



**LISBOA  
SCHOOL OF  
ECONOMICS &  
MANAGEMENT**

**MESTRADO**

**GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS**

**TRABALHO FINAL DE MESTRADO**

**DISSERTAÇÃO**

**DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL:  
APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS EM  
GRUPOS DE ALUNOS DE MGRH**

**INÊS URMAL FERNANDES**

**SETEMBRO-2013**



**LISBOA  
SCHOOL OF  
ECONOMICS &  
MANAGEMENT**

**MESTRADO EM  
GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS**

**TRABALHO FINAL DE MESTRADO  
DISSERTAÇÃO**

**DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL:  
APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS EM  
GRUPOS DE ALUNOS DE MGRH**

**INÊS URMAL FERNANDES**

**ORIENTAÇÃO:**

**PROFESSORA DOUTORA SOFIA BENTO**

**SETEMBRO-2013**

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos aqueles que de forma direta ou indireta ajudaram-me e contribuíram para a conclusão de um objetivo de vida, a realização de um mestrado na área de GRH.

Aos meus pais e irmã.

Aos meus amigos.

Às pessoas que permitiram que fosse possível conciliar várias atividades na minha vida e que compreenderam a importância que a formação tem para mim.

Aos meus professores do mestrado que conseguiram aprofundar a minha paixão pela gestão de recursos humanos.

A todas as pessoas que participaram nos exercícios da dinâmica de grupo.

À Mizé e à Catarina pelo carinho, apoio e disponibilidade para assistir a todas as sessões.

Ao Guilherme pela sua ajuda incondicional.

À minha orientadora, professora Sofia Bento, pela sua compreensão e pelo auxílio na elaboração desta dissertação.

## Resumo

Para as entidades empregadoras as competências técnicas dos recém-licenciados são imprescindíveis. Mas além dos saberes técnicos, cada vez mais são valorizadas pelas empresas as competências emocionais e sociais dos recursos humanos. Cabe assim, também ao gestor de recursos humanos o papel de possibilitar o desenvolvimento da inteligência emocional dos colaboradores. Deste modo, é importante que a formação a nível de gestão de recursos humanos faculte aos seus alunos exercícios orientados para a ampliação e consolidação de conhecimentos nesta área.

O presente trabalho tem como principal objetivo de investigação, explorar as possibilidades de desenvolver competências a nível de inteligência emocional num contexto de formação académica, como o mestrado de GRH. Pretende igualmente testar as possibilidades desta temática ser abordada através de metodologias participativas e dinâmicas de grupo. Por fim, procura refletir a perspetiva dos alunos do 2º ciclo, nesta área de formação, acerca da importância dada à inteligência emocional.

O estudo baseia-se numa dinâmica de grupo organizada em três sessões distintas, com a participação de um total de 18 alunos finalistas do mestrado de GRH do ISEG, do ano letivo de 2012/2013.

Os dados obtidos permitem concluir que é possível desenvolver competências emocionais no mestrado de GRH, através de dinâmicas de grupo. Sublinhe-se ainda que estas metodologias são percecionadas positivamente pelos alunos, uma vez que referem que estas contribuíram para uma aprendizagem mais consolidada na área, reconhecendo assim a importância do domínio das competências emocionais.

Palavras chave: inteligência emocional, *role-playing*, dinâmica de grupo, emoções.

## **Abstract**

Nowadays for all the companies, the technical competences of the newly graduated are indispensable. Beside those technical knowledge, they are also evaluated by the emotional and social part of the human resources area. So it's up to the human resources management the role of developing the emotional intelligence of the workers. For this purpose it's important that the training in human resources give their students exercises oriented to the growth and consolidation of knowledge in this area.

The objective of the following investigation report is to explore the possibilities of developing emotional intelligence on an academic training context, like the master in human resources management. It also has the objective of testing the possibilities of these theme being discussed in group dynamics. To conclude, it will show the perspective of the students of the master degree regarding the emotional intelligence.

The study is based on a group dynamic organized in 3 different sessions, with the participation of a total of 18 students from the Human Resources Management master from ISEG, of the year 2012/2013.

The data obtained from this study allow us to conclude that is possible to develop emotional competences on the human resources management master, using group dynamics. We should refer that this methodologies are positively viewed by the students, since they contribute to a bigger learning on this area.

**Key words:** emotional intelligence; *role play*, group dynamic, emotions.

## Índice

|             |  |           |
|-------------|--|-----------|
| <b>I.</b>   | <b>Introdução</b>  | 1         |
| <b>II.</b>  | <b>Componente teórica</b>  |           |
| 1.          | Abordagens teóricas da inteligência emocional.....   | 2         |
| 2.          | O impacto da inteligência emocional no mundo do trabalho.....  | 8         |
| 2.1.        | A importância da inteligência emocional como ferramenta para o sucesso na carreira.....                                      | 8         |
| 2.2.        | Inteligência emocional e inteligência cognitiva no trabalho: qual a relação? .....   | 12        |
| 2.3.        | A inteligência emocional e a gestão de recursos humanos.....   | 13        |
| 3.          | O desenvolvimento da inteligência emocional.....   | 16        |
| 3.1.        | Será possível desenvolver a inteligência emocional?.....   | 16        |
| 3.2.        | O desenvolvimento da inteligência emocional no ensino superior....   | 18        |
| <b>III.</b> | <b>Componente empírica</b>   |           |
| 1.          | Da “elucidação à ação”: objetivos e metodologia.....   | 21        |
| 2.          | Desenho das sessões e recrutamento de participantes.....   | 23        |
| 3.          | Sequência das sessões.....   | 24        |
| <b>IV.</b>  | <b>Resultados</b>  |           |
| 1.          | É possível desenvolver competências a nível da inteligência emocional no mestrado de GRH?.....                               | 26        |
| 2.          | Será possível abordar a temática da inteligência emocional através de metodologias participativas e dinâmicas de grupo?..... | 28        |
| 3.          | Os alunos finalistas do mestrado de GRH reconhecem a importância do domínio das competências emocionais?.....                | 29        |
| <b>V.</b>   | <b>Conclusões</b>  |           |
| 1.          | Conclusão.....   | 32        |
| 2.          | Principais limitações do estudo.....   | 34        |
| 3.          | Recomendações para futuras investigações.....  | 35        |
|             | <b>Referências bibliográficas.....</b>   | <b>36</b> |
|             | <b>Anexos</b>  |           |
|             | Anexos 1. Síntese do guião da 1ªsessão.....  | 41        |
|             | Anexos 2. Síntese do guião da 2ªsessão.....  | 42        |
|             | Anexos 3. Síntese do guião da 3ªsessão.....  | 47        |
|             | Anexos 4. Questionário de avaliação das sessões.....   | 50        |
|             | Anexos 5. Grelha de observação.....  | 53        |
|             | Anexos 6. Guião da entrevista.....   | 54        |

## **Índice de Figuras**

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| Figura I: Modelo de Bar-On.....     | 6  |
| Figura II: Desenho das sessões..... | 24 |

## I. Introdução

A inteligência emocional foi durante muito tempo uma área com especial interesse para a psicologia. Nas últimas décadas tem vindo a adquirir relevo noutros campos.

Com efeito, outras disciplinas, tais como a sociologia e a gestão de recursos humanos, têm vindo a interessarem-se pelas competências emocionais. As causas deste novo interesse poderão encontrar-se nas mudanças atuais que ocorrem no contexto laboral e que têm demonstrado que as competências emocionais são fulcrais, na medida em que podem aumentar a autoconsciência, a autorregulação, a motivação e empatia dos colaboradores, assim como as suas competências sociais. Estas por sua vez, permitem uma maior disposição para a mudança, gestão de conflitos, maior comunicação, criação de laços, maior colaboração e capacidade em trabalhar em equipa (Goleman, 1998; Nelis, Quoidbach, Mikolajczak & Hansenne, 2008).

Neste sentido, a prática e a literatura têm mostrado como é importante os gestores de recursos humanos adquirirem competências a nível da gestão das emoções durante a sua formação para que *à posteriori* possam vir a desenvolver um papel eficaz nas organizações. Porém, são poucos os cursos de 2º ciclo que integram no seu programa abordagens que contemplem o desenvolvimentos destas competências emocionais (Jaeger, 2003).

Para finalizar, há ainda uma certa escassez de estudos nesta área, tratando-se a inteligência emocional de um tema por explorar e desenvolver no contexto académico e científico, nomeadamente em Portugal (Casaca, 2012:1). Sublinhe-se ainda que alguns dos estudos realizados acerca desta temática são realizados a crianças com o objetivo de melhorar o comportamento e as relações sociais (Rilea, 2007). Também é de realçar o fato de muitas das análises realizadas terem grande enfoque na área da Psicologia.

A presente pesquisa tem como principal finalidade analisar uma área, onde ainda há muito para descobrir e com uma população alvo distinta da maioria dos estudos realizados sobre a inteligência emocional no contexto da formação no ensino superior. Pretende obter respostas e fornecer uma reflexão acerca das seguintes interrogações: É possível desenvolver competências emocionais no ensino superior? Serão as metodologias participativas instrumentos adequados? Será a importância da inteligência emocional reconhecida pelos alunos? O estudo realiza uma dinâmica de grupo inspirada na metodologia de Brown (2003) com a finalidade de sublinhar a importância da

inteligência emocional e compreender quais as condições que podem promover o desenvolvimento de competências emocionais nos alunos finalistas dos mestrados em GRH, através da experimentação de diferentes técnicas participativas.

## **II. Componente teórica**

### **1. Abordagens teóricas da inteligência emocional**

A importância da inteligência emocional tem sido reconhecida nos últimos anos como um tema fundamental nas organizações e como ingrediente fulcral para uma carreira de sucesso. Este tipo de inteligência está associado a uma capacidade de utilização e análise das emoções<sup>1</sup>, quer do próprio indivíduo, quer dos outros, de forma a encontrar a melhor forma de agir. Assim sendo, em primeiro lugar é importante compreender que o surgimento desta problemática não é recente. Importa por isso, analisar a evolução da análise feita à inteligência emocional ao longo dos anos evidenciando as diferentes abordagens teóricas existentes.

Uma das primeiras abordagens a uma das componentes da inteligência emocional foi realizada por Thorndike, em 1920. Este autor analisou a inteligência social, como um dos diversos tipos de inteligência que os indivíduos possuem. No entanto, o teste de QI de Wechsler, desenvolvido em meados da década de 1950, obteve um maior impacto junto da sociedade. O trabalho de Thorndike e de outros colegas foi praticamente esquecido até à década de 1980, em que de novo há a discussão acerca da existência de várias inteligências (Cherniss, 2000:3). Gardner (1983) por exemplo, apresenta uma teoria diferente da visão clássica, defendendo a existência de múltiplas inteligências que incluem nomeadamente, aspetos linguísticos, espaciais, musicais, interpessoais, intrapessoais, entre outros (Gardner, 1983:5). O autor propôs ainda que a inteligência intrapessoal e interpessoal fossem reconhecidas da mesma forma que a inteligência cognitiva.

Desde então diversas abordagens foram desenvolvidas, sendo que dos múltiplos quadros teóricos existentes é relevante analisar o *Ability Model*, o *Personality Model* e o *Mixed Model*. No entanto, embora autores como Opengart (2005) distingam o *Personality Model* como sendo um dos quadros teóricos importantes de analisar, existe quem o considere um *Mixed Model* (Fiori, 2012; Pina e Cunha, Rego, Campos e Cunha, & Cabral-Cardoso, 2007), não deixando de ser importante também estudá-lo de forma

---

<sup>1</sup> Emoções são sentimentos intensos relacionados com algo, ou alguém, ou seja, são experiências internas desenvolvidas face a estímulos externos (Robbins, 1994; Damásio, 1994).

mais complexa, uma vez que é a base da metodologia de Brown (2003) que inspira esta investigação. Esta inclusão do modelo de Goleman, no campo do *Mixed Model* de Bar-On prende-se ao fato de ambos terem além de competências mentais, aspetos de personalidade e de carácter incluídos.

Salovey e Mayer desenvolveram o *Ability Model*, concetualizando a inteligência emocional como *a capacidade de monitorar os próprios e os sentimentos e emoções dos outros, discriminando-os, e usando essa informação para guiar o próprio pensamento e as próprias ações* (Salovey & Mayer, 1990:189, trad. livre). Esta teoria tem como premissa base a capacidade que cada indivíduo tem em reconhecer, compreender, usar e gerir emoções, o que contribui para a adaptação em várias esferas da vida (Malek, Noor-Azniza, Muntasir, Mohammad, & Luqman, 2011: 252). No entanto esta definição foi sujeita a alterações, sendo que os autores acabam por assumir mais tarde, a relação clara entre emoção e cognição e referem também que é possível aprender as capacidades inerentes à inteligência emocional (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Os autores definem ainda um modelo, onde a inteligência emocional é constituída por quatro níveis de capacidade, sendo que estes seguem uma escala crescente de complexidade. O modelo é construído no sentido em que as competências do primeiro nível são necessárias para possuir as dos outros níveis.

O primeiro nível, denominado de perceção emocional, é composto pelas competências que levam a que o indivíduo consiga perceber, avaliar e expressar emoções. Logo, envolve o reconhecimento e a introdução de informações no sistema de emoção (Mayer, Salovey e Caruso, 2000:107).

A integração/facilitação emocional, constitui o segundo nível, sendo que este aponta para as competências que permitem facilitar as emoções e a estruturação do pensamento. Por outras palavras, as emoções aquando a integração no sistema cognitivo, são reconhecidas e *à posteriori* modelam o pensamento.

No nível seguinte, nomeado de compreensão emocional e raciocínio, são percebidos os sinais emocionais, assim como as suas consequências que ganham aqui especial foco.

O último nível remete para a gestão emocional, ou seja, as emoções são manipuladas de forma a que exista um desenvolvimento a nível pessoal e intelectual (Opengart, 2005:51-52).

Por seu turno, o *Personality Model* tem por base o conceito de inteligência emocional desenvolvido por Goleman (1998) que refere então que a competência

emocional deve ser analisada através de cinco dimensões: autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e competências sociais.

De forma mais específica a autoconsciência é *conhecer os nossos estados internos, preferências, recursos e intuições* (Goleman, 1998:34). O autor subdivide esta dimensão em três competências emocionais: a autoconsciência emocional, a autoavaliação precisa e a autoconfiança.

A autorregulação, ou seja, a capacidade de gestão dos estados internos, dos impulsos e recursos é composta por cinco competências emocionais: o autodomínio, inspirar confiança, ser consciencioso, adaptabilidade e inovação.

