



Psicologia em Pesquisa

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>



Competência emocional como recurso para o envolvimento de adolescentes na escola

Emotional competence as a resource for adolescents' engagement in school

Competencia emocional como recurso para la participación de adolescentes en la escuela

Joana Sampaio¹, Íris M. Oliveira² & Alexandra M. Araújo³

¹ Colégio Paulo VI, Gondomar (Portugal). Email: joanacatarinasampaio@hotmail.com

² Universidade Católica Portuguesa, Braga (Portugal). Email: imoliveira@braga.ucp.pt

³ Universidade Portucalense Infante D. Henrique (Portugal). Email: amaraujo@upt.pt

Informações do Artigo:

Joana Sampaio
joanacatarinasampaio@hotmail.com

Recebido em: 14/08/2019
Aceito em: 20/08/2019

RESUMO

A competência emocional, um indicador de desenvolvimento positivo na adolescência, constitui um fator explicativo do sucesso acadêmico. Contudo, importa ainda investigar relações entre a competência emocional e variáveis processuais do sucesso acadêmico, incluindo o envolvimento na escola. Este estudo analisa se a competência emocional constitui um recurso pessoal para o envolvimento na escola na adolescência, controlados efeitos do sexo e ano escolar. O Questionário de Competência Emocional e a Escala Quadrimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola foram respondidos por 303 adolescentes de ambos os sexos ($M_{idade} = 16.36$), que frequentavam o ensino secundário. Resultados da regressão linear hierárquica múltipla sugerem que a competência emocional explica 34% da variância do envolvimento na escola. Discutem-se implicações para investigação e intervenção psicológica.

PALAVRAS-CHAVE:

Competência emocional; Desenvolvimento positivo; Envolvimento na Escola; Adolescência.

ABSTRACT

Emotional competence, an indicator of positive development in adolescence, is an explicative factor of academic success. However, research addressing relations among emotional competence and procedural variables of academic success, such as engagement in school, is still needed. This study examines whether emotional competence constitutes a personal resource for adolescents' engagement in school, having controlled the effects for gender and school level. The Emotional Skills and Competence Questionnaire and the Four-Dimensional Scale of Students' Engagement in School were completed by 303 adolescents of both genders ($M_{age} = 16.36$) attending high school. Results from a hierarchical multiple linear regression model suggested that emotional competence explains 34% of the variance of engagement in school. Implications for research and psychological intervention are discussed.

KEYWORDS:

Emotional competence; Positive development; Engagement in School; Adolescence.

RESUMEN

La competencia emocional, un indicador de desarrollo positivo en la adolescencia, es un factor explicativo del éxito académico. Sin embargo, todavía es importante investigar relaciones entre competencia emocional y las variables de procedimiento del éxito académico, incluida la participación escolar. Este estudio examina si la competencia emocional es un recurso personal para la participación escolar de adolescentes, controlados efectos del sexo y año escolar. El Cuestionario de Competencia Emocional y la Escala de cuatro dimensiones de Participación de los Alumnos en la Escuela fueron respondidos por 303 adolescentes de ambos sexos ($Medad = 16,36$) que asistían a la escuela secundaria. Resultados de la regresión lineal jerárquica múltiple sugieren que la competencia emocional explica el 34% de varianza de la participación escolar. Se discuten implicaciones para la investigación y la intervención psicológica.

PALABRAS CLAVE:

Competencia emocional; Desarrollo positivo; Participación en la escuela; Adolescencia.

A psicologia positiva, também designada psicologia do funcionamento ótimo, centra-se no estudo dos aspetos positivos do funcionamento humano (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Esta perspetiva permite concetualizar a adolescência enquanto período de vida com potencial para um desenvolvimento saudável e bem-sucedido, valorizando a agência e a dinâmica relacional em contextos como a escola, a família e o grupo de pares (Lerner, Brentano, Dowling, & Anderson, 2002; Silva & Freire, 2014). O desenvolvimento positivo dos/as jovens refere-se ao envolvimento em comportamentos pró-sociais e ao evitamento de comportamentos

de risco, prejudiciais à sua saúde física e mental e ao seu futuro (Freire & Soares, 2000; Silva & Freire, 2014).

