



**Instituto Superior de Línguas e Administração**

**Competências Emocionais e de Autoconceito dos Desempregados  
do Concelho de Leiria**

**Autor: Dora Isabel Alves da Silva**

Leiria

2014





**Instituto Superior de Línguas e Administração**

**Competências Emocionais e de Autoconceito dos Desempregados  
do Concelho de Leiria**

**Autor: Dora Isabel Alves da Silva**

Tese submetida para satisfação parcial dos requisitos do grau de Mestre em Gestão de Recursos Humanos sob orientação da Professora Doutora Paula Campos.

Leiria

2014



Dissertação de Mestrado realizada sob orientação da Professora Doutora Paula Campos, apresentada ao Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria para a obtenção do grau de Mestre em Gestão de Recursos Humanos, conforme o Despacho n.º 16960/2010, da DGES, publicado na 2ª série do Diário da República, em 09 de novembro de 2010.



A todos que já experienciaram ou que estão a experienciar uma situação semelhante!

*Tu és mais forte e sei que no fim vais vencer,  
Sim, acredita num novo amanhecer,  
Não tenhas medo, sai à rua e abraça alguém,  
E vai correr bem, tu vais ver!*

*Boss AC, 2013*



## **Agradecimentos**

Ao fazer uma reflexão de todas as vivências e sentimentos que experienciei durante esta caminhada, não posso deixar passar este momento sem agradecer, com todas as minhas forças, a todos aqueles que estiveram SEMPRE comigo!

Deste modo, quero deixar um obrigada muito especial e sentido aos meus pais, que sempre me escutaram e me apoiaram incondicionalmente, bem como aos meus sogros e aos restantes membros da minha família.

Ao Nuno, meu marido, que sempre esteve comigo em todos os momentos, vivenciou e compartilhou todas as minhas angústias, incertezas, “más-disposições” e conquistas.

A uma amiga muito especial, que foi a minha consciência nesta fase... sim és tu Paulinha!

À Professora Paula Campos, pela disponibilidade e diretrizes que me proporcionou nesta minha caminhada.

Ao Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) de Leiria, em especial à Dra. Lúcia Almeida, Diretora IEFP de Leiria, à Dra. Íris Teixeira e ao Dr. João Costa, que me auxiliaram na recolha da amostra para a concretização desta investigação. Assim como, à Dra. Sónia Amaro e à Dra. Sónia Santos, Técnicas Responsáveis pelos Gabinetes de Inserção Profissional (GIP) do NERLEI e da Junta de Freguesia da Guia, respetivamente, pela colaboração incondicional!

Ao Dr. Carlos Silva, Diretor do ISLA de Leiria, à Dra. Andrea Sousa, à Margarida Oliveira e à Ana Paula Sousa, pela disponibilidade e apoio em todas as minhas solicitações!

À Dra. Luísa Faria, pela disponibilidade na cedência dos instrumentos de avaliação.

E, não menos importante, a todos os meus amigos do coração, que me acompanharam e se preocuparam comigo neste árduo percurso, em especial, à *amiga de guerra*, Patrícia Silva, pela ajuda incondicional na recolha da amostra.

A todos vós, um obrigada de coração, cheio de orgulho por estarem sempre presentes na minha vida!



## Resumo

Se gerir pessoas, atualmente, significa gerir os seus sentimentos, então, cada vez se torna mais importante o papel das competências emocionais, sabendo que estas são hoje fatores de êxito pessoal e profissional. Uma pessoa emocionalmente competente tem mais consciência de si e das suas fragilidades, conseguindo ultrapassar melhor os obstáculos, alcançando os seus objetivos com mais confiança (Goleman, 2010). Além disso, o autoconceito está fortemente interligado com o desenvolvimento das competências emocionais (Greenspan, 2009). Com efeito, é pertinência desta investigação compreender como as competências emocionais se relacionam com o autoconceito, numa amostra de desempregados, constituída por 223 voluntários. Foram administrados dois questionários: o Questionário de Competência Emocional, de Faria e Santos (2011) e a Escala de Autoconceito de Competência, de Santos e Faria (2008). Em termos de resultados, concluímos que o desemprego interfere com as competências emocionais e com o modo como nos avaliamos e percebemos (competências de autoconceito).

**Palavras-chave:** Desemprego, Competências, Competências Emocionais, Competências de Autoconceito.

## Abstract

If managing people, currently, means to manage their feelings, then, it is becoming more important the role of emotional competences, knowing that those are today's personal and professional success factors. An emotionally competent person is more aware of themselves and of their weaknesses, achieving better overcome the obstacles, reaching their goals with more confidence (Goleman, 2010). In addition, the self-concept is strongly linked to the development of the emotional competences (Greenspan, 2009). In fact, the relevance of this research is to understand how emotional competences are related to the self-concept, in a sample of unemployed people, consisting of 223 volunteers. Two questionnaires were administered: The Emotional Competence Questionnaire (Faria & Santos, 2011) and the Self-Concept Scale of Competence (Santos & Faria, 2008). In terms of the results, we concluded that the unemployment interferes with the emotional competences and the way in which we evaluate and perceive ourselves (self-concept competencies).

**Palavras-chave:** Unemployment, Competences, Emotional Competences, Self-concept Competences.



## Índice

<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 – Trabalho, Emprego e Desemprego</b> .....	<b>5</b>
1.1. Operacionalização dos Conceitos: Trabalho, Emprego e Desemprego.....	5
1.2. A Pertença Laboral e a sua Importância .....	7
1.3. Demografia do Desemprego Português .....	8
1.4. As Consequências do Desemprego.....	9
<b>Capítulo 2 – Competências Emocionais e de Autoconceito</b> .....	<b>15</b>
2.1. Competências: Abordagens e Definição.....	15
2.2. Transição do Conceito de Qualificação para o de Competência .....	18
2.3. Importância das Competências para as Organizações .....	19
2.4. Competências Emocionais.....	21
2.5. Competências de Autoconceito .....	25
<b>Capítulo 3 – Concetualização do Estudo e Metodologia Geral</b> .....	<b>29</b>
3.1. Problemática, Objetivos e Hipóteses de Investigação .....	29
3.2. Método .....	30
3.2.1. Caraterização da amostra. ....	30
3.2.1.1. <i>Idade dos participantes</i> .....	30
3.2.1.2. <i>Habilitações académicas</i> .....	31
3.2.1.3. <i>Trabalho na área de formação</i> .....	32
3.2.1.4. <i>Tempo de desemprego</i> .....	34
3.2.1.5. <i>Subsídio de desemprego</i> .....	36
3.2.2. Material. ....	37
3.2.2.1. <i>Questionário de competência emocional (QCE)</i> .....	37
3.2.2.2. <i>Escala de autoconceito de competência (EACC)</i> .....	38
3.2.2.3. <i>Questionário demográfico (QD)</i> .....	39
3.2.3. Procedimentos. ....	40
3.2.4. Tratamento estatístico dos dados.....	41
3.3. Fidedignidade e Validade dos Instrumentos de Medida.....	41
3.3.1. Fidedignidade e validade do QCE.....	41
3.3.2. Intercorrelações entre as dimensões do QCE.....	46
3.3.3. Fidedignidade e validade da EACC. ....	46

3.3.4. Intercorrelações entre as dimensões da EACC. ....	51
<b>Capítulo 4 – Resultados.....</b>	<b>53</b>
4.1. Estatísticas Descritivas .....	53
4.1.1. Medida de competência emocional. ....	53
4.1.2. Medida do autoconceito de competência. ....	54
4.2. Teste das Hipóteses.....	56
4.2.1. Hipótese 1 – Relação entre competências emocionais e autoconceito de competência.....	56
4.2.2. Hipótese 2 – Influência das expectativas profissionais nas competências emocionais.....	58
4.2.3. Hipótese 3 – Influência dos sentimentos de tristeza nas competências emocionais.....	59
4.2.4. Hipótese 4 – Influência da preocupação nas competências emocionais. ....	60
4.2.5. Hipótese 5 – Influência dos sentimentos de vergonha nas competências emocionais.....	62
4.2.6. Hipótese 6 – Influência da ideação suicida nas competências emocionais.....	64
4.2.7. Hipótese 7 – Influência dos passatempos nas competências emocionais. ....	64
4.3. Outros Resultados .....	67
4.3.1. Impacto da idade nas competências emocionais. ....	68
4.3.2. Impacto do género nas competências emocionais.....	69
<b>Capítulo 5 – Discussão e Conclusões.....</b>	<b>71</b>
5.1. Discussão dos Resultados .....	71
5.1.1. Competências emocionais e autoconceito.....	71
5.1.2. Competências emocionais, expectativas profissionais, tristeza, preocupação, vergonha, suicídio e passatempos. ....	72
5.1.3. Competências emocionais, idade e género.....	73
5.2. Conclusões.....	73
5.3. Limitações e Sugestões para Investigações Futuras .....	75
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>77</b>
<b>Anexo 1 .....</b>	<b>87</b>
Questionário de Competências Emocionais e Autoconceito de Competência (QCEAC)	87
<b>Anexo 2 .....</b>	<b>99</b>
Autorização Formal para Aplicação dos Instrumentos QCE e EACC.....	99

## Índice de Figuras

<i>Figura 3.1.</i>	Gráfico de Cattell da estrutura fatorial obtida para os 33 itens do QCE.....	44
<i>Figura 4.1.</i>	Pontuações médias do QCE e subescalas constituintes. ....	54
<i>Figura 4.2.</i>	Pontuações médias das subescalas constituintes da EACC. ....	56
<i>Figura 4.3.</i>	Pontuações médias das três subescalas do QCE em função do fracasso das expectativas profissionais. ....	59
<i>Figura 4.4.</i>	Pontuações médias das três subescalas do QCE em função dos sentimentos de tristeza. ....	60
<i>Figura 4.5.</i>	Pontuações médias das três subescalas do QCE em função da preocupação pela situação atual. ....	62
<i>Figura 4.6.</i>	Pontuações médias das três subescalas do QCE em função dos sentimentos de vergonha pela situação atual. ....	63
<i>Figura 4.7.</i>	Pontuações médias das três subescalas do QCE em função dos passatempos....	66
<i>Figura 4.8.</i>	Pontuações médias das três subescalas do QCE em função do género.....	70



## Índice de Quadros

Quadro 3.1.	Distribuição da Amostra Segundo a Classe Etária e o Género.....	31
Quadro 3.2.	Distribuição da Amostra Segundo o Género e as Habilitações Académicas....	31
Quadro 3.3.	Distribuição da Amostra Segundo as Áreas de Estudo e as Habilitações Académicas .....	32
Quadro 3.4.	Frequências Absolutas e Relativas Referentes aos Desempregados que Trabalharam Noutras Áreas .....	33
Quadro 3.5.	Distribuição da Amostra Segundo as Áreas de Estudo e a Disponibilidade para Trabalhar Noutras Áreas .....	34
Quadro 3.6.	Distribuição da Amostra Segundo as Áreas de Estudo e o Tempo de Desemprego .....	35
Quadro 3.7.	Distribuição da Amostra Segundo as Áreas de Estudo e o Tipo de Desemprego .....	36
Quadro 3.8.	Frequências Absolutas e Relativas Referentes ao Subsídio de Desemprego....	36
Quadro 3.9.	Distribuição da Amostra Segundo as Classes Etárias e a Dependência de Terceiros/Familiares .....	37
Quadro 3.10.	Pontuações Médias, Desvios-Padrão, Correlações Item-Total e Coeficientes de Consistência Interna Alfa de Cronbach sem o Item do QCE.....	42
Quadro 3.11.	Solução Trifatorial do QCE, após Rotação Varimax: Saturações Fatoriais, Comunalidades (h <sup>2</sup> ), Variância Explicada e Alfas de Cronbach.....	45
Quadro 3.12.	Correlações de Pearson entre as Dimensões do QCE.....	46
Quadro 3.13.	Pontuações Médias, Desvios-Padrão, Correlações Item-Total e Coeficientes de Consistência Interna Alfa de Cronbach sem o Item da EACC .....	47
Quadro 3.14.	Solução Hexafatorial da EACC, após Rotação Varimax: Saturações Fatoriais, Comunalidades (h <sup>2</sup> ), Variância Explicada e Alfas de Cronbach.....	50
Quadro 3.15.	Correlações de Pearson entre as Subescalas da EACC .....	51
Quadro 4.1.	Valores Mínimo e Máximo, Pontuações Médias, Desvios-padrão e Erros-padrão do QCE e Subescalas Respetivas .....	54
Quadro 4.2.	Valores Mínimo e Máximo, Pontuações Médias, Desvios-padrão e Erros-padrão da EACC e Subescalas Respetivas.....	55
Quadro 4.3.	Correlações de Pearson entre o QCE e a EACC.....	57

Quadro 4.4.	Pontuações Médias e Desvios-Padrão dos Fatores do QCE em função do Fracasso das Expetativas Profissionais: Testes Univariados.....	58
Quadro 4.5.	Pontuações Médias e Desvios-Padrão dos Fatores do QCE em função dos Sentimentos de Tristeza: Testes Univariados .....	60
Quadro 4.6.	Pontuações Médias e Desvios-Padrão dos Fatores do QCE em função da Preocupação pela Situação Atual: Testes Univariados.....	61
Quadro 4.7.	Pontuações Médias e Desvios-Padrão dos Fatores do QCE em função dos Sentimentos de Vergonha pela Situação Atual: Testes Univariados.....	63
Quadro 4.8.	Pontuações Médias e Desvios-Padrão dos Fatores do QCE em função da ideação suicida: Testes Univariados .....	64
Quadro 4.9.	Pontuações Médias e Desvios-Padrão dos Fatores do QCE em função dos Passatempos: Testes Univariados .....	65
Quadro 4.10.	Diferenças entre as Médias dos Fatores do QCE em Função dos Passatempos: Testes de Comparação Múltipla.....	67
Quadro 4.11.	Pontuações Médias e Desvios-Padrão dos Fatores do QCE em função das Classes Etárias: Testes Univariados.....	68
Quadro 4.12.	Pontuações Médias e Desvios-Padrão dos Fatores do QCE em função do Género: Testes de Mann-Withney .....	69

## Introdução

No nosso quotidiano, frequentemente, somos confrontados com as mais diversas adversidades. Num dia e de uma forma inesperada, qualquer um de nós poderá ser alvo de uma reestruturação empresarial, provocando um processo de despedimento, quer individual, quer coletivo. Na nossa atualidade, este fenómeno não nos é desconhecido, até porque Portugal enfrenta hoje uma taxa de desemprego bastante elevada. Basta estarmos atentos para nos depararmos com um acontecimento deste âmbito. Na verdade, este flagelo, que decorre a par da crise económica que atravessamos, não acontece somente numa determinada faixa etária ou num determinado estrato social. Assim, podemos ser audazes afirmando que esta condicionante tem afetado milhares de famílias portuguesas, que se veem obrigadas a reestruturarem-se, quer a nível económico, social ou psicológico. Desta forma, e tal como defendido por Gondim, Estramiana, Luna, Oliveira e Souza (2010), o emprego assalariado ocupa na sociedade dos nossos dias um papel central para a sobrevivência e bem-estar de qualquer indivíduo. Com efeito, podemos confirmar que a profissão exercida por qualquer um de nós depende e fomenta a nossa identidade (Alves & Oliveira, 2008), sendo através do cargo ou da função profissional que um indivíduo se define e estabelece algumas das mais importantes relações interpessoais. Efetivamente, o trabalho é considerado a base da construção da identidade, da realização pessoal e da integração social (Araújo, Monteiro, Lima, & Souza, 2006). Ora, quando um indivíduo se defronta com uma rutura do seu vínculo de trabalho, depara-se com uma interrupção das principais referências que estruturam o seu dia-a-dia, que lhe permitiam sentir-se parte integrante da sua envolvente (Monteiro, Pesenti, Maus, Bottega, & Machado, 2008). Neste sentido e enfrentando uma situação de desemprego, o indivíduo passa a sentir-se inútil e incapaz, conduzindo a uma baixa autoestima (Alves & Oliveira, 2008). Deste modo, podemos afirmar que o desemprego é potenciador de emoções negativas, interferindo, portanto, no modo como estes indivíduos se percebem, podendo levar ao isolamento (Knabe & Rätzl, 2011) e à exclusão social (Monteiro et al., 2008).

É, desta forma, pertinência da presente investigação, perceber até que ponto as competências emocionais e de autoconceito são influenciadas pelo impacto do desemprego, pois, e tal com defende Padovam (2005), as emoções e o modo como estas são vivenciadas determinam as relações interpessoais, bem como as relações de trabalho. Assim, e de acordo com Goleman (2010), uma pessoa emocionalmente competente detém uma forte capacidade de adaptação, otimismo e espírito de iniciativa. Fatores que consideramos fundamentais e de

grande valor preditivo para ultrapassar e superar uma situação de desemprego. Acreditamos, pois, que uma pessoa emocionalmente competente tenha maior facilidade na sua integração no mercado de trabalho, uma vez que tem mais consciência de si, das suas capacidades, bem como das suas dificuldades.

Anunciadas as principais linhas orientadoras da presente investigação, importa nesta fase descrever a sua estrutura formal. Assim sendo, o nosso trabalho encontra-se dividido em duas partes: (1) a primeira parte compreende uma revisão do estado da arte quanto aos constructos em análise; e a (2) segunda parte contempla o estudo empírico, com a apresentação dos seus resultados.

A componente da revisão de literatura está disposta em dois capítulos, sendo que no primeiro capítulo debruçamo-nos na operacionalização dos conceitos de trabalho, emprego e desemprego. Posteriormente, refletimos acerca da importância da pertença laboral, bem como expomos os mais recentes dados da demografia do desemprego português, especificando com maior relevância as informações referentes ao concelho de Leiria, uma vez que a amostra da investigação é composta por desempregados deste concelho. Por fim, e ainda neste capítulo, dedicamos um ponto à especificação das consequências do desemprego na vida de um indivíduo.

Já o segundo capítulo aborda e define o conceito de competências, bem como, faz uma sumária exposição acerca da temática da transição do conceito de qualificação para o conceito de competência. Após estes pontos introdutórios ao capítulo, debruçamo-nos acerca da importância das competências no mundo organizacional, assim como, posteriormente, focalizamos a nossa atenção na compreensão e na importância das competências emocionais e de autoconceito de um indivíduo.

Na segunda parte do trabalho, que comporta o estudo empírico, apresentamos a concetualização do estudo e o tipo de metodologia utilizada. De igual forma, descrevemos a problemática, os objetivos e as hipóteses equacionadas, bem como, posteriormente, caracterizamos a amostra da investigação. Adicionalmente, descrevemos o material utilizado, os procedimentos adotados e analisamos as qualidades psicométricas dos instrumentos. Por fim, apresentamos e interpretamos os resultados obtidos, assim como as nossas conclusões, limitações e sugestões para investigações futuras.

Sucintamente, podemos revelar que uma pessoa emocionalmente competente tende a ser mais competente ao nível do seu autoconceito. Por outro lado, a análise das variáveis sociodemográficas revelam, sumariamente, que as emoções negativas resultantes da situação

de desemprego, interferem significativamente com as competências emocionais de um indivíduo. Face aos resultados alcançados consideramos relevante que as entidades que gerem as situações de desemprego, concebam e fomentem formações e ferramentas que estimulem e desenvolvam as competências emocionais dos desempregados, para que estes encontrem soluções mais adaptadas para lidarem com esta adversidade.



## Capítulo 1 – Trabalho, Emprego e Desemprego

### 1.1. Operacionalização dos Conceitos: Trabalho, Emprego e Desemprego

Durante séculos as pessoas questionaram o porquê e a importância de terem que trabalhar, tratando-se de uma questão que tem vindo a ser esclarecida e debatida, mediante diferentes perspetivas. Neste sentido, e segundo a perspetiva religiosa, o trabalho deverá ser encarado como uma forma de punição pelo pecado original, sendo considerado uma obrigação ou um dever para se construir o reino de Deus. Por isso, o trabalho era percebido como uma causa nobre, devido à sua natureza opressiva e por ser uma provação que fortalece o caráter de todos os homens. Desta forma, esta perspetiva afirma que a falta de trabalho é promotora de impulsos doentios, que desviam o homem dos seus propósitos mais admiráveis. Assim, o trabalho, para a visão religiosa, é um processo árduo, deliberadamente carregado de dificuldades, mas reconhecido como o veículo que facilita o desenvolvimento pessoal. Já, para a perspetiva economicista, o trabalho proporciona ao homem recursos financeiros, que permitem sustentar a sua vida e a sua aspiração de querer melhorar a sua qualidade de vida material. Assim sendo, a definição de trabalho traduz-se num serviço em troca de um pagamento. Do ponto de vista psicológico, o trabalho dá ao homem uma fonte de identidade e de união com outros indivíduos, para além de ser uma forte fonte de realização pessoal. Nesta perspetiva, o trabalho também confere ao homem um ritmo temporal para a sua vida (Muchinsky, 2004).

Assim, podemos afirmar que ao trabalho são atribuídos diversos significados de ordem individual e social, referindo-se mais especificamente à subsistência, ao sentido existencial, à estruturação da personalidade e à identidade do indivíduo, além de ocupar um lugar de centralidade na organização societal (Borges & Tamayo, 2001). Ainda, segundo Roberts et al. (s/d, citado por Fryer & Payne, 1986, p. 236), o trabalho é “qualquer ação sobre a natureza, pessoas ou ideias com objetivos de aumentar o seu valor para uso futuro”. Adicionalmente, também é considerado uma dimensão da vida humana que ajuda na satisfação das necessidades vitais e básicas dos homens, sendo também através desta dimensão que o homem pode exteriorizar a sua capacidade inventiva e criativa (Monteiro et al., 2008). Ao trabalho estão associadas muitas outras ações, tais como, trabalhos domésticos, estudar, jardinagem, voluntariado, etc., embora não sejam considerados empregos. Assim, e no que respeita ao conceito de emprego, Fryer e Payne (1986) defendem que o emprego se refere à “troca contratual, institucionalmente regulamentada, entre duas partes, em que uma vende e a

outra compra trabalho, normalmente por dinheiro, mas também poderá ser por bens ou serviços” (p. 236). Neste sentido, o conceito de emprego surge na sociedade capitalista sob forma de uma relação jurídica formalizada através de um contrato de trabalho, escrito ou verbal, que é cumprido e/ou rescindido pelas partes, consoante as cláusulas negociadas (Huberman, 1981). Portanto, a este conceito está subjacente a premissa de que a força de trabalho se converta em mercadoria, que se estabeleça num dado mercado e que se desenvolva, para que sejam concebidas outras mercadorias que possam satisfazer as necessidades humanas, materiais e não-materiais (Dieckhoff, 2011).

Por último, o conceito de desemprego não é sustentado por uma definição unívoca, sendo desta forma fundamental considerar a multiplicidade de significados com os quais este conceito se reveste. Assim, e segundo o Dicionário de Sociologia (2002), o desemprego é considerado como “aquela situação em que o indivíduo não possui emprego, isto é, não executa um conjunto de tarefas específicas, durante um período de tempo determinado, em troca de uma retribuição, geralmente de caráter financeiro, embora não exclusivamente” (p. 99). Ainda de acordo com a mesma fonte bibliográfica, um indivíduo desempregado tem de preencher os seguintes requisitos: (a) estar sem emprego, ou seja, não efetuar nenhum trabalho remunerado; (b) estar disponível para trabalhar de forma imediata; e (c) estar à procura de emprego.

Também o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, no Decreto-Lei n.º 212/2006, de 3 de novembro, no Capítulo I, no Artigo 2.º, ponto 1 (p. 7691), define que o desemprego é “toda a situação decorrente da inexistência total e involuntária de emprego do beneficiário com capacidade e disponibilidade para o trabalho, inscrito para emprego no centro de emprego”. Assim e, devido à pluralidade de definições em torno deste conceito, para a presente investigação vamos considerar a definição de desemprego, segundo a Organização Internacional do Trabalho e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico que consideram um indivíduo desempregado, aquele que “não tem um trabalho, remunerado ou não; que tem disponibilidade para trabalhar; e, que faz diligências para encontrar emprego” (s/d, citado por Correia & Lima, 2006, p. 37). Para além do exposto, também não é considerado desempregado aquele que não deseja ou não procura emprego, já que se mantém sem trabalho por opção própria (Ferreira, Freitas, Costa, & Santos, 2010).

## 1.2. A Pertença Laboral e a sua Importância

Nas sociedades contemporâneas, o trabalho assalariado (emprego) caracteriza-se pela intenção de participação e de reconhecimento social e político, de tal forma relevante, que representa o eixo estruturante das relações sociais e do sentido atribuído às exigências individuais e coletivas. Assim, ao trabalho é atribuída a possibilidade de satisfação das necessidades económicas, sociais e psicológicas dos homens (Santos et al., 2010). Neste sentido, uma participação estável e satisfatória no mundo do trabalho é indispensável para uma elevada qualidade de vida pessoal e para o desenvolvimento de uma sociedade de sucesso (Vondracek, Ferreira, & Santos, 2010). De acordo com Durkheim (1985, citado por Brandão, 2002), o trabalho é considerado o “motor da integração social” (p. 143); ou seja, ser trabalhador corresponde “não só a um status numa função específica na sociedade, mas também a um conjunto de proteções sociais que se foram desenvolvendo durante o século XX” (Brandão, 2002, p. 143). Desta forma, o trabalho é o vetor fundamental de uma sociedade, uma vez que determina a relação dos homens com o mundo, bem como as suas relações sociais (Araújo & Jordão, 2011). L’Huillier (2002) também defende que o trabalho é imprescindível para a integração e para a coesão social, sendo que a identidade e a realização pessoal são amplamente reconhecidas pelo trabalho e pela pertença organizacional. Importa reforçar que a função social das organizações é bastante extensível, pois as pessoas passam a maior parte das suas vidas no local de trabalho, logo as organizações têm uma forte influência nos seus valores e na forma como estes são geridos (Araújo & Jordão, 2011).

Ainda Clarke e Critcher (1985, citado por Glyptis, 1989) defendem que através do trabalho são satisfeitas pelo menos cinco necessidades:

- A estruturação do tempo;
- A partilha de experiências externas ao contexto familiar;
- A união dos indivíduos em torno de objetivos que excedem os próprios;
- A aquisição de status e identidade;
- E o reforço da atividade, ou seja, o indivíduo sente que o que faz *vale a pena* e que contribui para o desenvolvimento de *algo*.

Na verdade, o sentimento de pertença a uma organização laboral é percebido como um fator ainda mais determinante na população detentora de escolaridade superior (ensino superior). Ou seja, julga-se que esta camada da sociedade desenvolve expectativas vocacionais mais elevadas que as demais e, por este motivo, a não integração profissional da população mais habilitada, potencia impactos psicossociais (Araújo & Jordão, 2011), em que

a “instabilidade profissional (. . .) gera (. . .) a amarga sensação de não saber o que fazer com tanta escolaridade e/ou qualificação” (Castro & Pego, 2000, p. 14). Até porque, “aqueles que obtêm diplomas e títulos de pós-graduação estão muito distantes de ascender a cargos condizentes com os seus anseios e habilitações”(Lipovetsky, 2007, p. 22).

Numa investigação levada a cabo por Mattos e Bianchetti (2011), verificaram que existe uma verdadeira dissonância entre o grau de escolaridade dos trabalhadores e o nível de complexidade de trabalho que desenvolvem, ou que tentam desenvolver. Na verdade, durante o século XIX, postulava-se que a educação seria a principal arma para promover a ascensão social, solução que, de um modo em geral, não combina com a realidade, tal como evidencia a investigação levada a cabo por estes autores. De facto, o alargamento da escolaridade, embora seja considerada uma estratégia para enfrentar o desemprego, não garante o futuro profissional no que respeita à natureza do posto de trabalho, nem tão-pouco a inserção e manutenção no mundo do trabalho. Por outro lado, o desemprego nos recém-licenciados é hoje uma dura realidade que implica uma total dependência de outros, uma vez que estes jovens não têm direito a qualquer fundo ou ajuda social (Alves & Oliveira, 2008).