Outra das dimensões do *Personality Model*, é a motivação, isto é, *tendências emocionais que orientam ou facilitam o cumprimento de objetivos* (Goleman, 1998:34). Esta é composta pela vontade de triunfar, empenho, iniciativa, otimismo.

O autor realça também a empatia que pode ser explicada como sendo a consciência e a leitura dos sentimentos dos outros. Esta é dividida em cinco competências emocionais: compreender os outros, desenvolver os outros, orientação para o serviço, potenciar a diversidade e a consciência política.

Por fim, a última dimensão é intitulada de competências sociais que aponta para a capacidade de lidar com as emoções dos outros, no sentido de conseguir obter respostas favoráveis. As competências sociais são compostas por: influência, comunicação, gestão de conflitos, liderança, catalisador da mudança, criar laços, colaboração e cooperação e capacidade de equipa.

Salovey & Grewal (2005) não reconhecem este modelo como sendo de inteligência emocional, mas sim de personalidade, referindo que não acrescenta nada de novo. Defendem ainda que a inteligência emocional está de certa forma relacionada com testes que medem as competências verbais e que se sobrepõe em certa medida aos padrões de personalidade, nomeadamente com os cinco grandes traços de personalidade: abertura de consciência, experiência, extroversão, afabilidade e neuroticismo. Porém, criticam o *Personality Model* ao referir que a inteligência emocional deve ser analisada como um conjunto de competências e capacidades e não de traços de personalidade (Salovey & Grewal, 2005: 282).

É possível analisar de forma mais aprofundada esta crítica, uma vez que Goleman (2012) ao delinear o *Personality Model* tem por base a ideia de que o indivíduo possui “duas mentes”, a racional e a emocional. Desta forma, *a mente racional, é o modo de compreensão de que, tipicamente, temos consciência: mais*

*destacado na consciência, mais atencioso, capaz de ponderar e refletir. Mas junto com esse existe outro sistema de conhecimento impulsivo e poderoso, embora às vezes ilógico a mente emocional* (Goleman, 2012:30).

Brown (2003), autora cuja metodologia sustenta esta investigação, defende que é possível desenvolver a inteligência emocional, realizando exercícios com esse propósito. Seguindo a abordagem teórica de Goleman, evidencia a divisão entre mente racional e emocional, referindo que esta última afeta o trabalho dos indivíduos que se encontra relacionado com interações e comportamentos, sendo que as emoções e sentimentos muitas vezes têm origem devido a acontecimentos exteriores e comportamentos de outros indivíduos. Para a autora, dentro do contexto da personalidade de cada um, o humor e as emoções podem variar em ciclos de curto período. Estes aliados à componente cognitiva moldam as decisões e comportamentos de cada um. Brown (2003) defende assim que a variação das emoções e sentimentos está relacionada com a personalidade de cada um, no entanto, quando em consonância com a “mente racional” estes podem ser guias importantes para a capacidade de cada indivíduo em interpretar os acontecimentos que ocorrem à sua volta e por conseguinte, tomar boas decisões.

Por outro lado, existem autores que defendem os *Mixed Models*, ou seja, os modelos que apresentam uma mistura de competências, comportamentos e disposições gerais (Opengart, 2005:52). De salientar Bar-On (2006) que no seu modelo define a inteligência emocional e social como *um conjunto de competências sociais e emocionais interrelacionadas e capacidades que facilitam e determinam efetivamente como compreender e expressar-nos, como compreender os outros e relacionarmo-nos com eles, e como lidar com as exigências quotidianas* (Bar-On, 2006:14, trad.livre).

Para Bar-On (2010) as competências emocionais e sociais podem ser distinguidas em cinco dimensões: intrapessoal, interpessoal, gestão do *stress*, adaptabilidade e disposição geral. Cada uma destas grandes dimensões está relacionada com uma série de competências, sendo que este modelo foi posteriormente modificado, sendo retirada a dimensão apontada como “disposição geral” que deixou de integrar este modelo de inteligência emocional (Bar-On, 2000).

**Figura I: Modelo Bar-On**

| Escalas inteligência emocional   | Competências emocionais avaliadas por cada escala  |
|--|--|
| <p><b>Intrapessoal</b></p> <p>Autoconhecimento<br/>Autoconsciência emocional<br/>Assertividade<br/>Independência<br/>Autorrealização</p> | <p><b><i>Autoconsciência e autoexpressão:</i></b></p> <p>Para perceber com precisão, entender e aceitar-se a si mesmo<br/>Para conhecer e entender as emoções de cada um<br/>De forma eficaz e construtiva expressar as suas emoções para ser auto-suficiente e livre de dependência emocional sobre os outros<br/>Para se esforçar e para alcançar objetivos pessoais e o seu potencial</p> |
| <p><b>Interpessoal</b></p> <p>Empatia<br/>Responsabilidade social<br/>Relacionamento interpessoal</p>                                    | <p><b><i>Consciência social e relacionamento interpessoal:</i></b></p> <p>Para entender como os outros sentem-se<br/>Identificar-se com um grupo social e cooperar com os outros<br/>Estabelecer relações mutuamente satisfatórias e relacionar-se bem com os outros</p>   |
| <p><b>Gestão do stress</b></p> <p>Tolerância ao stress<br/>Controlo do stress</p>  | <p><b><i>Gestão emocional e regulação:</i></b></p> <p>Gerir emoções de forma eficaz e construtiva<br/>controlar as emoções de forma eficaz e construtiva</p>   |
| <p><b>Adaptabilidade</b></p> <p>Capacidade de análise da realidade<br/>Flexibilidade<br/>Resolução de problemas</p>                      | <p><b><i>Gestão da mudança:</i></b></p> <p>Para validar objetivamente os sentimentos e pensamentos de uma pessoa com a realidade externa<br/>Para adaptar-se e ajustar sentimentos de uma pessoa a novas situações<br/>Para efetivamente resolver problemas de natureza pessoal e interpessoal</p>   |
| <p><b>Disposição geral</b></p> <p>Otimismo<br/>Felicidade</p>  | <p><b><i>Automotivação:</i></b></p> <p>Para ser positivo e olhar para o lado bom da vida<br/>Para sentir-se satisfeito consigo mesmo, com os outros e a vida em geral</p>  |

Adaptado de Bar-On R. 2006. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18:23.

Em síntese, para Bar On (2006) ser inteligente a nível emocional e social significa ser capaz de gerir eficazmente a mudança pessoal, social e ambiental; significa lidar de forma flexível e realista com a situação imediata, tendo capacidade para a resolução de problemas e tomada de decisões. Para tal é necessário gerir emoções de forma a que estas beneficiem a adaptação do indivíduo e não sejam um obstáculo na sua vida quotidiana, mas para isso é necessário ser suficientemente otimista, positivo e ter automotivação (Bar-On, 2006:14).

Assim sendo, verifica-se que existe um grande debate e uma grande controvérsia em torno do conceito da inteligência emocional, o que dá origem a modelos distintos.

Em resumo, as principais mais valias dos *Ability Models* são: o foco no modo de como as emoções podem facilitar o pensamento e o comportamento adaptativo; baseiam-se em competências, considerando a inteligência emocional um tipo particular de atributos mentais, distintos dos traços e das disposições e têm sido validados empiricamente. Quanto aos *Mixed Models* e aqui incluindo o *Personality Model* de Goleman, é de realçar que estes englobam uma grande multiplicidade de traços e têm um largo âmbito; muitos dos traços aparentam uma franca validade; são úteis para a compreensão da eficácia no mundo do trabalho e demonstram elevado poder preditivo em várias variáveis importantes para a vida dos indivíduos e funcionamento das organizações (Pina e Cunha *et al.* 2000:140).

Por outro lado, estes modelos são ambos alvos de limitações, sendo que o *Ability Model*, embora seja válido empiricamente, necessita de estudos que suportem a sua validade preditiva, denotando valores de poder preditivo inferiores aos *Mixed Models*. Já os *Mixed Models* transparecem pouca clareza relativamente à forma como as competências são agrupadas e transmitem alguma dificuldade em discernir os limites entre alguns traços (Pina e Cunha *et al.* 2000:140).

Importa ainda verificar que as abordagens divergem também quanto à sua avaliação. Enquanto os *Ability Models* dependem de medidas de desempenho, os *Mixed Models*, incluindo o *Personality Model*, utilizam principalmente o questionário autoaplicável. Através das medidas de desempenho pode-se identificar uma resposta correta, ou seja, os indivíduos escolhem a partir de uma lista qual a emoção que melhor descreve o sentimento de uma pessoa em relação a uma situação hipotética. Por outro lado, os questionários permitem uma variedade de respostas, uma vez que os indivíduos se avaliam e referem qual a sua capacidade em identificar emoções de outras pessoas. Neste caso, não há uma resposta correta da emoção, há sim uma expressão de opinião, modulada através de uma escala do tipo Likert (Fiori, 2012: 22).

Na verdade, existem autores que debatem o tema inteligência emocional referindo que embora cada modelo seja diferente dos outros, existem algumas sobreposições entre eles. Tais como, as dimensões de Goleman de autoconsciência e consciência social são semelhantes aos níveis de perceção e compreensão das emoções de Salovey e Mayer, assim como a autoconsciência e empatia de Bar-On. Também as dimensões interpessoais, a gestão do *stress* e adaptabilidade de Bar-On se assemelham à facilitação emocional e à gestão das emoções de Mayer e Salovey, assim como à

autogestão e gestão de relacionamento de Goleman (Cherniss, Extein, Goleman, & Weissberg, 2006).

Já Mayer, Salovey e Caruso (2000) afirmam que embora as teorias acerca da inteligência emocional variem, há um consenso crescente acerca das partes centrais do sistema de inteligência. Este sistema é constituído pela capacidade de identificar ou introduzir informação, e uma capacidade de processar a informação, quer através da manipulação imediata de símbolos, quer através da referência a conhecimento especializado (Mayer, Salovey e Caruso, 2000:107) .

Compreende-se assim que o conceito de inteligência emocional teve origem a partir da inteligência social, percorrendo um caminho que o foi aproximando dos conceitos atuais. No entanto, note-se o intenso e constante debate existente em torno da inteligência emocional que começa logo pelas diferentes definições dadas ao termo e que vai até aos distintos modelos que daí advêm.

## **2. O impacto da inteligência emocional no mundo do trabalho**

### **2.1.A importância da inteligência emocional como ferramenta para o sucesso na carreira**

É importante que se compreenda que existe uma discussão eminentemente académica acerca da inteligência emocional realizada ao longo do tempo, sendo que, nos dias de hoje a importância desta temática para as organizações é cada vez mais reconhecida. Desta forma, torna-se relevante realizar uma análise mais aprofundada acerca da necessidade de competências emocionais para obter sucesso na esfera profissional.

As mudanças atuais no contexto laboral, influenciadas por fatores como a constante inovação tecnológica e a competição global, demonstram que as competências emocionais são fulcrais para os gestores do novo milénio. Mais especificamente, a crescente inovação tecnológica traduz-se na falta de competências sociais e emocionais que são importantes para a realidade humana, tal como a empatia, a comunicação aberta e o sentimento de ligação, sendo que este *gap* pode ser fatal a nível da competição global (Goleman, 1998:17).

A inteligência emocional é também fulcral, na medida em que as organizações possuem cada vez menos recursos humanos, devido às atuais condições de crise. Logo,

o facto de o *downsizing*<sup>2</sup> ser uma prática frequente leva a que as pessoas que ainda permanecem nas organizações estejam mais visíveis. Assim sendo, se as empresas precisam de fazer cortes de pessoal, aqueles que possuem competências como o domínio das próprias emoções, a capacidade de gerir bem os encontros, o trabalho em equipa e a liderança obtêm maior vantagem (Goleman, 1998:17).

Compreende-se assim que não são apenas as inovações a nível tecnológico e os ajustamentos estruturais que são necessários para que exista uma melhor *performance* das empresas, uma vez que as competências dos recursos humanos também devem evoluir de forma a dar resposta aos problemas e necessidades mais atuais.

As empresas têm vindo também de forma gradual a compreender que *estimular as capacidades da inteligência emocional constitui uma componente vital de qualquer filosofia de gestão de uma organização* (Goleman, 1998:15). Desta forma, a inteligência emocional tornou-se uma preocupação para as organizações, uma vez que estas apresentam *gaps* a nível das competências emocionais.

Atualmente as empresas encontram-se mais cientes de que é necessário tomar em consideração não só as *hard skills* mas também as *soft skills* (Sousa *et al.*, 2006: 141). No entanto, embora sublinhem a importância de *soft skills* nos recém-formados, estas encontram-se mais satisfeitas com as suas competências teóricas do que com as suas competências interpessoais e emocionais. Na verdade, estas competências são frequentemente marginalizadas na educação empresarial (Rynes, Trank, Lawson & Ilies, 2003: 269).

Segundo Nelis *et al.* (2008) a construção de competências emocionais aponta para as diferenças individuais quanto à perceção, ao processamento, à regulação e utilização de informação emocional (Nelis *et al.*, 2008:36). Para estes autores é fundamental analisar como se processa a construção da inteligência emocional, uma vez que essas mesmas diferenças individuais impactam com esferas importantes da vida, nomeadamente com o desempenho no trabalho.

A inteligência emocional está assim relacionada com o melhor desempenho no trabalho, especialmente nas funções que envolvem altos níveis de relações interpessoais. Está também muitas vezes relacionada com um melhor desempenho em equipa e coesão de grupo (Nelis *et al.*, 2008:37).

---

<sup>2</sup> *Downsizing* embora seja um conjunto de práticas que têm como último objetivo aumentar a eficácia organizacional das empresas, está muitas vezes relacionado com reduções de pessoal (Sousa, Duarte, Sanches, & Gomes, 2006).

Já Salovey & Grewal (2005) afirmam que embora os resultados sejam preliminares, a inteligência emocional têm influência no sucesso no trabalho, determinando bons desempenhos em diversos domínios, tal como nas relações pessoais e laborais (Salovey & Grewal, 2005:281). Exemplificando, uma pessoa emocionalmente inteligente pode tirar proveito das suas mudanças de humor de forma a realizar da melhor forma possível a sua tarefa, a título de exemplo, um indivíduo que se encontra num estado de raiva porque precisa de angariar fundos para uma ONG (organização não governamental), ao realizar um discurso poderoso devido às suas emoções, focando-se na injustiça que envolve a situação de pessoas carenciadas, consegue despertar um sentimento de raiva nos outros, e atingir os seus objetivos.

