9	12	11,7	25	24,3	48	46,6	13	12,6	2	1,9
Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor.	-	-	6	5,8	23	22,3	53	51,5	18	17,5	3	2,9
Consigo facilmente persuadir um amigo de que não há razões para se preocupar.	-	-	3	2,9	15	14,6	54	52,4	28	27,2	3	2,9
Normalmente sei as razões porque me sinto mal.	-	-	3	2,9	12	11,7	27	26,2	54	52,4	7	6,8
Percebo quando alguém se sente culpado.	-	-	2	1,9	26	25,2	47	45,6	27	26,2	1	1
Procuro moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas.	-	-	4	3,9	12	11,7	38	36,9	37	35,9	12	11,7
Considero fácil manifestar carinho a pessoas do sexo oposto.	1	1	7	6,8	14	13,6	37	35,9	35	34	9	8,7
Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos.	-	-	4	3,9	26	25,2	55	53,4	16	15,5	2	1,9
Não há nada de mal com o modo como habitualmente me sinto.	-	-	5	4,9	20	19,4	39	37,9	33	32	6	5,8
Consigo nomear e descrever a maioria dos meus sentimentos.	1	1	6	5,8	16	15,5	48	46,6	28	27,2	3	2,9
Percebo quando alguém está em baixo.	-	-	2	1,9	7	6,8	36	35	50	48,5	8	7,8
Cumpro os meus deveres e obrigações com prontidão, em vez de estar a pensar neles.	-	-	4	3,9	14	13,6	48	46,6	36	35	1	1
Consigo reconhecer a maioria dos meus sentimentos.	1	1	3	2,9	15	14,6	48	46,6	32	31,1	4	3,9
Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor.	-	-	1	1	13	12,6	47	45,6	40	38,8	2	1,9
Tento manter o bom humor.	-	-	-	-	1	1	24	23,3	55	53,4	23	22,3
Sei como surpreender de forma agradável cada um dos meus amigos.	-	-	2	1,9	6	5,8	33	32	53	51,5	9	8,7
No que me diz respeito, é normal sentir o que sinto agora.	1	1	4	3,9	8	7,8	29	28,2	50	48,5	11	10,7

Analisando o Questionário de Competência Emocional (QCE) verificamos que o valor da média ($\bar{X}$) é de 190, o desvio padrão (σ) é de 18,78, sendo a mediana (Md) de 190 com um valor mínimo (X_{Min}) de 145 e um valor máximo (X_{Max}) de 234. Desta forma, comparando com o valor médio para o total da escala (X_{Med} = 158), podemos afirmar que os jovens têm um elevado nível de competência emocional (tabela 21).

Tabela 21 *- Caraterização face à competência emocional dos jovens*

	$\bar{X}$	Md	Mo	σ	X_{Min}	X_{Max}	N
CE	190	190	168	18,780	145	234	103

Este questionário é composto por três dimensões: perceção emocional (PE), expressão emocional (EE) e capacidade para lidar com as emoções (CL). No que respeita à perceção emocional, capacidade de reconhecer as emoções em si e nos outros (Salovey, Mayer, & Caruso, 2002), a média ($\bar{X}$) é de 63,58, o desvio padrão (σ) é de 7,337, sendo a mediana (Md) de 64 com um valor mínimo (X_{Min}) de 37 e um valor máximo (X_{Max}) de 79. Assim, comparando com o valor médio para esta dimensão (X_{Med} = 52,5) podemos afirmar que os jovens participantes têm uma perceção emocional acima da média. Relativamente à expressão emocional, capacidade para expressar adequadamente as emoções (Alzina & Escoda, 2007) no "aqui e agora" em interação com o outro (Denham, 2007), a média ($\bar{X}$) é de 56,86, com um desvio padrão (σ) de 8,499, sendo a mediana (Md) de 57 com um valor mínimo (X_{Min}) de 28 e um valor máximo (X_{Max}) de 75. Comparando com o valor médio para esta dimensão (X_{Med} = 49) podemos dizer que estes jovens estudantes conseguem ter um elevado nível no que concerne à capacidade de expressar as suas emoções. Em relação à capacidade de lidar com a emoção que se refere ao saber gerir e regular a emoção, a média ($\bar{X}$) é de 70,24, com um desvio padrão (σ) de 6,650, a mediana (Md) é de 70 com um valor mínimo (X_{Min}) de 55 e um valor máximo (X_{Max}) de 88. Comparando com o valor médio para esta dimensão (X_{Med} = 56) podemos constatar que os jovens estudantes revelaram uma elevada capacidade em lidar com a emoção (tabela 22).