### **1.3. Demografia do Desemprego Português**

É notório que, desde 2001, os portugueses tem sofrido com a falta de emprego, situação que se agravou com a crise económica e financeira decorrente, verificando-se que esta influenciou significativamente as decisões dos empregadores acerca da contratação e gestão dos recursos humanos. Este quadro de crise, com excesso de oferta de mão de obra, veio proporcionar a agudização do trabalho precário sob as mais diversas formas: trabalho a termo, trabalho temporário sem fundamentação fáctico-jurídica adequada, trabalho não declarado ou subdeclarado e, até, falso trabalho independente, tal como mencionado pela Autoridade para as Condições do Trabalho (2013). Com esta queda sem precedentes do mercado laboral, Portugal chegou no segundo trimestre de 2012, aos 20.94% de trabalhadores precários, ou seja, a terceira maior taxa da União Europeia, de acordo com o Eurostat. Para além desta constatação, o Instituto Nacional de Estatística (INE), no relatório referente ao quarto trimestre de 2013, revela que o aumento decorrente dos trabalhadores por conta de outrem se deve ao acréscimo do número de contratados a termo (49.8 mil pessoas), evidenciando, mais uma vez, o impacto que o trabalho precário tem tido no nosso País. Porém, importa referir que a população empregada em 2013 diminuiu 2.6%, comparativamente ao ano de 2012, de acordo com o INE. Assim, podemos afirmar que tanto o trabalho precário como o desemprego são considerados temas bastante atuais, e fontes de

sofrimento e insegurança para a população em geral. Até porque, segundo as últimas projeções da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2013), a taxa de desemprego irá continuar elevada para o ano de 2014, principalmente entre os jovens e os trabalhadores pouco qualificados, em que Portugal ocupa o terceiro lugar. Atualmente estima-se que Portugal, de acordo com os dados do último relatório do INE (2014), detenha uma população desempregada que ronda as 826.7 mil pessoas, sendo que, em Portugal Continental, estão inscritos no Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) 669.668 mil pessoas, de acordo com a estatística de janeiro de 2014, apresentada pelo IEFP.

Por outro lado, o relatório do INE mostra também que a região do País onde é mais visível o número de desempregados é no Algarve, com uma taxa de desemprego estimada nos 17.5%, sendo que a menor taxa de desemprego é registada na região Centro do País (10.7%). Neste sentido e focalizando esta análise para o concelho de Leiria, e atendendo ao facto da presente investigação ser caracterizada por uma amostra de pessoas deste concelho, as estatísticas do IEFP revelam que, atualmente, encontram-se inscritos no IEFP de Leiria 6.527 mil pessoas, sendo que 3.642 mil pessoas são do género feminino e 2.885 mil são do género masculino. Além disso, o grupo etário mais representado no IEFP de Leiria são as pessoas que se situam no intervalo de idades compreendido entre os 35 e os 54 anos (2.983) e, nesta mesma Delegação, encontram-se inscritos, à data de janeiro de 2014, 1.258 mil pessoas cujo seu grau académico corresponde ao Ensino Superior.

Importa ainda para esta demografia, que o motivo de desemprego mais assinalado pelas pessoas que se inscreveram no IEFP de Leiria, no mês de janeiro de 2014, se deve ao facto de estes terem terminado um trabalho não permanente (trabalho precário), o que vai ao encontro das tendências atuais do mercado laboral e ao tipo de contrato de trabalho, atualmente, mais adotado pelas entidades empregadoras.

#### **1.4. As Consequências do Desemprego**

Vários são os autores que têm alertado para a importância do impacto que o fenómeno do desemprego exerce no indivíduo e, conseqüentemente, na sociedade. Desta forma, algumas investigações têm evidenciado que as pessoas que se encontram em situação de desemprego experienciam, inevitavelmente, conseqüências negativas ao nível do funcionamento psicológico e social (Haworth, 1997; Waters & Moore, 2002; Witte, 2005). Na verdade, diversas são as investigações que afirmam que uma situação de desemprego provoca impactos preocupantes ao nível do bem-estar (subjetivo) dos indivíduos, ou seja, os indivíduos desempregados apresentam índices de bem-estar subjetivo substancialmente

menores de que os indivíduos que se encontram empregados, condição que poderá ser precursora da deterioração da saúde mental e física destes indivíduos (Ervasti, 2002; Schultz-Gambard, Balz, Drewski, & Mowka, 1988). Ainda Hanish (1999), na sua revisão de literatura, postula que a perda de emprego se encontra entre o quartil mais elevado de acontecimentos de vida desagradáveis, que são percursos de stresse, sendo por este motivo considerado uma experiência de vida traumática. Também Barling (1990) confirma que o fenómeno do desemprego é considerado uma experiência stressante. Tal como Serra (2007), mais recentemente, reafirma que o desemprego “é uma fonte de stresse que se repercute na saúde física e mental do indivíduo e contribui para o aumento da incidência de mortalidade” (p. 553).

Contudo, importa salientar que, à medida que se têm desenvolvido investigações em torno desta temática, tem-se verificado que o modo como se experiencia o fenómeno do desemprego é diferente de indivíduo para indivíduo. Ou seja, apesar da negatividade e das consequências restritivas do desemprego, existem pessoas que o vivenciam de forma positiva (Fryer, 1988). Por outro lado, cada indivíduo tem a sua estratégia para lidar com as situações adversas da sua vida, sendo que há indivíduos que estão mais predispostos a lidar com o fenómeno do desemprego de uma forma mais positiva (Warr, Jackson, & Banks, 1988). Assim, a vivência de uma situação de desemprego jamais poderá ser generalizada, uma vez que o modo como cada indivíduo vivencia esta situação varia de acordo como as suas características pessoais, dependendo, desta forma, do seu *locus* de controlo<sup>1</sup>, do autoconceito, do valor atribuído ao trabalho, das expectativas vocacionais, das características sociodemográficas, etc. (Araújo & Jordão, 2011). Porém, a maioria dos casos relatados nas investigações testemunham que o desemprego é precursor de consequências negativas e limitativas ao nível do bem-estar e da qualidade de vida dos indivíduos. Ainda de acordo as evidências empíricas postuladas por Warr et al. (1988), as pessoas desempregadas tendem a experienciar índices elevados de stresse, ansiedade, depressão e angústia, assim como índices baixos de autoestima e de autoconfiança. No mesmo sentido, Knabe e Rätzel (2011) afirmam também que o desemprego potencia o empobrecimento da autoestima e, conseqüentemente, do autoconceito. Desta forma, uma situação de

---

<sup>1</sup> Constructo que define as orientações e percepções motivacionais básicas dos indivíduos de quanto controlo estes têm, sobre as condições da sua vida. Um indivíduo com um *locus de controlo externo* tende a comportar-se em resposta às circunstâncias externas e a perceber os seus resultados, em função de fatores fora do seu controlo. Pessoas com um *locus de controlo interno* tendem a comportar-se consoante os estados e intenções internas e a perceber seus resultados, em função do exercício de suas próprias atividades e capacidades (Dicionário de Psicologia, 2010).

desemprego poderá ser similar a uma *montanha russa emocional*, que é fortemente caracterizada por sentimentos de perda, preocupação, desesperança, desmoralização, inatividade, isolamento social, estigmatização e resignação (Fryer, 1988). Nos indivíduos de classe média ou com qualificações superiores, esta situação é muitas vezes encarada como algo a ocultar, dado que persiste a crença de que o facto de se possuir mais qualificações, mais facilmente se arranja emprego, sendo que este estado é mais estigmatizante nas classes médias ou altas, comparativamente às classes baixas (McFadyen, 1995). Em suma, trata-se de uma situação bastante penosa para o indivíduo cuja vivência é normalmente sentida como traumática, sendo muitas vezes comparada a uma crise de perda ou luto, com profundas repercussões psicológicas e sociais (Rodrigues & Rodrigues, 1987).

Em 2002, numa investigação levada a cabo por Winefield, este evocou algumas teorias para explicar os efeitos psicológicos do desemprego, das quais destacamos:

- A teoria da privação de Jahoda (1987);
- A teoria do desânimo aprendido de Peterson, Maier e Seligman (1993);
- E, a teoria de inibição à agência pessoal de Fryer (1986).

Assim, e segundo a teoria da privação de Jahoda (1987), o desemprego tem dois grandes efeitos: por um lado deteriora o estatuto social e a identidade do indivíduo; por outro, afasta-o de um propósito maior na sociedade. Relativamente à teoria do desânimo aprendido, Peterson, Maier e Seligman (1993) são da opinião que os desempregados possuem maior probabilidade de experienciarem sintomas de desânimo, de baixa autoestima e depressão, caso se trate de indivíduos detentores de um locus de controlo interno. Por último, e segundo postula Fryer (1986), a teoria de inibição à agência pessoal, uma alternativa à teoria de Jahoda (1987), as pessoas são geralmente agentes intrinsecamente motivados, pró-ativos e independentes. No entanto, as experiências de desemprego comprometem a eficácia do exercício da sua agência pessoal.

Importa ainda referir que uma situação de desemprego é muito mais do que a perda de rendimentos, dado que o indivíduo passa a viver num universo de incertezas, quanto ao seu futuro pessoal e profissional, sujeito a discriminações sendo, por vezes, excluído da sociedade, vendo frequentemente desestruturados os seus laços sociais e afetivos. A baixa autoestima, o isolamento social, o uso de drogas e o suicídio, são, entre outros problemas, provas claras do sofrimento causado pelo desemprego (Araújo et al., 2006). Adicionalmente, o desemprego impulsiona os índices de agressividade, desânimo, desespero, inibição, apatia, culpabilidade, perda de identidade, desorientação (Kaufman, 1982), desesperança, diminuição

do controlo percebido (Waters, 2000), degradação, vergonha, falhanço e inadequação (Glyptis, 1989). Ainda outros investigadores (e.g., Alves & Oliveira, 2008; Ferreira et al., 2010; Monteiro et al., 2008; Pinheiro & Monteiro, 2007; Serra, 2007) defendem que este fenómeno influencia negativamente a saúde mental dos indivíduos. Assim, as investigações levadas a cabo pelos autores supracitados comprovam que o desemprego induz sintomas de quadros clínicos e manifestações sintomatológicas subclínicas, em que os sintomas depressivos são os mais frequentes, evidenciando uma correlação positiva com os sintomas de ansiedade e de somatização. Por outro lado, a situação de desemprego, bem como as dependências económico-sociais inerentes a este estado, repercutem-se numa elevada vulnerabilidade ao stresse, nas suas diferentes dimensões físicas, emocionais e comportamentais. Uma vez que o indivíduo desempregado é muitas vezes impedido de participar em ações sociais, devido a falta ou escassez de remuneração, contingência que implica um distanciamento com a cultura e os elementos que a constituem e que faziam parte da sua formação, encontrando-se social e culturalmente isolado (Alves & Oliveira, 2008).

Uma outra variável que interfere substancialmente com a subjetividade do indivíduo desempregado e, conseqüentemente, com as suas competências emocionais, é o fator tempo. Ou seja, quanto maior for o tempo de desemprego, maiores serão os índices de frustração e de cobrança por parte daqueles que o rodeiam (Ferreira, Leão, Santos, Montreozol, & Teruya, s/d). Assim, constata-se que o tempo de desemprego influencia negativamente os índices e a percepção de autoeficácia do indivíduo. Ou seja, quanto mais tempo a pessoa estiver nesta situação, mais fragilizada se encontrará a sua autoeficácia, havendo uma maior probabilidade de aumentar o número de queixas de saúde mental e física, apresentadas pelo indivíduo (Zenger, Berth, Brähler, & Stöbel-Richter, 2013). A estas evidências, podemos acrescentar que a situação de desemprego fragiliza sobretudo o contexto familiar (Araújo et al., 2006; Ferreira et al., 2010; Hera, Íñigo, Mazo, & Bilbao, 2004), bem como promove o adiamento de projetos pessoais, tais como prosseguir os estudos, sair da casa dos pais, comprar casa, casar, ter filhos, etc. (Araújo & Jordão, 2011). Desta forma, o desemprego está fortemente correlacionado com a perda dos compromissos socialmente assumidos pelo indivíduo, tendo estes um grave impacto na sua identidade. A estas impossibilidades do indivíduo, podemos acrescentar a incapacidade de sustentação dos seus dependentes, contribuindo para a vivência de mais fortes sentimentos de desamparo, desespero, incapacidade e impotência (Araújo et al., 2006; Ferreira et al., s/d). Mesmo quando os programas de bem-estar social tentam suprimir as piores dificuldades financeiras, poderão surgir sentimentos de vergonha, vinculados às

receitas provenientes das fontes públicas e à impossibilidade de satisfazer o sustento familiar (Muchinsky, 2004). Por outro lado, importa ainda mencionar que os indivíduos que experienciam seis ou mais meses de desemprego num determinado ano, têm maior tendência a experienciar ideação suicida e uma maior tendência para provocar o suicídio (Araújo & Jordão, 2011; Fergusson, Boden, & Horwood, 2007; Pinheiro & Monteiro, 2007; Serra, 2007). É importante realçar que o aumento de 0,1% na taxa de desemprego aumenta 0,3% a taxa de suicídio (Santos, 2013), dados que consideramos muito assustadores e terrivelmente preocupantes.

Assim, a panóplia de consequências resultantes da “privação de emprego e o seu efeito destruturador vem reforçar, sem qualquer margem para refutar, o papel central que o trabalho assume na sociedade contemporânea” (Ferreira et al., 2010, p. 649).



## Capítulo 2 – Competências Emocionais e de Autoconceito

### 2.1. Competências: Abordagens e Definição

No contexto do mundo do trabalho, o conceito de competências poderá revestir-se de vários significados, consoante o tipo de abordagem em análise. Por exemplo e, de acordo com uma abordagem de cariz mais funcional, o conceito de competências relaciona-se com os termos tarefas e atividades, definindo-se assim, como a combinação dos atributos subjacentes a um desempenho bem-sucedido na resolução de problemas. Esta abordagem procura integrar os requisitos e os desempenhos através do conhecimento, das capacidades e atitudes aplicadas num determinado contexto real de trabalho. Uma das suas prioridades é a identificação das funções nucleares ao negócio, estando a sua análise centrada essencialmente nos produtos e não tanto nos processos (Cascão, 2004).

Se este conceito for analisado com base numa abordagem mais construtivista, este surge a partir da análise das disfunções organizacionais que permitem ao indivíduo um processo permanente na construção das suas competências. Nesta abordagem, as competências não residem no conhecimento, nas capacidades e atitudes, mas sim na mobilização dessas características, as quais são os veículos para a formulação das competências. A passagem das características ao estatuto de competência não é uma simples aplicação, mas essencialmente um processo dinâmico e em permanente construção. Assim, segundo esta abordagem, as competências não são um estado, mas sim um processo (Cascão, 2004).

É a partir destas abordagens que Harvey (1991, citado por Cascão, 2004, p. 22), com a intenção de sistematizar o conceito de competência, construiu um modelo que designou de KSAO, cujo significado de seguida se explana:

- K = *knowledge* (conhecimento): a informação necessária e específica para realizar as tarefas de uma função, tipicamente adquirida através da educação formal, da formação no local de trabalho e da experiência profissional;
- S = *skill* (habilidade): proficiência no uso dos instrumentos e equipamentos inerentes à função. Esta habilidade deve ser adquirida num contexto educacional ou aprendida na função de forma informal;
- A = *ability* (capacidade): resulta de conceitos tais como, a inteligência, a orientação espacial e o tempo de reação. Estas capacidades são medidas,

frequentemente, por testes que fornecem estimativas acerca da capacidade específica que uma pessoa tem para realizar uma tarefa;

- O = *other* (outras): características adicionais necessárias para fazer bem o trabalho. Inclui as habilidades de realização, atitudes, personalidade e outras características pessoais exigidas ao trabalhador.

Como se pode constatar, este modelo comporta alguma orientação psicométrica na sua operacionalização, mas, em simultâneo, apresenta algumas preocupações quanto ao desenvolvimento mais objetivo das habilidades de realização. De qualquer maneira, esta orientação é muito contestada pelas abordagens mais comportamentais, que têm procurado suprimir os aspetos mais psicométricos das competências. Desta forma, as orientações mais comportamentais definem as competências como características subjacentes aos indivíduos, que têm uma relação causal com critérios de eficácia e/ou de realização superior num trabalho ou situação. Neste sentido, a característica subjacente é a de que a competência pode ser um atributo profundamente enraizado na personalidade da pessoa, e pode predizer o comportamento numa grande variedade de situações e tarefas laborais. Indica, por isso, comportamentos que se podem manifestar em determinadas situações e tendem a persistir por um razoável período de tempo. Já a relação causal, significa que a competência origina ou prediz comportamentos e resultados. Os critérios de eficácia significam, por sua vez, que a competência prediz atualmente o que é bem ou mal feito, enquanto medida de um critério específico. Em suma, e no contexto desta abordagem, as competências são os motivos, os traços de personalidade, o autoconceito, os conhecimentos e as habilidades de cada indivíduo (Cascão, 2004).

Esta pluralidade de orientações conceptuais em torno do conceito de competência tem originado uma diversidade de termos, que procuram contribuir para a sua caracterização. É neste quadro que Mirable (1997, citado por Cascão, 2004, p. 27) sistematiza um conjunto de termos que são mais utilizados na definição de competências, tais como: *capacidade* (refere-se ao talento, às capacidades intelectuais e cognitivas ou ao pensamento conceptual); *comportamento* (é o conjunto de ações que, presumivelmente, podem ser observadas, ensinadas, aprendidas e avaliadas); *âncoras comportamentais* (são mais específicas do que os comportamentos, são construídas por níveis em que a descrição de cada nível é mais complexa do que a anterior); *crenças* (são ideias ou conceitos que as pessoas desenvolvem acerca de si próprios ou dos outros); *características* (são os traços ou características da personalidade); *agrupamento* (são os grupos de competências, habilidades ou

comportamentos representativos de uma função ou grupo de funções); *competência* (refere-se ao conhecimento, habilidades, capacidades ou características associadas a um elevado desempenho no trabalho); *modelo de competências* (refere-se ao resultado do processo de identificação de competências); *competências nucleares* (são as capacidades mais fortes da organização); *frequência* (refere-se à frequência com que uma competência é utilizada num trabalho particular ou grupo de funções); *análise do trabalho* (é o processo de recolha de informação da competência, que descreve em detalhe os critérios para um desempenho bem sucedido); *perfil do trabalho* (é o conjunto de competências ou fatores de sucesso para uma função ou grupo de funções); *conhecimento* (é o corpo da informação relevante para o desempenho de um trabalho); *motivos* (é o que leva as pessoas a desejarem, a procurarem e a realizarem determinadas ações); *proficiência* (é o grau de domínio de uma competência ou área de conhecimento); *habilidades* (referem-se à demonstração de um talento ou saber-fazer particular); *fatores de sucesso* (descrevem os conhecimentos, habilidades, comportamentos e características associadas a um elevado desempenho); *valores* (são avaliações e julgamentos internos acerca do que as pessoas consideram ser bom, positivo ou importante) e; *avaliação 360°C* (é uma avaliação que passa por vários intervenientes – chefias, pares, clientes – em que o colaborador também se avalia a si próprio). A razão pela qual o conceito de competência não se reduz a uma só definição, é porque é um conceito ajustável entre diferentes áreas, tais como: trabalho e educação; saberes operacionais e saberes identificados; empregos e qualificações e; individual e coletivo. A outra razão reside no facto de o conceito ser utilizado em diferentes disciplinas, tais como: Educação, Psicologia, Administração, entre outras (Biller, 2000). Ainda pelo facto de se tratar de um conceito complexo e multifacetado (Santos & Borges-Andrade, 2011), parece-nos necessário apresentar os aspetos que possuem consenso segundo a literatura existente. Assim, as competências são manifestadas em ações ou comportamentos (Le Boterf, 1999); são observáveis e mensuráveis (Spencer & Spencer, 1993); são contextualizadas e contingentes, e podem estar relacionadas com situações específicas (Le Boterf, 1999); estão fortemente relacionadas com o cumprimento dos resultados ou desempenhos (Spencer & Spencer, 1993); são dinâmicas e mutáveis (Le Boterf, 1999); podem ser adquiridas e/ou melhoradas através da aprendizagem, natural ou induzida (Bruno-Faria & Brandão, 2003); encontram-se associadas às características pessoais do indivíduo; e são formadas a partir dos recursos e aptidões do indivíduo: conhecimentos, habilidades e atitudes (Durand, 2000).

Para além da diversidade concetual em torno desta temática, Brandão (2007), numa investigação, descreveu duas grandes vertentes teóricas: a primeira vertente postula que as competências devem ser entendidas como um conjunto de qualificações ou de características individuais que diferenciam o desempenho; enquanto a segunda vertente defende que as competências são uma representação do conjunto das realizações do indivíduo num determinado contexto. Ou seja, as competências representam o que o indivíduo sabe efetivamente realizar no seu trabalho.

Importa ainda referir que existe uma relação muito próxima entre as competências e o desempenho, dado que as competências são muitas vezes deduzidas através dos resultados evidentes. Ou seja, às competências associam-se não apenas o *fazer*, mas o *fazer bem*. Esta ênfase na evidência dos resultados implica que aquilo que é realmente observado e avaliado é uma extensão do desempenho para a proficiência, para desempenhar bem uma determinada tarefa (Cascão, 2004).

## 2.2. Transição do Conceito de Qualificação para o de Competência

A conjuntura laboral tem sofrido variadíssimas transformações, a par das distintas reestruturações de que têm sido alvo os processos de recrutamento e seleção. Hoje, as entidades empregadoras não empregam pelas qualificações dos indivíduos, mas sim pelo seu *know-how*, pelas suas competências. De facto, o cenário atual do mercado de trabalho prenuncia que os critérios de seleção dos recursos humanos tendem a deslocar-se das qualificações (formais) para as competências (formais e/ou informais). Ou seja, as exigências por parte dos empregadores fortalecem-se e, entre os recursos humanos qualificados, apenas acedem ao emprego e se distinguem aqueles que forem percecionados como os mais competentes. O critério deixou de ser o nível de escolaridade, mas antes *ter capacidade para, ser capaz de* mobilizar efetivamente os saberes para um desempenho laboral eficaz. As competências pressupõem a qualificação do trabalhador, seja a partir da formação formal, seja da experiência profissional, mas definem-se sempre pela capacidade de mobilizar os recursos. A formação transmite saberes e a experiência permite acumular esses saberes, todavia nada garante que os trabalhadores sejam capazes de mobilizar estes saberes em situações concretas. As competências distinguem-se exatamente pela capacidade de mover os saberes nas situações laborais (Parente, 2008).

Assim, impõem-se novas exigências ao sistema educativo e, fundamentalmente, ao sistema de formação profissional, aos quais se solicita a preparação de perfis de *banda larga*, em que, para além dos saberes escolares teóricos e técnicos próprios do ensino tradicional, se

munem os sujeitos de instrumentos transversais que lhes permitam a aprendizagem de saberes procedimentais transmitidos na ação e orientados para a ação, e saberes relacionais capazes de alargar as capacidades de interagir, comunicar e cooperar. Neste sentido, ganham importância as práticas pedagógicas ativas de formação – ação e o ensino experimental. Na verdade, a principal fonte de aprendizagem é o *fazer*, isto é, a experiência profissional (Parente, 2008).

Segundo Freire (2001, citado por Parente, 2008, p. 22), o modelo de qualificação baseia-se num sistema rígido, pouco flexível de cariz *taylorista*, adequado a períodos de crescimento, em que toda a mão de obra é absorvida, mesmo a menos qualificada, por sistemas de trabalho fabris que exigem ações de trabalho muito concretas, baseadas em modos operatórios previamente definidos. Contudo, este sistema de trabalho começou a ser posto em causa aquando das crises das economias ocidentais, em que a parcelarização e a especialização deram lugar à integração e à diversificação dos recursos humanos, agora mais qualificados; exigindo a capacidade de fazer face aos imprevistos, à flexibilidade de atividades e à resolução de problemas. Mais do que ser qualificado, interessa, hoje, saber combinar e utilizar esses saberes em cada situação concreta da prática de trabalho – é aqui que reside o conteúdo contingencial e combinatório das competências. É neste contexto que emerge o conceito de competência associado a um novo mercado de trabalho. Assim sendo, as novas especificidades da política de emprego e de educação orientadas por medidas proativas, no sentido de incentivar o empreendedorismo, são resultado do conhecimento, da importância das competências para aumentar a empregabilidade dos cidadãos, para criarem, encontrarem ou se manterem num emprego.

### **2.3. Importância das Competências para as Organizações**

O mundo empresarial do século XXI emergiu de uma forma completamente díspar do século passado, dado que anteriormente predominavam as empresas que se pautavam por um método de trabalho onde a informação era muito escassa, a mão de obra era pouco qualificada e a formação profissional era quase inexistente. A sociedade cosmopolita e globalizada dos nossos dias impôs crescentes exigências que promovem a qualificação da mão de obra, assim como da sua competência. Estes predicados impulsionaram mudanças ao nível das competências técnicas e sociais dos recursos humanos (Ceitil, 2006).

Neste sentido, o dinamismo interno das atuais organizações exige que os gestores dominem os novos temas organizacionais, tais como o diagnóstico dos modelos organizacionais e o conhecimento e treino das novas tecnologias, sobretudo nas áreas da inteligência coletiva e da flexibilidade sinérgica (Ceitil, 2006).

Na verdade, este autor afirma que a proficiência da comunicação interna nas empresas é indispensável para identificar, definir e produzir desempenhos de nível superior. Adicionalmente, os gestores necessitam de dominar os novos modelos, para saberem aplicar estes novos modelos na comunicação organizacional (Ceitil, 2006). Nas modernas *adhocracias* profissionais, é determinante seguir um processo orientado para o desenvolvimento das competências, bem como “uma política de participação democrática no topo estratégico e uma capacidade de construção de trabalho em equipa, na base” (p. 49).

De facto, as empresas que adotem este novo modelo de gestão vão ser alvo de um vasto processo de mudança, que deverá seguir as seguintes etapas:

- 1º) A definição dos objetivos que a empresa pretende alcançar com este novo modelo de gestão, os quais estão normalmente ligados às suas orientações estratégicas;
- 2º) A definição da população alvo, caso o modelo não seja extensível a toda a organização. Neste caso, os responsáveis da organização devem optar por iniciar a implementação do modelo em áreas funcionais e/ou em níveis hierárquicos considerados estratégicos, para mais tarde os restantes grupos da organização serem submetidos ao mesmo modelo;
- 3º) A definição do perfil de competências, usando as várias técnicas de diagnóstico: entrevistas, reuniões e questionários;
- 4º) E, a conceção e o desenvolvimento dos instrumentos que irão operacionalizar o modelo, como, por exemplo, a auto e hétero avaliação de competências.

É de salientar que a terceira fase deste processo (a definição do perfil de competências) é considerada a fase crítica, visto estar em causa a correta identificação das competências que tornarão a empresa mais competitiva no ambiente em que opera. Porém, e tal como referido anteriormente por Ceitil (2006), o processo de comunicação e a formação dos atores envolvidos é determinante para o sucesso do modelo de gestão por competências (Cascão, 2004). Desta forma, os modelos de gestão por competências fornecem à estrutura empresarial as ferramentas indispensáveis para aumentarem a responsabilização dos seus colaboradores bem como desenvolvem, segundo McLagan (1997, citado por Cascão, 2004, p. 47):

- o Uma linguagem comum nas práticas das pessoas, fazendo uma integração das mesmas;
- o Promovem um elo de ligação entre as práticas das pessoas e as estratégias dos negócios;

- Promovem a auto gestão nas práticas diárias das pessoas;
- Facilitam a mudança de papel na gestão de recursos humanos;
- Promovem a flexibilidade no trabalho;
- E, aumentam a velocidade de adoção de novos valores e tecnologias.

Assim, os modelos de gestão das competências surgem no cenário atual como uma tendência de construir uma nova realidade organizacional, face às exigências da globalização (Ceitil, 2006). Segundo este autor, a capacidade das organizações conseguirem determinar quais os comportamentos que levam a desempenhos superiores, e distingui-los dos desempenhos médios ou inferiores, é uma vantagem competitiva de inegável valor no mercado atual. Esta nova ideologia organizacional valoriza, assim, o dinamismo da relação entre o ambiente externo e as competências dos recursos humanos (ambiente interno), considerando estes elementos fundamentais para o posicionamento estratégico da organização (Dutra, Fleury, & Ruas, 2008).

#### **2.4. Competências Emocionais**

De acordo com o atual paradigma da gestão de recursos humanos, gerir pessoas é gerir também os seus sentimentos. Na verdade, hoje as competências emocionais têm um papel de destaque no êxito pessoal, profissional e, conseqüentemente, no organizacional. Uma pessoa emocionalmente inteligente tem mais consciência de si, das suas competências, bem como das suas fragilidades. Por outro lado, relaciona-se melhor com os outros, consegue ultrapassar as suas dificuldades com maior tranquilidade, atingindo os seus objetivos com confiança. Já na segunda metade do século XX, Mayer e Salovey (1997) afirmaram que o comportamento humano era fortemente influenciado pela cognição (pensamento), pelos afetos (emoções) e pela motivação. Sendo, deste modo, impossível separar a racionalidade das emoções, uma vez que estas fundamentam o sentido da eficácia da tomada de decisão, a partir do seu controlo (Goleman, 2010). Assim, esta relação torna-se um elemento imprescindível no progresso dos desempenhos profissionais. Também Damásio (2003), corrobora que as vivências emocionais influenciam fortemente a capacidade de decisão, especialmente nas situações de incerteza.