Entre os construtos considerados na psicologia positiva, a competência emocional tem conquistado visibilidade na investigação e na intervenção psicológica (Lima Santos & Faria, 2005; Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007; Silva, Freire, & Faria, 2018). Com efeito, um dos componentes essenciais do desenvolvimento bem-sucedido é aprender a regular as respostas emocionais e comportamentais de forma adaptativa (Morris et al., 2007). A competência emocional pode ser concebida como uma habilidade (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999; Mayer & Salovey, 1997), desenvolvida ao longo do tempo, em consonância com as experiências de vida e os significativos a elas atribuídos (Lima Santos & Faria, 2005). Inclui dimensões como a percepção emocional, a expressão emocional e a capacidade de lidar com a emoção, potenciadas através de experiências em contexto e relações interpessoais (Lau & Wu, 2012).

A literatura tem evidenciado diferenças interindividuais na competência emocional, nomeadamente no processamento e no modo de lidar com as emoções do próprio e dos outros (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001). A competência emocional parece ainda constituir um forte preditor de sucesso em diferentes áreas da vida, tais como as relações interpessoais e a educação (DiFabio & Blustein, 2010; Nunes-Valente & Monteiro, 2016; Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson, & Whiteley, 2012). Estudos sobre a competência emocional em contexto escolar sugerem que esta constitui um fator explicativo do sucesso académico e da adaptação escolar (Costa & Faria, 2015; Mayer & Geher, 1996; Parker et al., 2004; Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004; Woyciekoski & Hutz, 2009), fundamentais para o desenvolvimento do/a adolescente (Lau & Wu, 2012). Existe ainda evidência de que a competência emocional tem impacto na forma como os/as jovens vivenciam o seu percurso académico e as suas relações interpessoais (Lopes, Salovey, & Straus, 2003; Jomon & John, 2017). Indivíduos mais competentes emocionalmente estão aptos a usufruir de mais emoções positivas e a estar mais envolvidos/as na escola (Fredrickson, 1998, 2001), o que contribui para o seu desenvolvimento positivo (Bundick, 2011; Li, 2011). Assim, outro construto que pode ser considerado no âmbito da psicologia positiva e que parece associar-se à competência emocional é o envolvimento dos/as alunos/as na escola.

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; Veiga et al., 2012). O envolvimento dos/as alunos/as na escola tem sido descrito como incluindo três dimensões 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. A dimensão afetiva abrange o sentido de pertença e as reações emocionais subjacentes à relação com colegas, professores/as e escola. A dimensão comportamental compreende ações direcionadas para a escola e a aprendizagem, incluindo a realização dos trabalhos de casa, a assiduidade, o estudo, 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, em intervenções construtivas nas aulas, discussão de ideias com colegas e professores/as e colocação de questões sobre os conteúdos programáticos (Veiga, 2013).

Embora maioritariamente enquadrados em linhas de pesquisa independentes, os estudos sobre a competência emocional e o envolvimento na escola permitem identificar o sexo e o ano de escolaridade como variáveis sociodemográficas estruturais comumente influentes. Por um lado, a investigação sugere que as meninas tendem a apresentar maior competência emocional (Esnaola, Revuelta, Ros, & Saras, 2017; Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, & Extremera, 2012) e a estar mais envolvidas na escola do que os meninos (Lam et al., 2012; Wang, Willett, & Eccles, 2011; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). No que concerne especificamente ao envolvimento na escola, as meninas parecem pontuar mais positivamente do que os meninos 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). Por outro lado, quer a competência emocional, quer o envolvimento na escola parecem sofrer variações ao longo

dos anos de escolaridade (Costa & Faria, 2015; Veiga, 2013, 2016).

Apesar destes contributos empíricos, são ainda necessários estudos que investiguem relações entre a competência emocional e as 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, tomados como indicadores do desenvolvimento positivo na adolescência. Mais ainda, importa examinar as relações entre estes construtos junto de estudantes do ensino secundário, uma vez que, nesse ciclo de estudos, os/as alunos/as enfrentam desafios complexos associados ao planeamento e à tomada de decisões de carreira, necessitando de gerir e ultrapassar vários desafios emocionais (DiFabio & Blustein, 2010). Assim, 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, controlado o efeito de variáveis estruturais como o sexo e o ano de escolaridade, influentes nas variações interindividuais quer da competência emocional, quer do envolvimento na escola. Como hipótese de investigação, antecipa-se que, controlado o efeito das variáveis estruturais, a competência emocional constitua uma variável explicativa do envolvimento na escola, com relação positiva entre os construtos.

