

# Competência Emocional como Recurso para o Envolvimento na Escola e a Adaptabilidade de Carreira na Adolescência

Joana Catarina Soares Sampaio

**Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde**

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Alexandra M. Araújo

Coorientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Íris M. Oliveira

Outubro, 2018



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

Joana Catarina Soares Sampaio

Competência Emocional como Recurso para o Envolvimento na Escola e a  
Adaptabilidade de Carreira na Adolescência

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para  
obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, sob orientação da Prof.<sup>a</sup>  
Doutora Alexandra M. Araújo e sob coorientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Íris M. Oliveira.

Departamento de Psicologia e Educação

Outubro, 2018



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

## **Agradecimentos**

À Prof. Doutora Alexandra M. Araújo, pela orientação, pelas palavras de incentivo, pelos conselhos e pelo apoio.

À Prof. Doutora Íris M. Oliveira, pela orientação, pelos conselhos, pelas palavras de incentivo e pelo apoio.

À Direção do Colégio, por me ter dado a oportunidade de recolher dados na sua instituição.

Aos/às alunos/as, pela participação no estudo.

Aos/às professores/as, aos/às psicólogos e aos/às funcionários/as, pelo apoio na recolha de dados.

À minha família, pai, avó, avô e irmão, pelo apoio, pelos conselhos, pelo amor e por estarem sempre ao meu lado.

Ao meu namorado, por todo o amor e carinho, por todo o apoio, por todos os sorrisos, por estares sempre ao meu lado e por me fazeres tão feliz.

## Resumo

A competência emocional tem sido identificada como um dos indicadores de desenvolvimento positivo na adolescência. No entanto, é ainda necessário investigar as relações entre a competência emocional e variáveis processuais do sucesso acadêmico, incluindo a qualidade do envolvimento em contexto escolar e do desenvolvimento da carreira na adolescência. O objetivo deste estudo é avaliar de que forma a competência emocional constitui um recurso pessoal para o envolvimento na escola e para a adaptabilidade de carreira na adolescência. Participaram 303 adolescentes de ambos os sexos (43.89% do sexo masculino e 56.11% do sexo feminino), com idades entre os 15 e os 18 anos ( $M = 16.36$ ,  $DP = .95$ ), a frequentarem o 10.º ano ( $n = 107$ ), 11.º ano ( $n = 95$ ) e 12.º ano ( $n = 101$ ) de uma escola privada no norte de Portugal. Os/as adolescentes responderam a instrumentos de autorrelato para avaliar a competência emocional (perceção emocional, expressão emocional e capacidade de lidar com a emoção), o envolvimento na escola (cognitivo, afetivo, comportamental e agenciativo) e a adaptabilidade de carreira (preocupação, controlo, curiosidade e confiança). Os resultados sugerem que a competência emocional assume um papel explicativo do envolvimento na escola e da adaptabilidade de carreira, relacionando-se positivamente com esses construtos. Assim, no presente estudo, demonstra-se a relevância da competência emocional em variáveis processuais do desenvolvimento positivo em contexto escolar.

Palavras-chave: competência emocional, desenvolvimento positivo, envolvimento académico, adaptabilidade de carreira, adolescência.

## Abstract

Emotional competence has been identified as one of the indicators of positive development in adolescence. However, it is still necessary to investigate the relationships between emotional competence and process variables of academic success, including the quality of involvement in school and career development in adolescence. The aim of this study is to explore how emotional competence is a personal resource for school engagement and for career adaptability in adolescence. A total of 303 adolescents of both sexes (43.89% males and 56.11% females), aged 15 to 18 years ( $M = 16.36$ ,  $SD = .95$ ), attended the 10th year ( $n = 107$ ), the 11th year ( $n = 95$ ) and the 12th year ( $n = 101$ ) of a private school in the north of Portugal. Adolescents responded to self-report instruments to assess emotional competence (perceive and understand emotion, express and label emotion, manage and regulate emotion), school engagement (cognitive, affective, and behavioural engagement, and agency) and career adaptability (concern, control, curiosity, and confidence). The results suggest that emotional competence assumes an explanatory role for school engagement and career adaptability, as it is positively related to these constructs. The present demonstrates the relevance of emotional competence for process variables of positive development in the school environment.

Keywords: emotional competence, positive development, academic engagement, career adaptability, adolescence.

## Índice

<b>Introdução</b> .....	1
Competência Emocional.....	2
Competência Emocional e Envolvimento na Escola.....	3
Competência Emocional e Adaptabilidade de Carreira.....	5
O Presente Estudo.....	6
<b>Método</b> .....	8
Participantes.....	8
Instrumentos.....	8
Questionário Sociodemográfico.....	8
Questionário de Competência Emocional.....	9
Escala Quadrimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola.....	10
Escala de Adaptabilidade de Carreira.....	10
Procedimentos.....	11
<b>Resultados</b> .....	13
Análises Prévias: Análise Fatorial das Respostas aos Instrumentos.....	13
Análise Descritiva dos Instrumentos e das suas Dimensões.....	14
Análise de Correlações entre as Variáveis Estudadas.....	17
Análise de Diferenças entre Grupos.....	19
Influência da Competência Emocional no Envolvimento na Escola e na Adaptabilidade de Carreira.....	22
<b>Discussão</b> .....	24
<b>Referências</b> .....	31
<b>Anexos</b> .....	39

Anexo I. Pedido de Colaboração em Estudo.....	39
Anexo II. Pedido de Consentimento Informado.....	40

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Médias, Desvios Padrão, Assimetria e Curtose das Variáveis.....	16
Tabela 2. Correlações entre as Variáveis Estudadas.....	18
Tabela 3. Diferenças entre Adolescentes do Sexo Masculino e Feminino na Competência Emocional, Envolvimento na Escola e Adaptabilidade de Carreira.....	20
Tabela 4. Diferenças entre Grupos na Competência Emocional, Envolvimento na Escola e Adaptabilidade de Carreira em Função do Ano de Escolaridade.....	21
Tabela 5. Regressão Hierárquica Múltipla para a Predição do Envolvimento dos Alunos na Escola.....	22
Tabela 6. Regressão Hierárquica Múltipla para a Predição da Adaptabilidade de Carreira.....	23

## **Lista de Siglas**

CE- Competência Emocional

CE-PE- Competência Emocional, dimensão Percepção Emocional

CE-EE- Competência Emocional, dimensão Expressão Emocional

CE-LE- Competência Emocional, dimensão Capacidade Lidar com a Emoção

EAE- Envolvimento dos Alunos na Escola

EAE-C- Envolvimento dos Alunos na Escola, dimensão Cognitiva

EAE-A- Envolvimento dos Alunos na Escola, dimensão Afetiva

EAE-CL- Envolvimento dos Alunos na Escola, dimensão Comportamental

EAE-AA- Envolvimento dos Alunos na Escola, dimensão Agenciativa

AC- Adaptabilidade de Carreira

AC-P- Adaptabilidade de Carreira, dimensão Preocupação

AC-C- Adaptabilidade de Carreira, dimensão Controle

AC-CE- Adaptabilidade de Carreira, dimensão Curiosidade

AC-CA- Adaptabilidade de Carreira, dimensão Confiança

## Introdução

A psicologia positiva, também designada por psicologia do funcionamento ótimo, centra-se no estudo dos aspetos positivos do funcionamento humano (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Trata-se de uma perspetiva que reconhece que os/as adolescentes desempenham um papel ativo no seu percurso e possuem potencial para um desenvolvimento saudável e bem-sucedido (Silva & Freire, 2014a, 2014b). O desenvolvimento positivo dos/as jovens refere-se ao envolvimento em comportamentos pró-sociais e evitamento de comportamentos prejudiciais para a saúde e para o futuro (Freire & Soares, 2000; Silva & Freire, 2014a). Este desenvolvimento surge da dinâmica relacional que os/as adolescentes estabelecem no seu quotidiano em contextos como a escola, a família e o grupo de pares (Silva & Freire, 2014a).

No âmbito da psicologia positiva, destaca-se o modelo dos Cinco C's (Lerner, Brentano, Dowling, & Anderson, 2002), que apresenta os cinco resultados desejáveis do desenvolvimento positivo: a competência, definida como a visão positiva das ações em diversos domínios; a confiança, isto é, a perceção de valor próprio e autoeficácia; a conexão, relacionada com as relações sociais positivas; o caráter, referente ao respeito pelas normas sociais e culturais, moralidade e integridade; e o cuidado/compaixão, ou seja, empatia pelos outros. Quando estes elementos estão presentes na vida de um/a adolescente, emerge um sexto "C" do desenvolvimento positivo, sendo este a contribuição para o *self*, a família e todos os contextos em que o/a adolescente se encontra inserido (Silva & Freire, 2014a).

O presente estudo foca o desenvolvimento positivo na adolescência, centrando-se nos construtos competência emocional, envolvimento na escola e adaptabilidade de carreira. A opção por estes construtos deve-se à sua crescente valorização, atendendo

aos desafios sociais, profissionais e acadêmicos da sociedade contemporânea (DiFabio & Blustein, 2010; Savickas, 1997).