Para Bay & McKeage (2006) as emoções desempenham um grande papel na vida organizacional e por conseguinte, competências emocionais, tais como, a capacidade de reconhecer, utilizar e gerir emoções, tornaram-se uma mais valia que pode permitir que os colaboradores de uma organização tenham uma melhor *performance* em diversas áreas, como a liderança, o relacionamento com o cliente, e até talvez a tomada de decisão (Bay & McKeage, 2006: 439).

Quanto a Moon & Hur (2011), a inteligência emocional é um requisito fulcral que se deve procurar nos colaboradores, uma vez que estes devem possuir a capacidade de gerir as suas próprias emoções em consonância com as emoções que são organizacionalmente desejáveis, o que terá impacto no desempenho (Moon & Hur, 2011: 1088). Além disso refletir as emoções que são exigidas a nível organizacional para com os *stakeholders*, exige a capacidade de realizar um esforço e de ter controlo, ou seja, requer a indução ou supressão de um sentimento, a fim de exibir sentimentos adequados, sendo que a este processo dá-se o nome de trabalho emocional. Este tipo de trabalho envolve assim uma coordenação entre a mente e o sentimento (Hochschild, 1983:7). Desta forma, implica que o indivíduo consiga gerir e criar novas emoções que são as esperadas e que afetam positivamente a *performance* no trabalho. Algumas profissões envolvem níveis mais altos de trabalho emocional, uma vez que envolvem mais interação social, existindo uma necessidade de suscitar estados emocionais nos interlocutores. Surge assim um desafio interno quando os indivíduos projetam uma emoção e estão a sentir outra (Robbins, S. P. 1994:89). Algumas investigações demonstraram que o trabalho emocional pode levar à dissonância emocional, ou seja, a dissonância emocional é quando existe um conflito entre as emoções que são necessárias expressar e as emoções experienciadas, ou seja, as emoções autênticas

(Abraham, 2003:169). Quando este fenômeno se dá a *performance* organizacional é influenciada de forma negativa.

Quanto a Bar-On (2010), este defende que as competências emocionais têm impacto no desempenho do trabalho, na medida em que um indivíduo com inteligência emocional desenvolvida tem: a) capacidade de estar ciente e aceitar-se, b) capacidade de estar consciente dos sentimentos dos outros, c) capacidade de gerir as emoções, d) capacidade de encarar os desafios de forma realista e colocá-los numa perspectiva correta, e por fim, e) capacidade de se manter otimista e positivo (Bar-On, 2010: 58).

Moon & Hur (2011) constata que três fatores de inteligência emocional (leitura de emoções, otimismo, competências sociais) estão negativamente relacionados com a exaustão emocional que por sua vez, também se encontra negativamente relacionada com a *performance* no trabalho (Moon & Hur, 2011:1087). Assim, verifica-se que os autores defendem uma relação, embora indireta e não linear, entre a inteligência emocional e o desempenho no trabalho.

Cherniss (2002) sugere que a inteligência emocional é importante para o sucesso no trabalho, mas que por si só não é um preditor de desempenho profissional. A inteligência emocional fornece sim a base para a aquisição de competências sociais e emocionais que levam à boa *performance* no trabalho. Como por exemplo, a capacidade de reconhecer e ler os sentimentos de outra pessoa ajuda a desenvolver as competências específicas necessárias para resolver uma discussão com um colega de trabalho (Cherniss, 2002: 4).

Em síntese, a competência emocional *é uma capacidade aprendida, baseada na inteligência emocional, que resulta num desempenho extraordinário no trabalho*. Por sua vez, a nossa inteligência emocional *determina o nosso potencial para aprender as aptidões práticas (...)* (Goleman, 1998:33). Assim, a competência emocional de um indivíduo vai refletir até que medida o seu potencial é traduzido nas capacidades profissionais.

Compreende-se então que são diversos os autores que defendem, mesmo que alguns não o façam de forma linear, que um indivíduo emocionalmente inteligente possui competências que lhe podem dar vantagem em diversas situações profissionais.

## **2.2. Inteligência emocional e inteligência cognitiva no trabalho: qual a relação?**

Foi sublinhado a importância da inteligência emocional na esfera laboral, mas é importante perceber que esta não é o único elemento a ter em conta num profissional.

Porém, na verdade, no novo mundo do trabalho existem diversas pessoas com bons níveis de habilitações literárias e boas competências técnicas, mas que estagnaram a sua carreira devido a carências a nível da inteligência emocional. Parafraseando Cherniss (2002) para que uma ação seja eficaz é necessário mais do que o pensamento racional, porque a emoção é muito importante pois serve de fio condutor ao comportamento, o que é fundamental para se ser bem sucedido nas diferentes esferas da vida, nomeadamente, a nível da vida profissional (Cherniss, 2002: 3).

Goleman (1998) salienta um inquérito realizado junto de empregadores americanos que revela que há uma procura de pessoas com motivação para aprender, e para se aperfeiçoarem. Através de um outro inquérito sublinha que os empregadores dão importância a novos trabalhadores que possuam a) capacidade de ouvir e de comunicação oral; capacidade de adaptação e respostas criativas perante dificuldades; c) autodomínio, confiança, motivação para trabalhar orientado para os objetivos, vontade de progredir na carreira; eficiência em grupo e nas relações interpessoais, capacidade de cooperar e de trabalhar em equipa, talento negocial em caso de desacordo; eficiência na organização, vontade de contribuir, potencial de liderança (Goleman, 1998:21). Os profissionais de excelência devem possuir as capacidades de inteligência emocional em sinergia com as cognitivas, sendo que quanto maior for o grau de complexidade do trabalho, mais importante são as competências emocionais (Goleman, 1998:31). Este novo paradigma contrasta com a visão que existia até 30 anos atrás - ou seja, até ao aparecimento de autores como Gardner (1983) – quando a emoção e a cognição eram consideradas duas forças opostas.

Na verdade, Holmer e Adams (1995) referem que o desenvolvimento cognitivo e emocional são inseparáveis. Caso sejam atribuídas importâncias diferentes a estas faculdades, ou seja, caso seja dada muita importância a um tipo de desenvolvimento e em simultâneo, seja atribuído menor relevância ao outro, existe uma diminuição do desempenho (Holmer e Adams, 1995:9).

Para Damásio (1994) a cognição e a emoção não são processos independentes, uma vez que para o autor não é possível obter uma decisão correta sem ter em conta as

emoções. Assim sendo, para que seja possível a realização de atividades de gestão de forma eficaz, é necessário recorrer tanto à razão, como à emoção (Damásio, 1994).

Mais concretamente, Salovey e Mayer (1995), referem que a inteligência emocional constitui-se na interseção da componente cognitiva e dos sistemas emocionais. No entanto, os padrões de inteligência estão mais relacionados com o desempenho cognitivo e os padrões de adaptação encontram-se mais ligados às reações a nível emocional. O indivíduo ao longo da sua trajetória pessoal e profissional vai adquirindo representações cada vez mais complexas de situações. As reações emocionais podem também relacionarem-se com esses problemas de cariz mais complexo e desenvolverem-se em simultâneo com as competências técnicas (Salovey & Mayer, 1995:197).

Por conseguinte, é importante que os colaboradores tenham em conta que necessitam de desenvolver competências emocionais, pois estas podem dar uma contribuição relevante para uma *performance* de excelência, não descurando a importância de se possuir também competências técnicas.

### **2.3. A inteligência emocional e a Gestão de Recursos Humanos**

Para o desenvolvimento de competências emocionais dentro de uma organização é necessário que exista uma aposta nos recursos humanos. Assim sendo, pode caber ao gestor de recursos humanos a responsabilidade de proporcionar aos outros indivíduos a possibilidade de desenvolver estas competências chave. As investigações acerca das emoções têm muitas vezes na sua base perspectivas psicológicas e sociológicas, mas existem autores tal como Callahan & McCollum (2002) que defendem que a investigação circunscrita a estas duas disciplinas é limitativa e não é representativa das naturezas das emoções nas organizações. Sugerem que as emoções devem ser analisadas através de um vasto campo multidisciplinar. Por conseguinte, alargam a possibilidade desta investigação ao campo da GRH, ao sugerir que os gestores de recursos humanos precisam de ver a emoção como uma componente do seu trabalho nas organizações e das pessoas que as integram (Callahan & McCollum, 2002:6). Defendem que o desenvolvimento dos indivíduos não pode ser separado das emoções, sendo que estas têm impacto tanto a nível da aprendizagem, como do desempenho de cada um. Callahan & McCollum (2002) acreditam que a emoção e o comportamento organizacional têm uma influência passiva nos processos organizacionais, sugerindo também que estão relacionados com a mudança organizacional. Para os autores cabe aos gestores de

recursos humanos explorarem as emoções e as ações inerentes à mudança organizacional. Esta investigação pode ter por base uma perspectiva de poder, de estrutura, de interpretação ou de função.

A perspectiva de poder vê a emoção como uma força emergente que facilita a mudança organizacional. A gestão da emoção tem inerente uma manifestação de dominação pelas estruturas de poder, daí o nome do quadrante “poder”. Essa dominação minimiza o poder humano de emoção como uma força para o desenvolvimento individual e coletivo. As emoções atuam assim como propriedades emergentes que devem ser expressas, para o bem do indivíduo e conseqüentemente, para o bem da organização (Callaham & McCollum, 2002:10).

Transpondo a questão para a gestão de recursos humanos, durante muito tempo, os profissionais de recursos humanos defenderam que as pessoas são recursos valiosos para as organizações e que o seu bom comportamento (baseado presumivelmente sobre sentimentos autênticos) é positivo para a organização. Mas, devido às estruturas de poder será que as emoções demonstradas são autênticas? Será que as emoções puras não seriam forças para a mudança?

A visão da estrutura deriva do desejo de compreensão acerca da forma de como as estruturas organizacionais influenciam e são influenciadas pelo comportamento emocional. Esta perspectiva sugere que as emoções subjacentes às estruturas desiguais da sociedade criam uma energia que desencadeia a mudança.

Ao usar uma abordagem de estrutura para analisar as emoções nas organizações, Callaham & McCollum (2002) referem que os gestores de recursos humanos devem questionar até que ponto pode haver ligações significativas entre as emoções dos indivíduos e o tipo de estrutura da organização. Devem ainda interrogar-se se é possível saber se existe uma ligação entre os níveis de análise individual e organizacional e se é aceitável para os indivíduos manipular as suas emoções e as emoções dos outros no sentido de ganharem vantagem num contexto social?

A perspectiva da função tem como questão fundamental: o que é a função de emoção nesta organização? Este paradigma analisa as emoções a partir de uma perspectiva mais objetiva e vê a emoção como uma força que deve ser gerida de forma a alcançar maior eficácia. A orientação objetiva associada a esta perspectiva tende a ver a emoção como não racional, e como uma força potencialmente disruptiva. Deste modo, as emoções fazem parte da vida organizacional, sendo assim necessária uma compreensão básica sobre elas, tal como uma medição dos seus efeitos

com o intuito de os gerir melhor. Também sob este quadrante, existem pressupostos e questões que devem ser conhecidas pelos profissionais de RH. Frequentemente a abordagem funcional incorpora métodos quantitativos para explorar a emoção, mas até que ponto estes métodos capturam a essência da emoção? Será que se está a perder a essência da emoção pelo facto de se tentar qualificar? Por outro lado, será possível realmente demonstrar diferenças em organizações sem demonstrar uma diferença estatisticamente significativa?

Por fim, para os autores a perspetiva da interpretação tem como fim compreender “como” e “porque razão” os membros da organização interpretam comportamentos emocionais. Este paradigma procura compreender a natureza da emoção em contextos sociais enquanto a emoção ainda é percebida como uma força na organização que é ou precisa ser gerida. Também esta abordagem levanta questões para os profissionais de RH. Devido ao facto de os defensores desta abordagem procurarem tipicamente o significado em profundidade em relação à emoção e porque normalmente vêem a emoção como uma força a ser gerida dentro da organização, até que ponto esta abordagem pode levar à manipulação da emoção empregue?

Ao delinarem estas perspetivas de investigação, os autores assumem que têm diferentes implicações para as intervenções de recursos humanos. Estas devem ser linhas orientadoras de intervenções por parte dos profissionais de recursos humanos que tenham como objetivo o desenvolvimento do indivíduo e da organização. Callaham & McCollum (2002) pretendem demonstrar que algumas das implicações envolvem o facto de a expressão emocional ser um meio poderoso dentro de uma organização que pode levar à reorganização de posições interacionais. Outra implicação é o facto de os novos sentimentos produzirem mudança, e que a forma de experimentar e expressar esses sentimentos pode ser manifestada e compreendida de diferentes formas e ainda assim resultar numa mudança organizacional e do indivíduo.

Mas para que as emoções contribuam para a mudança organizacional é necessário saber geri-las e desenvolver competências afetivas. Daí a importância da inteligência emocional nas empresas, nomeadamente no caso dos profissionais de RH, uma vez que as organizações precisam de estar em constante mutação, caso contrário estagnam. Atualmente, é fundamental que a estratégia organizacional seja dinâmica, por conseguinte, a forma de obter vantagem competitiva passa por adquirir ou desenvolver competências, nomeadamente, *soft skills*, que abrirão os mercados do futuro.

Desta forma, todos os profissionais, nomeadamente, os da área de recursos humanos, possuidores de competências emocionais desenvolvidas são uma força para a constante mudança necessária, uma vez que esta devido à ambiguidade e incerteza que causa constitui momentos de elevada carga emocional, tornando assim a gestão das emoções fulcral para uma maior *performance* organizacional.

### **3. O desenvolvimento da inteligência emocional**

#### **3.1. Será possível desenvolver a inteligência emocional?**

Já foi enunciada a importância da inteligência emocional na vida profissional, assim como foi constatado o fato de cada vez mais, as organizações atribuírem uma elevada importância às competências emocionais dos seus colaboradores. Compreendeu-se ainda que embora as competências emocionais sejam fulcrais, existe um défice em relação às mesmas. Mas será que existe esta lacuna, devido ao fato de não ser possível desenvolver este tipo de competências?

Na verdade, a prática e a literatura têm mostrado que é possível desenvolver a inteligência emocional. São alguns os autores que afirmam esta premissa, sendo que para Goleman (1998) inteligência emocional poder ser aprendida e melhorada. Esta tende a aumentar quando os indivíduos se tornam mais conscientes dos seus estados de espírito, quando aprendem a dominar melhor as emoções negativas, a escutar, a ter empatia (Goleman, 1998:247). Para este mesmo autor, ao contrário do QI que pouco se altera após a adolescência, a inteligência emocional continua de forma transparente a ser assimilada e a desenvolver-se ao longo de toda a vida. Refere assim que alguns estudos que tiveram o seu foco no nível de inteligência emocional ao longo dos anos concluíram que as capacidades emocionais melhoram na medida em que as pessoas vão se tornando mais eficazes no domínio das suas emoções e dos seus impulsos, na motivação de si próprios, no aperfeiçoamento da empatia e destreza social, atribuindo ao crescimento destas mesmas capacidades um outro termo: maturidade (Goleman, 1998:15). Por outras palavras Goleman (1998) considera que um indivíduo ao ganhar maturidade, ganha capacidades que ajudam a ter maior predisposição para desenvolver a sua inteligência emocional. Logo, as competências emocionais não são imediatamente determinadas à nascença, uma vez que podem ser desenvolvidas através do percurso quer académico, quer profissional de cada indivíduo.