Método

Participantes

Foram incluídos/as jovens 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. Participaram 303 jovens, 133 (44%) meninos e 170 (56%) meninas, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos ($M = 16.36$, $DP = .95$, $Mo = 17$). Aquando deste estudo, os/as participantes frequentavam o 10.º ano ($n = 107$, 46 meninos e 61 meninas), o 11.º ano ($n = 95$, 41 meninos e 54 meninas) e o 12.º ano ($n = 101$, 46 meninos e 55 meninas) de escolaridade, de cursos científico-

humanísticos de ciências e tecnologias ($n = 233$), línguas e humanidades ($n = 39$) e ciências socioeconómicas ($n = 31$). Os/as participantes compunham um total de 15 turmas do ensino secundário (cinco turmas por cada ano de escolaridade) de uma instituição privada no norte de Portugal. Tratou-se de uma amostra homogénea no rendimento académico, com média de classificações escolares, numa escala de 0 a 20 valores, de 16 valores ($DP = 2.22$, $Mo = 18$).

Medidas

Questionário Sociodemográfico.

Utilizou-se um questionário sociodemográfico para recolher informações sobre sexo, idade, ano de escolaridade, curso de ensino secundário e rendimento académico dos/as participantes.

Questionário de Competência Emocional (ESCQ-45; Takšić, Mohorić, & Duran, 2009; adaptado para a população portuguesa por Lima Santos & Faria, 2005).

Como instrumento de avaliação da competência emocional, foi utilizado o ESCQ-45, que tem como base teórica o modelo de Mayer e Salovey (1997). Inclui 45 itens distribuídos por três dimensões: perceção emocional (15 itens; e.g., “Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções”), expressão emocional (14 itens; e.g., “Exprimo bem as minhas emoções”), e capacidade de lidar com a emoção (16 itens; e.g., “Tento manter o bom humor”). Os itens são respondidos numa escala tipo *Likert*, entre 1 “Nunca” e 5 “Sempre”. A consistência interna do instrumento, observada no estudo de validação para a população portuguesa a partir do alfa de Cronbach (Lima Santos & Faria, 2005), oscilou entre .64 na dimensão capacidade de lidar com a emoção e .84 na dimensão perceção emocional. No total da escala, o índice de consistência interna foi de .88. Na presente amostra, a consistência interna variou entre .77 na dimensão capacidade de lidar com a emoção e .90 na dimensão perceção emocional. No total da escala, obteve-se consistência interna de .92.

Envolvimento dos Alunos da Escola: uma Escala Quadridimensional (E4D-EAE; Veiga, 2013, 2016).

A E4D-EAE foi construída por Veiga (2013, 2016) e é composta por 20 itens que avaliam o

envolvimento dos/as alunos/as na escola. Os itens distribuem-se por quatro dimensões, com cinco itens cada: a dimensão cognitiva (e.g., “Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir”); a afetiva (e.g., “A minha escola é um lugar onde me sinto integrado/a”); a comportamental (e.g., “Falto às aulas estando na escola”) e; a agenciativa (e.g., “Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”). Os itens são respondidos numa escala tipo *Likert* entre 1 “Total desacordo” e 6 “Total acordo”. Em estudos prévios, obtiveram-se estimativas de consistência interna entre .70 na dimensão comportamental e .87 na dimensão agenciativa, assim como .80 para o total da escala (Silva, Ribas, & Veiga, 2016; Veiga, 2013). No presente estudo, a consistência interna oscilou entre .66 na dimensão cognitiva e .84 na dimensão afetiva, com .82 para a escala total.