Tabela 22 *- Caraterização face às dimensões da competência emocional dos jovens*

	$\bar{X}$	Md	Mo	σ	X_{Min}	X_{Max}	N
PE	63,58	64	55	7,337	37	79	103
EE	56,86	57	56	8,499	28	75	103
CL	70,24	70	74	6,650	55	88	103

Análise inferencial

Face à análise inferencial, apresentaremos os resultados obtidos através do teste de hipóteses. Atendendo a que a hipótese levantada para este estudo é uma hipótese complexa, já que determina a relação entre mais de duas variáveis, a mesma será subdivida em quatro sub hipóteses. As tabelas inerentes às mesmas, não serão apresentadas ao longo do texto, mas remetidas para anexo (Anexo 5).

H1.1. Existe correlação estatisticamente significativa entre a competência emocional ("perceção emocional", "expressão emocional" e "capacidade para lidar com a emoção") e a idade dos jovens estudantes que frequentam o 1º ano do ensino superior na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria.

Face à hipótese um verificou-se recorrendo à correlação de Spearman que não existe diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$) entre a competência emocional ($p = 0,164$) e suas dimensões e a idade dos jovens estudantes.

H1.2. Existe diferença estatisticamente significativa entre a competência emocional ("perceção emocional", "expressão emocional" e "capacidade para lidar com a emoção") e o género dos jovens estudantes que frequentam o 1º ano do ensino superior na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria.

Relativamente a hipótese dois, recorremos ao Teste Levene para analisar a correlação entre competência emocional, bem como as suas dimensões ("perceção emocional", "expressão emocional" e "capacidade para lidar com a emoção") e o género. Observou-se que existe diferença estatisticamente significativa ($p \leq 0,022$), sendo que as jovens estudantes apresentam uma maior capacidade para lidar com a emoção ($X_{Med} = 70,65$) comparativamente aos jovens ($X_{Med} = 68,17$).

H1.3. Existe diferença estatisticamente significativa entre a competência emocional ("perceção emocional", "expressão emocional" e "capacidade para lidar com a emoção") e a existência de irmãos nos jovens estudantes que frequentam o 1º ano do ensino superior na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria.

No que respeita à hipótese três, utilizamos o Teste Levene para analisar a correlação entre competência emocional, bem como as suas dimensões ("perceção emocional", "expressão emocional" e "capacidade para lidar com a emoção") e a existência de irmãos. Observa-se que não existe diferença significativa ($p > 0,05$), considerando os níveis de significância de competência emocional ($p = 0,844$) e das suas dimensões, perceção

emocional (p = 0,081), expressão emocional (p = 0,907) e capacidade de lidar com a emoção (p = 0,878).

H1.4. Existe diferença estatisticamente significativa entre a competência emocional ("perceção emocional", "expressão emocional" e "capacidade para lidar com a emoção") e a vida social dos jovens estudantes que frequentam o 1º ano do ensino superior na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria.

Relativamente à hipótese quatro, recorremos ao Teste Levene para analisar a correlação entre competência emocional ("perceção emocional", "expressão emocional" e "capacidade para lidar com a emoção") e a vida social dos jovens. Verifica-se que existe diferença significativa (p› 0,05) sendo que, em termos de competência emocional ($p \leq 0,032$), os jovens socialmente ativos apresentam uma média superior ($\overline{X} = 192,74$) em comparação aos jovens que referiram não terem uma vida social ativa ($\overline{X} = 169,22$).

Discussão

No nosso estudo verificámos que a média de idade dos jovens foi de 18,73 anos, em que na sua maioria eram do género feminino, solteiros e estudantes. Os jovens participantes no estudo frequentavam os cursos de Enfermagem, Terapia Ocupacional e Fisioterapia do 1º ano do ensino superior na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria. Maioritariamente os jovens referiram que os cursos que frequentavam tinham sido a sua primeira opção e que a sua adaptação ao ensino superior era satisfatória. Numa elevada percentagem, os jovens estudantes descrevem o seu desempenho escolar como satisfatório e revelam ter um elevado nível de competência emocional. De acordo com um estudo desenvolvido por Magalhães (2012) intitulado por "A influência da competência emocional no desempenho académico de adolescentes do ensino secundário" no qual foi utilizado o Questionário de Competência Emocional (QCE), o mesmo que o nosso estudo utilizou, numa amostra de 191 estudantes do ensino secundário com idades compreendidas entre os 14 e 19 anos, conclui-se que a competência emocional influencia o desempenho académico, nomeadamente que existe diferença estatisticamente significativa entre a dimensão "expressão emocional" e a disciplina de Português.