### **Competência Emocional**

Atualmente, o construto competência emocional tem conquistado maior visibilidade na investigação e prática da psicologia, tratando-se de um construto treinável (Lima Santos & Faria, 2005). Inclui habilidades como a percepção emocional, a expressão emocional e a capacidade de lidar com a emoção, desenvolvidas através de experiências em contexto e das relações interpessoais (Lau & Wu, 2012). A competência emocional, também designada por inteligência emocional, tem sido definida como uma habilidade (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999; Mayer & Salovey, 1997) e é identificada na literatura como um forte preditor de sucesso em diferentes áreas da vida, tais como a educação e as relações interpessoais (DiFabio & Blustein, 2010; Nunes-Valente & Monteiro, 2016; Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson, & Whiteley, 2012). Tem também sido estudada quanto a diferenças interindividuais, relativamente ao processamento e ao modo de lidar quer com as emoções do próprio indivíduo quer com as dos outros (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001). Tem ainda inspirado o desenvolvimento de vários instrumentos de avaliação, úteis em contexto escolar (Lima Santos & Faria, 2005; Takšić, Mohorić, & Duran, 2009).

Recentemente, tem-se verificado um aumento do interesse científico no estudo das emoções e na importância da sua regulação para a definição de trajetórias desenvolvimentais saudáveis (Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007; Silva, Freire, & Faria, 2018), uma vez que um dos componentes essenciais do desenvolvimento bem-sucedido é aprender a regular as respostas emocionais e comportamentos relacionados, de forma adequada e adaptativa (Morris et al., 2007).

Diversos estudos analisaram a associação entre a competência emocional e o desempenho acadêmico de adolescentes, concluindo que a competência emocional é um preditor significativo de sucesso acadêmico (Costa & Faria, 2015; Parker, 2004; Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004), fundamental para o desenvolvimento do/a adolescente (Lau & Wu, 2012). Tem-se ainda verificado que o sexo feminino tende a apresentar índices mais elevados de competência emocional do que o sexo masculino (Esnaola, Revuelta, Ros, & Saras, 2017; Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, & Extremera, 2012). O ano de escolaridade também tem sido também identificado como uma variável sociodemográfica relevante no desenvolvimento da competência emocional (Costa & Faria, 2015; Faria et al., 2006).

### **Competência Emocional e Envolvimento na Escola**

Estudos sobre a competência emocional em contexto escolar sugerem que esta constitui um fator preditor de sucesso acadêmico e de adaptação escolar (Costa & Faria, 2015; Mayer & Geher, 1996; Woyciekoski & Hutz, 2009). A competência emocional tem impacto na forma como os/as alunos/as vivenciam o seu percurso acadêmico e nas relações interpessoais (Lopes, Salovey, & Straus, 2003; Jomon & John, 2017; Mestre, Guil, Lopes, Salovey, & Gil-Olarte, 2006). Está ainda associada a emoções positivas dos/as alunos/as, sendo que indivíduos mais competentes emocionalmente estão mais aptos a usufruir de emoções positivas e a estar mais envolvidos/as na escola (Fredrickson, 1998, 2001), contribuindo assim para o seu desenvolvimento positivo (Bundick, 2011; Li, 2011).

O envolvimento na escola pode ser definido como o grau em que os/as estudantes estão comprometidos/as com a escola, relacionando-se positivamente com a motivação para aprender e o rendimento acadêmico (Appleton, Christenson, & Furlong,

2008; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Veiga et al., 2012). O envolvimento dos/as alunos/as na escola tem sido descrito como incluindo três dimensões, que estão interrelacionadas: cognitiva, afetiva e comportamental (Fredricks, Blumenfeld, Friedel, & Paris, 2005; Lam et al., 2014). A dimensão Cognitiva refere-se ao investimento pessoal do/a estudante na escola, bem como às estratégias autorreguladoras de aprendizagem, percepções e crenças acerca de si mesmo/a, da escola e dos/as colegas, incluindo a autoeficácia e as aspirações acadêmicas. A dimensão Afetiva abrange o sentido de pertença e as reações emocionais inerentes à relação com colegas, professores/as e a escola. A dimensão Comportamental compreende ações direcionadas para a escola e a aprendizagem, incluindo a realização dos trabalhos de casa, a assiduidade, a atenção, o empenho nas tarefas escolares, a participação em atividades extracurriculares, a ausência de comportamentos disruptivos e o cumprimento das regras da escola (Veiga, 2013). Além destas dimensões, tem-se proposto a existência de uma quarta dimensão, a Agenciativa (Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013, 2016). Esta dimensão privilegia o papel do/a estudante como agente da ação, participando, por exemplo, nas intervenções nas aulas, nos diálogos com o/a professor/a e a na colocação de questões sobre os conteúdos lecionados (Veiga, 2013).

Tal como se tem empiricamente demonstrado ao nível da competência emocional, também o envolvimento dos/as alunos/as na escola varia consoante o género. Estudos verificaram que o sexo feminino apresenta globalmente níveis mais elevados de envolvimento escolar do que o sexo masculino (Lam et al., 2012; Martin, 2004; Wang, Willett, & Eccles, 2011; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Em particular, as raparigas parecem pontuar mais positivamente do que os rapazes no envolvimento cognitivo e comportamental, embora as diferenças sejam atenuadas na dimensão Afetiva e em sentido oposto na dimensão Agenciativa (Veiga, Robu, Moura,

Goulão, & Galvão, 2014). O envolvimento dos/as alunos/as na escola pode ainda sofrer variações ao longo dos anos de escolaridade (Veiga, 2013, 2016).

### **Competência Emocional e Adaptabilidade de Carreira**

A competência emocional tem obtido reconhecimento na literatura sobre o desenvolvimento de carreira (DiFabio & Blustein, 2010; DiFabio & Kenny, 2011; Emmerling & Cherniss, 2003). O papel das emoções na vida profissional dos indivíduos, assim como na adaptabilidade de carreira, tem vindo a ser considerado pela literatura (Kidd, 1998, 2004), atendendo à imprevisibilidade da sociedade contemporânea. Indivíduos com maior competência emocional conseguem adaptar-se mais facilmente aos contextos e lidar melhor com as adversidades da vida, incluindo as da carreira (Savickas, 1997). Com efeito, a competência emocional relaciona-se positivamente com um pensamento otimista de carreira, uma maior confiança na tomada de decisão e níveis superiores de exploração e de compromisso de carreira (Dahl, Austin, Wagner, & Lukas, 2008).

Atualmente, tem existido interesse por parte dos/as investigadores/as em estudar a relação entre o desenvolvimento da carreira na adolescência e o desenvolvimento positivo, sendo que estudos prévios indicaram que a adaptabilidade de carreira pode ser concebida como indicador de desenvolvimento positivo nesta etapa desenvolvimental (Gore, Kadish, & Aseltine, 2003; Skorikov, 2007). A adaptabilidade de carreira é um construto psicossocial que indica a prontidão com que o indivíduo lida com as diferentes tarefas de carreira e se ajusta a diferentes contextos, remetendo para os recursos de *coping* para lidar com situações presentes, antecipadas e transições de vida (Savickas, 1997; Savickas & Porfeli, 2012). Savickas (1997) define a adaptabilidade de carreira como um construto multidimensional, que inclui quatro dimensões: a

Preocupação, em relação ao futuro, que mobiliza competências de planificação; o Controlo, inerente à responsabilidade por construir a sua própria carreira, o que implica a tomada de decisões; a Curiosidade, que se traduz na exploração para aprender mais acerca de si próprio e das situações envolventes; e a Confiança, referindo-se à capacidade percebida para resolver um problema e concretizar com sucesso uma determinada ação.

A literatura tem sugerido que a adaptabilidade de carreira e o envolvimento na escola são variáveis que se pressupõem moldáveis pelo ambiente e relacionadas entre si (Oliveira, Taveira, & Porfeli, 2017), realçando-se o papel da escola no desenvolvimento de carreira na adolescência (Super, Savickas, & Super, 1990). No entanto, são ainda necessários estudos sobre os preditores da adaptabilidade de carreira na adolescência (Hirschi, 2009). Ao contrário dos estudos sobre a competência emocional e o envolvimento dos/as alunos/as na escola, os resultados em relação às diferenças de género na adaptabilidade de carreira são inconclusivos. De acordo com o estudo de Hirschi (2009), o género não afeta o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira. Por outro lado, há estudos que demonstram que o género influencia a adaptabilidade de carreira (Duarte et al., 2012; Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005). É ainda importante considerar o ano de escolaridade, sendo que indivíduos em maior nível de escolaridade apresentam-se mais preocupados acerca do futuro e uma maior exploração do *self* e do meio envolvente (Duarte et al., 2012).