Procedimentos e Análise de Dados

Foi solicitada permissão para utilização dos instrumentos aos respetivos autores. Recorreu-se a um método não-probabilístico de amostragem por conveniência, apresentando-se um pedido de autorização para realização do estudo à Direção de uma instituição de ensino privada no norte de Portugal. Apresentou-se também um pedido de consentimento informado aos/às encarregados/as de educação, uma vez que a maioria dos/as participantes era menor de idade. Garantiu-se a participação voluntária dos/as jovens, esclarecendo quanto à confidencialidade dos dados e à possibilidade do abandono da investigação a qualquer momento. Os instrumentos foram administrados num único momento e uma única vez a cada aluno/a, em contexto de sala de aula, mediante calendarização prévia com a Direção e os/as docentes. A recolha de dados foi efetuada por uma estagiária curricular de Psicologia, sob supervisão técnico-científica. Salvaguardaram-se os princípios éticos de investigação previstos no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses.

Para o tratamento de dados, utilizou-se o *software Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS 23). Foram criadas variáveis relativas a *scores* totais, através da média aritmética das respostas aos itens de cada dimensão e das escalas totais. Realizaram-se análises descritivas dos dados e testes estatísticos preliminares de associação (i.e., coeficiente de correlação de Pearson). Em seguida, foi conduzida uma regressão linear hierárquica múltipla, assumindo como variável critério o envolvimento na escola, como

variáveis explicativas, 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 constitui uma variável explicativa do envolvimento na escola. Ressalve-se que, através de análises de qui-quadrado, verificou-se não existir associação entre as variáveis estruturais sexo e ano de escolaridade, possibilitando a prossecução da referida análise de regressão.

Resultados

Os resultados descritivos sugerem que, entre as dimensões de competência emocional, os/as jovens apresentam pontuações médias mais elevadas na capacidade de lidar com a emoção e mais baixas na expressão emocional. Quanto ao envolvimento na escola, os/as participantes revelam pontuações médias mais elevadas na dimensão comportamental e mais baixas na dimensão agenciativa (Tabela 1). Globalmente, as dimensões de competência emocional apresentam relações positivas estatisticamente significativas com as dimensões de envolvimento na escola, à exceção da comportamental. Esta última dimensão evidencia relações positivas estatisticamente significativas apenas com a capacidade de lidar com a emoção e o total de competência emocional. A competência emocional apresenta ainda uma correlação positiva forte estatisticamente significativa com o envolvimento dos/as alunos/as na escola, $r = .56$, $p < .001$. Nesse sentido, jovens mais competentes emocionalmente apresentam-se também mais envolvidos/as na escola (Tabela 2).

Tabela 1.

Resultados Descritivos das Variáveis em Estudo

Variáveis	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>	Assimetria	Curtose
Competência emocional	2.33	4.67	3.70	.44	-.28	-.08
Perceção emocional	1.87	5.00	3.73	.54	-.30	.30
Expressão emocional	1.77	5.00	3.57	.63	-.30	-.41
Capacidade de lidar com a emoção	2.13	4.81	3.76	.45	-.30	.07
Envolvimento na escola	2.65	5.60	4.29	.59	-.25	-.29

Cognitivo	1.40	5.80	5.60	.87	-.06	-.43
Afetivo	1.00	6.00	4.89	.90	-1.23	1.69
Comportamental	1.60	6.00	5.33	.71	-2.41	7.53
Agenciativo	1.00	6.00	3.32	1.11	.13	-.46

Tabela 2.

Correlações entre as Variáveis em Estudo

	CE	CE-PE	CE-EE	CE-LE	EAE	EAE-C	EAE-A	EAE-CL	EAE-AA
CE		.81***	.83***	.85***	.56**	.38***	.45***	.16*	.42***
CE-PE			.48***	.58***	.37**	.29***	.20***	.09	.34***
CE-EE				.57***	.48**	.30***	.45***	.07	.38***
CE-LE					.54**	.36***	.45***	.25***	.34***
EAE						.72***	.60***	.49***	.75***
EAE-C							.13*	.18**	.53***
EAE-A								.26***	.19**
EAE-CL									.06
EAE-AA									

Nota. 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.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