Por outro lado, Jaeger (2003) realizou um estudo exploratório sobre a relação entre a inteligência emocional, o estilo de aprendizagem e o desempenho académico. A

amostra do estudo era composta por alunos de pós graduação de escolas de administração pública dos Estados Unidos. Os alunos integraram um curso obrigatório sobre inteligência emocional e foram sujeitos a testes no início e no fim do semestre. Jaeger (2003) concluiu o seguinte: por um lado, é possível desenvolver a inteligência emocional através do ensino em sala de aula, e por outro, a inteligência emocional é positivamente correlacionada com o desempenho acadêmico.

Quanto a investigações empíricas realizadas, saliente-se um estudo concretizado por Nelis *et al.* (2008), que demonstrou que a formação em inteligência emocional levou a que os participantes revelassem uma melhoria na identificação das suas emoções, assim como a gestão das emoções dos outros. Estes autores constataram ainda que passado 6 meses as melhorias identificadas anteriormente persistiam. Malek *et al.* (2011), efetuaram um estudo que pretendia analisar o efeito da formação em inteligência emocional no aumento do nível de ajustamento social e acadêmico. Com a realização deste estudo concluiu-se que os grupos sujeitos à formação aumentaram significativamente as suas competências emocionais.

Por sua vez, Dulewicz & Higgs (2007) referem um estudo, que realizaram no ano de 2000 a líderes de equipas, que fazia parte de uma iniciativa de melhoria contínua de uma organização. Foram delineados dezassete projetos com o objetivo de tratar questões como comunicação entre colaboradores e processos de controlo. A cada projeto foi atribuído um líder, ao qual foi medido a sua inteligência emocional. Estes foram posteriormente submetidos a uma formação que era composta por exercícios que tinham com fim desenvolver a inteligência emocional. Simultaneamente, foi criado um grupo de controlo que foi sujeito à mesma medição de inteligência emocional. Estes autores verificaram que a consciencialização do grupo experimental melhorou significativamente, ao contrário do que aconteceu com o grupo de controlo. Logo, Dulewicz & Higgs (2007) defendem que os indivíduos que são sujeitos a exercícios de desenvolvimento de inteligência emocional podem obter resultados nesse sentido.

Também Bar-On (2010) defende que a inteligência emocional pode ser desenvolvida através de métodos didáticos. Para este autor há uma necessidade de desenvolver programas educativos com o intuito de melhorar as competências emocionais e sociais dos indivíduos, mas com base na empíria, e não na suposição não fundamentada que ocorre em termos teóricos. Este autor ainda dá ênfase ao fato de que se for possível criar e educar crianças com inteligência emocional, será possível construir sociedades, comunidades, organizações de forma mais eficaz.

Por outro turno, existem autores, que defendem que as conclusões acerca do possível desenvolvimento de inteligência emocional e as suas potenciais vantagens devem ser analisadas de forma cautelosa, uma vez que esta é uma área que precisa de ser mais investigada, e também devido ao facto de os estudos existentes não possuírem uma natureza longitudinal que permitam uma análise a longo prazo. Outra das limitações apontadas, será também o fato de muitos dos estudos serem realizados com crianças, e por conseguinte são focados na melhoria de comportamentos e relações sociais, não se focando especificamente no desenvolvimento de inteligência emocional. Neste sentido, é possível verificar uma escassez de estudos que analisem a eficácia de um programa de formação em inteligência emocional a nível do ensino superior (Rilea 2007).

Assim sendo, mesmo existindo recursos tal como um clima escolar favorável, envolvimento dos alunos e professores, assim como o tempo e disponibilidade necessária para a integração de exercícios para a melhoria da inteligência emocional, há em simultâneo uma falta de informações detalhadas sobre programas de formação relacionados com os estudantes universitários (Rilea, 2007).

### **3.2. O desenvolvimento da inteligência emocional no ensino superior**

Embora se possa considerar possível o desenvolvimento de inteligência emocional e seja possível ressaltar o seu impacto na *performance* a nível organizacional, não tem existido uma grande aposta neste campo, uma vez que a educação tem tido essencialmente o objetivo de preparar os alunos a nível técnico. Mas, para ajudar a identificar quais os indivíduos com competências para os cargos de responsabilidade, ou seja, aqueles que oferecem maiores perspectivas de sucesso e de procura pela excelência, as entidades empregadores estão a adaptar o seu recrutamento e os seus critérios de seleção atribuindo um maior ênfase às competências interpessoais e de comunicação (Sullivan, 1995:51). Por esta mesma razão surge uma necessidade de analisar e investigar de forma aprofundada a questão do desenvolvimento de competências emocionais em estudantes no contexto universitário.

Segundo Jaeger (2003) são poucos os cursos superiores que têm nos seus programas uma adequada abordagem ao desenvolvimento de competências emocionais e interpessoais que potenciais empregadores procuram (Jaeger, 2003: 615). Bay & McKeage (2007) subscrevem esta mesma ideia, acrescentando que parece existir uma mudança a este nível, pois segundo os mesmos, abordar a aplicação de programas de

desenvolvimento acerca da inteligência emocional na educação, mais precisamente, na área empresarial, parece ser a tendência futura (Bay & McKeage, 2007:448). Importa ainda salientar que Bay & McKeage (2007) afirmam mesmo que uma fraca aposta no desenvolvimento competências emocionais de alunos do ensino superior pode ter impacto negativo quer a nível profissional, quer a nível social ou cívico, cabendo assim aos professores um papel fundamental que é o de integrar nos programas curriculares o tema da inteligência emocional.

As lacunas a nível da formação dos recém-formados surgem assim, uma vez que tradicionalmente as instituições de ensino centram a sua atenção na inteligência cognitiva, descurando os outros tipos de inteligência (Tucker, Sojka & Barone, 2000: 331). Goleman (1995) utiliza mesmo o termo de *iliteracia emocional*, ou seja, refere que há uma lacuna ainda evidente a nível das competências emocionais que é ignorada nos programas das escolas.

Para fazer face a esta situação, as organizações têm vindo a apostar nos seus recursos humanos, na medida, em que disponibilizam a formação necessária a licenciados contratados que apresentam *déficits* de competências *soft* (Jaeger, 2003:616).

Na verdade, existem algumas limitações para o desenvolvimento de inteligência emocional no ensino superior. Hoberman & Mailick (1994) referem alguns obstáculos, tais como: os docentes raramente têm tempo, formação, experiência, ou vontade de ajudar os alunos a adquirir as competências que os ajudam a relacionarem-se com os interlocutores inerentes ao local de trabalho. Segundo estes autores, as aulas raramente são concebidas para ajudar os alunos a descobrirem e a melhorarem os seus níveis de inteligência emocional (Hoberman & Mailick, 1994:9).

No entanto, é importante desenvolver as competências emocionais dos indivíduos durante a sua formação, mas para tal, é necessário integrar no percurso educacional dos estudantes determinados exercícios e atividades que levem ao desenvolvimento da inteligência emocional. Os programas ao integrarem este tipo de exercícios podem proporcionar aos alunos a oportunidade de a) explorar o papel da emoção na vida organizacional e do que significa ser emocionalmente inteligente, b) examinar como diferentes emoções podem afetar os impulsos e comportamentos em ambientes organizacionais, c) ser capaz de comparar as suas tendências de comportamento com os de outros compartilhado dentro dos grupos e, às vezes, com a turma como um todo, d) experienciar voluntariamente alguns métodos alternativos para

responder ou reagir a estímulos emocionalmente carregados, e e) desenvolver uma compreensão de empatia-aprendizagem perante as emoções e compreender como estas surgem (Brown, 2003:125).

Segundo Tucker, Sojka, Barone, e McCarthy (2000) o programa de desenvolvimento de inteligência emocional deve integrar quatro fases: preparação, formação, transferência e manutenção e avaliação. Em linhas muito gerais, o programa inicia-se com a autoavaliação da inteligência emocional dos estudantes que acabam de entrar no ensino superior como parte da sua orientação, existindo posteriormente o desenvolvimento de exercícios vivenciais (quer a nível interpessoal, quer a nível intrapessoal) em cursos específicos, de forma a que os alunos possam praticar uso de competências emocionais. A faculdade deve depois reforçar e encorajar a utilização das competências aprendidas. Por fim, a transferência e manutenção pode ser suportada também pela avaliação das competências aprendidas durante a formação (Tucker *et al.*, 2000).

Existem também técnicas que podem auxiliar no desenvolvimento da inteligência emocional, tais como, o trabalho em grupo, as discussões, os debates, as simulações e os *roles-play*. Segundo Landau & Meirovich (2011) os alunos ao realizarem atividades como estas na sala de aula têm uma maior necessidade de recorrer às suas competências emocionais, ao invés, do que acontece na sala de aula tradicional. Os alunos têm igualmente oportunidade de ler emoções, de compreender como as emoções podem criar problemas intragrupais, de incorporar as suas emoções em pensamento, e controlar as suas emoções e as emoções dos outros. Através dessas experiências podem obter um maior entendimento acerca de quando é preferível aumentar a utilização das emoções e em que contexto e quando seria mais prudente manter a calma e ser menos emocional (Landau & Meirovich, 2011: 92).

Nestas atividades com dinâmicas de grupo a facilitação dos grupos é essencial pelo que também pode contribuir para o desenvolvimento da inteligência emocional. A facilitação *é um método utilizado para assistir e apoiar processos de participação, discussão e decisão em grupo. Trata-se, fundamentalmente de um conjunto específico de procedimentos e técnicas – de mediação, negociação, gestão dos conflitos, gestão de grupos, como reuniões, sessões de trabalho, workshops, debates, etc. Nesses processos, o facilitador atua como um dinamizador da comunicação e um catalisador das opiniões e energias de todos os participantes, estimulando a dinâmica de grupo, a formação de consensos e a harmonização de interesses com vista à concretização de tarefas e*

*objetivos específicos* (Schiefer, Teixeira & Monteiro, 2006:15). Segundo Schiefer *et al.* (2006) pode ser utilizada em contextos de: formação profissional, de construção de redes intra e inter organizacionais, reestruturação e desenvolvimento organizacional, preparação de tomadas de decisões a nível da administração pública e de organizações não governamentais, mas também em processos de aprendizagem a nível do ensino superior.

A facilitação envolve a utilização de diversas ferramentas, recursos e materiais que apoiam todo o processo. Os recursos de apoio, ou “recursos pedagógicos” são *o conjunto de aparelhos, tecnologias e materiais que facilitam o processo de discussão ou aprendizagem* (Schiefer *et al.*, 2006: 123). Estes recursos podem ser: ferramentas mais tradicionais de visualização como por exemplo, os quadros negros, quadros brancos, *flip charts*, papel de cenário, quadros de pinos; aparelhos mais complexos, tal como retroprojectores, videoprojectores, diaporamas, projetos diapositivos, máquinas fotográficas digitais, ou mesmo materiais que são utilizados na vida quotidiana, como fita adesiva, marcadores, tesouras, etc. (Schiefer *et al.*, 2006: 123).

É importante compreender que para desenvolver a inteligência emocional nas escolas não existe somente a hipótese de criar disciplinas específicas acerca da temática. Assim *alguns programas de competência social e emocional não figuram no currículo nem ocupam tempo de aulas como matéria separada; em vez disso, infiltram as suas lições no próprio tecido da vida escolar* (Goleman, 1995:294). Para que a aprendizagem emocional se consolide, é necessário que as experiências sejam repetidas diversas vezes para que se criem hábitos que sejam aplicados em momentos de provação, frustração e dor (Goleman, 1995:285).

### **III. Componente empírica**

#### **1. Da “elucidação à ação”: objetivos e metodologia**

Para a concretização do estudo foi necessário definir primeiramente questões de partida, uma vez que estas servem de fio condutor de toda a investigação (Quivy e Campenhoudt, 2005:41). Por conseguinte, o presente trabalho pretendeu responder às seguintes interrogações:

- a) É possível desenvolver competências a nível da inteligência emocional no mestrado de GRH?

- b) Será possível abordar a temática da inteligência emocional através de técnicas participativas e dinâmicas de grupo?
- c) Em que medida é que os alunos do mestrado de GRH reconhecem a importância do domínio das competências emocionais?

As questões delineadas foram diretrizes da investigação que teve como objetivos gerais:

- Analisar as reações/comportamentos dos estudantes do mestrado de grh envolvidos, onde se exploram as competências emocionais dos mesmos, através de exercícios resolvidos;
- Investigar a adequação e pertinência dos jogos/exercícios utilizados;
- Aplicar técnicas de desenvolvimento de competências de inteligência emocional e testar a sua utilidade e possível impacto na formação de gestores de recursos humanos;
- Refletir acerca da necessidade dos mestrados de GRH proporcionarem o desenvolvimento da inteligência emocional, no sentido de permitir adquirir ou ampliar competências a nível emocional.

A população alvo do presente estudo foi composta pelos alunos finalistas do mestrado de GRH do ISEG. A escolha desta população justifica-se, pela centralidade do tema nas disciplinas do mestrado, pela sensibilidade dos estudantes a estas temáticas, pela pertinência do tema em termos científicos e práticos, - uma vez que a literatura tem revelado que a inteligência emocional é tão importante como a inteligência cognitiva, o que se traduz em *soft skills* essenciais para a boa *performance* das organizações-, e pelo fato de se pretender analisar a perceção de algumas possíveis lacunas a nível de desenvolvimento de competências emocionais nas áreas de GRH. Também os alunos finalistas são aqueles que já frequentaram todas as unidades curriculares do mestrado, conhecendo por conseguinte, o conteúdo abordado nas mesmas.

O estudo tem uma natureza qualitativa, baseando-se no estudo de caso circunscrito aos estudantes finalistas do mestrado de GRH do ISEG do ano letivo de 2012/2013. Apesar disso não deixa de ter uma faceta experimental devido à presença de exercícios construídos para pesquisa.

A metodologia utilizada consistiu numa dinâmica de grupo inspirada na metodologia de Brown (2003). Do estudo reteve-se a sua estrutura tripartida e alguns

conteúdos dos exercícios que foram posteriormente adaptados e aplicados com o intuito de adquirirem ou desenvolverem competências a nível emocional.