### **O Presente Estudo**

A psicologia positiva tem apontado a necessidade de estudar os indicadores de desenvolvimento positivo na adolescência, sendo que a competência emocional pode ser identificada como um desses indicadores. No entanto, poucos estudos têm investigado

as relações entre a competência emocional e variáveis processuais e dinâmicas do desenvolvimento positivo na adolescência, nomeadamente em contexto escolar. Tendo em conta o estado da arte, é necessário aprofundar a relação da competência emocional com o envolvimento na escola e a adaptabilidade de carreira, tomados como indicadores do desenvolvimento positivo na adolescência. Mais ainda, é relevante examinar as relações entre estes construtos junto de estudantes do ensino secundário, uma vez que, neste ciclo de estudos, os/as alunos/as enfrentam desafios complexos associados à planificação e tomada de decisão vocacional, necessitando de gerir e ultrapassar vários desafios e barreiras emocionais (DiFabio & Blustein, 2010). Tal aprofundamento empírico seria útil para informar intervenções psicológicas ao nível preventivo e promocional, centradas no desenvolvimento positivo dos/as jovens.

Tendo por base as lacunas identificadas na investigação, o objetivo deste estudo é avaliar de que forma a competência emocional constitui um recurso pessoal para o envolvimento na escola e para a adaptabilidade de carreira, controlado o efeito de variáveis estruturais como o sexo e o ano de escolaridade, que se verificaram influentes nas variações interindividuais quer da competência emocional, quer do envolvimento na escola e adaptabilidade de carreira. Com base na investigação prévia e no objetivo deste estudo, testam-se as seguintes hipóteses:

H1: Existe uma associação positiva entre a competência emocional e o envolvimento dos/as alunos/as na escola, depois de considerado o efeito das variáveis estruturais sexo e ano de escolaridade.

H2: Existe uma associação positiva entre a competência emocional e a adaptabilidade de carreira, depois de considerado o efeito das variáveis estruturais sexo e ano de escolaridade.

## Método

### Participantes

Foram incluídos/as estudantes do ensino secundário que frequentavam todas as disciplinas, excluindo-se a participação de alunos/as que se encontrassem a repetir o ano de escolaridade ou que estivessem integrados no ensino especial. Neste estudo participaram 303 alunos/as, com idades entre os 15 e os 18 anos ( $M = 16.36$ ,  $DP = .95$ ,  $Mo = 17$ ). Participaram 133 (44%) jovens do sexo masculino e 170 (56%) jovens do sexo feminino, de 15 turmas do ensino secundário (cinco turmas por cada ano de escolaridade) de uma instituição privada no norte do país. Aquando este estudo, os/as participantes frequentavam o 10.º ano ( $n = 107$ , 46 rapazes e 61 raparigas), o 11.º ano ( $n = 95$ , 41 rapazes e 54 raparigas) e o 12.º ano ( $n = 101$ , 46 rapazes e 55 raparigas) de escolaridade, de cursos científico-humanísticos de ciências e tecnologias ( $n = 233$ ), de línguas e humanidades ( $n = 39$ ) e de ciências socioeconómicas ( $n = 31$ ), tratando-se de uma amostra homogénea relativamente ao rendimento académico ( $M = 16.61$ ,  $DP = 2.22$ ,  $Mo = 18$ ). Os/as participantes foram alvo de intervenção vocacional, individual e pontual, sendo a procura da intervenção efetuada por iniciativa dos/as alunos/as.

### Instrumentos

#### Questionário Sociodemográfico.

Foi utilizado um questionário sociodemográfico, com o objetivo de recolher informações como o sexo, a idade, o ano de escolaridade, o curso, o rendimento académico e o nível socioeconómico dos/as participantes.

**Questionário de Competência Emocional (*Emotional Skills and Competence Questionnaire, ESCQ-45*; Takšić, 2001; Takšić et al., 2009, adaptado para a população portuguesa por Lima Santos & Faria, 2005).**

Como instrumento de avaliação da competência emocional, foi utilizado o Questionário de Competência Emocional, que tem como base teórica o modelo de inteligência emocional de Mayer e Salovey (1997). É um questionário constituído por 45 itens divididos em três dimensões: a dimensão Percepção Emocional (15 itens; e.g., item 18: “Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções”), a dimensão Expressão Emocional (14 itens; e.g., item 14: “Exprimo bem as minhas emoções”), e a dimensão Capacidade de Lidar com a Emoção (16 itens; e.g., item 43: “Tento manter o bom humor”). A escala de resposta é Likert, variando entre 1 e 5 (1- nunca, 2- raramente, 3- ocasionalmente, 4- usualmente, 5- sempre) (Lima Santos & Faria, 2005; Takšić et al., 2009).

Relativamente à consistência interna do instrumento observada no estudo de validação para a população portuguesa (Lima Santos & Faria, 2005), a dimensão de Percepção Emocional apresenta um alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) de .84, a dimensão Expressão Emocional apresenta um  $\alpha = .83$  e a dimensão Capacidade de Lidar com a Emoção apresenta um  $\alpha = .64$ . No total da escala, o índice de consistência interna foi de .88. No presente estudo, a dimensão Percepção Emocional apresenta um valor de alfa de Cronbach de .90, a dimensão Expressão Emocional apresenta um  $\alpha = .87$  e a dimensão Capacidade de Lidar com a Emoção apresenta um  $\alpha = .77$ . No total da escala obteve-se um índice de consistência interna de .92.

**Escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola (E4D-EAE; Veiga, 2013, 2016).**

A Escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola é composta por 20 itens que avaliam o envolvimento dos/as alunos/as na escola. Integra quatro dimensões, com cinco itens cada: a dimensão Cognitiva (e.g., item 1: “Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir”), a Afetiva (e.g., item 8: “A minha escola é um lugar onde me sinto integrado/a”), a Comportamental (e.g., item 12: “Falto às aulas estando na escola”), e a Agenciativa, (e.g., item 20: “Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”). A escala de resposta é de tipo Likert, variando entre 1 e 6 (1- total desacordo, 2- bastante em desacordo, 3- mais em desacordo do que em acordo, 4- mais de acordo do que em desacordo, 5- bastante de acordo e 6- total acordo) (Silva, Ribas, & Veiga, 2016).

Em estudos prévios, a dimensão Cognitiva apresenta um valor de alfa de Cronbach de .73, a dimensão Afetiva apresenta um  $\alpha = .84$ , a dimensão Comportamental apresenta um  $\alpha = .70$  e a dimensão Agenciativa apresenta um  $\alpha = .87$ . No total da escala, o índice de consistência interna foi de .80 (Silva et al., 2016; Veiga, 2013). No presente estudo, a dimensão Cognitiva apresenta um alfa de Cronbach de .66, a dimensão Afetiva apresenta um  $\alpha = .84$ , a dimensão Comportamental apresenta um  $\alpha = .74$  e a dimensão Agenciativa apresenta um  $\alpha = .83$ . No total da escala, obteve-se um índice de consistência interna de .82.

**Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC; Savickas, & Porfeli, 2012, adaptada para a população portuguesa por Duarte et al., 2012).**

A Escala de Adaptabilidade de Carreira inclui 28 itens, organizados em quatro dimensões, com sete itens cada: Preocupação (e.g., item 5: “Tomar consciência das

escolhas de carreira que tenho que fazer”), Controlo (e.g., item 6: “Planear como alcançar os meus objetivos”), Curiosidade (e.g., item 15: “Explorar aquilo que me rodeia”) e Confiança (e.g., item 22: “Realizar tarefas de forma eficiente”). A escala de resposta é Likert, variando entre 1 e 5 (1- muito pouco, 2- pouco, 3- razoavelmente, 4- bastante e 5- muito).

Em estudos prévios, a dimensão Preocupação apresenta um valor de alfa de Cronbach de .83, a dimensão Controlo apresenta um  $\alpha = .74$ , a dimensão Curiosidade apresenta um  $\alpha = .79$  e a dimensão Confiança apresenta um  $\alpha = .85$ . No total da escala, o índice de consistência interna foi de .92 (Duarte et al., 2012; Savickas & Porfeli, 2012). No presente estudo, a dimensão Preocupação apresenta um alfa de Cronbach de .86, a dimensão Controlo apresenta um  $\alpha = .77$ , a dimensão Curiosidade apresenta um  $\alpha = .84$  e a dimensão Confiança apresenta um  $\alpha = .86$ . No total da escala, obteve-se um índice de consistência interna de .92.

## **Procedimentos**

Recorreu-se a um método não probabilístico de amostragem por conveniência. Após a seleção dos/as participantes numa instituição privada no norte do país, foi solicitada permissão para utilização dos instrumentos aos autores. Solicitou-se ainda autorização da Direção da instituição para a realização do estudo e a cedência, por parte dos/as professores/as, do final de um tempo letivo para administração dos instrumentos. Solicitou-se aos/às encarregados/as de educação o consentimento informado para a participação dos/as educandos/as, pois a maioria dos/as participantes era menor de idade. Garantiu-se a participação voluntária dos/as adolescentes e a confidencialidade dos dados, notificando quanto à possibilidade de desistência a qualquer momento. Estes

cuidados vão ao encontro dos princípios éticos de investigação previstos no código deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses.

Os instrumentos, tratando-se de medidas breves, foram administrados num único momento de avaliação e uma única vez a cada aluno/a. A administração dos instrumentos ocorreu presencialmente em contexto de sala de aula.