O modelo de regressão linear hierárquica múltipla para explicação do envolvimento dos/as alunos/as na escola, com base nas variáveis sexo (1 = rapazes, 2 = raparigas), ano de escolaridade (1 = 10.º ano, 2 = 11.º ano e 3 = 12.º ano) (Bloco 1) e competência emocional (Bloco 2) é estatisticamente significativo, $F(5, 297) = 32.75$, $p < .001$. Após inseridos os dois blocos de análise, verifica-se que o sexo (Bloco 1) é uma variável estrutural explicativa do envolvimento dos/as alunos/as na escola ($\beta = .14$, $p < .01$). Contribui para a explicação de 2% da sua variância, sendo que as meninas revelam maior envolvimento na escola. Por sua vez, 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 também variáveis explicativas do envolvimento na escola. Contribuem para a explicação de 34% da variância do envolvimento dos/as alunos/as na escola, existindo uma relação positiva entre as variáveis. Em conjunto, os dois blocos permitem a explicação de 36% da variância total do envolvimento dos/as alunos/as na escola (Tabela 3).

Tabela 3.

Regressão Linear Hierárquica Múltipla para Explicação do Envolvimento na Escola (N = 303)

Variáveis explicativas	B	SD (B)	β	R^2	ΔR^2	F
Bloco 1						
Sexo	0.16	0.07	.14**	.17	.02	2.52
Ano de escolaridade	0.03	0.03	.03			
Bloco 2						
Perceção emocional	-0.00	0.07	.00	.36	.34	52.05***
Expressão emocional	0.27	0.06	.28***			
Capacidade de lidar com emoção	0.50	0.08	.39***			

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

Discussão

Sob a perspetiva da psicologia positiva, este estudo procurou analisar de que forma a competência emocional constitui um recurso pessoal para o envolvimento dos/as alunos/as na escola, quando controlados

os efeitos do sexo e ano de escolaridade. Os resultados permitiram responder ao propósito da presente investigação, demonstrando que a competência emocional está positivamente relacionada com o envolvimento na escola. Assim, obteve-se sustentação empírica para a hipótese de investigação estipulada, corroborando o papel explicativo da competência emocional noutros indicadores de desenvolvimento positivo na adolescência (Costa & Faria, 2015; Esnaola et al., 2017; Fredricks et al., 2005; Silva & Freire, 2014).

Os resultados identificaram a dimensão capacidade de lidar com a emoção como a mais desenvolvida pelos/as participantes e a que mais fortemente se relaciona com o envolvimento na escola. Tal parece sugerir que alunos/as capazes de regular as suas próprias emoções, algumas delas negativas neste período de desenvolvimento (Esnaola et al., 2017; Silva & Freire, 2014), apresentam também níveis mais elevados de envolvimento na escola. Desta forma, investir na autorregulação emocional e no autoconhecimento dos/as jovens parece essencial ao sucesso escolar e ao compromisso com a aprendizagem e as vivências académicas (Mayer et al., 2001; Nunes-Valente & Monteiro, 2016). Em contrapartida, a dimensão perceção emocional não se demonstrou explicativa do envolvimento na escola, o que sugere que a capacidade de identificar emoções nos outros parece estar menos relacionada com aquele construto. Este resultado poderá justificar-se pela exigência académica inerente ao ensino secundário. Tratando-se do ciclo final da escolaridade obrigatória em Portugal, acarreta a realização de provas escolares a nível nacional, a par da construção da identidade, da delimitação de objetivos pessoais, académicos e profissionais, bem como de reflexões quanto a possíveis projetos de vida (DiFabio & Blustein, 2010).

No que ao envolvimento na escola diz respeito, encontraram-se níveis mais elevados de envolvimento comportamental. Este resultado parece ilustrativo da adesão às regras e da adequação comportamental dos/as jovens ao contexto escolar no qual decorreu este estudo. Contudo, seria pertinente efetuar uma caracterização do envolvimento dos/as alunos/as nas escolas, de modo a considerar elementos comuns e específicos desse processo em múltiplos contextos e regiões de Portugal. Em contrapartida, obtiveram-se níveis mais baixos de envolvimento agenciativo na escola. Tal poderá dever-se à obrigatoriedade do cumprimento de programas académicos, de forma a abordar todos os conteúdos programáticos governamentalmente estipulados e

requeridos em provas nacionais de avaliação. Ainda assim, este resultado poderá suscitar atenção para a necessidade de criar condições letivas e extralectivas para que os/as jovens participem em dinâmicas e decisões escolares, exercendo os seus direitos enquanto cidadãos. Por exemplo, a participação em tertúlias, visitas de estudo, ações de voluntariado e associações de estudantes poderá apoiar o questionamento, a reflexão, a responsabilidade social e, subsequentemente, o envolvimento agenciativo na escola.