Assim, as emoções são respostas organizadas, que compreendem diferentes subsistemas tais como: o psicológico, o cognitivo, o motivacional, o fisiológico e o experiencial. Sendo que surgem em resposta a um acontecimento interno ou externo, de valência positiva ou negativa (Salovey & Mayer, 1990). Desta forma, as emoções são “estados sentimentais de elevada intensidade, caracterizados pela existência de um estímulo ou objeto despoletador, bem como pelo seu caráter transitório. Captam mais vigorosamente a

atenção do indivíduo e interrompem os comportamentos e processos cognitivos” (Pina e Cunha, Rego, Campos e Cunha, & Cabral-Cardoso, 2007, p. 131). São ainda consideradas respostas químicas e elétricas que percorrem o organismo humano, que desempenham um papel bem definido, sendo este de proteção e preservação da vida. A experiência, a educação e a cultura influenciam fortemente a estrutura e a expressão das emoções. Assim, as emoções estão presentes em cada vivência do cotidiano e intermedeiam as informações entre o indivíduo e o seu ambiente físico e social, produzindo sistemas dinâmicos, constituídos por múltiplos elementos que gradualmente se organizam de forma hierárquica (Simionato, 2006). Ainda numa investigação levada a cabo por Hansen, Lloyd e Stough (2009), estes confirmaram que as emoções interferem significativamente com os processos cognitivos, dando informações fundamentais para uma grande parte da resolução dos problemas do dia a dia de um indivíduo. Deste modo, podemos afirmar que as emoções têm um papel central na vida ativa dos indivíduos, dado que são um fator imprescindível para o modo com estes compreendem e interagem com a sua envolvente (McEnrue, Groves, & Shen, 2007).

As competências emocionais são, portanto, uma capacidade apreendida baseada na inteligência emocional, que resulta num desempenho ótimo no trabalho (Goleman, 2012). Por sua vez, a inteligência emocional é a capacidade de identificar e regular as emoções, reconhecendo “os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações” (Goleman, 2012, p. 323). Logo, a inteligência emocional é responsável pela aprendizagem das aptidões práticas: autoconsciência, motivação, autodomínio, empatia e talento nas relações, podendo ser desenvolvida ao longo da vida, através das experiências vivenciadas, independentemente da idade (Goleman, 2012). Assim e, segundo Faria e Santos (2011, p. 69), a “inteligência emocional, enquanto conjunto de competências que permitem a compreensão de padrões emocionais e a resolução de problemas em contextos que envolvem emoções, é também designada como competência emocional”. Rego e Fernandes (2005), afirmam ainda que,

os indivíduos emocionalmente mais inteligentes ajustam-se melhor à envolvente externa e lidam melhor com as contingências da vida, criam e desenvolvem redes de relações interpessoais que lhes permitem lidar mais facilmente com as fontes de stress e, estabelecem relações mais saudáveis com os outros. (p.159)

Por outro lado, e tal como defende Goleman, Boyatzis e McKee (2003), este desenvolvimento das competências emocionais no indivíduo é preditor do sucesso ao nível da resolução de problemas, da gestão de conflitos, da formulação de ideias e da otimização dos desempenhos profissionais. Assim como, estas mesmas competências permitem “canalizar

recursos para matérias que, de algum modo, possam ameaçar a integridade do indivíduo, seja ela a física, a social ou a psicológica” (Slaski & Cartwright, 2003, p. 234). As emoções são deste modo, recursos adaptativos que permitem preservar o indivíduo dos prejuízos físicos, facilitando a manutenção do autoconceito em situações sociais, encaminhando o indivíduo na realização das suas tarefas e na obtenção dos seus objetivos (Slaski & Cartwright, 2003). Importa salientar que cada vez mais as empresas apostam no vetor das competências emocionais como elemento vital para o sucesso de qualquer organização, sendo que, atualmente, entre quatro a cinco grandes empresas promovem as competências emocionais nas suas filosofias de gestão (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2004). Na verdade, em determinadas profissões, o desempenho ótimo é fortemente influenciado pelas competências emocionais de cada indivíduo (Cherniss, 2002; Lam & Kirby, 2002).

Além do exposto, um outro fator que influencia positivamente o sucesso organizacional são as atitudes de cidadania que surgem no seio de uma equipa de trabalho, dado que, e segundo Day e Carroll (2004), o Homem, animal exclusivamente social, representa um dos fatores determinantes para o crescimento e sucesso de uma dada organização, desde que a equipa de trabalho promova um ambiente de interajuda, de apoio e de preocupação com a sua organização. Assim, pode-se afirmar que a estabilidade emocional de um indivíduo depende daqueles que o rodeiam, e que esta, por sua vez, exerce influência nos restantes elementos de uma dada equipa de trabalho, isto é, se um indivíduo transmitir “emoções tóxicas, como a raiva ou a coerção desenfreada, podem contribuir para o negativismo e impedir a colaboração e a inovação, enquanto as emoções positivas promovem a colaboração” (Brooks & Nafukho, 2006, p. 124). Desta forma, estes fatores são imprescindíveis para a inovação e produtividade de uma empresa, pois uma envolvente interna caracterizada por um ambiente emocionalmente propício, influencia positivamente o potencial do capital social de uma empresa. Neste sentido, uma equipa de trabalho munida de elementos com um elevado nível de competências emocionais e de comportamentos de cidadania, podem ser considerados trabalhadores de excelência, devido à sua capacidade de se relacionarem com os colegas de trabalho, à sua capacidade de envolvimento e de preocupação com as tarefas organizacionais e à sua capacidade de transmitir as atitudes aos outros de um modo mais positivo. Exemplo desta afirmação é o facto de estes trabalhadores, quando percebem sinais de tensão nas suas chefias, evitam abordá-los com assuntos mais delicados, naquele momento (Day & Carroll, 2004). Portanto, e de acordo com Sewell (2011), um indivíduo emocionalmente equilibrado possui a capacidade de antever as dificuldades e os

seus potenciais impactos, assim como é capaz de prever o potencial de reação daqueles que o rodeiam. Por outro lado, esta competência proporciona a estes indivíduos o desenvolvimento da sua capacidade de formulação de respostas às diferentes adversidades, bem como detêm uma capacidade superior ao nível da recuperação emocional, após terem sido sujeitos a episódios menos agradáveis. Além disso, e segundo Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro e Gómez-Benito (2004), um indivíduo dotado de índices ótimos de competências emocionais tende a mostrar um grau inferior de conflitos internos, isto ao nível das suas próprias competências, uma vez que possui a capacidade de lidar melhor com as pressões laborais, às quais se encontra sujeito.

Com efeito, Faria e Santos (2011, p. 69), reforçam que “as capacidades cognitivas, ancoradas em adequadas competências emocionais e sociais, fomentam e promovem a melhoria das relações interpessoais, o sucesso na vida e o bem-estar global de cada um de nós”. Por todas estas razões, Carmeli, Yitzhak-Halevy e Weisberg (2009), postulam que um indivíduo emocionalmente competente tende a ser bem-sucedido na sua vida, quer no âmbito profissional, quer no âmbito pessoal. Ser-se perseverante e suficientemente motivado, resistente à frustração, deter a capacidade de controlar os seus próprios impulsos, de recompensar e gratificar os outros, de adequar o seu humor a situações específicas, de mostrar empatia e de sustentar a esperança nos outros, são outras, das muitas aptidões que caracterizam as pessoas emocionalmente competentes (Martínez & Muñoz, 2005). A autoconfiança, fator entendido como impulsionador de sentimentos de competência, é considerada outra característica mostrada pelas pessoas emocionalmente competentes (Cole & Rozell, 2011), por outro lado, estas pessoas tendem também apresentar índices maiores de satisfação com a vida, de autoaceitação e de autoestima (Carmeli et al., 2009).

Assim, importa frisar que em determinadas profissões, ou até mesmo em determinados cargos profissionais, a importância das competências emocionais são fulcrais para o seu sucesso. Por exemplo, numa investigação realizada numa equipa de médicos, aqueles evidenciaram maiores índices de competências emocionais, apresentaram menores níveis de burnout o que, por sua vez, se repercutiu numa maior satisfação dos seus pacientes e no exercício mais primoroso da sua atividade profissional (Weng et al., 2011). Um outro exemplo é o caso dos professores que são emocionalmente competentes, que têm a capacidade de usar de forma estratégica as suas competências de ensino, de modo a refletirem uma maior motivação e um envolvimento superior por parte dos seus alunos e, em paralelo

possuem uma capacidade aprimorada ao nível da gestão da sala de aula, sendo assim detentores de um nível superior de autoeficácia (Di Fabio & Palazzeschi, 2008).

No que se refere a cargos profissionais, os líderes das organizações, que possuem maiores índices de competências emocionais detêm a capacidade de identificar e avaliar os sentimentos dos seus colaboradores, influenciando as suas emoções, com o intuito de compartilharem as suas metas e objetivos (George, 2000, citado por Zeidner, Matthews, & Roberts, 2004). Além de serem líderes mais carismáticos, os líderes emocionalmente mais expressivos, são ainda motivadores de excelência (Humphrey, Pollack, & Hawver, 2008), uma vez que se servem de comportamentos que privilegiam a empatia e a resolução de problemas, possuem maior sensibilidade para compreenderem as lacunas de uma dada situação, bem como possuem uma capacidade inata para transmitirem uma comunicação que é efetivamente escutada por toda a envolvente organizacional (Pearman, 2011). Assim, e pelo facto de os líderes emocionalmente competentes serem capazes de monitorizar as suas atitudes, bem como de compreenderem os sentimentos dos seus colaboradores, também se reflete um melhor desempenho destes em prol da organização, principalmente quando os colaboradores percebem que o seu líder compreende as suas necessidades (Korkmaz & Arpacı, 2009). Deste modo podemos aferir, de acordo com as considerações de Goleman (1998), que 90% das competências necessárias para o sucesso de uma liderança são as competências de natureza social e emocional. Em jeito de resumo, podemos ainda acrescentar que (a) os líderes emocionalmente mais inteligentes visam ser mais eficazes no alcance dos objetivos do grupo/organização, bem como na satisfação e realização pessoal dos seus seguidores; (b) distintas situações de liderança requerem diferentes combinações de competências emocionais e; (c) os efeitos positivos que têm vindo a ser apontados à liderança transformacional podem ser explicados, em medida considerável, pelas competências emocionais que os líderes adotam. Com efeito, esta é a linha orientadora que suporta a articulação da visão, a consideração dos colaboradores, a criatividade no processo decisório, a gestão construtiva dos conflitos e a interação produtiva dos membros da equipa (Rego & Fernandes, 2005). Em suma, e segundo estes autores, “as aprendizagens de sucesso e os mais elevados desempenhos surgem da reunião sinérgica das capacidades racionais e emocionais” (2005, p. 145).

## **2.5. Competências de Autoconceito**

Ao longo da vida, cada pessoa vai-se construindo, através das suas vivências, ideias, crenças, preconceitos e significados acerca de si próprias, que se desenvolvem a partir da

primeira infância. A esta imagem que a cada pessoa vai idealizando acerca de si, denominamos de autoconceito ou sentido de *self* que, de um modo breve, podemos definir como a imagem que um indivíduo tem de si próprio e daquilo que acredita ser (Emídio, Santos, Maia, Monteiro, & Veríssimo, 2008).

Segundo o Dicionário de Psicologia (2010), o autoconceito trata-se da concepção e da avaliação que uma pessoa tem acerca de si, incluindo as suas características psicológicas, físicas, qualidades e habilidades, sendo que a sua interpretação influencia o senso de identidade de cada um. Dada a complexidade deste constructo, enquanto estrutura cognitiva contextualizada e multidimensional, não podemos deixar de reafirmar que este engloba um sistema de representações descritivas e avaliativas acerca dos desempenhos do *self* nos diferentes contextos e tarefas em que o indivíduo se envolve. Assim sendo, este sistema de representações tende a influenciar os sentimentos do indivíduo em relação a si próprio e a orientar as suas ações ou comportamentos (Emídio et al., 2008).

Segundo a perspetiva diferencial e multidimensional, o autoconceito é ainda considerado uma variável multifacetada que envolve múltiplas dimensões: intelectuais, físicas, sociais, morais e emocionais, entre outras (Faria & Fontaine, 1990, 1995). Delimitando a definição de autoconceito de competência, segundo Santos e Faria (2008, pp. 32-33), este refere-se a uma das dimensões específicas do autoconceito e trata-se da “perceção que os indivíduos têm acerca das suas capacidades em domínios como, por exemplo, o cognitivo, o social e o de criatividade, sendo preditivo da qualidade da realização dos sujeitos nestes domínios de ação”. Deste modo, os indivíduos com “elevado autoconceito de competência parecem avaliar de forma mais eficaz as suas capacidades” (p. 33) e, por sua vez, sentem-se “mais capazes de reconhecer e mobilizar” (p. 33) as suas competências, em prol de “melhores resultados e comportamentos mais adaptados aos contextos em que se movem e agem” (p. 33). Esta perceção de eficácia e de controlo das situações, em geral, são cruciais para a promoção do bem-estar emocional do indivíduo (Guerra, 2001). Portanto, e de acordo com este autor, podemos afirmar que se acreditarmos nas nossas competências, mais facilmente alcançamos o sucesso profissional e/ou pessoal, uma vez que nós “somos aquilo que acreditamos que somos” (p. 186).

Por outro lado, importa referir que o autoconceito é fundamentado a partir das relações que os indivíduos estabelecem com a sua envolvente e que se encontra orientado pela maturação, ou seja, os sucessos, os fracassos e as comparações com os outros, determinam os conceitos específicos e gerais que cada pessoa formula acerca das suas próprias competências.

Desta forma, podemos considerar que o autoconceito se equipara a um filtro, que determina o modo com percebemos os eventos, os objetos e os indivíduos com os quais nos relacionamos, influenciando, assim, os comportamentos e as vivências dos indivíduos, sendo desenvolvido a partir das informações apreendidas a respeito de si mesmo (Moysés, 2001).

Ainda de acordo com esta autora, o autoconceito é ainda determinante para a manutenção da perseverança e para o modo como o indivíduo lida com os novos desafios, uma vez que um autoconceito dotado de características positivas estimula a autoconfiança e a saúde psicológica dos indivíduos.

Com efeito, importa salientar que o autoconceito é uma variável crucial para a construção da personalidade e para a determinação do comportamento, sendo que esta influencia a concepção que um indivíduo tem acerca de si. Por exemplo, se surgirem mudanças ao nível da sua percepção, também surgirão mudanças ao nível do comportamento, independentemente de ter ocorrido ou não alterações da realidade externa (Purkey & Stanley, 2001).

As influências sociais, são outra variável que em muito determina a construção do autoconceito, ou seja, as interações que um indivíduo faz, são também determinantes para estruturação do autoconceito, principalmente aquelas que são mais significativas. Sendo através desta convivência que o indivíduo é capaz de obter a indicação da sua competência ou incompetência, bem como o reconhecimento do seu valor próprio (Burns, 1982).



## Capítulo 3 – Concetualização do Estudo e Metodologia Geral

Segundo a revisão de literatura equacionada para a presente investigação, determinou-se que a metodologia a adotar para avaliar as suas variáveis, bem como o teste das hipóteses formuladas seria de caráter quantitativo. Deste modo, no presente capítulo mostra-se a formulação e delimitação do problema em estudo, os objetivos que regeram a investigação, assim como as hipóteses enunciadas. Após a metodologia adotada, onde se caracteriza a amostra e se descreve em pormenor os instrumentos de medida, avaliam-se as suas características psicométricas, privilegiando-se os aspetos relativos à sua fiabilidade e validade.

### 3.1. Problemática, Objetivos e Hipóteses de Investigação

O presente estudo teve como principal objetivo investigar a forma como as competências emocionais se relacionam com o autoconceito de competência, numa amostra de desempregados da região centro do País. Como objetivos secundários, estabeleceram-se a identificação do tipo de influência que as variáveis expetativas profissionais, tristeza, preocupação, vergonha, suicídio e passatempos, exercem ao nível das competências emocionais. Para o efeito, esta investigação teve na sua base a procura de resposta à seguinte questão: *Quais os impactos da situação de desemprego ao nível das competências emocionais e de autoconceito, nos indivíduos que experienciam este acontecimento de vida?* De acordo com a problemática em estudo e com o quadro conceptual realizado nos dois primeiros capítulos, e com o intuito de uma melhor orientação do estudo, formularam-se as seguintes hipóteses de investigação:

- H.1. Existe uma relação positiva e significativa entre as competências emocionais e as competências de autoconceito;
- H.2. As expectativas profissionais determinam diferenças nas competências emocionais significativamente mais baixas;
- H.3. Os sentimentos de tristeza determinam níveis de competências emocionais significativamente mais baixos;
- H.4. Os estados de preocupação determinam níveis de competências emocionais significativamente mais baixos;
- H.5. Os sentimentos de vergonha determinam níveis de competências emocionais significativamente mais baixos;
- H.6. A ideação suicida determina diferenças significativas nos níveis de competências emocionais;

H.7. Os tipos de passatempos determinam diferenças significativas nos níveis de competências emocionais.

### 3.2. Método

#### 3.2.1. Caracterização da amostra.

A população alvo da presente investigação foram as pessoas desempregadas do concelho de Leiria, tendo sido selecionadas a partir do método de amostragem por conveniência, ou seja, questionou-se as pessoas que se mostravam disponíveis para o preenchimento dos questionários, inerentes à investigação. Recorrendo-se assim, ao método de amostragem não probabilística, dado que os sujeitos foram escolhidos de acordo com os objetivos do estudo, obedecendo aos seguintes critérios: a) estarem desempregados e não terem qualquer vínculo contratual com qualquer entidade empregadora; b) participarem na investigação voluntariamente.

A amostra foi recolhida entre os meses de outubro de 2013 e março de 2014, em parceria com o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) de Leiria, sendo constituída por 223 participantes voluntários, dos quais 184 sujeitos são do género feminino e 39 sujeitos são do género masculino (equivalendo, respetivamente, a 82.5% e 17.5% da amostra), não se tendo registado respostas inválidas.

**3.2.1.1. Idade dos participantes.** Na nossa amostra a idade dos participantes situa-se no intervalo onde o máximo de idades corresponde aos 60 anos e o mínimo de idades corresponde aos 20 anos, tendo uma média (M) de idades de 31.38 anos, uma mediana de 30 anos e um desvio-padrão de 7.793 anos de idade. Pelo que podemos afirmar que se trata de uma amostra relativamente jovem, onde a moda situa-se nos 29 anos. Por outro lado, podemos afirmar que a classe etária (classes de 5 anos) mais representativa desta amostra é o grupo etário entre os 26 e os 30 anos de idade inclusive (72 participantes, correspondentes a 32.3% dos casos). Sendo que neste grupo etário constatamos que 27.4% dos participantes, são do género feminino, enquanto 4.9% são do género masculino, tal como se poderá verificar no *Quadro 3.1.*, que revela a distribuição da amostra segundo a classe etária e o género dos participantes. Em suma, podemos aferir que a idade dos desempregados desta amostra situa-se no grupo etário entre 26 e os 30 anos de idade.

## Quadro 3.1.

*Distribuição da Amostra Segundo a Classe Etária e o Género*

Classes Etárias (anos)	Género					
	Feminino		Masculino		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
≤ 25	44	19.70	8	3.60	52	23.30
26-30	61	27.40	11	4.90	72	32.30
31-35	44	19.70	5	2.20	49	22.00
36-40	15	6.70	6	2.70	21	9.40
41-45	13	5.80	3	1.30	16	7.20
46-50	2	0.90	2	0.90	4	1.80
51-55	3	1.30	3	1.30	6	2.70
≥ 56	2	0.90	1	0.40	3	1.30
<i>Total</i>	184	82.50	39	17.50	223	100.00

**3.2.1.2. Habilitações académicas.** No que se refere às habilitações académicas desta amostra de desempregados, constatou-se que a grande maioria possuía o grau académico de licenciatura (designadamente, 183 participantes, correspondentes a 82.1% dos casos). Por outro lado neste mesmo grau académico, verificou-se que o maior grupo de desempregados detinha o grau de licenciatura em regime de pré-Bolonha, nomeadamente 108 participantes, correspondentes a 48.4% dos casos. A maioria dos desempregados licenciados é do género feminino, como já havíamos referido, (154 participantes, correspondentes a 69.1%), tal como se verifica no *Quadro 3.2.*, que ilustra a distribuição da amostra segundo o género e as habilitações académicas.

## Quadro 3.2.

*Distribuição da Amostra Segundo o Género e as Habilitações Académicas*

Género	Habilitações Académicas							
	Bacharelato		Licenciatura		Mestrado		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Feminino	4	1.80	154	69.10	26	11.70	184	82.50
Masculino	1	0.40	29	13.00	9	4.00	39	17.50
<i>Total</i>	5	2.20	183	82.10	35	15.70	223	100.00

Importa ainda acrescentar que a área de formação onde se encontra maior número de desempregados licenciados é a área de estudo que corresponde ao *Direito, Ciências Sociais e Serviços*, com 78 participantes (35% dos casos), tal como se demonstra no *Quadro 3.3.* É também ainda a área que apresenta maior número de desempregados em situação de primeiro

emprego, com 17 participantes que correspondem a 7.6% dos casos. Todavia, as áreas de estudo no âmbito das *Ciências, Ciências da Educação e Formação de Professores e Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo*, foram aquelas onde se verificou que não detinham desempregados em situação de primeiro emprego.

### Quadro 3.3.

#### *Distribuição da Amostra Segundo as Áreas de Estudo e as Habilitações Académicas*

Áreas de Estudo	Habilitações Académicas							
	Bacharelato		Licenciatura		Mestrado		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ciências	0	0.00	4	1.80	0	0.00	4	1.80
Saúde	0	0.00	14	6.30	5	2.20	19	8.50
Tecnologias	0	0.00	22	9.90	5	2.20	27	12.10
Agricultura e Recursos Naturais	1	0.40	3	1.30	0	0.00	4	1.80
Arquitetura, Artes Plásticas e Design	0	0.00	12	5.40	4	1.80	16	7.20
Ciências da Educação e Formação de Professores	0	0.00	37	16.60	2	0.90	39	17.50
Direito, Ciências Sociais e Serviços	1	0.40	58	26.00	19	8.50	78	35.00
Economia, Gestão e Contabilidade	1	0.40	17	7.60	0	0.00	18	8.10
Humanidades, Secretariado e Tradução	2	0.90	12	5.40	0	0.00	14	6.30
Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	0	0.00	4	1.80	0	0.00	4	1.80
<i>Total</i>	5	2.20	183	82.10	35	15.70	223	100.00

**3.2.1.3. Trabalho na área de formação.** No que diz respeito ao facto de os participantes desta investigação trabalharem ou não na sua área de formação, constatou-se que a maioria (120 participantes, correspondentes a 53.8% dos casos), anteriormente trabalhava na sua área de formação. Embora os desempregados que não trabalhavam na sua área de formação (59 participantes, correspondentes a 26.5%), trabalhavam no atendimento ao público (30.5% dos casos), tal como ilustra o *Quadro 3.4*.

## Quadro 3.4.

*Frequências Absolutas e Relativas Referentes aos Desempregados que Trabalharam Noutras Áreas*

<i>Áreas de Trabalho</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Administrativo/Secretariado	10	16.90
Atendimento ao Público	18	30.50
Comercial	6	10.20
Construção Civil	2	3.40
Contabilidade	1	1.70
Controlo de Qualidade	1	1.70
Educação/Formação	8	13.60
Estética	1	1.70
Higiene e Segurança no Trabalho	1	1.70
Hotelaria	2	3.40
Indústria	1	1.70
Informática	3	5.10
Logística/Armazém	1	1.70
Recursos Humanos	1	1.70
Restauração	2	3.40
Supervisão	1	1.70
<i>Total</i>	<i>59</i>	<i>100.00</i>

Por outro lado, e cruzando as variáveis áreas de estudo e disponibilidade para trabalhar noutras áreas, verificou-se que os desempregados da área de estudo de *Direito, Ciências Sociais e Serviços* são aqueles que demonstraram mais disponibilidade para trabalhar noutras áreas que não correspondam à sua área de formação académica (76 participantes, correspondentes a 34.1% dos casos), seguidamente encontramos os participantes da área de estudo *Ciências da Educação e Formação de Professores*, com maior disponibilidade para trabalharem fora da sua área de formação académica (38 participantes, correspondentes a 17% dos casos). No entanto, os desempregados da área de estudo de *Tecnologias*, revelaram ser aqueles que mais manifestaram a sua indisponibilidade para trabalharem fora da área da sua formação académica (5 participantes, correspondentes a 2.2% dos casos), tal como mostra o *Quadro 3.5*.

## Quadro 3.5.

*Distribuição da Amostra Segundo as Áreas de Estudo e a Disponibilidade para Trabalhar Noutras Áreas*

Áreas de Estudo	Disponibilidade para Trabalhar Noutras Áreas				Total	
	Sim		Não			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ciências	4	1.80	0	0.00	4	1.80
Saúde	15	6.70	4	1.80	19	8.50
Tecnologias	22	9.90	5	2.20	27	12.10
Agricultura e Recursos Naturais	4	1.80	0	0.00	4	1.80
Arquitetura, Artes Plásticas e Design	16	7.20	0	0.00	16	7.20
Ciências da Educação e Formação de Professores	38	17.00	1	0.40	39	17.50
Direito, Ciências Sociais e Serviços	76	34.10	2	0.90	78	35.00
Economia, Gestão e Contabilidade	17	7.60	1	0.40	18	8.10
Humanidades, Secretariado e Tradução	14	6.30	0	0.00	14	6.30
Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	4	1.80	0	0.00	4	1.80
<i>Total</i>	210	94.20	13	5.80	223	100.00

**3.2.1.4. Tempo de desemprego.** Relativamente ao tempo de desemprego, constatou-se que maioritariamente a amostra encontrava-se desempregada entre os 2 e os 5 meses (80 participantes, correspondentes a 35.9% dos casos), porém também se verificou que é na área de estudo de *Direito, Ciências Sociais e Serviços* que é mais visível este intervalo de tempo de desemprego (25 participantes, correspondentes a 11.2% dos casos), tal como ilustra o *Quadro 3.6*.

Quadro 3.6.

*Distribuição da Amostra Segundo as Áreas de Estudo e o Tempo de Desemprego*

Áreas de Estudo	Tempo de Desemprego													
	1 mês		2-5 meses		6-11 meses		1 ano		2 anos		≥ 3 anos		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ciências	1	0.40	0	0.00	2	0.90	0	0.00	1	0.40	0	0.00	4	1.80
Saúde	4	1.80	11	4.90	0	0.00	3	1.30	1	0.40	0	0.00	19	8.50
Tecnologias	6	2.70	12	5.40	2	0.90	4	1.80	3	1.30	0	0.00	27	12.10
Agricultura e Recursos Naturais	1	0.40	0	0.00	1	0.40	0	0.00	2	0.90	0	0.00	4	1.80
Arquitetura, Artes Plásticas e Design	2	0.90	7	3.10	3	1.30	3	1.30	1	0.40	0	0.00	16	7.20
Ciências da Educação e Formação de Professores	2	0.90	13	5.80	11	4.90	7	3.10	5	2.20	1	0.40	39	17.50
Direito, Ciências Sociais e Serviços	15	6.70	25	11.20	13	5.80	11	4.90	8	3.60	6	2.70	78	35.00
Economia, Gestão e Contabilidade	4	1.80	7	3.10	2	0.90	4	1.80	1	0.40	0	0.00	18	8.10
Humanidades, Secretariado e Tradução	2	0.90	4	1.80	3	1.30	0	0.00	3	1.30	2	0.90	14	6.30
Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	2	0.90	1	0.40	0	0.00	1	0.40	0	0.00	0	0.00	4	1.80
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>17.50</b>	<b>80</b>	<b>35.90</b>	<b>37</b>	<b>16.60</b>	<b>33</b>	<b>14.80</b>	<b>25</b>	<b>11.20</b>	<b>9</b>	<b>4.00</b>	<b>223</b>	<b>100.00</b>

No sentido de se reduzir o conjunto dos dados a um tamanho mais facilmente maneável (Field, 2009), agrupámos os participantes da investigação em tipos de desemprego, segundo o Instituto de Emprego e Formação Profissional: desemprego de curta duração (até um ano) e desemprego de longa duração (mais de uma ano). E, deste modo, constatámos que o desemprego de longa duração também se encontra mais visível na área de estudo de *Direito, Ciências Sociais e Serviços*, com 6.3% dos casos, porém constatámos que na área de estudo de *Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo* não se apurou qualquer existência de casos em situação de desemprego de longa duração, assim como mostra o *Quadro 3.7*.