Para reunir informação foram utilizadas diversas técnicas. As sessões foram filmadas e posteriormente transcritas. Para além de existir um redator que procedeu à transcrição direta das interações dos participantes. O conjunto das transcrições foram analisadas *à posteriori* com base numa grelha de observação/análise. No fim de cada sessão aplicaram-se questionários de satisfação a todos os elementos, de forma a averiguar a avaliação feita pelos elementos de cada um dos exercícios.

Finalmente os 18 participantes foram entrevistados de forma a compreender a sua sensibilidade e a sua avaliação face à temática da inteligência emocional e aos exercícios concretizados.

## **2. Desenho das sessões e recrutamento de participantes**

O planeamento das sessões e a sua posterior concretização implicaram um trabalho preparativo de desenho das mesmas, de mobilização de participantes e construção de conteúdos.

Depois da elaboração para cada uma das sessões (cada uma com cerca de 1h30) dos guiões detalhados das atividades e com indicação da repartição de tarefas, os alunos foram convidados a integrar este projeto, o que envolveu um trabalho de contato, de tentativa, com o intuito de adquirir um compromisso por parte dos participantes. Estes contatos foram estabelecidos de forma tripartida, sendo que mediante as respostas positivas formaram-se os grupos que integraram cada uma das dinâmicas, existindo a delineação de três datas distintas para os exercícios. Para cada uma das sessões foram mobilizados catorze elementos através de *email*, e posteriormente através de telefonemas, sendo que a maioria dos alunos participou nas três sessões. No entanto, na sessão 1 faltaram dois elementos, assim como na sessão 2, sendo que na última, apenas um elemento ficou em falta.

Quanto à caracterização dos participantes nas três sessões da dinâmica de grupo verificou-se que a maioria dos participantes eram do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 22 e os 30 anos.

### 3. Sequências das sessões

A dinâmica de grupo foi dividida em três sessões, nas quais os participantes tiveram a possibilidade de realizar exercícios, recorrendo a diferentes técnicas e materiais, sendo assim importante realizar uma breve descrição de cada uma delas:

**Figura 2: Desenho das sessões**

| <b>Quebra Gelo</b>   | <b>Role playing</b>  | <b>Visualização do role playing</b>   |
|--|--|---|
| <p><b>Objetivo:</b> Ajudar a construir uma consciência de inteligência emocional.</p> <p><b>Materiais:</b> 4 notícias de jornal, quadro, folha com diretrizes sobre a apresentação das emoções escolhidas, papel, caneta.</p> <p><b>Descrição sumária do exercício :</b></p> <p>1º) Os alunos formaram pequenos grupos (4-5 pessoas).</p> <p>2º) Cada grupo analisou uma notícia de jornal, identificando as emoções presentes.</p> <p>3º) Um elemento de cada grupo contou a história.</p> <p>4º) Criou-se uma lista de diversas emoções retiradas das notícias.</p> <p>5º) Cada grupo escolheu duas emoções relacionadas e desenvolveu uma sessão de formação acerca das emoções anteriormente escolhidas, tendo por base perguntas que foram facultadas<sup>3</sup></p> | <p><b>Objetivo:</b> Ajudar a construir uma consciência de inteligência emocional, através do <i>role playing</i>.</p> <p><b>Materiais:</b> caso facultado, lápis, papel, marcadores.</p> <p><b>Descrição sumária do exercício:</b></p> <p>1º) Leitura do caso “Alex e Sarah” para a realização de um role-play<sup>4</sup>.</p> <p>2º) Formação de dois grupos, a um foi atribuído o papel de Sarah a outro o papel de Alex.</p> <p>3º) Delineação de cinco críticas vindas da sua personagem, dirigidas à outra e realização de uma ou duas respostas genéricas segundo o ponto de vista da sua personagem.</p> <p>4º) Os grupos foram emparelhados (um elemento Alex e um elemento Sarah). Cada par apresentou as críticas e as respectivas respostas.</p> | <p><b>Objetivo:</b> Criar debate e discussão acerca da inteligência emocional, recorrendo aos conhecimentos adquiridos ao longo das sessões.</p> <p><b>Materiais:</b> caso facultado, lápis, papel, quadro, data show.</p> <p><b>Descrição sumária do exercício:</b></p> <p>1º) Leitura do caso “Cindy Marshall e Billy Howard”<sup>5</sup>.</p> <p>2º) Os participantes foram divididos em dois grupos. A um grupo foi atribuído o papel de Cindy a outro o de Billy Howard.</p> <p>3º) Foram feitos vários <i>roles-plays</i> com base no caso que foi entregue.</p> <p>4º) Considerando as diferentes abordagens, os estudantes determinaram algumas das vantagens e desvantagens para as diferentes reações</p> |

A sessão um intitulou-se “Quebra gelo”, uma vez que teve como objetivo geral familiarizar os alunos com o tema da inteligência emocional e ajudar a construir uma consciência acerca da mesma. Mais concretamente, pretendia-se treinar a identificação de emoções e compreender quais os efeitos que estas podem ter no dia-a-dia. Outro dos objetivos seria perceber de que forma é possível gerir as emoções, fazendo com que

<sup>3</sup> Ver anexos, pp. 43

<sup>4</sup> Ver anexos, pp. 44

<sup>5</sup> Ver anexos, pp. 47

estas sejam úteis no cotidiano, nomeadamente, na esfera profissional. Para tal, a sessão foi iniciada com uma pequena apresentação mais teórica acerca do tema e seguida da realização do exercício. O exercício implicava a leitura de duas notícias que envolviam uma grande carga emocional de forma a que os participantes identificassem as várias emoções presentes. Neste sentido, a sala foi organizada em quatro grupos de 3 elementos cada, sendo que cada um possuía um porta-voz que contava resumidamente a notícia e revelava a análise realizada pelo seu grupo. No fim, foi despoletado um pequeno debate, onde foi possível a participação ativa de todos e posteriormente, aplicou-se um questionário de satisfação.

Na segunda sessão, aplicou-se um “*Role-playing*” tendo como objetivo ajudar a construir e criar uma discussão acerca da inteligência emocional, tal como acontecia na anterior, mas recorrendo a uma técnica participativa. Pretendia-se também treinar a identificação de emoções presentes nos *role-plays*, compreender os efeitos das mesmas no quotidiano, e identificar formas de gerir as emoções de forma a tornar as situações favoráveis para os interlocutores. Outro dos objetivos da sessão seria o de lidar com capacidades de resolução de conflitos, compreendendo que a construção de competências emocionais tem a ver com a aprendizagem de como evitar que comentários ou críticas possam levar a que os indivíduos possuam um comportamento menos positivo, especialmente em situações de grupo. Este exercício permitiu assim uma análise mais aprofundada ao tema em questão, recorrendo-se também à identificação e análise de dimensões de inteligência emocional (autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e competências sociais). Desta forma, a sessão foi iniciada lembrando o primeiro exercício, seguindo-se a realização da dinâmica que implicava uma distribuição de papéis, e por isso a sala foi organizada em quatro grupos de três elementos cada, de forma a ser possível emparelhar os grupos. No entanto, cada aluno teve uma participação ativa durante o exercício. Como nesta sessão, o exercício baseava-se em jogos de papéis, com críticas a outras pessoas, foi possível organizar um esquema no quadro, identificando a natureza dos comentários, recorrendo a marcadores (bolas) de diferentes cores. Esta técnica fomentou o debate e finalizou-se a sessão com o preenchimento de um questionário de satisfação.

Por fim, a última sessão “*Visualização do role-playing*”, tinha como finalidade abordar a questão da inteligência emocional de forma mais complexa, apelando ao debate e interação. Ou seja, nesta sessão pretendia-se que os alunos recorressem aos seus conhecimentos, incluindo os adquiridos ao longo dos vários exercícios, de forma a

criar uma discussão acerca da inteligência emocional, fomentando diversas opiniões e perspectivas, recorrendo a suporte teórico. Iniciou-se também lembrando o exercício passado, de forma a fazer a ponte para o novo exercício. Este consistia na realização de diversos *role-plays* que foram filmados e incluíam diferentes reações perante uma mesma situação, e posteriormente foram visualizados pelos participantes. No fim da visualização de cada um dos vídeos, os alunos auxiliaram no preenchimento de um esquema no quadro acerca das vantagens e desvantagens das diferentes abordagens realizadas, tendo por base também as dimensões de inteligência emocional apontadas por Goleman, o que gerou um intenso debate acerca do tema. Para tal, foi necessário organizar a sala em “U” para que fosse possível assistir aos *role-plays* e despoletar uma discussão.

O conjunto das sessões foi planeado de forma a permitir um aprofundamento gradual da temática e um entendimento entre os vários participantes, para tal foi necessário uma preparação prévia e cuidada da dinâmica, através dos guiões detalhados.

#### **IV. Resultados**

Este capítulo pretende dar resposta às questões de partida definidas durante a realização desta investigação. Neste sentido, será possível desenvolver competências emocionais nos mestrados de GRH? Se sim, quais? A abordagem da inteligência emocional poderá ser feita através de metodologias e dinâmicas de grupo? Os alunos de GRH reconhecem a importância das competências emocionais? Porquê?

##### **1. É possível desenvolver competências emocionais nos mestrados de GRH?**

A dinâmica de grupo pretendeu desenvolver competências emocionais, como também teve como intuito familiarizar os alunos e elucidá-los quanto ao tema da inteligência emocional. Neste sentido, é importante primeiramente perceber algumas das conclusões a que os participantes chegaram durante as sessões e posteriormente compreender qual a sua perspectiva em relação ao desenvolvimento de *skills* a nível emocional.

O conteúdo das sessões foi enriquecido devido ao facto de os participantes possuírem um diferente *know how* acerca da inteligência emocional, defenderem pontos de vistas distintos, uma maturidade profissional variada, e pelo fato de possuírem uma formação base multidisciplinar.

Observou-se assim que ao longo das sessões algumas das pessoas que participaram no exercício eram licenciadas em Psicologia. Daí ser possível recorrer e aprender alguns termos inerentes a esta disciplina. Exemplificando, uma das conclusões a que os participantes chegaram é o fato de que quando uma pessoa crítica alguém de forma impulsiva, sem denotar autocontrolo, a tendência é a de existir uma “resposta em espelho”.

Compreendeu-se também que as competências emocionais devem ser usadas de forma a tirar partido de uma situação, sendo que as ações/ comportamentos têm que ser adequados aos contextos.

Outra das conclusões remete para o fato de que os indivíduos devem conjugar as competências emocionais, ou seja, é necessário gerir os estados internos e os impulsos, utilizando um conjunto de diversas capacidades para lidar com os outros. A título de exemplo, uma pessoa é emocionalmente inteligente, ao criar empatia de forma a tirar vantagem de uma situação que à partida seria desfavorável, mas para tal tem que conseguir lidar em simultâneo com outras competências como a gestão das emoções e o autocontrolo.

Uma das questões que surgiu frequentemente em debate, é o fato de a gestão de recursos humanos trabalhar com um dos recursos mais difíceis e complexos, ou seja, as pessoas. Daí ser preciso lidar com diferentes comportamentos e personalidades, havendo assim a necessidade de desenvolver diversas *soft skills* nesta área de formação.

Durante as sessões, foi também usada a metodologia de Goleman, sendo que esta assenta em cinco dimensões: a capacidade de autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e as competências sociais. Assim sendo, constatou-se que os participantes ao longo das sessões adquiriram um conhecimento mais aprofundado destes conceitos, pois foram analisando as encenações da sessão 2 e 3 recorrendo aos mesmos.

Para além de compreenderem que os exercícios realizados permitiram obter maior conhecimento acerca da inteligência emocional, os alunos do mestrado de gestão de recursos humanos do ISEG reconhecem que é possível desenvolver competências emocionais a nível de mestrado através dos mesmos. Para a totalidade dos participantes da dinâmica de grupo a introdução dos exercícios realizados no programa de mestrados de GRH é pertinente, salientando que é benéfica uma maior aposta do desenvolvimento da inteligência emocional no ensino superior.

Os participantes consideram que os exercícios realizados possibilitam o desenvolvimento de competências, tais como: autoconhecimento, autocontrole, autoconsciência, capacidade de adequar o comportamento à situação, leitura das emoções dos outros, gestão das emoções, competência relacional, interajuda, espírito de equipa, aprendizagem grupal, criatividade, motivação, empatia, visão de partilha, gestão dos impulsos (autorregulação), entre outros.

Os resultados obtidos confirmam que os participantes reconhecem ser possível o desenvolvimento de competências emocionais, sendo estes suportados através da literatura, na medida em que vários autores afirmam que a inteligência emocional pode ser aprendida e melhorada (Goleman, 1998; Jaeger, 2003; Nelis et al. 2008; Malek, 2011; Dulewiz & Higgs, 2007; Bar-On, 2010). Também as competências que os alunos consideram que foram melhoradas durante os exercícios são abordadas pela literatura como sendo possíveis de serem desenvolvidas, nomeadamente as cinco dimensões do *Personality Model* de Goleman (autoconsciência, autoregulação, empatia, motivação e competências sociais, sendo aqui as que envolvem um contexto de equipa, as mais referidas pelos participantes).

## **2) Será possível abordar a temática da inteligência emocional através de metodologias participativas e dinâmicas de grupo?**

Os alunos entrevistados defendem que o programa deve incluir uma maior aposta a nível da temática da inteligência emocional, tal como Bar-On (2010) que considera que há uma necessidade de desenvolver programas educativos que incluam o desenvolvimento de competências emocionais e sociais dos indivíduos. Neste sentido, a maioria dos elementos que participaram no exercício consideram que este tema deve ser também abordado utilizando técnicas participativas e dinâmicas de grupo, uma vez que este método facilita a assimilação de conhecimentos, sendo por isso, uma mais valia.

Mais concretamente, quanto à pertinência dos exercícios, verificou-se uma progressiva melhoria na qualificação dos mesmos, pois na primeira sessão 58% dos elementos classificaram-na como “excelente”, na segunda sessão o número aumentou para 67%, e por fim na última, 69% dos participantes conotaram a pertinência do exercício como “excelente”. Os mesmos resultados são visíveis em relação à avaliação global dos exercícios existindo também uma evolução positiva, uma vez que ao longo das sessões o número de elementos que atribuíram a classificação “excelente” foi progressivamente aumentando. Desta forma, na primeira sessão 42% dos participantes

consideraram o exercício “excelente”, tal como 75% na segunda sessão e 77% no último exercício.