No tratamento de dados estatísticos, recorrendo ao *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS 23), foram conduzidas inicialmente análises descritivas dos dados e, análises fatoriais e de fiabilidade, para averiguação da adequação dos instrumentos no presente estudo. Foram criadas variáveis para scores totais, através da média aritmética das respostas aos itens de cada dimensão e escala total, considerando os itens invertidos da Escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola. Realizaram-se também testes estatísticos preliminares de associação e de diferenças. Foram conduzidas duas regressões lineares hierárquicas múltiplas. A primeira análise de regressão tem como variável dependente o envolvimento na escola e a segunda tem como variável dependente a adaptabilidade de carreira. Ambas as análises adotam como variáveis independentes, no primeiro bloco, as variáveis estruturais (i.e., sexo e ano de escolaridade) e, no segundo bloco, a competência emocional. Assim, foi analisado, quando controlado o efeito das variáveis estruturais, de que forma é que a competência emocional prediz o envolvimento na escola e a adaptabilidade de carreira. Ressalve-se que, através de análises de qui-quadrado, verificou-se não existir associação significativa entre as variáveis estruturais sexo e ano de escolaridade.

## Resultados

### **Análises Prévia: Análise Fatorial das Respostas aos Instrumentos**

Na escala de Competência Emocional, o coeficiente de Kaiser-Meier-Olkin (KMO) obtido foi de .88 e o valor do teste de esfericidade de Bartlett de  $\chi^2(990) = 4865.764$ ,  $p < .001$ , o que indica que os dados são fatorizáveis. Através da análise de componentes principais com rotação *promax* foram extraídos três fatores, que explicam 37.32% da variância total dos resultados (o Fator 1 explica 23.55% da variância, com 15 itens que representam a dimensão Percepção Emocional; o Fator 2 explica 8.20% da variância, com 14 itens que representam a dimensão Expressão Emocional; e o Fator 3 explica 5.57% da variância, com 16 itens que representam a dimensão Capacidade de Lidar com a Emoção).

Na escala Quadrimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola, o coeficiente de KMO obtido foi de .82 e o valor do teste de esfericidade de Bartlett de  $\chi^2(190) = 2149.811$ ,  $p < .001$ , o que indica que os dados são fatorizáveis. Através da análise de componentes principais com rotação *promax* foram extraídos quatro fatores, explicando 58.54% da variância total dos resultados (o Fator 1 explica 23.44% da variância, com cinco itens que representam a dimensão Cognitiva; o Fator 2 explica 16.56% da variância, com cinco itens que representam a dimensão Afetiva; o Fator 3 explica 10.88% da variância, com cinco itens que representam a dimensão Comportamental; e o Fator 4 explica 7.67% da variância, com cinco itens que representam a dimensão Agenciativa).

Na escala de Adaptabilidade de Carreira, o coeficiente de KMO obtido foi de .90 e o valor do teste de esfericidade de Bartlett de  $\chi^2(378) = 3585.596$ ,  $p < .001$ , o que indica que os dados são fatorizáveis. Através da análise de componentes principais com

rotação *promax* foram extraídos quatro fatores, explicando 52.37 % da variância total dos resultados (o Fator 1 explica 31.96% da variância, com sete itens que representam a dimensão Preocupação; o Fator 2 explica 9.67% da variância, com sete itens que representam a dimensão Controlo; o Fator 3 explica 6.04% da variância, com sete itens que representam a dimensão Curiosidade; e o Fator 4 explica 4.70% da variância, com sete itens que representam a dimensão Confiança). No seu conjunto, os resultados das análises fatoriais sugerem estar garantida a validade dos construtos avaliados pelos três instrumentos, fornecendo indicadores adequados para a testagem das hipóteses do presente estudo.

#### **Análise Descritiva dos Instrumentos e das suas Dimensões**

Na tabela 1, apresentam-se os resultados descritivos para cada instrumento e para as respetivas dimensões, após o cálculo da média aritmética das escalas e respetivas dimensões. É possível verificar que na escala de Competência Emocional e na dimensão Capacidade de Lidar com a Emoção, as respostas variam entre 2 e 4, sendo que na dimensão Perceção Emocional, as respostas variam entre 1 e 5, enquanto na dimensão Expressão Emocional variam entre 2 e 5. Quanto à escala de Envolvimento dos Alunos na Escola, as respostas variam entre 2 e 5, na dimensão Cognitiva variam entre 1 e 5 e nas dimensões Afetiva, Comportamental e Agenciativa variam entre 1 e 6. Na escala de Adaptabilidade de Carreira, as respostas variam entre 2 e 5, nas dimensões Preocupação e Confiança variam entre 1 e 5, enquanto nas dimensões Controlo e Curiosidade variam entre 2 e 5.

A média das respostas na escala de Competência Emocional é de 3.70 ( $DP = .44$ ), sendo a dimensão Capacidade de Lidar com a Emoção a que apresenta média mais elevada ( $M = 3.76$ ,  $DP = .45$ ) e a dimensão Expressão Emocional a que apresenta média

mais baixa ( $M = 3.55$ ,  $DP = .61$ ). Na escala de Envolvimento dos Alunos na Escola, a média das respostas é de 4.29 ( $DP = .59$ ). A dimensão Comportamental apresenta média mais elevada ( $M = 5.33$ ,  $DP = .71$ ) e a dimensão Agenciativa apresenta média mais baixa ( $M = 3.32$ ,  $DP = 1.11$ ). Na escala de Adaptabilidade de Carreira, a média das respostas é de 4.07 ( $DP = .49$ ). A dimensão Controlo apresenta média mais elevada ( $M = 4.16$ ,  $DP = .56$ ), enquanto a dimensão Curiosidade apresenta média mais baixa ( $M = 3.93$ ,  $DP = .60$ ).

Relativamente à assimetria e à curtose, não se encontraram problemas na distribuição dos itens, a não ser na dimensão Comportamental da escala de Envolvimento dos Alunos na Escola. Estes resultados podem-se justificar pelo facto de se tratar das respostas de um grupo de participantes com resultados académicos elevados, concentrando as respostas no polo positivo da escala de resposta.

Tabela 1

*Médias, Desvios Padrão, Assimetria e Curtose das Variáveis Estudadas*

	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>DP</i>	Ass.	Curt.
CE	2.33	4.67	3.70	.44	-.28	-.08
CE-PE	1.87	5.00	3.73	.54	-.30	.30
CE-EE	1.77	5.00	3.57	.63	-.30	-.41
CE-LE	2.13	4.81	3.76	.45	-.30	.07
EAE	2.65	5.60	4.29	.59	-.25	-.29
EAE-C	1.40	5.80	3.60	.87	-.06	-.43
EAE-A	1.00	6.00	4.89	.90	-1.23	1.69
EAE-CL	1.60	6.00	5.33	.71	-2.41	7.53
EAE-AA	1.00	6.00	3.32	1.11	.13	-.46
AC	2.54	5.00	4.07	.49	-.48	-.06
AC-P	1.29	5.00	4.01	.70	-.75	.53
AC-C	2.14	5.00	4.16	.56	-.72	.41
AC-CE	2.43	5.00	3.98	.60	-.31	-.49
AC-CA	1.71	5.00	4.11	.60	-.86	.95

*Legenda:* CE = Competência Emocional; CE-PE = Competência Emocional, dimensão Percepção Emocional; CE-EE = Competência Emocional, dimensão Expressão Emocional; CE-LE = Competência Emocional, dimensão Capacidade Lidar com a Emoção; EAE = Envolvimento dos Alunos na Escola; EAE-C = Envolvimento dos Alunos na Escola, dimensão Cognitiva; EAE-A = Envolvimento dos Alunos na Escola, dimensão Afetiva; EAE-CL = Envolvimento dos Alunos na Escola, dimensão Comportamental; EAE-AA = Envolvimento dos Alunos na Escola, dimensão Agenciativa; AC = Adaptabilidade de Carreira; AC-P = Adaptabilidade de Carreira, dimensão Preocupação; AC-C = Adaptabilidade de Carreira, dimensão Controlo; AC-CE = Adaptabilidade de Carreira, dimensão Curiosidade; AC-CA = Adaptabilidade de Carreira, dimensão Confiança.

### **Análise de Correlações entre as Variáveis Estudadas**

A tabela 2 apresenta a matriz de correlações entre as variáveis estudadas (escalas globais e suas dimensões) de competência emocional, envolvimento na escola e adaptabilidade de carreira. Verifica-se que, na sua globalidade, existem correlações moderadas entre as variáveis. O resultado total de competência emocional apresenta uma correlação positiva forte moderada com o resultado de envolvimento dos/as alunos/as na escola ( $r = .56, p < .001$ ) e com o total de adaptabilidade de carreira ( $r = .69, p < .001$ ). Também o resultado total de envolvimento dos/as alunos/as na escola, está positivamente correlacionado com a adaptabilidade de carreira ( $r = .62, p < .001$ ).