## Quadro 3.7.

*Distribuição da Amostra Segundo as Áreas de Estudo e o Tipo de Desemprego*

Áreas de Estudo	Tipo de Desemprego				Total	
	Desemprego de curta duração		Desemprego de longa duração			
	n	%	n	%	n	%
Ciências	3	1.30	1	0.40	4	1.80
Saúde	18	8.10	1	0.40	19	8.50
Tecnologias	24	10.80	3	1.30	27	12.10
Agricultura e Recursos Naturais	2	0.90	2	0.90	4	1.80
Arquitetura, Artes Plásticas e Design	15	6.70	1	0.40	16	7.20
Ciências da Educação e Formação de Professores	33	14.80	6	2.70	39	17.50
Direito, Ciências Sociais e Serviços	64	28.70	14	6.30	78	35.00
Economia, Gestão e Contabilidade	17	7.60	1	0.40	18	8.10
Humanidades, Secretariado e Tradução	9	4.00	5	2.20	14	6.30
Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	4	1.80	0	0.00	4	1.80
Total	189	84.80	34	15.20	223	100.00

**3.2.1.5. Subsídio de desemprego.** Quanto ao subsídio de desemprego verificou-se que a maioria dos participantes desta investigação não teve direito a este apoio social (118 participantes, correspondentes a 52.9% dos casos), tal como ilustra o *Quadro 3.8.*, sendo que, destes, 82.2% (97 participantes) dependem da ajuda de terceiros/familiares para subsistirem.

## Quadro 3.8.

*Frequências Absolutas e Relativas Referentes ao Subsídio de Desemprego*

Desempregados que recebem subsídio de desemprego	n	%
Sim	105	47.10
Não	118	52.90
Total	223	100.00

Interessa ainda realçar que a classe etária onde é mais patente a dependência de terceiros/familiares é nos participantes que têm idade igual ou inferior a 25 anos (40 participantes, correspondentes a 33.9% dos casos), assim como se revela o *Quadro 3.9.*

## Quadro 3.9.

*Distribuição da Amostra Segundo as Classes Etárias e a Dependência de Terceiros/Familiares*

Classes Etárias (anos)	Depende de Terceiros/Familiares					
	Sim		Não		Total	
	n	%	n	%	n	%
≤ 25	40	33.90	1	0.80	41	34.70
26-30	25	21.20	9	7.60	34	28.80
31-35	17	14.40	5	4.20	22	18.60
36-40	7	5.90	2	1.70	9	7.60
41-45	6	5.10	1	0.80	7	5.90
46-50	1	0.80	1	0.80	2	1.70
51-55	1	0.80	1	0.80	2	1.70
≥ 56	0	0.00	1	0.80	1	0.80
Total	97	82.20	21	17.80	118	100.00

### 3.2.2. Material.

Para a recolha da informação indispensável para a concretização da presente investigação, recorreu-se à aplicação de dois questionários traduzidos e aferidos para a população portuguesa: o Questionário de Competência Emocional (QCE) de Faria e Santos, (2011) e a Escala de Autoconceito de Competência (EACC), de Santos e Faria (2008). Sendo que, por último, foi construído e aplicado um questionário de levantamento de dados demográficos e de informações complementares que considerámos relevantes para a operacionalização de algumas variáveis da investigação: Questionário Demográfico (os questionários mencionados encontram-se no Anexo 1). Todos os questionários aplicados pela investigadora foram de carácter anónimo, confidencial e autoadministrados.

Importa salientar que para o uso dos instrumentos QCE e EACC, foram solicitadas as autorizações formais aos seus autores, para se proceder à sua aplicação, tal como se verifica no Anexo 2.

**3.2.2.1. Questionário de competência emocional (QCE).** Originalmente desenvolvido na Croácia e utilizado em diferentes contextos, quer no âmbito académico, quer no âmbito laboral, o presente instrumento pretende avaliar as três dimensões da competência emocional: *Perceção Emocional* (15 itens – que correspondem aos itens 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36, 39, 42, 44), *Expressão Emocional* (14 itens – que correspondem aos itens 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41) e *Capacidade para Lidar com a Emoção* (16 itens – que correspondem aos itens 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37,

40, 43, 45); sendo constituído na totalidade por 45 itens, respondidos numa escala de *Likert* de seis pontos, em que “1 = Nunca” e “6 = Sempre”. Foi elaborado por Tăksić (2000, citado por Faria & Santos, 2011, p. 68), tendo como base o modelo teórico de Mayer e Salovey (1997). O QCE foi ainda adaptado à realidade portuguesa, após tradução, retroversão e reflexão falada, tendo sido verificado que, em termos de validade interna, “os itens são, na sua maioria, superiores a .40 na amostra portuguesa (730 sujeitos), indicando uma boa correlação entre os itens e as três dimensões da *Competência Emocional*” (Faria & Santos, 2011, p. 71). Estes autores afirmam ainda que o instrumento apresenta uma boa sensibilidade e um satisfatório poder discriminativo. Em termos dos valores de *alfa*, estes autores constataram que os itens são consistentes com as dimensões a que pertencem, considerando uma boa consistência interna para as dimensões *Perceção Emocional* e *Expressão Emocional* e, uma consistência interna aceitável para a dimensão *Capacidade para Lidar com a Emoção*. Importa ainda frisar que o QCE e as suas dimensões revelaram ser capazes de prever comportamentos positivos em diferentes contextos culturais, nomeadamente a dimensão *Capacidade para Lidar com a Emoção* (Faria & Santos, 2011).

**3.2.2.2. Escala de autoconceito de competência (EACC).** A presente escala de origem finlandesa e da autoria de Rätty e Snellman (1992, citado por Santos & Faria, 2008, p. 32), foi traduzida e adaptada para a realidade portuguesa a fim de avaliar o autoconceito de competência em contexto sociolaboral, sendo constituída por 48 itens que podem ser respondidos através de uma escala de *Likert* de seis pontos, que varia entre “1 = Discordo Totalmente” e “6 = Concordo Totalmente”. É composta por três dimensões, com seis subescalas, em que consideram oito itens cada, nomeadamente:

- A dimensão *cognitiva* – que é constituída pelas subescalas: (i) *resolução de problemas* (RP – corresponde aos itens 8, 9, 14, 17, 25, 33, 41, 47) – a perceção de competência no domínio das aprendizagens cognitivas, da resolução de problemas e da aplicação dos conhecimentos à prática; (ii) *sofisticação ou motivação para aprender* (SM – corresponde aos itens 2, 7, 16, 18, 22, 26, 34, 42) – perceção de competência no domínio do investimento e da motivação na aprendizagem; e (iii) *prudência na aprendizagem* (PA – corresponde aos itens 3, 10, 15, 24, 27, 30, 35, 43) – perceção da competência no domínio da precisão e da profundidade na aprendizagem.
- A dimensão *social* – que é disposta pela (iv) *cooperação social* (CS – corresponde aos itens 4, 11, 19, 23, 32, 36, 38, 44) – perceção de competência no domínio da

cooperação com os outros; e pela (v) *assertividade social* (AS – corresponde aos itens 5, 12, 20, 28, 31, 40, 45, 46) – percepção de competência no domínio social (por exemplo, a capacidade para expressar opiniões, travar conhecimentos e iniciar ações).

- o E a dimensão da *criatividade* – que é descrita pelo (vi) *pensamento divergente* (PD – corresponde aos itens 1, 6, 13, 21, 29, 37, 39, 48), que se trata da percepção global de competências ligadas à criatividade.

Importa realçar que todas estas subescalas possuem ainda um item final, que se refere à percepção do desenvolvimento ou melhoria do domínio de competência em avaliação, sendo que todos os itens estão distribuídos de forma não consecutiva.

Segundo Santos e Faria (2008), os índices de validade interna dos itens da EACC, na sua maioria, são superiores a .40, revelando assim uma “correlação moderada ou forte entre os itens e as dimensões teóricas a que pertencem” (p. 35). Por outro lado, as estatísticas descritivas para os itens mostraram que os “valores da média, da moda, e da mediana são próximos, os valores mínimo e máximo encontram-se afastados, os coeficientes de assimetria encontram-se dentro dos parâmetros aceitáveis e os coeficientes de curtose são razoáveis” (p. 35). No que se refere aos valores de *alfa* os autores constaram que as seis subescalas situam-se entre os .65 e os .82, sendo que a subescala mais consistente é a que determina a *resolução de problemas* (.82) e a menos consistente é a *assertividade social* (.65). Além disso, os coeficientes de saturação são superiores a .40.

**3.2.2.3. Questionário demográfico (QD).** No que se refere ao questionário demográfico este foi construído e aplicado na investigação com o intuito de recolher informações de carácter sociodemográfico, que de alguma maneira caracterizassem cada elemento participante da amostra. Neste sentido, após diversas pesquisas e análises feitas a diversos artigos, constatou-se que seria interessante para a investigação recolher algumas questões, que anteriormente já tinham sido investigadas por outros autores, tal como dissertado no Capítulo 1, com a intenção de verificar quais os resultados que a nossa amostra revelaria. Desta forma, o QD é constituído por 14 questões, relacionadas, sinteticamente, com a idade, género, habilitações académicas, primeiro emprego, disponibilidade para trabalhar noutras áreas, tempo de desemprego, subsídio de desemprego, expectativas profissionais, tristeza, preocupação, vergonha, suicídio e passatempos.

### 3.2.3. Procedimentos.

No procedimento de recolha de dados, privilegiou-se a recolha presencial e em suporte de papel, de acordo com as exigências da parceria que a investigadora deteve do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) de Leiria. Desta forma, o Questionário de Competência Emocional e de Autoconceito de Competência (QCEAC = CE + EACC + QD – encontra-se no Anexo 1) foi administrado em grupo, nos diferentes locais sugeridos e disponibilizados pelo IEFP de Leiria, no período de outubro de 2013 a março de 2014.

Inicialmente, e em cada grupo, foi feita uma exposição oral, com uma breve apresentação da investigação, onde foi explanado o seu objetivo, indicando o tempo necessário para o preenchimento do QCEAC (cerca de 10 a 15 minutos), assim como foi informado de que a participação era anónima, confidencial e voluntária, a fim de evitar os efeitos de desejabilidade social. Também foi explicado, nesta fase, que as questões colocadas eram de resposta rápida, não existindo respostas certas ou erradas, mas apenas respostas que exprimem o que o participante pensa e sente. Desta forma, foi solicitado a cada grupo, que fossem sinceros e espontâneos ao preencherem o instrumento.

Junto com o instrumento, cedeu-se a cada participante a Declaração de Consentimento Informado (Anexo 1), com intuito de cada um ficar com os contactos da investigadora, caso surgissem questões ou dúvidas relativamente à sua participação e preenchimento. Na medida em que se procurou cumprir com todos os procedimentos formais e éticos inerentes a uma investigação desta natureza, na Declaração de Consentimento Informado, para além da indicação do objetivo da investigação, constava que os dados recolhidos iriam ser usados para efeitos educativos ou de publicação, referindo-se que os dados seriam submetidos a tratamentos estatísticos que visam a identificação de tendências ou perfis globais e não pessoais, para posteriormente, os seus resultados serem tornados públicos.

Devido ao facto deste método de recolha ser um processo demasiadamente moroso, em paralelo recorreu-se à *Internet*, mais especificamente à plataforma do *Google Docs*, onde se reproduziu o questionário em formato digital e se solicitou à Administração do grupo UNISLA autorização para a distribuição do instrumento pelas suas bases de dados. Importa realçar que o critério de inclusão que possibilitava a participação na investigação era o facto de o sujeito estar desempregado e, não deter qualquer trabalho remunerado. Assim, através deste método, foi-nos possível recolher mais 31 respostas tendo sido encerrada esta recolha a 31 de janeiro de 2014.

### 3.2.4. Tratamento estatístico dos dados.

Para o tratamento psicométrico dos dados recolhidos do QCEAC, recorreu-se ao programa *Statistical Package for Social Science* (SPSS, 21.0) para o sistema operativo *Windows*. Assim, e após as estatísticas descritivas, seguem-se as estatísticas inferenciais. No próximo capítulo, apresentam-se e analisam-se os resultados, em harmonia com os objetivos e as hipóteses de investigação expostos no presente capítulo, no *ponto 3.1*.

## 3.3. Fidedignidade e Validade dos Instrumentos de Medida

O estudo das qualidades psicométricas dos instrumentos de medida que integram o Questionário de Competência Emocional e de Autoconceito de Competência (QCEAC), que não apenas requerem como exigem validações de fidelidade e de constructo para a nossa amostra, é alvo da nossa atenção na presente secção. A secção inicia com os estudos de fidedignidade e de validade do Questionário de Competência Emocional (QCE), seguindo-se os mesmos estudos para a Escala de Autoconceito de Competência (EACC).

### 3.3.1. Fidedignidade e validade do QCE.

Por forma a verificarmos a fidedignidade do QCE, submetemos à análise da consistência interna os 45 itens que o constituem. Os resultados da análise inicial devolveram um *alfa de Cronbach* muito forte ( $\alpha = .934$ ,  $N = 223$ ) que, segundo os critérios propostos por Pestana e Gageiro (2008), consideramos muito bom. A inspeção item a item permite-nos verificar que nenhum dos itens baixa a consistência interna global do QCE, motivo pelo qual se dispensou a eliminação de itens deste questionário pelo processo de multietapas proposto por John e Benet-Martínez (2000)<sup>2</sup>. As médias, os desvios-padrão, as correlações item-total e os coeficientes de consistência interna alfa de Cronbach sem o item, apresentam-se no *Quadro 3.10*.

---

<sup>2</sup> Trata-se de um processo que envolve uma análise atenta de todos os itens do instrumento para identificação daqueles que baixam a consistência interna global da escala, excluindo-se sucessivamente aqueles cuja eliminação promova o aumento da consistência interna do todo (John & Benet-Martínez, 2000).

## Quadro 3.10.

*Pontuações Médias, Desvios-Padrão, Correlações Item-Total e Coeficientes de Consistência Interna Alfa de Cronbach sem o Item do QCE (N = 223)*

Itens do QCE	M	DP	Correlação item-total	Alfa total sem o item
1. Consigo manter-me de bom humor, mesmo que alguma coisa má aconteça	4.17	1.018	.358	.934
2. Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções em palavras	4.58	0.968	.589	.932
3. Quando encontro alguém conhecido, apercebo-me logo da sua disposição	4.62	0.730	.435	.933
4. Consigo manter-me de bom humor, mesmo quando os que me rodeiam estão de mau humor	4.32	0.855	.463	.933
5. Quando alguma coisa me desagrada, demonstro-o logo	4.26	1.037	.287	.935
6. Quando vejo como alguém se sente, geralmente sei o que lhe aconteceu	3.74	0.837	.437	.933
7. As experiências desagradáveis ensinam-me o que não devo fazer	4.96	0.715	.434	.933
8. Consigo facilmente arranjar maneira de me aproximar das pessoas de quem gosto	4.74	0.774	.552	.932
9. Consigo perceber a diferença, se os meus amigos estão tristes ou dececionados	4.77	0.787	.533	.932
10. Quando alguém me elogia, trabalho com maior entusiasmo	5.23	0.771	.174	.935
11. Consigo facilmente descrever as emoções que estou a sentir	4.56	0.961	.583	.932
12. Consigo facilmente notar as mudanças de humor nos meus amigos	4.72	0.708	.592	.932
13. Quando não gosto de uma pessoa, arranjo maneira de lho mostrar	3.48	1.211	.172	.936
14. Exprimo bem as minhas emoções	4.44	0.947	.628	.931
15. Consigo facilmente fazer feliz um amigo no dia do seu aniversário	4.81	0.755	.409	.933
16. Quando estou de bom humor, é difícil ficar mal disposto	4.52	0.967	.433	.933
17. Consigo exprimir a forma como me sinto	4.51	0.874	.607	.932
18. Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções	4.25	0.759	.607	.932
19. Quando estou de bom humor, todos os problemas parecem ter solução	4.61	0.774	.427	.933
20. Consigo descrever o meu estado emocional atual	4.83	0.876	.632	.931
21. Consigo perceber quando alguém se sente desanimado	4.58	0.672	.574	.932
22. Quando estou com alguém que me admira, tenho cuidado com a forma como me comporto	4.54	1.025	.311	.934
23. Posso afirmar que conheço bem o meu estado emocional	4.85	0.875	.641	.931
24. Consigo descrever os sentimentos de uma pessoa a partir da expressão da sua cara	4.23	0.863	.507	.932
25. Quando estou feliz e bem humorado, estudo e trabalho melhor	5.38	0.659	.310	.934
26. O meu comportamento reflete os meus sentimentos mais profundos	4.50	0.929	.382	.934
27. Consigo detetar a inveja disfarçada nos outros	3.91	1.089	.452	.933
28. Se eu quiser mesmo, consigo resolver problemas que parecem sem solução	4.33	0.868	.516	.932
29. As pessoas são sempre capazes de descrever o meu estado de humor	3.98	0.947	.322	.934
30. Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor	4.02	0.794	.460	.933
31. Consigo facilmente persuadir um amigo de que não há razões para se preocupar	4.19	0.698	.459	.933
32. Normalmente sei as razões porque me sinto mal	4.95	0.861	.560	.932
33. Percebo quando alguém se sente culpado	4.15	0.783	.525	.932
34. Procuo moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas	4.63	1.009	.557	.932
35. Considero fácil manifestar carinho a pessoas do sexo oposto	4.43	1.020	.545	.932
36. Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos	4.04	0.802	.498	.933
37. Não há nada de mal com o modo como habitualmente me sinto	4.42	0.954	.365	.934
38. Consigo nomear e descrever a maioria dos meus sentimentos	4.69	0.875	.647	.931
39. Percebo quando alguém está em baixo	4.52	0.752	.545	.932
40. Cumpro os meus deveres e obrigações com prontidão, em vez de estar a pensar neles	4.70	0.823	.370	.934
41. Consigo reconhecer a maioria dos meus sentimentos	4.87	0.765	.656	.931
42. Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor	4.40	0.752	.531	.932
43. Tento manter o bom humor	4.94	0.860	.508	.932
44. Sei como surpreender de forma agradável cada um dos meus amigos	4.63	0.870	.625	.932
45. No que me diz respeito, é normal sentir o que sinto agora	4.74	0.877	.474	.933
<b>Alfa global: .934</b>				

Dando continuidade à avaliação das características psicométricas do QCE, prosseguimos com os estudos de validade deste instrumento de medida. Para tal, tomámos 45 itens que o constituem e submetemo-los a uma análise confirmatória da estrutura fatorial, objetivando a sua validação, tendo-se realizado, numa primeira etapa, uma análise fatorial exploratória em componentes principais (ACP), com rotação VARIMAX. Assegurámo-nos que estavam reunidos os requisitos necessários a uma interpretação fiável da ACP [o teste de *Bartlett* indicou um  $\chi^2(990) = 4798.34$ ,  $p < .001$ ], evidenciando que a matriz de intercorrelações é diferente da matriz de identidade. Adicionalmente, a medida de Kaiser-Meyer-Olkin mostrou-se muito boa (Kaiser, 1974, citado em Field, 2009, p. 571), já que superior a .80 (KMO = .895), confirmando a adequação da amostragem.

Retendo os fatores que apresentavam auto valores (*eigenvalues*) superiores a um, foi-nos devolvida uma estrutura fatorial de dez componentes. Porque esta estrutura não se mostrou adequada, pedimos nova análise com retenção dos três fatores propostos por Faria e Santos (2011). A análise desta estrutura evidenciou a existência de itens que saturavam forte e significativamente em mais do que um fator, denunciando-os como muito pouco claros ou dúbios. Objetivando a obtenção de uma estrutura fatorial clara, dado que “a análise dos fatores deve produzir fatores distintos e confiáveis” (Field, 2009, p. 652), retivemos todos os itens com saturações iguais ou superiores a .40, assim como aqueles que cujas diferenças entre si se mostraram inferiores a .10 entre as saturações mais elevadas. Deste processo resultou a remoção dos itens números 8, 10, 13, 15, 22, 25, 26, 29, 31, 35, 40 e 44. No sentido de testarmos a nova solução, submetemos os 33 itens remanescentes a nova análise fatorial exploratória. O teste de esfericidade de Bartlett devolveu um valor de  $\chi^2(528) = 3704.31$  ( $p < .001$ ), tendo a medida KMO mostrado uma excelente adequação da amostragem (KMO = .905). A análise do gráfico de sedimentação (*scree test*) evidencia uma solução nítida de três fatores, conforme se pode visualizar na representação gráfica patente na *Figura 3.1*.

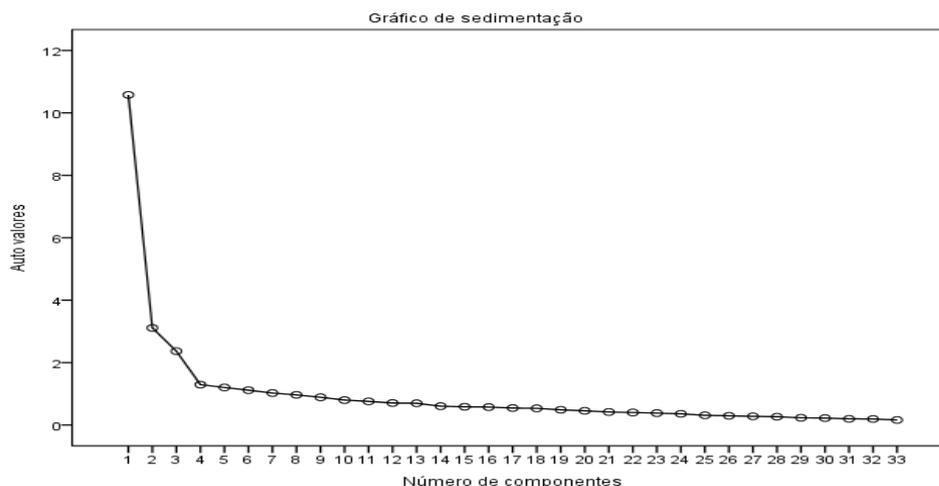


Figura 3.1. Gráfico de Cattell da estrutura fatorial obtida para os 33 itens do QCE

No *Quadro 3.11*, disponibiliza-se a solução trifatorial do QCE, assim como as saturações fatoriais ordenadas por ordem decrescente, as comunalidades, a variância explicada e os alfas de Cronbach. Como se pode verificar, esta solução é responsável por 48.64% da variabilidade total, sendo que, desta, 32.05% são explicadas pelo primeiro fator, 9.42% pelo segundo e 7.17% pelo terceiro fator. Adicionalmente, os valores de comunalidade são bons para todos os itens.

A análise dos itens constituintes de cada fator permite-nos verificar que, na sua grande maioria, todos os itens saturam nos fatores propostos por Faria e Santos (2011), razão porque mantivemos as denominações originais das subescalas. Desta forma, o Fator 1 agrupa os itens correspondentes à *percepção emocional*, sendo que o Fator 2 satura o conjunto de itens relativos *expressão emocional*. Já o Fator 3 engloba itens referentes à *capacidade para lidar com a emoção*.

Para terminarmos a análise das características psicométricas do QCE, calculámos as consistências internas através do alfa de Cronbach para cada um dos fatores retidos, bem como para a escala global. Os resultados indicam o seguinte: Fator 1,  $\alpha = .894$ ; Fator 2,  $\alpha = .907$ ; Fator 3,  $\alpha = .820$ ; e escala global,  $\alpha = .928$ . Constatamos que os índices de fiabilidade das três subescalas do QCE oscilaram entre o bom e o muito bom, sendo que a escala global evidência um índice de fiabilidade muito bom. Atendendo ao estudo original para adaptação do QCE ao contexto académico, cujas consistências internas dos fatores variam entre .67 e .84 para os alunos do secundário e entre .64 e .84 para os alunos do ensino superior, obtivemos valores que consideramos elevados. Concluimos que o QCE possui boas propriedades psicométricas, permitindo a sua aplicação e adaptação a outros contextos, nomeadamente ao contexto dos desempregados.

## Quadro 3.11.

*Solução Trifatorial do QCE, após Rotação Varimax: Saturações Fatoriais, Comunalidades (h<sup>2</sup>), Variância Explicada e Alfas de Cronbach (N = 223)*

Itens	Questionário de Competência Emocional	F1	F2	F3	h <sup>2</sup>
<b>F1 – Percepção Emocional</b>					
Percebo quando alguém se sente culpado		.72	.04	.17	.54
Percebo quando alguém está em baixo		.71	.12	.16	.54
Consigo perceber quando alguém se sente desanimado		.68	.18	.19	.53
Consigo descrever os sentimentos de uma pessoa a partir da expressão da sua cara		.67	.09	.12	.48
Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor		.66	.02	.16	.46
Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções		.65	.26	.17	.52
Consigo perceber a diferença, se os meus amigos estão tristes ou dececionados		.63	.19	.07	.44
Quando encontro alguém conhecido, apercebo-me logo da sua disposição		.63	.15	-.01	.42
Consigo facilmente notar as mudanças de humor nos meus amigos		.61	.33	.13	.49
Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos		.60	.05	.28	.44
Quando vejo como alguém se sente, geralmente sei o que lhe aconteceu		.59	.23	-.06	.40
Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor		.57	.16	.29	.44
Consigo detetar a inveja disfarçada nos outros		.57	.11	.10	.34
As experiências desagradáveis ensinam-me o que não devo fazer		.40	.14	.19	.22
<b>F2 – Expressão Emocional</b>					
Consigo facilmente descrever as emoções que estou a sentir		.14	.83	.08	.72
Exprimo bem as minhas emoções		.14	.81	.19	.71
Consigo exprimir a forma como me sinto		.14	.80	.19	.70
Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções em palavras		.09	.77	.26	.66
Consigo nomear e descrever a maioria dos meus sentimentos		.24	.74	.24	.66
Consigo reconhecer a maioria dos meus sentimentos		.24	.65	.34	.59
Consigo descrever o meu estado emocional atual		.26	.63	.29	.55
Posso afirmar que conheço bem o meu estado emocional		.32	.57	.35	.55
Normalmente sei as razões porque me sinto mal		.30	.54	.25	.44
Quando alguma coisa me desagrada, demonstro-o logo		.104	.48	-.13	.26
<b>F3 – Capacidade para Lidar com a Emoção</b>					
Tento manter o bom humor		.07	.16	.80	.68
Procuo moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas		.16	.21	.73	.60
Consigo manter-me de bom humor, mesmo que alguma coisa má aconteça		.14	-.05	.70	.51
Consigo manter-me de bom humor, mesmo quando os que me rodeiam estão de mau humor		.21	.07	.67	.50
Se eu quiser mesmo, consigo resolver problemas que parecem sem solução		.22	.24	.55	.41
Quando estou de bom humor, é difícil ficar mal disposto		.16	.12	.55	.34
Não há nada de mal com o modo como habitualmente me sinto		-.05	.27	.53	.35
No que me diz respeito, é normal sentir o que sinto agora		.18	.27	.49	.35
Quando estou de bom humor, todos os problemas parecem ter solução		.25	.12	.41	.24
	Variância explicada (%)	32.05	9.42	7.17	Σ=48.64
	Alfas de Cronbach	.894	.907	.820	

### 3.3.2. Intercorrelações entre as dimensões do QCE.

O cálculo dos coeficientes de correlação  $r$  de Pearson entre as dimensões do QCE, disponíveis no *Quadro 3.12.*, evidenciam correlações positivas e estatisticamente significativas ao nível de  $p < .01$ . Constatamos fortes magnitudes de efeito nas intercorrelações entre as subescalas *expressão emocional* e *percepção emocional* ( $r = .503$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = 25.3\%$ ) e entre as subescalas *capacidade para lidar com a emoção* e *expressão emocional* ( $r = .516$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = 26.6\%$ ) e uma magnitude moderada entre a *capacidade para lidar com a emoção* e a *percepção emocional* ( $r = .460$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = 21.2\%$ ). Atendendo à escala na sua globalidade, verificam-se correlações positivas, fortes e estatisticamente significativas com todas as subescalas, constatando-se índices muito fortes de variabilidade partilhada. Estes resultados representam contributo importante para a validade interna do QCE.

Quadro 3.12.

*Correlações de Pearson entre as Dimensões do QCE (N = 223)*

Subescalas do QCE	Percepção Emocional		Expressão Emocional		Capacidade para Lidar com a Emoção	
	$r$	$R^2$	$r$	$R^2$	$r$	$R^2$
Expressão Emocional	.503**	25.30	—	—	—	—
Capacidade para Lidar com a Emoção	.460**	21.16	.516**	26.63	—	—
Escala Global	.831**	69.06	.833**	69.39	.772**	59.60

\*\* $p < .01$ .