Esta evolução quer em termos de pertinência, quer em termos de avaliação global dos exercícios pode ser explicada por diversos fatores, sendo que ao longo das sessões as técnicas utilizadas foram primeiramente mais teóricas e gradualmente foram tornando-se cada vez mais participativas. Daí também ser possível salientar uma maior receptividade dos alunos a técnicas dinâmicas e que envolvam interação, uma vez que os resultados revelam uma relação entre o tipo de técnicas utilizadas e o nível de satisfação dos participantes. Outros dos fatores explicativos, pode ser também o fato de os participantes terem-se mostrado ao longo das sessões cada vez mais motivados, mais confiantes em relação ao tema e revelaram uma maior proximidade com os colegas, o que resultou num aumento da interação.

Compreende-se que existe também uma relação linear entre a satisfação dos participantes e a utilização de materiais. Mais concretamente, os alunos ao longo da dinâmica demonstraram também uma evolução positiva quanto à classificação dos materiais, uma vez que na primeira sessão 67% dos elementos atribuíram nota “excelente”, na segunda sessão o número aumentou para 83%, e por fim, na última sessão, houve um novo aumento, para 85%.

Assim sendo, segundo os participantes é possível abordar a questão da inteligência emocional e desenvolver competências através de técnicas participativas, o que vai de encontro aos resultados também obtidos por Jaeger (2003), uma vez que o autor concluiu ser plausível desenvolver inteligência emocional em sala de aula. Por outro lado, também Bar-On (2010) defende que as competências emocionais podem ser trabalhadas através de métodos didáticos.

### **3) Os alunos finalistas do mestrado de GRH reconhecem a importância do domínio das competências emocionais?**

Relativamente à relação de competências emocionais e a GRH os participantes consideram que o domínio destas *skills* são importantes na gestão de recursos humanos, uma vez que a função do gestor de rh implica uma série de ações imbuídas em afetos, tais como: interação social elevada, garantia do bem-estar dos colaboradores, garantia da satisfação e motivação dos colaboradores, mediação e gestão de conflitos, manutenção de um clima organizacional positivo, imparcialidade nas decisões e lidar com pessoas em momentos de tensão. Por outro lado, os participantes também

consideram que o gestor de rh tem responsabilidade de possibilitar o desenvolvimento de competências emocionais dos outros indivíduos. Transpondo esta premissa para a revisão de literatura, Callaham & McCollum (2002) sugerem que os gestores de recursos humanos devem ver a emoção como componente do trabalho nas organizações e das pessoas que as integram, uma vez que estas têm impacto na aprendizagem e no desempenho de cada um. No entanto, a grande parte dos alunos refere que a sua formação a este nível é consolidada, mas em termos teóricos, existindo aqui uma lacuna a nível de exercícios práticos.

Para os participantes a integração de exercícios práticos pode consolidar a aprendizagem dos alunos de GRH, sendo estes conhecimentos fundamentais pois podem influenciar questões como: o aumento de empregabilidade uma vez que as empresas atribuem grande importância às *soft skills*, maior desempenho no trabalho, crescimento a nível pessoal, maior capacidade de adaptação a novos contextos, maior capacidade para manter relações sociais e laços de identificação, maior contato com a realidade profissional e pode ser um fator diferenciador dos bons profissionais dos excelentes. Esta perspetiva dos participantes pode ser fundamentada através da literatura, em que autores defendem que a inteligência emocional está relacionada com melhor desempenho no trabalho, melhores relações laborais, maior capacidade de trabalho de equipa (Nelis *et al.*, 2008; Salovey & Grewal, 2005).

É ainda de salientar que os alunos do mestrado de GRH na sua maioria reconhecem a importância das competências emocionais, para o sucesso na carreira, referindo experiências pessoais onde se sentiram mal preparados em termos de competências emocionais, nomeadamente em situações de *stress* e ansiedade, casos em que seria necessário gerir conflitos, ou controlar emoções. Na sua reflexão, os entrevistados também alargaram a questão, para além da esfera profissional, abordando as relações pessoais e familiares. Desta forma, verifica-se assim um reconhecimento da importância das competências emocionais, não só a nível profissional, mas também noutras esferas do quotidiano.

Por fim, os alunos reconhecem o contributo da dinâmica de grupo em relação à inteligência emocional, uma vez que após a realização dos exercícios muitos dos participantes passaram a dar maior importância ao tema. Os participantes que não alteraram a opinião que tinham sobre a inteligência emocional, realçaram o fato de terem adquirido mais conhecimentos, consolidando assim a informação que possuíam sobre a temática. Tal como Landau & Meirovich (2011) que reconhecem que métodos

de ensino como exercícios que envolvam o trabalho em grupo, as discussões, debates, simulações, *role-plays* podem ajudar no desenvolvimento de inteligência emocional, solidificando também o conhecimento acerca da temática.

## V. Conclusões

### 1. Conclusão

É importante pensar-se nos indivíduos como dotados de inteligência cognitiva, esta conciliada a competências com uma forte componente social/emocional desempenhará um papel fundamental em todas as outras esferas da sua vida, onde se inclui claramente a esfera profissional. A lógica das "empresas mecânicas" assim como a visão do colaborador como uma extensão da "máquina", desprovido da sua individualidade está em grande parte ultrapassada. Poucas ou nenhuma empresa que aposte na sustentabilidade a longo prazo ignora as competências emocionais dos seus colaboradores. Com base nestes pressupostos que surge a pertinência desta dissertação e é com os seus resultados que a mesma é sustentada.

A importância da inteligência emocional tem vindo a ser reconhecida de forma gradual, em parte devido às mudanças atuais no contexto laboral. Nos dias de hoje as competências emocionais são fundamentais, sendo que podem melhorar o desempenho no trabalho, nomeadamente em funções que envolvam níveis mais elevados de interação (Nelis *et. al*, 2008).

Assim a capacidade dos indivíduos gerirem as suas emoções com as emoções organizacionais que derivam da cultura organizacional de determinada empresa, pode fazer a diferença entre um bom profissional e um excelente profissional. Num contexto competitivo, de vasta oferta e onde são raras as empresas que detém o monopólio de um nicho de mercado são os profissionais que irão ditar o sucesso ou insucesso da mesma. De forma alguma são ignorados os restantes fatores que contribuem para o sucesso de uma empresa, trata-se de apenas colocar na "equação" um fator que é muitas vezes ignorado ou relegado para planos de análise inferiores. As competências emocionais ganham terreno e são cada vez mais tidas em conta para as empresas que começaram a aperceber-se da sua importância crescente.

Desta forma, é importante que exista uma aposta nas competências emocionais dos indivíduos, o que segundo Goleman (1998) é possível, uma vez que este defende que a inteligência emocional pode ser melhorada e aprendida.

No entanto, o contrassenso começa quando se compara as exigências do mercado de trabalho e a formação a nível das competências emocionais em Portugal.

Então se as entidades empregadoras reconhecem a importância das competências emocionais, e se há autores a demonstrarem que esta pode ser aprendida e melhorada,

porque é que a nível académico o foco é essencialmente teórico? Os estudantes não querem ser formados de modo a serem vistos como mais valias para o mercado de trabalho, e dessa forma facilitar a integração em projetos profissionais? Através dos exercícios desenvolvidos inspirados na metodologia de Brown (2003), sendo que esta por sua vez, tinha como base o *Personality Model* de Goleman (1998), foi possível verificar que os participantes reconhecem a importância das competências emocionais na gestão de recursos humanos, mas não só, uma vez que podem influenciar situações do dia-a-dia, de forma retirarem vantagem das mesmas.

Conclui-se com esta experiência que é possível desenvolver competências a nível da inteligência emocional no mestrado de GRH pelos resultados obtidos durante as sessões e pela verbalização dos participantes *à posteriori*. Uma vez que os elementos que integraram a dinâmica de grupo apelam a uma abordagem da inteligência emocional que envolva técnicas participativas, confirma-se a segunda questão de partida: é possível abordar a temática da inteligência emocional através de metodologias participativas e dinâmicas de grupo. Os alunos implicados reconhecem a adequabilidade dos exercícios realizados face ao desenvolvimento de competências emocionais, defendendo a pertinência da sua introdução no programa curricular dos mestrados. É ainda de salientar a relação direta entre a satisfação dos alunos perante os exercícios e a utilização de técnicas participativas, uma vez que estes estão mais satisfeitos quando as técnicas utilizadas são mais dinâmicas.

A realização desta investigação pretende obter uma posição proativa e não reativa, na medida em que as competências emocionais possam ser desenvolvidas durante o ensino superior e não após o ingresso no mercado de trabalho. Assim, espera-se que as entidades empregadoras que recrutam elementos que têm que posteriormente formar a nível de competências emocionais, possam ver os alunos dos mestrados de GRH como elementos aliciantes. Elementos estes que reconhecem a importância das *softskills*, e apelam à oportunidade de adquirir conhecimentos emocionais e relacionais de uma forma mais consolidada, na medida em que consideram importante a introdução de exercícios acerca das competências emocionais nos programas curriculares, pois podem ser um complemento eficaz face à teoria, confirmando-se assim a resposta à terceira questão de partida.

Mas para além de que é possível inferir a pertinência destas matérias no ensino superior, esta investigação também pode ser um contributo para as empresas que pretendam formar os seus recursos humanos a nível de *soft skills*.

A nível pessoal esta investigação permitiu adquirir um *know how* mais consolidado relativamente à temática da inteligência emocional e permitiu também o desenvolvimento de outras *soft skills*, nomeadamente a nível comunicacional, uma vez que constatou-se que o facilitador deve ter um discurso muito claro e transparente, e deve possuir também a capacidade de dirigir o debate para os pontos essenciais, mas também permitiu adquirir competências a nível da gestão de grupos e facilitação. Sendo que, esta experiência como facilitadora de uma dinâmica de grupo é também enriquecedora na medida em que existe todo um trabalho prévio e de preparação, do qual só se tem consciência, quando se passa por um desafio destes. Existe assim todo um processo que deve ser gerido de forma cuidada e completa, desde a angariação de participantes, a preparação das sessões, dos materiais, das avaliações finais dos exercícios até à entrevista. Este desafio, tendo em conta todos os conhecimentos adquiridos também foi compensatório, uma vez que permitiu-me integrar um estágio na área de recursos humanos, onde competências sociais, a empatia e *skills* comunicacionais são fundamentais para o desempenho das funções.

Desta forma, esta experiência pode ser uma mais valia para diversos interlocutores: para mim foi um desafio pessoal que se traduziu em resultados muito positivos; quanto ao ensino superior, uma vez que pode ser uma motivação para a introdução de exercícios práticos acerca da temática em questão nos programas; e por último, a nível das organizações, em que a dinâmica realizada pode integrar um plano de formação para o desenvolvimento de competências emocionais e sociais dos colaboradores de uma organização.

## **2. Principais limitações do estudo**

Como limitação do estudo é importante salientar a amostra das três sessões da dinâmica de grupo, amostra esta que não foi sempre composta pelas mesmas pessoas e foi de dimensão reduzida.

O estudo devido à sua natureza qualitativa não permite a extrapolação de dados, uma vez que se estudou uma realidade concreta (estudo de caso).

Saliente-se também que os resultados não foram ainda partilhados com os participantes, sendo que esta divulgação deve ser realizada para que os elementos compreendam a sua importância nesta investigação.

Outra limitação remete para o fato de que muitos dos participantes conheciam a facilitadora, o que pode ter condicionado resultados.

Por fim, devido à dimensão delineada para o presente trabalho, muitos são os conhecimentos que não podem ser divulgados, pois por trás dos resultados, existe todo um trabalho de análise, quer recorrendo à análise de conteúdo (no caso das entrevistas), quer recorrendo à construção e leitura de gráficos (no caso dos questionários).

### **3. Recomendações para futuras investigações**

Seria importante voltar a realizar um estudo com esta mesma amostra, de forma a compreender se os conhecimentos adquiridos pelos elementos teriam sido já aplicados.

Seria também interessante realizar o estudo noutra instituição de ensino superior, quer a nível do mestrado de gh, ou até mesmo ao nível da licenciatura de GRH de forma a ser possível realizar uma análise comparativa.

### **Referências bibliográficas:**

Abraham, R. 2000. The role of job control as a moderator of emotional dissonance and emotional intelligence-outcome relationships. *Journal of Psychology*, 134(2): 169–185.

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C. Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. 1995. *Prática e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Barañamo, A. M. 2004. *Métodos e técnicas de investigação em gestão. Manual de apoio à realização de trabalhos de investigação*. Lisboa: Edições Sílabo.

Bardin, L. 1988. *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bar-On, R. 2000. Emotional and Social Intelligence: Insights from Emotional Quotient Inventory. In B. Reuven & J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence : theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*: 363-388. Jossey-Bass: Wiley.

Bar-On R. 2006. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18: 13-25.

Bar-On R. 2010. Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1): 54-62.

Bay, D. & McKeage, K. 2007. Emotional intelligence in undergraduate accounting students: preliminary assessment. *Accounting Education: an international journal*, 15 (4): 439– 454.

Brown, R.B. 2003. Emotions and behaviour: exercises in emotional intelligence. *Journal of management education*, 27(1): 122-134.

Callahan, J. L. & McCollum E. E. 2002. Conceptualizations of Emotion Research in Organizational Contexts. *Advances in Developing Human Resources*, 4 (1): 4-21.

Casaca, S.F. 2012. *Trabalho emocional e trabalho estético*. Coimbra: Edições Almedina.

Cherniss, C. 2000. *Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters*. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA.

Cherniss, C. 2002. Emotional Intelligence and the Good Community. *American Journal of Community Psychology*, 30 (1): 1-11.

Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. & Weissberg, P. R. (2006). Emotional intelligence: What does the research really indicate? *Educational Psychologist*, 41(4), 239-245.

Damásio, A. 1994. *Descartes'error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Avon.

Dulewicz, V. & Higgs M. 2004. Can Emotional Intelligence be developed? *Journal of Human Resource Management*, 15(1): 95–111.

Fiori, M. 2012. A New Look at Emotional Intelligence: A Dual-Process Framework. *Personality and Social Psychology Review*, 13(1), 21-44.

Gardner, H. 1983. *Frames of mind*. New York: Basic Books.

Goleman, D. 1995. *Inteligência emocional* (1ªed). Lisboa: Temas e debates-actividades editoriais, lda.

Goleman, D. 2012. *Inteligência emocional* (17ªed). Lisboa: Temas e debates-actividades editoriais, lda.

Goleman, D. 1998. *Trabalhar com inteligência emocional* . Lisboa: Temas e debates-actividades editoriais, lda.

Hoberman, S. & Mailick, S. 1994. *Professional education in United States*. Westport, CT: Praeger.