Tabela 2

*Correlações entre as Variáveis Estudadas*

	CE	CE-PE	CE-EE	CE-LE	EAE	EAE-C	EAE-A	EAE-CL	EAE-AA	AC	AC-P	AC-C	AC-CE	AC-CA
CE		.81***	.83***	.85***	.56***	.38***	.45***	.16*	.42***	.69***	.45***	.63***	.58***	.55***
CE-PE			.48***	.58***	.37***	.29***	.20***	.09	.34***	.50***	.33***	.41***	.49***	.38***
CE-EE				.57***	.48***	.30***	.45***	.07	.38***	.55***	.36***	.54***	.44***	.42***
CE-LE					.54***	.36***	.45***	.25***	.34***	.66***	.41***	.63***	.53***	.57***
EAE						.72***	.60***	.49***	.75***	.62***	.45***	.49***	.50***	.54***
EAE-C							.13*	.18**	.53***	.51***	.45***	.29***	.45***	.41***
EAE-A								.26***	.19**	.35***	.16***	.39***	.24***	.34***
EAE-CL									.06	.27***	.27***	.18*	.20***	.21***
EAE-AA										.46***	.30***	.37***	.39***	.41***
AC											.76***	.77***	.83***	.84***
AC-P												.36***	.52***	.46***
AC-C													.52***	.65***
AC-CE														.60***
AC-CA														

Nota: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

*Legenda:* CE = Competência Emocional; CE-PE = Competência Emocional, dimensão Percepção Emocional; CE-EE = Competência Emocional, dimensão Expressão Emocional; CE-LE = Competência Emocional, dimensão Capacidade de Lidar com a Emoção; EAE = Envolvimento dos Alunos na Escola; EAE-C = Envolvimento dos Alunos na Escola, dimensão Cognitiva; EAE-A = Envolvimento dos Alunos na Escola, dimensão Afetiva; EAE-CL = Envolvimento dos Alunos na Escola, dimensão Comportamental; EAE-AA = Envolvimento dos Alunos na Escola, dimensão Agenciativa; AC = Adaptabilidade de Carreira; AC-P = Adaptabilidade de Carreira, dimensão Preocupação; AC-C = Adaptabilidade de Carreira, dimensão Controlo; AC-CE = Adaptabilidade de Carreira, dimensão Curiosidade; AC-CA = Adaptabilidade de Carreira, dimensão Confiança.

### **Análise de Diferenças entre Grupos**

Na tabela 3, apresentam-se as medidas descritivas das variáveis estudadas em função da variável estrutural sexo. Existem diferenças estatisticamente significativas entre as alunas e os alunos, sendo que o sexo feminino pontua mais positivamente do que o sexo masculino na maioria das escalas e respetivas dimensões, com exceção da escala de Competência Emocional dimensão Expressão Emocional, da escala de Envolvimento dos Alunos na Escola dimensão Agenciativa e da escala de Adaptabilidade de Carreira dimensão Controlo.

Tabela 3

*Diferenças entre Adolescentes do Sexo Masculino e Feminino na Competência Emocional, Envolvimento na Escola e Adaptabilidade de Carreira*

Escala/ Dimensões	Sexo	M (DP)	t (301)
CE	Masculino	3.69 (.48)	-.37
	Feminino	3.71 (.41)	
CE-PE	Masculino	3.65 (.54)	-2.13*
	Feminino	3.79 (.54)	
CE-EE	Masculino	3.62 (.62)	1.42
	Feminino	3.52 (.61)	
CE-LE	Masculino	3.75 (.49)	-.09
	Feminino	3.76 (.43)	
EAE	Masculino	4.21 (.62)	-2.00*
	Feminino	4.34 (.56)	
EAE-C	Masculino	3.36 (.87)	-4.35***
	Feminino	3.79 (.83)	
EAE-A	Masculino	4.91 (1.00)	.36
	Feminino	4.88 (.82)	
EAE-CL	Masculino	5.15 (.81)	-4.00***
	Feminino	5.47 (.59)	
EAE-AA	Masculino	3.42 (1.16)	1.33
	Feminino	3.24 (1.06)	
AC	Masculino	4.00 (.55)	-2.06*
	Feminino	4.12 (.43)	
AC-P	Masculino	3.82 (.77)	-4.33***
	Feminino	4.16 (.59)	
AC-C	Masculino	4.18 (.60)	.68
	Feminino	4.14 (.52)	
AC-CE	Masculino	3.90 (.66)	-1.99*
	Feminino	4.04 (.55)	
AC-CA	Masculino	4.09 (.61)	-.47
	Feminino	4.13 (.59)	

Nota: \* $p < .05$ , \*\*\* $p < .001$ ,  $n$  masculino = 133,  $n$  feminino = 170

Legenda: CE = Competência Emocional; CE-PE = Competência Emocional, dimensão Percepção Emocional; CE-EE = Competência Emocional, dimensão Expressão Emocional; CE-CLE = Competência Emocional, dimensão Capacidade de Lidar com a Emoção; EAE = Envolvimento dos Alunos na Escola; EAE-C = Envolvimento dos Alunos na Escola, dimensão Cognitiva; EAE-A = Envolvimento dos Alunos na Escola, dimensão Afetiva; EAE-CL = Envolvimento dos Alunos na Escola, dimensão Comportamental; EAE-AA = Envolvimento dos Alunos na Escola, dimensão Agenciativa; AC = Adaptabilidade de Carreira; AC-P = Adaptabilidade de Carreira, dimensão Preocupação; AC-C = Adaptabilidade de Carreira, dimensão Controlo; AC-CE = Adaptabilidade de Carreira, dimensão Curiosidade; AC-CA = Adaptabilidade de Carreira, dimensão Confiança.

Quanto ao ano de escolaridade, existem diferenças estatisticamente significativas ao nível da escala de Competência Emocional,  $F(2, 300) = 5.00, p < .01$ , e nas dimensões Percepção Emocional,  $F(2, 300) = 4.82, p < .01$ , e Capacidade de Lidar com a Emoção,  $F(2, 300) = 4.69, p < .05$ . Os/as alunos/as do 10.º ano apresentam significativamente maior Competência Emocional, Percepção Emocional e Capacidade de Lidar com a Emoção do que os/as alunos/as do 12.º ano.

Tabela 4

*Diferenças entre Grupos na Competência Emocional, Envolvimento na Escola e Adaptabilidade de Carreira em Função do Ano de Escolaridade*

Escala/ Dimensões	10.º Ano ( <i>n</i> = 107) <i>M</i> ( <i>DP</i> )	11.º Ano ( <i>n</i> = 95) <i>M</i> ( <i>DP</i> )	12.º Ano ( <i>n</i> = 101) <i>M</i> ( <i>DP</i> )	<i>F</i> (2, 300)
CE	3.80 (.50)	3.69 (.39)	3.61 (.40)	5.00**
CE-PE	3.84 (.64)	3.72 (.41)	3.61 (.51)	4.82**
CE-EE	3.65 (.66)	3.52 (.62)	3.49 (.54)	1.88
CE-LE	3.86 (.50)	3.74 (.42)	3.67 (.41)	4.69*
EEA	4.32 (.60)	4.31 (.57)	4.23 (.60)	.69
EAE-C	3.59 (.84)	3.69 (.85)	3.52 (.92)	.95
EAE-A	5.00 (.82)	4.89 (.83)	4.77 (1.03)	1.64
EAE-CL	5.33 (.80)	5.31 (.67)	5.34 (.64)	.06
EAE-AA	3.36 (1.09)	3.33 (1.09)	3.27 (1.15)	.17
AC	4.12 (.52)	4.02 (.48)	4.06 (.46)	1.04
AC-P	4.07 (.68)	3.94 (.73)	4.02 (.69)	.79
AC-C	4.21 (.60)	4.17 (.51)	4.09 (.54)	1.20
AC-CE	4.06 (.61)	3.88 (.61)	4.00 (.58)	2.37
AC-CA	4.13 (.65)	4.07 (.60)	4.11 (.60)	.30

Nota: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Legenda: CE = Competência Emocional; CE-PE = Competência Emocional, dimensão Percepção Emocional; CE-EE = Competência Emocional, dimensão Expressão Emocional; CE-LE = Competência Emocional, dimensão Capacidade de Lidar com a Emoção; EAE = Envolvimento dos Alunos na Escola; EAE-C = Envolvimento dos Alunos na Escola, dimensão Cognitiva; EAE-A = Envolvimento dos Alunos na Escola, dimensão Afetiva; EAE-CL = Envolvimento dos Alunos na Escola, dimensão Comportamental; EAE-AA = Envolvimento dos Alunos na Escola, dimensão Agenciativa; AC = Adaptabilidade de Carreira; AC-P = Adaptabilidade de Carreira, dimensão Preocupação; AC-C = Adaptabilidade de Carreira, dimensão Controlo; AC-CE = Adaptabilidade de Carreira, dimensão Curiosidade; AC-CA = Adaptabilidade de Carreira, dimensão Confiança.