### 3.3.3. Fidedignidade e validade da EACC.

A avaliação da fidedignidade da Escala de Autoconceito de Competência (EACC) efetuou-se com recurso à análise da consistência interna, por meio do *alfa de Cronbach*, tendo sido considerados os 48 itens constituintes deste instrumento de medida. Os resultados da análise inicial assinalaram uma consistência interna muito forte ( $\alpha = .955$ ,  $N = 223$ ), que consideramos muito boa atendendo aos critérios de Pestana e Gageiro (2008). Da inspeção item a item verificamos que nenhum dos itens baixa a consistência interna global do instrumento, não existindo a necessidade de se eliminarem de itens pelo processo de multietapas proposto por John e Benet-Martínez (2000). No *Quadro 3.13.* disponibilizamos as médias, os desvios-padrão, as correlações item-total e os coeficientes de consistência interna alfa de Cronbach sem o item.

Quadro 3.13.

*Pontuações Médias, Desvios-Padrão, Correlações Item-Total e Coeficientes de Consistência Interna Alfa de Cronbach sem o Item da EACC (N = 223)*

Itens da EACC	M	DP	Correlação item-total	Alfa total sem o item
1. Tenho uma curiosidade natural por novas atividades	5.10	0.832	.527	.955
2. Interesse-me por assuntos que me obriguem a pensar	5.04	0.761	.558	.954
3. Sou competente no que faço	5.19	0.660	.603	.954
4. Tenho em consideração os outros	5.41	0.623	.344	.955
5. Procuo fazer valer a minha opinião	4.69	0.870	.303	.956
6. Sou uma pessoa habilidosa naquilo que faço	5.01	0.688	.617	.954
7. Tenho interesse por novas atividades	5.19	0.743	.591	.954
8. A minha capacidade para resolver problemas está a melhorar	4.81	0.811	.653	.954
9. Compreendo as coisas rapidamente	4.86	0.731	.563	.954
10. Faço planos detalhados antes de agir	4.55	0.994	.372	.956
11. Sou capaz de escutar os outros	5.25	0.837	.384	.955
12. Tenho iniciativa própria	5.04	0.821	.558	.954
13. Tenho uma boa imaginação	4.84	0.929	.625	.954
14. Sou capaz de integrar coisas diferentes	4.95	0.730	.683	.954
15. Procuo conhecer antecipadamente as exigências de uma tarefa	5.06	0.705	.497	.955
16. A minha vontade de aprender está a aumentar	5.04	0.866	.575	.954
17. Aprendo coisas novas com facilidade	5.04	0.676	.712	.954
18. Tenho bons conhecimentos gerais	4.98	0.747	.604	.954
19. Sou bem aceite pelos outros	4.93	0.694	.510	.955
20. Travo facilmente novos conhecimentos	4.76	1.029	.437	.955
21. Sou uma pessoa criativa	4.64	1.047	.622	.954
22. Procuo valorizar-me investindo na minha formação	5.21	0.834	.593	.954
23. Compreendo facilmente os outros	4.93	0.684	.508	.955
24. A minha competência no que faço está a melhorar	5.03	0.716	.709	.954
25. Consigo aplicar os conhecimentos na prática	5.03	0.657	.660	.954
26. Leio muito para continuar a aprender	4.61	0.975	.468	.955
27. Analiso os problemas em profundidade	4.72	0.903	.500	.955
28. Sou uma pessoa enérgica	4.79	0.989	.633	.954
29. Tenho diversas aptidões	4.92	0.845	.605	.954
30. Preparo-me cuidadosamente para realizar as minhas atividades	4.92	0.776	.484	.955
31. Sou uma pessoa ativa	4.98	0.930	.702	.954
32. A minha capacidade de cooperar está a melhorar	4.96	0.838	.589	.954
33. Resolvo problemas rapidamente	4.66	0.783	.692	.954
34. Mantenho-me a par dos acontecimentos atuais	4.84	0.879	.528	.955
35. Tenho um conhecimento pormenorizado das coisas	4.40	0.810	.696	.954
36. Sinto-me capaz de ajudar os outros	5.17	0.702	.598	.954
37. Encontro novas maneiras de fazer as coisas	4.83	0.797	.690	.954
38. Procuo dar valor aos outros	5.25	0.678	.516	.955
39. Gosto de tarefas diferentes do habitual	5.00	0.808	.518	.955
40. A minha capacidade para tomar decisões está a aumentar	4.86	0.787	.645	.954
41. Consigo analisar os assuntos de vários pontos de vista	4.91	0.732	.609	.954
42. Tenho vontade de aprender coisas novas	5.31	0.704	.599	.954
43. Faço as minhas atividades com rigor	5.12	0.732	.663	.954
44. Sou uma pessoa amigável	5.34	0.651	.499	.955
45. Tenho um bom sentido de humor	4.99	0.811	.484	.955
46. Evito pedir orientações para realizar as minhas atividades	3.63	1.349	.077	.959
47. Encontro facilmente o essencial dos assuntos	4.61	0.768	.534	.955
48. A minha capacidade para encontrar novas soluções está a aumentar	4.77	0.864	.678	.954
<b>Alfa global: .955</b>				

Prosseguindo com a avaliação das características psicométricas da EACC, passamos agora aos estudos de validade deste instrumento de medida. Na primeira etapa, realizámos a análise confirmatória da estrutura fatorial tendo sido submetidos os 48 itens que integram este

instrumento a uma fatorial exploratória em componentes principais, com rotação VARIMAX. Os requisitos necessários à interpretação da ACP com confiança estavam reunidos já que o teste de *Bartlett* devolveu um  $\chi^2(1128) = 6472.25$ ,  $p < .001$ , demonstrando que a matriz de intercorrelações difere da matriz de identidade. A medida de Kaiser-Meyer-Olkin mostrou-se muito boa ao evidenciar um  $KMO = .912$ , assegurando que a amostra é adequada.

Retendo os fatores com auto valores superiores a um, obtivemos uma estrutura fatorial composta por onze componentes, que considerámos inadequada, pelo que repetimos a análise com retenção dos seis fatores sugeridos por Santos e Faria (2008). A análise desta estrutura permitiu-nos verificar a existência de itens pouco distintos, já que saturavam forte e significativamente em mais do que um fator. Procurando a obtenção de uma estrutura fatorial clara, retivemos todos os itens com saturações iguais ou superiores a .40, bem como todos aqueles que cujas diferenças entre si se mostraram inferiores a .10 entre as saturações mais elevadas. Adicionalmente, excluámos todos os itens com saturações fatoriais superiores a .40 em mais do que um fator. Este processo culminou com a exclusão de 19 itens (números 2, 9, 17, 19, 22, 25, 28, 30, 31, 33, 35, 37, 39, 41, 42, 43, 45, 46 e 47). Seguidamente submetemos os 29 itens restantes a nova análise fatorial exploratória para testarmos a nova solução. Obtivemos um  $\chi^2(406) = 3246.08$  ( $p < .001$ ) no teste de esfericidade de *Bartlett* e um  $KMO = .892$ , indicando a adequação da amostra.

A solução hexa fatorial da EACC disponibiliza-se no *Quadro 3.14.*, onde também se podem consultar as saturações fatoriais ordenadas por ordem decrescente, as comunalidades, a variância explicada e os alfas de Cronbach. Esta solução mostra-se responsável por 61.38% da variabilidade total. O primeiro fator explica 34.62% da variabilidade total, sendo que o segundo fator explica 7.32%, o terceiro fator explica 5.74%, o quarto fator explica 5.49%, o quinto fator explica 4.66% e o sexto fator explica 3.55%. No que concerne aos valores de comunalidades, verificamos que se mostram bons para todos os itens.

Da análise dos itens constituintes de cada fator, e relativamente à escala originalmente proposta por Santos e Faria (2008), verifica-se o seguinte: a) a subescala *motivação para aprender* integra seis descritores da mesma subescala original e um da subescala *prudência na aprendizagem* (item 34); b) a subescala *resolução de problemas* reúne cinco itens da mesma dimensão na escala original e um da subescala *pensamento divergente* (n.º 20); c) a subescala *cooperação social* apresenta quatro itens da mesma dimensão na escala original e dois da dimensão *assertividade social* (itens 4 e 11); d) a subescala *prudência na aprendizagem* associa três itens da mesma dimensão na subescala original e um item da subescala

*assertividade social* (n.º 15); e) a subescala *tarefas desafiantes* satura com apenas dois itens, ambos pertencentes à mesma dimensão na escala original (denominada de *assertividade social*); e f) a subescala *pensamento divergente* integra apenas três descritores, todos da mesma dimensão na subescala original. Face ao exposto, decidimos manter as denominações sugeridas por Santos e Faria (2008) em todas as subescalas, com exceção da subescala *assertividade social* que denominámos de *tarefas desafiantes*. Isto porque, os itens que integram esta nossa subescala estão apenas relacionados com “‘novas atividades’ ou com ‘tarefas desafiantes’” (p. 37), verificando-se que não “estão a ser associados a aspetos sociais de cooperação, como ‘ter em consideração os outros’ ou ‘escutar os outros’ (itens 4 e 11)”, como encontrado por estes autores (p. 37).

A análise das características psicométricas da EACC termina com o cálculo das consistências internas para cada uma das seis subescalas, assim como para a escala na sua totalidade. Os resultados dos alfas de Cronbach assinalam boas consistências internas no Fator 1 ( $\alpha = .873$ ), no Fator 2 ( $\alpha = .853$ ), no Fator 3, ( $\alpha = .810$ ) e no Fator 5, ( $\alpha = .867$ ). Já o Fator 4 apresenta uma consistência interna razoável ( $\alpha = .719$ ), sendo o Fator 6 aquele que mostrou uma consistência interna mais fraca ( $\alpha = .664$ ). Atendendo à totalidade da escala, a versão final apresenta uma consistência interna muito boa ( $\alpha = .926$ ). Tendo em consideração o estudo da EACC revisitada (Santos & Faria, 2008), no qual as consistências internas dos fatores variam entre .65 e .82, os valores que obtivemos são todos superiores com exceção das subescalas *prudência na aprendizagem* e *pensamento divergente*. Pese embora a fragilidade demonstrada pela subescala *pensamento divergente* na nossa análise, concluímos que a EACC tem boas características psicométricas, mostrando-se adequada ao estudo no contexto dos desempregados.

Quadro 3.14.

*Solução Hexafatorial da EACC, após Rotação Varimax: Saturações Fatoriais, Comunalidades ( $h^2$ ), Variância Explicada e Alfas de Cronbach ( $N = 223$ )*

Itens	Escala de Auto-Conceito de Competência	F1	F2	F3	F4	F5	F6	$h^2$
<b>F1 – Motivação para Aprender</b>								
48.	A minha capacidade para encontrar novas soluções está a aumentar	.77	.27	.05	.20	.06	.13	.73
40.	A minha capacidade para tomar decisões está a aumentar	.72	.27	.04	.20	.10	.10	.65
32.	A minha capacidade de cooperar está a melhorar	.70	.00	.34	.06	.10	.20	.66
8.	A minha capacidade para resolver problemas está a melhorar	.67	.29	.12	.10	.12	.20	.61
16.	A minha vontade de aprender está a aumentar	.67	.11	.16	.02	.36	.01	.62
24.	A minha competência no que faço está a melhorar	.62	.34	.23	.17	.08	.21	.64
34.	Mantenho-me a par dos acontecimentos atuais	.47	.30	.19	.06	.16	-.06	.37
<b>F2 – Resolução de Problemas</b>								
13.	Tenho uma boa imaginação	.12	.80	.10	.10	.15	.26	.75
21.	Sou uma pessoa criativa	.16	.77	.13	.08	.12	.25	.71
12.	Tenho iniciativa própria	.12	.66	.12	.08	.19	.19	.55
14.	Sou capaz de integrar coisas diferentes	.23	.64	.22	.24	.19	.11	.61
18.	Tenho bons conhecimentos gerais	.25	.63	.11	.25	.03	.00	.53
29.	Tenho diversas aptidões	.31	.62	.13	.29	-.05	-.10	.60
20.	Travo facilmente novos conhecimentos	.24	.51	.18	-.19	.14	-.07	.42
<b>F3 – Cooperação Social</b>								
4.	Tenho em consideração os outros	-.08	.07	.76	-.02	.18	.16	.64
44.	Sou uma pessoa amigável	.23	.16	.69	.05	.04	-.01	.56
11.	Sou capaz de escutar os outros	.00	.09	.66	.31	.06	-.09	.56
38.	Procuo dar valor aos outros	.28	.04	.66	.14	.13	.04	.55
23.	Compreendo facilmente os outros	.19	.29	.62	.17	-.10	.02	.53
36.	Sinto-me capaz de ajudar os outros	.31	.27	.56	.14	.04	.09	.52
<b>F4 – Prudência na Aprendizagem</b>								
27.	Analiso os problemas em profundidade	.25	.15	.18	.77	-.05	-.01	.72
10.	Faço planos detalhados antes de agir	-.01	.11	.10	.74	.08	.26	.64
15.	Procuo conhecer antecipadamente as exigências de uma tarefa	.15	.09	.35	.63	.16	.10	.59
26.	Leio muito para continuar a aprender	.33	.23	.06	.49	.17	-.20	.47
<b>F5 – Tarefas Desafiantes</b>								
1.	Tenho uma curiosidade natural por novas atividades	.25	.24	.11	.13	.84	-.01	.86
7.	Tenho interesse por novas atividades	.30	.27	.17	.10	.79	.07	.84
<b>F6 – Pensamento Divergente</b>								
5.	Procuo fazer valer a minha opinião	.14	.13	-.08	.11	.01	.73	.59
3.	Sou competente no que faço	.33	.29	.36	.09	-.02	.58	.67
6.	Sou uma pessoa habilidosa naquilo que faço	.29	.39	.37	-.01	.10	.49	.63
Variância explicada (%)		34.62	7.32	5.74	5.49	4.66	3.55	$\Sigma=61.38$
Alfas de Cronbach		.873	.853	.810	.719	.867	.664	

### 3.3.4. Intercorrelações entre as dimensões da EACC.

O cálculo dos coeficientes de correlação  $r$  de Pearson entre as diferentes subescalas do EACC, disponibilizam-se no *Quadro 3.15*. Como se pode verificar, todas as correlações são positivas e estatisticamente significativas ao nível de  $p < .01$ . A subescala *motivação para aprender* é onde se registam as correlações mais fortes, com todas as outras subescalas, apresentando fortes magnitudes de efeito. O mesmo se observa entre a dimensão *resolução de problemas* e o *pensamento divergente* ( $r = .543, p < .01, R^2 = 29.5\%$ ) e as *tarefas desafiantes* ( $r = .493, p < .01, R^2 = 24.3\%$ ). As intercorrelações entre as restantes subescalas são moderadas, sendo um pouco mais fraca a relação entre as *tarefas desafiantes* e o *pensamento divergente* ( $r = .286, p < .01, R^2 = 8.2\%$ ). No que respeita à totalidade escala, observam-se correlações muito fortes e positivas, estatisticamente significativas com todas as subescalas, sendo igualmente fortes os índices de variabilidade partilhada. Mediante estes resultados, a validade interna da EACC recebe um importante contributo.

Quadro 3.15.

*Correlações de Pearson entre as Subescalas da EACC (N = 223)*

Subescalas da EACC	Motivação para Aprender		Resolução de Problemas		Cooperação Social		Prudência na Aprendizagem		Tarefas Desafiantes		Pensamento Divergente	
	$r$	$R^2$	$r$	$R^2$	$r$	$R^2$	$r$	$R^2$	$r$	$R^2$	$r$	$R^2$
Resolução de Problemas	.612**	37.45	—	—								
Cooperação Social	.495**	24.50	.468**	21.90	—	—						
Prudência na Aprendizagem	.471**	22.18	.435**	18.92	.461**	21.25	—	—				
Tarefas Desafiantes	.534**	28.52	.493**	24.31	.347**	12.04	.344**	11.83	—	—		
Pensamento Divergente	.528**	27.88	.543**	29.49	.398**	15.84	.331**	10.96	.286**	8.18	—	—
Escala Global	.854**	72.93	.843**	71.06	.716**	51.27	.675**	45.56	.627**	39.31	.663**	43.96

\*\* $p < .01$ .



## Capítulo 4 – Resultados

Neste capítulo, vamo-nos dedicar à exposição dos resultados empíricos alcançados através da aplicação do Questionário de Competência Emocional e de Autoconceito de Competência (QCEAC). Assim, e ao longo deste, vamos tentar sustentar de forma experimental o impacto que a situação de desemprego detém ao nível das competências emocionais e de autoconceito dos indivíduos. A disposição dos resultados segue a mesma ordem do QCEAC, designadamente no que se refere à sequência das medidas que o compõem. Relativamente ao teste das hipóteses, encontra-se integrado nos resultados das medidas estudadas. Desta forma, o presente capítulo inicia-se com a apresentação das estatísticas descritivas das medidas em estudo, sucedendo-se o teste das hipóteses enunciadas e, por fim, uma reflexão e análise em torno das repercussões das variáveis sociodemográficas.

### 4.1. Estatísticas Descritivas

#### 4.1.1. Medida de competência emocional.

De acordo com os dados obtidos através da análise das estatísticas descritivas do instrumento QCE, e atendendo a que o ponto médio da escala de respostas é 3.00, na sua análise global, verificámos que a média total é alta ( $M = 4.49$ ,  $DP = 0.48$ ). De igual forma, esta a amostra revelou um valor médio alto ao nível da subescala *expressão emocional* ( $M = 4.65$ ,  $DP = 0.67$ ), tal como ilustra o *Quadro 4.1*. A par deste valor, constatámos que na subescala *capacidade para lidar com a emoção*, a nossa amostra também revelou um valor médio alto ( $M = 4.52$ ,  $DP = 0.59$ ). O valor médio mais baixo encontrou-se na subescala *percepção emocional* ( $M = 4.35$ ,  $DP = 0.52$ ).

Relativamente às pontuações mínimas e máximas, a amostra revelou um valor mínimo de 2.64, referente à subescala *percepção emocional*, e um valor máximo de 6.00, nas subescalas *expressão emocional* e *capacidade para lidar com a emoção*, indicando algum evitamento dos respondentes nas respostas com pontuações mais baixas. Para a escala total, o valor mínimo posicionou-se nos 3.18 e o valor máximo nos 5.70.

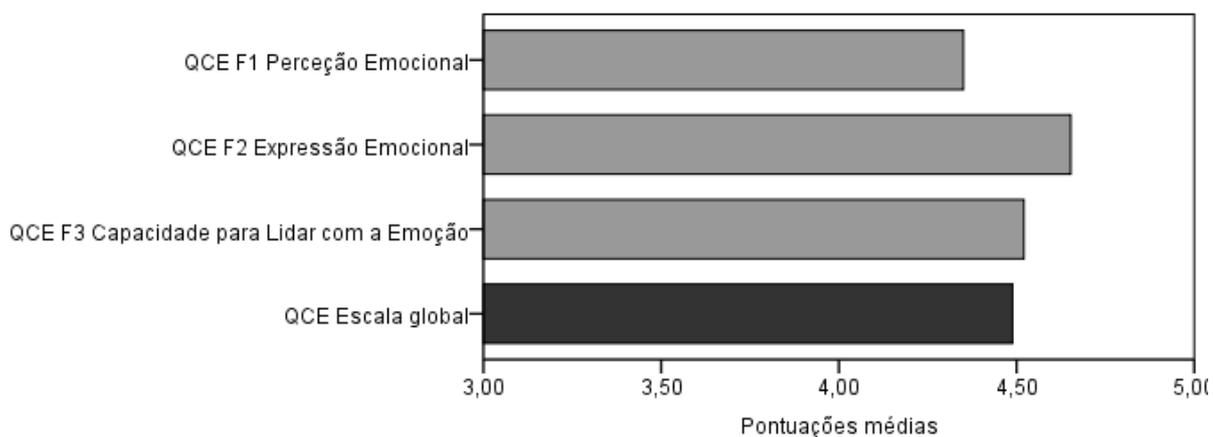
Quanto à variabilidade, calculada pelo desvio-padrão, verificou-se que os valores rondam os 0.48 da escala de medida global (pontuação média dos desvios-padrão), o que nos permite deduzir que os valores das respostas da nossa amostra encontram-se aproximados da média total do QCE ( $M = 4.49$ ). Por outro lado, importa realçar que todos os valores do erro-padrão das subescalas e da escala de medida não se afastam muito de zero.

## Quadro 4.1.

*Valores Mínimo e Máximo, Pontuações Médias, Desvios-padrão e Erros-padrão do QCE e Subescalas Respetivas*

Competência Emocional (n = 223)	Mínimo	Máximo	Média (M)	Desvio-padrão (DP)	Erro-padrão (EP)
QCE	3.18	5.70	4.49	0.48	0.032
<b>Subescalas QCE</b>					
F1_Percepção Emocional	2.64	5.71	4.35	0.52	0.035
F2_Expressão Emocional	2.70	6.00	4.65	0.67	0.045
F3_Capacidade para Lidar com a Emoção	2.89	6.00	4.52	0.59	0.040

Assim, e através da interpretação global destes valores, podemos inferir que os participantes da nossa investigação são dotados de bons índices de competências emocionais, sendo que são mais competentes no âmbito da expressão emocional e da capacidade para lidar com a emoção. Simultaneamente, demonstram-se ligeiramente menos competentes ao nível da percepção emocional. Em suma, podemos concluir que, de um modo geral, a amostra se revelou eficaz ao nível das competências emocionais. Uma análise à representação gráfica das pontuações médias das subescalas do QCE (cf. *Figura 4.1.*), permite-nos visualizar de forma mais clara os resultados obtidos pelos nossos participantes.



*Figura 4.1.* Pontuações médias do QCE e subescalas constituintes.

#### 4.1.2. Medida do autoconceito de competência.

Os resultados da análise das estatísticas descritivas do instrumento EACC, e atendendo aos critérios de cotação propostos por Santos e Faria (2008), verificámos que a nossa amostra evidência um elevado autoconceito de competência ao nível da subescala *motivação para aprender* (M = 34.31, DP = 4.35), a par da *resolução de problemas* (M = 34.13, DP = 4.51) e da *cooperação social* (M = 31.35, DP = 3.00), tal como mostra o *Quadro 4.2.* Todavia,

registámos um baixo autoconceito de competência na *prudência na aprendizagem* ( $M = 18.94$ ,  $DP = 2.66$ ), no *pensamento divergente* ( $M = 14.89$ ,  $DP = 1.73$ ) e nas *tarefas desafiantes*, dimensão onde se regista o valor médio mais baixo ( $M = 10.29$ ,  $DP = 1.48$ ).

No que concerne às pontuações mínimas e máximas, a amostra evidenciou um valor mínimo de 5.00, referente à subescala *tarefas desafiantes* e um valor máximo de 42.00, nas subescalas *motivação para aprender* e *resolução de problemas*. Tendo em consideração a amplitude entre os valores mínimos e máximos, os desvios-padrão expressam uma boa dispersão de dados, sendo que os erros-padrão não se afastam muito de zero.

#### Quadro 4.2.

##### *Valores Mínimo e Máximo, Pontuações Médias, Desvios-padrão e Erros-padrão da EACC e Subescalas Respetivas*

Competência de Autoconceito (n = 223)	Mínimo	Máximo	Média (M)	Desvio-padrão (DP)	Erro-padrão (EP)
<b>Subescalas EACC</b>					
F1_Motivação para Aprender	16.00	42.00	34.31	4.35	0.291
F2_Resolução de Problemas	18.00	42.00	34.13	4.51	0.303
F3_Cooperação Social	17.00	36.00	31.35	3.00	0.201
F4_Prudência na Aprendizagem	8.00	25.00	18.94	2.66	0.178
F5_Tarefas Desafiantes	5.00	12.00	10.29	1.48	0.099
F6_Pensamento Divergente	9.00	18.00	14.89	1.73	0.116

Desta forma, e através da interpretação global destes resultados, podemos depreender que os participantes da nossa investigação são dotados de índices moderados de competências de autoconceito, sendo que são mais competentes no âmbito da motivação para aprender e da resolução de problemas. Simultaneamente, demonstram-se menos competentes ao nível das tarefas desafiantes e do pensamento divergente. De uma forma global, concluímos que a nossa amostra revela bons níveis de autoconceito de competências cognitivas e sociais, sendo mais fraco o seu autoconceito de competências de criatividade. Uma análise à representação gráfica (cf. *Figura 4.2.*) das pontuações médias das subescalas da EACC permite-nos compreender de um modo mais explícito os resultados obtidos pela nossa amostra.

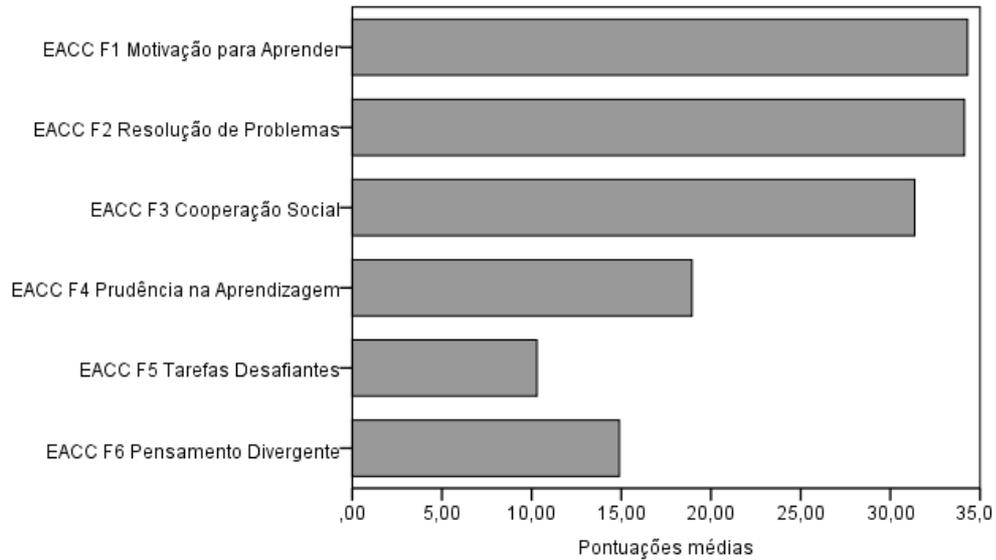


Figura 4.2. Pontuações médias das subescalas constituintes da EACC.

## 4.2. Teste das Hipóteses

### 4.2.1. Hipótese 1 – Relação entre competências emocionais e autoconceito de competência.

Com o intuito de testarmos a nossa primeira hipótese (H1), a qual afirma existir uma relação positiva entre as competências emocionais e as competências de autoconceito, recorreu-se ao cálculo dos coeficientes de correlação de *Pearson* ( $r$ ). Desta forma, e analisando os resultados expostos no *Quadro 4.3.*, verifica-se que, de um modo global, se estabelecem associações lineares significativas e positivas entre as escalas de medida QCE e a EACC ( $r = .556$ ,  $p < .01$ ), sendo que a influência de uma variável sobre a outra (i.e., a proporção de variabilidade partilhada, determinada pelo coeficiente de determinação  $R^2$ ), é de 30.91%. Fazendo uma interpretação ao nível das suas subescalas constituintes destes dois instrumentos, constatamos correlações positivas e significativas (ao nível de  $p < .01$ ) entre a *percepção emocional* e todas as dimensões do autoconceito de competência, com exceção das tarefas desafiantes onde não se registam valores significativos ( $r = .107$ ). Atendendo aos valores mais elevados, registamos uma correlação significativa e positiva entre as competências de *percepção emocional* e as competências de *cooperação social* ( $r = .345$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = 11.90\%$ ), assim como uma associação linear significativa e positiva entre as competências de *percepção emocional* e a *resolução de problemas* ( $r = .303$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = 9.18\%$ ). Relativamente, à subescala *expressão emocional*, os resultados mostraram igualmente associações positivas e significativas (ao nível de  $p < .01$ ) entre a *expressão emocional* e todas

as dimensões do autoconceito de competência, com exceção das tarefas desafiantes onde não se registam valores significativos ( $r = .109$ ). No que concerne às associações mais fortes, destacamos uma correlação significativa e positiva ao nível das competências de *resolução de problemas* ( $r = .440, p < .01, R^2 = 19.36\%$ ) e das competências de *cooperação social* ( $r = .398, p < .01, R^2 = 15.84\%$ ). Por último, os resultados revelaram também associações lineares significativas e positivas entre a subescala *capacidade para lidar com a emoção* e todas as dimensões de autoconceito de competência, destacando-se a forte associação com as competências de *cooperação social* ( $r = .473, p < .01, R^2 = 22.37\%$ ), com as competências de *resolução de problemas* ( $r = .407, p < .01, R^2 = 16.56\%$ ) e com as competências *motivação para aprender* ( $r = .407, p < .01, R^2 = 16.56\%$ ).