Hochschild, A. R. 1983. *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.

Holmer, L. L. & Adams, G. B. 1995. The practice gap: Strategy and theory for emotional and interpersonal development in public administration education. *Journal of Public Administration Education*, 1(1): 3–22.

Jaeger, A. 2003. Job competencies and the curriculum: an inquiry into emotional intelligence in graduate professional education, *Research in Higher Education*, 44(6): 615-639.

Landau, J. & Meirovich, G. 2011, Development of students' emotional intelligence: participative classroom environments in higher education. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15 (3): 89-104.

Malek, T. J., Noor-Azniza, I., Muntasir, A. T., Mohammad, N. G., & Luqman M. R. 2011. The Effectiveness of Emotional Intelligence Training Program on Social and Academic Adjustment among First Year University Students. *International Journal of Business and Social Science*, 2 (24): 251-258.

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. 2000. Emotional intelligence as Zeitgeist, as Personality and as a Mental Ability. In B. Reuven & J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence : theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*: 92-117. Jossey-Bass: Wiley.

Minicucci, A. 1982. *Técnicas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Atlas.

Moon T.W. & Hur. W. 2011. Emotional intelligence, emotional exhaustion, and job performance. *Social Behavior and Personality*, 39(8): 1087-1096.

Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne M. 2008, Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?. *Personality and Individual Differences*, 47:36–41.

Opengart, R. 2005. Emotional intelligence and emotion work: examining constructs from an interdisciplinary framework. *Human Resource Development Review*, 4 (1): 49-62.

Pina e Cunha, M., Rego, A., Campos e Cunha, R. & Cabral Cardoso, C. 2000. *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas* (2ªed). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. 1992. *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa:Gradiva.

Rilea, S. 2007. Emotional Intelligence and Academic Success. In S. Jensen, C. Kohn, S.Rilea, R. Hannon, G. Howells (Eds). *Emotional intelligence: A literature review*: 46-61. Disponível em :  
<<http://web.pacific.edu/Documents/library/acrobat/EI%20Lit%20Review%202007%20Final.pdf>>. Acesso em: 13/07/2013.

Robbins, S. P. 1994. *Organizational Behavior* (11ªed).New Jersey: Prentice-Hall.

Rynes S., Trank, C., Lawson, A., & Ilies, R. 2003. Behavioral coursework in business education: Growing evidence of a legitimacy crisis. *Academy of Management Learning & Education*, 2: 269-283.

Salovey, P. & Mayer, J. 1990. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3): 185-211.

Salovey, P. & Mayer, J. 1995. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4:197-208.

Salovey, P. & Grewal, S. 2005. The science of emotional intelligence. *American Psychological Society*, 14(6): 281 – 285.

Schiefer, Teixeira e Monteiro. 2006. *Manual de Facilitação para a Gestão de Eventos e Processos Participativos*, (1ªed) Estoril, Príncípia Editora.

Sousa, M. J., Duarte, T., Sanches, P.G., & Gomes, J. 2006. *Gestão dos Recursos Humanos*, (4ª ed) Lisboa: Lidel.

Sullivan, S.F. 1995. Feeling smart: emotional intelligence & selling. *Life Association News*, 90(12): 48.

Tucker, M. L., Sojka, J. Z. & Barone, F. J. 2000. Training tomorrow's leaders: Enhancing the emotional intelligence of business graduates. *Journal of education for business*, 75(6): 331-337.

## Anexos

### Anexo 1: Síntese do guião da 1ª sessão (4 de Abril de 2013)

**Tempo da sessão:** aproximadamente 115 minutos.

**Início da sessão:** 18h30

**Material:** 4 notícias de jornal, folha com diretrizes sobre a apresentação acerca das emoções escolhidas, quadro, papel e caneta.

**Materiais de recolha de informação:** câmara de filmar, apontamentos decorrentes da observação.

**Número de participantes:** 12 / **Número de grupos:** 4

**Organização espacial:** cada grupo terá uma mesa para trabalhar, sendo que se sentará em forma circular para que seja possível os diversos elementos debaterem entre si, sem influenciar os outros grupos.

#### Descrição da sessão:

##### **Introdução – 18.30- 18h45 minutos**

(Apresentação do título e do tema).

(Objetivo da sessão).

(Explicitação acerca da estrutura da sessão).

Enquadramento teórico: A importância da inteligência emocional tem sido reconhecida nos últimos anos como um tema fundamental nas organizações e como ingrediente fulcral para uma carreira de sucesso. Este tipo de inteligência está associado a uma capacidade de utilização e análise das emoções, quer do próprio indivíduo, quer dos outros, de forma a encontrar a melhor forma de agir.

Nos dias de hoje, os indivíduos necessitam de lidar com constantes mudanças tais como, a inovação tecnológica e a competição global levam a que exista uma grande necessidade de competências emocionais e sociais.

A crescente inovação tecnológica traduz-se na falta de competências sociais e emocionais que são importantes para a realidade humana, tal como a empatia, a comunicação aberta e o sentimento de ligação (Goleman, 1998:17). Este *gap* a nível das competências sociais e emocionais pode ser fatal em termos de competição global.

Por conseguinte, as empresas têm vindo a sublinhar a importância de *soft skills* nos recém-formados, uma vez que estas encontram-se mais satisfeitas com as suas

competências teóricas do que com as suas competências interpessoais e emocionais (Rynes, Trank, Lawson & Ilies, 2003).

No entanto, as competências emocionais são fulcrais, uma vez que a inteligência emocional está relacionada com o melhor desempenho no trabalho, especialmente nas funções que envolvem altos níveis de relações interpessoais. Esta também muitas vezes relacionada com um melhor desempenho em equipa e coesão de grupo (Nelis *et al*, 2008:37).

Para o desenvolvimento destas competências emocionais dentro de uma organização é necessário que exista uma aposta nos recursos humanos. Assim sendo, cabe cada vez mais ao gestor de recursos humanos a responsabilidade de proporcionar aos outros indivíduos a possibilidade de desenvolver estas competências chave. Para tal, é necessário que exista uma aposta na formação de gestores de recursos humanos a este nível.

### **Parte 1: Análise e apresentação das notícias –18h45- 18h55- análise das notícias**

**-18h55-19h05 apresentação de dois grupos**

**-19h05-19h20 debate**

(Formação dos grupos e distribuição das notícias).

Cada grupo deve ler a sua história e perceber que emoções estão presentes nesta.

De seguida, os grupos vão partilhar estas histórias com os outros e mencionar algumas emoções presentes.

(Partilha das histórias).

Depois de ouvir os grupos questiono:

*Na vossa opinião como é que as emoções que acabaram de identificar podem ser desencadeadas? Quais os efeitos que as emoções podem ter no nosso comportamento?*

### **Parte 2: Elaboração de uma lista de emoções – 19h20- 19h35 minutos**

**- 19h20- 19h25 minutos – os**

**grupos incluem outras emoções**

**- 19h25- 19h35 minutos – Lista de emoções**

Depois do fim deste pequeno debate refiro:

*Peço aos grupos que façam uma lista de emoções que estão presentes nos artigos apresentados e incluam outras emoções que podem ter experimentado em situações de trabalho ou em situações do quotidiano que envolvam outras pessoas (uma vez que nem todas as pessoas trabalham).*

*Será feita uma lista no quadro, pois cada grupo irá apontar duas emoções que estavam presentes nas notícias e uma emoção que já experienciaram em situações de trabalho ou em situações do quotidiano que envolvam outras pessoas.*

*Peço a cada um dos porta-vozes que mencionem as emoções escolhidas....*

### **Parte 3: Delineação da apresentação acerca das emoções – 19h35- 19h55 minutos**

Cada grupo escolhe duas emoções e desenvolve uma sessão de formação, sendo o objetivo refletir acerca das emoções escolhidas, percebendo como é possível torná-las úteis no nosso dia-a-dia, tendo por base as seguintes perguntas:

1. Que tipo de eventos ou situações típicas acionam as emoções escolhidas? Escolha um exemplo pessoal ou um caso que irá ajudar a ilustrar.
2. Como é que as pessoas normalmente se comportam quando sentem essas emoções? Quais são alguns dos resultados prováveis para os comportamentos típicos? O que pode acontecer?
3. Como se pode gerir melhor ou aproveitar essas emoções? Quando alguém experiencia estas emoções, sejam agradáveis ou desagradáveis, como pode fazer com que funcionem para si e para aqueles com quem interagem?
4. Qual a opinião dos restantes participantes da dinâmica de grupo?

### **Parte 4- Apresentação- 19h55- 20h25 minutos**

**19h55- 20h15- cada apresentação deve ter 5 minutos**

**20h15- 20h25- debate**

### **Parte 5- Preenchimento do questionário – 19h55- 20h05 minutos**

#### **Anexo 2: Síntese do guião da 2ª sessão (11 de Abril de 2013)**

**Tempo da sessão:** aproximadamente 100 minutos.

**Início da sessão:** 18h30

**Material:** caso facultado, lápis, papel, marcadores

**Materiais de recolha de informação:** câmara de filmar, apontamentos decorrentes da observação.

**Número de participantes:** 12/ **Número de grupos:** 4

**Organização espacial:** cada grupo terá uma mesa para trabalhar, sendo que se sentará em forma circular para que seja possível os diversos elementos debaterem entre si, sem influenciar os outros grupos.

**Descrição da sessão:**

**Introdução – 19h00- 19h10 minutos**

(Apresentação do título e do tema).

(Delineação do objetivo e comparação com o exercício passado).

(Explicitação acerca da estrutura da sessão).

**Parte 1- Leitura do caso “Alex e Sarah”- 19h10 – 19h20 minutos**

(Formação de pares e distribuição de papéis).

Vou distribuir o caso “Alex e Sarah” para que possam ler e, é importante mencionar que de exercício é inspirado na metodologia de Brown (2003).

*Sarah é membro de uma comissão de direção, cujo trabalho é supervisionar e assessorar as operações de vários grupos de trabalho autónomo, na sua empresa. A comissão não chefia as equipas, é um grupo consultivo, para ajudar no desempenho da equipa e atuar como um elo de ligação entre as equipas e a alta gestão. A sua comissão de cinco colaboradores está prestes a realizar uma reunião mensal com uma das equipas: uma equipa de investigação e desenvolvimento composta por cinco membros .*

*A equipa de investigação e desenvolvimento, normalmente faz um bom trabalho e, o processo de revisão, em geral, está de modo satisfatório. No entanto, há uma pessoa da equipa, Alex, com quem Sarah tem dificuldades. Ela sente que ele é um fraco ouvinte e, às vezes, um alto-falante dominador, excessivamente defensivo quando questionado sobre o trabalho de sua equipa e propenso a interromper as pessoas da comissão. Para Sarah, ele é presunçoso e abrupto, pois parece ter sempre uma resposta pronta, de tal forma que Sarah sente que Alex realmente não ouve as mensagens da sua comissão. Sarah tem a sensação de que ele influencia os outros membros da sua equipa, e não presta atenção ao feedback dado por ela e pela comissão. Às vezes, Sarah sente (e tem resistido) um forte desejo de colocá-lo no seu lugar. Frequentemente, os relatórios realizados por Alex são incompletos ou não são esclarecedores. Os pedidos*

*de informações de acompanhamento foram cumpridos de forma esporádica. Sarah pediu para ter os relatórios dois dias antes do tempo, mas ninguém respondeu a esse pedido. Ao mesmo tempo, Alex e a sua equipa parecem fazer o seu trabalho de forma bem acima da média. Alex e os outros na sua equipa, às vezes, questionam o valor de ter de documentar e relatar todo o progresso para a comissão da direção. Alex encara Sarah, como sendo excessivamente curiosa e questionadora do trabalho da sua equipa, com uma tendência a sublinhar detalhes e, com muita frequência para seu gosto, a questionar a precisão dos relatórios. Alex sente que Sarah tem pouca confiança na capacidade da equipa para concluir os projetos dentro do prazo, e que ela dá conselhos sem estar dentro do espírito do trabalho da sua equipa. Ela raramente, ou nunca, reconhece as suas realizações. Os comentários de Sarah sobre os relatórios são na sua maioria críticas relacionadas com o estilo e procedimento, com ênfase em detalhes e prazos. Alex gostaria que Sarah mostra-se ao grupo algum do respeito que sente que merece. Por ocasião da reunião, Alex chega 15 minutos atrasado e com duas cópias do curto relatório que elaborou sobre a sua equipa. Partes do relatório não são imediatamente claras para Sarah, e ela observa dois erros que têm de ser esclarecidos antes da reunião para poder começar a trabalhar. Caso contrário, o relatório resume o que a equipa tem vindo a fazer no mês passado e inclui planos gerais para o próximo trimestre. A reunião começa com Sarah a sublinhar os detalhes de projetos enumerados nas projeções trimestrais de trabalho que não estão claros para ela. A resposta de Alex alude ao fato de que os projetos ainda estão num estágio de desenvolvimento e por isso, há detalhes que ainda precisam ser trabalhados (Brown, 2003:132, tradução livre).*

## **Parte 2- Preparação Role-play – 19h20-19h35 minutos**

Em primeiro lugar, cada grupo irá definir críticas vindas da sua personagem, dirigidas à outra. O número das críticas será igual ao número de elementos do grupo.

Os membros do grupo “Alex” imaginando que são o Alex, definirão críticas para realizar a Sarah. Cada membro fará uma crítica a Sarah.

Os membros do grupo “Sarah” imaginem e coloquem-se no papel de Sarah. Ao ouvirem as críticas terão que responder.

De seguida, os membros do grupo “Sarah” farão as críticas e os elementos que farão de “Alex” terão que responder.

Assim sendo, vão agora, colocando-se na pele da vossa personagem, definir algumas possíveis críticas (uma vez que os grupos são de três, definem três críticas).

### **Parte 3- Execução Role-play – 19h35- 20h05 minutos**

Vou agora emparelhar os grupos, ou seja, formar pares constituídos por um elemento “Sarah” e outro “Alex”.

Todos os pares vão fazer este exercício, de forma a que todos consigam analisar as críticas e respostas dadas, para posteriormente fazermos uma análise e reflexão acerca das várias situações.

**(Depois de cada *role-play* preencho com auxílio dos participantes uma tabela no quadro com as críticas e respostas de “Alex” e “Sarah” e classificam-se com “bolas verdes” ou “bolas vermelhas” dependendo do seu cariz construtivo, ou negativo, de forma a que os alunos tenham uma perceção visual acerca do exercício de forma a facilitar *à posteriori* a análise)**

### **Parte 4- Reflexão – 20h05- 20h35 minutos**

Explicarei aos participantes que este exercício lida com as capacidades de resolução de conflitos, sendo que a construção de competências emocionais tem a ver com a aprendizagem de como evitar que comentários ou críticas possam levar-nos a ter um comportamento menos positivo especialmente numa situação em grupo.