## **Influência da Competência Emocional no Envolvimento na Escola e na Adaptabilidade de Carreira**

Procedeu-se a uma análise de regressão linear hierárquica múltipla para a predição do envolvimento dos/as alunos/as na escola (variável critério), com base nas variáveis sexo (1 = masculino, 2 = feminino), ano de escolaridade (1 = 10.º ano, 2 = 11.º ano e 3 = 12.º ano) (Bloco 1) e competência emocional (Bloco 2), como variáveis predictoras (independentes). O modelo final mostrou ser adequado para a predição do envolvimento dos/as alunos/as na escola,  $F(5,297) = 32.75, p < .001$ . Após inseridos os dois blocos de análise (tabela 5), verifica-se que o sexo (Bloco 1) é um preditor positivo do envolvimento dos/as alunos/as na escola ( $\beta = .14, p < .01$ ), contribuindo para a explicação de 2% da sua variância. A Competência Emocional nas dimensões Expressão Emocional ( $\beta = .28, p < .001$ ) e Capacidade de Lidar com a Emoção ( $\beta = .39, p < .001$ ) (Bloco 2) são preditores positivos, contribuindo para a explicação de 34% da variância do envolvimento dos/as alunos/as na escola. Em conjunto, os dois blocos permitem a explicação de 36% da variância total do envolvimento dos/as alunos/as na escola.

Tabela 5

*Regressão Hierárquica Múltipla para a Predição do Envolvimento dos Alunos na Escola (N = 303)*

Predictores	B	SD (B)	$\beta$	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
Bloco 1						
Sexo	0.16	0.07	.14**	.17	.02	2.52
Ano	0.03	0.03	.03			
Bloco 2						
CE-PE	-0.00	0.07	.00			
CE-EE	0.27	0.06	.28***	.36	.34	52.05***
CE-LE	0.50	0.08	.39***			

*Nota:* \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

*Legenda:* CE-PE = Competência Emocional, dimensão Percepção Emocional; CE-EE = Competência Emocional, dimensão Expressão Emocional; CE-LE = Competência Emocional, dimensão Capacidade de Lidar com a Emoção.

De seguida, procedeu-se a uma análise de regressão linear hierárquica múltipla para a predição da adaptabilidade de carreira (variável critério), com base nas variáveis sexo (1 = masculino, 2 = feminino), ano de escolaridade (1 = 10.º ano, 2 = 11.º ano e 3 = 12.º ano) (Bloco 1) e competência emocional (Bloco 2), como variáveis predictoras (independentes). O modelo final mostrou ser adequado para a predição da adaptabilidade de carreira,  $F(5,297) = 61.83, p < .001$ . Após inseridos os dois blocos de análise (tabela 6), verifica-se que o sexo (Bloco 1) é um preditor positivo da adaptabilidade de carreira ( $\beta = .12, p < .001$ ), contribuindo para a explicação de 2% da sua variância. A Competência Emocional dimensão Expressão Emocional ( $\beta = .24, p < .001$ ), dimensão Capacidade de Lidar com a Emoção ( $\beta = .47, p < .001$ ) e dimensão Percepção Emocional ( $\beta = .11, p < .05$ ) (Bloco 2) são preditores positivos, contribuindo para a explicação de 49% da variância da adaptabilidade de carreira. Em conjunto, os dois blocos permitem a explicação de 51% da variância total da adaptabilidade de carreira.

Tabela 6

*Regressão Hierárquica Múltipla para a Predição da Adaptabilidade de Carreira (N = 303)*

Preditores	B	SD (B)	$\beta$	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
Bloco 1						
Sexo	0.12	0.04	.12***	.02	.02	2.47
Ano	0.05	0.02	.09			
Bloco 2						
CE-PE	0.10	0.05	.11*	.51	.49	99.78***
CE-EE	0.19	0.04	.24***			
CE-LE	0.51	0.06	.47***			

*Nota:* \* $p < .05$ , \*\*\* $p < .001$

*Legenda:* CE-PE = Competência Emocional, dimensão Percepção Emocional; CE-EE = Competência Emocional, dimensão Expressão Emocional; CE-LE = Competência Emocional, dimensão Capacidade de Lidar com a Emoção.

### **Discussão**

O objetivo deste estudo foi avaliar de que forma a competência emocional constitui um recurso pessoal para o envolvimento dos/as alunos/as na escola e para a adaptabilidade de carreira, sendo estes indicadores do desenvolvimento positivo na adolescência. Procurou-se ainda verificar a influência de variáveis estruturais, sexo e ano de escolaridade, identificadas na literatura como variáveis que influenciam a competência emocional (Costa & Faria, 2015; Esnaola et al., 2017; Faria et al., 2006; Fernández-Berrocal et al., 2012; Mayer et al., 1999), o envolvimento na escola (Lam et al., 2012; Martin, 2004; Veiga, 2013, 2016; Veiga et al., 2014; Wang et al., 2011; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990), e a adaptabilidade de carreira (Duarte et al., 2012; Hartung et al., 2005). Através do presente estudo com estudantes do ensino secundário, verificou-se que, após controlado o efeito das variáveis estruturais, a competência emocional está positivamente relacionada com o envolvimento na escola e a adaptabilidade de carreira. Assim, confirmam-se as hipóteses deste estudo. Os resultados corroboram a relevância da competência emocional em contexto escolar e o seu papel noutros indicadores de desenvolvimento positivo. A análise das relações entre estes indicadores de desenvolvimento positivo na adolescência constitui um contributo inovador deste trabalho, pois os/as adolescentes enfrentam desafios emocionais, académicos e de carreira (DiFabio & Blustein, 2010).

Relativamente à relação entre a Competência Emocional e o Envolvimento dos/as Alunos/as na Escola e entre a Competência Emocional e a Adaptabilidade de Carreira, verificaram-se algumas semelhanças nos resultados encontrados. A dimensão mais preditora destes construtos foi a Capacidade de Lidar com a Emoção, o que sugere

que os/as alunos/as que são capazes de regular as suas próprias emoções, algumas delas negativas que caracterizam este período desenvolvimental (Silva & Freire, 2014b), são também aqueles que têm níveis mais elevados de desenvolvimento positivo indicado pelo envolvimento na escola e pela adaptabilidade de carreira. A segunda dimensão mais preditora foi a Expressão Emocional, sugerindo que os/as alunos/as que são capazes de expressar os seus sentimentos, aspeto esse importante para as relações interpessoais e o envolvimento na escola, são também aqueles que têm níveis mais elevados de desenvolvimento positivo. Por fim, a dimensão Perceção Emocional, foi a menos preditora do envolvimento na escola e da adaptabilidade de carreira, o que sugere que, no presente estudo, a capacidade de identificar emoções nos outros está menos relacionada com estes construtos. A este respeito, considere-se que a literatura tem sugerido queo modo como as pessoas reconhecem, expressam e gerem as suas emoções, a forma como as reconhecem nos outros e se relacionam, poderá influenciar a qualidade das relações interpessoais (DiFabio & Blustein, 2010; Lau & Wu, 2012; Lopes et al., 2003; Jomon & John, 2017; Nunes-Valente & Monteiro, 2016; Mestre et al., 2006; Qualter et al., 2012). O indivíduo necessita identificar, analisar e regular as emoções de acordo com a situação que enfrenta num determinado momento, permitindo-lhe reagir perante os acontecimentos e tomar decisões (Dahl et al., 2008; Savickas, 1997).

Na escala de Competência Emocional (Lima Santos & Faria, 2005), os resultados médios são positivos em todas as dimensões. Relativamente às diferenças entre grupos, o sexo feminino respondeu mais positivamente do que o sexo masculino em todas as dimensões da escala, resultado este congruente com os de estudos previamente realizados (Esnaola et al., 2017; Fernández-Berrocal et al., 2012). No que diz respeito ao ano de escolaridade, verifica-se que os/as alunos/as do 10.º ano apresentaram significativamente maior competência emocional do que os do 12.º ano.

Este resultado é congruente com o estudo de Faria et al., (2006) em que alunos/as mais novos/as e que frequentam correspondentemente anos mais precoces apresentam maior competência em regular e lidar com as próprias emoções e em perceber as dos outros. Isto pode dever-se ao facto de que, no início do ensino secundário, talvez exista maior otimismo e não a iminência de uma tomada de decisão (Faria et al., 2006). Pode também dever-se à tendência de alunos/as mais jovens parecerem mais otimistas em relação às avaliações que fazem sobre si mesmos (Faria et al., 2006). Assim, o crescente realismo ao longo do tempo pode substituir gradualmente as autoavaliações positivas que caracterizam os indivíduos mais jovens (Faria et al., 2006).

Na escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (Veiga, 2013, 2016), a dimensão Comportamental apresentou o valor médio mais elevado. Este resultado sugere que, neste estudo, os/as alunos/as apresentam comportamentos socialmente expectáveis na sala de aula. Tal pode dever-se ao elevado rendimento académico, ao contexto em que os/as alunos/as estão inseridos e às suas características sociodemográficas. Verificou-se ainda que o sexo masculino apresenta melhores resultados na dimensão Agenciativa, tal como no estudo realizado por Veiga et al. (2014). Nas restantes dimensões da escala, o sexo masculino pontuou abaixo do sexo feminino. Desta forma, o sexo feminino tende a apresentar uma visão mais positiva acerca da escola, do estudo e da relação com os/as professores/as do que o sexo masculino. Relativamente ao ano de escolaridade, considerando os resultados descritivos deste estudo, os alunos/as do 10.º ano responderam mais positivamente do que os dos anos subsequentes, com exceção das dimensões Cognitiva e Comportamental. Na dimensão Cognitiva, os/as alunos/as do 11.º ano responderam mais positivamente do que os/as do 12.º ano, verificando-se o inverso na dimensão Comportamental.