Estes jovens, na sua maioria, residem no distrito de Leiria, não vivem sozinhos e têm irmãos. Maioritariamente os participantes referiram que são utilizadores de redes sociais e confessam ter uma vida social ativa. Gomes e Siqueira (2010), no seu estudo "Inteligência emocional de estudantes universitários" onde recorreu ao instrumento de Medição da Inteligência Emocional (MIE) numa população de 82 (F = 64; M = 18) estudantes universitários brasileiros com idades compreendidas entre os 18 e 53 anos, concluiu que a habilidade menos desenvolvida nestes estudantes era a da socialização.

Na sua maioria, os jovens avaliaram o seu comportamento face às contrariedades do dia-a-dia como satisfatório. Também avaliaram o grau de satisfação com a vida como muito satisfatório e revelaram estarem satisfeitos com o seu bem-estar.

Foi também, numa elevada percentagem, que responderam nunca terem participado em programas de promoção de competência emocional, mas que concordavam com a existência desses programas no ensino superior.

Analisando os resultados obtidos no questionário observámos que os jovens estudantes que integraram a nossa amostra têm um elevado nível de competência emocional, sendo que a perceção emocional e expressão emocional se encontram acima da média. No que concerne à capacidade de lidar com a emoção constatamos que as jovens estudantes

revelaram uma maior capacidade em gerir a emoção. Estes dados vão ao encontro dos obtidos por Cardoso (2011) no seu estudo intitulado" Inteligência emocional, estratégias de coping em estudantes universitários", onde utilizou o mesmo questionário de competência emocional usado no nosso estudo, numa população de 114 (F = 74; M = 40) estudantes universitários com idades compreendidas entre os 18 e 37 anos, verificando a existência de valores elevados ao nível da competência emocional, bem como ao nível das suas dimensões. Ciarrochi, Chan, e Bajgar (2001) numa investigação desenvolvida sobre "Medição de inteligência emocional em adolescentes" que integrou 131 adolescentes australianos (F = 58; M = 58) com idades entre os 13 e 15 anos, e após a utilização do "Self report measure of emocional intelligence" (SEI) verificaram que as raparigas tinham um maior nível de inteligência emocional quando comparadas com os rapazes.

Relacionando a competência emocional com algumas variáveis sociodemográficas, verifica-se que não existe diferença significativa com a idade. Este resultado é coerente com os resultados obtidos por Cardoso (2011) e Magalhães (2012), quando observam não existir diferença estatisticamente significativa entre a competência emocional e a idade.

De volta ao nosso estudo, verifica-se a existência de diferença significativa com o género, sendo que as jovens revelaram uma aptidão maior para lidar com a emoção comparativamente aos jovens. Contrariamente aos resultados obtidos por Cardoso (2011) e Magalhães (2012), que indicam a inexistência de diferença significativa entre a competência emocional e o género.

Observa-se ainda que, uma vida social ativa é um bom preditor para uma maior competência emocional. Este resultado é congruente com os dados obtidos por Ciarrochi e seus colaboradores (2001), onde concluíram que jovens com maior nível de inteligência emocional cultivam mais e melhores relações sociais.

Face aos resultados obtidos, não nos foi possível encontrar estudos que nos permitam comparar todos os resultados.

Conclusão

Apresentamos um estudo sobre a Competência Emocional no Ensino Superior. Este estudo teve como objetivos: conhecer as características sociodemográficas, avaliar o nível de competência emocional (“perceção emocional”, “expressão emocional” e “capacidade para lidar com a emoção”) e relacionar a competência emocional, bem como as suas dimensões com algumas variáveis sociodemográficas, num grupo de jovens estudantes que frequentavam o primeiro ano do ensino superior na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria.

Após a realização deste estudo, que teve como suporte uma revisão bibliográfica sobre as variáveis em estudo, podemos concluir que, de uma forma geral, a maioria dos jovens estudantes que integraram esta amostra revelam possuir bons níveis de competência emocional.