Um outro resultado a destacar remete para a verificação de que as respostas fornecidas pelos/as alunos/as se situaram tipicamente no polo positivo da escala de resposta, em ambos os instrumentos. Tal é coerente com outros estudos em que se utilizam medidas de autorrelato na adolescência (e.g., Veiga, 2013, 2016). No entanto, contrariamente ao que se tem verificado em estudos prévios com o instrumento de competência emocional, em que os/as alunos/as pontuam mais positivamente na escala de resposta (Lima Santos & Faria, 2005), neste estudo, as respostas 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 da competência emocional e do seu papel noutras áreas da vida. Seria pertinente esclarecer se este resultado é exclusivo do contexto escolar no qual se recolheram os dados, ou se outras escolas públicas e privadas apresentam necessidades congéneres. Poder-se-á assim debater, com sustentação empírica, possibilidades para que a escola, em articulação com a família e a comunidade, possa favorecer o desenvolvimento holístico dos/as jovens e as competências genéricas de vida e de desenvolvimento positivo, entre as quais, a competência emocional (Bundick, 2011; Freire & Soares, 2000; Lau & Wu, 2012; Mayer & Salovey, 1997; Silva & Freire, 2014; Silva et al., 2018).

Apesar dos contributos deste estudo, é necessário atender a duas limitações. Primeiro, os dados foram recolhidos com uma amostra por conveniência, o que condiciona a generalização dos resultados. Para superar essa limitação, estudos futuros poderão ancorar-se na colaboração entre investigadores/as e psicólogos/as, alargando a dimensão da amostra. Não obstante, reconhece-se a potencialidade do presente estudo em alertar para a pertinência e viabilidade de atender também à competência emocional e ao envolvimento na escola de jovens que frequentam o ensino secundário em contexto escolar privado. Desse modo, investigações futuras

poderão alargar a recolha de dados a contextos escolares públicos e privados de diferentes regiões de Portugal. Seria, assim, possível aprofundar conhecimento sobre a relação entre estes construtos na adolescência, a nível nacional e local, salvaguardando a necessidade de interpretar os resultados à luz dos contextos de proveniência dos/as jovens. Segundo, neste estudo, utilizaram-se instrumentos de autorrelato validados para a população portuguesa e, neste caso, utilizados para avaliação de indicadores do desenvolvimento positivo. São instrumentos preenchidos pelos/as participantes, que lhes permitem indicar o nível de competência emocional e de envolvimento na escola percebido. Apesar de captarem a autoperceção de competência emocional e de envolvimento na escola, e não propriamente comportamentos operacionalizadores desses construtos, os instrumentos seleccionados permitiram a discriminação de diferenças individuais em toda a amplitude dos construtos. No entanto, tendo sido recolhidos dados com base em instrumentos de autorrelato, pode questionar-se o eventual enviesamento por desejabilidade social. Para futuramente aumentar o controlo sob esse viés, sugere-se complementar a recolha de dados com técnicas adicionais (e.g., observação) e/ou com a triangulação de perspetivas. Por exemplo, além dos autorrelatos fornecidos pelos/as adolescentes, podem considerar-se também perspetivas de docentes, encarregados/as de educação e pares quanto à competência emocional e ao envolvimento na escola de cada jovem.

Ainda assim, este estudo permitiu analisar a relação entre variáveis processuais do desenvolvimento positivo na adolescência. Além de ilustrar a pertinência de atender a variáveis processuais implicadas no sucesso escolar dos/as jovens, este estudo poderá estimular esforços investigativos mais integradores, centrados no estudo das relações entre a competência emocional, o envolvimento na escola e outros construtos inerentes ao desenvolvimento positivo. Nomeadamente, estudos futuros poderão analisar outros indicadores de desenvolvimento positivo, como o otimismo e a autoeficácia (Lerner et al., 2002). Poderão também articular o estudo de variáveis processuais com variáveis de resultado, por exemplo, ao testar o papel explicativo da competência emocional e do envolvimento na escola no rendimento académico dos/as alunos/as (Appleton et al., 2008; Costa & Faria, 2015). Também a realização de estudos longitudinais poderá ser útil para melhor compreender como evoluem indicadores de desenvolvimento positivo, entre os quais, a

competência emocional e o envolvimento na escola, bem como as suas inter-relações, ao longo da escolaridade e das fases do ciclo vital.