Na escala de Adaptabilidade de Carreira (Duarte et al., 2012), a dimensão com pontuação mais elevada foi o Controlo, o que é congruente com estudos prévios realizados junto de adolescentes (Duarte et al., 2012; Savickas & Porfeli, 2012). Este resultado pode dever-se ao facto de existir intervenção vocacional no contexto em questão e procura desse serviço por iniciativa dos/as alunos/as. Por outro lado, a dimensão Curiosidade obteve pontuação mais baixa relativamente às outras dimensões, tal como também verificado em estudos prévios (Duarte et al., 2012). Tal pode dever-se à preocupação acrescida com o desempenho académico e à necessidade de responder às exigências do ensino secundário. De acordo com os resultados descritivos, os/as jovens do 10.º ano pontuaram mais positivamente em todas as dimensões do que os do 12.º ano. No entanto, estudos prévios postulam que, com os anos de escolaridade, a adaptabilidade de carreira aumenta (Duarte et al., 2012), o que pode ser justificado pelo facto de a literatura sugerir que, na iminência de uma decisão, pode aumentar a ansiedade (Kidd, 1998).

No presente estudo, os dados foram recolhidos a partir de uma amostra de conveniência, o que constitui uma limitação para a generalização dos resultados. Contudo, ressalva-se o cuidado em se ter recorrido uma amostra heterogénea, que incluiu várias faixas etárias e todos os anos de escolaridade do ensino secundário, robusta em número, e equilibrada na distribuição de participantes por ano de escolaridade e sexo. Recomenda-se atenção ao tipo de amostra junto da qual foram recolhidos os dados, tratando-se de uma amostra de elevado nível socioeconómico de um contexto de ensino privado. Importa salientar que cada estudo deve de ser interpretado à luz do contexto em que foi conduzido, considerando as idiossincrasias da amostra, motivo pelo qual alguns resultados podem não ter sido congruentes com os de estudos prévios.

É ainda importante referir que, no presente estudo, se utilizaram instrumentos de autorrelato, validados para a população-alvo, e neste caso, utilizados para avaliação de indicadores do desenvolvimento positivo. Tratam-se de instrumentos preenchidos pelos/as participantes, que lhes permitem indicar o nível de competência percebida e, apesar de captarem a autopercepção da capacidade do que a capacidade em si, permitem a discriminação das diferenças individuais em toda a amplitude do construto. Tendo sido recolhidos dados com base em instrumentos de autorrelato, pode questionar-se o eventual enviesamento por desejabilidade social. Saliente-se, no entanto, que após realização de análises descritivas, não se verificaram problemas na distribuição dos dados, sendo que os itens dos instrumentos de autorrelato apresentaram sensibilidade e poder discriminativo satisfatórios.

Relativamente às respostas fornecidas pelos/as alunos/as, estas situaram-se tipicamente no polo positivo da escala de resposta, o que também acontece com estudos prévios com a Escala Quadrimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola (Veiga, 2013, 2016) e a Escala de Adaptabilidade de Carreira (Duarte et al., 2012). No entanto, relativamente ao Questionário de Competência Emocional, ao contrário do que se verifica em estudos prévios, em que os/as alunos/as pontuaram mais positivamente na escala de resposta (Faria et al., 2006; Lima Santos & Faria, 2005), neste estudo as respostas dos/as alunos/as aproximaram-se tipicamente do ponto médio da escala em todas as dimensões. Tal pode dever-se ao facto de os/as alunos/as ainda não terem sido convidados/as a refletir acerca deste construto, sendo importante considerar o contexto e a amostra nas investigações. Assim, sugere-se que, em estudos futuros, se opte por uma amostra mais ampla, de forma a abranger estudantes do ensino secundário de instituições escolares públicas e privadas. Por outro lado, como o presente estudo é de natureza transversal, sugere-se a realização de estudos longitudinais para testar a

evolução dos construtos ao longo do tempo e diferenças desenvolvimentais nas relações entre a competência emocional e variáveis de sucesso e desenvolvimento positivo.

No que diz respeito ao avanço da investigação no domínio, este estudo contribuiu com variáveis processuais do desenvolvimento positivo. Estudos futuros poderão focar outras variáveis do desenvolvimento positivo (e.g., otimismo, autoeficácia) (Lerner et al., 2002). Além de variáveis processuais, seria ainda importante incluir variáveis de resultado como o rendimento académico, quando garantida a variabilidade dos dados. Desta forma, poder-se-á estudar o valor preditivo da competência emocional, do envolvimento na escola e da adaptabilidade de carreira no rendimento académico.

No que diz respeito a implicações para a prática, seria importante incidir numa intervenção em grupo (devido às características dos construtos), sistemática, de promoção da competência emocional, uma vez que se verificou que esta variável tem efeitos no envolvimento dos/as alunos/as na escola e na adaptabilidade de carreira. A intervenção com objetivos de promoção da competência emocional auxiliaria a capacitação dos/as alunos/as com recursos e competências transversais a todas as etapas desenvolvimentais. Ao promover este tipo de competências, dado o seu impacto estudado no funcionamento positivo, seria possível promover indiretamente competências como a capacidade de resolução de problemas, a autorregulação da aprendizagem (Fredricks et al., 2004) e o relacionamento interpessoal (DiFabio & Blustein, 2010; Lau & Wu, 2012; Lopes et al., 2003; Jomon & John, 2017; Mestre et al., 2006; Nunes-Valente & Monteiro, 2016; Qualter et al., 2012), e ainda prevenir o abandono (Appleton et al., 2008; Moura et al., 2014; Veiga, 2013; Veiga et al., 2012) e promover o sucesso escolar (Parker, 2004; Petrides et al., 2004). Deve ainda existir

intervenção indireta junto dos/as professoras/as e encarregados/as de educação, de forma a atribuir continuidade e coerência ao que é trabalhado nas intervenções diretas.

Este estudo contribui, assim, com resultados relativos a uma amostra do contexto escolar privado, indo além de contextos escolares públicos, mais frequentemente estudados. Neste estudo, demonstra-se a relevância da competência emocional em variáveis processuais do desenvolvimento positivo em contexto escolar, nomeadamente o envolvimento na escola e a adaptabilidade de carreira. Assim, reforça-se a importância de compreender em profundidade o papel da competência emocional como recurso para o desenvolvimento positivo na adolescência.

### Referências

- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*, 369-386. doi: 10.1002/pits.20303
- Bundick, J. M. (2011). Extracurricular activities, positive youth development, and the role of meaningfulness of engagement. *The Journal of Positive Psychology, 6*, 57-74. doi:10.1080/17439760.2010.536775
- Costa, A., & Faria, L. (2015). The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences, 37*, 38-47. doi:10.1016/j.lindif.2014.11.011
- Dahl, A. D., Austin, R. K., Wagner, B. D., & Lukas, A. (2008). The relationship between negative career thoughts and emotional intelligence. *Canadian Journal of Career Development, 7*, 4-10.
- Di Fabio, A., & Blustein, D. L. (2010). Emotional intelligence and decisional conflict styles: Some empirical evidence among Italian high school students. *Journal of Career Assessment, 18*, 71-81. doi:10.1177/1069072709350904
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2011). Promoting emotional intelligence and career decision making among Italian high school students. *Journal of Career Assessment, 19*, 21-34. doi:10.1177/1069072710382530
- Duarte, M. E., Soares, M. C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M. R., Paredes I., Agosinho, R., & Djaló, A. (2012). Career adapt-abilities scale-Portugal form: Psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 725–729. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.019

- Emmerling, R. J., & Cherniss, G. (2003). Emotional intelligence and the career choice process. *Journal of Career Assessment, 11*, 153-167.  
doi:10.1177/1069072703011002003
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., & Saras, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología, 33*, 327-333.  
doi:10.6018/analesps.33.2.251831
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology, 20*, 77-89.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. Lippman (Eds.), *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish* (pp. 305–321). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept: State of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59-109.  
doi:10.3102/00346543074001059
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology, 2*, 300-319. doi:10.1037/1089-2680.2.3.300
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*, 218-226. doi:10.1037/0003-066X.56.3.218
- Freire, T., & Soares, I. (2000). A intervenção na adolescência através do lazer e a promoção do desenvolvimento positivo. *Psicologia, Educação e Cultura, 4*(2), 329-343.