#### **Tendo por base o quadro, colocarei algumas questões:**

Como se sentiram no papel da personagem?

Que emoções surgiram quando ouviram a crítica? Responderam de forma espontânea ou tentaram gerir as vossas emoções?

Por exemplo, quando a Sarah foi criticada por ser perfeccionista, qual teria sido a melhor resposta de forma a tirar proveito da situação, recorrendo a competências emocionais?

Segundo Goleman, na base da inteligência emocional está a capacidade de autoconsciência, auto-regulação, motivação, empatia e as competências sociais.

Em que encenação consideram estar presente a autoconsciência, ou seja, a capacidade de *conhecer os nossos estados internos, preferências, recursos e intuições* (Goleman, 1998:34)?

E a auto-regulação? Sublinhe-se que esta é a capacidade de gestão dos estados internos, dos impulsos e recursos.

Em algum dos *role-plays*, conseguem identificar motivação ou empatia (consciência e a leitura dos sentimentos dos outros)?

Onde consideram que foram utilizadas competências sociais (capacidade de lidar com as emoções dos outros, no sentido de conseguir obter respostas favoráveis)?

## **Parte 5: Preenchimento do questionário – 20h 35- 20h40 minutos**

### **Anexo 3: Síntese do guião da 3ª sessão (18 de Abril de 2013)**

**Tempo da sessão:** aproximadamente 100 minutos.

**Início da sessão:** 18h30

**Material:** caso facultado, lápis, papel, data show.

**Materiais de recolha de informação:** câmara de filmar, apontamentos decorrentes da observação.

**Número de participantes:** 13 / **Número de grupos:** 0

**Organização espacial:** a sala será disposta em forma de “U”, de forma a apelar ao debate no final da sessão.

#### **Descrição da sessão:**

##### **1. Introdução – 18h30- 18h40 minutos**

(Apresentação do título e do tema).

(Delineação do objetivo e comparação com os exercícios passados).

(Explicitação acerca da estrutura da sessão).

#### **Parte 1- Leitura do caso “Cindy Marshall”- 18h40 – 18h50 minutos**

Vou dar agora o caso “Cindy Marshall”, peço que o leiam com muita atenção.

*O seu nome é Cindy Marshall e dirige-se para o trabalho. É o seu primeiro dia no novo emprego. Foi contratada por uma empresa para ser gestora de um departamento no escritório da empresa em Kansas City. Tem trabalhado na indústria desde que saiu da faculdade, mas esta é uma grande promoção, com um aumento substancial de salário e de responsabilidade. Sabe que enfrenta um grande desafio. O departamento que está a tomar tem a reputação de ser lento e de oferecer um mau serviço ao cliente. A administração de topo acredita que grande parte do problema deve-se ao gestor anterior, Bill Howard, uma vez que este era avaliado como sendo um*

*gestor fraco e sem uma orientação para o cliente. Bill está a ser transferido para outro emprego, mas a empresa pediu para ele ficar mais uma semana para ajudar Cindy a orientar-se na sua nova função. Sabe-se que Bill contratou a maioria da sua nova equipa, e muitos ainda se sentem leais a ele. Quando chega ao trabalho, é recebida com um "Olá" frio do secretário. Percorre o escritório e encontra Bill atrás do balcão numa conversa com três outros membros da equipa. Eles param de falar, olham para si, e Bill diz: "O secretário não lhe disse que agora estamos numa reunião? Se esperar lá fora, sou capaz de a ver dentro de uma hora. "*

*(Brown, 2003:133).*

## **Parte 2 – Preparação *Role-play* – 18h50- 19h00 minutos**

(Formação de pares e distribuição de papéis).

O grupo “Cindy” irá encenar a sua chegada ao novo escritório. Por isso vão começar por reflectir e podem escrever várias formas de se apresentarem no novo local de trabalho.

Depois o grupo “Cindy” sairá da sala de aula e voltará a entrar um a um, fazendo a sua apresentação, encenando o momento em que a Cindy entra no escritório (sala de aula).

Vão ser confrontados com uma frase do Billy, e terão que responder.

O grupo “Cindy” não sabe qual é a frase, pois vão entrar um a um ( o restante do grupo encontra-se fora da sala).

Os *role-plays* vão ser feitos um a um, e serão filmados. No final de todos os *role-plays*, todos os participantes vão assistir a todos as encenações, para que seja feita uma análise.

## **Parte 3- Execução do *Role-play* - 19h00- 19h30 minutos**

O participante que faz de “Cindy” vai para fora da sala, entra e faz a introdução da personagem.

Vou agora distribuir a frase que cada um dos participantes do grupo “Billy” dirá. De seguida, imaginem-se no papel de Billy e um de cada vez dirá: "O secretário não lhe disse que agora estamos numa reunião? Se esperar lá fora, posso falar consigo daqui a uma hora".

Podem dizer esta frase da forma e com o tom que desejarem, de forma a termos reações e respostas diferentes.

A pessoa que faz de Cindy Marshall, ouvindo os comentários de Bill tem de decidir rapidamente como irá responder.

#### **Parte 4- Reflexão – 19h30- 20h00**

Depois de realizar cada *role-play*, este será exibido, uma vez que será filmado durante a sua execução.

Com base na filmagem serão analisadas as diferentes posições/posturas/reações que os participantes tomam para lidar com a situação e preenchido uma tabela no quadro com uma síntese das encenações.

##### **(Depois da visualização dos *role-plays*)**

Peço agora que considerem as diferentes reações e determinem algumas das vantagens e desvantagens para as diferentes respostas.

**Para iniciar o debate, colocarei algumas questões de forma a apelar à discussão.**

Segundo Goleman, na base da inteligência emocional está a capacidade de autoconsciência, auto-regulação, motivação, empatia e as competências sociais.

Em que encenação consideram estar presente a autoconsciência?

E a auto-regulação?

Em algum dos *role-plays*, conseguem identificar motivação ou empatia (consciência e a leitura dos sentimentos dos outros)?

Onde consideram que foram utilizadas competências sociais (capacidade de lidar com as emoções dos outros, no sentido de conseguir obter respostas favoráveis)?

Refiram uma situação que não apresenta competências emocionais, como poderiam gerir as vossas emoções e tornar a situação positiva?

**(As questões serão usadas para fomentar e apelar ao debate)**

#### **Parte 5: Preenchimento do questionário – 20h00- 20h10 minutos**

## Anexo 4: Questionário de avaliação das sessões<sup>6</sup>

### Avaliação da sessão 1

Este exercício foi realizado no âmbito do trabalho final de mestrado, com o título *Desenvolvimento da inteligência emocional: Aplicação de metodologias participativas em grupos de alunos de MGRH*. Para efetuar uma análise sobre esta temática gostaria que respondesse a este questionário. O tratamento destes dados tem como objetivo analisar a satisfação e as reações dos estudantes finalistas de GRH face ao exercício.

Por favor, responda a todas as perguntas assinalando com um X no respetivo quadrado. Procure responder de acordo com as suas opiniões e, caso não saiba ou não queira responder, utilize a opção NS (não sabe) ou NR (não responde).

#### 1. Caracterização social

1.1. Sexo:

1.2. Idade:

#### 2. Avaliação do exercício

2.1. O exercício realizado tem como objectivo ajudar a criar uma discussão acerca da inteligência emocional. Considera que tal foi conseguido? (Marque com X, a opção com qual mais se identifica)

Sim

Não

NS/NR

2.1.1. Se respondeu não, explique porquê? (Caso tenha respondido sim na pergunta 2.1, passe para a pergunta 2.2).

-----

2.2. Como avalia o exercício realizado? (Marque com X, a opção com qual mais se identifica, sendo 1 Mau e 5 Excelente).

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1                        |                          |                          |                          | 5                        |

NS/NR

<sup>6</sup> No final de todas as sessões foi aplicado um questionário, sendo este o exemplo da sessão 1, no entanto o da sessão 2 e 3 apenas possuía pequenas alterações.

- 2.3. Qual a pertinência do exercício realizado? (Marque com X, a opção com qual mais se identifica, sendo 1 Baixa e 5 Elevada).

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|

1 5

NS/NR

- 2.4. Considera que o número de participantes foi adequado? (Marque com X, a opção com qual mais se identifica)

Sim

Não

NS/NR

- 2.4.1. Se respondeu não, explique porquê? (Caso tenha respondido sim na pergunta 2.4, passe para a pergunta 3.1).

-----

### 3. Avaliação dos materiais utilizados

- 3.1. Em termos gerais, como avalia a adequação dos materiais utilizados durante esta sessão? (Marque com X, a opção com qual mais se identifica, sendo 1 Mau e 5 Excelente).

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|

1 5

NS/NR

- 3.2. Considera que a animação do exercício (quadros, trabalho em pequenos grupos, discussão colectiva) foi um bom método de animação? (Marque com X, a opção com qual mais se identifica)

Concordo

- Concordo em parte
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo em parte
- Discordo
- NS/NR

3.3. Que melhorias podem ser introduzidas?

-----

#### 4. Avaliação da animadora

4.1. Considera que a animadora conseguiu realizar o seu papel de forma adequada?

- Sim
- Não
- NS/NR

4.1.1. Se respondeu não, que aspectos podem ser melhorados? (Caso tenha respondido sim na pergunta 4.1, passe para a pergunta 5.1).

-----

#### 5. Satisfação dos participantes

5.1. Em termos gerais, qual a sua satisfação face ao exercício? (Marque com X, a opção com qual mais se identifica, sendo 1 Baixa e 5 Elevada).

|   |  |  |  |   |
|---|--|--|--|---|
|   |  |  |  |   |
| 1 |  |  |  | 5 |

NS/NR

5.2. Considera uma mais valia a realização destes exercícios de forma mais frequente? (Marque com X, a opção com qual mais se identifica)

- Sim
- Não
- NS/NR

5.2.1. Se respondeu não, explique porquê? (Caso tenha respondido sim na pergunta 5.2, passe para a pergunta 5.3).

-----

5.3. Serão realizados mais dois exercícios, gostaria de participar neles? (Marque com X, a opção com qual mais se identifica)

- Sim
- Não
- NS/NR

#### Anexo 5: Grelha de observação

| <b>Dimensões</b>                       | <b>Indicadores</b>   | <b>Observações</b> |
|--|--|--------------------|
| <b>Caraterização dos participantes</b> | Número   |                    |
|  | Sexo (os participantes são na sua maioria do sexo feminino ou masculino) |                    |
| <b>Espaço</b>                          | Funcionalidade   |                    |
|  | Organização espacial   |                    |
| <b>Exercício</b>                       | Reações/comportamentos face ao jogo/exercício proposto                   |                    |
|  | Reações/comportamentos face aos materiais disponibilizados               |                    |
|  | Dificuldades na realização do exercício proposto                         |                    |
|  | Empenho/envolvimento dos participantes                                   |                    |
| <b>Interação intra-grupal</b>          | Existência de um líder   |                    |

|                               |                                  |  |
|-------------------------------|----------------------------------|--|
|                               | Comunicação informal             |  |
|                               | Envolvimento/ adesão dos membros |  |
| <b>Interação inter-grupal</b> | Interações                       |  |
|                               | Envolvimento/adesão dos membros  |  |

## **Anexo 6: Guião da entrevista<sup>7</sup>**

### **1. Caracterização social**

- 1.1. Idade:
- 1.2. Sexo:

### **2. As competências emocionais e a GRH**

- 2.1. Em que medida considera que as competências emocionais são importantes para desempenhar funções em gestão de recursos humanos?
- 2.2. O gestor de RH tem a responsabilidade de possibilitar o desenvolvimento de competências emocionais aos outros indivíduos. Concorda com esta afirmação?
  - 2.2.1. Se sim, em que medida considera que a sua formação o preparou para tal?

### **3. As competências emocionais como ferramenta pessoal para o sucesso na carreira**

- 3.1. Alguma vez foi confrontado com uma situação em que compreendeu que, caso as suas competências emocionais fossem mais desenvolvidas teria obtido uma posição mais favorável?

---

<sup>7</sup> As entrevistas foram realizadas ao total de participantes das três sessões, ou seja, a 18 elementos. Participante 1 (sexo F, 22anos); participante 2 (sexo M, 22anos); participante 3 (sexo M, 23anos); participante 4 (sexo F, 24anos); participante 5 (sexo M, 22anos); participante 6 (sexo F, 28anos); participante 7 (sexo F, 23anos); participante 8 (sexo F, 22anos); participante 9 (sexo F, 22anos); participante 10 (sexo F, 28anos); participante 11 (sexo M, 25anos); participante 12 (sexo F, 25anos); participante 13 (sexo F, 25anos); participante 14 (sexo M, 27anos); participante 15 (sexo F, 23anos); participante 16 (sexo F, 30 anos); participante 17 (sexo F, 24anos) e participante 18, (sexo F, 28anos).

#### **4. Competências emocionais nas empresas e na universidade**

4.1. Actualmente as entidades empregadoras estão mais satisfeitas com as competências teóricas e técnicas dos recém-formados, do que as suas competências emocionais e sociais. Considera que por esta e por outras razões, os mestrado de GRH deveriam apostar mais no desenvolvimento destas competências?

4.1.1. Se sim, indique outras razões pelas quais as instituições de ensino superior deveriam rever o seu programa em relação ao desenvolvimento de competências de inteligência emocional.

4.1.2. Se não, indique outras razões pelas quais as instituições de ensino superior não deveriam rever o seu programa em relação ao desenvolvimento de competências de inteligência emocional.

4.2. Na sua opinião, considera mais pertinente abordar a temática da inteligência emocional optando por um estilo discursivo, ou usando técnicas participativas e dinâmicas de grupo?

#### **5. Feedback do exercício realizado**

5.1. Considera que os exercícios práticos realizados contribuíram para o desenvolvimento de competências emocionais?

5.2. Depois de ter participado nestes exercícios, mudou a sua perspectiva em relação ao conceito de inteligência emocional?

5.3. Tendo em conta a inteligência emocional, quais as competências que julga serem desenvolvidas com a participação nestes exercícios?

5.4. Tem conhecimento de outros exercícios que apelem ao desenvolvimento de competências a nível emocional?

5.4.1. Se sim, quais?

5.4.2. Se sim, como avalia o exercício em que participou comparando com os outros que conhece? Justifique.

5.5. Considera ser pertinente a introdução do(s) exercício(s) que participou ou de outros semelhantes no programa dos mestrado de GRH? Justifique.