Ao relacionar a competência emocional e suas dimensões com algumas variáveis sociodemográficas (idade, género, existência de irmãos e vida social), verifica-se que não existe diferença significativa com as variáveis, idade e existência de irmãos. Existindo diferença significativa com as variáveis: género e vida social. No que se refere ao género, as jovens revelaram uma aptidão maior para lidar com a emoção comparativamente aos jovens. Observa-se ainda que, uma vida social ativa é um bom preditor para uma maior competência emocional.

A realização deste estudo é um contributo importante para a comunidade científica, na medida em que os resultados fornecem informação e conhecimento sobre a competência emocional em jovens estudantes a frequentar, pela primeira vez, o ensino superior.

Na leitura desses resultados, deverão ter em conta algumas limitações, como a possível desejabilidade social dos participantes nas respostas dadas ao questionário, uma amostra não homogénea entre homens/mulheres e a escassez de estudos nesta área para comparar os resultados por nós obtidos.

A investigação nesta área deverá continuar, com o objetivo de produzir mais conhecimento, para que psicólogos e investigadores possam contribuir na elaboração de programas de intervenção, de forma a potenciar a competência emocional, facilitando a transição para a vida adulta (Larson, 2000, Lopez e McKnihht, 2002 citado por Snyder et al., 2009). Deste modo, é possível prevenir o aparecimento de psicopatologias e promover a saúde mental, um elemento essencial para um desenvolvimento humano harmonioso e positivo.

Antes de terminar destacamos a pertinência da questão da Competência Emocional no ato de sentir, exprimir e gerir as emoções como meio facilitador na adaptação às mudanças que ocorrem, cada vez mais com maior frequência e intensidade, nos diversos contextos de vida.

O estudo da competência emocional em jovens estudantes no ensino superior em Portugal é escasso. Ao longo deste trabalho foram encontrados poucos estudos que tivessem utilizado o questionário de competência emocional, de modo a ser possível comparar estes resultados. Consideramos importante que investigadores apostem em estudos nesta área, de forma a validar e confirmar os resultados obtidos.

Como sugestões para futuros estudos proponho: a realização de um estudo sobre as qualidades psicométricas do Questionário de Competência Emocional, uma vez que, durante a aferição do instrumento para a população portuguesa, a dimensão "Capacidade em Lidar com a Emoção" revelou ter algumas fragilidades; a replicação deste estudo com população idêntica e outras para possibilitar a comparação de resultados; procurar através da estatística inferência a possível relação entre a competência emocional com a satisfação com a vida e o bem-estar subjetivo; ou construção de programas para promover a competência emocional.

Bibliografia

Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios Edições (4ª Ed.), Cidade: Braga. ISBN: 9789729738852

Alzina, R. B., & Escoda, N. P. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XX1*, (10), 61–82. doi:http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

Araújo, B. R., Almeida, L. S., & Paúl, M. C. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à escola de enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, *5*(001), 56–64.

Bar-On, R. E., & Parker, J. D. A. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace.* Jossey-Bass. Recuperado de http://doi.apa.org/?uid=2001-00355-000

Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, *126*(8), 1790–1800. doi:10.1093/brain/awg177

Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma Jr, A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. *Handbook of child psychology*.

Berzack, A. (2006). *The development of a personal training programme based on the principles of flow*. Stellenbosch: University of Stellenbosch.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. Recuperado de http://psycnet.apa.org/psycinfo/2001-00355-016

Cardoso, C. P. C. (2011). Inteligência emocional, estratégias de coping em estudantes universitários. Recuperado de http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/3258

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, *591*(1), 98–124.

Catalino, L. I., & Fredrickson, B. L. (2011). A Tuesday in the life of a flourisher: The role of positive emotional reactivity in optimal mental health. *Emotion*, *11*(4), 938.

Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). Education and identity. Recuperado de http://www.getcited.org/pub/103074641

Ciarrochi, J., Chan, A. Y., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and individual differences*, *31*(7), 1105–1119.

Dos Psicólogos Portugueses, O. (2011). Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses. *Diário da República, 2ª série, 17931*, *17936*.

Compton, W. C. (2005). *Introduction to positive psychology*. Thomson/Wadsworth.

Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of personality and social psychology*, *75*(4), 989.

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, *XI*(1), 1–48.

Dworkin, J. B., Larson, R., & Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence*, *32*(1), 17–26.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology*, *78*(1), 136.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, *68*(4), 642–664.

Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização. Loures: Lusociência–Edições Técnicas e Científicas, Lda, 2003. 380 p*. ISBN 972-8383-10-X.

Fortin, M. F., Côte, J., & Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating research on positive emotions: A response.

Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American scientist*, *91*(4), 330–335. doi:10.1037/0003-066X.56.3.218

Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science*, *13*(2), 172–175.

Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, *60*(7), 678.

Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of general psychology*, *9*(2), 103.

Garber, J., & Dodge, K. A. (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge Univ Pr.

Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.

Gomes, R. A., & Siqueira, M. M. M. (2010). Inteligência emocional de estudantes universitários. *Psicologo informacao*, *14*(14), 29–43.

Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. *Handbook of emotion regulation*, *3*, 24.

Hedlund, J., & Sternberg, R. J. (2000). Too many intelligences? Integrating social, emotional, and practical intelligence. Recuperado de http://psycnet.apa.org/psycinfo/2001-00355-007

Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: The roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology*, *42*(5), 913.

Isen, A. M. (1990). The influence of positive and negative affect on cognitive organization: Some implications for development. *Psychological and biological approaches to emotion*, 75–94.

Isen, A. M. (2001). An influence of positive affect on decision making in complex situations: Theoretical issues with practical implications. *Journal of Consumer Psychology*, *11*(2), 75–85.

Isen, A. M., & Baron, R. A. (1991). Positive affect as a factor in organizational behavior. *Research in organizational behavior*, *13*, 1–53.

Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of personality and social psychology*, *52*(6), 1122.

Isen, A. M., & Levin, P. F. (1972). Effect of feeling good on helping: cookies and kindness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *21*(3), 384.

Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of general psychiatry*, *62*(6), 593. doi:10.1001/archpsyc.62.6.593

Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American psychologist*, *55*(1), 170.

Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *30*(8), 1018–1034.

Magalhães, R. S. da S. (2012). A influência da competência emocional no desempenho académico de adolescentes do ensino secundário. Recuperado de http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/handle/10437/3069

Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of personality assessment*, *54*(3-4), 772–781.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, *15*(3), 197–215. doi:10.1207/s15327965pli1503_02

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & others. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. *The handbook of emotional intelligence*, *1*, 92–117.

Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp.3-31). New York: Basic Books.

Marujo, H., Neto, L. M., Caetano, A., & Rivero, C. (2007). Revolução positiva: Psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento organizacional e gestão*, *13*(1), 115–136.

Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. Journal of Counseling & Development, 78(3), 251–266.

Otake, K., Shimai, S., Tanaka-Matsumi, J., Otsui, K., & Fredrickson, B. L. (2006). Happy People Become Happier through Kindness: A Counting Kindnesses Intervention. *Journal of Happiness Studies*, *7*(3), 361–375. doi:10.1007/s10902-005-3650-z

Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. . (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *23*(5), 603–619.

Reeve, J., Pontes, L. A. F., Machado, S., Bastos, M. C., & Calvano, N. G. (2006). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: LTC.

Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. Recuperado de http://psycnet.apa.org/psycinfo/2001-00355-004

Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. *Handbook of positive psychology*, *159*, 171.

Sampieri, R. H., Collado, C. H., Lúcio, P. B., Murad, F. C., & Garcia, A. G. Q. (2006). *Metodologia de pesquisa*. McGraw-Hill.

Santos, N. L., & Faria, L. (2005). Inteligência emocional: Adaptação do“ Emotional Skills and Competence Questionnaire”(ESCQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, ex. 2, p. 275-289*.

Seligman, & Csikszentmihalyi. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist; American Psychologist*, *55*(1), 5.

Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, *61*(8), 774.

Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, *2*, 3–12.

Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford [England]; New York: Oxford University Press.

Snyder, C. R., Lopez, S. J., & Costa, R. C. (2009). *Psicologia positiva uma abordagem científica e prática das qualidades humanas.* Porto Alegre: Artmed.

Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do adolescente: Uma visão desenvolvimentista (3ª edição).* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stengard, E., & Schmidlechener, K. A. (2010). Mental Health Promotion in Young People - An Investment for the Future, (World Health Organization - Genebra).

Turner, N., Barling, J., & Zacharatos, A. (2002). Positive psychology at work. *Handbook of positive psychology*, 715–728.

WHO. (2005). *Caring for children and adolescents with mental disorders: setting WHO directions.* Genebra: World Health Organization Europe.