- Gore, S., Kadish, S., & Aseltine, R. H., Jr. (2003). Career centered high school education and post-high school career adaptation. *American Journal of Community Psychology, 32*, 77-88. doi:10.1023/A:1025646907466
- Hartung, P.J., Porfeli, E.J., & Vondracek, F.W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 385-419. doi:10.1016/j.jvb.2004.05.006
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior, 74*, 145-155. doi:10.1016/j.jvb.2009.01.002
- Jomon K. J., & John R. (2017). Emotional competence and student engagement of the first year undergraduate students in Kerala. *International Journal of Indian Psychology, 4*, 43-54. doi:10.25215/0404.144
- Kidd, J. M. (1998). Emotion: An absent presence in career theory. *Journal of Vocational Behavior, 52*, 275-288. doi:10.1006/jvbe.1997.1629
- Kidd, J. M. (2004). Emotion in career contexts: Challenges for theory and research. *Journal of Vocational Behavior, 64*, 441-454. doi:10.1016/j.jvb.2003.12.00.
- Lau, P. S. Y. & Wu, F.K. Y. (2012). Emotional competence as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal, 1-8* doi:10.1100/2012/975189
- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrel, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology, 50*, 77-94. doi:10.1016/j.jsp.2011.07.004

- Lam, S., Wong, B. P. H., Shin, H., Hatzichristou, C., Negovan, V., Stanculescu, E., Liu, Y., Duck, R., Nelson, B., Jimerson, S., Kikas, E., Veiga, F. H., Cefai, C., Yang, H., Basnett, J., Farrell, P., & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *American Psychological Association, 29*, 213-232. doi:10.1037/spq0000057
- Lerner, R., Brentano, C., Dowling, E., & Anderson, P. (2002). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *New Directions for Youth Development, 95*, 11-33. doi: 10.1002/yd.14
- Li, Y. (2011). School engagement: What it is and why it is important for positive youth development. In R. M. Lerner, J. V. Lerner, & J. B. Benson (Eds.), *Advances in child development and behavior, 41* (pp. 131-160). Netherlands: Elsevier.
- Lima Santos, N., & Faria, L. (2005). Inteligência emocional: Adaptação do “Emotional Skills and Competence Questionnaire” (ESCQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2*, 275-289.
- Faria, L., Lima Santos, N., Takšić, V., Rätty, H., Molander, B., Holmström, S., Jansson, J., Avsec, A., Extremera, N., Fernández-Barrocal, P., & Toyota, H. (2006). Cross-cultural validation of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ). *Psicologia, 20*, 95-127. doi:10.17575/rpsicol.v20i2.390
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 53*, 641-658. doi:10.1016/S0191-8869(02)00242-8
- Martin, A. J. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology, 56*, 133–146. doi:10.1080/00049530412331283363

- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence, 22*, 89-113. doi:10.1016/S0160-2896(96)90011-2
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *Emotional intelligence: Educational implications*. New York: BasicBooks.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*, 267-298. doi:10.1016/S0160-2896(99)00016-1
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion, 1*, 232-242. doi:10.1037/1528-3542.1.3.232
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema, 18*, 112-117.
- Morris, A.S., Silk, J.S., Steinberg, L., Myers, S.S., & Robinson, L.R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 16*, 361-388. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00389
- Nunes-Valente, M., & Monteiro, A. P. (2016). Inteligência emocional em contexto escolar. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia, 7*, 1-11.
- Oliveira, I. M., Taveira, M. C., & Porfeli, E. J. (2017). Career preparedness and school achievement of Portuguese children: Longitudinal trend articulations. *Frontiers in Psychology, 8*, 1-13. doi:10.3389/fpsyg.2017.00618
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences, 37*, 1321-1330. doi:10.1016/j.paid.2004.01.002

- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences, 36*, 277-293. doi:10.1016/S0191-8869(03)00084-9
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J. M., & Whiteley, H. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year long longitudinal study. *Learning and Individual Differences, 22*, 83-91. doi:10.1016/j.lindif.2011.11.007
- Reeve, J., & Tseng, C. H. (2011). Agency as a fourth aspect of students engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 257-267. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: BasicBooks.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly, 45*, 247-259. doi:10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 661-673. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.011
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5
- Silva, E., & Freire, T. (2014a). Programas de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação, 27*(1), 157-176.

- Silva, E., & Freire, T. (2014b). Regulação emocional em adolescentes e seus pais: Da psicopatologia ao funcionamento ótimo. *Análise Psicológica*, 2, 187-198.  
doi:10.14417/ap.746
- Silva, E., Freire, T., & Faria, S. (2018). The emotion regulation strategies of adolescents and their parents: An experience sampling study. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1774-1785. doi:10.1007/s10826-018-1015-6
- Silva, C., Ribas, A., & Veiga, F. H. (2016). Escala quadridimensional de envolvimento dos alunos na escola (E4D-EAE): Análise fatorial confirmatória e consistência interna. In F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas da psicologia e educação - Motivação para o desempenho académico*. (pp. 35-46). Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
- Skorikov, V. B. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 8-24.  
doi:10.1016/j.jvb.2006.04.007
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In Brown, D., Brooks, L., & Associates (orgs.), *Career Choice and Development*, 121-178. San Francisco: Jossey Bass.
- Takšić, V. (2001). Upitnici emocionalne kompetentnosti (inteligencije). [Emotional competence (intelligence) questionnaires]. In K. Lacković-Grgin & Z. Penezić (Eds.), *Zbirka psihologijskih mjernih instrumenata. [The collection of psychological instruments]*. Zadar, Croatia: Faculty of Philosophy.
- Takšić V., Mohorić T., & Duran M. (2009). Emotional skills and competence questionnaire (ESCQ) as a self-report measure of emotional intelligence. *Psihološka obzorja/Horizons of Psychology*, 18(3), 7-21.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-450.

- Veiga, F. H. (2016). Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 215*, 813-819. doi:10.1016/j.sbspro.2016.02.153
- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., & Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: Conceito e relação com o desempenho académico- sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 46*(2), 31-47.
- Veiga, F., Robu, V., Moura, H., Goulão, F., & Galvão, D. (2014). Students' engagement in school, academic aspirations, and sex. In F. Veiga (Coord.), *Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 348-360). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Wang, M. T., Willet, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*, 465-480.  
doi:10.1016/j.jsp.2011.04.001
- Woyciekoski, C. & Hutz, C. S. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 22*, 1-11.  
doi:10.1590/S0102-79722009000100002
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82*, 51-59. doi:10.1037/0022-0663.82.1.51

## **Anexos**

### **Anexo I. Pedido de Colaboração em Estudo**

Exmo. Senhor e Exma. Senhora Diretores, no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde na Universidade Portucalense, está a ser desenvolvido um estudo sobre a relação entre a competência emocional, o envolvimento na escola e a adaptabilidade de carreira em estudantes do ensino secundário. Este estudo está a ser realizado pela Dr.<sup>a</sup> Joana Sampaio, aluna finalista do referido Mestrado, sob a orientação da Professora Doutora Alexandra M. Araújo e sob a coorientação da Professora Doutora Íris M. Oliveira. O objetivo deste estudo é perceber de que forma é que a competência emocional constitui um recurso pessoal para o envolvimento na escola e a adaptabilidade de carreira.

Este trabalho poderá beneficiar a comunidade, ao perceber como é que os jovens portugueses podem desenvolver, de modo integrado, competências emocionais, académicas e de carreira, cada vez mais necessárias à vida em sociedade.

Assim, vimos por este meio solicitar a colaboração da Vossa Digníssima Instituição neste estudo. Tal inclui a administração de questionários em contexto de sala de aula, após obtenção de consentimento informado dos encarregados de educação e dos próprios alunos. O preenchimento dos questionários ocupará em média aproximadamente 50 minutos e decorrerá, em horário a combinar entre a investigadora e o professor/diretor de turma. Os dados recolhidos serão anónimos e tratados para fins de investigação científica, respeitando os princípios deontológicos da investigação em Psicologia, salvaguardando a confidencialidade dos participantes. Os resultados serão posteriormente partilhados com a instituição.

Agradecemos, desde já, a atenção e disponibilidade prestadas.

Com os mais respeitosos cumprimentos, Joana Sampaio.

## **Anexo II. Pedido de Consentimento Informado**

Exma./o. Sra./Sr. Encarregada/o de Educação, no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde na Universidade Portucalense, está a desenvolver-se um estudo que pretende compreender a relação entre a competência emocional, o envolvimento na escola e as competências de carreira de estudantes do ensino secundário. Este trabalho está a ser realizado pela Dr.<sup>a</sup> Joana Sampaio, finalista do referido Mestrado, sob a orientação da Professora Doutora Alexandra M. Araújo e a coorientação da Professora Doutora Íris M. Oliveira. Este trabalho poderá beneficiar a comunidade, ao perceber como é que os jovens portugueses podem desenvolver, de modo integrado, competências emocionais, académicas e de carreira, cada vez mais necessárias à vida em sociedade.

Assim, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência, autorização para que o seu educando colabore neste trabalho, respondendo a questionários em tempo letivo na sala de aula (cerca de 50 minutos). Os dados serão tratados de forma a garantir a confidencialidade.

Agradecemos, desde já, a sua disponibilidade.

Com os mais respeitosos cumprimentos, Joana Sampaio.

### **AUTORIZAÇÃO DA/O ENCARREGADA/O DE EDUCAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_ encarregado/a de educação de \_\_\_\_\_, aluna/on<sup>o</sup> \_\_, da turma do \_\_\_<sup>o</sup> \_\_, autorizo \_\_ não autorizo o meu educando a participar na investigação “competência emocional como recurso para o envolvimento dos alunos na escola e para a adaptabilidade de carreira na adolescência”, no âmbito da Dissertação de Mestrado de Joana Sampaio.

---

(Encarregado/a de Educação)