Por fim, com base na literatura e na evidência derivada do presente estudo, é possível retirar implicações para a intervenção psicológica em contexto escolar. Devido às características dos construtos investigados, sugere-se a aposta em intervenções psicológicas em grupo, que permitam sistematicamente promover a competência emocional dos/as jovens. Com base nos resultados do presente estudo, ao promover a competência emocional dos/as jovens, parece estar-se simultaneamente a contribuir para aumentar o envolvimento na escola. Mais ainda, a intervenção psicológica com objetivos de promoção da competência emocional poderá capacitar os/as adolescentes com recursos pessoais e competências transversais a todas as etapas de desenvolvimento e aos vários desafios patentes em múltiplas áreas da vida. Ao promover este tipo de competências, dado o seu impacto estudado no funcionamento positivo, será possível favorecer, ainda que indiretamente, outras competências como a capacidade de resolução de problemas, a autorregulação da aprendizagem (Fredricks et al., 2005) e o relacionamento interpessoal (DiFabio & Blustein, 2010; Lau & Wu, 2012; Lopes et al., 2003; Jomon & John, 2017; Nunes-Valente & Monteiro, 2016; Qualter et al., 2012), e ainda prevenir o abandono (Appleton et al., 2008; Veiga, 2013; Veiga et al., 2012) e promover o sucesso escolar (Parker et al., 2004; Petrides et al., 2004). Assim, reforça-se a importância de compreender, em profundidade, o papel da competência emocional como recurso para o desenvolvimento positivo na adolescência, tanto na investigação, como na intervenção psicológica.

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. <https://dx.doi.org/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. <https://dx.doi.org/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. <https://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.011>
- 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. <https://dx.doi.org/10.1177/1069072709350904>
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., & Saras, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología, 33*, 327-333. <https://dx.doi.org/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*(1), 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.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology, 2*, 300-319. <https://dx.doi.org/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. <https://dx.doi.org/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.
- 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. <https://dx.doi.org/10.25215/0404.144>
- 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 <https://dx.doi.org/10.1100/2012/975189>
- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F., Nelson, B., 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. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.004>
- Lam, S., Wong, B. P. H., Shin, H., Hatzichristou, C., Negovan, V., Stanculescu, E., ... 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. <https://dx.doi.org/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. <https://dx.doi.org/10.1002/yd.14>
- Li, Y. (2011). School engagement: What it is and why it is important for positive youth development. In Lerner, R. M., Lerner, J. V., & Benson, J. B. (Eds.), *Advances in child development and behavior* (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. Acesso em <https://core.ac.uk/download/pdf/61006789.pdf>
- 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.

[https://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)

- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113. [https://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896\(96\)90011-2](https://dx.doi.org/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. [https://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://dx.doi.org/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. <https://dx.doi.org/10.1037/15283542.1.3.232>
- 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. <https://dx.doi.org/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. <https://dx.doi.org/10.13241/RG.2.6.15712.17842>
- 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. <https://dx.doi.org/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. [https://dx.doi.org/10.1016/S01918869\(03\)00084-9](https://dx.doi.org/10.1016/S01918869(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. <https://dx.doi.org/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.

<https://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. <https://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Silva, E., & Freire, T. (2014). Programas de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 27, 157-176. <https://dx.doi.org/10.21814/rpe.4302>

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. <https://dx.doi.org/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: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

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. Acesso em http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2009_3/taksic_mohoric_duran.pdf

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. <https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>

Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., ... & 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. Acesso em <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1735>

- Veiga, F., Robu, V., Moura, H., Goulão, F., & Galvão, D. (2014). Students' engagement in school, academic aspirations, and sex. In F. Veiga (Ed.), *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. <https://dx.doi.org/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. <https://dx.doi.org/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. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>