#### Quadro 4.3.

##### *Correlações de Pearson entre o QCE e a EACC*

Escala e subescalas	EACC_F1		EACC_F2		EACC_F3		EACC_F4		EACC_F5		EACC_F6		EACC	
	<i>Motivação para Aprender</i>	<i>Resolução de Problemas</i>	<i>Resolução de Problemas</i>	<i>Cooperação Social</i>	<i>Cooperação Social</i>	<i>Prudência na Aprendizagem</i>	<i>Prudência na Aprendizagem</i>	<i>Tarefas Desafiantes</i>	<i>Tarefas Desafiantes</i>	<i>Pensamento Divergente</i>	<i>Pensamento Divergente</i>	<i>Escala Global</i>	<i>Escala Global</i>	<i>Escala Global</i>
	<i>r</i>	<i>R<sup>2</sup></i>	<i>r</i>	<i>R<sup>2</sup></i>	<i>r</i>	<i>R<sup>2</sup></i>	<i>r</i>	<i>R<sup>2</sup></i>	<i>r</i>	<i>R<sup>2</sup></i>	<i>r</i>	<i>R<sup>2</sup></i>	<i>r</i>	<i>R<sup>2</sup></i>
QCE_F1 Percepção Emocional	.294**	8.64	.303**	9.18	.345**	11.90	.276**	7.62	.107	1.14	.256**	6.55	.371**	13.76
QCE_F2 Expressão Emocional	.388**	15.05	.440**	19.36	.398**	15.84	.295**	8.70	.109	1.19	.355**	12.60	.475**	22.56
QCE_F3 Capacidade para Lidar com a Emoção	.407**	16.56	.407**	16.56	.473**	22.37	.297**	8.82	.242**	5.86	.312**	9.73	.537**	28.84
QCE Escala Global	.460**	21.16	.487**	23.72	.489**	23.91	.354**	12.53	.178**	3.17	.375**	14.06	.556**	30.91

\*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ .

De um modo global, podemos concluir que, as subescalas do QCE evidenciam associações lineares significativas e positivas com as subescalas da EACC, revelando-nos que os participantes emocionalmente competentes tendem se mostrar mais eficazes ao nível das suas competências de autoconceito. Esta associação é mais forte no que se refere à subescala *capacidade para lidar com a emoção* ( $r = .537, p < .01$ ), cuja proporção de variabilidade partilhada é de 28.84%. Assim como as dimensões da EACC que mais se relacionam com as competências emocionais são a social ( $r = .489, p < .01, R^2 = 23.91\%$ ), a par da cognitiva ( $r = .487, p < .01, R^2 = 23.72\%$ ). Por outras palavras, os indivíduos emocionalmente mais competentes são mais idóneos no seu autoconceito de competência, sendo na cooperação social, na resolução de problemas e na motivação para aprender que mais se destacam as suas competências emocionais. Estes resultados conferem suporte empírico à nossa primeira

hipótese, uma vez que patenteiam que maiores níveis de competências emocionais se traduzem em maiores níveis de autoconceito de competência.

#### 4.2.2. Hipótese 2 – Influência das expectativas profissionais nas competências emocionais.

Pretendemos analisar se o facto de os participantes sentirem ou não as suas expectativas profissionais fracassadas, influencia as suas competências emocionais (H2). Para tal, recorreremos a uma análise multivariada da variância (MANOVA, com procedimento *general linear model*), tendo sido consideradas como variáveis dependentes (VD) as três dimensões do QCE (*percepção emocional, expressão emocional e capacidade para lidar com a emoção*) e a resposta à questão “sente que as suas expectativas profissionais estão fracassadas?” como variável independente (VI), operacionalizada em dois níveis: 1) sim ( $n = 110$ ); e 2) não ( $n = 113$ ). A análise dos pré-requisitos à utilização fidedigna da MANOVA revelou a homogeneidade das covariâncias – o teste de Box indicou um  $M = 8.72$ ,  $F(6, 353169) = 1.43$ ,  $p = .198$  – estando, desta forma, assegurados os pressupostos à sua realização.

Os resultados decorrentes do teste multivariado, apontaram a existência de um efeito global significativo [ $\Lambda$  de Wilks = 0.860,  $F(3, 219) = 11.86$ ,  $p < .001$ ]. De igual forma, registámos resultados dotados de significado estatístico nos subsequentes testes univariados, conforme se dispõe no *Quadro 4.4.*, onde também se podem consultar as pontuações médias e os desvios-padrão.

#### Quadro 4.4.

*Pontuações Médias e Desvios-Padrão dos Fatores do QCE em função do Fracasso das Expectativas Profissionais: Testes Univariados*

Dimensões do QCE	“Sente que as suas expectativas Profissionais estão Fracassadas?”						F (1, 221)
	Sim (n = 110)		Não (n = 113)		Total (N = 223)		
	M	DP	M	DP	M	DP	
QCE_F1 Percepção Emocional	4.21	0.52	4.48	0.48	4.35	0.52	16.44***
QCE_F2 Expressão Emocional	4.53	0.71	4.77	0.60	4.65	0.67	6.94**
QCE_F3 Capacidade para Lidar com a Emoção	4.31	0.54	4.73	0.57	4.52	0.59	31.33***

\*\* $p < .01$       \*\*\* $p < .001$

Constatamos que os respondentes que não consideram fracassadas as suas expectativas profissionais evidenciam maiores níveis de competências emocionais, tanto ao nível da

capacidade para lidar com a emoção [ $F(1, 221) = 31.33, p < .001$ ], como da percepção emocional [ $F(1, 221) = 16.44, p < .001$ ] e da expressão emocional [ $F(1, 221) = 6.94, p = .009$ ]. Estas diferenças são passíveis de observação na Figura 4.3. Estes resultados conferem suporte empírico à nossa H2, confirmando menores níveis de competências emocionais àqueles que, devido à situação de desemprego, consideram fracassadas as suas expectativas profissionais.

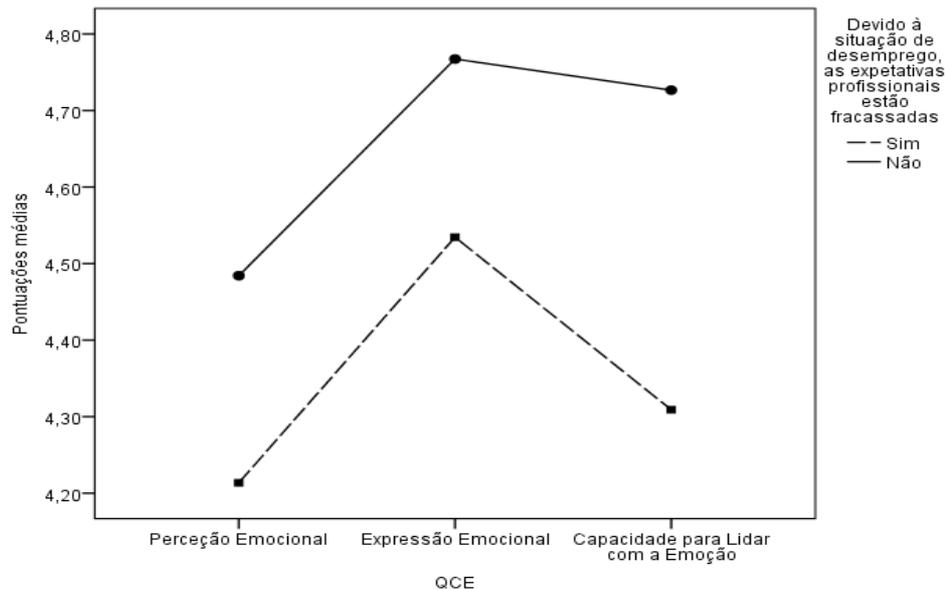


Figura 4.3. Pontuações médias das três subescalas do QCE em função do fracasso das expectativas profissionais.

#### 4.2.3. Hipótese 3 – Influência dos sentimentos de tristeza nas competências emocionais.

Analizamos agora o impacto dos sentimentos de tristeza nas competências emocionais da nossa amostra (H3). A MANOVA realizada retomou como VD as três dimensões do QCE e considerou agora como VI a resposta à questão “sente tristeza pela sua situação atual?”, operacionalizada em dois níveis: 1) sim ( $n = 163$ ); e 2) não ( $n = 60$ ). Os pré-requisitos à utilização fidedigna da MANOVA foram assegurados, já que o teste de Box indicou um  $M = 4.99, F(6, 78220) = 0.81, p = .558$ .

Para o teste multivariado, obtivemos um efeito global significativo [ $\Lambda$  de Wilks = 0.929,  $F(3, 219) = 5.57, p = .001$ ]. Da mesma forma, apurámos diferenças significativas nos testes univariados subsequentes, conforme pode visualizar-se no Quadro 4.5. Verificamos que os respondentes que não sentem tristeza pela sua situação atual demonstram níveis superiores de competências emocionais, quer ao nível da capacidade para lidar com a emoção [ $F(1,$

221) = 14.98,  $p < .001$ ], da *percepção emocional* [ $F(1, 221) = 7.55, p = .006$ ] ou da *expressão emocional* [ $F(1, 221) = 8.03, p = .005$ ].

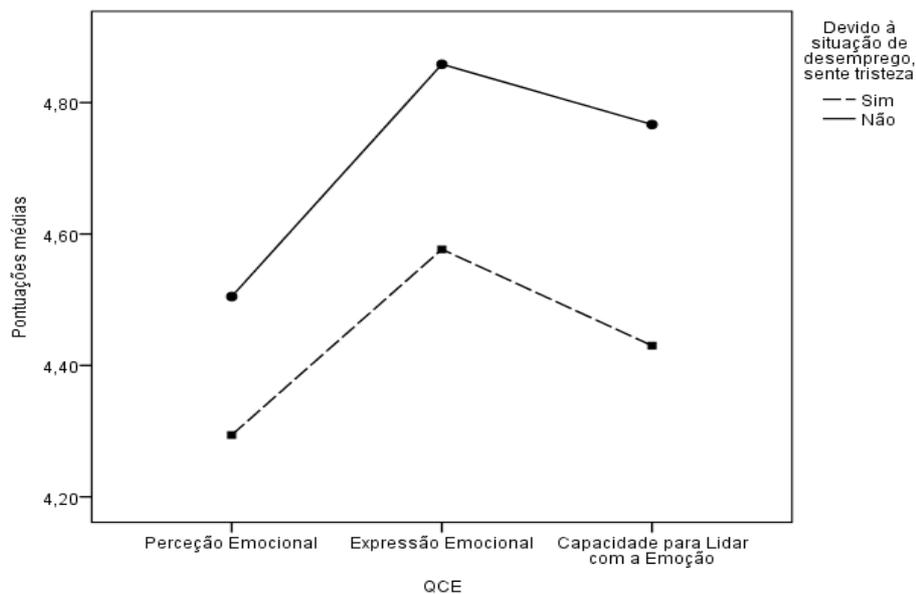
A *Figura 4.4.* ilustra as diferenças encontradas. Verificamos que os participantes que não se sentem tristes devido à sua situação atual mostram valores mais favoráveis de competências emocionais, pelo que a nossa H3 recebe suporte empírico.

Quadro 4.5.

*Pontuações Médias e Desvios-Padrão dos Fatores do QCE em função dos Sentimentos de Tristeza: Testes Univariados*

Dimensões do QCE	"Sente Tristeza pela sua Situação Atual?"						F (1, 221)
	Sim (n = 163)		Não (n = 60)		Total (N = 223)		
	M	DP	M	DP	M	DP	
QCE_F1 Percepção Emocional	4.29	0.52	4.50	0.48	4.35	0.52	7.55**
QCE_F2 Expressão Emocional	4.58	0.68	4.86	0.59	4.65	0.67	8.03**
QCE_F3 Capacidade para Lidar com a Emoção	4.43	0.59	4.77	0.54	4.52	0.59	14.98***

\*\* $p < .01$       \*\*\* $p < .001$



*Figura 4.4.* Pontuações médias das três subescalas do QCE em função dos sentimentos de tristeza.

#### 4.2.4. Hipótese 4 – Influência da preocupação nas competências emocionais.

A influência da preocupação pela situação atual foi avaliada tendo em consideração dois níveis: 1) sim ( $n = 195$ ); e 2) não ( $n = 28$ ). Tomámos esta variável como VI e procurámos realizar uma MANOVA, considerando como VD as três dimensões do QCE. Antes de avançarmos com este procedimento, certificámo-nos de que estava assegurada a

utilização fidedigna dos testes paramétricos ao nível da homogeneidade da matriz de covariâncias [ $M de Box = 11.34, F(6, 12672) = 1.812, p = .092$ ].

O teste multivariado realizado apontou diferenças estatisticamente significativas entre os respondentes que sentem e os que não sentem preocupação pela situação atual,  $\lambda de Wilks = 0.944, F(3, 219) = 4.36, p = .005$ . Os subsequentes testes univariados evidenciaram igualmente diferenças estatisticamente significativas. Os resultados destes, conjuntamente com as médias e os desvios-padrão, disponibilizam-se no *Quadro 4.6*.

#### Quadro 4.6.

##### *Pontuações Médias e Desvios-Padrão dos Fatores do QCE em função da Preocupação pela Situação Atual: Testes Univariados*

Dimensões do QCE	"Sente Preocupação pela sua Situação Atual?"						F (1, 221)
	Sim (n = 195)		Não (n = 28)		Total (N = 223)		
	M	DP	M	DP	M	DP	
QCE_F1 Perceção Emocional	4.31	0.51	4.61	0.45	4.35	0.52	8.53**
QCE_F2 Expressão Emocional	4.61	0.67	4.93	0.56	4.65	0.67	5.73*
QCE_F3 Capacidade para Lidar com a Emoção	4.47	0.59	4.85	0.54	4.52	0.59	10.21**

\* $p < .05$       \*\* $p < .01$

Como podemos verificar, os respondentes que não sentem preocupação pela sua situação atual demonstram níveis mais favoráveis de competências emocionais, tanto ao nível da *capacidade para lidar com a emoção* [ $F(1, 221) = 10.21, p = .002$ ], da *perceção emocional* [ $F(1, 221) = 8.53, p = .004$ ] como da *expressão emocional* [ $F(1, 221) = 5.73, p = .018$ ]. A *Figura 4.5* ilustra as pontuações médias das três subescalas do QCE em função da preocupação com a situação atual. Conforme pode verificar-se, em todas as subescalas do QCE destacam-se as pontuações mais elevadas nos respondentes que não sentem preocupação pela situação atual, conferindo suporte empírico à nossa H4.

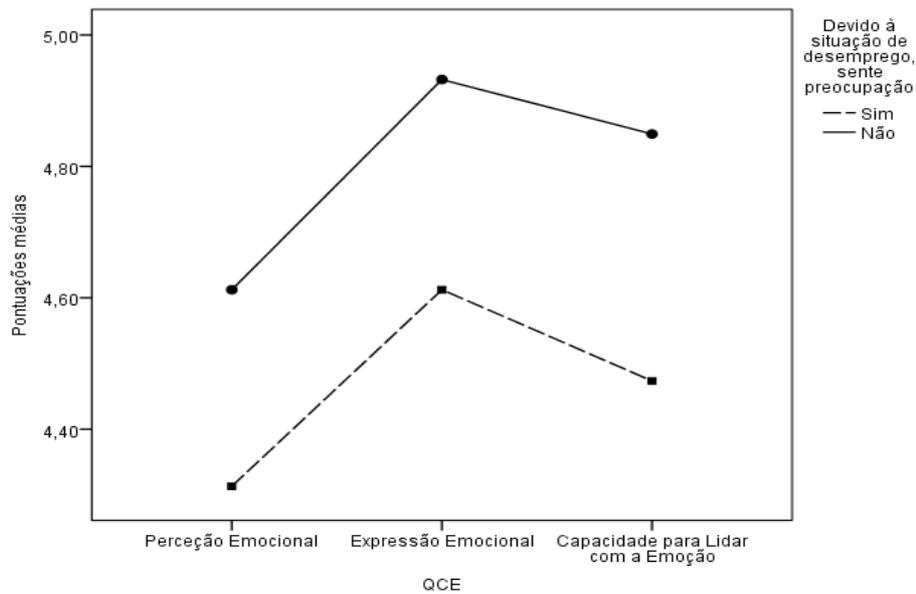


Figura 4.5. Pontuações médias das três subescalas do QCE em função da preocupação pela situação atual.

#### 4.2.5. Hipótese 5 – Influência dos sentimentos de vergonha nas competências emocionais.

No sentido de analisarmos possíveis diferenças ao nível das três dimensões do QCE em função dos sentimentos de vergonha dos participantes com a sua situação atual (H5), procedemos à realização de nova MANOVA. Tomámos como VD as três dimensões do QCE e como VI a resposta à questão “sente vergonha pela sua situação atual?”, considerando os seus dois níveis: 1) sim ( $n = 57$ ); e 2) não ( $n = 166$ ), tendo sido obedecidos os pressupostos à correta utilização da MANOVA, [ $M de Box = 10.66$ ,  $F(6, 68270) = 1.739$ ,  $p = .198$ ].

A análise dos resultados do teste multivariado indicou um efeito global dotado de significação estatística, ao evidenciar um  $\Lambda de Wilks = 0.926$ ,  $F(3, 219) = 5.81$ ,  $p = .001$ . A inspeção dos resultados dos subsequentes testes univariados permitiu-nos verificar que este efeito se deve às dimensões *expressão emocional* e *capacidade para lidar com a emoção*, conforme se pode visualizar no *Quadro 4.7*.

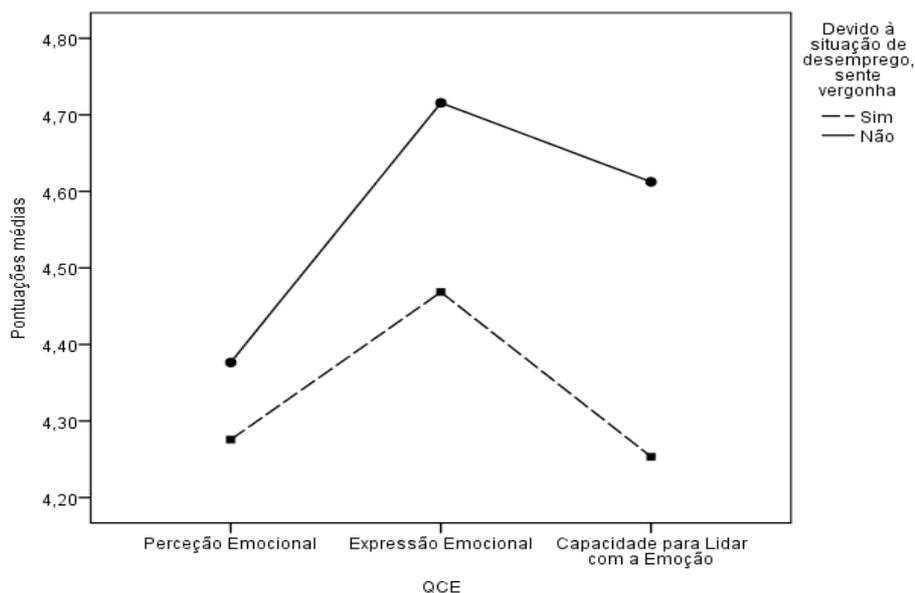
## Quadro 4.7.

*Pontuações Médias e Desvios-Padrão dos Fatores do QCE em função dos Sentimentos de Vergonha pela Situação Atual: Testes Univariados*

Dimensões do QCE	"Sente Vergonha pela sua Situação Atual?"						F (1, 221)
	Sim (n = 57)		Não (n = 166)		Total (N = 223)		
	M	DP	M	DP	M	DP	
QCE_F1 Percepção Emocional	4.28	0.53	4.38	0.51	4.35	0.52	1.63
QCE_F2 Expressão Emocional	4.47	0.63	4.72	0.67	4.65	0.67	5.93*
QCE_F3 Capacidade para Lidar com a Emoção	4.25	0.51	4.61	0.59	4.52	0.59	16.60***

\* $p < .05$       \*\*\* $p < .001$

Como podemos constatar, os respondentes que não sentem vergonha pela sua situação atual apresentam níveis competências emocionais mais elevados, sendo que as diferenças são significativas nas dimensões *capacidade para lidar com a emoção* [ $F(1, 221) = 16.60, p < .001$ ] e na *expressão emocional* [ $F(1, 221) = 5.93, p = .016$ ]. As pontuações médias das três subescalas do QCE em função dos sentimentos de vergonha com a situação atual, representam-se graficamente na *Figura 4.6*. Concluimos que os sentimentos de vergonha com a situação atual determinam uma menor capacidade de *expressão emocional*, assim como uma menor *capacidade para lidar com a emoção*, pelo que a nossa H5 recebe suporte empírico.



*Figura 4.6.* Pontuações médias das três subescalas do QCE em função dos sentimentos de vergonha pela situação atual.

#### 4.2.6. Hipótese 6 – Influência da ideação suicida nas competências emocionais.

No sentido de analisarmos se a ideação suicida determina diferenças nas competências emocionais dos participantes (H6), realizámos nova MANOVA, considerando as três dimensões do QCE como VD e a resposta à questão “já pensou em colocar termo à sua vida?” como VI. Considerámos duas categorias para a VI: 1) sim ( $n = 18$ ); e 2) não ( $n = 205$ ). Apesar da disparidade nos efetivos de cada nível da VI, os pressupostos à correta utilização da MANOVA foram obedecidos [ $M de Box = 9.04$ ,  $F(6, 4820) = 1.408$ ,  $p = .207$ ].

Quadro 4.8.

*Pontuações Médias e Desvios-Padrão dos Fatores do QCE em função da ideação suicida: Testes Univariados*

Dimensões do QCE	“já pensou em colocar termo à sua vida?”						$F^a$ (1, 221)
	Sim ( $n = 18$ )		Não ( $n = 205$ )		Total ( $N = 223$ )		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
QCE_F1 Percepção Emocional	4.30	0.69	4.36	0.50	4.35	0.52	0.18
QCE_F2 Expressão Emocional	4.53	0.84	4.66	0.65	4.65	0.67	0.62
QCE_F3 Capacidade para Lidar com a Emoção	4.45	0.76	4.53	0.58	4.52	0.59	0.27

<sup>a</sup> As diferenças entre as médias não atingiram o limiar convencionado de significância estatística ( $p < .05$ ).

O teste multivariado realizado não apontou diferenças estatisticamente significativas entre os participantes com e sem ideação suicida [ $\Lambda de Wilks = 0.997$ ,  $F(3, 219) = 0.21$ ,  $p = .889$ ]. Por sua vez, a análise dos testes univariados decorrentes também não revelou qualquer influência da variável ideação suicida ao nível das competências emocionais dos nossos inquiridos. No *Quadro 4.8* apresentam-se as pontuações médias, os desvios-padrão e os resultados dos testes univariados. A evidência empírica leva-nos a excluir a hipótese de que a ideação suicida determina diferenças nas competências emocionais.

#### 4.2.7. Hipótese 7 – Influência dos passatempos nas competências emocionais.

Pretendemos, por último, analisar a influência dos diferentes tipos de passatempos nas competências emocionais da nossa amostra (H7). A MANOVA realizada retomou como VD as três dimensões do QCE e considerou agora como VI os passatempos relatados pelos participantes. Por forma a reduzirmos o conjunto dos passatempos dos participantes a uma dimensão que nos permitisse manejar os dados mais facilmente (Field, 2009), procedemos ao seu agrupamento em grandes áreas, tendo sido consideradas as seguintes oito categorias: 1)

atividades de enriquecimento pessoal<sup>3</sup> ( $n = 83$ ); 2) artes<sup>4</sup> ( $n = 30$ ); 3) causas sociais<sup>5</sup> ( $n = 7$ ); 4) desporto<sup>6</sup> ( $n = 34$ ); 5) multimédia e audiovisuais<sup>7</sup> ( $n = 20$ ); 6) procura de emprego<sup>8</sup> ( $n = 16$ ); 7) lazer<sup>9</sup> ( $n = 25$ ); e 8) outros<sup>10</sup> ( $n = 8$ ).

#### Quadro 4.9.

*Pontuações Médias e Desvios-Padrão dos Fatores do QCE em função dos Passatempos: Testes Univariados*

Dimensões do QCE	Passatempos																		F (7, 215)
	EP		Art		CS		Dsp		MA		PE		Lzr		Out		Total		
	(n = 83)	(n = 30)	(n = 7)	(n = 34)	(n = 20)	(n = 16)	(n = 25)	(n = 8)	(N = 223)										
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
QCE_F1 Percepção Emocional	4.34	0.51	4.33	0.43	4.35	0.48	4.42	0.40	4.17	0.62	4.26	0.56	4.48	0.68	4.52	0.38	4.35	0.52	0.89
QCE_F2 Expressão Emocional	4.62	0.72	4.75	0.66	4.91	0.74	4.65	0.50	4.49	0.61	4.33	0.64	4.78	0.72	5.06	0.59	4.65	0.67	1.60
QCE_F3 Capacidade para Lidar com a Emoção	4.56	0.60	4.53	0.48	4.87	0.53	4.64	0.45	4.13	0.60	4.33	0.76	4.64	0.63	4.25	0.58	4.52	0.59	2.59*

*Legenda:* EP = Enriquecimento pessoal; Art = Artes; CS = Causas sociais; Dsp = Desporto; MA = Multimédia e audiovisuais; PE = Procura de emprego; Lzr = Lazer; Out = Outros.

\* $p < .05$

Assegurados os pré-requisitos à interpretação fiável da MANOVA [ $M de Box = 62.68$ ,  $F(42, 6216) = 1.357$ ,  $p = .062$ ], prosseguimos com a análise do teste multivariado, que assinalou um efeito global significativo [ $A de Wilks = 0.856$ ,  $F(21, 612) = 1.63$ ,  $p = .039$ ]. De igual forma, os testes univariados subsequentes também evidenciaram diferenças estatísticas, registando-se na dimensão *capacidade para lidar com a emoção* [ $F(7, 215) = 2.59$ ,  $p = .014$ ], conforme dispõe no *Quadro 4.9*.

Procurando apurar em que níveis da VI residem as diferenças encontradas, procedemos ao cálculo dos testes de comparação múltipla de *Tukey HSD (honestly significant difference)*, calculado para contrastes simples *a posteriori* (cf. *Quadro 4.10*). A consulta dos resultados emergidos permite-nos concluir que, ao nível da capacidade para lidar com as emoções (fator 3), existem diferenças entre os praticantes de desporto e os que se dedicam a atividades multimédia e audiovisuais. Ou seja, comparativamente, os que praticam desporto mostram níveis significativamente mais elevados de capacidade para lidar com as emoções do que os que se envolvem em atividades multimédia e audiovisuais.

<sup>3</sup> Agrupa articulistas, escritores, formação, estudar e ler.

<sup>4</sup> Agrupa artesanato, bricolagem, costura, musica, pintura e teatro.

<sup>5</sup> Agrupa o associativismo e o voluntariado.

<sup>6</sup> Refere-se apenas a atividades de desporto.

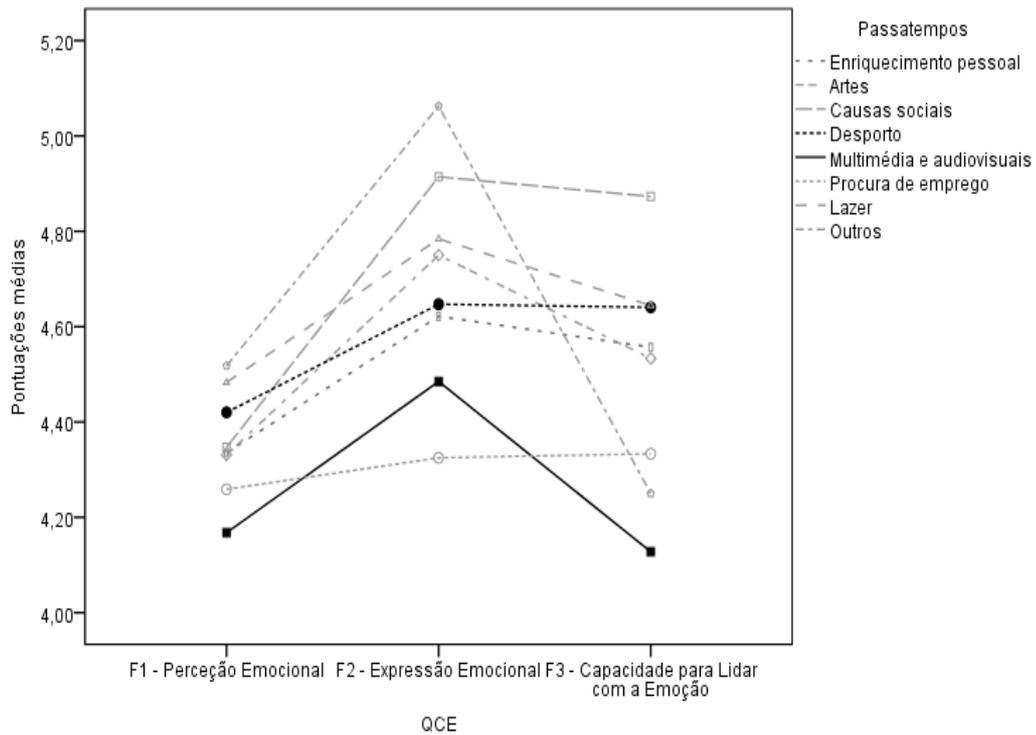
<sup>7</sup> Agrupa fotografia, internet, informática e televisão.

<sup>8</sup> Refere-se apenas à procura de emprego.

<sup>9</sup> Agrupa viagens e visitas/convívios com familiares e amigos.

<sup>10</sup> Agrupa a aquarofilia, o babysitting, a cozinha, a horticultura e a jardinagem.

Na *Figura 4.7.* representamos graficamente as pontuações médias das três subescalas do QCE em função dos passatempos. Concluímos que o tipo de passatempos adotados pelos participantes deste estudo determina uma menor *capacidade de lidar com a emoção*, pelo que a nossa H7 recebe, igualmente, suporte empírico.



*Figura 4.7.* Pontuações médias das três subescalas do QCE em função dos passatempos.

Quadro 4.10.

*Diferenças entre as Médias dos Fatores do QCE em Função dos Passatempos: Testes de Comparação Múltipla*

	<i>Passatempos</i>							
	Enriquecimento pessoal (n = 83)	Artes (n = 30)	Causas sociais (n = 7)	Desporto (n = 34)	Multimédia audiovisuais (n = 20)	Procura emprego (n = 16)	Lazer (n = 25)	Outros (n = 8)
	<i>Diferenças entre as médias</i>							
<i>Passatempos</i>	<i>Fator 1: Percepção emocional</i>							
Enriquecimento pessoal	—							
Artes	-0.00	—						
Causas sociais	0.01	0.02	—					
Desporto	0.08	0.09	0.07	—				
Multimédia e audiovisuais	-0.17	-0.16	-0.18	-0.25	—			
Procura de emprego	-0.08	-0.07	-0.09	-0.16	0.09	—		
Lazer	0.15	0.15	0.14	0.06	0.32	0.22	—	
Outros	0.18	0.19	0.17	0.10	0.35	0.26	0.04	—
<i>Passatempos</i>	<i>Fator 2: Expressão emocional</i>							
Enriquecimento pessoal	—							
Artes	0.13	—						
Causas sociais	0.29	0.16	—					
Desporto	0.03	-0.10	-0.27	—				
Multimédia e audiovisuais	-0.14	-0.27	-0.43	-0.16	—			
Procura de emprego	-0.30	-0.43	-0.59	-0.32	-0.16	—		
Lazer	0.16	0.03	-0.13	0.14	0.30	0.46	—	
Outros	0.44	0.31	0.15	0.42	0.58	0.74	0.28	—
<i>Passatempos</i>	<i>Fator 3: Capacidade para lidar com a emoção</i>							
Enriquecimento pessoal	—							
Artes	-0.02	—						
Causas sociais	0.32	0.34	—					
Desporto	0.08	0.11	-0.23	—				
Multimédia e audiovisuais	-0.43	-0.41	-0.75	-0.51*	—			
Procura de emprego	-0.22	-0.20	-0.54	-0.31	0.20	—		
Lazer	0.09	0.11	-0.23	0.00	0.52	0.31	—	
Outros	-0.31	-0.28	-0.62	-0.39	0.12	-0.08	-0.39	—

\*p &lt; .05

### 4.3. Outros Resultados

Na presente secção exploramos um pouco mais os nossos dados, objetivando apurar o impacto das variáveis sociodemográficas dos participantes deste estudo, nomeadamente das

variáveis idade e gênero, nas suas competências emocionais. No *ponto 4.3.1.* avaliamos a influência da idade e no *ponto 4.3.2.* avaliamos a influência do gênero.

#### 4.3.1. Impacto da idade nas competências emocionais.

O impacto da variável idade dos participantes ao nível das três subescalas do QCE, foi avaliado tendo em conta o agrupamento em oito classes etárias: 1) até 25 anos ( $n = 52$ ); 2) dos 26 aos 30 anos ( $n = 72$ ); 3) dos 31 aos 35 anos ( $n = 49$ ); 4) dos 36 aos 40 anos ( $n = 21$ ); 5) dos 41 aos 45 anos ( $n = 16$ ); 6) dos 46 aos 50 anos ( $n = 4$ ); 7) dos 51 aos 55 anos ( $n = 6$ ); e 8) mais de 55 anos ( $n = 3$ ). A MANOVA realizada considerou as classes etárias como VI e como VD as três subescalas do QCE.

O resultado da MANOVA indica a inexistência de um efeito global estatisticamente significativo [*A de Wilks* = 0.941,  $F(21, 612) = 0.62$ ,  $p = .903$ ]. De igual modo, os testes univariados decorrentes, cujos resultados (juntamente com as pontuações médias e desvios-padrão para as diferentes classes etárias) se disponibilizam no *Quadro 4.11.*, também não assinalam a existência de qualquer efeito significativo.

Examinando a possibilidade de eventuais diferenças ao nível das três subescalas do QCE em função das classes etárias, procedemos ao cálculo dos testes de comparação múltipla de *Tukey HSD*, calculados para contrastes simples *a posteriori*. Contudo, à semelhança dos resultados anteriormente obtidos, também aqui não se obtiveram resultados que evidenciassem a existência de diferenças estatisticamente significativas, razão pela qual suprimimos a representação gráfica destes resultados. Concluímos que a idade dos participantes não tem qualquer impacto nas suas competências emocionais.

Quadro 4.11.

*Pontuações Médias e Desvios-Padrão dos Fatores do QCE em função das Classes Etárias: Testes Univariados*

	Classes etárias																		<i>F</i> <sup>a</sup>
	=< 25 anos ( <i>n</i> = 52)		26-30 anos ( <i>n</i> = 72)		31-35 anos ( <i>n</i> = 49)		36-40 anos ( <i>n</i> = 21)		41-45 anos ( <i>n</i> = 16)		46-50 anos ( <i>n</i> = 4)		51-55 anos ( <i>n</i> = 6)		=> 56 anos ( <i>n</i> = 3)		Total ( <i>N</i> = 223)		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>									
<i>Dimensões do QCE</i>																			
QCE_F1 Percepção Emocional	4.34	0.51	4.38	0.51	4.27	0.57	4.45	0.42	4.43	0.53	4.39	0.71	4.27	0.55	4.33	0.16	4.35	0.52	0.39
QCE_F2 Expressão Emocional	4.61	0.69	4.64	0.63	4.64	0.69	4.61	0.62	4.81	0.80	5.00	0.73	4.68	0.79	4.80	0.20	4.65	0.67	0.35
QCE_F3 Capacidade para Lidar com a Emoção	4.39	0.62	4.54	0.64	4.49	0.54	4.65	0.53	4.53	0.59	4.83	0.58	4.81	0.42	4.63	0.23	4.52	0.59	0.90

<sup>a</sup> As diferenças entre as médias não atingiram o limiar de significação estatística convencionado ( $p < .05$ ).

### 4.3.2. Impacto do género nas competências emocionais.

No sentido de analisarmos possíveis diferenças ao nível do género nas três subescalas do QCE procedemos a nova MANOVA, onde retomámos como VD as três subescalas do QCE e como VI o género dos participantes. Para a VI, considerámos dois níveis: 1) género feminino ( $n = 184$ ); e 2) género masculino ( $n = 39$ ).

Dado que a análise dos pré-requisitos para uma utilização fidedigna da MANOVA indicou a heterogeneidade das covariâncias [o teste de Box indicou um  $M = 16.78$ ,  $F(6, 26843) = 2.71$ ,  $p < .05$ ], recorremos ao teste não paramétrico  $U$  de *Mann-Whitney*. No *Quadro 4.12.* indicam-se os resultados obtidos, assim como as pontuações médias e os desvios-padrão respetivos.

Quadro 4.12.

*Pontuações Médias e Desvios-Padrão dos Fatores do QCE em função do Género: Testes de Mann-Withney*

Dimensões do QCE	Género						U de Mann-Withney
	Feminino ( $n = 184$ )		Masculino ( $n = 39$ )		Total ( $N = 223$ )		
	M	DP	M	DP	M	DP	
QCE_F1 Perceção Emocional	4.35	0.53	4.37	0.47	4.35	0.52	3581
QCE_F2 Expressão Emocional	4.67	0.68	4.57	0.62	4.65	0.67	3269
QCE_F3 Capacidade para Lidar com a Emoção	4.48	0.60	4.69	0.55	4.52	0.59	2738*

\* $p < .05$

A análise do *Quadro 4.12.* permite-nos constatar diferenças significativas entre o género feminino e o masculino no que concerne à *capacidade de lidar com a emoção* ( $U = 3581$ ,  $z = -2.33$ ,  $p = .020$ ,  $r = -.16$ ), verificando-se um pequeno tamanho de efeito ( $r$ ) nas diferenças observadas. Na *Figura 4.8.* disponibiliza-se a representação gráfica das pontuações médias das três subescalas do QCE em função do género dos participantes, onde são bem visíveis as diferenças encontradas ao nível da *capacidade para lidar com a emoção*, com o género masculino a evidenciar as pontuações médias mais elevadas. Estes resultados confirmam o impacto do género nas competências emocionais, sendo na dimensão *capacidade para lidar com a emoção* que estas diferenças são mais evidentes.

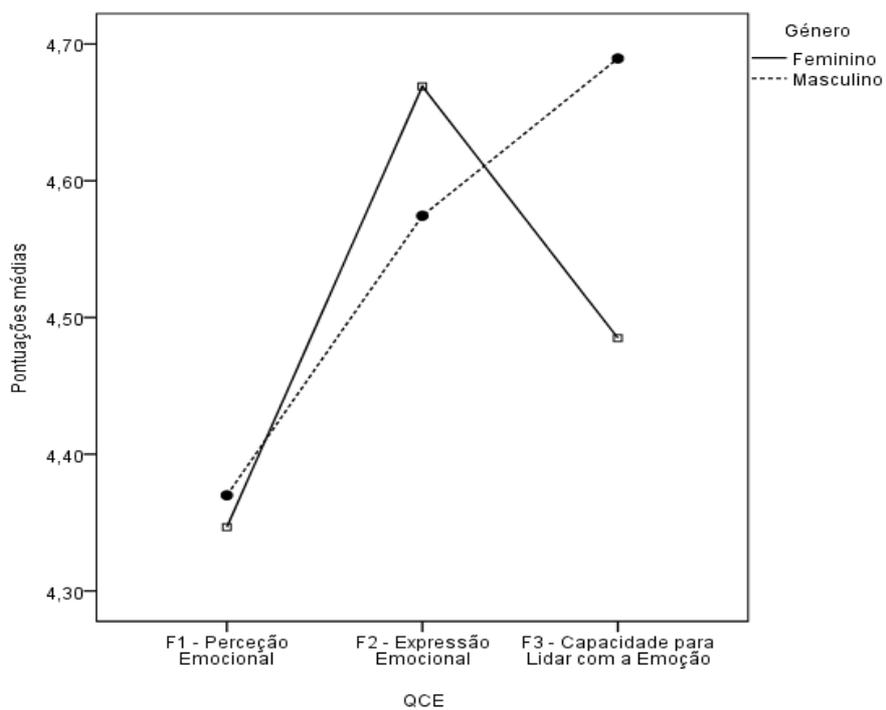


Figura 4.8. Pontuações médias das três subescalas do QCE em função do gênero.

## Capítulo 5 – Discussão e Conclusões

Neste capítulo final, vamos dedicar a nossa atenção a uma síntese sumária dos resultados obtidos, procedendo à sua discussão e interpretação, tendo como suporte a literatura utilizada nos primeiros capítulos. Posteriormente, vamos dedicar um outro ponto, neste capítulo, às conclusões, à enunciação das limitações da investigação e respetivas sugestões para investigações futuras.

### 5.1. Discussão dos Resultados

#### 5.1.1. Competências emocionais e autoconceito.

Tal como Cole e Rozell (2011) afirmaram na sua investigação, para que o indivíduo seja emocionalmente competente é indispensável que este seja dotado de boas competências de autoconfiança e, conseqüentemente, de autoconceito, sendo estas competências promissoras de maiores índices de satisfação com a vida, bem como de autoaceitação e de autoestima (Carmeli et al., 2009). Ainda outros autores (e.g., Antunes, 2006; Greenspan, 2009; Silva, 2011) postulam que o autoconceito está fortemente interligado com o desenvolvimento das competências emocionais. Verdade que pudemos corroborar com os resultados revelados pela nossa primeira hipótese (H1), a qual nos permite inferir que os indivíduos emocionalmente mais competentes são mais idóneos no seu autoconceito de competência, tal como nos mostra a proporção de variabilidade partilhada da nossa amostra, cujo seu valor é bastante elevado ( $R^2 = 30.91\%$ ). Desta forma, podemos concluir que as competências emocionais, tal com defendem Slaski e Cartwright (2003), são recursos que permitem preservar o autoconceito dos indivíduos, sendo que aqueles que se demonstram emocionalmente mais competentes têm melhor capacidade de se ajustarem à sua envolvente e de gerir melhor as diferentes contingências da sua vida (Rego & Fernandes, 2005). Porém, importa salientar que o autoconceito se equipara a um filtro, que determina o modo com percebemos os eventos, os objetos e os indivíduos com os quais nos relacionamos, influenciando, assim, os seus comportamentos e suas vivências (Moysés, 2001), sendo que podemos deduzir que se um indivíduo se perceber como pouco competente ao nível do seu autoconceito, também se irá perceber como pouco competente ao nível das suas competências emocionais.

### **5.1.2. Competências emocionais, expectativas profissionais, tristeza, preocupação, vergonha, suicídio e passatempos.**

Ao longo da revisão de literatura, fomos descrevendo os mais variados estados emocionais pelos quais um desempregado poderá passar. De facto, os desempregados tendem a experimentar índices elevados de stresse, ansiedade, depressão, angústia, bem como revelam baixos índices de autoestima e de autoconfiança (Warr et al., 1988). Neste sentido, estas pessoas tendem a ter sentimentos de perda, preocupação, desesperança, desmoralização, inatividade, isolamento social, estigmatização, resignação (Fryer, 1988), vergonha, falhanço e inadequação (Glyptis, 1989). Estimulando, ainda, os índices de agressividade, desânimo, inibição, apatia, culpabilidade, perda de identidade, desorientação (Kaufman, 1982) e desesperança (Waters, 2000). Deste modo, e após analisarmos os resultados das nossas hipóteses, verificamos que a situação de desemprego interfere de forma significativa com as competências emocionais de um indivíduo. Isto é, quando um indivíduo se encontra desempregado, tende a manifestar menores níveis de competências emocionais quando considera fracassadas as suas expectativas profissionais (constatação da segunda hipótese – H2). Já a nossa terceira hipótese (H3), revela que as pessoas que não se sentem tristes com a situação de desemprego, demonstram valores mais favoráveis ao nível das suas competências emocionais. Por outro lado, as pessoas que se revelam preocupadas pelo seu desemprego, tendem a mostrar menores índices de competências emocionais (resultado da quarta hipótese – H4). Assim como, aquelas que têm vergonha da sua situação atual, tendem a mostrar mais dificuldades ao nível da sua expressão emocional, bem como mais dificuldades na forma como lidam com as emoções, tal como evidenciaram os resultados da nossa quinta hipótese (H5).

Numa investigação levada a cabo por Araújo et al. (2006), estes postularam que a baixa autoestima, o isolamento social, o uso de drogas e o suicídio, são, entre outros problemas, provas claras do sofrimento causado pelo desemprego. Neste sentido e com intuito de verificar se os resultados da nossa amostra iam ao encontro ao postulado por estes autores, elaborou-se uma questão no Questionário Demográfico acerca da ideação suicida, com qual pudemos constatar que a nossa sexta hipótese (influência da ideação suicida nas competências emocionais – H6) não revela evidência empírica. Isto é, na nossa amostra, a ideação suicida não determina diferenças significativas ao nível das competências emocionais. Contudo, e de acordo com Santos (2013), importa realçar que o aumento de 0,1% na taxa de desemprego, aumenta 0,3% a taxa de suicídio. Relativamente, à sétima hipótese (H7) lamentavelmente não

encontrámos nenhuma investigação que relacionasse estas variáveis, de modo a obtermos termos comparativos. Os resultados do nosso estudo permitem-nos igualmente depreender que o tipo de passatempo adotado pelos participantes determina a sua capacidade e o modo como lidam com as emoções.

### **5.1.3. Competências emocionais, idade e género.**

De forma a interpretarmos um pouco mais os nossos resultados, recorremos a uma análise dos impactos que as variáveis sociodemográficas, idade e género, acarretaram ao nível das competências emocionais. Assim, verificámos que a idade dos participantes da nossa amostra em nada influenciou as suas competências emocionais, tal como testado por Silva (2011) na sua investigação, em que os seus resultados confirmaram igualmente a não existência de diferenças significativas, ao nível das subescalas do QCE, em relação à idade. Por outro lado, numa investigação levada a cabo por Alves, Ribeiro e Santos (2012), com uma outra escala de avaliação de competências emocionais, estes constataram que os indivíduos tendem a ser emocionalmente mais competentes com o avançar da idade.

No que se refere à variável género, e segundo os nossos resultados, pudemos verificar que, de facto, esta interfere claramente ao nível das competências emocionais, nomeadamente na capacidade para lidar com as emoções, onde o género masculino evidenciou melhores pontuações. No entanto, embora não seja tão expressivo, o género feminino tende a ser mais competente ao nível da expressão emocional. Esta constatação é também patente na investigação de Silva (2011), onde os seus resultados revelam que o género feminino é mais hábil no âmbito da expressão emocional. Também, na investigação de Alves et al. (2012), os seus resultados mostraram que o género masculino tende a ser menos idóneo ao nível das competências emocionais, embora esta constatação não seja muito eloquente, dada a semelhança entre os valores médios obtidos. Contudo, importa frisar que Goleman (2012) também defende nos seus estudos que as diferenças de género, ao nível das competências emocionais, não são muito expressivas.

## **5.2. Conclusões**

Ao longo da presente investigação tentámos corroborar a premissa defendida por muitos autores, de que o desemprego é experienciado negativamente por muitas pessoas, sendo na verdade um potenciador das mais diversas emoções. Situação que pessoalmente vivenciei, há um ano atrás, de uma forma tão inesperada, que me levou a reformular esta dissertação e me fez interessar em perceber se tudo aquilo que estava a sentir tinha ou não

alguma evidência empírica. De facto, e após a análise da discussão dos resultados, somos levados a epilogar que a situação de desemprego interfere claramente com as competências emocionais, bem como no modo como nos avaliamos e percebemos (competências de autoconceito). Por outro lado, os nossos resultados evidenciaram diferenças expressivas nas competências emocionais das pessoas que, devido ao flagelo do desemprego, sentem que as suas expectativas profissionais foram fracassadas e têm de lidar com a vivência de estados emocionais negativos como a tristeza, a preocupação e a vergonha.

Por outro lado, os nossos resultados não se revelaram eloquentes ao nível da ideação suicida, onde somos levados a afirmar que a ideação suicida não determina as competências emocionais de um indivíduo. Contudo, ainda extraímos dos nossos resultados que o tipo de passatempo que a pessoa exerce nos seus tempos livres interfere significativamente com as competências emocionais. Ou seja, embora as diferenças significativas encontradas se registem somente entre as pessoas que praticam desporto, e as que se dedicam a atividades de multimédia e audiovisuais (tais como: fotografia, internet, informática e televisão), os nossos dados permitiram-nos verificar que os participantes que passam o seu tempo em atividades de multimédia e audiovisuais tendem a mostrar-se emocionalmente menos competentes do que os restantes grupos, em todas as subescalas do QCE. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de que as atividades de multimédia e audiovisuais são mais solitárias, e, portanto, com menos possibilidades de interações sociais, facto que não fomenta o crescimento e a maturidade emocional. Na verdade, e tal como defende Pésico (2011), os indivíduos emocionalmente competentes revelam maior capacidade para lidar com acontecimentos stressantes, são mais produtivos no mundo do trabalho e estão menos predispostos a situações de conflitualidade. Assim, as pessoas que estejam munidas de ferramentas como o espírito de iniciativa, a flexibilidade, a polivalência, a empatia, a autoconfiança e o autocontrolo, são atualmente o perfil desejado por muitas entidades empregadoras (Jaeger, 2003). Hoje, e tal como defendido por Goleman (2010), as empresas tendem a dar prioridade às competências emocionais, face ao coeficiente intelectual ou até mesmo às capacidades técnicas, para os novos processos de recrutamento e seleção. Tendo conhecimento de que as competências emocionais são determinantes para a satisfação com a vida (Carmeli et al., 2009) e sabendo que estas podem ser desenvolvidas, bem como aprendidas (Goleman, 2010), torna-se pertinente apostar nos planos de formação disponibilizados pelos Institutos de Emprego e Formação Profissional em formações que desenvolvam e incrementem esta competência, de

modo a que as pessoas desempregadas se tornem mais eficazes e eficientes neste domínio, tão imprescindível no mercado de trabalho dos nossos dias.

Reportando-nos às variáveis sociodemográficas (idade e género) e à sua influência nas competências emocionais, somos levados a concluir que a idade não mostrou qualquer impacto ao nível destas competências. Por outro lado, e após a análise de género, apurámos que os homens tendem a ser mais competentes ao nível da capacidade e do modo como lidam com a emoção, sendo que as mulheres são mais expeditas no modo como expressão a emoção. Desta forma, não nos podemos esquecer que gerir pessoas é também gerir os seus sentimentos e, atualmente, não basta sermos inteligentes, espertos ou estarmos preparados para competir. Mas, sim, é fundamental termos calma, empatia e persistência para que perante uma frustração sejamos capazes de ultrapassá-la, por forma a que nos sintamos felizes e realizados no âmbito profissional e pessoal. Assim sendo, uma pessoa emocionalmente bem adaptada, tem a capacidade de ajustar as suas emoções às diferentes contingências da vida (Goleman, 2010).

### **5.3. Limitações e Sugestões para Investigações Futuras**

Como em qualquer investigação desta natureza, também esta não ficou isenta de limitações, cuja pertinência importa realçar. A primeira limitação refere-se à constituição da amostra, pois esta foi maioritariamente constituída por participantes do género feminino (82.5%), o que acreditamos que possa desencadear alguns enviesamentos nos resultados obtidos. Por outro lado, o método de recolha da amostra não foi o mais imparcial, pois a recolha da informação através de questionário poderá ter levado os participantes a responderem segundo os efeitos de desajustabilidade social, respondendo de acordo com aquilo que consideram socialmente correto, não manifestando as suas reais opiniões e/ou sentimentos.

Relativamente a sugestões para futuras investigações, seria interessante desenvolver um estudo longitudinal, onde fosse possível recolher dados em diferentes fases, nomeadamente com o intuito de verificar se o tempo de desemprego influencia as competências emocionais dos indivíduos, comparando desta forma, os resultados obtidos nos diferentes momentos. Além do exposto, seria igualmente interessante desenvolver este estudo com indivíduos com escolaridade ao nível do ensino secundário, bem como elaborar um estudo comparativo, envolvendo os desempregados das diferentes regiões do nosso País, com o objetivo de se perceber se existem diferenças significativas ao nível das suas competências emocionais, em função das regiões onde se inserem.

Em suma, esperamos que a presente investigação contribua para uma melhor compreensão das emoções vivenciadas por muitos desempregados e que sirva de alerta para o facto de que nem todas as pessoas vivenciam o desemprego do mesmo modo. É também nossa expectativa que esta investigação desperte o interesse por parte das diferentes entidades que gerem as situações de desemprego, da pertinência de se ministrarem formações que proporcionem ferramentas que incentivem e desenvolvam as competências emocionais dos desempregados, por forma a que estes encontrem soluções mais adaptadas para lidarem com esta adversidade.

## Referências Bibliográficas

- Alves, J. A. C., Ribeiro, C., & Campos, S. (2012). A inteligência emocional em enfermeiros responsáveis por serviços hospitalares. *Revista de Enfermagem*, 7(III), 33-42.
- Alves, M. N., & Oliveira, E. A. M. (2008). O efeito do desemprego no stress e coping dos professores do 2º ciclo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 9(2), 335-347.
- Antunes, M. (2006). Evolução diferencial da autoestima e do autoconceito académico na adolescência: Análise do efeito de variáveis sócio-cognitivas e relação com o rendimento escolar num estudo longitudinal sequencial do 7º ao 12º ano. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Araújo, J. N. G., Monteiro, L. S. S., Lima, S. T. N., & Souza, D. F. X. (2006). Trabalhadores em situação de desemprego: uma experiência de apoio psicológico. *Mental*, 7 (IV), 107-125.
- Araújo, P., & Jordão, F. (2011). “Os Inempregáveis”: Estudos de caso sobre impactos psicossociais do não-emprego em licenciados portugueses. *Análise Psicológica*, 2(XXIX), 289-314.
- Autoridade para as Condições do Trabalho. (2013). *Estratégia 2013/2015*. Consultado em 15 de março de 2014 em: [http://www.act.gov.pt/\(pt-PT\)/SobreACT/Documents/Orientadores/PlanoActividades/Documents/Estrategia%202013-2015.pdf](http://www.act.gov.pt/(pt-PT)/SobreACT/Documents/Orientadores/PlanoActividades/Documents/Estrategia%202013-2015.pdf).
- Barling, J. (1990). Employment, stress and family functioning. *Series of Studies in Occupational Stress*, 9, 190-194.
- Billier, S. (2000). *Compétences en Action*. Paris: Éditions Liaison.
- Borges, L. O., & Tamayo, A. (2001). A estrutura cognitiva do significado do trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 1(2), 11-44.
- Brandão, A. (2002). Conceitos e coisas: Robert Castel, a “desfiliação” e a pobreza urbana no Brasil. *Revista Emancipação*, 2(1), 141-157.
- Brandão, H. P. (2007). Competências no trabalho: Uma análise da produção científica brasileira. *Estudos de Psicologia*, 12 (2), 149-158.

- Brooks, K., & Nafukho, F. M. (2006). Human resource development, social capital, emotional intelligence: Any link to productivity? *Journal of European Industrial Training*, 30(2), 117-128.
- Bruno-Faria, M. F., & Brandão, H. P. (2003). Competências relevantes a profissionais da área de T&D de uma organização pública do distrito federal. *Revista de Administração Contemporânea*, 7(5), 35-56.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Carmeli, A., Yitzhak-Halevy, M., & Weisberg, J. (2009). The relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing. *Journal of Managerial Psychology*, 24(1), 66-78.
- Cascão, F. (2004). *Entre a gestão de competências e a gestão do conhecimento: Um estudo exploratório de inovações na Gestão das pessoas*. Lisboa: Editora RH.
- Castro, J., & Pego, A. (2000). A carreira já não é o que era. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15-16, 13-20.
- Ceítal, M. (2006). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Edições Silabo.
- Cherniss, C. (2002). Emotional intelligence and the good community. *American Journal of Community Psychology*, 30(1), 1-11.
- Cole, A. Y., & Rozell, E. J. (2011). Emotional intelligence and impression management: A theoretical framework. *Insights Journal*, 1, 93-114.
- Correia, M. J., & Lima, F. (2006). *A Avaliação do Desemprego pelo Inquérito de Emprego*. Estatísticas de Emprego – 2º trimestre de 2006. Consultado a 27 de maio de 2013, em [https://dspace.ist.utl.pt/bitstream/2295/223426/2/2006\\_lima\\_ine\\_publicacao\\_2t2006.pdf](https://dspace.ist.utl.pt/bitstream/2295/223426/2/2006_lima_ine_publicacao_2t2006.pdf)
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa: As emoções sociais e a neurobiologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Day, A. L., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36, 1443-1458.
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality*, 36(3), 315-326.

*Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série – N.º 212 – 3 novembro de 2006, 7689-7706.

*Dicionário de Psicologia: American Psychological Association [APA]*. (2010). São Paulo: Artmed Editora.

*Dicionário de Sociologia*. (2002). Porto: Porto Editora.

Dieckhoff, M. (2011). The effect of unemployment on subsequent job quality in Europe: A comparative study of four countries. *Acta Sociologica*, 54(3), 233-249.

Durand, T. (2000). L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, 127(1), 84-102.

Dutra, J. S., Fleury, M. T. L., & Ruas, R. (2008). *Competências: Conceitos, métodos e experiências*. São Paulo: Editora Atlas.

Emídio, R., Santos, A. J., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). Autoconceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3(XXVI), 491-499.

Ervasti, H. (2002). *Unemployment, well-being and job-search: A comparison of Denmark and Finland*. Department of Social Policy: University of Turku.

Eurostat. (2012). Consultado em 15 de março de 2014 em: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>.

Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.

Faria, L., & Fontaine, A. M. (1995). Adaptação do Self-Perception Profile for Children (SPPC) de Harter a crianças e pré-adolescentes. *Psicologia*, 10(3), 129-142.

Faria, L., & Santos, N. L. (2011). Questionário de Competência Emocional. In C. Machado, M. Gonçalves, L. Almeida, & M. R. Simões (Eds.), *Instrumentos e Contextos de Avaliação Psicológica* (pp. 67-80). Coimbra: Edições Almedina.

Fergusson, D. M., Boden, J. M., & Horwood, L. J. (2007). Unemployment and Suicidal Behavior in a New Zealand Birth Cohort: A fixed effects regression analysis. *Crisis*, 28(2), 95-101.

- Ferreira, J. A., Freitas, R. A., Costa, R. M., & Santos, E. R. (2010). Contributos para a compreensão da população desempregada: O papel dos padrões de crenças motivacionais. *Psychologica*, 52(II), 643-672.
- Ferreira, L. C., Leão, I. B., Santos, L. G., Montrezol, J. R., & Teruya, P. S. (s/d). *Consequências Psicossociais do Desemprego: As determinações socioeconómicas e as percepções das alterações na subjetividade dos trabalhadores após a perda do emprego*. Consultado a 01 de março de 2013, em <http://www.vigotski.net/abrapso/2009-trab-gt03.pdf>.
- Field, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando o SPSS* (2ª ed.). São Paulo, SP: Artmed Editora.
- Fryer, D. (1986). Employment deprivation and personal agency during unemployment: A critical discussion of Johoda's explanation of the psychological effects of unemployment. *Social Behaviour*, 1(1), 3-23.
- Fryer, D. (1988). *Handbook of life, stress, cognition and health*. New York: John Wiley and Sons.
- Fryer, D., & Payne, R. (1986). Being unemployed: A review of the literature on the psychological experience of unemployment. In C. L. Cooper & I. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 235-278). Chichester: Wiley.
- Glyptis, S. (1989). *Leisure and unemployment*. London: Milton Keynes Open University Press.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2003). *Os Novos Líderes*. Lisboa: Grávida.
- Goleman, D. (1998). What makes a leader?. *Harvard Business Review*, 76(6), 93-102.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (2012). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Gondim, S. M. G., Estramiana, J. L. A., Luna, A. F., Oliveira, T. S. S., & Souza, G. C. (2010). Atribuições de causa ao desemprego e valores pessoais. *Estudos de Psicologia*, 15(3), 309-317.
- Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Presença.

- Guerra, P. B. (2001). *Cerebrus: A Gestão Intrapessoal*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Hanish, K. A. (1999). Job loss and unemployment research from 1994 to 1998: A review and recommendations for research and intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 188-220.
- Hansen, K., Lloyd, J., & Stough, C. (2009). Emotional Intelligence and Clinical Disorders. In C. Stough, D. H. Saklofske & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications* (pp. 219-237). New York: Springer.
- Haworth, J. T. (1997). *Work, Leisure and Well-being*. London: Routledge.
- Hera, C. M. A., Íñigo, D. M., Mazo, F. R., & Bilbao, R. D. (2004). *Introducción a la Psicología del Trabajo*. Madrid: McGraw-Hill.
- Huberman, L. (1981). *História da riqueza do homem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Humphrey, R. H., Pollack, J. M., & Hawver, T. (2008). Leading with emotional labor. *Journal of Managerial Psychology*, 23(2), 151-168.
- Instituto do Emprego e Formação Profissional. (2014). *Concelhos: Estatísticas Mensais*. Consultado em 15 de março de 2014 em: [http://www.iefp.pt/estatisticas/MercadoEmprego/ConcelhosEstatisticasMensais/Documents/2014/SIE-Desemprego\\_Registado\\_por\\_concelhos\\_janeiro%202014.pdf](http://www.iefp.pt/estatisticas/MercadoEmprego/ConcelhosEstatisticasMensais/Documents/2014/SIE-Desemprego_Registado_por_concelhos_janeiro%202014.pdf).
- Instituto Nacional de Estatística. (2014). *Estatísticas do Emprego – 4º trimestre de 2013*. Consultado em 15 de março de 2014 em: [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOEstipo=ea&PUBLICACOEScolecao=5685773&PUBLICACOEstema=55574&selTab=tab0](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOEstipo=ea&PUBLICACOEScolecao=5685773&PUBLICACOEstema=55574&selTab=tab0).
- Jaeger, A. J. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education*, 44(6), 615-639.
- Jahoda, M. (1987). *Empleo y desempleo: Un análisis sociopsicológico*. Madrid: Morata.
- John, O. P., & Benet-Martínez, V. (2000). Measurement: Reliability, construct validation, and scale construction. Em H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 339-369). Cambridge: University Press.

- Kaufman, H. (1982). *Professionals in search of work: Coping with the stress of job loss and underemployment*. New York: John Wiley and Sons.
- Knabe, A., & Rätzl, S. (2011). Quantifying the psychological costs of unemployment: the role of permanent income. *Applied Economics*, *43*, 2751-2763.
- Korkmaz, T., & Arpacı, E. (2009). Relationship of organizational citizenship behavior with emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *1*, 2432-2435.
- Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of Social Psychology*, *142*(1), 133-143.
- L'Huillier, D. (2002). *Vocabulaire de psychosociologie: Références et positions*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.
- Le Boterf, G. (1999). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández- Castro, J., & Gómez-Benito, J. (2004). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermeira. *Ansiedad y Estrés*, *10*(1), 29-41.
- Lipovetsky, G. (2007). *A sociedade da decepção*. Barueri: Manole.
- Martínez, R. M., & Muñoz, S. R. (2005). La inteligencia emocional y su relación con el proceso directivo en el contexto empresarial. *Industrial*, *26*(1), 18-24.
- Mattos, V. B., & Bianchetti, L. (2011). Educação Continuada: Solução para o desemprego? *Educação & Sociedade*, *32*(117), 1167-1184.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McEnrue, M. P., Groves, K. S., & Shen, W. (2007). Emotional intelligence development: leveraging individual characteristics. *Journal of Management Development*, *28*(2), 150-174.
- McFadyen, R. (1995). Threatened identities: Unemployed people. *Current Psychology*, *14*(3), 233-257.

- Monteiro, J. K., Pesenti, C. M., Maus, D., Bottega, D., & Machado, F. R. (2008). Reflexões acerca do atendimento psicológico a desempregados. *Aletheia*, 27(1), 233-242.
- Moysés, L. (2001). *A autoestima se constrói passo a passo*. São Paulo: Papirus.
- Muchinsky, P. M. (2004). *Psicologia Organizacional*. São Paulo: Thomson.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2013). Consultado em 15 de março de 2014 em: <http://www.oecd.org/>.
- Padovam, V. A. R. (2005). Antecedentes de bem-estar no trabalho: Percepções de justiça e suportes. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Fonoaudiologia, Universidade Metodista de São Paulo.
- Parente, C. (2008). *Competências: Formar e Gerir Pessoas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pearman, R. (2011). The leading edge: Using emotional intelligence to enhance performance. *Texto para Discussão*, March, 68-71.
- Pérsico, L. (2011). *Guia da Inteligência Emocional*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS (5ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M. (1993). *Learned helplessness*. Oxford: Oxford University Press.
- Pina e Cunha, M., Rego, A., Campos e Cunha, R., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Pinheiro, L. R. S., & Monteiro, J. K. (2007). Refletindo sobre desemprego e agravos à saúde mental. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 10(10), 35-45.
- Purkey, W., & Stanley, P. (2001). The self in psychotherapy. In D. Cain & J. Seeman (Eds.), *Humanistic Psychotherapies* (pp. 473-498). Washington: American Psychological Association.
- Rego, A., & Fernandes, C. (2005). Inteligência Emocional: Contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida. *Psicologia*, 19(1-2), 139-167.
- Rodrigues, B. M., & Rodrigues, H. (1987). Consulta Psicológica e Desemprego. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 123-126.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Santos, A. P., & Borges-Andrade, J. E. (2011). Competências no trabalho: Estado da arte da produção científica portuguesa e estrangeira. *Psychologica*, 55, 39-59.
- Santos, E. J. R. et al. (2010). Desemprego: Experiências de transição. *Psychologica*, 52(II), 35-44.
- Santos, N. L., & Faria, L. (2008). Escala de autoconceito de competência (EACC) revisitada: Nova versão em contexto sócio-laboral. In L. S. Almeida, M. R. Simões, C. Machado, & M. M. Gonçalves (Eds.), *Avaliação Psicológica: Instrumentos Validados para a População Portuguesa* (vol. II) (pp. 31-42). Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, O. (2013). *Crise afasta portugueses de pedir ajuda a psicólogos*. Consultado em 27 de maio de 2013, em <http://sicnoticias.sapo.pt/pais/2013/05/27/crise-afasta-portugueses-de-pedir-ajuda-a-psicologos>.
- Schultz-Gambard, J., Balz, H., Drewski, R., & Mowka, K. (1988). Individual and Social Consequences of Unemployment. *Environmental Social Psychology*, 182-188.
- Serra, A. V. (2007). *O Stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Adriano Vaz Serra.
- Sewell, G. F. (2011). How emotional intelligence can make a difference. *Military Review*, March-April, 79-83.
- Silva, C. (2011). Estudo de competências emocionais e sua correlação com o autoconceito. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Fernando Pessoa do Porto.
- Simionato, M. (2006). *Competências Emocionais: O diferencial competitivo no trabalho*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health*, 19(4), 233-239.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work*. New York: John Wiley.
- Vondracek, F., Ferreira, J., & Santos, E. (2010). Vocational behavior and development in times of social change: New perspectives for theory and practice. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 125-131.
- Warr, P., Jackson, P., & Banks, M. (1988). Unemployed and mental health: Some British studies. *Journal of Social Issues*, 44(4), 47-68.

- Waters, L. (2000). Coping with unemployment: A literature review and presentation of a new model. *International Journal of Management Review*, 2(2), 169-182.
- Waters, L. E., & Moore, K. A. (2002). Reducing latent deprivation during unemployment: The role of meaningful leisure activity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 15-32.
- Weng, H. C., Hung, C. M., Liu, Y. T., Cheng, Y. J., Yen, C. Y., Chang, C. C., & Huang, C. K. (2011). Associations between emotional intelligence and doctor burnout, job satisfaction and patient satisfaction. *Medical Education*, 45, 835-842.
- Winefield, A. H. (2002). Unemployment, underemployment, occupational stress and psychological well-being. *Australian Journal of Management*, 27(1), 137-148.
- Witte, H. (2005). Job Insecurity: Review of the international literature on definitions, prevalence, antecedents and consequences. *Journal of Industrial Psychology*, 31(4), 1-6.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology: An International Review*, 53(3), 371-399.
- Zenger, M., Berth, H., Brähler, E., & Stöbel-Richter, Y. (2013). Health complaints and unemployment: The role of self-efficacy in a prospective cohort study. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32(1), 97-115.



## **Anexo 1**

### **Questionário de Competências Emocionais e Autoconceito de Competência (QCEAC)**





**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**  
*GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS*

A presente investigação insere-se no âmbito da dissertação de projeto final do Mestrado em Gestão de Recursos Humanos, sob a orientação da Professora Dra. Paula Campos.

Esta investigação tem como objetivo analisar as competências emocionais e de autoconceito relativas aos desempregados do concelho de Leiria.

Eu, \_\_\_\_\_, como participante desta investigação, declaro estar informado(a) acerca da funcionalidade das escalas, bem como, da sua importância para alcançar os objetivos pretendidos, pela aluna responsável desta investigação.

Declaro igualmente, ter conhecimento que nenhuma da informação obtida neste estudo será usada de modo a que possa ser identificado(a).

Nesta condição, concordo que a informação obtida no estudo possa ser usada para efeitos educativos ou publicação, a qual será submetida a tratamentos estatísticos.

Também, tomei conhecimento que a minha participação é voluntária e que em qualquer altura, tenho liberdade de retirar a minha autorização ou recusar participar no estudo.

Caso tenha, quaisquer dúvidas ou questões relativamente à minha participação, contactarei a orientadora do estudo (Prof. Dra. Paula Campos, docente do ISLA-Leiria) ou a aluna responsável, Dora Silva, através do e-mail (dorita.silva@gmail.com).

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/201\_\_

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da Aluna responsável pela investigação: \_\_\_\_\_

Assinatura do Orientador: \_\_\_\_\_



## QUESTIONÁRIO DE COMPETÊNCIA EMOCIONAL

Autor: Vladimir Tăksić

Adaptação Portuguesa: L. Faria & N. Lima Santos (2001)

O presente Questionário é **CONFIDENCIAL** e **ANÓNIMO**.

Nas páginas seguintes vai encontrar um conjunto de afirmações, às quais pedimos que responda espontaneamente, sem pensar muito em cada uma delas, pois o que nos interessa é o que habitualmente sente e pensa acerca das mesmas.

Isto não é um teste, logo, não há boas nem mas respostas. O que conta é sua opinião sincera!

**MUITO OBRIGADO** por nos ter disponibilizado o seu tempo para responder a este Questionário.

Por favor, leia cada uma das afirmações que a seguir se apresentam e responda pondo um círculo ou uma cruz na letra que corresponde à sua opinião, usando a escala que se segue:

	A NUNCA	B RARAMENTE	C POUCAS VEZES	D ALGUMAS VEZES	E FREQUENTEMENTE	F SEMPRE				
1	Consigo manter-me de bom humor, mesmo que alguma coisa má aconteça.				A	B	C	D	E	F
2	Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções em palavras.				A	B	C	D	E	F
3	Quando encontro alguém conhecido, apercebo-me logo da sua disposição.				A	B	C	D	E	F
4	Consigo manter-me de bom humor, mesmo quando os que rodeiam estão de mau humor.				A	B	C	D	E	F
5	Quando alguma coisa me desagrada, demonstro-o logo.				A	B	C	D	E	F
6	Quando vejo como alguém se sente, geralmente sei o que lhe aconteceu.				A	B	C	D	E	F
7	As experiências desagradáveis ensinam-me o que não devo fazer.				A	B	C	D	E	F
8	Consigo facilmente arranjar maneira de me aproximar das pessoas de quem gosto.				A	B	C	D	E	F
9	Consigo perceber a diferença, se os meus amigos estão tristes ou dececionados.				A	B	C	D	E	F
10	Quando alguém me elogia, trabalho com maior entusiasmo.				A	B	C	D	E	F
11	Consigo facilmente descrever as emoções que estou a sentir.				A	B	C	D	E	F
12	Consigo facilmente notar as mudanças de humor nos meus amigos.				A	B	C	D	E	F
13	Quando não gosto de uma pessoa, arranjo maneira de lho mostrar.				A	B	C	D	E	F

	A NUNCA	B RARAMENTE	C POUCAS VEZES	D ALGUMAS VEZES	E FREQUENTEMENTE			F SEMPRE		
14	Exprimo bem as minhas emoções.				A	B	C	D	E	F
15	Consigo facilmente fazer feliz um amigo no dia do seu aniversário.				A	B	C	D	E	F
16	Quando estou de bom humor, é difícil ficar mal disposto(a).				A	B	C	D	E	F
17	Consigo exprimir a forma como me sinto.				A	B	C	D	E	F
18	Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções.				A	B	C	D	E	F
19	Quando estou de bom humor, todos os problemas parecem ter solução.				A	B	C	D	E	F
20	Consigo descrever o meu estado emocional atual.				A	B	C	D	E	F
21	Consigo perceber quando alguém se sente desanimado.				A	B	C	D	E	F
22	Quando estou com alguém que me admira, tenho cuidado com a forma como me comporto.				A	B	C	D	E	F
23	Posso afirmar que conheço bem o meu estado emocional.				A	B	C	D	E	F
24	Consigo descrever os sentimentos de uma pessoa a partir da expressão da sua cara.				A	B	C	D	E	F
25	Quando estou feliz e bem humorado(a), estudo e trabalho melhor.				A	B	C	D	E	F
26	O meu comportamento reflete os meus sentimentos mais profundos.				A	B	C	D	E	F
27	Consigo detetar a inveja disfarçada nos outros.				A	B	C	D	E	F
28	Se eu quiser mesmo, consigo resolver problemas que parecem sem solução.				A	B	C	D	E	F
29	As pessoas são sempre capazes de descrever o meu estado de humor.				A	B	C	D	E	F
30	Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor.				A	B	C	D	E	F
31	Consigo facilmente persuadir um amigo de que não há razões para se preocupar.				A	B	C	D	E	F
32	Normalmente sei as razões porque me sinto mal.				A	B	C	D	E	F
33	Percebo quando alguém se sente culpado.				A	B	C	D	E	F
34	Procuo moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas.				A	B	C	D	E	F
35	Considero fácil manifestar carinho a pessoas do sexo oposto.				A	B	C	D	E	F
36	Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos.				A	B	C	D	E	F
37	Não há nada de mal com o modo como habitualmente me sinto.				A	B	C	D	E	F
38	Consigo nomear e descrever a maioria dos meus sentimentos.				A	B	C	D	E	F
39	Percebo quando alguém está em baixo.				A	B	C	D	E	F
40	Cumpro os meus deveres e obrigações com prontidão, em vez de estar a pensar neles.				A	B	C	D	E	F

	A NUNCA	B RARAMENTE	C POUCAS VEZES	D ALGUMAS VEZES	E FREQUENTEMENTE	F SEMPRE				
41	Consigo reconhecer a maioria dos meus sentimentos.				A	B	C	D	E	F
42	Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor.				A	B	C	D	E	F
43	Tento manter o bom humor.				A	B	C	D	E	F
44	Sei como surpreender de forma agradável cada um dos meus amigos.				A	B	C	D	E	F
45	No que diz respeito, é normal sentir o que sinto agora.				A	B	C	D	E	F

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.



## QUESTIONÁRIO SOBRE AUTOCONCEITO DE COMPETÊNCIA (versão para o contexto socioprofissional)

Autores: N. Lima Santos & L. Faria (2008)

O presente Questionário é **CONFIDENCIAL** e **ANÔNIMO**.

As suas respostas serão analisadas conjuntamente com as de outras pessoas, pelo que não haverá acesso às respostas individuais.

O objetivo deste questionário é conhecer a opinião que cada um tem da sua competência: não há boas, nem más respostas, pois o que conta é a sua opinião sincera acerca de si mesmo, tal como se vê em diversos aspetos da sua vida profissional.

Por favor responda a todas as questões, mesmo que algumas lhe pareçam semelhantes a outras.

**MUITO OBRIGADO** por nos ter disponibilizado o seu tempo para responder a este Questionário.

Por favor, responda a todas as questões que se seguem, assinalando com um círculo (O) ou uma cruz (X) a letra que melhor corresponde à sua opinião sobre si mesmo, usando a seguinte escala:

A DISCORDO TOTALMENTE	B DISCORDO	C DISCORDO PARCIALMENTE	D CONCORDO PARCIALMENTE	E CONCORDO	F CONCORDO TOTALMENTE
-----------------------------	---------------	-------------------------------	-------------------------------	---------------	-----------------------------

1	Tenho uma curiosidade natural por novas atividades.	A	B	C	D	E	F
2	Interesso-me por assuntos que me obriguem a pensar.	A	B	C	D	E	F
3	Sou competente no que faço.	A	B	C	D	E	F
4	Tenho em consideração os outros.	A	B	C	D	E	F
5	Procuro fazer valer a minha opinião.	A	B	C	D	E	F
6	Sou uma pessoa habilidosa naquilo que faço.	A	B	C	D	E	F
7	Tenho interesse por novas atividades.	A	B	C	D	E	F
8	A minha capacidade para resolver problemas está a melhorar.	A	B	C	D	E	F
9	Compreendo as coisas rapidamente.	A	B	C	D	E	F
10	Faço planos detalhados antes de agir.	A	B	C	D	E	F
11	Sou capaz de escutar os outros.	A	B	C	D	E	F
12	Tenho iniciativa própria.	A	B	C	D	E	F
13	Tenho uma boa imaginação.	A	B	C	D	E	F
14	Sou capaz de integrar coisas diferentes.	A	B	C	D	E	F
15	Procuro conhecer antecipadamente as exigências de uma tarefa.	A	B	C	D	E	F
16	A minha vontade de aprender está a aumentar.	A	B	C	D	E	F

	A DISCORDO TOTALMENTE	B DISCORDO	C DISCORDO PARCIALMENTE	D CONCORDO PARCIALMENTE	E CONCORDO	F CONCORDO TOTALMENTE				
17	Aprendo coisas novas com facilidade.				A	B	C	D	E	F
18	Tenho bons conhecimentos gerais.				A	B	C	D	E	F
19	Sou bem aceite pelos outros.				A	B	C	D	E	F
20	Travo facilmente novos conhecimentos.				A	B	C	D	E	F
21	Sou uma pessoa criativa.				A	B	C	D	E	F
22	Procuo valorizar-me investindo na minha formação.				A	B	C	D	E	F
23	Compreendo facilmente os outros.				A	B	C	D	E	F
24	A minha competência no que faço está a melhorar.				A	B	C	D	E	F
25	Consigo aplicar os conhecimentos na prática.				A	B	C	D	E	F
26	Leio muito para continuar a aprender.				A	B	C	D	E	F
27	Analiso os problemas em profundidade.				A	B	C	D	E	F
28	Sou uma pessoa enérgica.				A	B	C	D	E	F
29	Tenho diversas aptidões.				A	B	C	D	E	F
30	Preparo-me cuidadosamente para realizar as minhas atividades.				A	B	C	D	E	F
31	Sou uma pessoa ativa.				A	B	C	D	E	F
32	A minha capacidade de cooperar está a melhorar.				A	B	C	D	E	F
33	Resolvo problemas rapidamente.				A	B	C	D	E	F
34	Mantenho-me a par dos acontecimentos atuais.				A	B	C	D	E	F
35	Tenho conhecimento pormenorizado das coisas.				A	B	C	D	E	F
36	Sinto-me capaz de ajudar os outros.				A	B	C	D	E	F
37	Encontro novas maneiras de fazer as coisas.				A	B	C	D	E	F
38	Procuo dar valor aos outros.				A	B	C	D	E	F
39	Gosto de tarefas diferentes do habitual.				A	B	C	D	E	F
40	A minha capacidade para tomar decisões está a aumentar.				A	B	C	D	E	F
41	Consigo analisar os assuntos de vários pontos de vista.				A	B	C	D	E	F
42	Tenho vontade de aprender coisas novas.				A	B	C	D	E	F
43	Faço as minhas atividades com rigor.				A	B	C	D	E	F
44	Sou uma pessoa amigável.				A	B	C	D	E	F
45	Tenho um bom sentido de humor.				A	B	C	D	E	F
46	Evito pedir orientações para realizar as minhas atividades.				A	B	C	D	E	F
47	Encontro facilmente o essencial dos assuntos.				A	B	C	D	E	F
48	A minha capacidade para encontrar novas soluções está a aumentar.				A	B	C	D	E	F

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.



**QUESTIONÁRIO DEMOGRÁFICO**  
*MESTRADO EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS*

O presente Questionário é **CONFIDENCIAL** e **ANÓNIMO**.

Seguidamente vai encontrar um conjunto de questões, as quais pedimos que responda sinceramente.

Por favor, leia cada uma das questões e responda colocando nos espaços em branco a informação que lhe é solicitada ou responda assinalando com uma cruz (x) a opção que corresponde à sua situação.

Isto não é um teste, logo, não existem nem boas, nem más respostas.  
O que conta é a sua sinceridade, para a boa execução da investigação!

**MUITO OBRIGADA** por nos ter disponibilizado o seu tempo para responder a este Questionário.

- 1) Idade: \_\_\_\_\_ anos.
- 2) Género: Feminino  Masculino .
- 3) Qual a sua instrução académica, concluída?  
Bacharelato  Licenciatura (*pré Bolonha*)  Licenciatura (*pós Bolonha*)   
Mestrado  Doutoramento
- 4) Em que área, especifique o nome do curso?  
\_\_\_\_\_.
- 5) Está em situação de 1º emprego? Sim  Não . Se respondeu **NÃO**, trabalhava na sua área de formação? Sim  Não . Se respondeu **NÃO**, especifique a área em que trabalhava:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.
- 6) Está disponível para trabalhar noutras áreas, que sejam diferentes da sua área de formação?  
Sim  Não .
- 7) Está desempregado há quanto tempo?  
Há 1 mês  De 2 meses até 5 meses  De 6 meses até 11 meses   
Há 1 ano  Há 2 anos  Há mais de 3 anos
- 8) Recebe subsídio de desemprego? Sim  Não . Se respondeu **NÃO**, depende de terceiros/familiares? Sim  Não .
- 9) Sente que as suas expetativas profissionais estão fracassadas? Sim  Não .

- 10) Sente tristeza pela sua situação atual? Sim  Não .
- 11) Sente preocupação pela sua situação atual? Sim  Não .
- 12) Sente vergonha pela sua situação atual? Sim  Não .
- 13) Já pensou em colocar termo à sua vida? Sim  Não .
- 14) O que faz para ocupar o seu tempo? Enumere somente 1 passatempo, que considera mais frequente no seu dia-a-dia:
- i. \_\_\_\_\_.

***A sua participação foi uma mais-valia para a investigação!  
Muito obrigada!***

## **Anexo 2**

### **Autorização Formal para Aplicação dos Instrumentos QCE e EACC**



De: Luisa Faria <[lfaria@fpce.up.pt](mailto:lfaria@fpce.up.pt)>  
Data: 20 de Março de 2013 16:08:06 WET  
Para: Paula Campos <[paula.campos@unisla.pt](mailto:paula.campos@unisla.pt)>  
Cc: "limasant@ufp.edu.pt" <[limasant@ufp.edu.pt](mailto:limasant@ufp.edu.pt)>  
Assunto: RE: Pedido de Colaboração

Caríssima Paula Campos,

Como estás?  
Segue a resposta aos teus pedidos.

Para os devidos efeitos declaramos que autorizamos a utilização do QCE e da EACC no âmbito da tese de mestrado da aluna Dora Silva do ISLA de Leiria, desde que sejam respeitadas as seguintes condições:

- respeito pelos direitos de autor,
- respeito pelas normas de utilização das escalas, expressas nos artigos sobre as mesmas;
- que nos transmitam os principais resultados obtidos com as mesmas.

Seguem escalas com grelhas de cotação e listas de publicações sobre as mesmas.

Mais informo que saiu a seguinte referência sobre o QCE:

Faria, L. & Lima Santos, N. (2011). Questionário de Competência Emocional (QCE). In C. Machado, M. M. Gonçalves, L. S. Almeida & M. R. Simões (Eds.), Instrumentos e contextos de avaliação psicológica (vol. I, pp. 67-80). Coimbra: Edições Almedina, SA.

Saudações e votos de bom trabalho,  
Luísa Faria

-----Mensagem original-----

De: Paula Campos [<mailto:paula.campos@unisla.pt>]  
Enviada: terça-feira, 19 de Março de 2013 21:46  
Para: Luisa Faria  
Assunto: Pedido de Colaboração

Cara Luísa Faria,

Espero que esteja tudo bem contigo.

Escrevo-te este e-mail na qualidade de orientadora da dissertação de mestrado da aluna Dora Silva do ISLA de Leiria, instituição onde leciono no mestrado de Gestão de Recursos Humanos. A Dora está a desenvolver uma investigação sobre o perfil dos desempregados no Concelho de Leiria e no âmbito das suas pesquisas bibliográficas encontrou duas escalas que aferiste (Escala de Auto-Conceito- EACC e Questionário de competência emocional - QCE) que lhe seriam úteis tendo em conta os Objetivos do seu estudo.

Pedia-te o favor de facilitares o acesso aos instrumentos pois como sabes ajuda muito na prossecução do estudo.

Fico ao dispor de qualquer informação e agradeço desde já a tua disponibilidade,

Paula Campos